



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

Área Académica de Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

TESIS

**ANÁLISIS DE FACTORES RESILIENTES EN ALUMNOS DEL ÚLTIMO
SEMESTRE DE LA ESCUELA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LEÓN Y SU
RELACIÓN CON EL LOGRO ACADÉMICO.**

Que para obtener el grado de Doctora en Ciencias de la Educación

Presenta:

Alejandra Susana Mendoza Gutiérrez

Directora de Tesis:

Dra. Emma Leticia Canales Rodríguez

Pachuca de Soto, Hgo. 29 de Julio de 2011



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
 INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Asunto: Constancia de Terminación de Tesis

**COORDINACIÓN DEL DOCTORADO
 EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 PRESENTE**

Hacemos constar que la **C. Alejandra Susana Mendoza Gutiérrez** número de cuenta **177360**, egresada del Doctorado en Ciencias de la Educación (**Generación 2006-2009**) ha concluido su trabajo de tesis titulado: "**Análisis de factores resilientes en alumnos del último semestre de la Escuela de Nivel Medio Superior de León y su relación con el logro académico**", y ha observado los requisitos académicos mínimos contenidos en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, para ser presentado como documento escrito para la obtención del Grado de Doctora.

ATENTAMENTE

"Amor, orden y progreso"

Pachuca de Soto, Hgo., a 13 de junio de 2011

C. Leticia Canales

Dra. Emma Leticia Canales Rodríguez
DIRECTORA DE TESIS

[Firma]

Dr. Jorge Gamaliel Arenas Basurto
PROFESOR INVESTIGADOR



[Firma]

Dr. Carlos Rafael Rodríguez Solera
PROFESOR INVESTIGADOR

Vo. Bo.

[Firma]
Director del ICSHU

C.c.p. Archivo
 Interesada

JGAB/CEDA



CEDICSO XXI Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 Pachuca de Soto, Hgo. C.P. 42160

Teléfono: (01-771) 71-720-00 Ext. 5219

e-mail: uaeh_doc.edu@hotmail.com

Aidée Nayeli:

Nadie como tú vivió conmigo estos cinco años de esfuerzo, de desvelos, de ausencias, por eso te dedico a ti este trabajo, que refleja lo que soy como persona. Cinco años en los que las dos vivimos situaciones difíciles que juntas enfrentamos, cinco años de crecimiento mío pero sobre todo tuyo. Estoy orgullosa de la hermosa persona que eres y la bella mujercita en que te estás convirtiendo. Ten la seguridad de que todo lo que hago es para el bien de las dos. Por ti, para ti. Por mí, para mí.

Con todo mi ser

TE AMO HIJA.

Agradezco a mis padres, herman@s y cuñada, que cuidaron de mi hija durante mi ausencia, a Citlali por su apoyo en la transcripción de las entrevistas, a Leti por su dirección en la realización de este trabajo, a Martha por acompañarme en mi proceso de crecimiento personal, a mis amigos por su cariño y apoyo, a todas las personas que en algún momento compartieron conmigo las angustias, las frustraciones, el deleite de reconocer la resiliencia en mí misma y en los otros, así como la enorme satisfacción de ver concluído este trabajo que marca el inicio de nuevas metas por alcanzar.

INDICE

TABLA DE CUADROS Y DIAGRAMAS	1
GLOSARIO DE TERMINOS	2
RESUMEN	4
SUMMARY	5
CAPÍTULO I	6
1. Introducción	6
2. Antecedentes	9
3. Planteamiento del problema	18
4. Preguntas, Objetivos y Supuesto del estudio	28
5. Importancia y justificación del estudio	30
CAPÍTULO II.	
RESILIENCIA	33
1. VULNERABILIDAD Y PROTECCIÓN	35
1.1 Factores de riesgo-vulnerabilidad	35
1.2 Factores protectores y resiliencia	37
2. FACTORES RESILIENTES	42
2.1 ¿Qué es la resiliencia?	42
2.2 Factores resilientes	47
3. FUENTES DE PROMOCIÓN DE LOS FACTORES RESILIENTES	51
3.1 Ambientes promotores de resiliencia	52
3.2 ¿Cómo promover los factores resilientes?	55
3.3 El vínculo seguro como factor de resiliencia	58
3.4 Promoción de la resiliencia en la escuela	60
3.5 Características de las escuelas resilientes	62
3.6 ¿Qué promueve la resiliencia en el aula?	67
3.7 Construcción de la resiliencia y rendimiento académico	68
3.8 Trayectoria escolar y logro académico	70
4. ADOLESCENCIA Y RESILIENCIA	73

4.1 El adolescente de educación media superior	73
4.2 Riesgos en la adolescencia.	76
4.3 Desarrollo del adolescente y resiliencia	79
4.4 Pilares de la resiliencia en adolescentes	82

CAPÍTULO III

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	88
1. La Educación Media Superior en México	88
2. Reforma Integral de la Educación Media Superior	92
3. La Educación Media Superior en el Estado de Guanajuato	96
4. La Educación Media Superior en la Universidad de Guanajuato	97
5. La Escuela de Nivel Medio Superior de León	101
6. Atención a estudiantes en la Escuela de Nivel Medio Superior de León	102

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA	105
Antecedentes	105
1. Diseño de la investigación	108
1.1 Metodología	109
1.2 Categorías de análisis	110
2. Sujetos	112
3. Instrumentos	114
4. Procedimiento	120
5. Análisis de la información	122

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	123
1. Identificación de alumnos con características resilientes.	126
1.1 Datos generales	126
1.2 Solución de situaciones	129
2. Factores resilientes en alumnos del último semestre de bachillerato	132

2.1 Datos generales	132
2.2 Situaciones problemáticas	134
2.2.1 Problemas familiares	135
2.2.2 Problemas académicos	138
2.2.3 Problemas personales	142
2.3 Pilares de resiliencia	145
2.3.1 Pensamiento crítico	146
2.3.2 Proyecto de vida	148
2.3.3 Vida con proyectos	151
2.3.4 Laboriosidad	153
2.3.5 Espiritualidad	156
2.3.6 Capacidad de relacionarse	160
3. Red social de apoyo y su contribución en la promoción de la resiliencia en los adolescentes	162
CAPÍTULO VI	
CONCLUSIONES	173
1. La resiliencia como objeto de estudio en el nivel de educación media superior.	173
2. Características resilientes en alumnos de educación media superior.	175
3. Pilares de resiliencia presentes en adolescentes que cursan la educación media superior.	178
4. Fuentes externas que promueven la resiliencia en alumnos de educación media superior.	181
5. Resiliencia y logro académico.	184
6. Contribución de la metodología mixta al estudio de la resiliencia en alumnos de educación media superior.	185
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	188
ANEXOS	196

Anexo 1. Cuestionario para estudiantes de 6º semestre	196
Anexo 2. Cuestionario Diagnóstico para estudiantes de 6º semestre	197
Anexo 3. Criterios para el análisis de los kárdex	198
Anexo 4. Cuestionario de factores resilientes en estudiantes de bachillerato	199
Anexo 5. Guía de entrevista	207
Anexo 6. Codificación de respuestas del Cuestionario de Factores Resilientes en Estudiantes de Bachillerato	209
Anexo 7. Matriz analítica Espiritualidad	211
Anexo 8. Pilares de resiliencia con sus indicadores	214

TABLA DE CUADROS Y DIAGRAMAS

CAPÍTULO III

Cuadro III.1 Grado académico de los profesores de la Escuela de Nivel Medio Superior de León.	101
---	-----

CAPÍTULO IV

Cuadro IV.1 Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación sobre adolescencia, resiliencia y educación media superior.	106-08
Diagrama IV.1 Categorías de análisis	112
Cuadro IV.2 Estructura del cuestionario piloto	116

CAPÍTULO V

Cuadro V.1 Número de alumnos por pilar de resiliencia evaluado	130
Cuadro V.2 Alumnos que constituyeron la muestra en estudio en la última etapa de la investigación.	131

GLOSARIO DE TÉRMINOS

El presente estudio se desarrolló a partir de las categorías de análisis que se presentan a continuación:

Factores resilientes: aquellos elementos o atributos internos o externos al sujeto que le facilitan el enfrentamiento de situaciones adversas a su desarrollo.

Logro académico: para los fines de esta investigación, se consideró como el concluir estudios de educación media superior a pesar de haberlos transitado mediante una trayectoria interrumpida.

Trayectoria estudiantil o académica: es la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio, en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones.

Trayectoria interrumpida: hace referencia a las pausas, cambios de rumbo, retrocesos y avances del sujeto a lo largo de su trayectoria estudiantil.

Resiliencia: conjunto de procesos intrapsíquicos y sociales que permiten al sujeto enfrentar las adversidades, superarlas y ser transformados por estas.

Adolescencia: etapa del desarrollo del ser humano en la que el sujeto experimenta transformaciones físicas, psicológicas y sociales como: cambio de cuerpo, de forma de ser, de condición, de estado de ánimo, de manera de pensar, de ver el mundo, de relacionarse con los otros (pares y adultos).

Pensamiento crítico: capacidad de cada individuo de aquilatar sus propias nociones, extraer sus propias conclusiones y cuestionar y evaluar el razonamiento de los otros.

Proyecto de vida: acción siempre abierta y renovada de superar el presente y abrirse camino hacia el futuro, permite al individuo actuar reflexiva y autónomamente para el logro de las metas que se propone.

Vida con proyectos: implica tener un presente que brinde al sujeto alternativas culturales, lúdicas, deportivas y afectivas que promuevan los intercambios y la participación con sus pares, y que le permita tomar decisiones argumentando y discutiendo, para poder concretar pequeños y grandes eventos organizados en grupo.

Laboriosidad: implica el desarrollo de habilidades como la responsabilidad, el autocontrol, el respeto por uno mismo y por los otros, el compartir tareas y responsabilidades, el aprender a escuchar a los otros, el seguir reglas y el aceptar una autoridad legítima y razonable, las cuales permiten a una persona trabajar diligentemente para realizar una tarea.

Espiritualidad: una manera de ser, de experimentar y actuar que resulta del reconocimiento de una dimensión trascendental, caracterizada por ciertos valores identificables con respecto a uno mismo, los otros, la naturaleza y la vida.

Capacidad de relacionarse: capacidad del sujeto para establecer relaciones interpersonales a partir de desarrollar las virtudes de la lealtad y la fidelidad.

RESUMEN

La resiliencia es un conjunto de procesos intrapsíquicos y sociales que permiten al sujeto enfrentar las situaciones adversas o problemáticas, superarlas y salir transformado por estas. Se han realizado estudios que han permitido caracterizar a los sujetos resilientes así como identificar los atributos de las escuelas que promueven la resiliencia en sus alumnos. Sin embargo el gran ausente en estos estudios es el nivel de educación media superior, de ahí que el objetivo general de esta investigación fue, identificar los factores resilientes que se presentan en los alumnos de este nivel educativo así como analizar la relación que existe entre estos y el logro académico; para lo cual se utilizó una metodología mixta en tres etapas, en la primer etapa se diseñaron dos cuestionarios abiertos que permitieron realizar un sondeo respecto a las principales problemáticas que experimentan los alumnos durante sus estudios de bachillerato, así como un diagnóstico de su situación académica en cuanto a número de materias reprobadas. Esta información se utilizó en la segunda etapa del estudio para el diseño de un cuestionario de factores resilientes, que se aplicó a 72 alumnos de las inscripciones 6^a a 10^a, con el propósito de identificar a los estudiantes que presentaron respuestas resilientes ante los problemas enunciados en el mismo, así mismo permitió conocer los factores resilientes que utilizan para resolverlos. En la tercera etapa se realizaron entrevistas semiestructuradas a 8 alumnos para profundizar en relación con la forma en que fueron adquiridos los pilares de resiliencia y las personas que fungieron como tutores de resiliencia en su promoción. Los resultados ponen de manifiesto que los atributos propios de los adolescentes en interrelación con su red social de apoyo favorecieron la promoción de estos pilares de resiliencia para enfrentar de manera asertiva las situaciones problemáticas. Los hallazgos permiten concluir que la realización de estudios para identificar y promover pilares de resiliencia en estudiantes de educación media superior permitirá conocer de manera cada vez más clara los mecanismos que la promueven, para así contribuir de manera directa al logro académico, lo cual se vería reflejado en una mayor eficiencia terminal, menor deserción y menor rezago en los estudiantes de educación media superior.

Palabras clave: resiliencia, alumnos de educación media superior, pilares de resiliencia, red social de apoyo, logro académico.

SUMMARY

Resilience is a combination of intrapsychic and social processes that allow the subject to confront and overcome adverse situations or problems and be transformed by them. There have been studies that allow one to characterize the resilient subjects as well as identify the attributes of schools that promote resilience in their students. However, notably absent from these studies is data from middle and high school levels. Therefore, the overall objective of this research was to identify factors that are resilient in the students at these levels and to analyze the relationship between these factors and academic achievement. For the analysis, a mixed methodology was used in three stages. In the first stage, two open questionnaires were created which allowed for a poll on the main problems experienced by students during their studies and a diagnosis of their academic status in terms of number of failed courses. This information was used in the second stage of the study to formulate a questionnaire on resilient factors. The questionnaire was then given to 72 students in grades 6th through 10th in order to identify those who provided resilient responses to the problems presented, allowing one to know which resilient factors were used to resolve the problems. In the third stage, semi-structured interviews were conducted with 8 students to further understand how they acquired the pillars of resilience and the persons who acted as mentors and promoters of resilience. The results show that the attributes of adolescents in interaction with their social support network favored the promotion of these pillars of resilience to assertively confront problematic situations. The findings support the conclusion that studies to identify and promote pillars of resilience in middle and high school students will lead to understanding more clearly the mechanisms that promote resilience. With clear understanding, one can then contribute directly to academic achievement which will be reflected in higher completion rates, fewer dropouts and less students falling behind both in middle school and high school.

Keywords: resilience, middle school students, high school students, the pillars of resilience, social support network, academic achievement.

1. Introducción

La globalización y sus efectos en todos los ámbitos de la vida del ser humano es una realidad que se vive en la actualidad en todas las latitudes del planeta. Se trata de un fenómeno que impacta no solo a la economía, la política y el comercio entre los países sino también y de manera importante, a la naturaleza misma. La industrialización y modernización de los países de primer mundo han facilitado en gran medida la vida de los sujetos, el desarrollo científico ha permitido incrementar el promedio de vida del ser humano, vivimos más pero ¿vivimos mejor? Los altos niveles de contaminación que las industrias provocan y la falta de conciencia de los propios seres humanos hacia el cuidado de la Naturaleza ha provocado cambios climáticos irreversibles, lo cual ocasiona que se produzcan fenómenos naturales altamente destructivos hacia el ser humano como huracanes, tsunamis, terremotos nunca antes vistos, mismos que dejan a su paso destrucción, desolación, familias fracturadas por la muerte de seres queridos.

Y qué decir de las guerras que en diferentes partes del mundo causan angustia, dolor, destrucción, soledad, incertidumbre no solo a quienes las viven de cerca sino a quienes, en otra parte del mundo, vemos la muerte de seres inocentes, niños que sufren la orfandad, ancianos que quedan desamparados, hombres y mujeres mutilados no solo físicamente sino también espiritualmente. Estamos viendo también las guerras territoriales de la delincuencia organizada por la “conquista” de un mercado en el cual vender su droga, su pornografía. La industria del secuestro, del robo, que tienen a la sociedad viviendo un clima de inseguridad y de estrés constante.

Pero no solo la inseguridad por la vida propia o de los seres queridos sino también la inseguridad ocasionada por la crisis económica mundial, la cual ocasiona un incremento en el desempleo, en el “recorte de personal” en las empresas, el cierre de las mismas, que deja a muchos sin la posibilidad para proveer-se de lo necesario para la subsistencia, todo lo cual incrementa el nivel de

estrés, angustia e incertidumbre en las personas encargadas del sostenimiento familiar.

En relación con lo anterior, Beck (citado en: Krauskopf, 2007) habla de sociedades en riesgo y menciona que algunos de los riesgos sociales del mundo actual son la inseguridad, así como, la brecha social entre los estratos más altos y los más bajos, los cuales son producto de la modernización y la globalización y, se constituyen en situaciones adversas para los individuos, de todas las edades y en todos los estratos socioeconómicos. Estos riesgos sociales exigen de los individuos el desarrollo y utilización de herramientas personales de afrontamiento las cuales, en conjunción con los apoyos que su entorno les ofrezca, les ayuden a superar las situaciones adversas y así lograr un desarrollo armónico.

En este contexto social de riesgo, los adolescentes, están expuestos a problemas de salud física y mental severos, ya que viven en un ambiente de incertidumbre permanente, de frustración constante ante la falta de oportunidades (de estudio, de empleo), lo cual provoca en ellos desaliento, falta de un sentido de permanencia, que los pone en riesgos sociales graves como el ingreso en el mundo de las drogas o en grupos delictivos. De acuerdo con Maddaleno y Breinbauer (2007), la salud de los adolescentes en el siglo XXI representa una serie de riesgos en las áreas de salud sexual y reproductiva, en el manejo de la violencia, en el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, así como en la nutrición y la actividad física que desarrollan. Todos estos riesgos, a su vez, constituyen un reto para los promotores de salud así como de los responsables de implementar políticas públicas específicas a favor de este grupo de edad, que conlleven el diseño e implementación de estrategias de prevención y promoción de la salud física y mental, que coadyuven en la disminución de estos problemas de salud pública en los adolescentes.

Uno de los principales cometidos durante la adolescencia es el logro de la identidad, así como la inserción del sujeto a la sociedad, tareas que se ven afectadas por la existencia de los riesgos sociales antes mencionados. En un estudio de Krauskopf (2007) titulado “Sociedad, adolescencia y resiliencia en el siglo XXI” el autor menciona que los factores propios de la etapa de desarrollo del

adolescente como son: el pensamiento abstracto y la búsqueda de identidad, pueden constituirse en protectores y promotores de la resiliencia, pero para que esto suceda se requiere además de la Protección social, es decir, de los apoyos que el entorno les ofrezca para que esta inserción social sea productiva para la sociedad misma y para el desarrollo del propio sujeto.

Los adolescentes consideran a la escuela como su segundo hogar, por ser un lugar en el que encuentran un espacio de libertad y de confirmación de su identidad, principalmente a través de la convivencia con sus pares. Sin embargo, de acuerdo con Grunbaum (2007), en la actualidad las instituciones educativas se encuentran en crisis, pues al interior de éstas existen serias dificultades en los vínculos docente-alumnos, explosiones de violencia entre los alumnos que los docentes no saben cómo manejar o controlar, altos índices de fracaso y deserción, poca flexibilidad institucional para adaptarse a nuevas necesidades y condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje. Todo lo cual pone en riesgo a los alumnos al no encontrar en el espacio escolar el reconocimiento de sus potencialidades, la guía para el desarrollo de las mismas y el acompañamiento que requieren en su proceso de aprendizaje y socialización fuera de su hogar.

Durante la adolescencia, el manejo de las situaciones traumáticas que viven los jóvenes debe hacerse desde un enfoque multifactorial. Al respecto, Llobert (2005, citado en: Romero Bergdolt, 2007) menciona que en la interpretación y el procesamiento de las situaciones traumáticas que viven los adolescentes es necesario considerar la dialéctica entre persona-acontecimiento-contexto, es decir, entender el significado que para el sujeto tiene esa situación traumática en el contexto específico en que se está presentando. Por lo que el enfoque de resiliencia resulta parcial si sólo se consideran las posibilidades individuales sin considerar las determinaciones estructurales, dadas por el contexto familiar, político, económico, social y cultural en el que se presenta la situación traumática.

Un gran riesgo en la adolescencia actual es la violencia juvenil, mejor conocida como “bullying”, que se da de manera cada vez más frecuente e intensa en las escuelas. Dicho fenómeno es definido por Romero Bergdolt (2007) como “un comportamiento violento, producto de una compleja articulación de relaciones

entre individuos, grupos de pares, organización familiar, escolar y comunitaria”. De acuerdo con este autor, el origen del bullying se encuentra en:

- la renuncia de los padres a ejercer un rol formador (trasladando esta responsabilidad a las instituciones educativas);
- la existencia de profesores expuestos al síndrome de burnout (desgaste profesional) y que además carecen de herramientas para el manejo de conflictos, con estilos de liderazgo autoritarios o negligentes y con tendencia a la descalificación de sus alumnos;
- el impacto de un contexto sociocultural, que de manera directa o indirecta muestra cierta aceptación del comportamiento agresivo.

Todos los riesgos sociales descritos en los párrafos anteriores definen las situaciones problemáticas a que se enfrentan los alumnos en las escuelas de todos los niveles educativos, pero la presente investigación se enfocó en aquellos que se encuentran en el nivel de educación media superior, quienes se encuentran en el proceso de definición de su identidad personal y de su inserción social, tareas en las cuales la escuela como institución social tiene un papel importante.

El enfoque de la resiliencia, de acuerdo con Daverio y Bongiovani (2007), hace referencia a lo que tenemos, a nuestras posibilidades, considerando las fortalezas y abordando como una oportunidad las situaciones adversas. Se piensa y se actúa sobre la realidad como una totalidad. Desde este enfoque se habla de una escuela que se moviliza en busca de alternativas, que se hace cargo, que toma el problema como propio, que se reconoce como parte del problema y que se replantea qué responsabilidad le toca al buscar alternativas. Este enfoque valoriza el lugar de la escuela y la compromete como agente de cambio.

2. Antecedentes

Las complejas transformaciones sociales ocurridas en las últimas décadas han impactado en todos los ámbitos de desarrollo del ser humano. Los adelantos tecnológicos han permitido una mayor y más rápida comunicación y conocimiento de lo que ocurre en los lugares más recónditos del planeta en que vivimos, lo cual

ha modificado de manera importante las relaciones entre los sujetos. La adaptación a los vertiginosos cambios en lo económico, político, lo cultural y lo social imponen un mayor reto para aquellos que, por su origen, nacen, crecen y se desarrollan en ambientes y/o situaciones adversas a su desarrollo y formación integral. A pesar de esto, la presencia de sujetos que salen adelante pese a esas condiciones adversas, logrando éxito personal, social, escolar, nos hace preguntarnos que hay en ellos y en el ambiente en que se están desarrollando que les permite no solo superar las adversidades sino aprender de ellas y crecer. Es de todos sabido que en la historia de la humanidad ha habido siempre sujetos o pueblos enteros que han sobrevivido a las adversidades y han aprendido de ellas para lograr el desarrollo de sus potencialidades, es decir, siempre han existido sujetos y pueblos resilientes, pero nunca como ahora el saber cómo desarrollar y potenciar las habilidades resilientes que todo ser humano posee fue tan importante.

La resiliencia es un concepto relativamente nuevo pues apenas en la década de los 70 comenzó a utilizarse en las ciencias sociales para explicar cómo algunos sujetos expuestos a situaciones de extrema adversidad lograban superarla teniendo un desarrollo exitoso.

Como resultado de una exhaustiva revisión de lo que hasta 1997 se había documentado sobre la resiliencia, Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla (1997) presentan su Estado de Arte en Resiliencia, auspiciado por la Organización Panamericana de la Salud. En el cual hablan de las primeras investigaciones sobre riesgo, mismas que dieron origen al estudio de la resiliencia. Mencionan como la presencia de factores de riesgo en la vida de los sujetos activa el uso de los factores protectores presentes en ellos y esto lleva al desarrollo mismo de la resiliencia. Señalan, además, un sinnúmero de estudios que se han realizado con sujetos en situaciones de adversidad, en especial aquellos que se encuentran en extrema pobreza o que conviven con un familiar que padece algún tipo de trastorno mental; y cómo, a través de los resultados de estos estudios han logrado identificar las características psicosociales de los sujetos resilientes así como aquellos aspectos en los que se requiere realizar más investigación. Estos autores

ponen énfasis en el desarrollo de la investigación sobre resiliencia como una herramienta que permitirá conocer con mayor claridad qué factores del sujeto o de su entorno inmediato pueden promover la resiliencia, con la finalidad de diseñar políticas de intervención.

Otro estado de arte sobre la resiliencia fue desarrollado por los autores franceses Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik (2003), quienes ubican al estudio de la misma dentro de la corriente teórica de la Psicología Positiva, misma que es considerada como la rama de la psicología que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano. Por otro lado, los autores ponen énfasis en la importancia de la interacción que se da entre el individuo (sus características resilientes personales), sus allegados, sus condiciones de vida y su ambiente vital; como la parte medular del desarrollo de la resiliencia en el sujeto. Refuerzan la idea, ya presentada con anterioridad por Kotliarenko et. al. (1997) de la existencia de al menos una persona afectuosa en la vida de los sujetos resilientes, como un factor esencial para que se de la resiliencia. Además hablan de la resiliencia no como algo que se da en los sujetos que han sido víctimas de alguna situación adversa sino como un fenómeno universal que se presenta en todos los seres humanos.

En Norteamérica, las principales aportaciones al estudio de la resiliencia son las que ha hecho Edith H. Grotberg (2006, p 18), quien define a la resiliencia como “la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformado por estas”, lo cual implica el concebir a la resiliencia como un fenómeno universal, presente en todos los seres humanos. Otra aportación esencial de Grotberg (2006) es la clasificación que hace de los factores resilientes, dividiéndolos en tres tipos: aquellos que tienen que ver con la fuerza interior del individuo (yo soy), los que se relacionan con los apoyos externos con los que cuenta el sujeto (yo tengo) y aquellos factores que le permiten a las personas resilientes establecer relaciones interpersonales y solucionar los conflictos que se les presentan de una manera adecuada y que tienen que ver con el “yo puedo”. Grotberg (2006) habla de que el

desarrollo de estos factores resilientes se da en los sujetos a la par que el desarrollo de las habilidades que vamos adquiriendo a través de las distintas etapas del desarrollo psicosocial propuestas por Erik Erikson (en: Grotberg, 2006), y que si, por alguna causa no se da el desarrollo de alguna de estas habilidades, existe la posibilidad de promoverla en cualquier momento de la vida del individuo.

En Latinoamérica, Aldo Melillo (2006a) realizó una reseña conceptual con las aportaciones de los principales autores que han contribuido al estudio de la resiliencia, retomando de cada uno sus conceptos principales. A partir de las aportaciones de Wolin y Wolin (en: Melillo, 2006a) y su “mandala de la resiliencia”, propone lo que denomina “pilares de la resiliencia”, los cuales son: autoestima, introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad, moralidad y capacidad de pensamiento crítico. De Boris Cyrulnik (en: Melillo, 2006a), rescata su idea de que la “clave de la resiliencia” son los afectos y la solidaridad presentes en el contacto humano. Un concepto central en Cyrulnik (en: Melillo, 2006a) es el de oxímoron, mismo que explica diciendo:

“El oxímoron revela el contraste de aquel que, al recibir un gran golpe, se adapta dividiéndose. La parte de la persona que ha recibido el golpe sufre y produce necrosis, mientras que otra parte mejor protegida, aún sana pero más secreta, reúne, con la energía de la desesperación, todo lo que puede seguir dando un poco de felicidad y sentido a la vida”.

Este oxímoron es, de acuerdo con Cyrulnik (en Melillo, 2006a), la base para el desarrollo de la resiliencia y es el que permite que el sujeto salga adelante de las adversidades y logre vínculos afectivos seguros a pesar de no haber logrado esto en su primera infancia. Nuevamente, esto refuerza la concepción de la resiliencia como un fenómeno universal que puede ser promovido en los sujetos en cualquier momento de su vida; en relación con lo anterior menciona:

“no hay herida que no sea recuperable. Al final de la vida, uno de cada dos adultos habrá vivido un traumatismo, una violencia que lo habrá empujado al borde de la muerte. Pero aunque haya sido abandonado, martirizado, inválido o víctima del genocidio, el ser humano es capaz de tejer, desde los

primeros días de su vida, su resiliencia, que lo ayudará a superar los shocks inhumanos”.

De Grotberg (en: Melillo, 2006a), retoma las “fuentes interactivas de la resiliencia”: yo tengo, yo soy, yo estoy y yo puedo. De Froma Walsh (en: Melillo, 2006a), retoma el concepto de resiliencias relacionales, hablando de dos tipos: la resiliencia familiar y la resiliencia grupal. Mientras que, de Néstor Suárez Ojeda (en: Melillo, 2006a), retoma el concepto de resiliencia comunitaria. Por último habla sobre la relación entre resiliencia y educación, mencionando los seis factores constructores de resiliencia de Henderson y Milstein (2005), que son: 1) Brindar afecto y apoyo proporcionando respaldo y aliento incondicionales, como base y sostén del éxito académico. 2) Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que actúen como motivadores eficaces. 3) Brindar oportunidades de participación significativa en la resolución de problemas, fijación de metas, planificación, toma de decisiones. 4) Enriquecer los vínculos pro-sociales con un sentido de comunidad educativa. 5) Brindar capacitación al personal sobre estrategias y políticas de aula que trasciendan la idea de la disciplina como un fin en sí mismo. 6) Enseñar "habilidades para la vida": cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicativas, habilidad para resolver problemas y tomar decisiones, etcétera. Los anteriores conceptos, retomados por Melillo en su reseña, son centrales en el desarrollo de las investigaciones que se han realizado en torno a la resiliencia y para el caso que nos ocupa en la presente investigación se retoman los conceptos de: pilares de la resiliencia, así como las fuentes interactivas de la resiliencia de Grotberg.

Las investigaciones sobre resiliencia se han centrado principalmente en aquellos sujetos que al enfrentar situaciones extremas de adversidad como: la guerra, la pobreza extrema, la enfermedad mental de uno de los progenitores, el abandono, la marginación social, la privación de la libertad, la violación, la mutilación o la discapacidad debida a un accidente, entre otras; han logrado superar las limitaciones que su entorno les impone y consiguen un desarrollo armónico de sus potencialidades. Los resultados de estos estudios han permitido la caracterización de los sujetos resilientes, de la misma manera que ha facilitado

la detección de los componentes del ambiente en que se desarrolla el sujeto y que se constituyen en factores promotores de la resiliencia. Así como también han puesto de manifiesto la existencia de factores resilientes tanto en los sujetos como en los ambientes en los que estos se desarrollan, observándose que estos sujetos resilientes no solo logran superar las dificultades que se les presentan sino que ante cada nueva situación adversa logran un mayor crecimiento personal al aprender de la misma.

Poco se ha hecho para estudiar cómo es que son promovidos los factores resilientes, una experiencia al respecto es la de Grotberg con su *International Resilience Project*, en el cual estudió la presencia de factores resilientes, con el fin de determinar de qué forma éstos eran promovidos en los niños, a través de informes de niños y adultos que daban cuenta de cómo ellos enfrentarían una situación adversa, entre los resultados encontró que ningún factor en particular y por sí solo promovía la resiliencia, sino que es necesaria una conjunción de varios factores (Grotberg, En Kotliarenco et al, 1997).

De manera específica en el ámbito escolar, se ha encontrado que los niños resilientes toman a la escuela como su segundo hogar, por lo que se habla de la construcción de la resiliencia en la escuela a través de factores que tienen que ver con el afecto, el apoyo, la promoción de la participación activa en el aula, el fortalecimiento de vínculos seguros, entre otros. Lo que constituye a la escuela como uno de los principales sistemas sociales de apoyo y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes.

Se han desarrollado programas de identificación y promoción de la resiliencia como son el de Mangrulkar, Vince y Posner (2001) basado en el enfoque de “habilidades para la vida”, el cual tiene como objetivo la promoción de un desarrollo saludable de los niños y adolescentes latinoamericanos. Así como el “Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes” desarrollado por Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg (1998). Ambos documentos son el reflejo de lo que se está haciendo en materia de intervención preventiva en relación con la resiliencia, en América Latina.

La mayoría de las investigaciones que se han realizado en relación con la resiliencia, en Latinoamérica, tienen que ver con la evaluación de programas de intervención ya establecidos en algunas instituciones educativas, principalmente de los niveles Básicos (Preescolar, Primaria, Secundaria), para determinar su efectividad en la promoción de la resiliencia. Entre las que encontramos, el trabajo de Alchourrón y colaboradores (2005), quienes analizaron la efectividad de una serie de talleres cuyo objetivo fue promover la resiliencia en los adolescentes que asistían a una escuela secundaria semirural, de una provincia de Argentina, y quienes presentaban problemáticas relacionadas con altos niveles de repetición de grados, así como alta deserción, conductas de riesgo, mal uso del tiempo libre, entre otras conductas problemáticas. Y por otro lado, la evaluación de experiencias educativas, exitosas en la promoción de la resiliencia, realizada por Melillo (2005) en una escuela de nivel Primaria en la que una política escolar que incluía una mezcla equilibrada de exigencia y afecto hacia los alumnos promovió tanto en ellos como en los docentes y padres de familia factores resilientes que permitieron mejorar el clima escolar y por ende la retención de los alumnos en la institución; y otra experiencia en una escuela Secundaria en donde se dio una especial importancia a los alumnos en la resolución de problemas disciplinarios, permitiéndoles participar tanto en comisiones dentro del aula como ante las instancias de máxima autoridad en el colegio, obteniendo resultados favorables en la disminución de los problemas disciplinarios. Estas son algunas experiencias exitosas de promoción de resiliencia en instituciones educativas, sin embargo, el gran ausente en estos estudios sobre la relación entre resiliencia y educación es el Nivel Medio Superior.

En México, las investigaciones sobre resiliencia se han enfocado al ámbito de la salud mental ligada al problema de las adicciones, siendo instituciones como el Instituto Mexicano de Psiquiatría (IMP) y el Instituto de Educación Preventiva y Atención de Riesgos, A. C. (INEPAR) quienes encabezan la investigación al respecto. De igual manera se han desarrollado programas preventivos tanto en el Instituto de Educación Preventiva y Atención a Riesgos, A. C. como en la Asociación Mexicana de Resiliencia, Salud y Educación, A. C. Por otro lado, se

han realizado eventos académicos de intercambio sobre el tema de la resiliencia tanto en Universidades públicas como privadas, entre las cuales están la Universidad Nacional Autónoma de México, en su Campus Iztacala, y la Universidad de La Salle, plantel León. Sin embargo, en el ámbito educativo es poca la investigación que se ha realizado en torno a la relación resiliencia-educación, existiendo pocas experiencias documentadas a nivel primaria y en cuanto al nivel de Educación Media Superior existen algunos estudios que intentan caracterizar la etapa de desarrollo en que se encuentran los estudiantes de este nivel educativo (Velazquez, 2007), pero no se ha abordado el tema del análisis de los factores que contribuyen al logro académico y a la promoción de estudiantes resilientes en este nivel educativo.

Munist y Suárez (en Melillo, Suárez Ojeda y Rodríguez, 2006), basados en la teoría de la resiliencia y el riesgo, hablan de cómo las transformaciones biológicas, sociales y cognitivas, que ocurren en el ser humano durante la etapa de la adolescencia, exponen al sujeto a una serie de factores de riesgo que lo enfrentan a fracasos en sus intentos por: fortalecer la confianza en sí mismos, ampliar sus relaciones afectivas fuera de su familia, superar los conflictos que les genera la separación afectiva de sus figuras paternas, definir su identidad, lograr independencia y autonomía personales. Mencionando que las maneras en que los sujetos enfrentan estas situaciones va a determinar el logro de aprendizajes que le van a permitir desarrollar competencias personales (aprender a ser), sociales (aprender a convivir), productivas (aprender a hacer) y cognitivas (aprender a conocer), las que a su vez permitirían la construcción de la resiliencia en los adolescentes. Estos mismos autores hablan de algunos de los pilares de la resiliencia que se gestan y se fortalecen durante la adolescencia, en función de la maduración cognitiva de esta etapa del desarrollo humano, que se distingue por la habilidad de pensar de manera lógica, conceptual y orientada al futuro (pensamiento abstracto). Los pilares de la resiliencia analizados por estos autores son: pensamiento crítico, proyecto de vida y laboriosidad, mismos que son centrales en la investigación que aquí nos ocupa.

Por otro lado, de acuerdo a la teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson, el estudiante de Educación Media Superior se encuentra en la etapa de “Identidad contra Confusión del Rol”, en la que el desafío o la tarea principal es el logro de la identidad personal y en cuanto a la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, el sujeto pasa de un tipo de un pensamiento concreto a uno abstracto, lo cual posibilita el desarrollo del pensamiento crítico y este a su vez conlleva el cuestionamiento, por parte del joven, de todo lo establecido así como de su misión en la vida, lo anterior le permite visualizarse a futuro y plantearse un proyecto de vida. De ahí, que esta etapa genera un proceso de transición que implica tomar decisiones y asumir las responsabilidades de la vida adulta, enfrentando al adolescente a una gran confusión que le genera dificultades con sus padres, profesores y otros adultos que le representan autoridad y una lucha constante por la conquista de su libertad. Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de tomar en cuenta que, en función de las características de los estudiantes de Educación Media Superior, determinadas en gran medida por su forma de relacionarse con su mundo exterior (familia, escuela, amigos, sociedad, etc), es preciso analizar qué factores resilientes utilizan los jóvenes del último semestre de bachillerato, que les permiten enfrentar situaciones problemáticas y cuáles son los mecanismos que subyacen en la promoción de estos factores.

Una última consideración de importancia para la presente investigación es lo planteado con Rutter (1966, 1987a, en Rutter 1990. En Kotliarenco, et.al., 1997, p 10) quien menciona que las investigaciones sobre el concepto de resiliencia se han enfocado en tres grandes áreas: “1) observación referida a hijos de padres mentalmente enfermos, 2) estudios sobre temperamento; y 3) a nivel de las personas, observar las distintas formas en que éstas enfrentan las situaciones de vida, así como las experiencias clave o los momentos de transición”. La presente investigación se enfocó en esta última área, pues se pretendió identificar y analizar las formas en que los adolescentes de educación media superior enfrentan las situaciones adversas que se les presentan.

3. Planteamiento del problema

Si partimos del supuesto de que la resiliencia es un fenómeno universal que se presenta en todos los seres humanos y que está ligado al proceso de desarrollo psicosocial que, de acuerdo con Erik Erikson, transcurre a través de 8 etapas en las que el individuo enfrenta desafíos que debe superar y cumplir así con la tarea del desarrollo que corresponde a cada etapa, entonces se puede pensar que la resiliencia va ligada a ese cumplimiento de tareas o resolución de desafíos del desarrollo, por lo que es posible la promoción de los factores resilientes personales en cualquier etapa del desarrollo del ser humano. Autores como Grotberg (2006) y Melillo (2007) plantean que el logro de las tareas del desarrollo que propone Erikson en cada etapa del desarrollo psicosocial tiene que ver con la promoción de un factor resiliente en los sujetos, lo cual, nos permite identificar qué factor es necesario promover en cada etapa de la vida o cuáles hay que reforzar.

Cuando se aborda un tema sobre estudiantes de educación media superior se habla de sujetos que se encuentran en la etapa del desarrollo adolescente en la que, de acuerdo con Erikson, la principal tarea es el logro de la identidad personal, además de otras tareas como: el desarrollo del pensamiento crítico, de la laboriosidad y la formulación de un proyecto de vida (Munist y Suárez, 2007). Las anteriores tareas del desarrollo se constituyen en pilares de resiliencia durante la adolescencia, cuando el sujeto logra consolidar su identidad, desarrollar su pensamiento crítico, desarrollar su laboriosidad y formular su proyecto de vida a partir de enfrentar la ansiedad que las transformaciones físicas, psicológicas y sociales propias de esta etapa del desarrollo le despiertan, mismas que lo colocan en una situación de riesgo que conlleva en sí misma la “puesta en marcha” de mecanismos de protección que promueven a su vez la construcción de estos pilares de resiliencia.

Aunado a lo anterior, el paso por la educación media superior, de acuerdo con investigaciones realizadas con estudiantes de este nivel educativo, es trascendente para el desarrollo del sujeto, pues el bachillerato representa para los jóvenes un lugar de identificación y diferenciación, un espacio de comunicación con pares, de tratamiento de los problemas juveniles, de solidaridades, un espacio

académico compensatorio, un semillero de compromisos éticos y un ámbito de desarrollo personal (Guerrero, 2000). Todo lo cual con frecuencia choca con los objetivos propios de la curricula de la educación media superior, constituyéndose ésta en un obstáculo para el cumplimiento de los objetivos de los jóvenes pues sus intereses y motivaciones son contrarios a los objetivos del plan de estudios.

De ahí que se considere importante identificar a los alumnos con habilidades resilientes y analizar tanto el contexto familiar en el que se han desarrollado como su trayectoria académica para detectar posibles situaciones adversas u obstáculos que han tenido que enfrentar y, “a pesar de” o “gracias a” los cuales han logrado concluir sus estudios de bachillerato.

Para comprender la problemática particular del nivel de educación media superior es necesario considerar las características peculiares que lo identifican: 1) la etapa del desarrollo en que se encuentran los alumnos, 2) las características de los docentes y 3) la organización y funcionamiento propios de este nivel educativo.

En relación con la etapa del desarrollo en que se encuentran los alumnos de educación media superior, de acuerdo con Erik Erikson, corresponde a la denominada “Identidad contra Confusión del Rol”, en la que el desafío o tarea principal es el logro de la identidad personal. Por otro lado, en cuanto al desarrollo cognitivo, el sujeto pasa de un tipo de pensamiento concreto a uno abstracto, lo que posibilita el desarrollo de un pensamiento crítico y este a su vez conlleva el cuestionamiento de todo lo establecido y de la propia misión en la vida, lo cual le permite visualizarse a futuro y plantearse un proyecto de vida. Por todo lo anterior esta etapa de desarrollo es determinante pues implica el paso a las responsabilidades de la vida adulta, enfrentando al adolescente con sus padres, profesores y otros adultos que le rodean, en la lucha por la conquista de su libertad y la asunción de la responsabilidad que esto implica.

Una de las principales características que distingue a los docentes del nivel de educación media superior es, que se trata de profesionistas que provienen de diversas áreas y disciplinas del conocimiento, lo cual no asegura que tengan una formación docente y por lo tanto, tampoco garantiza que cuenten con

herramientas didáctico-pedagógicas para la conducción de grupos de adolescentes o de cuestiones como el manejo de la libertad y de la responsabilidad, propios de los alumnos de este nivel educativo.

Por último, en lo que se refiere a la organización y funcionamiento propio de la educación media superior, en nuestro país existen diversas Universidades que ofrecen entre sus opciones de estudio este nivel educativo, generalmente con la opción de Bachillerato Propedéutico, sin embargo, la Secretaría de Educación Pública brinda también las opciones de Bachillerato Terminal y Bachillerato Bivalente. Lo anterior proporciona un abanico de opciones educativas para los egresados de secundaria, con currículos diversos que dan lugar a formaciones diversas. Situación que la Secretaría de Educación Pública busca subsanar a partir de impulsar en el 2007 una Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y de la creación del Sistema Nacional de Bachillerato, misma que dio como resultado la determinación, en enero de 2008, de once competencias genéricas que, en conjunto con competencias y conocimientos disciplinares además de competencias profesionales, constituyen el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato. La implementación de esta reforma ha implicado también la capacitación y certificación de los docentes de educación media superior en el manejo de las competencias propuestas en la misma.

En el caso de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, que es la institución donde se realizó la presente investigación, los alumnos cumplen con la condición de ser adolescentes en búsqueda de su identidad personal lo cual los lleva a buscar modelos de identificación que pueden ser los profesores, sus padres, familiares, algún otro adulto (personajes del ámbito artístico, deportivo, cultural o científico), o los otros adolescentes; cumplen también con la condición de estar en el proceso de adquirir un pensamiento crítico que los lleve a encontrar un sentido o misión y por lo tanto, a plantearse un proyecto de vida, sin embargo no todos logran dar este salto y hay quienes no concluyen el bachillerato pues en el camino se encuentran con dificultades para la solución de conflictos, el manejo de la libertad, de la responsabilidad y de la autonomía, que les impide llevar a buen término sus estudios de bachillerato. Otro grupo de alumnos son aquellos que sin

mayores dificultades logran concluir sus estudios de bachillerato en los seis semestres que propone el plan de estudios, mientras que, un tercer grupo, lo conforman alumnos que logran enfrentar y superar las situaciones problemáticas que se les presentan en su paso por el Bachillerato, aún cuando esto les implique extender su estancia en la escuela más allá de los seis semestres que propone el plan de estudios o incluso tener que abandonar temporalmente la escuela, para después reingresar y continuar hasta concluir su educación media superior.

En cuanto a las otras dos condiciones características de la educación media superior, es decir, al tipo de docente y el tipo de organización y funcionamiento, la Escuela de Nivel Medio Superior de León concuerda con la realidad a nivel nacional, en el sentido de que la mayoría de los docentes de la misma cuentan con una preparación profesional diferente a la Docencia o la Pedagogía, lo que conlleva dificultades, por parte de algunos docentes, para el manejo de herramientas didácticas, de evaluación, así como para el manejo de grupos. Esto se ha intentado solucionar apoyando a los docentes para que se capaciten tanto en el área pedagógica como en su área disciplinar. Así como a través de la implementación, en el año 2005, de un programa de Evaluación de los Aprendizajes, que ha implicado la capacitación de los docentes en la construcción de exámenes objetivos para el aprovechamiento de los alumnos, esto como una medida para reducir el nivel de deserción y aumentar la eficiencia terminal. Además de contar con un grupo importante de docentes diplomados en las competencias que propone la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

Por otro lado, en relación con la organización y funcionamiento de este nivel educativo, el plan de estudios de la Escuela de Nivel Medio Superior de León funciona a partir del sistema de créditos, lo cual exige de los alumnos responsabilidad y autonomía al seleccionar las materias que semestre tras semestre cursarán, para esta selección cuentan con el asesoramiento de un profesor-tutor que les autoriza de acuerdo al número de materias cursadas y aprobadas en un semestre, así como al promedio de sus calificaciones, la carga académica que puede cursar cada semestre. Además del apoyo de la tutoría, los alumnos cuentan con servicios como enfermería, biblioteca, departamento

psicopedagógico, extensión educativa, becas; todos los cuales pretenden favorecer el desarrollo integral del alumno a partir de acciones como: talleres formativos, campañas de salud en las que se les realizan exámenes médicos a todos los alumnos, acceso a materiales bibliográficos que faciliten el cumplimiento de trabajos y tareas escolares a aquellos estudiantes que por su situación económica no pueden comprar los libros que requieren, acceso a alguno de los 8 tipos de becas que la institución les ofrece. Sin embargo, a pesar de contar con estos servicios un grupo numeroso de alumnos continua reprobando y abandonando la escuela.

La Escuela de Nivel Medio Superior de León, de la Universidad de Guanajuato, es una institución pública elegida por adolescentes que provienen de los niveles socioeconómicos bajo, medio-bajo y medio alto, principalmente del municipio de León. También se cuenta con alumnos de municipios cercanos como San Francisco del Rincón, Purísima del Rincón y Silao, así como otros que, por cambio de domicilio, emigran de otros Estados del país.

La elección de la Escuela del Nivel Medio Superior de León como su opción de estudio con frecuencia es un suceso que no ocurre de manera libre y consciente por parte de los alumnos, considerando que algunos expresan que sus padres los obligan a asistir a esta escuela pero ellos quisieran estar en otra, aún y cuando, en la mayoría de los casos si se trata de una elección libre realizada por los alumnos e influenciada por la presencia social de la Escuela del Nivel Medio Superior de León, debido a que es una escuela de mucha tradición que cuenta con 133 años de antigüedad. Sin embargo, según comentarios expresados por algunos alumnos en la materia de Orientación Educativa I, que tienen en primer semestre y en la que se trabaja la elaboración del duelo por la secundaria, así como la integración al nuevo nivel educativo, manifiestan desilusión al ver la realidad de la institución pues, a pesar de su presencia social, el nivel académico ha disminuido notablemente en la última década y actualmente se realizan esfuerzos por mejorarlo.

La edad de los alumnos fluctúa entre los 14 o 15 años (al ingreso) y los 17 o 18 años (al egresar), lo cual da a esta población características peculiares, propias de

la etapa de desarrollo adolescente, que es la etapa en la que se encuentran los alumnos; tales características enfrentan a los estudiantes a situaciones de riesgo psicosocial. Podemos agrupar estas características en dos tipos: las que tienen que ver con aspectos académicos y aquellas que se relacionan con aspectos personales o propios de la adolescencia.

Dentro de aquellas que tienen que ver con aspectos académicos, nos encontramos con alumnos que ingresan al Bachillerato provenientes de diferentes escuelas (públicas y privadas) y, por lo tanto, presentan una preparación muy heterogénea, lo cual pone de inicio en desventaja a aquellos que vienen con una preparación más deficiente. Otro factor está relacionado con el examen de ingreso, en el cual se evalúan conocimientos de: Español, Matemáticas, Historia, Física, Cívica y Ética, Química, Biología y Geografía (20 reactivos por materia, dando un total de 160 reactivos del instrumento) y que solo discrimina entre los alumnos que obtuvieron el puntaje más alto y los de menores puntajes, por lo que el alumnado es aceptado en función del número de lugares que existen en la institución no de las habilidades que han desarrollado para enfrentar los contenidos programáticos de este ciclo educativo.

En lo que respecta a los apoyos que se brindan a los estudiantes en la Escuela de Nivel Medio Superior de León, con relación al aspecto académico, al ingreso de los alumnos a 1er. semestre participan en una serie de actividades de inducción en las que se involucran los responsables de las diferentes áreas y departamentos de atención a los alumnos, como son: Dirección, Secretaría Académica, Secretaría Administrativa, Coordinación Académica, Coordinación de Tutoría, Coordinación del Departamento Psicopedagógico, Coordinación de Deportes, Departamento de Enfermería y de la Coordinación de Extensión, siendo esta última la encargada de la ejecución de estas actividades de inducción, en donde se les informa sobre el funcionamiento de la institución y los servicios que se les brindan. Además, como parte del programa de la materia de Orientación Educativa I se da a conocer a los alumnos la normatividad institucional, sus derechos y obligaciones, y se realizan actividades de integración a la institución.

El modelo educativo adoptado por el Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato se basa en la corriente teórica Constructivista, y el currículo se desarrolla a través del sistema de créditos, agrupando las materias en 8 áreas: Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Administración, Artes, Desarrollo Humano y Actividades Formativas. A través de todas las materias que se imparten se busca contribuir al cumplimiento de la misión del Bachillerato en la Universidad de Guanajuato, que es:

El Bachillerato tiene como finalidad esencial la formación básica integral del estudiante. Debe propiciar la asimilación de los conocimientos básicos de las ciencias, las humanidades, las artes y el desarrollo de métodos para entender el medio natural y social, consolidar su personalidad y ser un actor crítico y constructivo en la sociedad en que se desenvuelve... Debe estimular en los estudiantes el desarrollo de su creatividad, sus intereses y su responsabilidad con objeto de que pueda definir su participación en la vida adulta e introducirse en el estudio de las diferentes disciplinas, a partir de las cuales identificará su posible campo de ejercicio profesional.

Sin embargo, a través de las materias que pertenecen de manera específica a las áreas de Desarrollo Humano y Actividades Formativas se abordan temas que pretenden contribuir a esa formación integral.

Los alumnos cuentan también con servicios de apoyo como: la tutoría académica, talleres académicos y formativos ofrecidos por el Departamento Psicopedagógico, una Biblioteca, Actividades Deportivas y Artísticas que pueden elegir libremente a partir del tercer semestre pues los dos primeros semestres deben realizar obligatoriamente Acondicionamiento Físico.

De acuerdo con los resultados obtenidos en dos cuestionarios (“Cuestionario diagnóstico para estudiantes de 6° semestre” y “Cuestionario para estudiantes de 6° semestre”) aplicados en mayo de 2008, en la Escuela de Nivel Medio Superior de León, se encontró que entre los principales problemas de índole académica a los que se enfrentan los alumnos están:

- El manejo del sistema de créditos, mediante el cual se rige el plan de estudios, mismo que les obliga a cursar un número previamente establecido

de materias obligatorias, que muchas veces no son del agrado de los alumnos, ocasionando que resulten pesadas y difíciles, razón por la cual, con frecuencia las reprueban.

- Lo anterior conlleva un alto índice de reprobación, pues aún cuando hay alumnos que reprueban dos o tres materias también hay quienes reprueban hasta 25 materias en su paso por el bachillerato, lo anterior de acuerdo con los resultados del “Cuestionario diagnóstico para estudiantes de 6° semestre”, aplicado a una muestra de 296 alumnos (49.3 %) de la generación 2005-2008.
- Otro problema, vinculado con el índice de reprobación, es el índice de rezago, pues al reprobar muchas materias los alumnos se ven obligados a recurrir algunas y esto ocasiona que, en lugar de concluir su bachillerato en 6 semestres, tengan que cursar de 1 a 4 semestres más.
- También de acuerdo con lo expresado por los alumnos en el “Cuestionario para estudiantes de 6° semestre”, aplicado a una muestra de 50 alumnos de la generación 2005-2008, éstos presentan dificultades en la elección del área de Bachillerato por desinformación o confusión en relación con su proyecto de vida. Esta definición del proyecto de vida es una tarea a cumplir durante la etapa adolescente, que no siempre se cumple.

En lo referente a las características relacionadas con aspectos personales, estas tienen que ver con qué: los alumnos se encuentran en la etapa de la adolescencia por lo que están en el proceso de consolidar su identidad personal, es decir, en busca de modelos a seguir; mientras que, en el aspecto intelectual, su estructura cognitiva está también en proceso de consolidación, pues pasan del estadio de operaciones concretas al de operaciones formales, lo cual implica que toman conciencia del mundo que les rodea, situación que se traduce en cuestionamientos personales y existenciales sobre su lugar en el mundo y en la comunidad a la que pertenecen, lo anterior les permite plantearse un proyecto de vida así como consolidar su autonomía.

Nuevamente, de acuerdo con el “Cuestionario para estudiantes de 6° semestre” aplicado a una muestra de 50 alumnos y el “Cuestionario diagnóstico para

estudiantes de 6º semestre”, aplicado a 296 alumnos de la generación 2005-2008, se encontró que entre los problemas de índole personal que ellos detectan están:

- El manejo que hacen de la libertad y de su responsabilidad como estudiantes universitarios. Pues al tener un horario discontinuo en el que hay horas libres eligen hacer otras cosas que los distraigan como ir a las áreas deportivas de la escuela o hacer uso de su tiempo libre en actividades recreativas y placenteras de diversa índole (“despapaye”, como ellos le llaman), en lugar de ponerse a estudiar, y además no entran a las clases que sí están programadas.
- El tener que enfrentar y resolver conflictos con aquellos profesores que los alumnos consideran que no muestran interés por ellos ni por su materia, o profesores a los que no les entienden y que además consideran injustos al calificar.
- El hecho de que algunos tienen que trabajar para solventar sus estudios, pues su situación económica familiar así lo requiere.
- También se dan situaciones excepcionales con alumnos que por alguna razón tienen que abandonar temporalmente sus estudios para reintegrarse posteriormente. De la muestra de 296 alumnos de la generación 2005-2008, a quienes se les aplicó un cuestionario se detectaron 6 alumnos (2 %), que se dieron de baja temporal durante un semestre o un año, por diversas razones como: problemas familiares, falta de recursos económicos, cambiar de ciudad de residencia, cambio de escuela, adeudo de materias, falta de documentación. Pero regresaron a la escuela para concluir sus estudios por: querer terminar la preparatoria y estudiar una carrera, para superarse, tener una mejor preparación, tener un mejor futuro, salir adelante, entre otros motivos que dieron para reingresar a la preparatoria. Cabe mencionar que de los 6 alumnos que se dieron de baja 5 eran mujeres y 1 hombre.

Todas las situaciones anteriormente descritas exigen del alumno responsabilidad, autonomía, locus de control interno, un manejo adecuado de la libertad, la resolución pacífica de conflictos, el establecimiento de relaciones de

afecto y apoyo con sus compañeros y profesores, la resolución de la incertidumbre que para él representa el futuro; todas ellas situaciones que se convierten en logros que alcanzan aquellos alumnos que pudiéramos considerar como resilientes. Pues de acuerdo con Munist y Suárez (2006) las maneras en que los sujetos enfrentan estas situaciones va a determinar el logro de aprendizajes que les van a permitir desarrollar competencias personales (aprender a ser), sociales (aprender a convivir), productivas (aprender a hacer) y cognitivas (aprender a conocer), las que a su vez permitirían la construcción de la resiliencia.

De acuerdo con Edith Grotberg, los factores resilientes van ligados a las etapas del desarrollo según la teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson, por lo que el adolescente de bachillerato ya debía de haber adquirido los factores resilientes relacionados con la confianza, la autonomía, la iniciativa, la aplicación (laboriosidad) y la identidad.

Sin embargo, para otros alumnos todas las situaciones antes mencionadas se convierten en factores de riesgo que los enfrentan a fracasos en sus intentos por: fortalecer la confianza en sí mismos, ampliar sus relaciones afectivas fuera de su familia, superar los conflictos que les genera la separación afectiva de sus figuras paternas, definir su identidad, lograr independencia y autonomía personales. (Munist y Suárez, 2006).

Según Eisenstein (citado en Cornella i Canals, 1999), las situaciones de riesgo serían “aquellas circunstancias que ofrecen un riesgo a toda la comunidad o grupo social”. Por ejemplo: permisividad en el consumo de drogas legales, información inadecuada e incompleta respecto de la sexualidad adolescente, excesivo culto a la imagen corporal, ambiente de inseguridad y violencia, la cultura de consumo de nuestra sociedad moderna.

De acuerdo con esta definición de situación de riesgo en el Bachillerato se pueden considerar situaciones de riesgo la “libertad” que se le da al estudiante y que implica que se haga responsable de su asistencia a clases, de hacer uso de sus oportunidades para aprobar una materia, así como de avanzar a su propio ritmo. Por otro lado, a nivel de desarrollo intelectual y de acuerdo con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, el paso del estadio de operaciones concretas al de

operaciones formales, que se presenta en los adolescentes de educación media superior, expone al estudiante a una serie de cuestionamientos personales y existenciales sobre su lugar en el mundo, lo que le exige la toma de decisiones en relación con su futuro.

Por las características propias de la etapa de desarrollo adolescente, en la cual se encuentran los estudiantes de bachillerato, éstos se enfrentan a una serie de transformaciones en lo psicológico, la físico y lo social, mismas que se convierten en tareas por cumplir que pueden constituirse en factores de riesgo o pueden favorecer el desarrollo de factores resilientes en los alumnos. De aquí surge el interés por saber si, los estudiantes de este nivel educativo que logran enfrentar estas tareas del crecimiento de manera exitosa, lo hacen a partir de construir o potenciar factores resilientes.

Se considera que las habilidades resilientes se pueden encontrar precisamente en aquellos que son vulnerables por estar expuestos a contextos escolares, familiares y/o sociales desfavorables para su desarrollo integral, pero a pesar de los cuales logran tener éxito, el cual, para los fines de la presente investigación, se entiende como el concluir sus estudios de Nivel Medio Superior con el antecedente de una trayectoria académica no lineal o interrumpida, pero de perseverancia y esfuerzo para superar las situaciones problemáticas que en el camino se les han presentado.

4. Preguntas, Objetivos y Supuesto del estudio

Con la presente investigación se buscó dar respuesta a las siguientes **preguntas**:

1. ¿Cuáles son las características de los alumnos, del último semestre de estudios de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, que contribuyen en su logro académico?
2. ¿Cuáles son los factores resilientes que presentan los alumnos del último semestre, de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, que les permiten enfrentar situaciones problemáticas?
3. ¿Qué mecanismos subyacen en la promoción de la resiliencia en alumnos de este nivel educativo?

Por consiguiente, se plantearon como objetivos los que se mencionan a continuación:

Objetivo general.

Identificar a los alumnos con características resilientes que cursan el último semestre de estudios en la Escuela de Nivel Medio Superior de León, para analizar los factores resilientes que les facilitan enfrentar situaciones problemáticas y tener éxito académico, así como los mecanismos que subyacen en la promoción de la resiliencia.

Objetivos específicos.

1. Identificar la existencia de alumnos con características resilientes en el último semestre de estudios de la Escuela de Nivel Medio Superior de León.
2. Analizar los factores resilientes que presentan los alumnos del último semestre, de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, que les facilitan enfrentar situaciones problemáticas y tener éxito académico.
3. Analizar los mecanismos que subyacen en la promoción de la resiliencia en alumnos de este nivel educativo.

El presente estudio se centró en los estudiantes del último semestre de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, pues partimos del **supuesto** de que entre estos estudiantes podemos encontrar a aquellos que han logrado superar las situaciones problemáticas que se les han presentado a lo largo de sus estudios de Bachillerato y han desarrollado o fortalecido los factores resilientes que autores como Munist y Suárez (2007), Melillo (2007), Grunbaum (2007) y Girard (2007) mencionan como pilares de la resiliencia en la adolescencia, es decir, han desarrollado un pensamiento crítico que les permite formularse no solo un proyecto de vida sino una vida con proyectos, así como desarrollar su capacidad de relacionarse, su espiritualidad y su laboriosidad.

5. Importancia y justificación del estudio

Un problema que se presenta muy fuertemente con los alumnos de nuevo ingreso es el manejo que hacen de la libertad que se les otorga al ingresar a la Escuela del Nivel Medio Superior de León, pues al no haber prefectos que los presionen para pasar a los salones cuando tienen clases ellos deciden si entran o no, por otro lado, al estar abiertas las puertas de la institución ellos deciden si salen o permanecen dentro de ella, además de que, el no tener un aula fija para tomar sus clases les crea confusión y desconcierto.

También se presentan otras situaciones como, la sensación de incertidumbre ante la vida, que experimentan los adolescentes generalmente a la mitad de su paso por la preparatoria, es decir, durante el segundo año (tercer y cuarto semestres), momento en el cual deben elegir un área para estudiar en su último año de preparatoria. Esto se puede explicar a partir de los eventos que ocurren en relación con su desarrollo intelectual, los adolescentes en general, en este período transitan de las operaciones concretas a las operaciones formales a nivel de pensamiento y toman conciencia del mundo que les rodea, situación que se traduce en cuestionamientos personales y existenciales sobre su lugar en el mundo y en la comunidad a la que pertenecen.

Los alumnos permanecen en la escuela de 7 a 9 horas, durante las cuales no consumen alimentos y si lo hacen estos no siempre son de alto contenido nutricional, esto en ocasiones se da por no contar con los recursos económicos para comprar alimentos nutritivos y solo poder comprar alimentos chatarra, pero también en ocasiones por tener algún tipo de problema alimenticio como anorexia u obesidad.

Aunado a lo anterior la situación familiar de los alumnos en ocasiones es desfavorable pues existen alumnos de padres divorciados, alumnos que no viven con sus padres por ser de otra ciudad de origen, también hay quienes provienen de familias donde la escolaridad de los padres es menor a la preparatoria y esto no permite el apoyo en cuestiones académicas por parte de los padres a los hijos, además de que las condiciones de la vivienda en muchos casos no permite que los alumnos cuenten con un espacio adecuado para realizar sus actividades de

estudio y en muchos casos no cuentan con computadora en su casa, lo cual los obliga a permanecer un mayor tiempo en la escuela o a buscar otros medios para cumplir con tareas.

Pese a todo lo anterior hay alumnos que logran superar todos los obstáculos que se les presentan en su transcurso por la preparatoria y concluyen sus estudios con un proyecto de vida que los lleva a plantearse nuevas metas por alcanzar.

Todas estas situaciones vividas por los alumnos hacen pensar en que es en el último semestre donde se pueden detectar a los alumnos resilientes, pues es hasta ese momento en el que se puede detectar quienes lograron tener un adecuado manejo de su libertad, adquirir una mayor responsabilidad, mayor autonomía, desarrollar su laboriosidad, enfrentar la incertidumbre que les representa el futuro planteándose un proyecto de vida, así como, consolidar el desarrollo de un pensamiento crítico. Y es hasta ese momento en el cual se pueden analizar los factores que contribuyeron al desarrollo de sus actitudes resilientes.

En el momento actual, el índice de deserción en el Nivel de Educación Media Superior alcanza un 40 % en el ámbito nacional, realidad que implica un reto para el Sistema Educativo, tal deserción podría explicarse, entre otros motivos en base a lo expresado por adolescentes de 13 a 16 años que participaron en un estudio realizado por el Sistema de Información de Tendencias Educativa en América Latina (SITEAL, 2009), en el que manifiestan como principal motivo de deserción el desinterés hacia los estudios, lo cual puede tener como explicación el momento evolutivo por el que atraviesa el sujeto pero indudablemente que también tiene un trasfondo relacionado con la imposibilidad de este nivel educativo para responder a las inquietudes y necesidades de los adolescentes de este rango de edades, que le dé herramientas para enfrentar los desafíos que se le presentan en el día a día e integrarse a la sociedad con más elementos.

Los adolescentes de Educación Media Superior viven rodeados de factores que ponen en riesgo su desarrollo armónico, tales como la crisis económica que a nivel mundial se está viviendo en la actualidad, lo que conlleva un incremento en la inseguridad de las familias para cubrir las necesidades básicas de sus integrantes,

esto acompañado de estrés, desaliento, violencia intrafamiliar, delincuencia, adicciones, entre otros. Factores que, en algunos casos contribuyen de igual manera a la deserción de los jóvenes de bachillerato. Mucho se ha estudiado sobre cuáles son los motivos que provocan esta deserción, sin embargo poco se ha investigado sobre los motivos o factores que contribuyen a la permanencia o el reingreso (después de una baja temporal) de los jóvenes en la escuela, aún a pesar de las situaciones problemáticas a que se enfrentan. Este último aspecto es el que aborda el enfoque de la resiliencia, que estudia como los sujetos enfrentan y superan situaciones problemáticas y continúan, en el caso que nos ocupa, sus estudios de bachillerato hasta concluirlos.

Se considera que el estudiar los motivos o factores que contribuyen a que los estudiantes concluyan sus estudios, a pesar de enfrentar situaciones problemáticas, permitirá fomentar esos factores en todos los estudiantes y por ende, contribuirá en la disminución del índice de deserción.

CAPÍTULO II

“El ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos, porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer”. Ernesto Sábato

RESILIENCIA

En la actualidad se habla de sociedades de riesgo (Beck, 1998; en Krauskopf, 2007), que debido a la Modernización y al fenómeno de la Globalización, se caracterizan por la inseguridad y la enorme brecha entre los estratos sociales más altos y los más bajos, lo cual expone a los individuos a situaciones adversas que demandan de ellos respuestas resilientes. El enfoque de la Resiliencia hace referencia a lo que tenemos, a nuestras posibilidades, considerando las fortalezas y abordando como una oportunidad las situaciones adversas. Se piensa y se actúa sobre la realidad como una totalidad (Daverio y Bongiovani, 2007). Estos riesgos sociales influyen de manera importante en el logro de la identidad de los adolescentes así como en su inserción social, lo cual se conjunta con los factores propios de la adolescencia que pueden constituirse en riesgos adicionales o en factores protectores y promotores de la resiliencia, lo anterior dependerá de la visión que se tenga del adolescente como un sujeto capaz de aportar algo a la sociedad o como incapaz de hacerlo, para lo cual se requiere, además, de la protección social, que desde el enfoque de derechos se debe brindar a los adolescentes para facilitar su desarrollo y promover la resiliencia (Krauskopf, 2007).

El concepto de adolescencia ha evolucionado a lo largo de la historia, dándole en cada etapa y lugar ciertas características y atribuciones que le son propias al sujeto que transita por esta etapa del desarrollo (Lütte, 1991; en Krauskopf, 2007). La idea de “transitar por” es importante porque presenta una imagen del adolescente como alguien que está “pasando por” un momento de grandes transformaciones que lo hacen parecer fuera de control, problemático, conflictivo y sin nada que aportar a la sociedad, sin embargo este estado de “transito” implica que no se va a quedar en ese “descontrol”, no se va a quedar en la “crisis” sino que enfrentándola, va a salir de ella “transformado”, convertido en el hombre o la

mujer que aporta a los otros lo mejor de sí, su pensamiento crítico, su proyección a futuro, su laboriosidad, características que se constituyen en pilares de la resiliencia en los adolescentes, de acuerdo con Munist y Suárez (2007); así como su espiritualidad y su capacidad de establecer vínculos afectivos que le permiten organizarse y participar activamente en la sociedad. Pero esos vínculos no solo los establece con sus pares, sino también con adultos significativos que afectuosamente le permiten “Ser” él mismo. Como mencionan Gaggero y Mascheroni (2007):

“Cuando el otro penetra en el yo, la herida, del encuentro, no deja que persista lo mismo en lo mismo, sino que promueve transformaciones en los integrantes de estas vincularidades que facilitan cambios. Así, el adolescente surge como tal por el vínculo que el adulto, en tanto persona adulta, ha podido establecer con él”.

En el Distrito Federal, los adolescentes del nivel de Educación Media Superior comparten con los de la ciudad de León, las mismas dificultades para permanecer en este nivel educativo, que son: la dificultad para la adaptación a la nueva escuela (paso de la secundaria a la preparatoria); el hecho de que en el nivel medio superior es el momento donde muchos "reprueban por primera vez"; la existencia de una cultura juvenil del desastre, que consiste en: no asistir a la escuela, no entrar a las clases, quedarse en los patios, no entregar trabajos a tiempo, no hacer las tareas, excederse en la flojera, echar relajo, todo lo cual contribuye a la reprobación de materias; las dificultades en el manejo de la libertad y de la responsabilidad por parte de los estudiantes de este nivel educativo; las transformación que viven, como: cambio de cuerpo, de forma de ser, de condición, de estado de ánimo, de manera de pensar y de ver el mundo (Velázquez Reyes, 2007). Todo lo anterior se refleja en trayectorias escolares interrumpidas, que pueden ser regresionales, es decir, los alumnos abandonan sus estudios para retomarlos más tarde ya sea en la misma escuela o en otra escuela enfrentándose, nuevamente, a un proceso de adaptación a los nuevos compañeros o la nueva escuela, a nuevas reglas, a nuevos profesores, quienes, si son capaces de aprovechar la “experiencia” vivida por el adolescente, pueden

contribuir a la conclusión exitosa de sus estudios de bachillerato, o “empujarlos” a una nueva deserción.

1. VULNERABILIDAD Y PROTECCIÓN

1.1 Factores de riesgo-vulnerabilidad

El desarrollo del concepto de resiliencia va ligado a los conceptos de riesgo y vulnerabilidad, así como al uso que se les ha dado a estos conceptos en el ámbito de la salud física y emocional, específicamente en relación con la prevención o protección. Las investigaciones que se presentan a continuación dan cuenta de estos vínculos riesgo-protección, vulnerabilidad-prevención.

De acuerdo con Kotliarenco et al (1997) las primeras investigaciones sobre riesgo pueden ubicarse en los estudios realizados por Spitz y Wolf en 1946, quienes analizaron las respuestas de niños institucionalizados ante la falta de una figura significativa cercana, encontrando que estos niños sufrían depresión y algunos de ellos morían. Estos estudios fueron replicados por Radke-Yarrow y Sherman en 1990 obteniendo resultados similares, por lo que concluyeron que: las condiciones ambientales severamente deprivadoras constituyen un riesgo para el desarrollo del ser humano ya que estas impactan significativamente en el desarrollo social, emocional, cognitivo y físico de los niños, así como en el grado de bienestar alcanzado por éstos. Situación que puede llevar a una severa “crisis adolescente” en la que, la deprivación ambiental incrementa la ansiedad por los cambios propios de esta etapa del desarrollo, convirtiéndola no en una transición sino en un estancamiento que limitará la posibilidad de consolidación de una identidad madura, el logro de la autonomía y la posibilidad para “pensarse” a futuro y tener una adecuada inserción social.

En relación con el concepto de vulnerabilidad, Rutter (en Kotliarenco et al, 1997, p 19) la define como la “intensificación de una reacción frente a estímulos que en circunstancias normales conducen a una desadaptación”, en otras palabras, hace referencia a la capacidad de respuesta de un sujeto ante una situación adversa. Es decir que, entre mayor sea la capacidad de respuesta del sujeto ante una situación adversa menos vulnerable será ante la misma. Este autor también

menciona que, al igual que los mecanismos protectores, la vulnerabilidad sólo es evidente ante una variable de riesgo. En el caso de los estudiantes de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, uno de los principales riesgos a los que se enfrentan es el manejo de la libertad, lo cual lleva implícito un sentido de responsabilidad y de autonomía para enfrentar las situaciones que deben resolver en su paso por esta institución, que al permitirles manejarse libremente les exige de igual manera responder con responsabilidad, compromiso y autonomía.

Por otro lado, Radke-Yarrow y Sherman (en Kotliarenco et al, 1997, p 20) definen la vulnerabilidad como “una dimensión continua del comportamiento que se mueve desde una adaptación más exitosa al estrés, a una menos exitosa”, mencionando además que el significado que tiene para cada persona un determinado acontecimiento estresor, depende de las capacidades cognitivas y emocionales de cada una de ellas. Lo anterior se observa claramente en las distintas respuestas de los alumnos ante la reprobación de materias, que va desde el que de forma inmediata busca resolver la situación, preparándose para la presentación y aprobación de la(s) materia(s) reprobada(s), hasta quien deja pasar el tiempo indefinidamente, o no se prepara de una manera adecuada “gastando” sus oportunidades de aprobación y finalmente saliendo del plantel por no lograr aprobar una materia.

Hablar de riesgo implica, también, hacer referencia a la necesidad de protección que requiere el sujeto expuesto a situaciones adversas, una protección que, por la concepción misma del concepto es externa al sujeto, mientras que, hablar de vulnerabilidad implica hablar de la capacidad de respuesta de un sujeto ante situaciones adversas, por lo tanto, hablar de vulnerabilidad está más ligado al concepto de resiliencia.

En cuanto a la relación entre factores de vulnerabilidad y factores de protección Rutter (en Kotliarenco et al, 1997) menciona que muchas variables pueden constituirse como un factor de protección en una situación y como factor de vulnerabilidad o riesgo en otra. De aquí se desprende que los eventos potencialmente peligrosos pueden fortalecer a los individuos frente a eventos similares, mientras que, en otras circunstancias, los eventos estresantes actúen

como factores de riesgo. Debido a esto, agrega Rutter que la investigación debe centrarse en los mecanismos situacionales y del desarrollo que dan cuenta de cómo operan estos factores protectores o de vulnerabilidad. De aquí se desprende uno de los objetivos de la presente investigación que fue, analizar los mecanismos que subyacen la promoción de la resiliencia en alumnos de educación media superior.

En la actualidad, más que hablar de riesgos sociales o psicosociales se habla de que vivimos en una “sociedad de riesgo”, en la que, de acuerdo con Beck (1998; citado en Krauskopf, 2007), estamos expuestos a una serie de situaciones adversas, producto del fenómeno de la globalización y la modernización, que han provocado, entre otros riesgos sociales, un incremento en la inseguridad y en la brecha social entre los estratos más altos y los más bajos, además de la brecha generacional que comúnmente afecta a los adolescentes en su intento por insertarse a la sociedad, pues ésta, al verlos como “sujetos en crisis”, obstaculiza su participación en la solución de estos conflictos sociales que nos aquejan a todos y por lo tanto les dificulta la consolidación de su identidad y el logro de su inclusión social, limitando sus posibilidades para enfrentar exitosamente las situaciones adversas que se les presentan y por lo tanto, volviéndolos más vulnerables ante estos riesgos sociales.

1.2 Factores protectores y resiliencia

En la década de los 90, la resiliencia era considerada como un factor protector ante las situaciones de riesgo psicosocial en las que viven los niños y adolescentes, al respecto diferentes autores hablan sobre la relación entre los factores protectores y la resiliencia.

Moreno (2000) y Cornella i Canals (2000) conciben los factores de protección como los recursos personales o sociales (mecanismos conscientes o inconscientes de adaptación) constituidos en el proceso de interacción entre el individuo y el ambiente, así como en el proceso de adaptación de aquél a éste, que atenúan o neutralizan el impacto del riesgo y tienden de por sí a promover el desarrollo de la persona. Por otro lado, las situaciones de alto riesgo ponen en

acción los mecanismos protectores, es decir que, los factores de protección sólo funcionan cuando el individuo se encuentra ante factores de riesgo. De lo anterior se desprende que, la protección se da en el modo en que cada individuo se conduce frente a los cambios vitales o ante las experiencias que lo someten a presión y lo hacen vulnerable a la influencia de los factores de riesgo (Moreno, 2000). En esta concepción de factores de protección se vislumbran indicios de la resiliencia como algo que se construye en el interjuego o interacción entre el individuo y el ambiente en que se desarrolla.

El mismo Moreno (2000) clasifica los factores de protección, mencionando que es posible diferenciarlos en tres grandes grupos: las características personales del sujeto; la relación con un adulto acogedor y empático, y un ambiente social que refuerce y apoye los esfuerzos del sujeto por hacer frente a la situación.

Por otro lado, Cornella i Canals (2000) habla de factores del individuo, del entorno familiar y de los sistemas de apoyo social, incluyendo en cada uno de estos:

- Factores protectores inherentes a las características personales del individuo: la autoestima, la autonomía y la orientación social (no-individualismo).
- Características del entorno familiar que funcionan como factores protectores: la cohesión, la calidez y el nivel bajo de discordia.
- Factores protectores inherentes a las características de los sistemas de apoyo social: los estímulos adecuados y el reconocimiento de los intentos apropiados de adaptación.

Ambas clasificaciones coinciden en: la existencia de factores propios del individuo, la interacción que establece con otros sujetos como otro factor protector importante, así como las características del ambiente en que se desarrolla.

Los resultados obtenidos en un estudio realizado en 100 ciudades de México sobre el uso indebido de sustancias en menores que trabajan (DIF/PNUFID/UNICEF, 1999) demuestran que la asistencia a la escuela y la vida en familia son los dos factores protectores más importantes para el menor, por lo que se hace necesario instrumentar programas de apoyo a las familias para que retengan al menor en su seno, o en su caso, proporcionar alternativas al menor

cuando no es posible que permanezca con su familia, así como reforzar las acciones del sector educativo para mejorar el desempeño educativo y evitar la deserción. En lo que respecta al nivel de Educación Media Superior, la deserción a nivel nacional es del 40 %, de aquí surge otro de los objetivos de la presente investigación, que fue, analizar cómo los factores resilientes que presentan los alumnos, del último semestre de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, les facilitan enfrentar las situaciones problemáticas y concluir sus estudios.

De acuerdo con el Consejo Nacional contra las Adicciones (1999) los tres principales factores de protección con los que cuenta cualquier persona son:

- Los lazos de vinculación positiva o las redes de apoyo y afecto que el individuo percibe en la interacción con su familia, el grupo de amigos y la comunidad.
- El sentirse parte de esos grupos, compartiendo con los demás miembros creencias y valores; así como normas claras y consistentes.
- El conjunto de habilidades y capacidades individuales que permiten resolver los problemas y las situaciones frustrantes, dolorosas o tensionantes con asertividad y confianza en sí mismo.

Los factores de protección que menciona el Consejo Nacional contra las Adicciones (1999) se relacionan con las tres categorías que Grotberg (2006) menciona como fuentes promotoras de resiliencia: yo tengo (apoyos externos), yo puedo (capacidad de relacionarse y resolver conflictos) y yo soy (características personales). El término *resiliencia* proviene de la ciencia Física y se ha aplicado a las ciencias de la salud para explicar la capacidad del ser humano de resistir, demostrar fuerza y no abatirse a pesar de las adversidades.

Se considera que un objetivo prioritario en la promoción de la salud de la adolescencia y la juventud debe ser el desarrollo de la resiliencia, el cual es entendido por la Fundación Paniamor (2000) como el proceso de desarrollo saludable y dinámico de los seres humanos en el cual la personalidad y la influencia del ambiente interactúan recíprocamente. De acuerdo con lo anterior, se puede concluir que si se considera a la resiliencia como un proceso, es posible promoverla en cualquier etapa del desarrollo del ser humano a través de favorecer la adecuada interacción sujeto-ambiente.

En su “Estado de arte en resiliencia” Kotliarenco, et al. (1997, p 20) mencionan a Rutter, quien habla del concepto de *factor protector* definiéndolo como aquellas “influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo”, y diferencia a los factores protectores de las experiencias positivas mencionando que: un factor protector puede no constituir un suceso agradable; además de que incluye un componente de interacción pues, manifiesta sus efectos ante la presencia de algún estresor, modificando la respuesta del sujeto en un sentido comparativamente más adaptativo que el esperado; puede tratarse de una cualidad o característica individual de la persona; y sugiere hablar de procesos de protección ya que estos se relacionan con momentos clave en la vida de una persona. Kotliarenco, et al. (1997) también señalan que en la literatura sobre resiliencia se habla de tres posibles fuentes de factores protectores, que promueven el comportamiento resiliente y son: los atributos personales, los apoyos del sistema familiar y los apoyos provenientes de la comunidad. Y agregan que el carácter protector de estos factores se los otorga la interacción de cada uno de ellos con el medio que rodea a las personas resilientes en momentos determinados y que, cuando varios de estos factores actúan simultáneamente son capaces de promover un desarrollo sano y positivo. Nuevamente, en esta definición de factor protector se observa, como una característica primordial, el elemento interactivo entre estos factores y el ambiente en el que el sujeto se desarrolla, como algo que determina el efecto positivo de los mismos en el desarrollo del sujeto.

De acuerdo con la Fundación Paniamor (2000) uno de los factores protectores que más contribuye a desarrollar la resiliencia en los jóvenes con problemas, es el tener grandes expectativas de lo que pueden lograr, ya que si interiorizan lo que se espera de ellos, esto los motiva y les da la posibilidad de superar riesgos y situaciones adversas. Mencionan también que la deducción más importante que se desprende de las investigaciones sobre resiliencia y cómo practicarla es, que el enfoque de cualquier programa de desarrollo de jóvenes debe tener como finalidad la formación de personas socialmente competentes que tengan consciencia de su identidad y utilidad, que puedan tomar decisiones, establecer

metas y creer en un futuro mejor, además de lograr satisfacer sus necesidades básicas de afecto, relación, respeto, metas, poder y significado. En decir que, todo programa de desarrollo de jóvenes debe promover en los sujetos el desarrollo de actitudes resilientes que les permitan enfrentar las adversidades de una manera exitosa no solo durante una etapa específica de su vida sino a lo largo de toda su vida, convirtiendo así cada situación adversa en una nueva oportunidad para aprender, fortalecerse y crecer.

Otros factores protectores son: a) las relaciones afectuosas de sensibilidad, comprensión, respeto e interés que se incorporan a través del ejemplo y llegan a cimentar un sentido de seguridad y confianza; b) los mensajes que proyectan las expectativas que se tienen de las personas, que comunican no sólo una orientación sólida, sino también estructuras y metas a seguir; y c) las oportunidades de participación y contribución significativas, que incluyen el tener responsabilidades importantes, el tomar decisiones, el ser escuchado, y el aplicar la capacidad personal en beneficio de la comunidad (Fundación Paniamor, 2000). En el caso de los alumnos de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, estos factores protectores se pueden observar en: a) las relaciones de amistad y/o de noviazgo que establecen los alumnos de este nivel educativo, a las cuales califican como “muy estrechas, de confianza, respeto y apoyo”, b) las relaciones de confianza y apoyo que establecen algunos docentes o integrantes del personal administrativo con los alumnos, a través de la cual les expresan confianza en sus capacidades, lo cual les da seguridad para continuar avanzando en su paso por la institución y por la vida; y c) la participación de los alumnos elegidos tanto como representantes en los órganos colegiados (Academia de la Escuela) como en asociaciones (Sociedad de alumnos) de alumnos, a través de las cuales colaboran en acciones que benefician a la comunidad educativa en la que están insertos.

Durante la adolescencia el nexo entre los factores personales y los factores sociales se hace esencial para el logro de una exitosa inserción social de los jóvenes, pero esta inclusión a la sociedad puede verse obstaculizada por la visión que en ésta se tiene de la etapa adolescente como una etapa de “crisis y descontrol” y no como una etapa de “tránsito” por la que el sujeto “pasa” y en la

cual consolida su identidad. Por lo anterior, en la medida en que el entorno ofrezca mayores oportunidades de participación y de inserción social a los jóvenes, los factores propios de la adolescencia pueden constituirse en protectores y promotores de la resiliencia (Krauskopf, 2007).

De acuerdo con lo planteado por los autores mencionados concerniente a vulnerabilidad, riesgo, factores de protección y resiliencia se puede concluir que, la resiliencia no es uno más de los factores protectores sino que, constituye el proceso que involucra el nivel de vulnerabilidad al que un factor de riesgo expone a un sujeto y como éste enfrenta el riesgo a partir de los factores protectores presentes tanto en él mismo como en su entorno familiar y social; pero sobre todo, cómo esta manera de enfrentar las situaciones de riesgo o adversas le permite aprender, crecer y desarrollarse. Por lo tanto hablar de resiliencia es hablar no solo de protección ante el riesgo y la adversidad, sino también y principalmente es, hablar de desarrollo integral del ser humano.

2. FACTORES RESILIENTES

2.1 ¿Qué es la resiliencia?

Ya anteriormente se mencionó que el concepto de resiliencia surge en la física, para denominar la propiedad que presentan los metales de mantener su forma aún cuando se les aplique una fuerte presión, y su uso se traslada a las ciencias sociales para identificar a los sujetos que, a pesar de vivir situaciones de adversidad, logran superarlas y desarrollarse con éxito. En este apartado se busca abordar la evolución del concepto de resiliencia de acuerdo con varios autores y se fija una postura al respecto para clarificar el punto de partida de la presente investigación.

De acuerdo con Rodulfo (2006), el primer resquicio de lo que ahora conocemos como resiliencia se encuentra en la obra de Winnicot, en su concepción sobre la lucha por el self verdadero

“a veces, la compulsión de repetición no gana la partida: con lo peor de su existencia, la lucha por el self verdadero logra hacer algo que desborda la

destrucción y la locura, algo incluso socialmente valioso, que vuelve a dar aliento al núcleo más vivo de aquel self”

Ese “algo” que desborda a la destrucción y la locura sería la resiliencia. Muchos autores han intentado definir el concepto y su uso en las ciencias sociales, algunas de estas definiciones las presentamos a continuación:

- En 1992 Bowlby definió a la resiliencia como el resorte moral o cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir (en Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2003, p 20).

- 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 (Manciaux, et al, 2003, p 22).

- Rutter (1993) definió a la resiliencia como un fenómeno que manifiestan sujetos jóvenes que evolucionan favorablemente, aunque hayan experimentado una forma de estrés que en la población general se estima que implica un grave riesgo de consecuencias desfavorables (en Manciaux et al, 2003, p24).

- En general, se admite que hay resiliencia cuando un niño muestra reacciones moderadas y aceptables si el ambiente le somete a estímulos considerados nocivos (Goodyer, 1995; en Manciaux et al, 2003, p 25).

- La resiliencia es la capacidad de tener éxito de modo aceptable para la sociedad, a pesar de un estrés o de una adversidad que implican normalmente un grave riesgo de resultados negativos (Vanistendael, 1996; en Manciaux et al, 2003, p 25).

- Es la capacidad de un sujeto para superar circunstancias de especial dificultad, gracias a sus cualidades mentales, de conducta y adaptación (Kreisler, 1996; en Manciaux et al, 2003, p 25).

- Resiliar [*résilier*] es recuperarse, ir hacia delante tras una enfermedad, un trauma o un estrés. Es vencer las pruebas y las crisis de la vida, es decir, resistirlas primero y superarlas después, para seguir viviendo lo mejor posible. Es rescindir [*résilier*] un contrato con la adversidad (Manciaux y Tomkiewicz, 2000; en Theis, 2003, p 50).

- Se trata de una capacidad humana universal que permite a una persona, un grupo o una comunidad impedir, disminuir o superar los efectos nocivos de la adversidad. Es parte del proceso evolutivo y debe ser promovida desde la niñez (Grotberg, 1995; en Kotliarenco et al, 1997, p 13). Es la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad (Grotberg, 2005, p 20). Es un proceso que sin duda excede el simple "rebote" o la capacidad de eludir esas experiencias, ya que permite, por el contrario, ser potenciado y fortalecido por ellas, lo que necesariamente afecta la salud mental. Es la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformados por estas (Grotberg, 2006, p 18).
- Se considera resiliente al niño que se enfrenta a la adversidad si se desenvuelve dentro de límites normales y aceptables de competencia, en cuanto al funcionamiento conductual, social y/o cognitivo (Milling Kinard, 1998; en Theis, 2003, p 52).
- La resiliencia no es absoluta, parte de una inmunidad relativa a los sucesos y períodos difíciles de la vida (Lösel, 1994; en Theis, 2003, p 53).
- Ser resiliente no significa recuperarse [*rebondir*] en el sentido estricto de la palabra, sino crecer hacia algo nuevo.... Volver [*rebondir*] a un estado inicial es ahora imposible, más bien hay que saltar [*bondir*] adelante, abrir puertas, sin negar el pasado doloroso, pero superándolo (Vanistendael y Lecomte, 2002; en Theis, 2003, p 53).
- La resiliencia es un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que suceden en el tiempo y según como se combinen los atributos del niño, de la familia y de los ambientes sociales y culturales. Es un desarrollo normal en condiciones difíciles (Fonagy et.al., 1994; en Theis, 2003, p 56).
- La resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy. (Rirkin y Hoopman, 1991).

- Se trata de una historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes; además, implica la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores (Werner y Smith, 1992; en Kotliarenco et al, 1997, p 13).
- Es el enfrentamiento efectivo ante eventos y circunstancias de la vida severamente estresantes y acumulativos (Brambling et al., 1989; en Kotliarenco et al, 1997, p 13).
- La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994; en Kotliarenco et al, 1997, p 14). Según este autor, el concepto incluye además, la capacidad de una persona o sistema social de enfrentar adecuadamente las dificultades, de una forma socialmente aceptable.
- La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida *sana*, viviendo en un medio *insano*. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, 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 trataría de un proceso interactivo entre éstos y su medio (Rutter, 1992; en Kotliarenco et al, 1997, p 14).
- La resiliencia habla de una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida (Suárez, 1995; en Kotliarenco et al, 1997, p 14).
- Es un concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y los resultados de competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales, con el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva que tienen los niños cuando son muy pequeños (Osborn, 1993; en Kotliarenco et al, 1997, p 14).

- En 1993 Milgran y Palti (en Kotliarenco et al, 1997, p 14) definieron a los niños resilientes como aquellos que se enfrentan bien [cope well] a pesar de los estresores ambientales a los que se ven sometidos en los años más formativos de su vida.

De acuerdo con las anteriores definiciones de resiliencia podemos observar que: Bowlby, Manciaux, Vanistendael, Lecomte, Cyrulnik, Kreisler, Tomkiewicz y Grotberg, coinciden en que se trata de un fenómeno universal, una cualidad o capacidad de un individuo o de un grupo, que le permite desarrollarse bien a pesar de acontecimientos desestabilizadores, condiciones difíciles de la vida o traumas; venciendo las crisis vitales, es decir, resistiéndolas, superándolas y siendo transformado por estas; por lo tanto, ser resiliente significa crecer hacia algo nuevo. Vanistendael, también menciona que, en la resiliencia se identifican dos componentes: una resistencia frente a la destrucción (capacidad de proteger la propia integridad bajo presión) y la capacidad de enfrentar adecuadamente las dificultades de una forma socialmente aceptable (construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles). Otra aportación de Cyrulnik es que, la resiliencia no es una cualidad fija, cambia según el momento y las circunstancias, y según los traumas, que siempre son distintos, pues suceden en momentos diversos y en construcciones psíquicas diferentes y según el modo como la persona los vive e interioriza. Dentro de este mismo enfoque están Rirkín y Hoopman, quienes definen la resiliencia como la capacidad de sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, desarrollando competencia social, académica y vocacional. Este enfoque se ubica dentro de una corriente psicológica humanista, así como en el enfoque de la psicología positiva, pues toma como base al individuo como la fuente principal de la resiliencia.

Otro enfoque es el de: Rutter, Fonagy y Suárez, quienes hablan de que la resiliencia es un conjunto de procesos sociales (familiares, culturales) e intrapsíquicos que interactúan entre sí permitiéndole a los niños tener una vida sana en un medio insano. De manera que, esta combinación de factores le permite al sujeto afrontar y superar problemas y adversidades de la vida. En este mismo enfoque se encuentran Milling Kinard, Goodyer, Osborn, Milgran y Palti,

quienes mencionan que se trata de niveles normales y admisibles de competencia en el funcionamiento de los niños, manifestados a través de reacciones moderadas y aceptables, frente a estímulos considerados como nocivos o situaciones adversas, en lo conductual, lo social y lo cognitivo. Es decir que se da una conjunción entre factores ambientales y un tipo de habilidad cognitiva de los niños pequeños. Estos autores identifican a los niños resilientes como aquellos que se enfrentan bien a los estresores ambientales a los que se ven sometidos en los años más formativos de su vida. Este enfoque se ubica dentro de una corriente psicosocial por el énfasis que pone en la importancia de la interacción entre el sujeto y su ambiente como el lugar en donde se origina la resiliencia.

Los dos enfoques anteriores son de considerable importancia para la presente investigación, pero es en el enfoque psicosocial en el que se sustenta nuestro objeto de estudio, por lo que se consideraron en el mismo las aportaciones de los autores mencionados, además de las propuestas de Munist, Suárez, Melillo, Grunbaum y Girard, en relación con los pilares de la resiliencia.

Además de estos dos grandes enfoques, en las definiciones anteriores podemos identificar otros dos que son: un enfoque que llamaremos evolutivo y es el que manejan Luthar y Zingler, Masten y Garmezy, Werner y Smith, quienes hablan de una historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos estresantes de la vida, lo cual implica la expectativa de continuar con una susceptibilidad baja ante futuros estresores. Y un cuarto enfoque mostrado en las propuestas de Lösel, Blieneser y Köferl, quienes se basan en un modelo epidemiológico mencionando que la resiliencia es una especie de inmunidad relativa ante los sucesos difíciles de la vida, que permite al sujeto un enfrentamiento efectivo ante estos sucesos.

2.2 Factores resilientes

Retomando lo mencionado en relación a los factores de protección y las distintas definiciones de resiliencia, se hace necesario hablar ahora de las clasificaciones que los distintos autores han realizado en relación a los factores promotores de resiliencia en los sujetos y que algunos denominan factores resilientes por

considerarlos como aquellos elementos o atributos internos o externos al sujeto que le facilitan el enfrentamiento de situaciones adversas a su desarrollo.

En el estado de arte de Kotliarenco et al. (1997), se presentan los resultados de los estudios realizados por Fonagy et al. (1994) en los que los autores identificaron tanto los atributos personales de los sujetos resilientes como las características del medio social en el que estos sujetos se desarrollan, siendo los siguientes:

En cuanto a los atributos personales:

- Nivel Socio-económico más alto
- Género femenino en el caso de los prepúberes, y género masculino en etapas posteriores del desarrollo
- Ausencia de déficit orgánico
- Temperamento fácil
- Menor edad al momento del trauma
- Ausencia de separaciones o pérdidas tempranas

Como características del medio social inmediato señalan las siguientes:

- Padres competentes
- Relación cálida con al menos un cuidador primario
- Posibilidad de contar en la adultez con apoyo social del cónyuge, familia u otras figuras
- Mejor red informal de apoyo (vínculos)
- Mejor red formal de apoyo a través de una mejor experiencia educacional y de participar en actividades de instituciones religiosas y de fe

Respecto al funcionamiento psicológico que protege a los niños resilientes del estrés, señalan:

- Mayor Coeficiente Intelectual y habilidades de resolución de problemas
- Mejores estilos de enfrentamiento [coping]
- Motivación al logro autogestionada [task related self efficacy]
- Autonomía y locus de control interno
- Empatía, conocimiento y manejo adecuado de relaciones interpersonales
- Voluntad y capacidad de planificación
- Sentido del humor positivo

Esta clasificación de factores resilientes pone énfasis en el sujeto y sus cualidades tanto biológicas como psicológicas así como en la existencia de una amplia red social de apoyo, con vínculos cálidos, a lo largo de su vida.

También en el estado de arte de Kotliarenko et. al. (1997) se mencionan los resultados de Soebstad (1995), Vanistendael (1995), Wolfestein (1954), Masten (1982), Carroll y Shmidt (1992) en relación con el sentido del humor como una característica importante de los sujetos resilientes. Por último, mencionan a Wolin y Wolin, quienes hablan del concepto de *mandala* (paz y orden interno) *de la resiliencia* que incluye 7 características del sujeto: introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad y moralidad. Las cuales, de acuerdo con los autores, constituyen la fuerza que hace que el individuo encuentre su resistencia interna para sobreponerse a las adversidades. Nuevamente, los autores mencionados ponen énfasis en las características del sujeto como aquellos factores que determinan la presencia de resiliencia.

Un factor resiliente que recientemente ha tomado mayor fuerza e importancia es el de la espiritualidad el cual, es definido por Girard (2007, p 139) como: una manera de ser, de experimentar y actuar que resulta del reconocimiento de una dimensión trascendental, caracterizada por ciertos valores identificables con respecto a uno mismo, los otros, la naturaleza y la vida; una construcción de la experiencia humana que incluye valores, actitudes, perspectivas, creencias y emociones; una dimensión propia de la vida humana, que constituye un componente propio del ser.

Girard considera que el nexo entre espiritualidad y resiliencia estaría dado por los aspectos que llevan a la trascendencia y que inciden en los valores de las personas. Entre los valores espirituales identificados por Elkins (en Girard, 2007, p 145) estarían: dimensión trascendental, sentido de la vida, misión en la vida, sacralidad de la vida, satisfacción fundamental, altruismo, idealismo, realismo y frutos de la espiritualidad. Por otro lado Krippner y Welch (en Girard, 2007, p 145) mencionan que el ser humano profundamente espiritual posee una cualidad sanadora que hace que sea un placer estar cerca de él, ser su amigo y recibir este empoderamiento en la relación interpersonal.

Finalmente, consideramos los aportes de Edith H. Grotberg (2006, p 18), quien define a la resiliencia como “la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformados por estas”, misma que apoya la concepción de la resiliencia como un fenómeno universal, presente en todos los seres humanos. Otra aportación importante de Grotberg (2006, pp 20-21) es la clasificación que hace de los factores resilientes, dividiéndolos en tres tipos: aquellos que tienen que ver con la fuerza interior del individuo (yo soy), los que se relacionan con los apoyos externos con los que cuenta el sujeto (yo tengo), y aquellos factores de interacción con el entorno que le permiten a las personas resilientes establecer relaciones interpersonales y solucionar los conflictos que se les presentan de una manera adecuada y que tienen que ver con el “yo puedo”. Estos factores resilientes son:

Yo tengo

- Una o más personas de mi familia que me aman incondicionalmente y en las que puedo confiar
- Una o más personas fuera de mi grupo familiar en las que puedo confiar
- Límites en mi comportamiento
- Personas que me alientan a ser independiente
- Buenos modelos a imitar
- Acceso a la salud, la educación, servicios de seguridad y sociales que necesito
- Una familia y entorno social estable

Yo soy

- Una persona que agrada a la mayoría
- Una persona tranquila y bien dispuesta
- Alguien que logra lo que se propone y planea para el futuro
- Alguien que se respeta a sí mismo y a los demás
- Alguien empático con los demás y que se preocupa por ellos
- Responsable de sus acciones y que acepta las consecuencias de las mismas
- Alguien seguro de sí mismo, optimista, confiado y con esperanza

Yo puedo

- Ser creativo generando nuevas ideas o caminos para hacer las cosas
- Finalizar las tareas que realizo
- Utilizar el humor para reducir tensiones
- Expresar mis pensamientos y sentimientos al comunicarme con los demás
- Resolver conflictos en diferentes ámbitos
- Controlar mis impulsos, sentimientos y comportamiento al demostrar lo que siento
- Pedir ayuda cuando la necesito

La autora menciona además que el desarrollo de estos factores resilientes se da en los sujetos a la par que el desarrollo de las habilidades que vamos adquiriendo a través de las distintas etapas del desarrollo psicosocial propuestas por Erik Erikson, y que si, por alguna causa no se da el desarrollo de alguna de estas habilidades, existe la posibilidad de promoverla en cualquier momento de la vida del individuo.

De acuerdo con las clasificaciones presentadas, los factores resilientes se pueden ubicar principalmente en el sujeto mismo considerando sus características biológicas, pero sobre todo su funcionamiento psicológico; así como, en el entorno en el que se desarrolla e interactúa el cual le brinda, a través de una amplia red social, los apoyos que requiere para su desarrollo integral.

La concepción de la resiliencia como una capacidad del ser humano que puede ser promovida en cualquier momento de la vida es una idea clave en esta investigación. De igual manera la concepción de factores resilientes presentes en el sujeto y en el entorno en que se desarrolla son ejes de análisis en torno a los cuales se desarrolla el presente estudio.

3. FUENTES DE PROMOCIÓN DE LOS FACTORES RESILIENTES

Las investigaciones que se han realizado en relación a, cómo el ser humano enfrenta las situaciones adversas, las supera y a partir de eso logra un desarrollo integral, han llevado a la construcción del enfoque de la resiliencia y han permitido

identificar las características que están presentes en aquellas personas consideradas como resilientes, así como en el ambiente en el que se desarrollan, lo cual ha sido esencial en el impulso de programas de promoción de la resiliencia. De ahí la importancia de hablar sobre cuáles son los atributos, tanto del individuo como de su entorno, que promueve el desarrollo de los factores resilientes.

3.1 Ambientes promotores de resiliencia

Construir la resiliencia para Cornella i Canals (1999) significa dotar al individuo de habilidades para la vida, reconocer la participación del entorno (escuela, familia y sociedad) y dotar cada unidad con los recursos suficientes para adquirir nuevas aptitudes. A nivel individual se trata de desarrollar la autoestima y la auto eficacia (capacidad para reconocer las propias habilidades para realizar acciones positivas), mediante las relaciones interpersonales, las nuevas experiencias, y el aprendizaje de cómo hacer frente a los nuevos desafíos. A nivel social, se trata de crear redes amplias y definidas de recursos y medios que permitan al individuo obtener el apoyo necesario.

Respecto a los elementos educativos fundamentales que se habrán de potenciar para fortalecer la resiliencia en adolescentes y jóvenes, Cornella i Canals (1999) cita a Silber, quien propone:

- Conocer la realidad
- Avanzar hacia la independencia y la autonomía
- Ampliar las posibilidades para conectar y establecer relaciones positivas con el entorno social
- Potenciar la capacidad de explorar todo el entorno, animando a experimentar las posibilidades que se le ofrecen
- Mantener la capacidad de jugar, como método para incrementar la creatividad y actualizar el sentido del humor
- Educar la capacidad de juzgar y desarrollar el sentido crítico

Estos elementos educativos deberán ser promovidos desde los ambientes en los que el sujeto se desarrolla, es decir, desde la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto a través de instituciones de atención a los adolescentes y jóvenes.

Por otro lado, Kotliarenco et al. (1997) mencionan que la presencia de factores de riesgo en la vida de los sujetos activa el uso de los factores protectores presentes en ellos y esto lleva al desarrollo mismo de la resiliencia. Ponen énfasis en el desarrollo de la investigación sobre resiliencia como una herramienta que permitirá conocer con mayor claridad qué factores del sujeto o de su entorno inmediato pueden promover la resiliencia, con la finalidad de diseñar políticas de intervención. En relación con los factores que promueven la resiliencia mencionan como uno muy importante el vínculo seguro primario con los padres o un cuidador que brinda afecto, apoyo y seguridad al niño en los primeros años de vida, lo cual contribuye a que éste pueda “trasladar” ese vínculo seguro a todas sus relaciones de apego y por lo tanto, a desarrollar su capacidad de relacionarse como uno de los pilares de la resiliencia que se presenta en los adolescentes (Melillo, 2007). Al igual que Cornella i Canals (1999), estos autores también hablan de factores protectores presentes en la familia y en fuentes externas a la misma, como un profesor, o instituciones como: una agencia social, la iglesia o la escuela.

Manciaux et al. (2003) conciben a la resiliencia como un “fenómeno universal” que hace referencia a algo que está potencialmente presente en el ser humano y que por lo tanto puede ser “promovido”, “desarrollado” desde la familia y la escuela, así como en los diversos ámbitos o instituciones sociales que están en contacto con los niños y jóvenes en desarrollo. Lo anterior refuerza la idea de que la resiliencia “nunca es total” y que no es algo que se logre “de una vez y para siempre”, sino que es un proceso dinámico que se presenta de diferente manera en cada sujeto de acuerdo a la circunstancia adversa que tenga que enfrentar, además de que, como proceso, la resiliencia evoluciona, lo que hace que ante cada nueva situación adversa las habilidades resilientes del sujeto se fortalezcan y esto le permite un mayor aprendizaje y mayor crecimiento personal.

Los autores antes mencionados refuerzan la idea de la posibilidad de promover la resiliencia en los seres humanos, en cualquier momento de la vida, así como, la importancia que la familia, la escuela y otras instituciones sociales tienen en esta promoción de la resiliencia, principalmente a través de las relaciones que el sujeto establece en cada uno de estos ámbitos socializadores y del desarrollo.

Lo anterior es una muestra de lo que sucede a nivel internacional en torno a la concepción de la resiliencia y su posibilidad de ser promovida en los sujetos. En lo que respecta a México, la Dra. María Elena Castro (1991), ha realizado investigaciones en relación con las adicciones en las que ha encontrado que

“cuando el tipo de pauta educativa que existe en el hogar se caracteriza por la comunicación entre padres e hijos, por el razonamiento, el respeto bilateral y el afecto, los hijos adolescentes se muestran más autónomos y seguros en la toma de decisiones, pudiendo eludir la presión de los iguales y del medio que les rodea”.

Lo cual pone énfasis en la importancia de la familia en la promoción de actitudes resilientes ante situaciones de riesgo.

Con respecto a la estructura y dinámica familiar, diversas investigaciones muestran que: las familias en las que están presentes ambos padres, quienes además mantienen entre ellos y con los hijos una comunicación efectiva y afectuosa, se constituyen en factores protectores ante la aparición de las conductas de riesgo en los adolescentes; por otro lado, también ponen de manifiesto que el papel más importante de la familia se concentra en su capacidad de mantener al menor matriculado en la escuela y sin déficit educativo (DIF/PNUFID/UNICEF, 1999). Esto refuerza no solo la importancia de la familia sino también de la escuela en la promoción de la resiliencia en niños y adolescentes.

Berra y Dueñas (2005, pp 154-155) mencionan que una de las tareas más críticas de ser padres es ayudar a los niños y adolescentes a crecer socialmente aptos y emocionalmente saludables y agregan que las rutinas e interacciones cotidianas entre los miembros de la familia son oportunidades para educar emocionalmente, y facilitar la construcción de un ambiente de equilibrio y seguridad emocional (apego positivo) que favorezca la identidad y socialización de los niños, adolescentes y adultos del grupo familiar. Por lo tanto la educación familiar es una educación que supone educar con afecto y al mismo tiempo educar los afectos de los diferentes miembros de la familia; es un proceso socializador que ayuda a desarrollar en los niños y adolescentes habilidades socio-

emocionales como: ser conscientes de sus propios sentimientos y los de los demás, regular sus sentimientos de forma positiva, mostrar empatía y tolerancia hacia los demás, relacionarse positivamente con sus iguales y los adultos, asumir el respeto a las normas sociales como una manera adecuada para convivir consigo mismo y con los demás.

De lo anterior se desprende el importante papel de la educación familiar como ese cúmulo de interacciones afectivas que proporciona a los sujetos un “apego seguro” que les permite posteriormente interactuar con los demás estableciendo o buscando establecer vínculos seguros. Además de que, de acuerdo con Berra y Dueñas, la educación familiar es la responsable del desarrollo de habilidades socio-afectivas que permiten a los sujetos ser conscientes de sus sentimientos y de los sentimientos de los demás, lo que les ayuda a tener un control sobre ellos de una manera positiva, además de ser empáticos, tolerantes, respetuosos de las reglas y relacionarse adecuadamente con los demás sean sus iguales o personas adultas. Todo lo anterior habla del desarrollo de factores resilientes como espiritualidad, capacidad de relacionarse y laboriosidad.

Melillo (2006a) en su reseña conceptual sobre la resiliencia, retoma a Froma Walsh, quien habla de resiliencias relacionales clasificándolas en familiar y grupal. Al hablar de resiliencia familiar hace referencia a los procesos interactivos que fortalecen con el transcurso del tiempo tanto al individuo como a la familia. Y menciona los siguientes elementos básicos de la resiliencia familiar: “cohesión, que no descarte la flexibilidad; comunicación franca entre los miembros de la familia; reafirmación de un sistema de creencias comunes; y resolución de problemas a partir de los anteriores elementos”. La existencia de esta resiliencia familiar pone de manifiesto el importante papel que juega la familia en el desarrollo de los factores resilientes a través de la educación familiar y de los afectos que brinda y desarrolla en el sujeto.

3.2 ¿Cómo promover los factores resilientes?

Recordemos que Edith Grotberg (2006) parte de la idea de que los factores resilientes se despliegan a la par que el sujeto va logrando resolver las tareas del

desarrollo que plantea Erik Erikson en cada una de sus 8 etapas del desarrollo psicosocial. En otras palabras, plantea que los factores resilientes pueden ser promovidos en cualquier etapa de la vida a partir de determinar cuáles ya se han desarrollado y cuáles requieren ser desarrollados, de acuerdo con la etapa de desarrollo en que se encuentre el niño, adolescente o el adulto.

De tal manera que la confianza, como primera tarea del desarrollo, se constituye en la base para promover la resiliencia y desarrollar otros factores resilientes, por lo que la primera tarea para quienes pretendan promover la resiliencia en niños, jóvenes o adultos es, construir con ellos una relación basada en la confianza.

El segundo factor a desarrollar sería la autonomía, para lo cual es necesario trabajar con los niños, jóvenes o adultos que está bien arriesgarse a actuar por sí mismo, aun cuando se cometan errores y hacerles ver que se puede aprender de estos desaciertos.

Para desarrollar el factor de la iniciativa Grotberg (2006) sugiere, incentivar al sujeto a decidir qué es lo que les gustaría hacer y sobre esta base, organizar planes a futuro, ponerlos en práctica y prever los imprevistos que pudieran presentarse, para actuar en consecuencia adecuando o modificando sus planes. Así como, ver los fracasos como experiencias y oportunidades de aprender.

En cuanto a la promoción del factor de la aplicación, que implica la utilización de los factores mencionados en los párrafos anteriores, ésta puede promoverse a partir de desarrollar en el sujeto la habilidad para resolver situaciones problemáticas y para las relaciones interpersonales, partiendo de sus habilidades de cooperación, iniciativa y comunicación.

Desarrollar el factor de la identidad implica favorecer el desarrollo de las habilidades sociales para: aprender a escuchar, aprender a expresar las emociones y pensamientos, aprender a ser un buen amigo a través de la lealtad, el compartir, la ayuda mutua y la confianza. En otras palabras implica, de acuerdo con Melillo (2007), desarrollar la capacidad de relacionarse, como un pilar de la resiliencia que tiene su mayor impulso en la etapa de la adolescencia.

En relación con este factor de la identidad, Edith Grotberg (2006) da las siguientes sugerencias para promoverlo en los jóvenes:

1. Equilibrar la autonomía con la ayuda
2. Moderar las consecuencias de los errores con amor y empatía, para que el joven se permita el fracaso sin sentir estrés o temor por la pérdida del amor o la aprobación
3. Dialogar y negociar sobre algunos límites para aumentar la independencia
4. Incentivarlo a aceptar la responsabilidad por las consecuencias de sus actos
5. Alentar y moderar la flexibilidad para elegir distintos factores resilientes cuando la situación adversa cambia.

Esta propuesta de promoción de la resiliencia presentada por Grotberg (2006) abarca todas y cada una de las 8 etapas del desarrollo psicosocial de Erikson, sugiriendo cómo promover en cada etapa el factor resiliente (o tarea del desarrollo) correspondiente. Sin embargo, dejaremos hasta aquí nuestro análisis pues es precisamente el factor de la identidad el que se puede promover durante la etapa adolescente, ya que durante esta etapa del desarrollo las dos principales tareas son: el logro de la identidad personal y de la inserción social.

La anterior es una buena alternativa de promoción de la resiliencia en la adolescencia, sobre todo si nos enfocamos al logro de la identidad personal, pero para el logro de la inserción social del adolescente es necesaria la Protección Social basada en el enfoque de derechos de los adolescentes (Krauskopf, 2007), lo cual implicaría el reconocimiento de la etapa de desarrollo adolescente como una etapa de transición, además de considerar la brecha intergeneracional (adultos-adolescentes) como una ventaja y no como un obstáculo. De tal manera que el abanico de posibilidades de participación social para los jóvenes se amplíe, de acuerdo a sus necesidades y características particulares.

De acuerdo con Grunbaum (2007) para que la participación social de los jóvenes contribuya al desarrollo de la resiliencia se puede pensar en instrumentar programas específicos, o bien en estimular procesos de autonomía, reflexión y

propuesta en los espacios comunes ya existentes en la vida cotidiana de los y las adolescentes. Según esta autora, la resiliencia y la participación son envolturas para nacer y recrear en el vínculo una imagen de sí mismo y de los otros, de tal manera que, las distintas formas de participación pueden ser catalizadores para despertar las capacidades resilientes latentes en los individuos.

3.3 El vínculo seguro como factor de resiliencia

El concepto de vincularidad se usa para denominar la producción de relaciones entre sujetos. La capacidad de establecer vínculos se considera un factor resiliente porque, de acuerdo con Gaggero y Mascheroni (2007), cada relación que establecemos le hace un lugar al otro donde antes no lo había, hace una marca que aporta un nuevo significado a cada sujeto del vínculo. Y agregan que cuando el otro penetra en el yo, la herida (del encuentro) no deja que persista lo mismo en lo mismo, sino que promueve transformaciones en los integrantes de estas vincularidades, que facilitan cambios. De ahí que el desarrollo de esta vincularidad en los adolescentes les permite transformar su ser y esto contribuye al logro de las dos principales tareas del desarrollo en esta etapa: la definición de una identidad personal y una inserción social exitosa. Lo cual se facilita si el adolescente consigue establecer con un adulto significativo un “vínculo seguro” y este se traslada a los demás vínculos que establece.

Retomando a Berra y Dueñas (2005) recordemos que estos autores ponen énfasis en el papel de la educación familiar como ese cúmulo de interacciones afectivas que proporciona a los sujetos un “apego seguro” que les permite posteriormente interactuar con los demás estableciendo o buscando establecer vínculos seguros.

De igual manera, en relación con el tema de la vincularidad, se retomaron algunos conceptos de Boris Cyrulnik (en: Melillo, 2006b) quien considera como “clave de la resiliencia” los afectos y la solidaridad presentes en el contacto humano. Pero Cyrulnik va más allá de la educación familiar como aquello que desarrolla la capacidad de establecer vínculos seguros y menciona que “el ser humano es capaz de tejer, desde los primeros días de su vida, su resiliencia, que

lo ayudará a superar los shocks inhumanos” y agrega “no hay herida que no sea recuperable”, proponiendo su concepto de oxímoron como la base para el desarrollo de la resiliencia pues permite que el sujeto salga delante de las adversidades y logre vínculos afectivos seguros a pesar de no haber logrado esto en su primera infancia. Nuevamente, esto refuerza la concepción de la resiliencia como un fenómeno universal que puede ser promovido en los sujetos en cualquier momento de su vida. El “oxímoron” de Cyrulnik (en Melillo, 2006b) hace referencia a

“el contraste de aquel que, al recibir un gran golpe, se adapta dividiéndose. La parte de la persona que ha recibido el golpe sufre y produce necrosis, mientras que otra parte mejor protegida, aún sana pero más secreta, reúne, con la energía de la desesperación, todo lo que puede seguir dando un poco de felicidad y sentido a la vida”

Este oxímoron tiene que ver con características propias del funcionamiento psíquico del individuo. Sin embargo, Cyrulnik (en Melillo, 2006b) habla también del “tutor de resiliencia”, al que define como:

"una persona, un lugar, un acontecimiento, una obra de arte que provoca un renacer del desarrollo psicológico tras el trauma. Casi siempre se trata de un adulto que encuentra al niño y que asume para él el significado de un modelo de identidad”.

Este concepto hace referencia a la posibilidad de establecer vínculos seguros con personas distintas a las figuras parentales infantiles, lo que da un resquicio de esperanza a quienes han sido privados del afecto en etapas tempranas del desarrollo.

Melillo (2007) define al tutor de resiliencia como, un personaje significativo desde el punto de vista afectivo, sexual o cultural, que establece un vínculo profundamente afectivo y tierno con el sujeto en cuestión, que en el caso que nos ocupa sería un adolescente. Menciona además que, durante toda la vida es fundamental otro humano para superar las adversidades ya que la resiliencia se teje entre la interioridad de la persona y su entorno. Por otro lado, reitera la importancia que tiene la presencia de un adulto significativo para el adolescente,

que de una manera comprensiva lo acompañe para que éste se informe y decida sobre aspectos relevantes de su vida, respetando su decisión y reconociendo su esfuerzo y logros sosteniendo con éste una comunicación afectiva y efectiva.

3.4 Promoción de la resiliencia en la escuela

Una propuesta de promoción de la resiliencia en escuelas de la ciudad de México fue presentada por la Mtra. Gabriela Romo en 1999. En el trabajo se muestra el uso del concepto de “habilidades de resistencia” como sinónimo de habilidades de resiliencia, y se enfoca como una alternativa ante los factores de riesgo relacionados sobre todo con las adicciones, proponiendo que se establezcan programas en la curricula de los últimos grados de educación primaria, así como en la curricula de la secundaria, que promuevan estas “habilidades de resistencia” en los estudiantes.

Otro estudio, pero con profesores de nivel Primaria se desarrolló en el Estado de México (González Arratia y Valdez, 2006) y la finalidad del mismo fue analizar la relación que existe entre el grado de estancamiento de los profesores y la construcción de la resiliencia en la escuela, encontrándose una gran dificultad en los docentes como promotores de resiliencia, principalmente debido a la falta de motivación y satisfacción por la labor que desempeñan, a la cual consideran como rutinaria y poco satisfactoria por la exigencia abrumadora de la estructura organizativa del sistema educativo en su conjunto. Lo cual nos habla de la necesidad de poner atención en la formación, capacitación, actualización y posibilidades de desarrollo de los docentes, de todos los niveles educativos, antes de pretender que estos se conviertan en promotores de la resiliencia en sus alumnos.

A nivel Latinoamérica Kotliarenco et al. (1997) mencionan, respecto a la promoción de la resiliencia en la escuela, un estudio realizado por Grotberg en 1995, en el que encontró que:

“la inteligencia mostró no ser capaz por sí sola de actuar como mecanismo protector, a menos que lo hiciera actuando conjuntamente con la presencia

de profesores o amigos que alentaran a los niños a examinar maneras alternativas de enfrentar y sobrellevar las adversidades”

Es decir que, el tener un coeficiente intelectual alto o ser un alumno con aptitudes sobresalientes no significa que sea un sujeto resiliente. En el mencionado estudio Grotberg (1995; en Kotliarenco et al, 1997, p 40) se encontró con la presencia de otros factores como: la habilidad para pedir ayuda cuando la necesitan, la capacidad de reconocer y compartir con los demás sentimientos de temor, ansiedad, enojo o placer; concluyendo que, ningún factor en particular y por sí solo puede promover la resiliencia, sino que se necesita la combinación de varios factores resilientes.

Los resultados de las investigaciones presentadas son importantes pues ponen de manifiesto la necesidad de considerar al sujeto en interacción con su entorno para poder decir que es resiliente, así como para establecer acciones o programas de promoción de la resiliencia en una institución educativa.

El enfoque de la resiliencia, de acuerdo con Daverio y Bongiovani (2007), hace referencia a lo que tenemos, a nuestras posibilidades, considerando las fortalezas y abordando como una oportunidad las situaciones adversas. Se piensa y se actúa sobre la realidad como una totalidad. Desde este enfoque se habla de una escuela que se moviliza en busca de alternativas, que se hace cargo, que toma los problemas como propios, que se reconoce como parte de los problemas y que se replantea qué responsabilidad le toca al buscar alternativas. Este enfoque valoriza el lugar de la escuela como institución social con un papel importante en la socialización de los alumnos y la compromete como agente de cambio, posicionándola dentro de la promoción de la resiliencia como un "factor protector" e identificándola como una "escuela resiliente".

Algunas orientaciones para promover la resiliencia en el ámbito escolar, de acuerdo con Romero (2007) son: establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas; enriquecer los vínculos y brindar afecto y apoyo; generar espacios para la expresión de sentimientos, estimulando la confianza y el respeto mutuos; involucrar a los padres de familia así como a todos los encargados o implicados en la tarea educativa; brindar a los alumnos oportunidades de participación

significativa; evitar discriminaciones; enseñar habilidades para la vida; ofrecer alternativas para el uso del tiempo libre; desarrollar programas de formación en torno de los valores ciudadanos; diseñar apoyos para la toma de decisiones y planeación del futuro; fortalecer las redes sociales y el sentido de pertenencia de los estudiantes; entre otras acciones. Todas las orientaciones anteriores deberán formar parte de un programa de promoción de resiliencia, no solo para los alumnos sino incluyendo también al personal docente y administrativo, así como a los padres de familia, como integrantes todos de la comunidad educativa.

Sin embargo, uno de los principales desafíos para la promoción de la resiliencia en la escuela tiene que ver con la presencia de un adulto significativo para el adolescente, que de una manera comprensiva lo acompañe para que éste se informe y decida sobre aspectos relevantes de su vida, respetando su decisión y reconociendo su esfuerzo y logros, sosteniendo con éste una comunicación afectiva y efectiva. Por lo que, de acuerdo con Melillo (2007), se hablaría de replantear el modelo de autoridad y de relación del docente y de la institución educativa en su conjunto, con los alumnos.

3.5 Características de las escuelas resilientes

Ya anteriormente mencionamos que una escuela resiliente es aquella que se reconoce como agente de cambio, lo cual implica hacerse cargo de los problemas que en ella se presentan, asumiéndose como parte de ellos y responsabilizándose en la búsqueda de alternativas de solución. Al respecto, Aldo Melillo (2005) menciona que “las escuelas deben volverse lugares donde los maestros y los alumnos conviven, conversan y se divierten juntos” y propone la creación de “un aire general de solidaridad en las escuelas” a través de una *ética de la solidaridad* entendida como una nueva manera de relacionarse entre los estudiantes, entre los maestros y entre los maestros y los padres de familia. Esta nueva manera de relacionarse que menciona Melillo implica la posibilidad de que los docentes se conviertan en “tutores de resiliencia” a partir de establecer vínculos seguros con sus alumnos. En relación con esta idea del tutor de resiliencia, Melillo menciona que, generalmente los padres y cuidadores construyen resiliencia en los niños y

adolescentes cuando sostienen con estos una relación basada en el amor incondicional, que expresan en actos que favorecen la autoestima, la autonomía, la capacidad para resolver problemas y de mantener un buen ánimo en situaciones adversas. Por lo que el establecimiento de relaciones solidarias, que transmitan aceptación, apoyo y confianza por parte de los adultos que interactúan con los alumnos en una institución educativa, posibilita la promoción de la resiliencia en éstos.

Sobre la relación entre resiliencia y educación, Aldo Melillo (2006a) retoma los seis factores constructores de resiliencia de Henderson y Milstein (2005), que son:

1. Brindar afecto y apoyo proporcionando respaldo y aliento incondicionales, como base y sostén del éxito académico.
2. Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que actúen como motivadores eficaces.
3. Brindar oportunidades de participación significativa en la resolución de problemas, fijación de metas, planificación y toma de decisiones.
4. Enriquecer los vínculos pro-sociales con un sentido de comunidad educativa.
5. Brindar capacitación al personal sobre estrategias y políticas de aula que trasciendan la idea de la disciplina como un fin en sí mismo.
6. Enseñar "habilidades para la vida": cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicativas, habilidad para resolver problemas y tomar decisiones, etcétera.

Nuevamente, los anteriores son aspectos a considerar si se pretende implementar un programa de promoción de la resiliencia en una institución educativa.

Por otro lado, Benard (1996) hace una recopilación de estudios longitudinales realizados hasta 1996 sobre sujetos expuestos a riesgos severos que llegaron a ser adultos competentes y caritativos; así como el papel que la escuela tiene en este proceso. En el documento se habla de *elasticidad* como “un conjunto de cualidades que fomentan un proceso de adaptación exitosa y transformación en la vida, a pesar de los riesgos y la adversidad”. Este concepto comparte con el de

resiliencia el hecho de que la resiliencia es la capacidad de enfrentar las situaciones adversas, superarlas y aprender de ellas, por lo que hablar de elasticidad es hablar de resiliencia. El autor menciona además que, como resultado de estos estudios longitudinales, los tres factores de protección presentes en la escuela (que pueden ser promovidos en esta) son: 1) relaciones caritativas y solidarias, 2) expectativas altas y positivas hacia los alumnos y los apoyos necesarios para alcanzarlas, 3) brindar a los alumnos la posibilidad de una participación significativa y de mayor responsabilidad dentro de la escuela.

Las propuestas de Henderson, Milstein y Benard coinciden con la de Melillo en la importancia de establecer relaciones afectuosas, solidarias y de apoyo con los alumnos, como un elemento esencial en la promoción de la resiliencia en las escuelas.

En su trabajo sobre la promoción de la resiliencia en adolescentes, Alchourrón et al. (2005) hacen referencia al informe que presentó la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI ante la UNESCO, en el que se sugiere que los sistemas educativos se construyan sobre la base de los 4 “pilares de la educación” que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; los cuales implican el desarrollo de atributos específicos para que cada vez más niños y jóvenes sean capaces de sobreponerse con éxito a las adversidades planteadas por las inequidades que implica la globalización. Y mencionan que los atributos que dicho informe propone desarrollar son los mismos que se han logrado identificar en las personas que responden resilientemente ante las adversidades (tendencia al acercamiento, buen humor, empatía, autoestima, sentimiento de autosuficiencia, autonomía e independencia). Tomando como base lo anterior, los mencionados autores desarrollaron tres talleres en una escuela secundaria de Argentina, cuya implementación resultó exitosa como experiencia de promoción de la resiliencia en el ámbito escolar, señalando como uno de los grandes logros la integración de estos talleres a la currícula escolar con la aprobación de las autoridades educativas, hecho que hace posible la permanencia de estas acciones sin importar que las autoridades educativas cambien, como ocurre en el Sistema Educativo Mexicano, en el que

sexenio tras sexenio se ven interrumpidos proyectos a los que no se les da continuidad; o en el caso de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, en la cual, con el cambio de Director se modifican los proyectos de desarrollo, por lo que la institucionalización de un programa a través de su inclusión en la curricula escolar aseguraría su permanencia.

Por otro lado, Aldo Melillo (2005) utiliza la resiliencia como un dispositivo analizador para evaluar diferentes experiencias educativas y determinar su valor como generadoras de resiliencia, entre las que se encuentran las siguientes:

- Una escuela primaria ubicada en un barrio de población carenciada, en donde, a partir de la llegada de una nueva directora se evidencia una profunda y positiva transformación. Algunas de las acciones que contribuyeron a la transformación fueron: dejar de ver en el alumno al niño pobre y comenzar a ver en el niño pobre al alumno; pasar de la lógica de la enseñanza a la del estudio y el aprendizaje, lo que permite que el alumno pase de ser un sujeto-alumno pasivo a uno con un rol activo; una política escolar que incluye: una mezcla equilibrada de exigencia y afecto, que revitaliza el vínculo con los padres con la mutua visualización de poder dar y recibir ayuda y estímulo; y que promueve un clima de camaradería entre los docentes.
- Un colegio secundario que implementó un sistema de tratamiento de los problemas a través de instancias sucesivas: comisión en el aula, instancias superiores, en las que siempre participaban los alumnos. Logrando mantener la disciplina sin sanciones, a partir de reconocer en los alumnos su capacidad para resolver los problemas con autonomía y responsabilidad.
- Escuelas de Estados Unidos y Francia en donde a través de la mediación entre pares se llega a la resolución no violenta de los conflictos. Esto ha dado como resultado: estimulación de la autoestima de los mediadores, así como de su capacidad para relacionarse con el mundo de un modo no violento; los que reciben la mediación visualizan al mediador como un recurso de auxilio disponible para necesidades futuras y las conductas “componedoras” que aprenden las extienden a sus vínculos con sus

hermanos y padres, entre otros efectos secundarios a la mediación, como puede ser una mejora en su rendimiento escolar.

- La educación de adultos, que cumple entre otras funciones las de: actualización laboral, estimular la expresión, la reflexión y el desarrollo personal.
- Un proyecto estadounidense para evitar el fracaso escolar y cuyo objetivo era mejorar las relaciones entre padres e hijos, tuvo un efecto inesperado cuando al cabo de 10 años disminuyó la tasa de delincuencia juvenil del barrio donde se ubicaba la escuela.
- El programa ZEP (Zona Educativa Prioritaria) en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, en el que se considera que tanto el fracaso como el buen desempeño de los alumnos es una construcción en la que todos (docentes, institución, padres de familia, condiciones sociales e individuales de los alumnos) participan y tienen responsabilidad. El programa consistió en que un equipo de especialistas brindó asistencia técnica y capacitación a docentes de primer grado de primaria, así como a los de educación especial. A través del cual se trató de constituir un nuevo Habitus profesional trabajando sobre las especificidades de la práctica docente en todas las instancias de la formación.
- El plan “Adolescencia, Escuela e Integración Social” en la Provincia de Buenos Aires, que planteaba un espacio de consideración de las realidades, problemáticas y proyectos referidos a los adolescentes en riesgo de exclusión social, ha dado como resultado experiencias positivas en cuanto a la promoción de la resiliencia a partir de: tomar en cuenta a los alumnos como actores individuales acompañados por los docentes, las familias e, incluso, la comunidad.

Del análisis de estas experiencias positivas en la promoción de la resiliencia Melillo rescata las siguientes características de las escuelas que estimulan la resiliencia:

1. Establecen altas expectativas para todos los alumnos y les brindan apoyo para alcanzarlas;

2. El plan de estudio respeta la manera como los alumnos aprenden, es temático y se basa en las experiencias de los alumnos;
3. Se utilizan prioritariamente prácticas de trabajo grupal;
4. La evaluación fomenta la auto reflexión.

Algunas de estas características coinciden con las propuestas por Henderson y Milstein como factores constructores de resiliencia en las escuelas, lo que refuerza los hallazgos de estos autores así como la idea de la posibilidad de promover la resiliencia en las instituciones educativas.

3.6 ¿Qué promueve la resiliencia en el aula?

Se ha venido hablando de la posibilidad de promover la resiliencia en el ser humano en cualquier etapa de la vida, así como de las características de los ambientes que son constructores de resiliencia, contextos en los cuales el sujeto interactúa con otros que le brindan los apoyos necesarios para enfrentar las situaciones adversas que la vida y el desarrollo mismo le presentan. De manera importante se habló de la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto, como ambientes promotores de la socialización del sujeto y por lo tanto propicios para promover el desarrollo de la resiliencia. Sin embargo el enfoque se ha puesto de manera importante en el ámbito escolar debido a que la presente investigación se realizó en el contexto de una Institución de Educación Media Superior.

Se mencionaron ya las características que, como institución, debe tener la escuela para constituirse como “escuela resiliente”, por lo que se hace necesario ahora centrar la atención en ese lugar privilegiado de interacciones, encuentros y desencuentros, que es el aula y cómo desde ahí se puede promover la resiliencia en los alumnos.

En su trabajo “Resiliencia y Educación” Melillo (2005) hace hincapié en el papel que juega el amor incondicional de un adulto significativo para el desarrollo de la resiliencia en niños y adolescentes y la importancia del involucramiento de toda la escuela en estos programas de promoción de la resiliencia. Ese adulto significativo que menciona Melillo puede ser un profesor o alguien del área administrativa que a través de la interacción con el sujeto establece una relación de afecto, interés,

confianza y apoyo que ayudan al alumno a enfrentar y superar las situaciones adversas que se le presentan. Pero, de manera específica, en el aula, el docente que establece una relación de aceptación, respeto, reconocimiento, apoyo, afecto y confianza en sus alumnos se convierte en constructor de la resiliencia en estos.

Por otro lado, estudios como el de Baruch y Stutman (2006), así como el de Papházy (2006) muestran la importancia que tiene un adulto diferente de los padres cuando brinda a los estudiantes la confianza y el apoyo incondicional que necesitan, convirtiéndose en un elemento esencial para la promoción de la resiliencia. El trabajo de Papházy se centra en los docentes como promotores de la resiliencia en todos los niveles educativos, mostrando ejemplos de capacitación de los docentes con la finalidad de desarrollar en estos las habilidades necesarias para promover resiliencia en sus alumnos. Mientras que el trabajo de Baruch y Stutman habla de mentores de resiliencia que puede ser cualquier adulto significativo, diferente de los padres. Este concepto de mentores de resiliencia es un sinónimo de lo que Cyrulnik y Melillo definen como “tutor de resiliencia” y que nuevamente puede ser cualquier adulto significativo para el alumno con quien interactúa, en el caso que nos ocupa, dentro del contexto escolar.

De acuerdo con lo anterior se puede concluir que lo que promueve la resiliencia en el aula es la relación que establece el alumno con sus profesores y compañeros, misma que tiene que estar caracterizada por brindar al alumno: amor incondicional, confianza, altas expectativas y apoyo para alcanzarlas, la posibilidad de una participación activa en las decisiones, la posibilidad de fracasar y aprender de los errores, la libertad para ser creativo, así como la posibilidad de identificar y expresar sus emociones y sentimientos.

3.7 Construcción de la resiliencia y rendimiento académico

Hablar de construcción de la resiliencia en una institución educativa es esperar que esto impacte en el desarrollo integral de los alumnos pero, de manera específica, en su rendimiento académico, lo que, a su vez se reflejaría en una mayor retención, mayor eficiencia terminal y menor deserción; en otras palabras,

en una educación de excelencia. Al respecto Henderson y Milstein (2005) mencionan que:

“construir resiliencia para los alumnos en la escuela es la base de una educación de excelencia, y la educación excelente dará lugar a la construcción de resiliencia” y agregan: “es importante hacer notar, sobre todo al personal escolar que ya se siente sobrecargado de exigencias, que la construcción de resiliencia en los alumnos no es una cosa más, sino que coincide con las conclusiones de los estudios de escuelas eficaces respecto de lo que constituye una educación de excelencia”.

De igual manera, es importante recordar que la construcción de la resiliencia no es una tarea exclusiva del docente al interior de las aulas sino de todo el Sistema Educativo, mismo que requiere incluir, desde sus políticas educativa así como en sus planes y programas de estudio, la construcción de la resiliencia en todos los alumnos, con la finalidad de mejorar, en primera instancia, su rendimiento académico, pero sobre todo buscando su desarrollo integral.

Por otro lado, de acuerdo con Daverio y Bongiovani (2007), para que el docente sea capaz de promover la resiliencia en su ámbito de trabajo él mismo debe ser en algún sentido un sujeto resiliente. Por tal motivo es importante la capacitación y concientización a los docentes sobre el alcance del enfoque de la resiliencia, con la finalidad de que éste logre hacer propio el concepto de resiliencia, lo entienda, se adueñe de él y pueda aplicarlo en sus prácticas cotidianas. Para lo cual es necesario, en un principio, trabajar con los preconceptos que el docente trae acerca de la función de educar, así como los prejuicios que tiene respecto a la imposibilidad de ciertos alumnos de aprender y en contraparte confiar en las potencialidades de sus alumnos, pues una de los principales factores que han probado ser eficaces en la promoción de la resiliencia es el tener altas expectativas respecto a los alumnos y proporcionarles los medios para que puedan cumplir con ellas. Lo cual permitirá, en un segundo momento, dotarlo de las herramientas que lo lleven a construir resiliencia en sus alumnos y por ende impactar en su rendimiento académico.

3.8 Trayectoria escolar y logro académico.

La vida misma es un trayecto que cada uno recorremos de diferente manera, auxiliándonos de las herramientas personales con las que contamos y de los apoyos que el entorno nos brinda. En ese trayecto nos topamos con situaciones adversas que en ocasiones nos obligan a virar en un sentido distinto al que habíamos planeado y que nos pueden llevar a prolongar el tiempo de realización de alguna meta que nos propusimos, pero sin hacernos desistir de la misma, y que nos lleva finalmente a lograr aquello que nos planteamos. En el ámbito educativo la situación no es distinta, pues de igual manera, cada uno seguimos un trayecto que, aún cuando en algún momento se vea interrumpido, al final nos lleva al logro de nuestra meta, que en el caso que aquí nos ocupa, sería concluir la Educación Media Superior.

Retomando la idea de que las escuelas eficaces dan como resultado una educación de excelencia y si entendemos por excelencia educativa un alto índice de retención y eficiencia terminal, así como un bajo nivel de reprobación y deserción, que además contribuye a la formación de individuos autónomos, críticos, propositivos, con habilidades para comunicarse, para trabajar en equipo y para manejar las nuevas tecnologías. Entonces podemos decir que la excelencia educativa está íntimamente ligada con el logro académico de los alumnos y éste último con la trayectoria académica de los mismos.

De acuerdo con Saucedo (2007), hablar de trayectoria escolar tiene que ver con analizar cómo se establecen las diversas relaciones entre las opciones de vida de un sujeto y sus maneras de reaccionar ante la oferta de la escolaridad. Por lo tanto, es necesario pensar las trayectorias escolares como recorridos, como construcciones que se van dando al paso del tiempo y para las cuales no hay sentidos prefigurados del todo, ni puntos de arribo seguros. En este sentido, los mapas curriculares son una propuesta de trayectoria escolar que no necesariamente se cumple al pie de la letra por todos los alumnos, pues cada uno la va construyendo de acuerdo a su situación personal. En el caso de la Escuela de Nivel Medio Superior de León lo anterior es doblemente cierto, pues el sistema

por créditos en el que se basa el plan de estudios, permite al alumno construir su propio trayecto al tener la posibilidad de elegir cada semestre su carga académica.

Por otro lado, Bordieu (1997; en Velázquez, 2007, p 44) define la trayectoria estudiantil como:

“la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio, en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones”. Y agrega que, “el eje de toda trayectoria estudiantil será el fracaso o el éxito experimentado en diferentes posiciones”.

Es decir que, la trayectoria escolar está directamente determinada por lo que cada alumno experimenta como éxito o fracaso, ya que, mientras que para un alumno la reprobación de materias puede significar un gran fracaso para otro el fracaso puede estar en no lograr establecer relaciones de amistad con sus iguales o en obtener una calificación de 8 en una materia donde tradicionalmente sacaba 10. Pero sobre todo, lo que determina la trayectoria escolar es el manejo que cada alumno hace de esas sensaciones de fracaso o éxito.

Velázquez (2007) habla de trayectorias empíricas, que a su vez puede ser de dos tipos: 1) La trayectoria efectivamente lineal, a la que define como la trayectoria real que coincide con la ideal (mapa curricular); y 2) La trayectoria interrumpida o poslineal. Por otro lado, las trayectorias interrumpidas las clasifica en: unirregresional, que se da cuando el alumno ingresa a una escuela y, al cabo de un tiempo, suspende temporalmente su estancia para, posteriormente, ingresar a una nueva escuela o bien cambiar de modalidad dentro del mismo nivel educativo; y multirregresional, cuando el alumno ingresa a una escuela y cambia de modalidad, escuela o subsistema, dentro del mismo nivel, hasta cinco veces. La misma autora define el concepto de *tránsito* como el proceso que va desde el ingreso a la escuela, la permanencia en esta y el egreso de la misma; y menciona que el tránsito de forma continua y sin rupturas es más bien excepcional, ya que lo común es avanzar con altos en el camino, retrocesos, virajes, abandonos temporales o definitivos. En el nivel de educación media superior y en el caso específico de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, que fue donde se

desarrolló la presente investigación, son comunes las trayectorias interrumpidas, por lo que se consideró precisamente a alumnos con este tipo de trayectorias como parte de la muestra del estudio.

En lo que se refiere a la trayectoria unirregresional Velázquez (2007) menciona que, aunque objetivamente se trata de un volver a empezar, un regreso al inicio desde la dimensión subjetiva, se trata de una travesía, un viaje donde el alumno avanza de nuevo, pero ahora con un aprendizaje, una vivencia que le da una cualidad diferente a su trayecto. Así la experiencia del retorno será significativa de múltiples maneras y la trayectoria funciona como metáfora de la acumulación de capital experiencial. Mientras que, en relación con la trayectoria multirregresional la define como intentos reiterados de concluir estudios de un determinado nivel educativo; además de mencionar que se asemeja a la metáfora del laberinto, en donde, surgen sentidos obligados, prohibidos, desvíos, caminos por donde parece haberse pasado varias veces; por lo que implica volver a tomar caminos que se abandonaron. Lo que resulta desgastante y paradójicamente prolonga el tiempo de la trayectoria para llegar a la meta planteada, que en el caso que nos ocupa sería concluir la Educación Media Superior.

De manera general, las trayectorias regresionales presentan las siguientes características (Velázquez, 2007):

- 1) Conllevan un movimiento de vaivén, con constantes virajes al punto de inicio.
- 2) Se trata de un alargamiento de la trayectoria, por lo que el tiempo proyectado se ve anulado por el tiempo consumido.
- 3) Los alumnos se convierten en "peregrinos de los centros escolares", en donde se sienten "extranjeros" hasta que aprenden los usos y costumbres de la nueva escuela, van de escuela en escuela buscando un espacio donde puedan ser "vistos y escuchados", esta travesía los convertirá en "expertos" en escuelas y profesores, alcanzan dominio en cómo responder con un mínimo de esfuerzo e incomodidad a las demandas escolares.
- 4) Son trasclasistas, pues se expresan en los alumnos de todas las clases sociales.

Es importante rescatar la parte positiva de una trayectoria regresional que, de acuerdo con Larrosa (en Velázquez, 2007, p 62), es la experiencia de vida que le queda a los estudiantes. Este autor menciona que “la experiencia designa lo que nos pasa y lo que (nos) forma o (nos) transforma”. Por lo que, aún cuando desde afuera una trayectoria regresional significa perder el tiempo, para los preparatorianos es ganar experiencia. Y la experiencia, de acuerdo con este autor, los convierte en otros. En alumnos con más claridad en cuanto a sus metas y cómo alcanzarlas, con mayor responsabilidad y mayor posibilidad de responder a las exigencias escolares, lo cual contribuye al logro académico, que para los fines de esta investigación, se consideró como el concluir sus estudios de Educación Media Superior a pesar de haberlos “transitado” mediante una trayectoria interrumpida.

4. ADOLESCENCIA Y RESILIENCIA

Los sujetos de estudio de la presente investigación son estudiantes de Educación Media Superior, lo cual los ubica en la etapa de desarrollo adolescente y por lo tanto les imprime características específicas que es importante considerar pues, de acuerdo con las investigación realizadas sobre el tema de la resiliencia, existen atributos propios de esta etapa del desarrollo que pueden convertirse en pilares de la resiliencia.

4.1 El adolescente de educación media superior

En su investigación *La escuela como espacio de vida juvenil* María Elsa Guerrero (2000) se enfocó en el análisis de los significados que los estudiantes de bachillerato otorgan a sus estudios, y una de las conclusiones a las que llegó es que los alumnos consideran al bachillerato como un acontecimiento importante en su vida, así como un espacio que les abre alternativas y opciones distintas para su desarrollo. Entre los significados que los estudiantes dan al bachillerato encontró que, lo consideran: un lugar de identificación y diferenciación, un espacio de comunicación con sus pares, un espacio para el tratamiento de los problemas juveniles, un espacio de solidaridades, un espacio académico compensatorio, un

semillero de compromisos éticos y un ámbito de desarrollo personal. Estos resultados son importantes para la presente investigación, pues muestran a la escuela como un espacio privilegiado en el que los adolescentes pueden desarrollar maneras resilientes de enfrentar las situaciones adversas o problemáticas que se les presentan.

Otra investigación, también de María Elsa Guerrero (2006), nos muestra cómo viven los jóvenes el ingreso al Bachillerato, manifestado a través de la premisa “libertad con responsabilidad”, que hace referencia a la libertad a la que se enfrentan los adolescentes al ingresar al Bachillerato y al manejo que hacen de la misma, lo que puede determinar de manera importante su permanencia en la escuela. La autora contextualiza su investigación desde el enfoque del Curso de Vida a partir de tres nociones de análisis: la trayectoria, la transición y el turning point. Anteriormente mencionamos la relación entre la trayectoria académica y el tránsito por este nivel educativo con el logro académico de los estudiantes, por lo que nos centraremos en la noción de turning point, que es donde se empata la investigación de Guerrero con la presente investigación sobre resiliencia. De acuerdo con Guerrero “el turning point hace referencia a momentos especialmente significativos de cambio; experiencias o acontecimientos que provocan fuertes modificaciones que a su vez, se traducen en *virajes en la dirección del curso de la vida*”. Este concepto de turning point comparte con el concepto de resiliencia la idea de un cambio en el curso de la vida, mismo que por lo general, se valora como positivo y se reconoce además, que ha nacido de un posicionamiento de la persona como sujeto capaz de enfrentar los cambios y adaptarse con éxito a los mismos.

Los resultados obtenidos por María Elisa Guerrero son importantes pues ponen de manifiesto que, debido a los significados que los estudios del Nivel Medio Superior tienen para los jóvenes éstos se constituyen, en sí mismos, como un factor resiliente que arraiga a los estudiantes a la escuela y les proporciona herramientas para salir adelante y superar sus adversidades.

Por otro lado, Jackson (1975; en Velázquez, 2007, p 62) menciona que en la escuela los alumnos aprenden a ser estudiantes pero también aprenden a vivir.

Por lo que tienen que luchar por conquistar, además de un lugar en el aula, la mayor cantidad de sitios (pasillos, canchas, cafetería, baños) en donde construir espacios y tiempos distintos a los impuestos por la jerarquía escolar, espacios en donde el tiempo no se siente sino que se disfruta, donde se experimenta la "alegría de vivir" y se conoce "la pura vida". Es decir, "espacios de libertad y disfrute por la vida", espacios en los que los estudiantes de Educación Media Superior buscan pasar la mayor parte de su tiempo y que los enfrentan, nuevamente, al manejo de esa "libertad con responsabilidad". Espacios en los que, al igual que todos los estudiantes de Bachillerato, pasan mucho tiempo los alumnos de la Escuela de Nivel Medio Superior de León.

Entre las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de Educación Media Superior, de acuerdo con Velázquez (2007), se encuentran:

1. Adaptación a la nueva escuela (paso de la secundaria a la preparatoria).
2. El valor de las calificaciones como el indicador que "marca la línea" entre los buenos, los regulares y los malos estudiantes (el nivel medio superior es el momento donde muchos "reprueban por primera vez").
3. La cultura juvenil del desastre: Los elementos que contribuyen al desastre son no asistir a la escuela, no entrar a las clases, quedarse en los patios, no entregar trabajos a tiempo, no hacer las tareas, excederse en la flojera, echar relajo; todo lo cual contribuye a reprobar 1, 2, 3 o más materias.
4. Dificultades en el manejo de la libertad y de la responsabilidad (nadie te dice qué es lo que vas a hacer o no).
5. La transformación que viven los jóvenes: cambian de cuerpo, de forma de ser, de condición, de estado de ánimo, de manera de pensar y de ver el mundo.
6. Los costos de una trayectoria regresional: sentimiento de vergüenza y de haber defraudado a sus padres, sentimiento de fracaso frente a sí mismos, recordar con risas las consecuencias (humor frente a la adversidad=respuesta resiliente).

Las anteriores dificultades se convierten a la vez en los motivos por los cuales algunos estudiantes abandonan de manera temporal o definitiva la Educación Media Superior, dando lugar a trayectorias escolares interrumpidas que pueden o no llevar al adolescente a concluir su bachillerato. La manera como enfrenten los

adolescentes estas dificultades determinará el logro académico en este nivel educativo.

4.2 Riesgos en la adolescencia

La etapa misma del desarrollo adolescente representa un riesgo para el sujeto, por las transformaciones físicas, psicológicas y sociales que se presentan y que enfrentan al sujeto a tareas del desarrollo que debe resolver, las cuales para algunos representan un riesgo mientras que para otros son el camino hacia el logro de la identidad personal.

Munist y Suárez (2006) hablan de la *teoría de la resiliencia y riesgo* como un marco de análisis para la explicación de cómo las transformaciones biológicas, sociales y cognitivas, que ocurren en el ser humano durante la etapa de la adolescencia, exponen al sujeto a una serie de factores de riesgo que lo enfrentan a fracasos en sus intentos por: fortalecer la confianza en sí mismos, ampliar sus relaciones afectivas fuera de su familia, superar los conflictos que les genera la separación afectiva de sus figuras paternas, definir su identidad, lograr independencia y autonomía personales. Mencionando además, que las maneras en que los sujetos enfrentan estas situaciones va a determinar el logro de aprendizajes que le van a permitir desarrollar competencias personales (aprender a ser), sociales (aprender a convivir), productivas (aprender a hacer) y cognitivas (aprender a conocer), las que a su vez permitirían la construcción de la resiliencia en los adolescentes. De ahí la necesidad de gestionar programas de promoción de la resiliencia en esta etapa del desarrollo.

En el mundo globalizado en el que vivimos, la salud de los adolescentes, de acuerdo con Maddaleno y Breinbauer (2007), representa una serie de riesgos en las áreas de:

- Salud sexual y reproductiva, que se refleja en el incremento del embarazo adolescente.
- Manejo de la violencia, conocido como Bullying y que es un grave problema entre los niños y adolescentes.

- Consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, manifestado en el inicio cada vez a edades más tempranas.
- Nutrición, que se observa en los problemas alimenticios como la anorexia, bulimia y obesidad y
- Actividad física que desarrollan, preferentemente caracterizada por el sedentarismo frente a una computadora o una consola de videojuegos.

Todos estos riesgos, a los que están expuestos los adolescentes en la actualidad, constituyen problemas de salud pública, que a su vez, representan un reto para los promotores de salud, para quienes implica realizar acciones que van desde la implementación de políticas específicas para este grupo de edad, hasta el diseño de estrategias de prevención y promoción de salud y por ende de resiliencia.

En relación con el tema del manejo de la violencia o Bullying, Edith Grotberg (2006a) menciona que la violencia está presente en la vida cotidiana y forma parte de la cultura en nuestra sociedad contemporánea, siendo transmitida a los niños y jóvenes a través de los medios masivos de comunicación y de los patrones de relación que el ser humano aprende en el seno familiar y en el entorno en el que se desarrolla. Menciona también, que detrás de la agresión y la violencia está el miedo y como seres humanos tenemos una “atracción” innata hacia el miedo, que nos hace buscar experiencias amenazadoras o de peligro. Por otro lado, presenta los resultados de un estudio sobre las expectativas individuales y sociales respecto de ser varón o ser mujer, en el que se encontró una marcada diferencia (en contra de los varones) en los apoyos que reciben los varones y las mujeres para enfrentar las adversidades, en las posibilidades de participación en deportes, en la demostración de la masculinidad/femineidad, en las exigencias sociales relacionadas con la manifestación de sentimientos asociados a la agresión, la rabia y la venganza, y en la necesidad de mayor comprensión y apoyo para lograr ser lo que quieren ser y no lo que los padres quieren que sean. Estas vivencias desventajosas para los varones, aunadas a las experiencias de amedrentamiento, intimidación y abuso de que son objeto por parte de otros jóvenes mayores o por parte de adultos, son vividas por los jóvenes como experiencias de violencia, ante

las cuales responden con violencia, dándose el fenómeno del Bullying que en la actualidad crece en proporciones cada vez más preocupantes.

De acuerdo con Romero (2007) el Bullying es un comportamiento violento, producto de una compleja articulación de relaciones entre individuos, grupos de pares, organización familiar, escolar y comunitaria. Su origen se encuentra en: la renuncia de los padres a ejercer un rol formador (trasladando esta responsabilidad a las instituciones educativas); la existencia en las instituciones escolares de profesores expuestos al síndrome de burnout (desgaste profesional) y que además carecen de herramientas para el manejo de conflictos, con estilos de liderazgo autoritarios o negligentes y con tendencia a la descalificación de sus alumnos; el contexto sociocultural, que de manera directa o indirecta muestra cierta aceptación del comportamiento agresivo. Lo que implica la necesidad de implementar una serie de acciones dirigidas a devolver a los padres la responsabilidad de educar a sus hijos, así como capacitar a los docentes en el manejo de conflictos y el ejercicio de una autoridad democrática que permita a sus alumnos el desarrollo de herramientas para un manejo adecuado de la violencia que les rodea y de su propio comportamiento agresivo.

En relación con el embarazo en la etapa de la adolescencia, Prieto, Juárez y Ruta (2006) mencionan que las implicaciones propias de esta etapa, que conlleva transformaciones físicas, psicológicas y sociales, se ven a su vez afectadas por el medio cultural, social e histórico en el que el adolescente se desarrolla; y cobran gran importancia en la definición de la identidad y en la constitución de la personalidad del sujeto. Un aspecto de gran importancia en estas transformaciones que se dan durante la adolescencia, es el despertar de la sexualidad, como parte de la búsqueda de identidad y del experimentar “diferentes formas de contacto”, que enfrenta a los adolescentes a la posibilidad de un embarazo precoz, no deseado, y los expone (en especial a las adolescentes) a una serie de riesgos en relación con su vida misma (alto índice de mortalidad adolescente por parto o aborto) y en el menor de los casos en su salud física y emocional, afectando sus relaciones con su entorno inmediato (familia, pareja, amigos) e interrumpiendo sus oportunidades educativas y ocupacionales.

4.3 Desarrollo del adolescente y resiliencia

Al hablar de la adolescencia es importante hacer referencia a las características y atributos que se le han dado a los adolescentes a lo largo de la historia, las cuales van ligadas a la manera en cómo se ha transformado la concepción de esta etapa del desarrollo (Lütte, 1991; en Krauskopf, 2007). El concepto de adolescencia ha evolucionado a la par que la sociedad misma, de manera que, en cada época del desarrollo histórico de la humanidad ha predominado una concepción de adolescencia. Desde la ausencia de la adolescencia como etapa del ciclo vital (hasta el siglo II a.C.), pasando por su reconocimiento como etapa del desarrollo a partir de los 25 años (Edad Media) en que podían independizarse de los adultos a partir del matrimonio y la herencia. Pero es hasta comienzos del siglo XX, con Stanley Hall y su libro *Adolescencia*, que se establecen rasgos normativos para la definición de la adolescencia como etapa del desarrollo, identificándola como una fase de turbulencia y crisis, poniéndose el énfasis en lo biológico y endopsíquico. Finalmente, a mediados del siglo XX Blos (1962; en Krauskopf, 2007) presenta a la adolescencia como un periodo óptimo para el desarrollo pleno de la personalidad, dándole una gran importancia a la vida sentimental (amistades, amor platónico, diarios de vida) para el logro de ese desarrollo pleno.

Sobre este tema Llobert (2005; en Romero, 2007, p 182) menciona que es importante visualizar en la adolescencia "el carácter procesual e inestable del acontecer psíquico", pues esto permitirá tratar los problemas, conductas y características de los adolescentes como aspectos temporales y no como atributos identitarios; lo anterior permitirá aumentar la esperanza y el optimismo en las intervenciones, además de restringir la estigmatización de los sujetos que "transitan" por esta etapa del desarrollo.

Como ya se señaló en un apartado anterior, Edith Grotberg (2006) menciona que se puede promover la resiliencia en niños, jóvenes y adultos debido a que, los factores resilientes se van desarrollando en cada una de las etapas del desarrollo que propone Erik Erikson y conforme se avanza de una etapa a otra estos factores van fortaleciéndose. Sin embargo, al igual que con las etapas del desarrollo de Erikson, la edad del sujeto no es garantía de que estén desarrollados los factores

resilientes que debieron desarrollarse en las etapas anteriores. Por lo que Grotberg propone que el punto de partida para promover la resiliencia en un sujeto es, saber qué factores ya están desarrollados y cuáles faltan por desarrollar de acuerdo a su etapa del desarrollo.

En el caso de los adolescentes, lo esperado es que ya hayan desarrollado los factores resilientes de confianza, autonomía, iniciativa y aplicación para poder desarrollar la identidad, que es el factor resiliente que deberá desarrollarse durante la adolescencia. Lo anterior quiere decir que el adolescente, de acuerdo con el factor de la confianza: es capaz de aceptar límites en sus conductas e imitar modelos; es capaz de ser agradable, solidario, optimista y mostrarse esperanzado; puede involucrarse con mayor facilidad en relaciones interpersonales exitosas, puede resolver conflictos en diferentes ámbitos y pedir ayuda. De acuerdo con el factor de la autonomía: es capaz de tomar sus propias decisiones, así como de respetarse a sí mismo y a los demás; es empático, solidario y se reconoce como responsable de sus actos; puede manejar sus sentimientos y emociones. Por otro lado, en relación con el factor de la iniciativa, el adolescente: se muestra tranquilo y bien predispuesto, seguro de sí mismo y esperanzado; se muestra creativo siendo capaz de encontrar nuevas ideas y modos de hacer las cosas; es capaz de expresar sus pensamientos y sentimientos, así como de solucionar problemas y manejar sus sentimientos y conductas, pidiendo ayuda a los demás cuando la necesita. En cuanto al factor de la aplicación, el adolescente requiere: contar con buenos modelos a imitar y con el estímulo externo para ser independiente; lograr sus objetivos y planear para el futuro; ser responsable de sus acciones; ser capaz de finalizar las tareas que inicia, así como de resolver problemas tomando la iniciativa y asumiendo las consecuencias de sus actos.

Por último, en relación con el factor de la identidad, que es el que propiamente debe desarrollarse en la etapa de la adolescencia, el sujeto debe ser capaz de: controlar su propio comportamiento, comparar su conducta con los estándares aceptados para ser útil y poder ayudar a los demás, utilizar su fantasía e iniciativa en la planeación de su futuro; integrar los factores resilientes de las etapas anteriores y utilizarlos para enfrentar las situaciones de adversidad.

En la presente investigación, puesto que nuestros sujetos de estudio son adolescentes, se buscó comprobar la existencia de estos factores resilientes, que de acuerdo con Grotberg, presentan los adolescentes que han ido cumpliendo con el logro de las tareas del desarrollo propuestas por Erikson.

Por otro lado Melillo (2007) propone la existencia de una relación entre las características de lo que Emiliano Galende define como bienestar mental y los pilares de la resiliencia (propuestos por él mismo en el 2004), para ejemplificar el vínculo entre la resiliencia y la salud mental. Definiendo a la resiliencia como la capacidad humana de superar las adversidades que inciden en el desarrollo vital de los individuos, y que permite construir una vida sana a pesar de ellas. Al igual que Grotberg, Melillo retoma la teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson mencionando que la tarea primordial de la quinta fase, que es la correspondiente a la etapa de la adolescencia, es el logro de la identidad del yo, proceso en el cual la relación con los pares es preponderante para el establecimiento de lazos sociales. Si se logra cumplir exitosamente con la tarea de esta fase del desarrollo el sujeto obtendrá la virtud de la fidelidad, lo cual, de acuerdo con Melillo (2007) se relaciona con el pilar de la resiliencia denominado “capacidad de relacionarse”, así como con los factores resilientes “yo soy” y “yo estoy” que propone Edith Grotberg (2006). Este autor menciona que el 28 % de los niños que traen arrastrando problemas en su desarrollo llegan a la adolescencia y de manera sorprendente pareciera que, a pesar de todos los retos que el desarrollo mismo le pone al adolescente, superan sus problemas y logran recuperar la confianza y conformar su identidad, lo cual generalmente se asocia con la aparición de una persona significativa en su vida, quien se constituye como “tutor de resiliencia”.

Una característica más, propia del desarrollo del adolescente, es la expresión de la espiritualidad y la búsqueda de la trascendencia. Al respecto Girard (2007) menciona que los numerosos signos religiosos más o menos explícitos, incorporados en la ropa y los adornos revelan que la juventud cultiva por lo menos un sentimiento vago de trascendencia. La búsqueda de lo trascendente proviene de un conjunto de necesidades experimentadas por los jóvenes, como: solución de sus angustias, recuperación de la autoestima, afirmación de su identidad e

integración social, búsqueda de un sentido de la vida que les permita potenciar la posibilidad de enfrentar al futuro.

Todas las anteriores son características propias de los adolescentes que, de acuerdo con los autores mencionados, se constituyen en pilares de la resiliencia en esta etapa del desarrollo siempre que se den las condiciones propicias para la construcción de estos.

4.4 Pilares de la resiliencia en adolescentes

Diversos autores han identificado y conceptualizado los atributos internos y externos que se constituyen como pilares de la resiliencia en las personas identificadas como resilientes, sin embargo, en el caso de los individuos que se encuentran en la etapa del desarrollo adolescente, autores como Munist, Suárez, Grotberg, Melillo, Girard y Grunbaum definen como pilares de la resiliencia a algunas características propias de los sujetos en esta etapa del desarrollo.

Munist y Suárez (2007) mencionan que las características propias de la etapa de desarrollo de la adolescencia contribuyen a la existencia de tres atributos o pilares de la resiliencia en los adolescentes, los cuales son aspectos de la resiliencia que se gestan y se fortalecen durante la adolescencia, en virtud de la maduración cognitiva que se logra en esta etapa de desarrollo y que se traduce en la adquisición del pensamiento abstracto, que se distingue por ser: lógico, conceptual y orientado hacia el futuro, y que a su vez permite el desarrollo del pensamiento crítico que permite al sujeto gestar un proyecto de vida y desarrollar su laboriosidad.

En relación con el desarrollo del pensamiento crítico, Ennis (en Munist y Suárez, 2007, p 53) menciona que éste tiene seis componentes esenciales: la concentración de la atención, la identificación de las razones, la inferencia lógica, el análisis de la situación, la claridad del razonamiento y la visión de conjunto; y agrega que en cada uno de estos elementos el adolescente desarrolla su capacidad reflexiva mediante pruebas de lógica, lo cual lo lleva o debería llevar a aprender a pensar. Munist y Suárez (2007, p 52) definen el pensamiento crítico como la capacidad de cada individuo de aquilatar sus propias nociones, extraer

sus propias conclusiones y cuestionar y evaluar el razonamiento de los otros. Además de, tomar conciencia de que los sistemas de convicciones (políticas, deportivas, religiosas, sociales) siempre afectan de algún modo nuestras conclusiones y razonamientos. Este pensamiento crítico, como ya se mencionó, es resultado del desarrollo cognitivo que en la etapa de la adolescencia promueve el pensamiento abstracto, que permite al sujeto plantearse el sentido de su existir y lo lleva a cuestionarse lo establecido y a buscar alternativas de solución o afrontamiento ante los retos que la vida le propone. En los estudiantes de educación media superior este pilar de resiliencia se manifiesta por la capacidad de analizar detalladamente las situaciones problemáticas que se les presentan y controlar las emociones que estas les despiertan, para poder elegir, de entre varias posibles soluciones, la más adecuada.

Sobre el proyecto de vida, Munist y Suárez (2007, p 54) lo definen como “la acción siempre abierta y renovada de superar el presente y abrirse camino hacia el futuro” y mencionan que éste forma parte de un concepto más abarcativo propuesto por Vanistendael que es *el sentido de la vida*, mismo que hace referencia a una búsqueda personal que debe “descubrirse”, mientras que la capacidad de planificar la vida se relaciona con el sentido de autonomía, con la propia eficacia y con la confianza en que el individuo es capaz de tener cierto grado de control sobre el ambiente. Este último elemento es de suma importancia durante la adolescencia pues los jóvenes deben enfrentarse a una serie de limitantes que dificultan su inserción social, mismas que si logran superar a través de su capacidad para imaginar, reconocer y evaluar las metas que desean alcanzar, contribuyen al desarrollo de su habilidad para planificar. Se trata de un proceso constructivo en el que el sujeto utiliza sus experiencias previas, sus posibilidades y las alternativas concretas que le ofrece el ambiente. Esta capacidad de proyectarse hacia el futuro permite al individuo actuar reflexiva y autónomamente para el logro de las metas que se propone. En el caso de los estudiantes de Educación Media Superior, quienes fueron los sujetos de estudio de la presente investigación, esta capacidad para proyectarse hacia el futuro es esencial para definir lo que quieren para su vida y actuar en consecuencia.

Grunbaum (2007) hace una diferencia entre lo que para los adolescentes significa un proyecto de vida frente a tener una vida con proyectos, mencionando que para los adolescentes más importante que planear su vida, es tener un presente que les brinde alternativas culturales, lúdicas, deportivas y afectivas que promuevan los intercambios y la participación con sus pares, y que les permita tomar decisiones argumentando y discutiendo, para poder concretar pequeños y grandes eventos organizados en grupo. Es decir que, para los adolescentes es más importante tener una *vida con proyectos* lo cual les implica, en el día a día, cumplir con metas a corto plazo que a la larga les permitan insertarse a la sociedad con una identidad personal bien consolidada. En los estudiantes de educación media superior esto se manifiesta en expresiones como “¿cuál es el plan para hoy?”, que reflejan su preferencia por “vivir el momento” cumpliendo con pequeñas metas.

Por último, sobre el concepto de laboriosidad Grotberg (en Munist y Suárez, 2007, p 58) la define como “aquellas habilidades que le permiten a una persona trabajar diligentemente para realizar una tarea”, por otro lado Munist y Suárez resaltan el papel de la escuela en el desarrollo de la laboriosidad a través de la promoción de comportamientos como: la responsabilidad, el autocontrol, el respeto por uno mismo y por los otros, el compartir tareas y responsabilidades (trabajo en equipo), el aprender a escuchar a los profesores y compañeros, el seguir reglas y el aceptar una autoridad legítima y razonable. En el caso de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, la estructura organizativa y normativa de la institución, que les da a los estudiantes la libertad para: permanecer en el plantel, entrar a clases, controlar el ritmo de avance en sus materias al elegir con apoyo de un tutor las que cursarán cada semestre; entre otras libertades, así como derechos y obligaciones que debe asumir, les demanda a desarrollar el sentido de responsabilidad, de autocontrol, del trabajo en equipo, de la participación activa en las actividades escolares, a fin de lograr su permanencia y concluir sus estudios de bachillerato.

Todo lo mencionado anteriormente nos permite reconocer el potencial resiliente presente de manera natural en los adolescentes, así como las posibilidades de la escuela para favorecer estos pilares de resiliencia en los alumnos.

La espiritualidad, como una característica de los adolescentes, es considerada también un pilar de resiliencia en esta etapa de la vida. Girard (2007, p 139) la define como una manera de ser, de experimentar y actuar que resulta del reconocimiento de una dimensión trascendental, caracterizada por ciertos valores identificables con respecto a uno mismo, los otros, la naturaleza y la vida. Es una construcción de la experiencia humana que incluye valores, actitudes, perspectivas, creencias y emociones. Y agrega que la búsqueda de lo trascendente proviene de un conjunto de necesidades experimentadas por los jóvenes, como: solución de sus angustias, recuperación de la autoestima, afirmación de su identidad e integración social, búsqueda de un sentido de la vida capaz de potenciar la posibilidad de enfrentar al futuro. En los estudiantes de educación media superior este pilar se manifiesta a través del respeto que muestran por sí mismos y por los demás, así como, de manera general el respeto y el sentido que le dan a su vida, manifestado de manera importante por el cuidado de su salud física y emocional, por mantener una buena autoestima, aceptándose como son y reconociendo y valorando sus logros en el manejo de sus angustias o la resolución de sus problemas, además de manifestar un sentido de pertenencia e integración que se ve favorecido por su esfuerzo por mantener una red social de apoyo.

Munist y Suárez (2006) proponen que las transformaciones propias de la etapa del desarrollo adolescente, se pueden constituir en factores de riesgo o en factores de protección para los adolescentes ya que, la resolución exitosa de cada uno de estos cambios lleva al sujeto al logro de aprendizajes que le permiten desarrollar competencias personales, sociales, productivas y cognitivas, lo que a su vez refuerza la confianza en sí mismo, la independencia afectiva de sus padres, la autonomía y la definición de su identidad; este último es considerado también como un pilar de la resiliencia en los adolescentes.

De acuerdo con la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (en Melillo, 2007), en el quinto estadio del desarrollo la tarea primordial es lograr la identidad del yo. Si este estadio se resuelve favorablemente, se establecen las virtudes de fidelidad y lealtad, las cuales se vinculan al pilar de resiliencia llamado por Melillo "capacidad de relacionarse", además de permitir al joven enunciar los "yo soy" y "yo estoy" de Grotberg. En los estudiantes de educación media superior esta capacidad de relacionarse se manifiesta por la exaltación de los valores de fidelidad y lealtad que caracterizan las relaciones entre los jóvenes así como la importancia que para éstos tiene el mostrarse siempre tal cual son. Lo anterior es un reflejo del logro de su identidad personal que les permite relacionarse con los demás sin distinción de sexo, edad o condición sociocultural.

Entre los factores que según Munist y Suárez (2007) pueden ayudar a los adolescentes a una transición exitosa a la mayoría de edad y por lo tanto a la definición de su identidad personal y la construcción de la resiliencia, están:

- Un manejo adecuado de las experiencias que son consideradas como fracasos, para que el sujeto pueda aprender de ellas y así fortalecer su autoestima y contribuir a la construcción de la resiliencia.
- La comprensión de cómo incide el contexto en las características y en la resolución de la etapa adolescente.
- El conocimiento previo de los cambios que se producirán en los adolescentes les permite vivirlos como parte del mismo crecimiento.
- El apoyo comprensivo de su familia, maestros y jefes ayuda a los jóvenes a resolver las situaciones problemáticas y fortalecer la confianza en ellos mismos.
- El logro en la definición de la identidad personal, en el incremento de la independencia y de la autonomía en los adolescentes, así como en la capacidad de "proyectarse" hacia el futuro, se constituyen como pilares de la resiliencia.
- El amor incondicional de los padres hacia los jóvenes.
- La existencia de un adulto significativo, fuera de la familia, en la vida de los adolescentes.

- La participación activa del adolescente en la construcción de su propia resiliencia, entendida como una forma de enfrentar la vida diaria (resiliencia cotidiana).

Todos los anteriores son factores que pueden promoverse en la escuela para contribuir a la definición de la identidad y el logro de la inserción social de los estudiantes de Educación Media Superior y por lo tanto, a la construcción de la resiliencia en esta etapa del desarrollo.

Los seis atributos de los adolescentes, antes mencionados (pensamiento crítico, proyecto de vida, vida con proyectos, laboriosidad, espiritualidad y capacidad de relacionarse o identidad) fueron uno de los ejes de análisis de la presente investigación, en la cual uno de los objetivos fue analizar los factores resilientes que presentan los alumnos del último semestre, de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, que les facilitan enfrentar situaciones problemáticas y tener éxito académico.

Pero ¿quiénes son los estudiantes de Educación Media Superior?, ¿qué implica ser estudiante de la Escuela de Nivel Medio Superior de León?, en el siguiente capítulo daremos respuesta a estas preguntas al contextualizar el espacio educativo en el cual se desarrolló la presente investigación.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto de análisis de la presente investigación gira en torno a la situación que prevalece en el Sistema Educativo, tanto a nivel nacional como estatal, en relación con la Educación Media Superior, así como, de manera específica en la Escuela de Nivel Medio Superior de la ciudad de León, perteneciente a la Universidad de Guanajuato, por ser en ésta última en donde se realizó el estudio.

Ya en el capítulo anterior caracterizamos a los estudiantes de Educación Media Superior e hicimos hincapié en las diversas investigaciones sobre resiliencia que hablan respecto a la importancia de la escuela y cómo ésta puede constituirse en un factor de resiliencia al promover ambientes de aceptación, apoyo, participación y respeto, los cuales deben gestarse desde la administración escolar y de manera más específica al interior del aula.

Por lo anterior es importante hablar de la problemática que predomina en la Educación Media Superior a Nivel Nacional, Estatal y Local para así tener una visión clara de la situación prevaleciente en los estudiantes de la Escuela de Nivel Medio Superior de León que formaron parte de la muestra en estudio de la presente investigación.

1. La Educación Media Superior en México

En su libro “El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias” Zorrilla (2008) menciona que el crecimiento de la matrícula para la Educación Media Superior entre 1950 y 2000 se multiplicó cerca de ochenta veces y aunado a esto se pueden observar durante los últimos treinta años deficiencias graves como:

- La eficiencia terminal se ha mantenido los últimos 25 años en un 60 % en relación con los que ingresan a la Educación Media Superior. En el caso de la Escuela de Nivel Medio Superior de León el porcentaje de eficiencia terminal para la generación 2007-2010 fue de 50.962 %, es decir, por debajo de la media nacional.

- Se pueden observar, desde los años cuarenta, las mismas formas de organización de la enseñanza (métodos que favorecen la exposición de la docencia tradicional y exigen la memorización de contenidos abstractos más que la comprensión de los mismos). Lo cual se refleja en los bajos resultados obtenidos en pruebas como EXANI, CENEVAL y ENLACE a nivel Nacional, así como PISA a nivel internacional.
- La existencia de una gran variedad de maneras en que las escuelas llevan a cabo las rutinas escolares, encontrándonos con desempeños institucionales ejemplares frente a clases brindadas por profesores sin preparación profesional o capacitación previa alguna. Recordemos que en este nivel educativo la mayoría de los docentes son profesionistas de las diversas áreas de las ciencias y las humanidades, con poca o nula preparación docente.
- Los cambios curriculares que desde 1950 ha experimentado la Educación Media Superior, que a partir de los años sesenta añadieron un año a la duración promedio; siendo en la actualidad de tres años.
- En nuestros días, la educación exclusivamente técnica ha desaparecido y todos los programas cuentan con tres componentes: uno general de materias básicas, otro de formación para la vida y el trabajo, y el último, propedéutico o de preparación para el Nivel Superior. En el caso de la Escuela de Nivel Medio Superior de León se ofrece un bachillerato predominantemente propedéutico.

La atención y consecuente resolución de las deficiencias mencionadas son responsabilidad de la Secretaria de Educación Pública, la que, con respecto al conjunto de instituciones de Educación Media Superior públicas, en México, debe cumplir con las siguientes funciones (Zorrilla, 2008):

- La coordinación nacional de la atención a la demanda social de Educación Media Superior.
- El financiamiento del gobierno federal a las instituciones públicas que conforman y definen el sistema de Educación Media Superior.

- La planeación de las actividades del ejecutivo federal, en materia educativa, para el periodo sexenal en cuestión.
- Administrar y normar la educación de manera concurrente entre los tres niveles de gobierno: 1) nacional o federal; 2) estatal y 3) municipal

De acuerdo con Zorrilla (2008) un problema central del sistema de Educación Media Superior en México es, que no existe un ámbito efectivo de criterios y valores educativos que permita establecer con claridad las condiciones mínimas para atender la demanda y que sirva, al mismo tiempo, para conocer y corregir el funcionamiento de la Educación Media Superior; donde se determinen parámetros también mínimos sobre desempeños escolares y académico. Ante este problema se inició, en el año 2007, una propuesta de Reforma de la Educación Media Superior, de la cual hablaremos con detalle en un apartado posterior.

Es indudable que a nivel de cobertura el sistema de la Educación Media Superior ha crecido, de acuerdo con datos aportados por Zorrilla (2008), de manera exponencial “cerca de cien veces en número de alumnos durante la segunda mitad del siglo XX”. Sin embargo, el mismo autor plantea que, con respecto a la realidad de México, resulta necesario entender dos aspectos fundamentales:

- La omisión de criterios educativos modernos
- Las consecuencias de tal omisión para nuestra sociedad y nuestros jóvenes.

Tal omisión va desde lo normativo hasta lo práctico y abarca todo el espectro educativo en lo que respecta al logro de resultados de aprendizaje y de dominio de habilidades relevantes según criterios educativos modernos.

Esta omisión, al persistir durante los últimos 25 años, otorga al funcionamiento del sistema de Educación Media Superior un carácter: a) selectivo, al propiciar una baja eficiencia terminal; b) socialmente perverso, al beneficiar más a algunos alumnos y grupos sociales que a otros, y c) precario en términos formativos, al no impulsar el desarrollo de habilidades verbales y matemáticas que la educación moderna promueve en el nivel internacional. Lo que nos lleva a problemas serios de calidad, eficiencia terminal y equidad.

Zorrilla (2008) propone preguntarnos cómo es que hemos llegado, históricamente, a contar con una Educación Media Superior que no parece cumplir su misión educativa presente y que requeriría ser reformada de manera radical, con base en el conocimiento de sus características, fortalezas y debilidades.

Una investigación que coincide con lo propuesto por Zorrilla (2008), es la de María Irene Guerra (2000), quien en su investigación “¿Qué significa estudiar el bachillerato?” hace un análisis de la situación predominante en la Educación Media Superior, mencionando como algunos de sus problemas: la masificación, la pérdida de identidad de este nivel educativo, una desviación de su sentido, la existencia de propuestas pedagógicas no adecuadas a las necesidades de los jóvenes, una pérdida de la calidad y una marcada irrelevancia. Comentando además que es necesario que la investigación realizada en este nivel educativo se haga “sobre” y “desde” los alumnos,

Por otro lado, María Elisa Guerrero (2000) en su investigación “La escuela como espacio de vida juvenil”, hace un análisis de cómo la escuela ha ido perdiendo, debido a las diversas transformaciones sociales, su capacidad socializadora e integradora y en lo particular, habla de la incapacidad del Nivel Medio Superior de educación para ofrecer a la juventud un lugar en la sociedad.

Los resultados de las investigaciones de Zorrilla (2008), Guerra (2000) y Guerrero (2000) son relevantes porque ponen de manifiesto el hecho de que a pesar de que la Educación Media Superior está en crisis y no cumple con las expectativas de los jóvenes, esta sigue representando un factor de arraigo para los estudiantes de este nivel educativo.

Por otro lado la investigación de Velázquez Reyes (2007) sobre los preparatorianos y sus trayectorias escolares pone de manifiesto la importancia de las experiencias de vida que los estudiantes de Educación Media Superior experimentan al transitar por trayectorias estudiantiles regresionales. Esta autora menciona que la experiencia de una trayectoria estudiantil regresional contribuye al desarrollo de los estudiantes por la vivencia y el aprendizaje que la misma les deja para recorrer y concluir sus estudios de bachillerato.

A pesar de los resultados obtenidos en los estudios mencionados la investigación en este nivel educativo es escasa, de ahí la importancia del presente estudio.

2. Reforma Integral de la Educación Media Superior

Ante las debilidades presentadas por la Educación Media Superior en nuestro país, en los meses de noviembre y diciembre del 2007 la Secretaría de Educación Pública, en conjunto con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) impulso una Reforma Integral de la Educación Media Superior cuya finalidad era la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato y a través de diversas reuniones de autoridades y especialistas en la materia se detectaron tres retos prioritarios a ser atendidos: 1) ampliación de la cobertura, 2) mejoramiento de la calidad y 3) búsqueda de la equidad; además de los anteriores, Székely (2007) menciona que otro de los grandes retos de la Educación Media Superior es responder a las exigencias del mundo actual, las cuales se reflejan en las siguientes premisas: “Para ser exitosos, hoy en día los jóvenes deben ser personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que buscan en el cada vez más amplio universo de información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua”; y agrega que un último reto sería atender a las características propias de la población adolescente.

El mismo Székely señala que las Reformas Educativas desarrolladas en México presentan las siguientes características:

- Ponen énfasis en el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos o competencias
- Buscan la definición de los elementos de formación básica comunes a todos los programas de un subsistema
- Buscan la flexibilidad y enriquecimiento del currículo, a través de Eliminación de secuencias de cursos rígidas

Énfasis en la transversalidad

- Promueven programas y prácticas docentes centradas en el aprendizaje, mediante

Estrategias de enseñanza dinámicas

Programas de tutorías fortalecidos

En el proceso de desarrollo de la actual Reforma Integral de la Educación Media Superior se buscó además, que en la base del consenso global estuvieran siempre presentes tres principios básicos: 1) el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas de bachillerato, 2) pertinencia y relevancia de los planes de estudio y 3) el tránsito entre subsistemas y escuelas.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se desarrolló a partir de cuatro ejes: 1) la búsqueda de un marco curricular común (MCC), 2) la definición y regulación de las modalidades de oferta educativa en este nivel, 3) los mecanismos de gestión de la reforma y 4) la certificación del Sistema Nacional de Bachillerato. Dando como resultado, en enero de 2008, la determinación de once competencias genéricas que, en conjunto con competencias y conocimientos disciplinares, constituyen el Perfil del Egresado del Sistema Nacional de Bachillerato.

La existencia de un Marco Curricular Común (Székely, 2007) permite articular los programas de las distintas opciones de Educación Media Superior, ya que:

- Es una estructura que se sobrepone a los planes de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos.
- Define estándares compartidos que enriquecen, y hacen más flexible y pertinente el currículo de la Educación Media Superior.

Por otro lado, la existencia de un Sistema Nacional de Bachillerato (Székely, 2007):

1. Contribuye a alcanzar una definición universal del título de bachiller al definir las competencias que deberá poseer el egresado sin distinciones entre subsistemas.
2. Sin perder los objetivos comunes, promueve la flexibilidad de los planes de estudio, lo cual los hace más relevantes y pertinentes.

3. Sienta las bases para que sea posible el tránsito entre subsistemas y escuelas.
4. Avanza en la dirección que marcan las reformas recientes de la Educación Media Superior en nuestro país y el extranjero.
5. Admite la organización de los planes de estudio de los distintos subsistemas según convenga a sus objetivos.
6. Atiende las necesidades educativas actuales sin abandonar el aprendizaje histórico que representan las disciplinas.
7. Permite al conjunto de la Educación Media Superior unir esfuerzos sin abandonar la pluralidad que la caracteriza.

Las once competencias genéricas que integran el Perfil del Egresado de la Educación Media Superior se clasifican en seis categorías, como se presenta a continuación:

I. Se autodetermina y cuida de sí

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue, los inconvenientes y restricciones que se pueden encontrar y los distintos cursos de acción posibles.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.

II. Se expresa y Comunica

4. Participa en intercambios de información basados en la correcta interpretación y emisión de mensajes mediante la utilización de distintos medios, códigos y herramientas, y aplica estrategias de comunicación para diferentes contextos.

III. Piensa crítica y reflexivamente

5. Identifica los orígenes y la naturaleza de un problema y piensa original y creativamente para proponer posibles soluciones y desarrollar innovaciones.
6. Desarrolla y sustenta una opinión personal sobre temas de interés y relevancia general, y considera otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

IV. Aprende de forma autónoma

7. Aprecia el valor de la educación y está en posición de adquirir conocimientos de manera autónoma, tanto en el contexto de la escuela como a lo largo de la vida.

V. Trabaja en forma colaborativa

8. Participa y colabora de manera efectiva como miembro de diversos equipos, apoyando el logro de sus objetivos y metas.

VI. Participa con responsabilidad en la sociedad

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad, la tolerancia y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Las principales características de estas competencias genéricas, descritas en el documento “Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”, son:

- Relevantes a lo largo de la vida: es decir que son aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios.
- Transversales: pues son relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes.
- Transferibles: porque refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias.

Por otro lado, estas competencias genéricas se corresponden con los pilares de resiliencia en los adolescentes mencionados por Girard, Suárez, Munist, Grunbaum y Melillo como: Espiritualidad, Pensamiento crítico, Proyecto de vida, Vida con proyectos, Laboriosidad y Capacidad de relacionarse. Mismos que fueron los ejes de análisis de la presente investigación y que, de acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Media Superior se promoverían a través de este Marco Curricular Común en los estudiantes de este nivel educativo a nivel nacional. Sin

embargo, en el caso de los sujetos de estudio de la presente investigación, al pertenecer al plan curricular anterior a esta Reforma, la promoción de estas competencias genéricas que componen el perfil de egreso no se dio en ellos.

En relación con las competencias disciplinares básicas, Székely (2007) menciona que, se trata de competencias de carácter indicativo que servirán como orientaciones generales para las escuelas, sin convertirse en instrumentos que impidan su adecuado desarrollo en el marco de la diversidad y se clasifican en cuatro campos disciplinares amplios: Matemáticas, Comunicación, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales.

La vinculación entre las competencias genéricas y las disciplinares es lo que da lugar al Marco Curricular Común que caracteriza a la Reforma Integral de Educación Media Superior.

3. La Educación Media Superior en el Estado de Guanajuato

En el Estado de Guanajuato se cuenta con las siguiente oferta educativa en Educación Media Superior: 1) bachilleratos tecnológicos ofrecidos por el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Guanajuato (CECyTEG), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), estos subsistemas cuentan también con la opción terminal de técnico profesional; 2) bachillerato mixto (propedéutico y de preparación para el trabajo) ofrecido por el sistema VIBA-SABES (VideoBachillerato); 3) bachillerato propedéutico, ofrecido por la Universidad de Guanajuato, tanto a través de sus escuelas oficiales como de las escuelas particulares incorporadas (Federación de Escuela Particulares de Celaya y de León), así como por aquellas escuelas que pertenecen al subsistema de Preparatoria Abierta.

Los egresados de secundaria que buscan continuar con sus estudios de Nivel Medio Superior tienen un amplio abanico de posibilidades a seleccionar, sin embargo, la opción que más espacios brinda son aquellas instituciones que ofrecen un bachillerato propedéutico, entre las que se encuentran los

Videobachilleratos del sistema SABES y las Escuelas de Nivel Medio Superior pertenecientes o incorporadas a la Universidad de Guanajuato.

Según datos de la Dirección de Educación Media y Superior de la Secretaría de Educación de Guanajuato, En la entidad, hay una matrícula en educación media superior de 166 mil 681 alumnos que estudian en 798 planteles, de los cuales 410 son públicos (donde estudian 111 mil 922 alumnos) y 388 de carácter privado (que registran una matrícula de 54 mil 759).

De acuerdo con Agustín Casillas Gutiérrez, director general de Educación Media y Superior de la Secretaría de Educación de Guanajuato, la escasa formación docente y la ausencia de una currícula orientada a las ciencias son parte de las carencias de la educación media superior en Guanajuato. Lo anterior debido a que los maestros de este nivel educativo son profesionistas de algún área disciplinaria que terminaron una carrera y que comparten sus experiencias en el campo laboral dentro de su actividad docente, pero que no precisamente tienen formación pedagógica, sin embargo esto se intenta solucionar a través de un programa de capacitación que reciben los docentes que son contratados en el sistema público y en aquellos planteles privados que son conscientes de esta necesidad.

Teniendo como base esta problemática, los distintos subsistemas que ofrecen educación media superior en el Estado de Guanajuato han participado activamente en el desarrollo e implementación de la Reforma Integral de Educación Media Superior, participando en las reuniones en donde se definieron las competencias que componen el perfil de egresado así como en la capacitación de sus docentes para la operacionalización de la RIEMS, a través del Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior.

4. La Educación Media Superior en la Universidad de Guanajuato

La Universidad de Guanajuato tiene como antecedente inmediato el Colegio del Estado, el cual desde sus inicios ya contaba, en 1878, con las Escuelas Preparatorias de las ciudades de Guanajuato y León; posteriormente, al pasar a ser Universidad, en 1945 se funda la Escuela Preparatoria de Celaya, en 1951 las

de Irapuato, 1957 la de Salamanca, 1970 Salvatierra, 1973 Pénjamo, 1974 San Luis de la Paz, 1975 Silao y por último, en 1990, la Escuela Preparatoria Nocturna de León. A partir de la reorganización académica-administrativa que se llevó a cabo en la Institución en el 2008 la Coordinación del Nivel Medio Superior pasó a ser Colegio del Nivel Medio Superior y las Escuelas Preparatoria pasaron a denominarse Escuelas de Nivel Medio Superior, en el caso de la Escuela Preparatoria Nocturna de León su nombre actual es Escuela de Nivel Medio Superior Centro Histórico León. Para la Universidad de Guanajuato el Bachillerato es

“una etapa de la educación cuya finalidad prioritaria es esencialmente formativa, en la cual el alumno debe ser capaz de desarrollar una primera síntesis personal y social, que le brinde una comprensión de la sociedad y de su tiempo y lo prepare para la realización de su proyecto de vida” (Manual del estudiante, 2005)

Es este el propósito que en el día a día se busca alcanzar en las diez Escuelas de Nivel Medio Superior de la Universidad ubicadas, cada una de ellas, en diferentes ciudades del Estado de Guanajuato (a excepción de la Ciudad de León en donde se encuentran dos); en diferentes contextos socioculturales y socioeconómicos que imprimen características diferentes a su población tanto estudiantil como docente, sin embargo, todas funcionando bajo una misma normatividad, un mismo plan de estudios y todas trabajando con adolescentes cuyas edades fluctúan entre los 14 y los 18 años de edad.

A partir del año 2001 se inició una revisión del plan de estudios del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato, misma que dio lugar a la Reforma Curricular sustentada en el documento “Programa Educativo 2010 del Colegio de Nivel Medio Superior” (Universidad de Guanajuato, 2010), a través de la cual se evaluaron los siguientes aspectos:

- Congruencia, consistencia, pertinencia y vigencia de los elementos que integran el currículo de NMS, con base en la Guía para la Planeación y Evaluación Curricular de la Universidad de Guanajuato (GPECUG).

- Operación y eficiencia del currículo en el periodo de agosto 1998 a junio 2001.
- Estructura y operación de los programas de las materias que integran el plan de estudios en el periodo citado.
- Infraestructura de apoyo al currículo.

Algunas de las principales características de esta Reforma Curricular son:

- Se fundamenta en la Misión y Visión de la Universidad de Guanajuato así como en la Ley Orgánica y sus reglamentos. En este marco se plantea el Ser y el Deber ser del Bachillerato Universitario a través de la definición de la Misión y Visión del mismo.
- Toma en cuenta las políticas nacionales y estatales de educación principalmente las tendencias y perspectivas en la educación media superior.
- Responde a la problemática identificada y a la experiencia obtenida de la puesta en marcha del currículo vigente de 1998 a la fecha.
- Tiene como referencia los marcos Filosófico, Psicopedagógico y Sociológico del Bachillerato Universitario. Dichos marcos orientan de manera significativa el quehacer del profesor, la participación del estudiante en el proceso educativo, la selección de contenidos, de metodología de enseñanza-aprendizaje y de evaluación.
- Define el Perfil del Profesor con base en la RIEMS y en los Estatutos: Académico y del Personal Académico.
- Se continúa con el sistema de créditos ya que ha cumplido el propósito de dar flexibilidad al plan de estudios y permite que el estudiante, con la asesoría del profesor, participe en la determinación de los contenidos a cursar de acuerdo a su capacidad y disponibilidad de tiempo.
- Se trata de un Bachillerato General el cual proporciona al estudiante una formación básica e integral además de propedéutica para cursar cualquier licenciatura, con énfasis en las carreras que ofrecen las 8 Divisiones, en que se han agrupado todas las carreras del Nivel Superior.

- En los programas de las materias se busca, fundamentalmente, la participación activa del alumno, el aprendizaje socializado y el desarrollo de competencias.
- Tiene como fortalezas el programa de actualización de profesores, vía el Diplomado del PROFORDEMS, con la certificación de los mismos y la actualización disciplinar y pedagógica, así como la adecuación administrativa para garantizar que la reforma curricular cumpla con los objetivos propuestos.
- Se adopta el Marco Curricular Común (MCC) de la RIEMS en un marco de diversidad, con el cumplimiento de los acuerdos y reglas emanadas de la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior, siempre con pleno respeto a la autonomía de la Universidad de Guanajuato.

Esta Reforma fue aprobada, una vez cubiertos todos los requisitos legales, por el Consejo Académico del Nivel Medio Superior en su sesión del 22 de julio de 2010 y entró en vigor en las 10 Escuelas del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato a partir de la primera inscripción –primer semestre- del ciclo escolar 2010-2011.

En el caso de los alumnos que participaron en la presente investigación corresponden al plan de estudios 1998, mismo que funciona mediante el sistema de créditos y está organizado en tres Núcleos:

- Introdutorio. Lo componen las materias que se cursan durante el primer semestre.
- Básico. Formado por todas las materias obligatorias que se cursan a partir del segundo semestre.
- Propedéutico. Formado por toda las materias optativas.

Las materias que componen el plan de estudios se organizan en 8 áreas del conocimiento: Comunicación, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Desarrollo Humano, Artes, Administración y Actividades Formativas. En el área de Actividades Formativas se ubica la Orientación Educativa, como una actividad frente a grupo que los alumnos deben acreditar durante los tres primeros semestres del Bachillerato, a través de la cual se pretende apoyar al estudiante en

si integración, permanencia y conclusión de sus estudios de Bachillerato, así como en la formulación de su proyecto de vida y su elección vocacional.

5. La Escuela de Nivel Medio Superior de León

La Escuela de Nivel Medio Superior de León cuenta con 132 años de antigüedad y un gran prestigio social, lo cual la convierte en la opción de Educación Media Superior de alrededor de 1500 jóvenes que intentan ingresar a la misma cada año y de los cuales sólo ingresan 750 a primer semestre en el mes de agosto de cada año.

La población promedio de la Escuela de Nivel Medio Superior de León oscila entre los 1800 y 2000 alumnos repartidos en dos turnos y atendidos por un promedio de 117 profesores (número que varía de un semestre a otro por las jubilaciones, permisos, incapacidades y comisiones), los cuales se distribuyen, de acuerdo a su formación académica, como se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro III.1 Grado académico de los profesores de la Escuela de Nivel Medio Superior de León.

Técnico profesional	Estudiante de Licenciatura	Pasante de Licenciatura	Graduado de Licenciatura	Candidato a Maestría	Graduado de Maestría	Candidato a Doctorado	Graduado de Doctorado
1	1	4	95	5	8	2	1

Fuente: Recursos Humanos de la ENMSL, Agosto 2008

Al igual que sucede con la situación que prevalece a nivel estatal, en la Escuela de Nivel Medio Superior de León el mayor porcentaje de docentes cuenta con un grado de estudios de Licenciatura, situación que de acuerdo a las exigencias de preparación docente a nivel internacional y por ende en la Universidad de Guanajuato, deberá modificarse en los próximos año, pues el requerimiento es que más docentes cuenten con grados de Maestría y Doctorado. Además de que, la mayoría de los docentes cuentan con preparación profesional distinta a la Docencia, lo que hace necesaria la capacitación en temas referentes al desarrollo de la actividad docente en específico, así como la actualización en su campo disciplinar.

6. Atención a estudiantes en la Escuela de Nivel Medio Superior de León.

En el Sistema Educativo Mexicano surge en la última década, la figura del Tutor Académico, como una exigencia en el nivel de Educación Superior, para lo cual se realizó un Diplomado en Competencias y Habilidades Básicas para Desarrollar la Tutoría a través del cual se capacitó a los docentes para desempeñar este nuevo rol. A partir del 2003 se implementó el Programa Institucional de Tutoría Académica de la Universidad de Guanajuato, a través del cual se pretende disminuir los índices de reprobación y deserción, así como mejorar la eficiencia terminal, en las Unidades Académicas de la Universidad de Guanajuato.

En la Escuela de Nivel Medio Superior de León los resultados del Programa Institucional de Tutoría no han sido los esperados, ya que la realidad es que los profesores-tutores deben atender a los alumnos de manera preferentemente grupal, pues tienen a su cargo a grupos muy numerosos, con los cuales no pueden establecer una verdadera relación de confianza, apoyo y afecto. Por otra parte, se cuenta con un Departamento Psicopedagógico a través del cual se realizan actividades preventivas y de intervención con los alumnos. A partir del semestre enero-junio de 2007 se establecieron convenios con diversas instituciones como:

- Centro de Integración Juvenil (CIJ), para la realización de talleres de prevención de adicciones en los que se involucra a los alumnos desde la actividad formativa del Servicio Social Universitario, lo que garantiza la realización de actividades preventivas, por parte de los alumnos que participan en estos talleres, hacia alumnos de primaria y secundaria, con quienes replican la información recibida.
- Secretaría de Seguridad Pública, para la impartición de talleres de la Iniciativa Mexicana de Seguridad Vial, campaña que a nivel internacional busca concientizar a los adolescentes sobre los riesgos de conducir un vehículo bajo los efectos de alguna bebida alcohólica.
- Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia de León, se ofrecen a los alumnos talleres para la prevención del embarazo y el suicidio.

Otro servicio que ofrece la Escuela de Nivel Medio Superior de León a los alumnos, en específico para la atención del índice de reprobación, son las asesorías académicas tanto entre pares como de los maestros que imparten las materias que más se reprueban como: matemáticas, física, español, historia, ciencias sociales, inglés.

Con la reestructuración académico-administrativa de la Universidad de Guanajuato en el 2008 y la conformación del Colegio del Nivel Medio Superior se crea la Coordinación de Servicios al Estudiante, que corresponde a lo que en el Nivel Superior es la Unidad de Desarrollo Estudiantil. En esta Coordinación se incluyen:

1.- Unidad de Desarrollo Integral. Que ofrece los siguientes servicios:

- Coordina las actividades de los departamentos psicopedagógicos de las 10 Escuelas de Nivel Medio Superior.
- Coordina las Unidades de Salud, que entre otras cosas se encarga del servicio de inscripción al seguro social, al seguro contra accidentes y supervisa las cafeterías de las Unidades Académicas.

2.- Coordinación de Tutoría. Supervisa las actividades del programa de Tutorías en las Escuelas, así como el programa Construye y las becas.

Dentro del plan estratégico de la Unidad de Desarrollo Integral se encuentran acciones como: la realización de un diagnóstico inicial a los alumnos de nuevo ingreso, realización de pláticas de prevención de acuerdo a los resultados del diagnóstico, atención individual a alumnos en riesgo detectados en el diagnóstico, reuniones con padres de familia, entre otras. Algunas de las cuales aún están en proceso de diseño de programas para el posterior desarrollo de los mismos. Otra actividad importante hasta el semestre agosto-diciembre- 2010 es la capacitación del personal que labora en los Departamentos Psicopedagógicos de las diez Escuela de Nivel Medio Superior.

Todas las acciones anteriores tienen la finalidad de promover el desarrollo integral de los alumnos y contribuir así a la disminución del índice de reprobación y deserción, y por ende a incrementar la eficiencia terminal. Sin embargo aún no se han logrado consolidar muchas de estas y algunas no han sido del todo exitosas,

motivo por el cual se hace necesario intervenir más que a nivel de prevención, en el de la promoción de factores resilientes.

Nuevamente, en el caso de los estudiantes que participaron en la presente investigación, estos pudieron beneficiarse de algunos de estos servicios, sin embargo, también les tocó vivir el “descontrol” momentáneo que todo proceso de reestructuración significa, de ahí la importancia de estudiar cómo a pesar de esto lograron echar mano de sus aptitudes resilientes y concluir sus estudios de bachillerato.

METODOLOGÍA

Antecedentes

La investigación con adolescentes y específicamente relacionada con estudiantes de Educación Media Superior y promoción de factores resilientes es escasa, por lo que, para poder definir la metodología más adecuada en la presente investigación, fue necesaria la revisión de diversos reportes de investigaciones y de experiencias de promoción de resiliencia con adolescentes en distintos ámbitos: de la salud, escolar (Saucedo, 2007; Velázquez, 2007; Guerra, 2007; Guerrero, 2007), comunitario (Suárez, De la Jara y Márquez, 2007; Silber, I. 2007)), en los cuales se buscó identificar las metodologías de investigación y/o de intervención utilizadas para tener un panorama de cómo se ha investigado o promovido la resiliencia en los adolescentes. En los reportes se muestran experiencias de diversos países pertenecientes al Continente Americano y principalmente latinoamericanos, entre ellos México, en los cuales se encontró que, en las investigaciones sobre adolescencia y resiliencia se utilizan principalmente metodología cualitativas como etnografía (Silber, I. 2007), estudio de casos; o bien mixtas, como la investigación de campo de tipo interpretativa (Velázquez, 2007). Entre los principales instrumentos utilizados están: la entrevista semidirigida o semiestructurada (Silber, T. 2007; Guerra, 2007) y a profundidad (Saucedo, 2007; Velázquez, 2007; Guerrero, 2007), el análisis narrativo (Saucedo, 2007; Velázquez, 2007)) de los relatos que se derivan de estas entrevistas o de la utilización de instrumentos estandarizados como pruebas psicológicas proyectivas: TAT (Peker y Rosenfeld, 2007), así como la observación participante (Silber, I. 2007), especialmente en el caso de investigaciones en donde se estudia la resiliencia grupal: familiar (Florenzano y Valdés, 2007), escolar (Saucedo, 2007; Velázquez, 2007; Guerra, 2007; Guerrero, 2007) y comunitaria (Suárez, De la Jara y Márquez, 2007; Silber, I. 2007). También se han utilizado instrumentos

estandarizados como: cuestionarios (Velázquez, 2007), escalas, por ejemplo, una escala para medir desarrollo yoico (Florenzano y Valdés, 2007).

Por otro lado, en cuanto a las experiencias de promoción de la resiliencia en los adolescentes (Silber, T. 2007; Daverio, 2007) y en los adultos cercanos a estos (Gaggero y Mascheroni, 2007), las metodologías de intervención que se han utilizado buscan preferentemente formar-informando sobre lo que es la resiliencia y como promoverla en uno mismo y en los otros. Utilizando técnicas como la entrevista motivacional (Silber, T. 2007), la capacitación (Daverio, 2007), la “Rueda de la resiliencia” de Henderson y Milstein, para promover escuelas resilientes (Daverio, 2007); el encuentro, como técnica de capacitación y mejoramiento del aprendizaje desde la vivencia grupal del “nosotros” (Gaggero y Mascheroni, 2007).

En el cuadro IV.1 se describen las técnicas e instrumentos utilizados en diversos estudios sobre resiliencia realizados tanto con adolescentes y jóvenes entre 13 y 22 años en distintos ámbitos (escolar, familiar, comunitario, penitenciario), así como con sujetos adultos de entre 25 y 60 años que desempeñan labores vinculadas a la atención de los adolescentes, encontrándose que de manera prioritaria se utilizan técnicas o instrumentos de corte cualitativo para la obtención de datos, o una combinación de instrumentos cualitativos y cuantitativos, y entre los instrumentos más utilizados está la entrevista semidirigida, entrevista a profundidad, la observación y el análisis narrativo de textos orales o escritos, así como cuestionarios y escalas estandarizadas.

Cuadro IV.1 Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación sobre adolescencia, resiliencia y educación media superior.

INSTRUMENTO/TÉCNICA	DESCRIPCIÓN/USOS
Redes semánticas naturales (Valdez, 1998).	Evalúan los significados psicológicos de los sujetos. Dan cuenta de la forma en la que se organiza la información y de cómo ésta puede tener efectos sobre la conducta de las personas.

Cuadro IV.1 Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación sobre adolescencia, resiliencia y educación media superior (Continuación).

INSTRUMENTO/TÉCNICA	DESCRIPCIÓN/USOS
La entrevista motivacional (Silber)	Es un estilo de entrevista directiva, centrada en el paciente, que facilita la comunicación y ayuda a cambiar la conducta-problema mediante la exploración y resolución de la ambivalencia. Se basa en estimular la colaboración, la evocación y la autonomía.
CTF (Cómo es tu familia-breve). CSF (Cómo es su familia-breve), para padres de familia.	Miden la aproximación al riesgo-protección familiares. Evaluando aspectos del funcionamiento familiar como: comunicación conectada, cohesión, adaptabilidad, rituales, jerarquía, límites y organización familiar.
Observación de la interacción familiar	Mide el estilo de interacción familiar. En base a los constructos propuestos por Hauser: habilitador (afectivo o cognitivo) y obstaculizador (afectivo o cognitivo)
Wusct (escala del desarrollo yoico, de J. Loevinger)	Se consideran tres categorías: preconformista, conformista y postconformista. De acuerdo con el paradigma genético-estructuralista de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg.
Transmitir, compartir, explicar, el concepto de resiliencia (capacitar)	Ayuda a resignificar los acontecimientos considerados como traumáticos o adversos, a ver las crisis como oportunidades de crecimiento.
Modelo de "Rueda de resiliencia" (Henderson y Milstein)	Ayuda a identificar Escuelas Resilientes o a promover que una escuela se constituya como Resiliente.
Método de investigación antropológico	Se enfoca en las prácticas cotidianas y sus significados en contextos particulares.
Observación participante	Se observa la vida cotidiana, así como las actividades y eventos estructurados de una comunidad
Test de Apercepción Temática de Murray (TAT)	Facilita la proyección de la realidad íntima del sujeto a través de sus interpretaciones perceptuales (descripciones), y las producciones narrativas (mnémicas e imaginativas); permite averiguar qué situaciones y relaciones despiertan en el sujeto temores, deseos, dificultades y necesidades. Los personajes descritos, las actitudes atribuidas, las acciones referidas, proceden de la experiencia pasada del sujeto, representada por personajes reales o inventados.

Cuadro IV.1 Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación sobre adolescencia, resiliencia y educación media superior (Continuación).

INSTRUMENTO/TÉCNICA	DESCRIPCIÓN/USOS
Entrevista semiestructurada con preguntas abiertas	Revelan variantes locales, por ejemplo: género, generación, sexualidad, relaciones de poder.
<i>El encuentro</i>	Es una modalidad de capacitación para facilitar el aprendizaje. Se define como el tiempo y espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización, como síntesis del pensar, el sentir y el hacer; el lugar de la participación, el aprendizaje y la sistematización de los conocimientos. "No puede ser un momento de encuentro sino un proceso permanente de encontrarse" (Lewkowicz, 2004:229)
Análisis narrativo	Puede usarse para identificar un yo múltiple que se transforma (o se distribuye) de acuerdo a los lugares y las relaciones sociales en los que las personas se encuentran y a lo largo del tiempo. Además, en el acto de contar están en juego diferentes tipos de filtros como: de memoria, de lenguaje o de modelos culturales que se utilizan en la actividad de narrar.
Entrevistas a profundidad	Se utiliza para conocer la historia de la comunidad, las formas de vida, así como también, contextos de práctica social como hogares, escuelas, centros de recreo, lugares comunitarios de encuentro etc., para identificar las maneras en que las personas se vinculan. A través de las expresiones contenidas en los relatos que se le solicitan al sujeto, se busca recuperar su perspectiva sobre sus historias personales, sus experiencias vividas y la creación permanente de sí mismo.
Cuestionario	A través de este se abordan cuestiones específicas que sean del interés del investigador.
Entrevista semidirigida	Mediante una guía de entrevista se promueve en el entrevistado la creación de relatos a profundidad, más o menos espontáneos, sobre el tema a investigar.

1. Diseño de la investigación

Considerando el Estado de Arte de nuestro objeto de estudio se determinó que la presente investigación debería ser en principio *exploratoria* debido a que, aún

cuando el tema de la resiliencia ha sido ampliamente estudiado en distintos ámbitos, en lo relacionado con estudiantes de Educación Media Superior la información es escasa, pero el eje central de la misma es la *descripción* de las características que presentan los estudiantes de la Escuela de Nivel Medio Superior de León que se identificaron como resilientes, así como la relación entre estas características y los pilares de la resiliencia definidos por autores como Melillo (2007), Suárez y Munist (2007). Determinándose para la misma un diseño transversal descriptivo.

Lo encontrado en cuanto a metodologías de investigación e intervención puso de manifiesto la complejidad del estudio de la resiliencia en los adolescentes, de manera más específica en los adolescentes de Educación Media Superior. Autoras como Saucedo (2007), Velázquez (2007), Guerra (2007) y Guerrero (2007), han investigado ampliamente a los estudiantes de educación media superior en México y proponen la utilización de técnicas o instrumentos tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, pero con una mayor ponderación de las técnicas cualitativas de corte interpretativo, por lo que, para la presente investigación se eligió la utilización de una metodología mixta.

1.1 Metodología

Este enfoque mixto es denominado por Hernández, Fernández y Baptista (2003) como un enfoque integrado “multimodal”; los autores mencionados ponen de manifiesto que a lo largo de la historia han surgido una serie de paradigmas dentro de las ciencias sociales con metodologías de investigación propias que en la actualidad pueden englobarse en dos grandes enfoques, el cuantitativo y el cualitativo. Ambos enfoques cuentan con metodologías delimitadas para la recolección y análisis de los datos y en su orígenes aparecen como antagónicos, sin embargo Hernández et. al. (2003) reconocen las aportaciones de ambos enfoques y sostienen que “sólo constituyen diferentes aproximaciones al estudio de un fenómeno”, por lo que pueden ser complementarios en el camino de conocer el fenómeno a estudiar.

Hernández et al (2003) retoman a autores como Denzin (1978), Nau y Grinnell, quienes hablan de la unión de los enfoques cuantitativo y cualitativo, denominando a esto “triangulación” y mencionan tres diferentes modalidades para mezclar los dos enfoques:

- El modelo de dos etapas. Dentro de una misma investigación se aplica primero un enfoque y después el otro, de forma casi independiente, y en cada etapa se siguen las técnicas correspondientes a cada enfoque.
- El modelo de enfoque dominante. Se lleva a cabo bajo la perspectiva de alguno de los enfoques, el cual prevalece, y el estudio conserva componentes del otro enfoque.
- El modelo mixto. Constituye el mayor nivel de integración entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, donde ambos se combinan durante todo el proceso de investigación, o al menos en la mayoría de sus etapas.

En el caso de la investigación que aquí nos ocupa, se eligió el Modelo de Enfoque Dominante con predominancia cualitativa, pues se considero principalmente la complejidad de la población de estudio, que fueron adolescentes de Educación Media Superior, es decir, sujetos que se encuentran en una etapa de desarrollo que implica el tránsito por muchas situaciones de cambio y transformación psíquica, física y social; por otro lado se buscó actuar en concordancia con el objetivo general de la investigación que fue, identificar a los alumnos con características resilientes que cursaron el último semestre de estudios en la Escuela de Nivel Medio Superior de León, en el semestre enero-junio 2010, para analizar los factores resilientes que les facilitaron enfrentar las situaciones problemáticas que se les presentaron así como los mecanismos que subyacen en la promoción de estos factores resilientes. Lo cual requería la utilización de diversas herramientas o técnicas de recolección de datos tanto de tipo cuantitativo como cualitativo.

1.2 Categorías de análisis

Considerando la complejidad del objeto de estudio manifestada en el estado de arte del tema abordado en la presente investigación y tomando como base el

objetivo general de la misma se definieron como categorías de análisis las siguientes:

1. Logro académico.
2. Fuentes de promoción de los factores resilientes.
3. Estudiantes de educación media superior.
4. Factores resilientes.

En el diagrama IV.1 se observan las relaciones entre estas categorías de análisis, que dieron lugar tanto a la revisión teórica como al sustento metodológico elegido para realizar el presente estudio. Como se observa en el esquema, el eje central fue el logro académico de los alumnos, considerado como la culminación de sus estudios de educación media superior después de haber vivido y enfrentado situaciones problemáticas tanto de índole personal como familiar y académica. Este logro académico está relacionado con la trayectoria académica que tiene que ver con la manera en que los alumnos transitaron por sus estudios de bachillerato y que se refleja en sus kárdex académicos en cuanto a la temporalidad con que cursaron y aprobaron cada una de sus materias y los resultados obtenidos, reflejan también la manera en como los alumnos abordaron el plan de estudios y cumplieron con el requisito que la Universidad de Guanajuato les solicita en número de créditos (278) para concluir su educación media superior.

En el diagrama se observan también a los diversos actores educativos que inciden de manera directa o indirecta en el proceso educativo y por lo tanto en el logro académico de los alumnos. Encontrando en primer lugar a los alumnos, su familia, la escuela misma así como la comunidad en que el sujeto se desarrolla; y que de acuerdo con los diversos estudios realizados sobre el tema de la resiliencia se constituyen en fuentes de promoción de los factores resilientes, por ser los ambientes que influyen en la socialización del sujeto (familia, escuela, comunidad).

Los alumnos como tal y de manera específica su situación de adolescentes, cobra especial relevancia en la presente investigación pues las características propias de esta etapa del desarrollo pueden constituirse, de acuerdo con autores como Melillo (2007), Munist y Suárez (2007), Girard (2007), Grunbaum (2007) y Grotberg (en Munist y Suárez, 2007), en pilares de la resiliencia.

Y nuestra cuarta categoría de análisis son los factores resilientes que, de acuerdo con el estado de arte, se han identificado como aquellos que están presentes como características propias de los sujetos considerados como resilientes.

Diagrama IV.1 Categorías de análisis



2. Sujetos

La población de estudio la formaron los alumnos de la Escuela de Nivel Medio Superior de León que durante el semestre enero-junio-2010 se encontraban inscritos para cursar su último semestre, de acuerdo al avance que cada uno llevaba hasta ese momento para el cumplimiento del requisito que la Universidad de Guanajuato solicita para el otorgamiento del certificado de estudios de bachillerato, que es el acumular 278 créditos. La edad de los sujetos de estudio oscilaba entre los 17 y los 20 años, pertenecientes en su mayoría a un nivel socioeconómico medio o medio-bajo y con situaciones académicas diversas, desde aquellos cuya trayectoria académica durante sus estudios de bachillerato fue lineal y se encontraban a un paso de concluir su educación media superior

hasta aquellos que por diversas razones tuvieron que darse de baja temporal y tiempo después retomaron sus estudios, otros que fueron cursando cada semestre el número de créditos permitido de acuerdo con el número de materias que reprobaban en un semestre, encontrándonos con alumnos que reprobaron hasta 25 materias en su paso por la Escuela de Nivel Medio Superior de León.

En las diferentes etapas del desarrollo de la presente investigación los sujetos de estudio variaron, de acuerdo a los objetivos planteados para cada momento y fueron seleccionados de acuerdo a criterios preestablecidos.

En una primer etapa se trabajó con 296 alumnos del último semestre de la generación 2005-2008, de los cuales 187 fueron mujeres y 109 hombres; sus edades fluctuaban entre los 17 y los 20 años; 50 de ellos no reprobaron ninguna materia durante el bachillerato mientras que el resto reprobó desde una hasta 25 materias durante este periodo. A estos alumnos se les aplicaron dos cuestionarios diagnósticos sobre problemas que enfrentaron en el bachillerato y su situación académica.

En un segundo momento de la investigación se trabajó con 72 alumnos de los cuales, 38 eran mujeres y 34 hombres; sus edades oscilaban entre los 17 y los 20 años de edad; solo una de las alumnas vivía en unión libre con su pareja, mientras que el resto (71 alumnos) eran solteros y vivían con al menos uno de sus padres, la mayoría (51) vivía con ambos padres; en cuanto al número de inscripción que cursaron en el semestre enero-junio-2010, 59 estaban cursando su 6ª inscripción, mientras que el resto (15) cursaban entre la 7ª y 10ª inscripción; la mayoría de los alumnos (54) no trabajaban en el momento de la aplicación mientras que 17 de ellos sí lo hacían. La situación socioeconómica de los alumnos que formaron la muestra de estudio en esta primera etapa se encontraba entre un nivel medio a medio-bajo.

Por último, en el tercer momento se trabajó con 8 alumnos, 4 hombres y 4 mujeres; 6 de ellos de 6ª inscripción y los 2 restantes de 8ª inscripción; las materias que reprobaron y recuperaron antes del periodo enero-junio-2010 fluctuaban entre las 5 y las 11 materias; sus edades fluctuaban entre los 17 y los 19 años; todos eran solteros, seis de ellos vivían con ambos padres, uno de ellos

sólo con su mamá por separación de sus progenitores y el otro sólo con su padre por fallecimiento de su madre; solo dos de ellos (los dos que tenían 19 años) trabajaban mientras que el resto no lo hacían en el momento del estudio; en cuanto a los ingresos familiares mensuales estos se ubican en un nivel socioeconómico medio bajo a bajo.

3. Instrumentos

Como se planteó desde la metodología seleccionada para la realización de este estudio fue necesario, por las características del mismo, el diseño y aplicación de diferentes instrumentos, tanto de índole cuantitativa como cualitativa, en cada una de las etapas.

En la primer etapa se diseñaron dos cuestionarios de diagnóstico (Anexos 1 y 2), uno para sondear la situación académica predominante en los estudiantes de la Escuela de Nivel Medio Superior de León y otro que permitiera tener un panorama de cuáles son los principales problemas que enfrentan los alumnos de esta escuela en su paso por la misma y de que o quienes les ayudaron a enfrentar estos problemas al interior de la Escuela de Nivel Medio Superior de León.

En la segunda etapa de la investigación se realizó el análisis de la trayectoria académica de los alumnos que cursaban el último semestre de estudios mediante la revisión de sus kárdex y posteriormente se seleccionaron a 74 alumnos a quienes se les aplicó el Cuestionario de Factores Resilientes en Estudiantes de Bachillerato (CFREB-Anexo 4).

Finalmente, en la tercera etapa se diseñó una guía para entrevista semiestructurada (Anexo 5), la cual fue aplicada a los sujetos seleccionados. Todas las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas mediante la técnica de análisis de contenido.

Los cuestionarios de diagnóstico diseñados en la **primer etapa** tuvieron el objetivo de revelar un panorama de la población de estudio por lo cual se plantearon preguntas abiertas en relación con la situación académica de los alumnos reflejada en el número de materias reprobadas, uso de las oportunidades para aprobar una materia, materias recursadas, motivos para baja temporal,

motivos para reingresar, principales problemas vividos durante su paso por la Escuela de Nivel Medio Superior de León, apoyos recibidos en la Escuela de Nivel Medio Superior de León para la resolución de esos problemas.

El “Cuestionario para estudiantes de 6º semestre” (Anexo 1) tuvo como objetivo conocer las situaciones problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes de la Escuela de Nivel Medio Superior de León durante sus estudios de bachillerato, así como los apoyos que les ayudaron a enfrentar estas situaciones problemáticas, se aplicó a 50 alumnos seleccionados al azar de los cuales 30 fueron mujeres y 20 hombres; sus edades fluctuaban entre los 17 y 18 años y las situaciones que mencionaron como problemáticas, así como los apoyos recibidos se mencionaron ya en el planteamiento del problema de esta investigación y se consideraron para el diseño del cuestionario que se aplicó en la segunda etapa del estudio.

El segundo cuestionario aplicado en esta primer etapa fue el “Cuestionario diagnóstico para estudiantes de 6º semestre” (Anexo 2) y tuvo como finalidad conocer los índices de reprobación de los alumnos de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, así como las razones por las cuales algunos se vieron en la necesidad de darse de baja temporal durante sus estudios de bachillerato, además de conocer aquello que los motivó a retomar sus estudios para concluir su bachillerato. Este se aplicó a 296 alumnos seleccionados al azar, de los cuales fueron 187 mujeres y 109 hombres, cuyas edades fluctuaban entre los 17 y 20 años; 50 de los participantes no reprobaron ninguna materia durante el bachillerato mientras que el resto reprobó de 1 a 25 materias en su paso por la Escuela de Nivel Medio Superior de León; sólo 6 alumnos, apenas el 2 % del total de la muestra, se dieron de baja temporal y posteriormente reiniciaron sus estudios para concluirlos. Al igual que con los resultados obtenidos en la aplicación del “Cuestionario para estudiantes de 6º semestre”, los resultados de este cuestionario se utilizaron para la elaboración del cuestionario que se aplicó en la segunda etapa de la investigación.

En la **segunda etapa** del estudio se diseñó un cuestionario piloto siguiendo los pasos que propone Ruíz Bolívar (2009)

El propósito del cuestionario fue identificar, entre los alumnos del último semestre de la Escuela de Nivel Medio Superior de León a aquellos que pudieran presentar características resilientes de acuerdo con lo planteado por autores como Melillo (2007), Suárez y Munist (2007), Grotberg (en Suárez y Munist, 2007), Girard (2007) y Grunbaum (2007) en relación con los pilares de la resiliencia que se han identificado en los adolescentes.

Las dimensiones a evaluar se definieron de acuerdo a las áreas de interacción y socialización de los adolescentes en las cuales pueden vivir situaciones problemáticas, determinándose que estas serían: datos generales, situaciones personales, situaciones sociales y familiares, situaciones académicas; de ahí se partió a la operacionalización de las variables para lo cual se considero lo que Maddaleno y Breinbauer (2007) mencionan como problemas de salud pública en los adolescentes (enfermedades de transmisión sexual, embarazo, manejo de la violencia o bullying, consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, trastornos alimenticios y trastornos en la actividad física), así como lo planteado por Velázquez (2007) como las dificultades a las que se enfrentan los alumnos en el nivel de educación media superior (adaptación a la nueva escuela, la experiencia de “reprobar por primera vez” en la preparatoria, la cultura juvenil del “desastre”, las dificultades en el manejo de la libertad y la responsabilidad, las transformaciones propias de la etapa adolescente, el abandono temporal de los estudios), para de ahí definir los indicadores y elaborar las preguntas y opciones de respuestas de las mismas. La estructura del cuestionario quedó de la siguiente manera:

Cuadro IV.2 Estructura del cuestionario piloto

APARTADO	NÚMERO DE REACTIVOS
DATOS GENERALES	13
SITUACIONES PERSONALES	14
SITUACIONES SOCIALES Y FAMILIARES	5
SITUACIONES ACADÉMICAS	17

A partir de reflexionar en torno a las características de la población en estudio se consideró conveniente la utilización de un cuestionario de respuesta mixta (Ruíz Bolívar, 2009), pues mientras que en algunas preguntas se presentaron opciones de respuesta cerradas, en otras se incluyó la opción de “otro (a)” o se pidió explicar el por qué de su respuesta, para explorar las maneras en que los sujetos enfrentan las situaciones problemáticas de tipo personal, social, familiar y académicas que se les presentan.

En el apartado de datos generales se incluyeron preguntas cerradas para obtener información sobre el sexo, la edad, el número de inscripción, el estado civil, la situación laboral y los ingresos familiares, mientras que se usó la opción de “otra” para investigar sobre las personas con las que vive así como la ocupación y escolaridad de ambos padres, y finalmente se dejaron como preguntas abiertas la información sobre su Número Único de Alumno (NUA) y la colonia donde vive.

En los apartados, que corresponden a las maneras como enfrentan las situaciones problemáticas en los ámbitos personal, social, familiar y académico, se utilizaron preguntas semi-cerradas que incluían la opción de “otra”, a excepción de las preguntas 8 a 10 del apartado sobre situaciones personales, que incluyó la opción de “¿Por qué?”.

El pilotaje del cuestionario se realizó mediante el juicio de expertos quienes hicieron sus observaciones al mismo en relación con la redacción, la inclusión de más de un tema en algunas preguntas y la ambigüedad de algunas opciones de respuestas que parecían inducir la elección de una sobre el resto de las alternativas, a partir de esta validación se realizaron modificaciones al instrumento y posteriormente se aplicó a 30 alumnos del último semestre de una escuela afín a aquella en la que se realizó el estudio, a quienes se les solicitó que además de responder el cuestionario anotaran al final del mismo sugerencias u observaciones en relación con la claridad en la redacción de las preguntas y opciones de respuesta, la precisión de las instrucciones para responder el cuestionario, el uso de un lenguaje adecuado a la edad y nivel cultural de los alumnos. Como resultado del pilotaje se hicieron modificaciones al cuestionario en relación con el número de opciones de respuesta, se eliminó la opción “otra” y los “¿por qué?”, se

eliminaron aquellas opciones de respuesta que fueron elegidas por pocos o ninguno de los participantes y se incluyeron aquellas que fueron “propuestas” por varios participantes en las opciones “otra” y “¿por qué?”. En cuanto a los apartados y número de reactivos en cada uno de ellos no hubo modificaciones. Dando como resultado el diseño del Cuestionario de Factores Resilientes en Estudiantes de Bachillerato.

Para la aplicación definitiva del CFREB fue necesario hacer una selección de alumnos del total de la población que durante el semestre enero-junio-2010 se encontraba cursando el último semestre de bachillerato en la Escuela de Nivel Medio Superior de León, la cual se hizo mediante el análisis de sus trayectorias académicas.

El análisis de las trayectorias académicas se hizo a partir de la revisión de los kárdex de 681 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 610 se encontraban cursando su 6ª inscripción, 17 estaban cursando la 7ª inscripción, 48 su 8ª inscripción, 4 su 9ª inscripción y solo 2 se encontraban cursando su 10ª inscripción. Los criterios para el análisis de los kárdex se presentan a continuación y se detallan en el Anexo 3:

- Alumnos que al concluir el semestre enero-junio-2010 completaran los 278 créditos que solicita la Universidad de Guanajuato para otorgar el certificado de bachillerato.
- Alumnos que en su paso por la Escuela de Nivel Medio Superior hubieran reprobado más de 5 materias pero que al momento del estudio ya las tuvieran aprobadas.
- Alumnos que hubieran tenido una baja temporal durante sus estudios de bachillerato.

Una vez realizado el análisis de las trayectorias académicas se hizo la selección de los sujetos de estudio a quienes se les aplicó el Cuestionario de Factores Resilientes en Estudiantes de Bachillerato. Se solicitó el apoyo de la Secretaría Administrativa de la Escuela de Nivel Medio Superior de León para la reproducción del cuestionario así como a la Secretaria Académica para la elaboración y entrega de memorándums para citar a los alumnos a la sesión de

aplicación del cuestionario, el cual se aplicó mediante la autoadministración en una sesión colectiva a la que se citó a los 74 alumnos previamente seleccionados. Como se mencionó anteriormente, sólo se presentaron a la aplicación 72 de los 74 alumnos seleccionados, de los cuales 38 fueron mujeres y 34 hombres.

En la **tercer etapa** de la investigación se elaboró una guía de entrevista (Anexo 5). La finalidad fue obtener información detallada de cómo enfrentan los alumnos las situaciones problemáticas en los ámbitos personal, social, familiar y académico así como, analizar el uso que hacen tanto de las herramientas personales con que cuentan como de los apoyos externos, para enfrentar tales situaciones. Por la complejidad del objeto de estudio se optó por el diseño de una entrevista semiestructurada, pues se consideró que esta permitiría a los sujetos en estudio expresar de manera más abierta sus ideas y emociones. Para el desarrollo de la entrevista se consideró el siguiente orden:

1. Presentación del entrevistador y del objetivo de la entrevista.
2. Solicitud de autorización del entrevistado para grabar la entrevista (audio).
3. Solicitar los datos generales del entrevistado.
4. Solicitar información de su situación familiar (configuración, dinámica y situación socioeconómica).
5. Solicitar información sobre su situación social (relación con pares y adultos, red social de apoyo).
6. Solicitar información sobre las situaciones problemáticas (familiares, sociales, personales y académicas) vividas y maneras en que las ha enfrentado.
7. Cierre y agradecimiento.

Las entrevistas se programaron con una duración de 60 minutos, sin embargo el promedio fue de 40 minutos. Los 8 alumnos entrevistados accedieron a que la entrevista se grabara, por lo que para el análisis de los datos fue necesaria la transcripción fiel de las mismas.

4. Procedimiento

A continuación se describen cada una de las etapas a través de las cuales se desarrolló la presente investigación

En la **primera etapa** se analizaron diversos estudios sobre adolescencia, educación media superior y resiliencia con la finalidad de conocer el estado que guardan las investigaciones en estos rubros del acontecer científico y por otro lado para identificar los instrumentos o técnicas utilizadas en la detección de sujetos con características resilientes y así determinar los instrumentos a utilizar en el trabajo de campo. Como producto de este análisis se obtuvo un cuadro comparativo de los instrumentos y técnicas utilizados en las mencionadas investigaciones, que fueron, tanto de corte cuantitativo como cuestionarios y escalas; como de corte cualitativo, como entrevistas, análisis narrativo, estudio de casos, estudios etnográficos, entre otros; esta revisión permitió además, definir las categorías de análisis de la presente investigación.

Por otro lado, el sondeo aplicado a alumnos de la generación 2005-2008 de la Escuela de Nivel Medio Superior de León respecto a los principales problemas que enfrentaron en su paso por esta escuela, contribuyó para la definición de las variables a evaluar mediante los instrumentos que se elaboraron durante todo el estudio. Se consideraron además los siguientes pilares de la resiliencia: espiritualidad, laboriosidad, proyecto de vida, vida con proyectos, capacidad de relacionarse y pensamiento crítico; que de acuerdo con autores como: Girard (2007), Grotberg (en Munist y Suárez, 2007), Grunbaum (2007), Melillo (2007), así como Munist y Suárez (2007), utilizan los adolescentes.

Durante la **segunda etapa** se inició propiamente con el trabajo de campo primeramente con el diseño de un cuestionario a partir de las variables previamente definidas, mismo que contó con una aplicación piloto a 30 alumnos de 6º semestre de la Escuela de Nivel Medio Superior Centro Histórico de León, perteneciente también a la Universidad de Guanajuato. A partir del análisis de los resultados obtenidos en el pilotaje se hicieron las adecuaciones necesarias al Cuestionario de Factores Resilientes en Estudiantes de Bachillerato, para su

aplicación definitiva a una muestra de 72 alumnos de la Escuela de Nivel Medio Superior de León.

La selección de la muestra en esta parte del estudio se hizo de acuerdo con lo que Hernández et. al. (2003) y Kerlinger (2002) definen como muestras no probabilísticas propositivas, ya que la elección de los sujetos de estudio se hizo en base a criterios preestablecidos para el análisis de las trayectorias académicas a través del kárdex electrónico de los alumnos. Estos criterios se mencionaron ya en el apartado de instrumentos y se detallan en el Anexo 3.

Una vez aplicado el Cuestionario de Factores Resilientes en Estudiantes de Bachillerato a los 72 alumnos seleccionados, se procedió a la captura y análisis de los resultados obtenidos, para lo cual se tomó como parámetro la precodificación de las respuestas que se presenta en el cuadro del Anexo 6. Esta precodificación permitió identificar cuáles y cuántos de los pilares de resiliencia que se evaluaron con el cuestionario estaban presentes en los alumnos. Se seleccionó para la tercera y última etapa de la investigación a los alumnos cuyas respuestas al CFREB mostraban al menos 3 de los 6 pilares que se evaluaron.

En la **tercera etapa** se realizó la entrevista semiestructurada a profundidad con los alumnos seleccionados. De acuerdo con la precodificación de las respuestas del CFREB, previamente establecida, se obtuvo una muestra de 10 alumnos que en sus respuestas obtuvieron un nivel de 3 (ver Anexo 6) al menos en 3 de los 6 pilares de resiliencia evaluados por el cuestionario. Sólo asistieron a la entrevista 8 alumnos (4 hombres y 4 mujeres).

Tanto la aplicación del Cuestionario de Factores Resilientes en Estudiantes de Bachillerato (CFREB) como la Entrevista Semiestructurada se realizaron en las instalaciones de la Escuela de Nivel Medio Superior, para lo cual se solicitó el apoyo de las autoridades de la Institución en:

- Acceso a la revisión de los kárdex electrónicos de los alumnos.
- Elaboración de citatorios para aplicación de los instrumentos.
- Proporcionar los espacios adecuados tanto para la aplicación colectiva del cuestionario como para la realización individual de las entrevistas.

5. Análisis de la información

Como se mencionó en el apartado anterior, el análisis de los datos arrojados por el cuestionario se hizo mediante una precodificación de las opciones de respuesta relacionadas con los rubros de solución de situaciones (personales, sociales, familiares y académicas), misma que se presenta en el Anexo 6. A partir de la cual se analizaron los resultados en base a la frecuencia con que cada alumno presentó respuestas de tipo 1 (ausencia de resiliencia), 2 (baja resiliencia) o 3 (alta resiliencia) en cada uno de los pilares de resiliencia que se evaluó con el cuestionario, considerando además, que en las respuestas a cada pilar de resiliencia en particular tuvieran un mayor número de puntuaciones de 3 o 2 (en ese orden), es decir, si en un pilar al que le correspondieron 15 preguntas presentó ocho con puntuación de 3, cuatro con puntuación de 2 y tres con puntuación de 1, se consideró como candidato para la siguiente etapa, siempre y cuando se presentara en al menos otros dos pilares de resiliencia una situación similar, es decir, que presentara mayor número de puntuaciones de 3 o 2.

En el caso de las entrevistas semiestructuradas a partir de la transcripción de las mismas se procedió a realizar matrices de análisis por cada uno de los pilares de resiliencia así como de los problemas que mencionaron los alumnos y las redes de apoyo con las que cuentan para enfrentar esas situaciones problemáticas. En el Anexo 7 se presenta, a manera de ejemplo, una de las matrices que se utilizó.

La exploración de la información obtenida en las entrevistas se hizo mediante la técnica de “análisis de contenido” por lo que se establecieron indicadores tanto de las situaciones problemáticas como de los pilares de resiliencia y de las redes de apoyo mencionadas por los alumnos, para a partir de estos identificar las frases que reflejaran la presencia de los mismos en sus narraciones.

En el siguiente capítulo se presenta la discusión de los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos arrojados en cada una de las etapas del trabajo de campo que comprendieron el estudio realizado.

CAPÍTULO V

"Quien ejerza la difícil virtud de reírse de sí mismo ganará en libertad interior y fuerza". Vanistendael

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en el trabajo de campo durante las distintas etapas que correspondieron al desarrollo de la investigación. Se inicia centrando la atención del lector en el concepto de resiliencia, que fue el punto de partida del estudio que nos ocupa y a continuación se indican tres apartados, en el primero de los cuales se analizan los resultados relacionados con la identificación de alumnos con características resilientes, en el siguiente se aborda lo encontrado en cuanto a los factores resilientes en los alumnos evaluados y en el último se argumenta sobre la red social de apoyo y su contribución en la promoción de los factores resilientes en estudiantes de Educación Media Superior.

En cada apartado se desglosan los resultados de acuerdo a las categorías que fueron analizadas con los instrumentos diseñados para tal efecto, en base a las preguntas que se plantearon a partir del problema de investigación.

Como se mencionó, el punto de partida fue el concepto de *resiliencia* considerado desde un enfoque psicosocial, en el sentido de la combinación de factores psíquicos y sociales que interactúan entre sí para dar paso al desarrollo de modos de enfrentamiento resilientes en los sujetos expuestos a situaciones adversas o problemáticas. Para lo cual se eligió a Rutter (1992, en Kotliarenco et.al., 1997) y Fonagy (1994, en Theis, 2003), quienes definen a la resiliencia como un proceso interactivo entre el sujeto y su medio que conlleva un conjunto de proceso intrapsíquicos y sociales en los que se combinan los atributos del sujeto con los de su familia y del medio sociocultural en el que se desenvuelve, permitiéndole enfrentar las situaciones adversas y tener un desarrollo normal en condiciones difíciles. Lo planteado por estos autores se relaciona con lo encontrado en el trabajo de campo de esta investigación en, el reconocimiento de la interacción que se da entre los atributos personales que se identificaron en los

sujetos de estudio con los atributos de su medio familiar, social y escolar; además del papel que su red social de apoyo tuvo en la promoción de los factores resilientes que presentaron.

Al iniciar el presente estudio y conforme se fue avanzando en la revisión del estado de arte en resiliencia fue posible percatarse de la escasa investigación que al respecto se ha realizado en el nivel de educación media superior, sin embargo, los estudios realizados hasta el momento en este ámbito favorecieron la caracterización de los sujetos considerados como resilientes, de los cuáles se seleccionaron las de Fonagy et. al. (1994, en Kotliarenco et al, 1997) y Grotberg (2006) por considerarlas las más adecuadas a los objetivos de esta investigación.

Al respecto Fonagy et. al. (1994) clasifican los atributos de los sujetos resilientes en: personales, del medio social inmediato y del funcionamiento psicológico, mencionando que la combinación de estos tres tipos de atributos es lo que da lugar a las respuestas resilientes de los sujetos ante la adversidad.

Por otro lado, Grotberg (2006) menciona que los factores resilientes pueden clasificarse de acuerdo con la fuente de promoción de resiliencia de donde provienen y tienen que ver con las afirmaciones que hace el sujeto en relación a tres aspectos de su ser: yo soy, yo tengo y yo puedo. Aquellos relacionados con el yo soy tienen que ver con la fuerza interior del individuo; los relacionados con el yo tengo tienen que ver con los apoyos externos con los que cuenta el sujeto; y los que se relacionan con el yo puedo, son aquellos factores de interacción con el entorno que le permiten al sujeto establecer relaciones interpersonales y resolver de manera adecuada los conflictos que el medio les presenta.

Ambas clasificaciones fueron importantes en el momento de construcción de los instrumentos para la definición y operacionalización de las variables e indicadores a medir en cada etapa de la investigación.

Otro eje de análisis en la presente investigación fue la noción del adolescente como estudiante del nivel de educación media superior. En México una de las personas que ha realizado investigaciones en este nivel educativo es María Elisa Guerrero (2000), quien en su investigación *La escuela como espacio de vida juvenil*, analizó los significados que para los adolescentes tiene el transitar por el

nivel de educación media superior, encontrando que para estos la escuela es: un lugar de identificación y diferenciación, un espacio de comunicación con sus pares, para el tratamiento de los problemas juveniles, un espacio de solidaridades, un espacio académico compensatorio, un semillero de compromisos éticos y un ámbito de desarrollo personal. Estos resultados obtenidos por Guerrero resaltan la importancia que tiene la escuela para los adolescentes, lo cual es un punto a favor de la concepción de la escuela como un ámbito privilegiado de socialización y desarrollo, en el cual es posible promover la resiliencia.

Una concepción de la adolescencia, que resulta importante para la presente investigación es la que ostenta Llobert (2005, en Romero, 2007), quien menciona que el acontecer psíquico del adolescente presenta un carácter procesual e inestable, por lo que sus conductas y características son temporales y no forman parte de una identidad ya establecida. Aquí se hace necesario recordar que precisamente la tarea final de esta etapa del desarrollo es el logro de la identidad. Los procesos psíquicos y sociales por los que transita el adolescente lo colocan en una situación de vulnerabilidad y riesgo, lo que propicia la aparición de respuestas resilientes en aquellos sujetos en quienes están presentes ciertos atributos personales, familiares y de su entorno sociocultural. La presente investigación tuvo como uno de sus objetivos identificar cuáles son esos atributos personales, familiares y del medio sociocultural que favorecieron en los sujetos de estudio la aparición de respuestas resilientes ante las situaciones problemáticas que estos han vivido.

A partir de las caracterizaciones que plantean Fonagy et al (1994, en Kotliarenco et al, 1997) y Grotberg (2006) sobre los factores identificados en los sujetos considerados como resilientes y de la concepción de adolescencia propuesta por Llobert (2005, en Romero, 2007) se realizó la identificación de alumnos con características resilientes que cursaron su último semestre de bachillerato en el periodo enero-junio-2010, eligiéndose alumnos en cuya trayectoria académica aparecían experiencias de reprobación y/o de abandono temporal de los estudios; para ello se diseñó un cuestionario que permitió identificar el uso de respuestas resilientes por parte de los alumnos ante

problemas comúnmente experimentados por estudiantes del nivel de educación media superior como: las transformaciones propias de la etapa adolescente, el embarazo, consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, trastornos alimenticios, trastornos en la actividad física, bullying, problemas familiares, paso de la secundaria a la preparatoria, reprobación de materias por primera vez, cultura juvenil del “desastre”, dificultades en el manejo de la libertad y la responsabilidad, así como abandono temporal de los estudios (Velázquez, 2007; Maddaleno y Breinbauer, 2007; Romero, 2007).

A través del cuestionario se buscó valorar las respuestas resilientes de los alumnos ante estas situaciones problemáticas, a partir de los hallazgos que en relación a los pilares de la resiliencia han encontrado en los adolescentes autores como Munist y Suárez (2007), Grotberg (en Munist y Suárez, 2007), Melillo (2007), Girard (2007) y Grunbaum (2007). Los pilares de la resiliencia que se valoraron fueron: pensamiento crítico, proyecto de vida, vida con proyectos, laboriosidad, espiritualidad y capacidad de relacionarse.

Una vez definidos los ejes de análisis que guiaron la investigación que aquí nos ocupa, se procede a dar cuenta de los resultados obtenidos.

1. Identificación de alumnos con características resilientes.

En este apartado se presentan los resultados de la aplicación del Cuestionario de Factores Resilientes en Estudiantes de Bachillerato (CFREB) a 72 estudiantes del último semestre de la Escuela de Nivel Medio Superior de León. Iniciamos con los datos generales de los alumnos participantes y posteriormente se abordan los resultados en base a los pilares de resiliencia identificados en las respuestas proporcionadas por los sujetos a las situaciones problemáticas que se les plantearon en el cuestionario.

1.1 Datos generales

Los datos generales se presentan considerando la frecuencia de respuesta a cada una de las preguntas que formaron esta dimensión del cuestionario, que consistió

de 13 cuestionamientos relacionados con datos personales y familiares de índole sociocultural, escolar y económica.

De los 74 alumnos seleccionados sólo 72 se presentaron a la aplicación, entre ellos 38 mujeres (52.8 %) y 34 hombres (47.2 %), por lo que se deduce que el número de mujeres que hasta el semestre agosto-diciembre-2009 habían reprobado y aprobado 5 o más materias y que durante el semestre enero-junio-2010 estaban cursando su último semestre de bachillerato (lo cual se corroboró por la acumulación de créditos reflejada en sus kárdex académicos), era superior al de los hombres en un 5.6 %

En lo que corresponde a la edad de los sujetos en estudio, 35 (48.6 %) de ellos tenían 17 años, 28 (38.9 %) tenían 18 años y solo 9 (12.5 %) de ellos tenían 19 o más años de edad. La mayor parte de los estudiantes tenían en el momento de la aplicación 17 o 18 años de edad, lo que hace suponer que estaban cursando su bachillerato en el tiempo establecido, de tres años, aunque también cabe la posibilidad de que en el caso de los que tenían 19 años o más se tratara de alumnos que se dieron de baja temporal durante la preparatoria o que dejaron de estudiar en algún momento de su trayectoria educativa anterior a la preparatoria.

En cuanto a su estado civil 71 (98.6 %) de ellos eran solteros y sólo una de las alumnas vivía en unión libre con su pareja.

En relación con el número de inscripción que cursaron durante el semestre enero-junio-2010:

- 59 (81.9 %) estaban cursando su 6ª inscripción
- 5 (6.9 %) cursaban la 7ª inscripción
- 5 (6.9 %) más la 8ª inscripción
- 2 (2.9 %) estaban cursando su 9ª inscripción y
- 1 (1.4 %) su 10ª inscripción

Lo anterior confirma la idea de que la gran mayoría de los participantes cursaron sus estudios de bachillerato en 6 semestres, mientras que el 18.1 % lo hicieron en un lapso de tiempo mayor al preestablecido como el idóneo.

La mayoría de los alumnos, 51 (70.8 %) de los participantes, vivía con ambos padres, 17 (23.6 %) vivían sólo con su madre, 2 (2.9 %) de ellos solo con su padre

y solo 1 (1.4 %) alumna vivía con su pareja; 1 de los participantes no respondió esta pregunta. Se observa que la mayoría de los estudiantes pertenecen a una familia integrada por ambos padres e hijos. lo cual es un elemento importante tomando en cuenta que se considera a la familia como un factor promotor de resiliencia (Froma Walsh, en Melillo, 2006a; Berra y Dueñas, 2005; Castro, 1999) siempre y cuando en la misma exista una comunicación, abierta, respetuosa, de confianza y apoyo hacia sus integrantes; elementos que se encontraron en las familias de la mayoría de los alumnos que fueron entrevistados en la última etapa del estudio.

De igual manera, la mayoría de los alumnos, 54 (75 %) de ellos, no trabajaban en el momento de la aplicación mientras que 17 (23.6 %) si lo hacían, nuevamente uno de los participantes no respondió esta pregunta. Por lo que para las $\frac{3}{4}$ partes de los participantes su principal actividad o responsabilidad era la escuela.

La situación socioeconómica de los alumnos que formaron la muestra de estudio en esta etapa se encuentra entre un nivel medio a medio-bajo, pues en 56 (77.8 %) de los casos sus ingresos familiares mensuales oscilaban entre los 1,600 y 8,599 pesos, mientras que apenas 5 (6.9 %) contaban con ingresos familiares mensuales menores a 1,599 pesos y solo 9 (12.5 %) tenían ingresos familiares mensuales superiores a los 8,600 pesos. Dos de los participantes no respondieron esta pregunta.

En cuanto a la ocupación de los padres, de los 72 casos en 41 (56.9 %) de ellos son empleados asalariados de una empresa pública o privada, en 22 (30.6 %) casos trabajan por su cuenta, mientras que en 8 (11.1 %) de los casos están jubilados, ya murieron o los alumnos no saben su ocupación por no vivir con él, uno de los participantes no respondió esta pregunta; en el caso de la madre 31 (43.1 %) de los participantes menciona que son amas de casa, mientras que 24 (33.3 %) son empleadas, 13 (18.1 %) trabajan por su cuenta y 4 (5.6 %) están jubiladas o ya habían fallecido en el momento del estudio. Un porcentaje importante de las madres de los alumnos participantes en esta etapa de la investigación se dedican al hogar, lo que nos habla de la presencia de esta figura parental en la cotidianeidad de los alumnos, en cuanto a las madres que trabajan

fuera del hogar tanto como empleadas como por su cuenta el porcentaje es menor casi en un 23 y 12 % respectivamente, con relación a los padres que trabajan como empleados o por su cuenta.

Por último, en relación con la escolaridad de los padres, en cuanto a la educación básica se observa una menor cantidad de padres de familia que llegaron a este nivel de escolaridad, en el caso de los estudios de primaria son 14 (19.4 %) papás y 16 (22.2 %) mamás, en el nivel de secundaria son 18 (25 %) papás y 26 (36.1 %) mamás. En el nivel de educación media superior la situación se invierte, encontrándose un mayor número de padres que alcanzaron este nivel de escolaridad: 21 (29.2 %) papás y 12 (16.7 %) mamás Solo en el nivel de licenciatura y posgrado la situación está pareja, encontrándose tanto en los padres como en las madres de familia 13 (18.1 %) casos con estudios de licenciatura y 3 (4.2 %) casos con estudios de posgrado. Lo anterior pone de manifiesto que el porcentaje de madres de familia que logró rebasar el nivel de educación básica es pequeño en comparación con los padres de familia, que en un porcentaje mayor alcanzaron el nivel de educación media superior, sin embargo, tanto los padres como las madres que lograron rebasar este nivel de escolaridad, aunque en un porcentaje pequeño, alcanzaron nivel altos de escolaridad, lo cual puede ser un indicador de la importancia que para los padres tiene la educación y esto repercutir en cómo estimulan a sus hijos para que continúen estudiando.

1.2 Solución de situaciones

Para el análisis de los datos obtenidos en relación a la forma en que los alumnos enfrentan las situaciones problemáticas se hizo una codificación de las opciones de respuesta del cuestionario. Se otorgó puntuación de 1 a aquellas respuestas en las que se observó ausencia de contenido resiliente pudiendo llegar incluso a manifestarse como un riesgo, se dio una puntuación de 2 a las respuestas que indicaban una aproximación a una respuesta resiliente y se estableció puntuación de 3 a aquellas respuestas que reflejaron la presencia de uno de los pilares de resiliencia evaluados (ver Anexo 6).

En base a esta codificación se analizaron las respuestas agrupándolas de acuerdo al pilar de resiliencia que miden (pensamiento crítico, espiritualidad, capacidad de relacionarse, laboriosidad, vida con proyectos y proyecto de vida) y a partir de ahí se contabilizaron el número de respuestas con código.

Para la selección de los alumnos participantes en la última parte de la investigación se analizaron los resultados del CFREB mediante el siguiente procedimiento:

1. Se eliminaron a los alumnos que obtuvieron puntuaciones de 1 en sus respuestas.
2. Un segundo filtro fue eliminar a los alumnos que obtuvieron mayor número de respuesta con 2. Por ejemplo, en el pilar de resiliencia *pensamiento crítico*, que incluye diez reactivos, se eliminó a aquellos que obtuvieron seis respuestas con puntuación de 2 y cuatro con puntuación de 3.
3. Se seleccionaron a aquellos que presentaron igual número de respuestas con puntuación de 2 y 3; en el ejemplo anterior esto equivaldría a haber obtenido cinco respuestas con puntuación de 2 y cinco con puntuación de 3; o un mayor número de respuestas codificadas como 3, en cada uno de los pilares de la resiliencia, obteniéndose los siguientes resultados:

Cuadro V.1 Número de alumnos por pilar de resiliencia evaluado

Pilar de resiliencia	Número de alumnos con igual número de respuestas con puntuación de 2 y 3 o con mayor número de respuestas con puntuación de 3
Pensamiento crítico	16 alumnos
Espiritualidad	29 alumnos
Capacidad de relacionarse	60 alumnos
Laboriosidad	6 alumnos
Vida con proyectos	10 alumnos
Proyecto de vida	13 alumnos

4. Por último, se seleccionaron a aquellos alumnos que obtuvieron mayor cantidad de respuestas con puntuación de 3, en tres o más de los seis pilares de resiliencia

que se valoraron con el CFREB, obteniéndose una muestra de 10 alumnos que participaron en la última parte de la investigación.

Cuadro V.2 Alumnos que constituyeron la muestra en estudio en la última etapa de la investigación.

ALUMNO	# PILARES	NÚMERO ÚNICO DEL ALUMNO	SEXO	SITUACIÓN	INSCRIPCIÓN
1	3	339607	HOMBRE	Recuperación de 6 materias	6a.
2	3	339944	MUJER	Recuperación de 5 materias	6a.
3	3	339640	MUJER	Recuperación de 5 materias	6a.
4	4	339498	HOMBRE	Recuperación de 11 materias	6a.
5	3	340159	MUJER	Recuperación de 6 materias	6a.
6	3	339387	HOMBRE	Recuperación de 8 materias	6a.
7	3	338973	MUJER	Recuperación de 9 materias	8a.
8	3	339686	HOMBRE	Recuperación de 6 materias	6a.
9	4	339862	MUJER	Recuperación de 8 materias	6a.
10	4	801080	HOMBRE	Recuperación de 7 materias	8a.

En el cuadro anterior se muestra a los alumnos que resultaron seleccionados para participar en la última parte de la investigación, con quienes se realizó una entrevista semiestructurada y cuyos hallazgos se presentan en el siguiente apartado.

En base a los resultados obtenidos en relación con la identificación de alumnos con características resilientes podemos concluir que en el último semestre de bachillerato se pueden encontrar alumnos que durante su trayecto por este nivel educativo lograron enfrentar y superar las situaciones problemáticas que se les

presentaron a partir del uso de atributos personales como su capacidad para relacionarse, su espiritualidad, su pensamiento crítico, su capacidad de proyectarse a futuro y tener una vida con proyectos así como el desarrollo de su laboriosidad; atributos propios de los adolescentes que son considerados como pilares de resiliencia, de acuerdo con autores como Melillo (2007), Girard (2007), Munist y Suárez (2007), Grunbaum (2007) y Grotberg (en Munist y Suárez, 2007).

2. Factores resilientes en alumnos del último semestre de bachillerato.

En este apartado se presentan las características de los alumnos que formaron parte de la muestra en estudio para la segunda etapa de la investigación y se analiza la relación entre estas características y los factores resilientes estudiados, en base a las respuestas presentadas ante las situaciones que los mismos sujetos manifestaron como problemáticas o difíciles durante la entrevista semiestructurada que se les realizó.

2.1 Datos generales

De los 10 alumnos seleccionados, solo 8 se presentaron a la entrevista semiestructurada y de estos, 4 (50 %) fueron hombres y 4 (50 %) mujeres.

De acuerdo con Saucedo (2007), las trayectorias escolares son recorridos o construcciones que se van dando con el paso del tiempo y para las cuales no hay sentidos prefigurados ni puntos de arribo seguros y tienen que ver con cómo se establecen las diversas relaciones entre las opciones de vida de un sujeto y sus maneras de reaccionar ante la oferta de la escolaridad. Por otro lado, Velázquez (2007) menciona que el tránsito por un nivel educativo de forma continua y sin rupturas es más bien excepcional, ya que lo común es avanzar con altos en el camino, retrocesos, virajes, abandonos temporales o definitivos.

De los participantes en la última etapa de la investigación, 6 (75 %) de ellos cursaban en el semestre enero-junio-2010 su 6ª inscripción y los 2 (25 %) restantes su 8ª inscripción. Considerando lo que mencionan Saucedo (2007) y Velázquez (2007), todos los participantes mostraron una trayectoria escolar

regular, en el sentido de que ninguno de ellos se dio de baja sino que continuó, a pesar de la reprobación de materias, sus estudios, recuperando las materias reprobadas mientras continuaba avanzando conforme al plan curricular. Solo en los casos de los dos que se encontraban cursando su 8ª inscripción (una mujer y un hombre) hubo un rezago de un año debido a esta reprobación de materias, que les impidió avanzar al ritmo de sus compañeros hasta aprobar las materias reprobadas.

En todos los participantes, las materias que reprobaron y recuperaron antes del periodo enero-junio-2010 fluctuaban entre las 5 y las 11 materias, a lo largo de los 5 o 7 semestres que previamente cursaron.

Grotberg (1995) menciona que, ningún factor en particular y por sí solo puede promover la resiliencia, sino que se necesita la combinación de varios factores resilientes. Por esta razón, se planteó como criterio para la selección de los alumnos que participaron en esta última etapa de la investigación, el que presentaran al menos tres de los seis pilares de la resiliencia que se valoraron a través del cuestionario.

Solo 3 (37.5 %) de los alumnos seleccionados presentaron cuatro de los seis pilares de resiliencia en sus respuestas al cuestionario y los 5 (62.5 %) restantes presentaron tres de los seis pilares. El único pilar que fue identificado en todos los participantes fue el que menciona Melillo (2007) como *capacidad de relacionarse*, 6 de los alumnos presentaron el de *proyecto de vida*, 5 presentaron el de *pensamiento crítico*, 3 presentaron los de *espiritualidad y laboriosidad*, mientras que sólo 2 presentaron el pilar de resiliencia identificado por Grunbaum (2007) como *vida con proyectos*.

Con respecto a la edad de los alumnos seleccionados, 3 (37.5 %) de los 8 entrevistados contaban en el momento del estudio con 17 años de edad, otros 3 (37.5 %) tenían 18 años y los 2 (25 %) restantes 19 años. Por lo que todos se encontraban aún “transitando” por la adolescencia, lo cual los expone a riesgos propios de esta etapa del desarrollo pero también les imprime características que de acuerdo con autores como Munist y Suárez (2007), Melillo (2007), (Grunbaum, 2007) y (Girard, 2007) pueden constituirse como pilares de la resiliencia

En relación con el estado civil de los participantes todos eran solteros, 6 (75 %) de ellos vivían con ambos padres, 1 (12.5 %) de ellos sólo con su mamá por separación de sus progenitores y 1 (12.5 %) más sólo con su padre por fallecimiento de su madre. Esto es relevante si consideramos que la familia es un promotor de resiliencia como lo manifiestan investigaciones realizadas por organismos nacionales e internacionales dedicados a la atención de los niños, adolescentes y sus familias, en las que se ha podido constatar que las familias en las que están presentes ambos padres, quienes además mantienen entre ellos y con los hijos una comunicación efectiva y afectuosa, se constituyen en factores protectores ante la aparición de las conductas de riesgo en los adolescentes (DIF/PNUFID/UNICEF, 1999).

Un último aspecto importante, en cuanto a la situación socio-económica y cultural de los alumnos seleccionados fue que únicamente 2 (25 %) de los hombres, con 18 y 19 años de edad, trabajaban en el momento del estudio, mientras que el resto no lo hacía. Esto se puede atribuir a que son estos quienes ya habían rebasado la mayoría de edad y, en el caso del de 19 años, por estar cursando un 8º semestre su carga académica era menor a la del resto de los alumnos seleccionados.

2.2 Situaciones problemáticas

Para la exploración y presentación de los resultados a partir de aquí, se utilizó la técnica de análisis de contenido cualitativo (Andréu), para lo cual se definieron como unidades de análisis aquellas palabras, frases o párrafos que expresaran alguno de los indicadores previamente identificados en cada categoría formulada a partir de la teoría (categorías deductivas). En cada apartado se presenta la(s) categoría(s) que se analiza con sus respectivos indicadores, así como ejemplos de las expresiones de los alumnos en las que se manifiesta algún indicador.

Para garantizar la confidencialidad en relación con la identidad de los alumnos participantes se asignó una clave para la identificación de los sujetos, la cual está formada por un número consecutivo relacionado con el orden en que fueron realizándose las entrevistas, seguido por la inicial correspondiente al sexo, H para

los hombres y M para las mujeres y por último dos números que correspondieron a la edad del sujeto en estudio. De acuerdo a esto los sujetos se identificarán de la siguiente manera:

1H17: para indicar que es el sujeto número 1 y se trata de un hombre de 17 años.

2M18: para indicar que es el sujeto número 2 y se trata de una mujer de 18 años.

La muestra en esta etapa de la investigación estuvo formada por cuatro hombres, dos de 17 años, uno de 18 y otro de 19; de igual manera se incorporaron cuatro mujeres, una de 17 años, dos de 18 y una de 19.

2.2.1 Problemas familiares

Las situaciones familiares identificadas por los sujetos en estudio como problemáticas tienen que ver principalmente con la relación entre el sujeto y una persona importante de su familia, principalmente con uno de los padres, un hermano (a) o uno de los abuelos, por lo que el análisis de la información se hizo a partir de los siguientes indicadores:

- Relación importante con algún integrante de la familia.
- Relación conflictiva con algún integrante de la familia.
- Relación conflictiva de la familia con alguien externo a la misma.
- Pérdida de algún integrante de la familia.

Se hace necesario recordar que en los adolescentes las situaciones problemáticas que implican las relaciones con los otros pueden derivar en lo que Melillo (2007) menciona como pilar de resiliencia durante la adolescencia, que es la capacidad de relacionarse y conlleva atributos como la lealtad y la fidelidad necesarias para el logro de la identidad. A continuación se presentan evidencias de cada uno de los indicadores relacionados con los problemas familiares manifestados por los alumnos.

Relación importante con algún integrante de la familia

De este indicador se identificaron los siguientes problemas:

2M18: No poder viajar con su familia una navidad por tener que preparar los exámenes que había reprobado.

5M17: Enfermedad de su madre.

5M17: Problemas de preclamsia en el parto de su hermana.

Este indicador lo presentaron solo tres mujeres y tiene que ver con la capacidad para establecer vínculos (Gaggero y Mascheroni, 2007) y el impacto que tiene la educación familiar en la expresión positiva de los sentimientos (Berra y Dueñas, 2005).

Relación conflictiva con algún integrante de la familia

Se observa en las siguientes situaciones expresadas por los alumnos:

6M19: Perder la confianza de su mamá por reprobado materias.

7M18: Ser castigada por sus padres por no decirles lo que su hermana menor hacía.... “lo peor que hicieron mis papás es que a ella no le hicieron nada, no la castigaron por lo que hizo sino a mí porque yo no dije nada”

1H17: Relación conflictiva con la pareja de su madre.

4H17: Problemas porque su hermana se fue de su casa y sus padres lo hostigaban comparándolo con ella.

8H19: Perder la confianza de su tío.

Este indicador se presentó tanto en mujeres como en hombres, lo que permite comprobar que la presencia de una relación conflictiva con una persona del grupo familiar, impacta por igual a sujetos de ambos sexos y activa la capacidad de relacionarse en los sujetos (Melillo, 2007) como herramienta para enfrentar el conflicto.

Relación conflictiva de la familia con alguien externo a la misma

Aquí se presentan las situaciones que vivieron los participantes como problemáticas para los integrantes de su grupo familiar en relación con alguien ajeno al mismo:

5M17: Existencia de una segunda familia por parte de su padre con medios hermanos de edades similares a las de ella y sus hermanos, lo que ocasiona problemas con su padre.

1H17: Conflicto entre su familia y unos vecinos por un pleito entre él y otro niño (a los 11 años), con amenazas hacia su tío y mamá por parte de los vecinos.

8H19: “se hizo un problema en grande, toda mi familia pensaba que ya ahí me la iba quedar (a su novia) y que ya me la iba a robar y que ya todo se iba a echar a perder”

En este indicador se hace manifiesta la importancia que la familia tiene para los adolescentes y cómo impacta negativamente su ánimo alguna situación que pudiera afectar o poner en situación de riesgo a los integrantes de su familia; lo cual tiene que ver con características como: cohesión, comunicación abierta y sistema común de creencias, mismos que Froma Walsh (en Melillo, 2006^a) menciona como atributos de la resiliencia familiar.

Pérdida de algún integrante de la familia

Solo tres de los alumnos entrevistados hablaron sobre la vivencia de perder a un integrante de su familia.

7M18: Muerte de tres de sus abuelos en un lapso de 7 meses.

3H18: Fallecimiento de su mamá.

6M19: “mi abuela por parte de mi mamá, falleció como 22 días después de que yo entre aquí, si fue como muy complicado pues porque como nunca habíamos perdido alguien así muy, muy cercano, si me dolió demasiado”

Este indicador muestra el impacto que la pérdida por muerte de un ser querido tiene en los adolescentes.

En los problemas mencionados por los participantes se observa que estos tienen que ver con pérdidas (perder la confianza de alguien importante, pérdida de un ser querido por fallecimiento o por separación-de los padres, hermana que se va de la casa) o posibilidades de pérdidas (enfermedad de la madre o de la

hermana, temor de que alguien querido sufra algún daño), lo que a su vez tiene relación con la sensación de pérdida experimentada por las transformaciones propias de la etapa del desarrollo adolescente, donde los cambios físicos, psicológicos y sociales vividos por los jóvenes los ponen frente al reto de elaborar duelos por la pérdida del cuerpo infantil, de los padres de la infancia y de las relaciones de dependencia de la infancia (Aberastury y Knobel, 1988). Esta combinación de circunstancias los puso en riesgos que afortunadamente lograron enfrentar mediante las habilidades resilientes que se identificaron en ellos y que se presentan en el apartado sobre los pilares de resiliencia.

2.2.2 Problemas académicos

Los problemas académicos que mencionaron los alumnos entrevistados se relacionaron con la vivencia de reprobación por primera vez materias, con dificultades para adaptarse al sistema y ambiente de la preparatoria y dedicarse más al cotorreo (en palabras de los propios alumnos), con no asistir a clases, además en dos de los participantes esta reprobación los llevó a retrasarse al grado de tener que cursar dos semestres más para concluir el bachillerato.

Estos problemas coinciden con lo expresado por Velázquez (2007) en cuanto a las dificultades que enfrentan los estudiantes de educación media superior, mismos que se tomaron como indicadores de esta categoría y son los siguientes:

- Adaptación a la nueva escuela
- El valor de las calificaciones
- La cultura juvenil del desastre
- Dificultades en el manejo de la libertad y de la responsabilidad
- La transformación que viven los jóvenes
- Los costos de una trayectoria regresional

Adaptación a la nueva escuela, tiene que ver con la manera en como los alumnos experimentaron el paso de la secundaria a la preparatoria. Este indicador solo lo presentaron dos mujeres y se observa en expresiones como:

6M19: “venir acá a cosas nuevas, no si fue no muy difícil pero si me costó adaptarme al ambiente de acá y todo”

7M18: “estaba aquí y tenias que estar corriendo de aquí para allá y no sé qué y buscando maestros y luego las clases estaban diferentes a como las tenía, se me hacía más pesadito”

El valor de las calificaciones es el indicador que "marca la línea" entre los buenos, los regulares y los malos estudiantes. Bordieu (1997, en Velázquez, 2007) menciona que, el eje de toda trayectoria estudiantil será el fracaso o el éxito experimentado por el sujeto, es decir que, la trayectoria estudiantil está determinada por lo que para el sujeto represente el éxito o el fracaso académicamente, pues mientras para uno puede ser un obstáculo insalvable la reprobación de una materia, para otro puede ser una oportunidad de mejora.

Todos los alumnos entrevistados, vivieron por primera vez la experiencia de reprobado materias en este nivel educativo (bachillerato) y lo expresaron de la siguiente manera:

1H17: “yo venía de un promedio alto en la secundaria y de ser listo, de que las cosas se me facilitaran mucho, de poder resolver todo”

2M18: “si me dolió, me dio tristeza ver que había reprobado tantas materias en el semestre de las cuales no eran, entonces si me desanimó un poco eso”

4H17: “aquí en prepa fue cuando empecé a reprobado”

5M17: “me puse a llorar porque nunca en mi vida había reprobado una materia”

6M19: “no había reprobado nunca en la secundaria ni en la primaria”

7M18: “en mi vida había reprobado materias porque o sea, lo que fue kínder primaria y secundaria yo era de excelentes calificaciones”

Las mujeres fueron quienes manifestaron mayor desaliento ante la reprobación de materias, sin embargo, todos mostraron una reacción positiva ante la situación ya que al momento de la entrevista ya no tenían ninguna materia pendiente por aprobar. Lo cual corrobora lo expresado por Larrosa (1998, en Velázquez, 2007) en relación con la importancia de vivir la experiencia de la reprobación como algo de lo que se puede aprender.

La cultura juvenil del desastre, de acuerdo con Velázquez (2007) los elementos que contribuyen al desastre son no asistir a la escuela, no entrar a las clases, quedarse en los patios, no entregar trabajos a tiempo, no hacer las tareas, excederse en la flojera y echar relajo. Esto lo manifiestan los alumnos entrevistados en las siguientes expresiones:

1H17: “como que fue más el cotorreo de gente nueva que el echarle ganas”

3H18: “al principio si con los amigos no entraba a clases”

3H18: “ahí estaba de flojo y vinieron las consecuencias de reprobar materias”

6M19: “prefería irme a entrenar o, a veces, que había partidos también en la tarde me iba a jugar y como que las materias las dejaba de lado”

8H19: “por estar platicando ó cualquier cosa no entrabamos a las clases o los exámenes”

Este indicador lo presentaron de manera preferente los hombres, en el caso de la única mujer que lo presentó, se trata de la que tuvo que quedarse un año más para concluir su bachillerato. Esto nos habla de una característica propia de los adolescentes que tiene que ver con “vivir el momento” (Aberastury y Knobel, 1988) lo que no les permite ver las consecuencias a futuro de sus decisiones.

Dificultades en el manejo de la libertad y de la responsabilidad, de acuerdo con Jackson (1975, en Velázquez,2007) esto tiene que ver con la búsqueda de los estudiantes de espacios extra-aula que les permitan sentir mayor libertad, una libertad que, en el caso de los alumnos entrevistados, se relaciona con la posibilidad que tiene de decidir el lugar a donde quieren ir dentro de la escuela,

pues no tienen tras ellos a prefectos que los obliguen a entrar a clases, buscando que estos se hagan responsables de todas las cuestiones que tienen que ver con sus estudios. Estas dificultades las expresaron los entrevistados al mencionar:

3H18: “dije con que me salte una clase no hay problema lo recupero pero no, no es cierto no recuperaba nada porque el maestro ya había dado el tema y yo tenía que estar buscando libretas de apuntes o algo así para que me pasaran”

6M19: “en ese momento estaba en la selección y pues yo le daba más prioridad”

Sólo dos de los sujetos en estudio manifestaron con claridad esta dificultad, lo cual se reflejó en uno de los casos en rezago educativo, pues tuvo que cursar un año más del establecido para concluir el bachillerato.

La transformación que viven los jóvenes, se refiere a los cambios propios que viven los adolescentes en su cuerpo, su forma de ser, su condición, su estado de ánimo, su forma de pensar y de ver el mundo; y se reflejaron en las siguientes expresiones de los participantes:

7M18: “cuando entre no sé, me sentí toda así toda rara, hasta que ya empecé a hablarles de hecho fui la última de mi grupo que empezó a hablar porque todos estaban así platicando y yo así viendo a todos porque a mí no sé me daba miedo, pena, no sé qué, y pues ya si estuvo difícil.... no sé como que sabe que tendría no se baja autoestima”

Este indicador solamente lo presentó de manera clara una de las mujeres entrevistadas y tuvo un impacto importante en su adaptación a la escuela y en su rendimiento académico, mismo que logró superar al resolver exitosamente los duelos por los cambios físicos, psicológicos y sociales propios de la etapa adolescente (Aberastury y Knobel, 1988).

Los costos de una trayectoria regresional, de acuerdo con Velázquez (2007) esto tiene que ver con que los alumnos experimentan sentimientos de vergüenza y de haber defraudado a sus padres, así como sentimientos de fracaso frente a sí

mismos por haber reprobado y/o tener que extender su tiempo de estancia en el bachillerato, lo cual expresaron los entrevistados de la siguiente manera:

1H17: “los primeros tres semestres me fui a dos extraordinarios en cada semestre, me sentía como defraudado conmigo mismo como extraño, yo sentía como una depresión interna muy fuerte”

2M18: “me dio tristeza ver que había reprobado tantas materias”

5M17: “me puse a llorar porque nunca en mi vida había reprobado una materia”

6M19: “yo ya me iba mentalizando no, que me iba quedar, pero si me dolió poquillo también perder un año y la reacción de mis papas”

8H19: “cuando me di cuenta de 8 semestres fue algo muy difícil porque no hallaba como decírselo a mi papá o sea yo más que nada pensaba en eso en que él allá está haciendo un esfuerzo muy grande para darnos la vida que ahorita tenemos y para yo pagarle con un año extra de prepa pues como que no iba.... decía no es que como es posible que ellos ya están en la siguiente etapa y yo por otros desmadres de acá me estoy quedando un año atrasado a comparación de ellos”

Los alumnos que presentaron este indicador manifiestan principalmente un sentimiento de fracaso frente a sí mismos y los dos que se quedaron un año más además presentan la sensación de haber defraudado a sus padres, sin embargo esto no impidió que pudieran cumplir con su propósito de aprobar sus materias y concluir sus estudios de bachillerato.

2.2.3 Problemas personales

Para el análisis de los problemas personales se consideró lo que mencionan Munist y Suárez (2007) en relación con los riesgos que se derivan de las transformaciones biológicas, sociales y cognitivas, que ocurren en el sujeto durante la adolescencia y que pueden manifestarse en dificultades en sus intentos por: fortalecer la confianza en sí mismos, ampliar sus relaciones afectivas fuera de su familia, superar los conflictos que les genera la separación afectiva de sus padres, definir su identidad, lograr independencia y autonomía personales. Y por

otro lado se tomaron en cuenta los problemas de salud pública mencionados por Maddaleno y Breinbauer (2007), que tienen que ver con:

- La salud sexual y reproductiva.
- Manejo de la violencia o Bullying.
- Consumo de alcohol, tabaco y otras drogas.
- Problemas alimenticios.
- Problemas con la actividad física que desarrollan (caracterizada por el sedentarismo).

Una vez analizadas las entrevistas, se detectó que primordialmente las situaciones mencionadas por los alumnos como problemas personales tienen que ver con:

- Problemas de salud
- Situaciones relacionadas con el proceso de consolidar su identidad personal
- Problemas que tienen que ver con la manera en cómo se relacionan con las personas en general.

Solo una de las entrevistadas (5M17) mencionó como problema personal una enfermedad en los riñones que padeció por cinco años, lo cual la tenía cada semana en el hospital pues no sabían qué tenía y requirió de una operación, después de la cual no volvió a presentar molestias. Esto tiene que ver con lo que mencionan Maddaleno y Breinbauer (2007) en relación con los problemas de salud pública existentes en los adolescentes y tienen que ver principalmente con los hábitos alimenticios de estos.

Entre los problemas personales relacionados con el proceso de consolidación de su identidad expresan los siguientes:

2M18: “un tiempo hubo que si, como que yo me alejaba de mi familia más que nada no sé como que convivían ellos y como que de repente yo me apartaba de ellos”.

4H17: “diferentes formas de mis amigos.... yo casi no me voy hacia gustos, preferencias o intereses sino hacia su forma de pensar” {identificación con sus pares}.

7M18: “cuando entre aquí tenía una baja autoestima porque todo mundo me decía, que estás bien gorda entonces yo tenía muy baja autoestima y por lo mismo no ponía la atención debida a la escuela”

De acuerdo con Aberastury y Knobel (1988) el adolescente experimenta, como parte del proceso de consolidación de su identidad, momentos de introspección que le ayudan a “encontrarse” a sí mismo. Tanto mujeres como hombres participantes en esta última etapa del estudio vivieron como difícil el proceso de consolidación de su identidad, especialmente al inicio de sus estudios de bachillerato, lo cual coincidió con el proceso de adaptación a este nivel educativo, sin embargo, lograron superar sus dificultades y concluir su bachillerato.

En cuanto a los problemas que tienen que ver con la forma en que se relacionan con los demás, los entrevistados mencionan las siguientes dificultades: A raíz de la separación de sus padres un alumno comenta (1H17) “yo pensaba que si me apoyaba más en mi papá mi mamá se iba a sentir mal o si me apoya más en mi mamá mi papá o sea así, o si me apoyaba más en mis hermanos pues mis papás se iban a sentir así como que me estaban perdiendo entonces trate de hacer más las cosas por mí mismo, claro que no todo, no se puede hacer todo solo, se necesita de los hermanos, de la familia”

Otros alumnos mencionaron:

4H17: “sentía miedo al tener algún tipo de relación afectuosa”

5M17: “tuvimos problemas porque una vez él me dijo es que te tengo que dejar de ver pero no me decía porque.... ese día yo si le llore, le llore mucho cuando me dijo que ya no me iba a ver, entonces yo dije no, no, no porque me estás haciendo esto”

7M18: “terminar con Carlos, con él sí estuvo muy feo, yo lo quería así muchísimo y me enteré que me había engañado entonces si me la vivía así llorando diario de desesperación”

8H19: “la ausencia de mi papá {está en Estados Unidos}, más cuando necesito hablar con alguien con él podía hablar de cualquier cosa”

Los problemas mencionados por los alumnos, que se relacionan con este indicador, tienen que ver con las dificultades para fortalecer la confianza en ellos

mismos y para ampliar sus relaciones afectivas fuera de su núcleo familiar, principalmente en el establecimiento de relaciones de noviazgo; lo cual hace referencia a dificultades en la función de la familia en relación con la educación de los afectos (Berra y Dueñas, 2005).

Solamente uno de los entrevistados habló sobre problemas con el consumo de drogas en el ambiente escolar:

3H18: “en la secundaria que me toco si era así como la mayoría eran drogadictos”

Situación que enfrentó exitosamente pues aunque se vio expuesto al riesgo de consumir drogas nunca lo hizo.

2.3 Pilares de resiliencia

Una autora que está convencida de la posibilidad de promover la resiliencia en los sujetos es Edith Grotberg (2006), quien menciona que los factores resilientes se van desarrollando en cada una de las etapas del desarrollo psicosocial que propone Erik Erikson por lo que, en los adolescentes, lo esperado es que ya hayan desarrollado los factores resilientes de confianza, autonomía, iniciativa y aplicación para poder desarrollar la identidad, que es el factor resiliente que deberá desarrollarse durante la adolescencia.

Lo anterior quiere decir que el adolescente, de acuerdo con el factor de la confianza es capaz de: aceptar límites en sus conductas e imitar modelos; ser agradable, solidario, optimista y mostrarse esperanzado; puede involucrarse con mayor facilidad en relaciones interpersonales exitosas, puede resolver conflictos en diferentes ámbitos y pedir ayuda. De acuerdo con el factor de la autonomía: es capaz de tomar sus propias decisiones, así como de respetarse a sí mismo y a los demás; es empático, solidario y se reconoce como responsable de sus actos; puede manejar sus sentimientos y emociones. Por otro lado, en relación con el factor de la iniciativa: se muestra tranquilo y bien predispuesto, seguro de sí mismo y esperanzado; se muestra creativo siendo capaz de encontrar nuevas ideas y modos de hacer las cosas; es capaz de expresar sus pensamientos y sentimientos, así como de solucionar problemas y manejar sus sentimientos y

conductas, pidiendo ayuda a los demás cuando la necesita. En cuanto al factor de la aplicación requiere: contar con buenos modelos a imitar y con el estímulo externo para ser independiente; lograr sus objetivos y planear para el futuro; ser responsable de sus acciones; ser capaz de finalizar las tareas que inicia, así como de resolver problemas tomando la iniciativa y asumiendo las consecuencias de sus actos.

Por último, en relación con el factor de la identidad, el sujeto debe ser capaz de: controlar su propio comportamiento, comparar su conducta con los estándares aceptados para ser útil y poder ayudar a los demás, utilizar su fantasía e iniciativa en la planeación de su futuro; integrar los factores resilientes de las etapas anteriores y utilizarlos para enfrentar las situaciones de adversidad.

Todos los factores resilientes mencionados por Grotberg, tienen relación con los pilares de resiliencia que autores como Munist y Suárez (2007), Grunbaum (2007), Grotberg (en Munist y Suárez, 2007), Girard (2007) y Melillo (2007) mencionan como propios de la etapa de desarrollo adolescente, que es el momento vital en el que se encontraban nuestros sujetos al momento del estudio. En el Anexo 8 se presenta un cuadro con los pilares de resiliencia que se evaluaron y sus correspondientes indicadores, el cual sirvió como parámetro para el análisis de las entrevistas realizadas a los alumnos seleccionados.

En este apartado se presenta la información a partir de la definición de cada uno de los pilares de resiliencia para después mostrar ejemplos de las expresiones de los alumnos que manifiestan la presencia de los indicadores correspondientes a cada pilar de resiliencia estudiado.

2.3.1 Pensamiento crítico

Todos los alumnos entrevistados mostraron en sus narraciones indicadores de este pilar de resiliencia, lo cual confirma lo mencionado por Munist y Suárez (2007) en relación con que el pensamiento crítico es propio de la etapa de la adolescencia, pues va de la mano con el desarrollo cognitivo que de acuerdo con Piaget, se da en esta etapa de Operaciones Formales y propicia el pensamiento

abstracto, el cual se caracteriza por la capacidad de análisis y síntesis y, de manera más concreta, favorece el *aprender a pensar*.

Analiza detalladamente las situaciones que se le presentan antes de tomar una decisión sobre su solución.

De acuerdo a lo expresado por Munist y Suárez (2007) solo uno de los alumnos entrevistados presentó evidencias de este indicador del pensamiento crítico, gracias al cual logra resolver las situaciones problemáticas que se le presentan sin actuar impulsivamente sino reflexionando sobre la mejor solución posible; y lo manifiesta de la siguiente manera:

1H17: “pensar con la cabeza fría, no actuar por actuar, primero ver la situación que hay, ver las opciones que tienes y actuar por la más correcta no esperando el resultado de inmediato porque eso sería precipitado.... cuando alguien se precipita cae en hacer las cosas más rápido y cuando hace uno las cosas rápido salen mal”

Las emociones que le despiertan las situaciones problemáticas no le impiden pensar claramente para encontrar la solución a los problemas.

Este indicador fue presentado por dos hombres y una mujer, y manifiesta la manera como logran controlar sus emociones para poder enfrentar y solucionar las situaciones problemáticas que se les presentan, haciendo uso de su capacidad de reflexión y análisis, así como de actividades artísticas o lúdicas que les permiten tranquilizarse, en el caso de la mujer, el buen humor. Cabe mencionar que Soebstad (1995), Vanistendael (1995), Wolfestein (1954), Masten (1982), Carroll y Shmidt (1992), así como Wolin y Wolin (en: Kotliarenco et. al., 1997) mencionan el humor como una características presente en los sujetos con características resilientes. Los alumnos manifestaron este indicador de la siguiente manera:

4H17: “si es un problema así como de enojo o sea, no tendría razones como para por qué enojarme por una cosa que no tiene sentido y pues en vez de hacerme daño o hacerle daño a los demás prefiero expresarlo en

otro tipo de cosas, a veces toco el piano para tratar de disuadirme un poco o dibujar o simplemente escuchar música para tranquilizarme y tratar de poder analizar bien las cosas que tengo porque o sea cuando estas así muy alterado no puedes pensar bien y siempre cometes errores”

7M18: “siempre a pesar de lo que me pase nunca me gusta estar triste, hasta eso soy muy fuerte de carácter y eso, el carácter es lo que más me ha ayudado en sí, no me gusta que la gente me vea triste nunca me ha gustado, también me ha ayudado que me gusta escuchar mucha música, me ponía a escuchar música para relajarme y todo y yo misma me levantaba el ánimo y siempre sonriendo, a mí me encanta que la gente me sonría o yo sonreírle a la gente”

8H19: “la ausencia de mi papá como que si esta esté muy presente, aunque pues obviamente no me puedo poner triste por eso ni puedo entrar en una depresión porque yo sé bien que aunque haga eso pues no voy a poder solucionar nada, así que pues trato de sobrellevarlo y de seguir con mi vida, así como va”

Identifica las razones o el origen de la situación y de acuerdo con esto busca la solución.

Solo un alumno manifestó de manera clara este indicador del pensamiento crítico el cual le permite reflexionar, analizar y planear una ruta a seguir en la solución de los problemas que se le presentan (Munist y Suárez, 2007). Y lo expresa así:

4H17: “analizo los problema y veo que es lo que los causa y lo que no los causa, trato de buscar soluciones o buscar diferentes caminos o empezar así como a armar diferentes rutas y ver cuál podría ser el resultado de la ruta y tomar la ruta que se me haga más conveniente y permanecer tranquilo ante dicho problema”

2.3.2 Proyecto de vida

De los 8 alumnos entrevistados solo 2 mujeres y 4 hombres presentaron este pilar de resiliencia. De acuerdo con Munist y Suárez (2007), el pilar de proyecto de vida

está estrechamente relacionado con el pensamiento crítico y tiene que ver con la capacidad de los sujetos para visualizarse en el futuro, plantearse metas y buscar alcanzarlas, implica la reflexión y el análisis de las posibilidades reales con las que el sujeto cuenta para alcanzar esas metas, hacer uso de lo que el medio le proporciona y tener la certeza de que se puede tener un cierto grado de control sobre el ambiente.

Considera que puede tener control sobre el ambiente y esto le permite plantearse metas a alcanzar.

Este indicador se vio reflejado en las respuestas de los hombres en las siguientes expresiones:

1H17: “Yo digo que todos podemos llegar a ser todo no poniéndonos barreras, límites sí, pero no límites que nos detengan sino llegar a ese punto y decir, ya llegué aquí ahora quiero llegar más lejos y poco a poco”

3H18: “no me gustaría ser una persona cualquiera que nada mas vive dejándose arrastrar por la corriente sino con ganas de superarse con ganas de salir adelante”

4H17: “como en 3° de secundaria dije no va a haber bajas voy a acabar la secundaria y voy a seguir con la prepa”

8H19: “tengo muy claros mis planes y yo me he fijado en la mente que los planes, mis planes son lo primero que hay que hacer antes que cualquier cosa y antes que nadie mis planes y lo que yo quiero con mi vida es lo primero que voy hacer”

Identifica y utiliza sus experiencias previas, sus posibilidades y las alternativas que le presenta el ambiente para planear y tomar decisiones.

Este indicador lo presentaron dos hombre y una mujer y tiene que ver con la forma en cómo transformaron las situaciones problemáticas en experiencias de vida. Larrosa (en Velázquez, 2007) menciona que, “la experiencia designa lo que nos pasa y lo que (nos) forma o (nos) transforma”, es decir que este indicador del proyecto de vida, como pilar de resiliencia, les permitió a los alumnos aprender de

las situaciones problemáticas que vivieron, tener más claras sus metas y actuar en consecuencia, para finalmente lograr concluir sus estudios de bachillerato. Se manifestó de la siguiente manera:

3H18: “este semestre si me la lleve más tranquilo en ese aspecto ya para alcanzar a hacer mis tareas {dejó el equipo de básquet} y de la banda también porque también como me quiero ir a México a estudiar pues no podría estar con ellos ensayando ya y les dije ya hasta aquí ya no voy a poder ensayar con ustedes”

5M17: “estoy bien contenta porque me ofrecieron trabajo en un despacho jurídico y entonces digo bueno, son metas a largo plazo que yo me puse, trabajar y estudiar”

8H19: “conocer a estos chavos que son más grandes que yo, ellos ya estaban más vividos que yo, ya tomaban ya fumaban y no sé yo creo que al ver todo ese ambiente me fui o le fui perdiendo el miedo a todo eso, empecé a ver lo que me convenía, yo siento que eso por una parte fue bueno.... ahorita yo no me aventaría una bronca de robarme a una muchacha ni irme a vivir con ella mucho menos, porque yo sé bien que si trabajo muy apenas alcanzo para mí o sea mantener a una persona ahorita no, no tengo y a demás no tengo a donde llevarla.... desde que me enteré que me iba a quedar en octavo como que me empezó a caer el veinte de que ya estuvo de tanto desmadre y ya asentarme bien en lo que iba a ser mi futuro”

Las últimas afirmaciones son de un alumno varón de 19 años, que cursó el bachillerato en 8 semestres y es quien tiene más indicios de este pilar de resiliencia, lo cual confirma lo expresado por Larrosa (en Velázquez, 2007) en cuanto a la “experiencia que transforma” pues este alumno aprendió de sus experiencias y las uso a su favor para lograr el propósito de concluir el bachillerato.

Confía en sí mismo.

De acuerdo con Munist y Suárez (2007) la confianza en sí mismo es un elemento importante en la planeación y desarrollo de un proyecto de vida. En el caso de los alumnos entrevistados, este indicador sólo lo presentó el alumno que cursó sus estudios de bachillerato en 8 semestres y lo manifestó de la siguiente manera:

8H19: “desde hace muchos años tengo en la mente eso de ser ingeniero y pase lo que pase yo se que lo tengo que lograr”

Se muestra autónom@ al tomar decisiones y actuar en consecuencia.

Sólo una de las mujeres y dos hombres presentaron este indicador del proyecto de vida y manifiestan a través de este, su capacidad para tomar decisiones respecto a los problemas que se les presentan, enfrentándolos y resolviéndolos por ellos mismos (Munist y Suárez, 207). Así lo expresan:

2M18: “los problemas pues porque como yo misma los voy enfrentando y diciendo *ay pase por esto*, pero para no volver a repetir voy a hacer esto”

3H18: “si me gusta probar de todas las bebidas pero nada más saber a que saben y si me gustan me hecho otra pero no ponerme borracho, eso si no me gusta”

4H17: “hace tiempo estudiaba música entonces tenía que irme de la prepa y llegar de la escuela de música todavía a hacer tareas de la prepa y de música también entonces cuando me iba a extras pues yo no les dije, de todos los extras que yo tengo no saben, yo los pasé solo, también el dinero o sea yo también lo saqué solo.... es mi problema dije ah, no es un obstáculo que pueda detenerme o sea decidí apartarlos y pagar los extras, estudiar ponerme a tiempo, nada mas organizar”

2.3.3 Vida con proyectos

Grunbaum (2007) hace la diferencia entre proyecto de vida y vida con proyectos mencionando que esta última tiene gran importancia en los adolescentes pues para ellos más que poder planear su vida es importante poner contar con alternativas lúdicas, culturales, deportivas y afectivas que les permitan interactuar

con sus pares y participar en la toma de decisiones para el logro de pequeñas y grandes metas o eventos organizados en grupo. En los entrevistados este pilar de resiliencia se manifestó sólo en dos hombres y en cuatro mujeres, como se presenta a continuación.

Toma decisiones y concreta sus metas.

Este indicador lo presentaron un hombre así como dos de las mujeres. Manifiesta la capacidad de los alumnos para tomar decisiones y concretar las metas que se propusieron, en especial en relación con la aprobación de sus materias, lo cual les permitió concluir sus estudios de educación media superior. De acuerdo con Grunbaum (2007) esta capacidad de tomar decisiones tiene que ver con aprovechar las alternativas que se le presentan al adolescente para el logro de sus metas. Lo expresaron de la siguiente manera:

5M17: “nunca me ha gustado dejar cosas pendientes, así materias, en este caso materias, recurrir era mi último recurso y era así de no, yo no voy a recurrir una materia ni atrasarme en mis materias por una sola, por más que no le entienda me va a entrar porque me va a entrar y si, siempre las he pasado, no he tenido problema de eso”

6M19: “ante cualquier adversidad que se me presente yo trato de seguir adelante, como le digo no de quedarme ahí estancada, trato de superarme y así no quedarme donde estoy”

8H19: “proponiéndome una meta de que ya no iba a volver a reprobado en ninguna materia y creo que así lo hice en séptimo y octavo no he reprobado ninguna en sexto tampoco reprobé ninguna”

Participa con sus pares en la organización de eventos sociales organizados en grupo.

Durante la adolescencia la identificación con los pares es esencial para el logro de la identidad personal, por lo que la posibilidad de participar con ellos en diferentes actividades es importante para la concreción de metas individuales y grupales.

Este indicador lo presentaron de manera clara dos de los alumnos, un hombre y una mujer, de la siguiente manera:

3H18: “siempre fui así como muy casero, si me gusta salir a las fiestas pero a convivir no tanto a hacer despapaye”

7M18: “si no me gusta el plan pues no voy, pero mientras estoy bien y nos divertimos un rato”

2.3.4 Laboriosidad

Este es otro de los pilares de resiliencia estudiados que se presentó en todos los sujetos entrevistados, recordemos que para Grotberg este se manifiesta en los adolescentes como la capacidad para trabajar diligentemente hasta concluir una tarea y por otro lado Munist y Suárez (2007) mencionan que este pilar tiene que ver con la capacidad de compartir tareas y responsabilidades, lo que favorece el trabajo en equipo, pero también tiene que ver con el logro de la autonomía, el autocontrol y el trabajo diligente, factores necesarios para el buen manejo de la libertad y la responsabilidad que se exige a los estudiantes del nivel de educación media superior, además de que los sujetos que presentan este pilar de resiliencia muestran respeto hacia ellos mismos y hacia los demás así como por las reglas y la autoridad legítima y razonable.

Considera que tiene autocontrol, así como respeto por sí mism@ y por los demás.

Este indicador del pilar de laboriosidad (Munist y Suárez, 2007) lo presentaron dos hombres y dos mujeres, y tiene que ver con la capacidad de controlar las emociones y con la “resistencia” ante situaciones adversas a las que se exponen los adolescentes en la convivencia con sus pares y en los ambientes en que se desarrollan. Lo manifestaron de la siguiente manera:

3H18: “creo que esas situaciones las he llevado bien y no me causa interés de probar o el cigarro o algo así no, no me interesa probarlo”

5M17: “nos quedamos de ver en un café y yo estaba así como que bien tranquila esperándola y ella llegó temblando y yo así de tranquila”

7M18: “todos mis amigos fuman menos yo, yo soy la única que no, pero no me gusta”

8H19: “yo si tomo y si fumo pero eso de las drogas nunca me ha pasado por la mente probarlas ósea no me llama la atención por lo mismo de que veo como se ponen, igual y en alcohol yo se que si me sobrepaso pues me voy a poner muy grave pero por eso trato de que ya me pongo un poco mareado y ya le paro, igual con el cigarro es de uno, dos, tres y ya hasta ahí y eso a veces en las fiestas”

Es capaz de compartir tareas y responsabilidades.

Este indicador lo presentó de manera clara uno de los alumnos y a través de él manifiesta su capacidad para comprometerse en tareas de equipo compartiendo responsabilidades (Munist y Suárez, 2007):

1H17: “al principio no nos salía ni una canción o sea lo más fácil no nos salía, ya después que nos acoplamos ya traíamos un repertorio bastante amplio, de hecho éramos conocidos aquí en León, la banda se llamaba Histeria”

Es capaz de escuchar a otros.

Munist y Suárez (2007) hablan de la capacidad de escucha como una habilidad necesaria para el desarrollo de la laboriosidad. La capacidad de escuchar a los otros como una herramienta para la solución de los problemas que tienen que ver con sus relaciones interpersonales es un indicador que presentaron dos de los entrevistados, una mujer y un hombre, y lo manifiestan en las siguientes expresiones:

2M18: “hablar con la gente que fue el problema o la situación para ver si llegamos a un acuerdo o como tratar de solucionar el problema o la situación”

8H19: “enfrentábamos esas situaciones juntos y las solucionábamos aunque a puras discusiones y lo que sea pero las solucionábamos y seguíamos juntos seguíamos platicando normal”

Trabaja diligentemente hasta concretar las tareas o metas que se propone.

Este indicador, que es mencionado por Grotberg (en Munist y Suárez, 2007) como el eje central del desarrollo de la laboriosidad, tiene que ver con la perseverancia para el logro de las metas o el cumplimiento de tareas. Lo presentaron dos mujeres y un hombre y lo manifestaron de la siguiente manera:

3H18: “soy dedicado”

6M19: “fui presentando conforme al semestre y yo fui juntando de mi dinero que me daban para gastar y pos ya así los pague los otros 3 y ya.... como yo quiero estudiar una ingeniería pues me hacen falta todas las mates y yo me quise quedar para eso, para llevar esas 2 materias, bueno esas dos mates”

7M18: “resolver los problemas, que a pesar de lo que me pase no me gusta dejarlos inconclusos sino terminarlos si ya empecé con algo terminarlo siempre, siempre, siempre”

Muestra sentido de responsabilidad.

La responsabilidad es algo que la misma estructura y organización del nivel de educación media superior exige de los adolescentes y es mencionada por Munist y Suárez (2007) como una de las habilidades que promueve la escuela como institución formadora y que contribuyen al desarrollo de la laboriosidad. Entre los entrevistados, dos hombres manifestaron de manera clara este sentido de responsabilidad tanto en relación con situaciones académicas como de índole personal. Se manifiestan en las siguientes expresiones:

3H18: “los amigos para cotorrear afuera de la escuela pero adentro del salón ya y si creo que fue lo que hice y estaban ahí y luego ellos no entendían todavía que estábamos en el salón y que no teníamos que estar de relajientos y yo nada más me hacía a un lado y ponía atención a la clase”

8H19: “si hay muchas personas que me decían así, no que prueba esto que te vas a sentir bien, pero no si yo no quiero no lo pruebo y si quiero pues lo

pruebo y ya pero todo depende de mí, si hago algo o la riego algo mal, pues ya seria simplemente mi responsabilidad”

2.3.5 Espiritualidad

Este pilar de resiliencia tiene que ver con los valores de la trascendencia, el cuidado de la salud, así como con el respeto a la vida, al medio ambiente, hacia uno mismo y hacia los demás. De acuerdo con Girard (2007) la búsqueda de lo trascendente en los adolescentes proviene de un conjunto de necesidades que estos experimentan como: buscar una solución a sus angustias, recuperar su autoestima, afirmar su identidad, consolidar su integración social, así como su búsqueda de un sentido de la vida capaz de potenciar su posibilidad de enfrentar al futuro. Todos los alumnos entrevistados presentaron al menos uno de los indicadores que corresponden a este pilar de la resiliencia y se manifiestan en las expresiones que se presentan a continuación.

Muestra respeto por sí mismo y por los demás.

Este indicador se presentó en tres de los hombres participantes, tiene que ver con el respeto como algo que les facilita la interrelación con los otros, sean sus pares o personas adultas (Girard, 2007). Se manifiesta en las siguientes expresiones:

3H18: “no me gustan las personas que son tan inmaduras, bueno si los acepto y los respeto pero si para entablar una relación más seria no, por eso siempre me fijo en eso”

4H17: “se me facilita la relación con gente de mi edad pero no me agrada por la forma en que piensan y como ven la, a las personas de su otro sexo o sea como le diré, muy morbosos, pervertidos, y yo no veo a las personas así”

8H19: “me ha tocado trabajar con personas fuera de mi familia que son albañiles y que son muy buenas personas que son muy trabajadores, muy honrados muy buenas personas y ahí no nada que ver con el concepto universal que todos tienen con los albañiles aparte me gusta mucho ese trabajo”

Muestra respeto por la vida.

Este indicador tiene que ver con el reconocimiento por parte del sujeto de su trascendencia y la importancia que para ello tiene el respeto y cuidado de la vida (Girard, 2007). Al igual que con el indicador anterior, este lo presentaron preferentemente sujetos del sexo masculino, quienes lo manifiestan a través de expresiones que tienen que ver con el cuidado de la salud al evitar el consumo de sustancias que pueden dañarla:

3H18: “a mí no me gusta además de que es perjudicial para tu salud porque si te estás drogando vas a matar tus neuronas y pues no como que no me gusta hacerme daño así a mi nada más porque si”

4H17: “les decía no me gusta, no sé cómo puedes estar tomando eso y aparte ve la edad que tienes te estás echando a perder o sea la vida, o sea la verdad no me interesa”

Reconoce y le da un significado a su vida.

Este indicador, que tiene que ver con el valor que se le da a la vida, lo presentó de manera clara sólo uno de los hombres participantes, quien fue el que perdió a su madre por fallecimiento y manifiesta como un gran apoyo las enseñanzas de esta para la superación de todas las situaciones problemáticas que ha vivido.

3H18: “puedo ser feliz porque depende lo que busques lo vas a encontrar tarde o temprano como lo vayas sembrando, entonces creo que puedo lograr lo que me propongo y salir adelante sobre todo”

Siente satisfacción por enfrentar y solucionar sus angustias.

Este indicador de espiritualidad es otro de los que reflejan la búsqueda de la trascendencia en los adolescentes (Girard, 2007), se presentó principalmente en los hombres, quienes expresan como un gran logro la solución de sus problemas por ellos mismos, así como el manejo que hacen de las emociones o angustias que las situaciones problemáticas que han vivido les generan. Lo manifestaron a través de las siguientes expresiones:

1H17: “viví mucho tiempo con ese miedo ese temor, hasta que lo asimile y yo mismo me dije que por qué iba a tener miedo si eran personas normales o sea, no había por qué tenerles miedo”

3H18: “no me voy a dar por vencido nomás porque si.... no nomás porque ella no estuviera yo iba a dejar de hacerlo pero si fue muy difícil.... Yo la veía que ponía una cara buena hacia los demás entonces yo también hay que seguir igual y pues si hasta la fecha sigue doliendo pero de todas maneras.... siempre me gustó por mi mismo buscar las respuestas yo”

8H19: “al principio yo veía todas las cosas negativas, pero ya después le trate de tomar el rumbo positivo a esa situación, de aprender más bien de ese error que cometí y tratar de emplearlo en otras circunstancias que me pasaran mas a futuro, eso es algo de lo que si me dejó, algo bueno, este problema.... afortunadamente si se solucionó, como que esos problemas que me han pasado me han servido para madurar para ir agarrando más experiencia en la vida”

Mantiene una buena autoestima.

La presencia de una buena autoestima en los alumnos como indicador del pilar de espiritualidad (Girard, 2007) se dio en dos de los participantes, se manifiesta como confianza en ellos mismos y seguridad respecto a sus capacidades para lograr lo que se proponen. Se observa a través de las siguientes expresiones:

1H17: “para mí es más importante lo que yo pienso de mi mismo que lo que piensa la gente de mí”

3H18: “siento que puedo hacer lo que me proponga porque no he encontrado como una barrera que diga ya no puedo, hasta aquí, no”

Se acepta y se muestra tal cual es.

La autoaceptación, es un elemento importante de la autoestima y refleja también la búsqueda de la trascendencia (Girard, 2007). Como indicador de espiritualidad se presentó en dos de las mujeres que participaron en el estudio. Tiene que ver también con la aceptación de los cambios propios de la adolescencia y la

adaptación a los mismos para la consolidación de la identidad personal (Aberastury y Knobel, 1988). Lo expresaron de la siguiente manera:

2M18: “pensando en mi situación, en el por qué me alejaba, en el por qué hacía esas cosas, me ayudo bueno a ir poco a poco enfrentando ese problema y tratando de decir bueno, ¿por qué me tengo que alejar, porque tengo que hacer esto? si es normal es también parte de la adolescencia de pasar de otra etapa a otra”

7M18: “fui aceptándome como soy, porque como dicen no voy a cambiar si así estoy y aparte yo me voy a crear problemas.... ya ahorita ya me acepto o sea no soy la súper flaquísima ni la mil gorda pero ya mínimo ya me acepto”

Mantiene una red social que le permite sentirse integrado al medio que le rodea.

Todos los participantes hablan de una red social de apoyo que contribuyó de manera importante en la manera como enfrentan y solucionan las situaciones problemáticas que se les presentan, pero dos de los hombres manifestaron de manera más clara cómo esta red social les permite sentirse integrados a su medio y continuar así cumpliendo con sus metas en la vida (Girard, 2007). Se observa en las siguientes expresiones:

1H17: “me gusta más estar solo o estar con una persona pero que yo sepa que con esa persona puedo platicar bien, o sea que cuando estamos así en cotorreo no decimos nada personal porque pos es broma y ya cuando estoy así más tranquilo si me gusta estar con alguien con quien yo pueda platicar bien”

8H19: “en la escuela también he encontrado muy buenos amigos que son de mi generación que ya salieron y también ahorita he dejado muy buenos amigos aquí, que yo sé que si necesito algo les puedo hablar y rápido van a estar ahí para si necesito algo”

2.3.6 Capacidad de relacionarse

Respecto a este pilar de resiliencia, Melillo (2007) menciona que tiene que ver con el proceso de consolidación de la identidad en la etapa del desarrollo adolescente y se basa en la posibilidad del sujeto para responder a la pregunta ¿quién soy? lo cual permite al individuo fortalecer el autoconocimiento la autoaceptación y autovaloración, elementos todos de la autoestima que le permiten al sujeto reconocerse como un ser único y diferente y desde ahí relacionarse con los demás con lealtad y fidelidad hacia sus seres queridos.

Solo uno de los sujetos entrevistados, una mujer de 17 años, no presentó evidencias de este pilar de resiliencia, a continuación se presentan las expresiones que manifiestan alguno de los indicadores de este pilar de resiliencia.

Es capaz de relacionarse con los demás.

Este indicador lo presentaron cuatro de los alumnos entrevistados, entre ellos una mujer y tiene que ver con la capacidad de los sujetos para establecer relaciones interpersonales con respeto, aceptación y tolerancia hacia las diferencias, lo cual les ayuda a su vez para ser aceptado e integrarse con facilidad a distintos grupos sociales, ampliando así su red de apoyo. Las expresiones que muestran este indicador son las siguientes:

3H18: “soy muy sociable, nunca le niego hablarle a alguien, siempre trato de llevármela bien con las personas.... soy una persona tolerante muy tolerante”

4H17: “me junto ahorita más como con unos 6 o 7.... si veo una persona que llama la atención que me dan ganas de hablarle, le hablo soy sociable”

7M18: “se me da muy fácil platicar así con la gente, no se me dificulta, si llegara gente así empiezo a platicar y ya, me adapto al tipo de conversación que lleve.... por lo regular siempre soy a la que le habla todo mundo, siempre se me da ser muy sociable”

8H19: “Yo que vivo en la 10 de mayo, no es lo mismo a llevar una relación con ellos que son todavía mucho más problemáticos por los vicios que

tienen a tener una relación con personas por ejemplo aquí en la escuela tengo amigos, muy buenos amigos”

Es leal con las personas importantes para el-ella.

La lealtad es una de las virtudes que se establecen cuando el sujeto logra consolidar su identidad (Melillo, 2007), además de ser un elemento importante para el establecimiento de relaciones interpersonales, principalmente en la adolescencia, en donde el sujeto empieza a “ensayar” con el establecimiento de relaciones con mayor grado de intimidad. En el caso de los alumnos entrevistados, tres de los hombres manifestaron este indicador en las siguientes expresiones:

1H17: “todo lo que pasa entre nosotros siempre se queda entre nosotros, siempre, sin importar cualquier cosa, de que yo sé que si tengo algún problema del tipo que sea ellos me pueden sacar, de que si tengo algo un problema muy personal que no le puedo contar a alguien se que se lo puedo contar a ellos y sé que ellos no se van a burlar ni nada o sea existe mucho respeto entre nosotros”

3H18: “cuando tienen luego una duda un problema yo les ayudo y entonces cuando yo tengo un problema también me corresponden de la misma manera”

4H17: “saber que a esa persona puedes contarle diferentes situaciones porque le tienes así toda la confianza y ella te tiene toda la confianza a ti”

Se muestra siempre tal cual es.

La consolidación de la identidad personal durante la adolescencia se observa a través del reconocimiento del individuo de quién es y la manifestación de su ser frente a los demás con autenticidad y con la confianza que significa el reconocerse como un ser único y diferente a los demás, con cualidades y defectos, con habilidades y dificultades. Este indicador se observa de manera clara en un hombre y una mujer que manifiestan su “yo soy” (Melillo, 2007) de la siguiente manera:

1H17: “así como yo soy con mi familia yo soy así con mis amigos, con todo el mundo yo no soy de una manera con una persona y de otra con otra”

2M18: “no me gusta que la gente hable a mis espaldas sino que me lo digan directamente, yo así se los diría directamente si no me parece algo de ellas”

Lo expresado por los alumnos en las entrevistas realizadas manifiesta los pilares de la resiliencia que están presentes en su manera de enfrentar las situaciones problemáticas que se les presentan. Es significativo observar que fueron los hombres quienes manifiestan mayor cantidad de indicadores de los pilares de resiliencia estudiados, lo que nos lleva a plantearnos el supuesto de que algo en el ambiente en que se han desarrollado propició que se diera en ellos el desarrollo de estos pilares de resiliencia, quizás podría ser la educación familiar y los modelos sociales, que exigen un mayor control de las emociones en los hombres, una mayor autonomía por verlos como quienes deberán convertirse en proveedores del hogar. Supuesto que va más allá de los objetivos de la presente investigación pero que sienta las bases para una línea de investigación dentro del campo de la resiliencia en los adolescentes.

3. Red social de apoyo y su contribución en la promoción de la resiliencia en los adolescentes.

En el apartado anterior pudimos constatar que los alumnos entrevistados presentaron actitudes resilientes que les han ayudado a enfrentar las situaciones problemáticas que ellos mismos manifestaron haber vivido, ahora lo importante es analizar qué, quién y cómo se dio la promoción de estas actitudes resilientes en nuestros jóvenes en estudio. De acuerdo con diversos autores como Cornella i Canals (1999), Berra y Dueñas (2005), Froma Walsh (en: Melillo, 2006a), Castro (1991), DIF/PNUFID/UNICEF (1999), Cyrulnik (en Melillo, 2006b) y Melillo (2005), quienes hablan de las fuentes externas de resiliencia, específicamente de la resiliencia familiar, así como del concepto de *tutor de resiliencia*, se hace necesario resaltar la importancia de contar con una red social de apoyo para enfrentar las situaciones problemáticas.

Respecto a las fuentes externas de la resiliencia Cornella i Canals (1999) menciona que pueden encontrarse en adultos fuera de la familia como un profesor o en instituciones como agencias sociales de atención a los jóvenes, la iglesia o la escuela.

Froma Walsh (en: Melillo, 2006a) habla de resiliencia familiar haciendo referencia a los procesos interactivos que fortalecen tanto al individuo como a la familia y menciona los siguientes elementos básicos de esta: cohesión con flexibilidad, comunicación franca, reafirmación de un sistema de creencias comunes y resolución de problemas a partir estos elementos. Esta concepción de resiliencia familiar pone de manifiesto el importante papel que juega la familia en el desarrollo de los pilares de resiliencia a través de la educación familiar y de los afectos que brinda y desarrolla en el sujeto.

En relación con la educación familiar Berra y Dueñas (2005) mencionan que esta supone educar con afecto y al mismo tiempo educar los afectos de los diferentes miembros de la familia; lo cual permite desarrollar en los niños y adolescentes habilidades socio-emocionales como: ser conscientes de sus propios sentimientos y los de los demás, regular sus sentimientos de forma positiva, mostrar empatía y tolerancia hacia los demás, relacionarse positivamente con sus iguales y los adultos, asumir el respeto a las normas sociales como una manera adecuada para convivir consigo mismo y con los demás; habilidades todas que están íntimamente relacionadas con los pilares de resiliencia estudiados en la presente investigación, lo cual pone de manifiesto el rol de los padres de familia como promotores de estos pilares de resiliencia en los adolescentes.

Es necesario reconocer además que algunas de las pautas de interrelación padres-hijos que se han encontrado en las familias de los sujetos caracterizados como resilientes son: comunicación efectiva, respeto y afecto de los padres hacia los hijos y viceversa (Castro, 1991; DIF/PNUFID/UNICEF, 1999).

Más allá de la resiliencia familiar, Melillo retoma el concepto de Cyrulnik (en Melillo, 2006b) sobre el *tutor de resiliencia*, y lo define como aquella figura significativa afectiva, sexual o culturalmente, que puede ser alguien ajeno a la familia y que establece con el sujeto un vínculo profundamente afectivo y tierno.

Menciona además que, durante toda la vida es fundamental otro humano para superar las adversidades ya que la resiliencia se teje entre la interioridad de la persona y su entorno. En cuanto a la promoción de la resiliencia en la escuela Melillo (2005) menciona que el establecimiento de relaciones solidarias, que transmitan aceptación, apoyo y confianza por parte de los adultos que interactúan con los alumnos en una institución educativa, posibilita la promoción de la resiliencia en éstos.

Lo anterior nos permite afirmar que la promoción de resiliencia en los alumnos entrevistados se dio en la interacción de los factores propios de los sujetos con los apoyos que el medio en que se han desarrollado les ha brindado. Para fundamentar lo anterior es importante hablar de quienes forman parte de la red social de apoyo y de qué manera contribuyeron a la promoción de resiliencia en los sujetos que participaron en la presente investigación.

A continuación se presentan las unidades de análisis identificadas en las entrevistas realizadas a los alumnos, en las que se observa cómo estas interacciones de los adolescentes con su red de apoyo promovieron el desarrollo de los pilares de resiliencia detectados en los sujetos en estudio.

Se identificaron los siguientes integrantes en las redes sociales de apoyo de los alumnos entrevistados:

- Al interior de la familia: ambos padres, el padre, la madre, los hermanos (as), la abuela (o), los tíos (as).
- Al exterior de la familia: un padrino, los amigos (as), los profesores (as), el novio (a).

La información se presenta organizada a partir de lo que se encontró en relación con cada uno de los integrantes de la red social de apoyo de los alumnos, vinculando estos hallazgos con lo que plantean los autores mencionados al inicio de este apartado y ejemplificándolo con las expresiones de los alumnos al respecto de su red de apoyo.

Ambos padres. El estudio realizado en 1999 por la UNICEF (DIF/PNUFID/UNICEF) menciona que la presencia de ambos padres es un

elemento importante como fuente de promoción de resiliencia en los niños y jóvenes. En el caso que aquí nos ocupa, la presencia de ambos padres en el núcleo familiar fue percibida como importante por dos de las mujeres y uno de los hombres entrevistados, presentándose las siguientes características en la interacción padres-hijos: una convivencia constante, confianza, apoyo hacia las decisiones e intereses de los jóvenes, buena comunicación y apertura. Los siguientes son ejemplos de lo expresado por los entrevistados:

2M18: “como familia si hay algún problema pues nos apoyamos y convivimos los mas que se pueda.... mis papás me apoyan mucho en los problemas o en cualquier situación es algo que yo considero de gran importancia en mi vida siempre han estado a mi lado y me han apoyado en la mayor parte, ante todo el apoyo de mis padres y la confianza que tengo para contarles mis cosas”

3H18: “siempre yo les tenía dudas y mis papás no se ponían nerviosos y me contestaban siempre todo lo que les preguntaba me lo decían, entonces siempre hubo mucha comunicación, hasta la fecha”

Papá. Una de las características más importantes encontradas en las familias de los sujetos resilientes es la presencia de una comunicación abierta, efectiva y afectiva (Castro, 1991; DIF/PNUFID/UNICEF, 1999), dos de los sujetos entrevistados mencionaron como importante a su padre como un apoyo e identificaron en su relación con éste las siguientes características: la existencia de una buena comunicación, valoración positiva hacia la capacidad intelectual del padre y viceversa, apertura para hablar de cualquier cosa, confianza y apoyo; y lo expresaron de la siguiente manera:

1H17: “hay más comunicación con él, le puedo contar más cosas a mi papá sin que me diga nada”

3H18: “con mi papá lo veo más completo como le gusta mucho leer sabe muchas cosas y si tengo una duda o algo así nomás llevo y le platico y el luego me explica entonces pues no se tengo esa maña de platicar cosas así

porque cuando pasó lo de mi mamá pues nada más nos la pasábamos platicando él y yo”

Mamá. Berra y Dueñas (2005) mencionan que la educación familiar tiene como función primordial el desarrollo de habilidades socio-emocionales en los niños y adolescentes. En el caso de los sujetos de estudio en esta investigación, la presencia de la madre resultó un apoyo importante principalmente para las mujeres ya que tres de ellas así lo manifestaron y sólo uno de los hombres la menciona como alguien que ha representado un pilar importante en su vida. En especial en el caso del joven que perdió a su madre por fallecimiento habla de ella como un ejemplo de vida y valora de manera muy positiva sus enseñanzas como aquello que lo ha formado y ayudado a salir adelante por él mismo, a no darse por vencido; otras características que mencionan respecto a este integrante de su red de apoyo son: que existe la confianza para expresar abiertamente los sentimientos, recibir apoyo y mantener una buena comunicación. Algunas expresiones en que se puede observar la contribución de este integrante de la red de apoyo en la promoción de la resiliencia son:

3H18: “Yo trato de seguir lo que me enseñó (mi mamá) y no dejarme tirar todo, como decirle, todo lo que vine arrastrando su educación que me dio”

6M19: “me dirijo más con mi mamá... me están diciendo que le eche ganas a la escuela.... y apoyándome económicamente”

7M18: “me la llevo mejor con mi mamá porque no sé a mi mamá le platico más cosas.... mi mamá estaba atrás de mí, hablaba conmigo y me decía es qué no vale la pena que estés llorando por él y así me daba consejos”

Hermanos (as). De acuerdo con Froma Walsh (en Melillo, 2006a) la resiliencia familiar hace referencia a una serie de procesos interactivos entre los integrantes del grupo familiar caracterizados por cohesión con flexibilidad, una comunicación abierta y el compartir una serie de creencias. En el caso de los hermanos, como un elemento de la red social de apoyo de los adolescentes, resultaron importantes para tres de los hombres e igual número de mujeres entrevistadas, encontrándose

como características: relaciones de confianza, apoyo y una comunicación que permite la expresión abierta de sentimientos. Entre las expresiones que manifiestan la importancia de este integrante de la red de apoyo se encuentran:

1H17: “el apoyo de mi hermano el que sigue después de mí, que somos diez años de diferencia, su apoyo porque tenía la confianza de contarle las cosas”

2M18: “con mi hermana la más grande igual, le platico mis cosas, pido opiniones acerca de lo que debo de hacer o no dependiendo de la situación o el problema en que me encuentre”

4H17: “depende de que problema sea, pero si le diría a mi hermana que es con la que tengo un poquito más de confianza”

5M17: “mi hermana si, antes no me llevaba así muy bien con ella pero ahorita si es como que más mi amiga conforme vamos creciendo pues nos llevamos mejor”

6M19: “mis hermanos me están diciendo que le eche ganas a la escuela”

8H19: “es una relación abierta ellas me dan la libertad de escoger lo que yo quiero lo que a mí me gusta sin ponerme dificultades y al contrario en vez de ponerme dificultades ellas me apoyan para hacer o realizar lo que más me gusta”

Abuela. Melillo define al *tutor de resiliencia* como aquella persona significativa afectiva, sexual o culturalmente para el sujeto que establece con él un vínculo profundamente afectivo y tierno (2006b), esta persona puede ser parte del núcleo familiar extenso o incluso ser ajeno a la familia. En el caso de la figura de los abuelos solo un alumno, el que perdió a su madre por fallecimiento, menciona a su abuela como un integrante importante de su red de apoyo, manifestando que, desde ella y después con su mamá viene la expresión abierta de sentimientos entre otras cosas que menciona de la siguiente manera:

3H18: “toda mi familia es así desde mi abuela es una abuela muy cariñosa y consentidora y toda la familia de ahí se viene desglosando y es cariñosa

también no de que te va estar abrazando todo el día si no de que te apoya, te pregunta cómo estas”

Tíos (as). Estos podrían ser considerados también como tutores de resiliencia de acuerdo con la definición que plantea Melillo (2006b), solo en tres de los casos, dos mujeres y un hombre, aparecen las tías y tíos (respectivamente) como parte de su red de apoyo con características como: cercanía afectiva y una relación de confianza y apoyo con muy buena comunicación. Los sujetos entrevistados mencionan lo siguiente respecto a este elemento de su red de apoyo:

6M19: “con la familia de mi mamá estamos más apegados y pues sí, si me llevo bien con mis tíos y mis tías”

7M18: “a mi tía siempre le cuento todo y aparte ella también siempre me da consejos, siempre me regañaba con mis novios, me decía es que tú no te das tu lugar”

8H19: “con mi tío he podido restablecer otra vez esa misma confianza, no como antes pero ya existe otra vez esa confianza”

A continuación se presentan los hallazgos en relación con los integrantes de la red social de los alumnos entrevistados que no formaban parte de su familia, todos los cuales presentan las características de un tutor de resiliencia de acuerdo con Melillo (2006b), por lo tanto pueden considerarse como promotores de la resiliencia en los sujetos de estudio de la presente investigación.

Padrino (s). Solamente uno de los hombres entrevistados, cuyos padres se separaron cuando él tenía 8 años, mencionó a sus padrinos como un apoyo importante a través de las siguientes expresiones:

1H17: “mis padrinos de tres años, son así como mis segundos padres, de hecho les tengo más afecto a ellos que a la persona que vive con mi mamá.... mi padrino siempre me escucha todo lo que le digo, tengo a veces así problemas y le digo oiga sabe que me está pasando esto, me gusta mucho que me escucha primero todo y por la experiencia que él tiene me dice puedes hacer esto pero solamente tú sabes”

En lo expresado por este alumno se observa el vínculo afectivo y la comunicación abierta que mantiene con sus padrinos, lo cual concuerda con lo expresado por Melillo (2006b) respecto al tutor de resiliencia.

Amigos (as). De los 8 entrevistados solo una de las mujeres no menciona a los amigos como un apoyo, los demás hablan de ellos como alguien con quien identificarse y en quien encuentran lealtad, respeto, confianza, apoyo, seguridad, protección, sinceridad, sentido del humor, diversión y comunicación abierta. Lo anterior lo reflejan en las siguientes expresiones:

1H17: “amigos solamente tengo dos, que yo digo que son.... todo lo que pasa entre nosotros siempre se queda entre nosotros.... existe mucho respeto entre nosotros”

2M18: “mis amigos me tienen confianza porque hay algunos como que me cuentan sus cosas y les doy igual consejos, igual yo les cuento algunas situaciones así entre nosotros nos apoyamos dependiendo de la situación o del problema en el que estemos”

3H18: “siento que a los amigos que encontré son para toda la vida porque pues siento que tenemos muchas cosas en común y nos entrelazamos y nos apoyábamos para todo y si de hombres y de mujeres también tengo amigas bastantes”

4H17: “un amigo de la secundaria, me ayudaba en ciertas cuestiones así como conflictos que tenía con las diversas personas de la secundaria”

5M17: “la verdad si me toco suerte con ellas, porque si son así como que bien sinceras conmigo, me gusta mucho que sean sinceras y siempre les digo es que aunque duela se sincera conmigo, me han apoyado mucho no hemos tenido así peleas ni nada siempre somos de decirnos las cosas y de darnos nuestros tiempos ellas son las mejores amigas que tengo aquí; y tengo otra que íbamos en la secundaria juntas esta a lado de mi casa, me llevo bien con ellas”

7M18: “tengo un mejor amigo y una mejor amiga, mi mejor amiga iba aquí y era, de esas personas que siempre está ahí contigo en las buenas y en las

malas, y siempre es así, siempre nos hemos llevado muy bien y todo, y por mi casa un chavo que también lo conozco, casi desde que éramos chiquitos, y con él me la llevo genial y también siempre está ahí”

8H19: “tengo amigos, muy buenos amigos, bueno amigas más que nada y con ellas si platico de muchas cosas personales.... de mis más grandes amigos, Nea es con la que mas platico”

Nuevamente lo expresado por los alumnos refleja la gran importancia que tiene el establecimiento de relaciones de amistad sinceras, abiertas, afectuosas, de respeto y aceptación, tanto para el logro de la identidad personal como para la promoción, en el caso que nos ocupa en este estudio, de la resiliencia en los adolescentes (Melillo 2006b, 2007), por lo que los amigos pueden ser considerados también como tutores de resiliencia.

Profesores (as). Melillo (2005) hace hincapié en que, dentro de una institución educativa, el establecimiento de relaciones que transmitan a los alumnos aceptación, apoyo y confianza de parte de los adultos que los rodean es lo que puede promover actitudes resilientes en los jóvenes. Entre los entrevistados tres hombres y dos mujeres expresaron como importante el apoyo de los profesores de la Escuela de Nivel Medio Superior de León para la solución de sus problemas, mencionando como principal característica la comunicación abierta que establecen con sus alumnos así como el interés que muestran hacia ellos y el apoyo que les brindan. Manifestando esto en las siguientes expresiones:

1H17: “aquí, en la prepa, si hubo profes que me brindaron más apoyo que en la secundaria”

3H18: “en la prepa, aquí fue diferente, los maestros, la mayoría se dan a relacionar mucho con los alumnos, aquí si me ponía a platicar con ellos pero cosas referentes a la escuela”

5M17: “la maestra “X”, a ella le tengo mucha confianza”

7M18: “con los maestros me la llevo muy bien, me quedo a platicar un rato con ellos así de *cómo está, buenos días*”

8H19: “con el maestro “R”, con él si varias veces llegue a tener varias platicas.... me daba consejos y me apoyaba también, él es una de las personas en las que confió mucho”

El apoyo y la confianza que percibieron los entrevistados de parte de algunos de sus profesores hacia ellos fue un elemento importante para la promoción de los factores resilientes identificados en estos, lo que convierte a estos profesores en tutores de resiliencia.

Novio (a). Solamente tres de los hombres entrevistados mencionan a la novia como un apoyo importante, alguien en quien pueden confiar y con quien pueden contar para solucionar sus problemas. Lo manifiestan en las siguientes expresiones:

1H17: “ya ahora, solucionados todos los problemas, sé que ya tengo el apoyo de “S”.... eso siempre es como una luz en el camino, para ayudarnos a llegar a cualquier punto”

3H18: “lo que me ha sacado a flote gracias a eso y al apoyo que siempre me brindaron.... tengo apoyo de mi novia”

8H19: “con mi novia, nos llevamos bien y nos tenemos mucha confianza”

De acuerdo con la definición de tutor de resiliencia que da Melillo (2006b) la novia, en el caso de los sujetos entrevistados, funge como tutor de resiliencia al establecer con los sujetos un vínculo profundamente afectivo, de apoyo y confianza.

Las afirmaciones de los alumnos ponen de manifiesto la importancia que han tenido las personas que conforman su red de apoyo en la promoción de las actitudes resilientes, mismas que les han permitido enfrentar y solucionar las situaciones problemáticas que han vivido.

Los resultados obtenidos en el trabajo de campo confirman lo encontrado por Velázquez (2007), en relación con los problemas que comúnmente viven los estudiantes de educación media superior, pues en los sujetos de estudio de la presente investigación se observaron dificultades para adaptarse al nuevo nivel educativo, para el manejo de la libertad y la responsabilidad, para enfrentar la

reprobación y la consecuente trayectoria irregular, así como la elaboración de las transformaciones propias de la etapa de desarrollo en que se encuentran y por otro lado se encontraron también factores resilientes que les ayudaron a enfrentar y superar estas situaciones problemáticas y otras de tipo familiar y personal. Entre los pilares que se presentaron con mayor frecuencia están el de espiritualidad (Girard, 2007), proyecto de vida (Munist y Suárez, 2007), laboriosidad (Grotberg, en Munist y Suárez, 2007) y capacidad de relacionarse (Melillo, 2007), y en menor medida se presentaron los pilares de pensamiento crítico (Munist y Suárez, 2007) y vida con proyectos (Grunbaum, 2007), lo que confirma lo propuesto por los autores mencionados en relación con la presencia de estos pilares de resiliencia en los adolescentes.

En el siguiente capítulo se hablará sobre la manera en que los hallazgos presentados dieron o no respuesta a las preguntas planteadas en relación con el problema de investigación que dio origen al presente estudio.

CONCLUSIONES

En este capítulo se mencionan las aportaciones de los resultados obtenidos en la presente investigación, hacia el estudio de la resiliencia en alumnos de educación media superior, las conclusiones se presentan en seis apartados, en cada uno de los cuales se analiza cómo los hallazgos obtenidos dieron respuesta a las preguntas que guiaron este estudio.

1. La resiliencia como objeto de estudio en el nivel de educación media superior.

El interés primordial al iniciar la presente investigación fue explorar los terrenos de la resiliencia en el ámbito escolar, y de manera específica en el nivel de educación media superior, pues al hacer la revisión del estado del arte se encontró con un vacío en este nivel educativo. La exploración inicio basada en el supuesto de que es posible encontrar en los alumnos del último semestre de la educación media superior sujetos con características resilientes, que les han permitido superar las dificultades que enfrentan en su paso por este nivel educativo.

El eje central de análisis fue la resiliencia y cómo esta se presenta en alumnos de educación media superior, para ello se consideró la condición de estos como adolescentes que transitan por una etapa del desarrollo en la cual las transformaciones físicas, psicológicas y sociales pueden derivan en problemas de adaptación, de autoaceptación, de integración y de manera general, de consolidación de una identidad personal, o convertirse en una oportunidad para desarrollar las habilidades personales y sociales necesarias para consolidar su identidad y lograr su inserción social.

En lo expresado por los adolescentes que participaron en el estudio se observa que estos presentan al menos dos de los seis pilares de resiliencia valorados y que son propuestos por autores como Munist y Suárez (2007), Melillo (2007), Grunbaum (2007), Grotberg (en Munist y Suárez, 2007) y Girard (2007) como propios de esta etapa del desarrollo del ser humano. Y por otro lado se pudo

corroborar la importancia de las fuentes externas que promueven la resiliencia, entre las cuales sobresalen los apoyos de la familia (Kotliarenco et.al., 1997) y otras fuentes o apoyos externos (Grotbrerg, 1995 en Kotliarenco et al, 1997) como los amigos y la escuela (Cornella i Canals, 1999), esta última a través de los profesores.

En el caso de la escuela como fuente promotora de resiliencia se observa en los resultados obtenidos que aquello que puede favorecer de manera importante el desarrollo de actitudes resilientes en los alumnos es la forma en que los profesores se vinculan con estos, brindándoles confianza, apoyo y manteniendo una comunicación afectiva con ellos, convirtiéndose así en tutores de resiliencia (Melillo, 2007)

Como se pudo observar en el marco teórico Fonagy et. al. (1994, en Theis, 2003) y Rutter (1992, en Kotliarenco et al, 1997)) afirman que la resiliencia es un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que se tejen en la interacción del sujeto con el medio en que se desarrolla. Los procesos sociales que se gestan al interior de la escuela entre el sujeto y los otros actores educativos (compañeros, docentes, directivos, personal de apoyo), juegan un papel importante en la promoción de la resiliencia, lo cual nos permite hablar de escuelas resilientes (Melillo, 2005) en donde una de las principales características es una manera de relacionarse caracterizada por la aceptación, el apoyo, la confianza en las potencialidades del sujeto, la posibilidad de participar abiertamente en las actividades escolares, entre otras. En la Escuela de Nivel Medio Superior los alumnos que participaron en el estudio hablan de que encontraron profesores que les brindaron la confianza y el apoyo que necesitaban para enfrentar las situaciones personales y académicas e incluso en algunas ocasiones familiares, que se les presentaron; por otro lado la estructura organizativa de la institución les permite participar en las decisiones importantes para el funcionamiento de la escuela, ya sea desde la Sociedad de Alumnos o desde los Órganos de Gobierno como la H. Academia de la Escuela.

Por lo anterior se concluye que el nivel de educación media superior es un escenario propicio para el estudio de la resiliencia, no solo en los alumnos sino en

todos los actores que participan en el proceso pedagógico dentro de una institución de este nivel educativo.

2. Características resilientes en alumnos de educación media superior.

El objetivo principal de la presente investigación fue identificar alumnos con características resilientes del último semestre de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, con la finalidad de analizar cuáles de estas características les ayudaron durante su paso por este nivel educativo para enfrentar y solucionar las situaciones problemáticas que vivieron y qué mecanismos contribuyeron al desarrollo o fortalecimiento de estas características resilientes.

Como se anticipó desde el inicio de esta investigación la población en estudio manifestó características muy particulares relacionadas con la etapa del desarrollo en que se encuentran los sujetos participantes, que tienen que ver, en lo intelectual, con la adquisición de un pensamiento hipotético-deductivo que les permite realizar abstracciones de la realidad que viven, desarrollar sus habilidades reflexivas y analíticas, así como poder proyectarse hacia el futuro; en lo psicológico se busca la consolidación de una identidad personal a partir de responder a la pregunta ¿quién soy?; y en lo social se plantea el establecimiento de nuevas maneras de relacionarse con el entorno y de participar activamente en la sociedad en que el sujeto está inmerso.

Los adolescentes participantes, manifestaron estas características a partir de:

- Las formas que encontraron para adaptarse al sistema de organización y funcionamiento de la Escuela de Nivel Medio Superior de León: “Venir acá a cosas nuevas, no si fue no muy difícil pero si me costó adaptarme al ambiente de acá y todo” (6M19)
- Las formas en como experimentaron sus cambios en la manera de pensar y sentir: “Pensando en mi situación, en el por qué me alejaba, en el por qué hacía esas cosas me ayudo, bueno a ir poco a poco enfrentando ese problema y tratando de decir bueno, ¿Por qué me tengo que alejar, porque tengo que hacer esto? Si es normal es también parte de la adolescencia de pasar de otra etapa a otra” (2M18)

- Las formas en que “ensayaron” el establecimiento de relaciones de amistad, de pareja y con los adultos que estuvieron cerca de ellos en esta etapa de estudios: “Soy muy sociable, nunca le niego hablarle a alguien, siempre trato de llevármela bien con las personas igual.... Soy una persona tolerante muy tolerante” (3H18)
- Las formas en como enfrentaron la pérdida de seres queridos: “Pensar que todos se tienen que morir, no, que ella estaba mejor donde estaba porque aquí ya estaba sufriendo demasiado y pues que se tenía que ir, todos se tienen que ir así es la ley de la vida y pues ni modo nada más recordarla como era y ya” (6M19)
- Las maneras en que manejaron sus problemas familiares y personales para que éstos no repercutieran en su desempeño académico: “La ausencia de mi papá como que si esta esté muy presente, aunque pues obviamente no me puedo poner triste por eso ni puedo entrar en una depresión porque yo sé bien que aunque haga eso pues no voy a poder solucionar nada, así que pues trato de sobrellevarlo y de seguir con mi vida, así como va” (8H19)
- Las maneras en que resolvieron la sensación de fracaso al reprobar materias por primera vez en este nivel educativo: “Fui presentando conforme al semestre y yo fui juntando de mi dinero que me daban para gastar y pos ya así los pague los otros 3 y ya.... Como yo quiero estudiar una ingeniería pues me hacen falta todas las mates y yo me quise quedar para eso, para llevar esas 2 materias” (6M19)
- Las formas en que enfrentaron la “libertad” que se les dio y con la cual se “toparon” (literalmente) al ingresar a la Escuela de Nivel Medio Superior de León: “Tú te creas la responsabilidad y el hábito de, no, tienes que entrar a la clase porque para eso vienes aquí a la escuela” (7M18)
- Las maneras en como lograron conjuntar estudio y diversión para poder cumplir con su meta de concluir su bachillerato: “No le tome importancia, le di prioridad a otras cosas que no eran pues, bueno se podían combinar las dos cosas pero yo le di prioridad al deporte, más que nada fue por eso... Lo que fue 3ro y 4to pues me compuse, ya dije si se pueden hacer las dos cosas al mismo tiempo” (6M19)

Estas características manifestadas por los alumnos participantes en la investigación coinciden con lo que menciona Velázquez (2007) respecto a algunas de las dificultades con las que se enfrentan los alumnos de educación media

superior y que pueden convertirse en motivo de deserción, sin embargo, en el caso de los sujetos en estudio no se dio la deserción aunque si, en dos de los casos un rezago de un año que significó un replanteamiento en su trayectoria académica y que al final constituyó una *experiencia de vida* (Larrosa, en Velázquez 2007) que los llevó a concluir sus estudios de bachillerato.

Las características resilientes, de acuerdo con Fonagy et. al. (1994, en Kotliarenko et al, 1997)), que de manera más clara presentaron los sujetos que participaron en la investigación fueron:

- Autonomía y locus de control interno, se observó en expresiones como: “estoy consciente de que cometí un error, si dijera no pues no estudie y me fue mal en el extra, empiezo a analizar cosas, puedo decirle al maestro que me dé chance de hacer un trabajo que me suba puntos o no sé y ya voy y hablo con el maestro pero tranquilamente” (4H17)

- Adecuado estilo de enfrentamiento, una alumna lo expresó de la siguiente manera: “nunca me ha gustado dejar cosas pendientes, así materias, en este caso materias, recurrar era mi último recurso y era así de no, yo no voy a recurrar una materia ni atrasarme en mis materias por una sola, por más que no le entienda me va a entrar porque me va a entrar y si, siempre las he pasado, no he tenido problema de eso” (5M17)

- Motivación al logro autogestionada, a la cual se hace referencia en la siguiente expresión: “proponiéndome una meta de que ya no iba a volver a reprobado en ninguna materia y creo que así lo hice en séptimo y octavo no he reprobado ninguna en sexto tampoco reprobé ninguna” (8H19)

- Empatía, conocimiento y manejo adecuado de las relaciones interpersonales, esta característica se observó en expresiones como: “soy una persona que le gusta ayudar a los demás en lo que pueda si trato de ayudarles y si tienen algún problema y si no puedo resolvérselos o decirles como lo hagan indicarles más o menos como es el camino” (3H18)

- Voluntad y capacidad de planificación, a esta característica se hace referencia en expresiones como: “yo digo que todos podemos llegar a ser todo no poniéndonos

barreras, límites, sí, límites sí, pero no límites que nos detengan sino llegar a ese punto y decir, ya llegué aquí ahora quiero llegar más lejos y poco a poco” (1H17)

- Sentido del humor positivo, se observa en lo expresado por una alumna de la siguiente manera: “...yo misma me levantaba el ánimo y siempre sonriendo, a mí me encanta que la gente me sonría o yo sonreírle a la gente” (7M18)

Lo anterior corrobora la presencia de características resilientes en los alumnos de educación media superior y da la pauta para profundizar tanto en la identificación como en la promoción de actitudes resilientes en los adolescentes de este nivel educativo.

3. Pilares de resiliencia presentes en adolescentes que cursan la educación media superior.

Los hallazgos presentados en el capítulo de resultados dan cuenta de la existencia de características resilientes que en la forma de pilares de resiliencia están presentes de manera potencial en los adolescentes que cursan la educación media superior.

Los alumnos identificados como resilientes manifestaron en sus maneras de enfrentar las situaciones problemáticas, al menos 2 de los 6 pilares de resiliencia que se valoraron a lo largo de la presente investigación y que autores como Munist y Suárez (2007), Melillo (2007), Grotberg (en Melillo, 2007), Grunbaum (2007) y Girard (2007) consideran como propios de los adolescentes ya que forman parte de las características que los sujetos en esta etapa de desarrollo presentan y que pueden constituirse en un riesgo o una oportunidad para desarrollar actitudes resilientes (Rutter, en Kotliarenco et. al., 1997).

Los pilares de resiliencia que más presentaron los sujetos en estudio fueron la espiritualidad, la laboriosidad, el proyecto de vida y la capacidad de relacionarse, lo cual corrobora lo encontrado en cuanto a las características resilientes que de acuerdo con Fonagy et. al (1994, en Kotliarenco et al, 1997)) están presentes en los alumnos de último semestre de educación media superior que participaron en el estudio.

El pilar de espiritualidad en los adolescentes, de acuerdo con Girard (2007) está íntimamente ligado con el sentido de trascendencia, con la tendencia a la introspección que lleva al adolescente a valorar y respetar su vida y la de los demás, a reconocerse como un ser único, a valorar sus logros, enfrentar sus angustias y superarlas por él mismo, todo lo cual fortalece su autoestima, además de, reconocerse como parte de una red social en la cual convive y con la cual se apoya para superar sus dificultades. Como se corroboró en el capítulo anterior, las características mencionadas se presentaron en las y los adolescentes participantes en esta investigación y les permitieron enfrentar las situaciones problemáticas que vivieron en su paso por este nivel educativo.

En cuanto a la laboriosidad, está íntimamente relacionada con la etapa de desarrollo adolescente y se manifiesta a través de la capacidad que desarrolla el sujeto para plantearse metas y trabajar para alcanzarlas, es capaz de comprometerse en el trabajo en equipo, desarrolla autocontrol, respeto por sí mismo y por los demás, así como sentido de responsabilidad, respeto por las reglas y por una autoridad legítima, lo cual le permite interactuar con sus pares y con los adultos de manera armónica. En los adolescentes que participaron en el estudio esta laboriosidad les permitió finalizar sus estudios de bachillerato a pesar de haber vivido el descontrol inicial, las dificultades para adaptarse a este nivel educativo, así como la experiencia de la reprobación.

En relación con el pilar de proyecto de vida, se relaciona directamente con la capacidad de reflexión y análisis del sujeto, así como el sentido de autoeficacia, autocontrol y autonomía que le permiten plantearse metas en base a sus experiencias previas, sus posibilidades reales, así como en las alternativas que el medio le ofrece para alcanzarlas. En el caso de los participantes en la presente investigación, esta capacidad de planificación les permitió enfrentar y superar las situaciones problemáticas que se les presentaron partiendo de las metas que se propusieron, aprendiendo de sus experiencias previas y manifestando autonomía y control sobre el ambiente, lo cual les permitió concluir sus estudios de bachillerato.

Por último, el pilar de resiliencia conocido como capacidad de relacionarse es trascendental como atributo de los adolescentes pues estos están en un momento de diferenciación para lo cual la relación con el otro es esencial, ya que en ese encuentro con el otro se encuentran a sí mismos y esto lleva a la consolidación de su identidad personal. Durante la adolescencia son especialmente importantes las relaciones que el sujeto establece con sus pares ya que en estas “ensaya” el establecimiento de relaciones íntimas en las que se muestra tal cual es y aprende el valor de la lealtad y la fidelidad. Para los alumnos que participaron en la presente investigación este pilar de resiliencia fue esencial para la consolidación de su red social de apoyo, la cual fue una herramienta trascendental para enfrentar y solucionar las situaciones problemáticas que vivieron y principalmente en el desarrollo de sus actitudes resilientes.

Rutter (en Kotliarenco et. al., 2007) menciona que muchas variables pueden constituirse como un factor de protección en una situación y como factor de vulnerabilidad o riesgo en otra. Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten dar cuenta de cómo las transformaciones psicológicas y sociales vividas por los alumnos que participaron en la investigación significaron para estos una oportunidad de crecimiento, maduración y consolidación de su identidad personal. Y dan respuesta a la segunda pregunta que guió esta investigación ¿Cuáles son los factores resilientes que presentan los alumnos del último semestre, de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, que les permiten enfrentar situaciones problemáticas?

Lo anterior nos permite concluir que los factores resilientes que están presentes en los adolescentes de bachillerato van de la mano con el desarrollo psicosocial de estos y por lo tanto, todo programa de promoción de resiliencia en adolescentes de bachillerato debe tener como propósito el desarrollo integral del sujeto, que incluya no solo la promoción de los pilares de resiliencia identificados en los sujetos de estudio sino también aquellos que se presentaron en menor medida como la capacidad de visualizar una vida con proyectos (Grunbaum, 2007) y de desarrollar un pensamiento crítico (Munist y Suárez, 2007). Este último pilar es parte de las competencias genéricas que se propone desarrollar en los

estudiantes de bachillerato la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), lo que pone de manifiesto la importancia de estudios como el que aquí se presenta para contribuir al perfil de egreso propuesto por la RIEMS.

4. Fuentes externas que promueven la resiliencia en alumnos de educación media superior.

Como menciona Melillo (2007) la resiliencia se teje en la interacción del sujeto con su entorno, en el caso que nos ocupa es resultado de la interacción del adolescente con su red social de apoyo, en la cual ocupan un lugar importante la familia y los amigos. La familia al brindar la base para la confianza y la seguridad en el control que el sujeto puede tener de las situaciones problemáticas y los amigos al compartir las vivencias y experiencias y dar comprensión, apoyo y confianza en la resolución de situaciones que comparten como pares.

En el presente estudio, se corroboró lo encontrado por Guerrero (2000) en cuanto al significado que el bachillerato tiene para los adolescentes pues los participantes hablan de esta etapa de su vida como un punto de encuentro con amigos que son “para toda la vida” con quienes se tienen “cosas en común”, en quienes encuentran apoyo y pueden confiar; de igual manera hablan del bachillerato como un lugar en el que encuentran adultos (algunos profesores) que les brindan confianza, apoyo y una relación afectiva y de respeto. Y lo expresan de la siguiente manera:

- “Aquí yo siento que a los amigos que encontré son para toda la vida porque pues no se siento que tenemos muchas cosas en común y nos entrelazamos y nos apoyábamos para todo” (3H18)

- “Aquí sí, si hubo profes que me brindaron más apoyo que en la secundaria” (1H17)

Los testimonios anteriores, además de hablar de la importancia que este nivel educativo tuvo para los alumnos también deja en claro el papel que para ellos tuvo su red social de apoyo para el desarrollo de sus características resilientes.

Entre las fuentes externas de resiliencia encontradas en los alumnos están, de acuerdo con Grotberg (2006): el afecto y/o amor incondicional de uno o más

integrantes de su familia, el apoyo y confianza brindados por sus amigos y algunos de sus profesores de preparatoria, personas dentro (mamá) y fuera (padrino) de su familia que se constituyeron en modelos a seguir y que los alentaron a ser independientes.

Lo anterior se refuerza con lo propuesto por Kotliarenco, et al. (1997) respecto a la importancia de los apoyos del sistema familiar y los provenientes de la comunidad, como fuentes externas de resiliencia.

Cornella i Canals (1999) también reconoce la participación del entorno (escuela, familia y sociedad) en la promoción de la resiliencia y menciona la importancia de crear redes amplias y definidas de recursos y medios que permitan al individuo obtener el apoyo necesario. Situación que se presentó claramente en los alumnos participantes en el estudio, quienes contaban con una amplia red social de apoyo.

Por otro lado, Manciaux et al. (2003) refuerzan la importancia que la familia, la escuela y otras instituciones sociales tienen en la promoción de la resiliencia, principalmente a través de las relaciones que el sujeto establece en cada uno de estos ámbitos.

De manera específica, en relación con la familia como una fuente externa de resiliencia, en todos los alumnos se vio cómo, la existencia de uno o varios integrantes de la familia que muestran al adolescente amor incondicional así como apoyo y confianza favoreció el desarrollo de sus características resilientes. Al respecto la Dra. María Elena Castro (1991), menciona que:

“cuando el tipo de pauta educativa que existe en el hogar se caracteriza por la comunicación entre padres e hijos, por el razonamiento, el respeto bilateral y el afecto, los hijos adolescentes se muestran más autónomos y seguros en la toma de decisiones, pudiendo eludir la presión de los iguales y del medio que les rodea”.

Por otro lado, la importancia de la educación familiar como un medio para educar los afectos de los integrantes de una familia y desarrollar en ellos habilidades socioemocionales (Berra y Dueñas, 2005) se observó con claridad en uno de los alumnos participantes (sujeto 3H17) en quien la educación brindada por

sus padres y en especial por su madre fallecida contribuyó de manera significativa en el desarrollo de habilidades como: ser consciente de sus sentimientos y los de los demás, tener autocontrol de sus sentimientos y comportamientos, mostrar empatía y tolerancia hacia los demás, relacionarse positivamente con sus iguales y los adultos, asumir el respeto a las normas sociales como una manera de facilitar su convivencia con los otros.

Todo lo anterior corrobora la existencia de resiliencia familiar (Froma Walsh, en: Melillo, 2006a) como una fuente externa de resiliencia en todos los alumnos que participaron en el estudio.

En relación a la presencia de una o más personas ajenas al grupo familiar que brindan al adolescente confianza y apoyo, en los sujetos en estudio se encontró la presencia de una red social en la que ocupan un lugar predominante los amigos y los profesores, constituyéndose en fuentes externas de resiliencia que de acuerdo con Melillo (2007) tendrían el rol de un tutor de resiliencia.

En cuanto a los profesores que los alumnos mencionaron como importantes para ellos, estos jugaron un rol de tutores de resiliencia al establecer con los adolescentes participantes una relación caracterizada por el afecto, el respeto, el apoyo y el reconocimiento de sus esfuerzos y logros, a través de una comunicación abierta.

Melillo (2005) hace hincapié en el papel que juega el amor incondicional de un adulto significativo para el desarrollo de la resiliencia en niños y adolescentes. Ese adulto significativo puede ser un profesor o alguien del área administrativa que a través de la interacción con el sujeto establece una relación de afecto, interés, confianza y apoyo que ayudan al alumno a enfrentar y superar las situaciones adversas que se le presentan. Pero, de manera específica, en el aula, el docente que establece una relación de aceptación, respeto, reconocimiento, apoyo, afecto y confianza en sus alumnos se convierte en constructor de la resiliencia en estos.

Los resultados antes mencionados dan respuesta a la última pregunta de investigación, que tiene que ver con los mecanismos que subyacen la promoción de la resiliencia en alumnos de educación media superior, lo que nos permite concluir que la red social de apoyo del sujeto es trascendental para la promoción

de la resiliencia en la etapa de la adolescencia y de manera especial los amigos y la familia (en especial los hermanos), aunque de acuerdo con los hallazgos obtenidos también son importantes los docentes de educación media superior que establecen con sus alumnos un vínculo afectivo, de aceptación, reconocimiento de sus potencialidades, así como de apoyo y confianza.

5. Resiliencia y logro académico.

Para la presente investigación se consideró el logro académico como el hecho de que los alumnos participantes concluyeron sus estudios de educación media superior a pesar de haberlos realizado mediante una trayectoria escolar irregular, construida por cada sujeto en base a su situación personal (Saucedo, 2007) y de acuerdo a como el propio sistema de créditos, con el que se rige el bachillerato de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, se los permitió. El sistema por créditos da al alumno la posibilidad de elegir cada semestre su carga académica y en ese sentido avanzar a su propio ritmo, construyendo así su propio trayecto en base a sus necesidades, posibilidades y situación personal en general.

La vivencia de la reprobación de materias por parte de los alumnos participantes fue experimentada por los mismos como un fracaso que despertó en ellos la sensación de haberse defraudado a ellos mismos y a sus padres, sensación que enfrentaron y lograron superar gracias a actitudes resilientes como: la motivación al logro autogestionada, la autonomía y el locus de control interno (Fonagy et. al., 1994, en Kotliarenco et al, 1997)).

Todos los alumnos participantes presentaron una trayectoria lineal (Velázquez, 2007) aunque irregular por la reprobación de materias y en dos de los casos, aunque no se dio la deserción si hubo rezago por este motivo. Por lo anterior, lo que guió la selección de la muestra fue el tránsito de los alumnos por este nivel educativo, pues más importante que su trayectoria fue el analizar cómo fue su ingreso, su permanencia y su egreso de la Escuela de Nivel Medio Superior de León.

En este tránsito por el bachillerato, la vivencia de la reprobación jugó el papel de una trayectoria regresional que permitió a los alumnos aprender de la

experiencia, para retomar el camino hacia el logro de su meta y así concluir sus estudios de nivel medio superior, “la experiencia designa lo que nos pasa y lo que (nos) forma o (nos) transforma” (Larrosa, en: Velázquez 2007).

Lo anterior nos permite concluir que la experiencia de una trayectoria regresional tiene efectos positivos en los alumnos con características resilientes pues los lleva a replantearse sus metas y cómo alcanzarlas, les desarrolla un mayor sentido de responsabilidad y mejores herramientas para responder a las exigencias escolares, lo cual contribuye a su logro académico.

6. Contribución de la metodología mixta al estudio de la resiliencia en alumnos de educación media superior.

El acercamiento al objeto de estudio a partir de una metodología mixta, mediante un modelo metodológico de enfoque dominante con predominancia cualitativa, permitió tener una aproximación al fenómeno de la resiliencia en alumnos de educación media superior desde diferentes fuentes de datos que permitieron ir dando respuesta a las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos de la misma.

En principio, resultó de suma importancia el reconocimiento de la condición de adolescentes de los sujetos de estudio lo cual conllevó a, la caracterización de los mismos a partir de atributos físicos, psicológicos y sociales propios de la etapa de desarrollo en que se encontraban, y por otro lado, a la identificación de las características de los sujetos considerados como resilientes a partir de clasificaciones preexistentes. A partir de lo anterior y considerando que las características resilientes surgen ante una situación adversa se procedió a realizar el análisis de los kárdex académicos de los alumnos que cursaron el último semestre de preparatoria en el periodo enero-junio 2010 para realizar un primer filtro en la selección de la muestra de alumnos que participarían en la investigación.

El análisis de los kárdex permitió identificar a aquellos alumnos que durante su paso por la Escuela de Nivel Medio Superior de León tuvieron la experiencia de reprobar más de cinco materias pero que en el momento de la investigación ya

habían logrado recuperar (aprobar) las materias en cuestión. El considerar la trayectoria escolar irregular de los alumnos como un criterio de selección resultó relevante en la medida en que los mismos sujetos consideraron como una situación adversa o problemática la reprobación de materias, pues mencionan el impacto de la misma como algo significativo debido a que en este nivel educativo fue cuando lo experimentaron por primera vez.

Por lo anterior, partir de caracterizaciones preexistentes tanto de los adolescentes como de sujetos considerados como resilientes resultó valioso para la selección de los sujetos de estudio en un primer momento. Y a partir de estas también fue posible la definición de categorías de análisis y de los indicadores que fueron la base para la construcción del *Cuestionario de factores resilientes en estudiantes de bachillerato*. La aplicación de este cuestionario (de corte cuantitativo) permitió identificar las respuestas resilientes de los alumnos ante diferentes situaciones problemáticas, así como hacer un segundo filtro de selección de sujetos de estudio para la última etapa de la investigación.

Los sujetos participantes en la última etapa de la investigación asistieron a una entrevista semiestructurada (de corte cualitativo) a través de la cual se obtuvo información relevante en relación con las principales situaciones que son consideradas por los adolescentes de educación media superior como problemáticas, así como de las maneras en que estos las enfrentan y superan a partir de lo que definen diversos autores como pilares de resiliencia propios de los adolescentes y por otro lado, se obtuvo, de la voz de los estudiantes, información sobre los apoyos externos y los mecanismos que contribuyeron al desarrollo de estos pilares de resiliencia en los sujetos que participaron en la investigación.

En la medida en que se fueron respondiendo las preguntas de investigación se fueron cumpliendo los objetivos de la misma por lo que se considera que los hallazgos obtenidos confirman el supuesto que guió la investigación y dan cuenta de la presencia de factores resilientes en los alumnos de educación media superior así como del papel que juega la red social de apoyo de los adolescentes de este nivel educativo para la promoción de estos factores resilientes.

Por lo que se considera que el presente estudio sienta las bases para el surgimiento de una línea de investigación, en la que predomine el enfoque cualitativo, en torno al estudio de la resiliencia en el nivel de educación media superior, así como para el desarrollo de programas que coadyuven en la promoción de esta desde todos los actores educativos, hacia los alumnos de este nivel de escolaridad; lo cual además de contribuir al logro académico y favorecer así la eficiencia terminal, permitiría a los alumnos un mejor manejo de las emociones, una mejor adaptación a las transformaciones que son propias de esta etapa de la vida, mayor claridad en relación con el planteamiento de metas y la toma de decisiones, así como el establecimiento de relaciones interpersonales que lo lleven a la consolidación de su identidad personal y al logro de su inserción social.

Por último este tipo de estudios en torno a la resiliencia en estudiantes de bachillerato, dan respuesta a los retos, principios y perfil del egresado, propuestos por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008) en cuanto a la necesidad de ofrecer una educación de calidad, que sea pertinente y relevante para los alumnos y que desarrolle en estos competencias para: la autorregulación y el cuidado de si mismo, comunicarse de manera asertiva, desarrollar un pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y el desarrollo de actitudes éticas que le permitan convivir de manera armónica con su entorno. Las competencias mencionadas se relacionan con las características resilientes identificadas en los estudiantes que participaron en la presente investigación, así como con los pilares valorados a través de los instrumentos diseñados y aplicados, por lo que se considera que, la promoción de la resiliencia en los estudiantes de Educación Media Superior, es una alternativa posible para el logro de los objetivos de la RIEMS (2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1988). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Paidós. México.
- Alchourrón de Paladini, M., Daverio, P., Moreno, E., Piattini Montero, J. (2005). *Promoción de la resiliencia en adolescentes de una escuela semirural*. En Melillo, Aldo; Suárez Ojeda, Elbio Néstor (compiladores). "Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas". (pp 169-184). Paidós, Argentina.
- Andréu Abela, J. (S.F.) *Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada*. Disponible en: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Baruch, R., Stutman, S. (2006). *El yin y el yang de la resiliencia*. En Henderson Grotberg, Edith "La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades". (pp 59-87). Gedisa, España.
- Benard, B. (1996). *El fomento de la elasticidad en los niños*. ERIC Digest, Junio de 1996, EDO-PS-96-1.
- Berra Bortolotti, M.J., Dueñas Fernández, R. (2005). *La familia como contexto educativo de la afectividad*. En: Memoria del Sexto Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO 2005. "La Orientación Educativa en la Sociedad del Conocimiento". (pp 154-156). Pachuca, Hidalgo, México.
- Castro Sariñana, M.E. (1991). *Uso de drogas y otros factores de riesgo psicosocial en la adolescencia actual*. En: Memorias de la VI Reunión científica del Instituto Mexicano de Psicoterapia Psicoanalítica de la Adolescencia: "La adolescencia actual – la nueva generación". (pp 57-60). México.
- Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior en Guanajuato A.C. (enero, 2011) *Asociados CEPPEMS*. Disponible en: http://64.69.76.115/web/index.php?option=com_content&view=article&id=87&Itemid=232

- Consejo Nacional contra las Adicciones (1999). *Construye tu vida sin adicciones. Programa preventivo para pre-adolescentes. Manual del facilitador*. México.
- Cornella i Canals, j. (2000, septiembre). *Aspectos generales de la salud en la adolescencia y la juventud. Factores de riesgo y de protección. Los jóvenes*. Disponible en: http://www.msc.es/insalud/jovenes/aspectos_generales.htm
- Daverio, P.A. y Bongiovani, N. (2007). *Resiliencia y educación. Nuevas perspectivas en el abordaje de la adolescencia*. En: Munist, Mabel; Suárez, Elbio Néstor; Krauskopf, Dina y Silber, Tomás José (compiladores). "Adolescencia y Resiliencia". 1ª edición. (pp 153-165) Paidós. Argentina.
- Diario "Correo". (junio, 2010). *Reconoce SEG fallas en "prepas"*. Disponible en: <http://www.correo-gto.com.mx/notas.asp?id=164307>
- Diario "La Nueva Provincia". (mayo, 2003). *Ante la adversidad resistiré*.
- DIF/PNUFID/UNICEF (1999). *Estudio de niñas, niños y adolescentes entre 6 y 17 años trabajadores en 100 ciudades. Capítulo de uso indebido de sustancias*. Medina-Mora, M.E., Villatoro, J., Fleiz, C. México.
- Florenzano Urzúa, R. y Valdés Correa, M. (2007) *Estilo de interacción familiar y desarrollo yoico: riesgo psicosocial y resiliencia en la adolescencia*. En Munist, Mabel; Suárez, Elbio Néstor; Krauskopf, Dina y Silber, Tomás José (compiladores). "Adolescencia y Resiliencia". 1ª edición. (pp 123-137). Paidós. Argentina.
- Fundación Paniamor (2000, septiembre). *Las bases del paradigma de la resiliencia (primera parte). Novedades*. Disponible en: <http://www.paniamor.or.cr/novedades/aportes/resiliencia.shtml>
- Gaggero, D. y Mascheroni, S. (2007). *Promoción de resiliencia en formación de formadores: una experiencia nacional*. En: Munist, Mabel; Suárez, Elbio Néstor; Krauskopf, Dina y Silber, Tomás José (compiladores). "Adolescencia y Resiliencia". 1ª edición. (pp 279-293). Paidós. Argentina.

- Girard, G. A. (2007). *La espiritualidad: ¿promueve la resiliencia?*. En: Munist, Mabel; Suárez, Elbio Néstor; Krauskopf, Dina y Silber, Tomás José (compiladores). "Adolescencia y Resiliencia". 1ª edición. (pp 139-151) Paidós. Argentina.
- González Arratia López Fuentes, N. I. y Valdez Medina, J. L. (2006). *Estado de estancamiento del profesor y construcción de la resiliencia en escuelas primarias*. Revista Mexicana de Orientación Educativa. Julio-Octubre 2006, vol. IV. Núm. 9. pp 2-14.
- Grunbaum, S. (2007) *Participación juvenil y resiliencia*. En: Munist, Mabel; Suárez, Elbio Néstor; Krauskopf, Dina y Silber, Tomás José (compiladores). "Adolescencia y Resiliencia". 1ª edición. (pp 213-223). Paidós. Argentina.
- Guerra Ramírez, M. I. (2000). *¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Julio-diciembre 2000, vol. 5, núm. 10, pp 243-272.
- Guerra Ramírez, M. I. (2007) *¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes*. En: Guzmán Gómez, Carlota y Saucedo Ramos, Claudia. (coordinadoras) "La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela". (pp 71-96). Ediciones Pomares. UNAM. México.
- Guerrero Salinas, M. E. (2000). *La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Julio-diciembre 2000, vol. 5, núm. 10, pp 205-242.
- Guerrero Salinas, M. E. (2006). *El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Abril-junio 2006, vol. 11, núm. 29, pp 483-507.
- Guerrero Salinas, M. E. (2007). *¿Para qué ir a la escuela? Las actitudes y expectativas de los estudiantes hacia el bachillerato*. En Guzmán Gómez, Carlota y Saucedo Ramos, Claudia. (coordinadoras). "La voz de los estudiantes.

Experiencias en torno a la escuela". (pp 99-122) Ediciones Pomares. UNAM. México.

Henderson Grotberg, E. (2005). *Nuevas tendencias en resiliencia*. En Melillo, Aldo; Suárez Ojeda, Elbio Néstor (compiladores). "Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas" (pp 19-29). Paidós. Argentina.

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

Henderson Grotberg, E. (2006a) *Adolescentes contra la violencia: el poder de la resiliencia*. En: Melillo, Aldo; Suárez Ojeda, Elbio Néstor; Rodríguez, Daniel (compiladores). "Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida" 1ª reimpresión (pp 155-171). Paidós. Argentina.

Henderson, N. y Milstein, Mike M. (2005) *Resiliencia en la escuela*. Colección Redes en educación. 2ª reimpresión. Paidós. Argentina.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. 3ª Edición. McGrawHill. México.

Kerlinger, F. y Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. 4ª Edición. McGrawHill. México

Kotliarenco, M. A.; Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en Resiliencia*. Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la OMS. Disponible en: <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Resil6x9.pdf>

Krauskopf, D. (2007) *Sociedad, adolescencia y resiliencia en el siglo XXI*. En: Munist, Mabel; Suárez, Elbio Néstor; Krauskopf, Dina y Silber, Tomás José (compiladores). "Adolescencia y Resiliencia". 1ª edición. (pp 19-36) Paidós. Argentina.

Maddaleno, M. y Breinbauer, C. (2007) *La salud de los adolescentes y jóvenes en América Latina y el Caribe: después del milenio*. En: Munist, Mabel; Suárez

Ojeda, Elbio Néstor; Krauskopf, Dina y Silber, Tomás José (compiladores). "Adolescencia y Resiliencia". 1ª edición. (pp 37-47) Paidós. Argentina.

Manciaux, M.; Vanistendael, S.; Lecomte, J.; Cyrulnik, B. (2003). *La resiliencia: estado de la cuestión*. En Manciaux, Michel (compilador). "La resiliencia: resistir y rehacerse". (pp 17-27). Gedisa, España.

Mangrulkar, L.; Vince Whitman, Ch.; Posner, M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Organización Panamericana de la Salud.

Melillo, A. (2005). *Resiliencia y educación*. En Melillo, Aldo y Suárez Ojeda, Elvio Néstor. (compiladores). "Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas". (pp 123-144). Paidós, Argentina.

Melillo, A. (2006a) *Resiliencia*. Artículo publicado en la Revista Psicoanálisis ayer y hoy. Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados. Buenos Aires, Argentina. Mayo. Disponible en: <http://www.elpsicoanalisis.org.ar/numero1/resiliencia1.htm>

Melillo, A. (octubre, 2006b). *Sobre resiliencia: el pensamiento de Boris Cyrulnik*. Disponible en: <http://www.redsistemica.com.ar/melillo.htm>

Melillo, A. (2007) *El desarrollo psicológico del adolescente y la resiliencia*. En: Munist, Mabel; Suárez, Elbio Néstor; Krauskopf, Dina y Silber, Tomás José (compiladores). "Adolescencia y Resiliencia". 1ª edición. (pp 61-79). Paidós. Argentina.

Mendoza Gutiérrez, A.S. (2001). *Factores de riesgo psicosocial en estudiantes de la Escuela Preparatoria de León, de la Universidad de Guanajuato. Propuesta de un programa preventivo en Orientación Educativa*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Orientación Educativa. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala, Tlax., México

- Menvielle, E. (2007) *La resiliencia en los jóvenes gays y lesbianas*. En: Munist, Mabel; Suárez, Elbio Néstor; Krauskopf, Dina y Silber, Tomás José (compiladores). "Adolescencia y Resiliencia". 1ª edición. (pp 167-177). Paidós. Argentina.
- Moreno Oliver, F. X. (2000, septiembre). *Diagnóstico de los factores de riesgo como recurso preventivo de los problemas de conducta en el contexto escolar*. *Convenit Internacional* 2. Disponible en: <http://www.hottopos.com/convenit2/driesgo.htm>
- Munist, M.; Santos, H.; Kotliarenco, M. A.; Suárez Ojeda, E. N.; Infante; Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud. Disponible en: <http://www.paho.org/spanish/hpp/hpf/adol/Resilman.pdf>
- Munist, M. y Suárez Ojeda, E. N. (2006). *Resiliencia en los adolescentes*. En: Melillo, Aldo; Suárez Ojeda, Elbio Néstor y Rodríguez, Daniel (compiladores). "Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida". (pp 137-153). Paidós, Argentina.
- Munist, M. y Suárez Ojeda, E. N. (2007). *Conceptos generales de resiliencia aplicados a los adolescentes*. En: Munist, Mabel; Suárez, Elbio Néstor; Krauskopf, Dina y Silber, Tomás José (compiladores). "Adolescencia y Resiliencia". 1ª edición. (pp 51-59). Paidós. Argentina.
- Papházy, J.E. (2006). *Resiliencia, la cuarta R: el papel de los establecimientos educativos en su promoción*. En Henderson Grotberg, Edith. "La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades". (pp 161-206). Gedisa, España.
- Peker, G. y Rosenfeld, N. (2007). *Hallazgo de factores protectores en adolescentes resilientes mediante una técnica proyectiva de evaluación psicológica*. En Munist, Mabel; Suárez, Elbio Néstor; Krauskopf, Dina y Silber, Tomás José (compiladores). "Adolescencia y Resiliencia". 1ª edición. (pp 269-277). Paidós. Argentina.

- Prieto de Arancibia, E.; Juárez, L. A.; Ruta de Moreno, M. I. (2006). *Resiliencia y maternidad adolescente: una mirada al futuro*. En: Melillo, Aldo; Suárez Ojeda, Elbio Néstor; Rodríguez, Daniel (compiladores). "Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida". 1ª reimpresión. (pp 173-185). Paidós. Argentina.
- Rodolfo, Ricardo (abril, 2006) *Alcanzar la alegría a través del dolor*. Revista Página 12. Psicología. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar>
- Romero Bergdolt, S. (2007) *Adolescencia, violencia escolar y resiliencia*. En Munist, Mabel; Suárez Ojeda, Elbio Néstor; Krauskopf, Dina; Silber, Tomás José (compiladores). "Adolescencia y resiliencia". (pp 181-197). Paidós. Argentina.
- Romo Peláez. G. (1999). *Habilidades de resistencia*. En: Memoria del 3er. Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO'99. "Desarrollo Educativo hacia el siglo XXI: Desafío para la Orientación Educativa" (pp 443-444). La Trinidad, Tlaxcala, México.
- Ruíz Bolívar, C. (mayo, 2009). *Construcción de cuestionarios*. Disponible en: <http://www.carlosruizbolivar.com/articulos/archivos>
- Saucedo Ramos, C. (2007) *La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida*. En: Guzmán Gómez, Carlota y Saucedo Ramos, Claudia. (coordinadoras). "La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela". (pp 23-43) Ediciones Pomares. UNAM. México
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Media Superior. (Enero, 2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*.
- Silber, I. C. (2007). *Antropología, adolescencia, trauma y resiliencia* En Munist, Mabel; Suárez, Elbio Néstor; Krauskopf, Dina y Silber, Tomás José (compiladores). "Adolescencia y Resiliencia". 1ª edición. (pp 199-209). Paidós. Argentina.
- Silber, T. J.(2007) *La entrevista motivacional para incrementar la resiliencia del adolescente*. En Munist, Mabel; Suárez, Elbio Néstor; Krauskopf, Dina y Silber,

Tomás José (compiladores). "Adolescencia y Resiliencia". 1ª edición. (pp 109-121). Paidós. Argentina.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (abril, 2009). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario.* Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4850>

Suárez Ojeda, E.N.; De la Jara, A. M., y Márquez González, C. V. (2007). *Trabajo comunitario y resiliencia social.* En Munist, Mabel; Suárez, Elbio Néstor; Krauskopf, Dina y Silber, Tomás José (compiladores). "Adolescencia y Resiliencia". 1ª edición. (pp 81-105). Paidós. Argentina.

Székely, M. (septiembre, 2007) *Hacia la Reforma Integral de la Educación Media Superior. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.* Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/img/nv/home/Sistema_Nacional_de_Bachillerato_MiguelSzekely.ppt

Theis, A. (2003). *La resiliencia en la literatura científica.* En: Manciaux, Michel (compilador). "La resiliencia: resistir y rehacerse" (pp 45-57). Gedisa. España.

Universidad de Guanajuato (2005). *Manual del estudiante. Bachillerato. Guía práctica.* Guanajuato. México.

Universidad de Guanajuato (2010). *Programa Educativo 2010 del Colegio de Nivel Medio Superior.* Guanajuato. México.

Velázquez Reyes, L. M. (2007). *Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela.* En: Guzmán Gómez, Carlota y Saucedo Ramos, Claudia. (coordinadoras). "La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela". (pp 44-66) Ediciones Pomares. UNAM. México.

Zorrilla Alcalá, J. F. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias.* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM. México.

ANEXO 1

Cuestionario para estudiantes de 6º semestre

El presente cuestionario tiene la finalidad de conocer las situaciones problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes de la Escuela Preparatoria de León durante sus estudios de bachillerato, así como las maneras y/o apoyos que les han ayudado a enfrentar estas situaciones problemáticas.

Tu participación es muy importante por lo cual te pedimos que respondas con sinceridad a cada pregunta.

1. NUA: _____

2. Sexo: M () F ()

3. Escuela de procedencia: _____

4. Edad:

a) 17 años

b) 18 años

c) 19 años

d) 20 o más años

5. Año en que ingresaste por primera vez a la Escuela Preparatoria de León:

a) 2005

b) 2004

c) 2003

d) 2002 o antes

6. Menciona cuáles fueron las situaciones que te han resultado más problemáticas o que te han causado mayor conflicto, para concluir tus estudios de bachillerato:

7. ¿Por qué te han resultado conflictivas estas situaciones?

8. Menciona cuáles fueron los soportes o apoyos que recibiste en la Escuela para poder enfrentar las situaciones conflictivas que mencionaste en la pregunta 6:

9. ¿Por qué consideras las acciones anteriores como soportes para enfrentar las situaciones conflictivas que viviste durante tus estudios de bachillerato?

Por tu colaboración muchas gracias

ANEXO 2

Cuestionario Diagnóstico para estudiantes de 6º semestre

El presente cuestionario tiene la finalidad de conocer los índices de reprobación de los alumnos de la Escuela Preparatoria de León, así como las razones por las cuales algunos se han visto en la necesidad de darse de baja temporal durante sus estudios de bachillerato, además de conocer aquello que los motivó a retomar sus estudios para concluir su Educación Media Superior.

Tu participación es muy importante por lo cual te pedimos que respondas con sinceridad a cada pregunta.

1. Sexo: M () F ()
2. Escuela secundaria de procedencia: _____

3. Edad: _____
4. Año en que ingresaste por primera vez a la Escuela Preparatoria de León:

5. Número de materias que has reprobado a lo largo de tu bachillerato (desde 1er. semestre): _____
6. Semestre (s) en los que reprobaste esas materias: _____
7. Materias que has reprobado:

8. Número de materias que has aprobado en 2ª oportunidad: _____
9. Número de materias que has aprobado en 3ª oportunidad: _____
10. ¿Hiciste uso de la 4ª oportunidad para aprobar una materia? Si () No ()
11. Si tu respuesta a la pregunta anterior fue Si, menciona en qué materia utilizaste tu 4ª oportunidad: _____
12. Número de materias que has recurrido: _____
13. Materias que has recurrido: _____

14. ¿Te diste de baja temporal en algún momento durante tus estudios de bachillerato? Si () No ()
15. Si tu respuesta a la pregunta anterior fue Sí, menciona la (s) razón (es) por la (s) que te diste de baja temporal: _____

16. ¿Cuánto tiempo transcurrió para que regresaras a la Escuela Preparatoria de León desde tu baja temporal?: _____
17. ¿Qué te motivó a regresar para concluir tus estudios de bachillerato?

Por tu colaboración muchas gracias

ANEXO 3

Criterios para el análisis de los kárdex

1. Número de inscripciones. Tiene que ver con el número de semestres que ha cursado el alumno. El número de inscripciones no es limitante para formar parte de la muestra de estudio, es decir que, igual puede ser seleccionado el alumno con 6 inscripciones como aquel que tenga 8 o más inscripciones.
2. Continuidad de las inscripciones. Tiene que ver con la interrupción o no de los estudios mediante una baja temporal. Se analiza el tiempo transcurrido entre la baja y el reingreso a la Escuela de Nivel Medio Superior de León, así como el desempeño académico antes y después de la baja-reingreso.
3. Reprobación de materias. Se contabilizan el número de materias reprobadas hasta el semestre julio-diciembre-2009, se revisa cuantas de esas materias reprobadas ya fueron aprobadas y en qué oportunidad (extraordinario o preordinario), se revisa que los alumnos no tengan materias pendientes por aprobar al momento de la realización del estudio. En cuanto al número de materias reprobadas hasta el semestre julio-diciembre-2009 el criterio de selección sería aquellos alumnos que reprobaron 5 materias o más durante su paso por el bachillerato, siempre y cuando al estar cursando el semestre enero-junio-2010 no tengan pendiente por aprobar ninguna materia.
4. Acumulación de créditos. Se contabilizan los créditos acumulados hasta el semestre julio-diciembre-2009 y los que se están cursando durante el semestre enero-junio-2010 para determinar si el alumno logra acumular, al concluir el semestre enero-junio-2010, los 278 créditos que pide la Universidad de Guanajuato para otorgar el certificado de bachillerato. Solo se seleccionarán aquellos alumnos que al concluir el semestre enero-junio-2010 hayan logrado acumular los 278 créditos necesarios para concluir su bachillerato.
En resumen los candidatos a formar parte de la muestra de estudio serán aquellos alumnos que durante su paso por el bachillerato hayan reprobado y recuperado 5 o más materias, que durante el semestre enero-junio-2010 estén cursando su último semestre de bachillerato, esto se corrobora mediante la contabilización de los créditos aprobados hasta el semestre julio-diciembre-2009 y los cursados durante el semestre enero-junio-2010, y que además durante este periodo no tengan materias pendientes por aprobar, sin importar que hayan tenido o no interrupción de sus estudios mediante baja temporal.

ANEXO 4

Cuestionario de factores resilientes en estudiantes de bachillerato

Estimado estudiante:

El presente cuestionario tiene la finalidad de identificar los factores que te han ayudado a enfrentar las situaciones que para ti han sido problemáticas, ya sea en tu vida personal, familiar y/o escolar. Los datos obtenidos serán tratados de manera confidencial y los resultados serán utilizados para proponer un programa de apoyo que promueva aquellos factores que ayuden a los estudiantes a enfrentar situaciones problemáticas. Por lo anterior te pedimos que respondas con absoluta sinceridad.

Instrucciones:

Responde lo que se te pregunta o marca con una "X", en la hoja de respuestas, la opción que consideres que va más de acuerdo con tu situación. No hay respuestas correctas ni incorrectas, pero por favor no dejes ninguna pregunta sin responder. Lee cuidadosamente antes de contestar.

I. DATOS GENERALES

1. **Eres:** 2) Hombre 1) Mujer
2. **Edad:** 3) 19 o más años 2) 18 años 1) 17 años
3. **Estado civil:** 3) Soltero(a) 2) Casado(a) 1) Unión libre
4. **Inscripción actual:** 4) 9ª y más 3) 8ª 2) 7ª 1) 6ª
5. **NUA**
6. **Colonia donde vives**
7. **Vives con:**
6) Ambos padres 5) Padre 4) Madre 3) Abuelos 2) Tíos 1) Pareja
8. **¿Trabajas?:** 2) Si 1) No
9. **Los ingresos de tu familia ascienden a:**
5) Menos de 1,599.00 pesos mensuales
4) De 1,600.00 a 3,599.00 pesos mensuales
3) De 3,600.00 a 5,599.00 pesos mensuales
2) De 5,600.00 a 8,599.00 pesos mensuales
1) Más de 8,600.00 pesos mensuales
10. **Ocupación de tu padre:**
7) Empleado de una oficina de gobierno
6) Empleado en una empresa privada
5) Obrero en una fábrica
4) Profesionista asalariado
3) Profesionista con negocio propio
2) Comerciante
1) Jubilado
11. **Ocupación de tu madre:**
7) Ama de casa
6) Empleada en una empresa privada
5) Empleada en una oficina de gobierno

- 4) Profesionista asalariada
- 3) Profesionista con negocio propio
- 2) Comerciante
- 1) Jubilada

12. Escolaridad de tu padre:

- 5) Primaria
- 4) Secundaria
- 3) Preparatoria
- 2) Licenciatura
- 1) Estudios de posgrado

13. Escolaridad de tu madre:

- 5) Primaria
- 4) Secundaria
- 3) Preparatoria
- 2) Licenciatura
- 1) Estudios de posgrado

II. SOLUCIÓN DE SITUACIONES

A continuación, encontrarás diversas situaciones que l@s jóvenes de tu edad viven comúnmente, así como algunas posibles alternativas de solución, marca con una "X" la opción que consideres más cercana a tu forma de actuar, sentir o pensar.

Situaciones personales

1. Cuando se me presenta una situación problemática yo:

- 6) Trato de no pensar en ella haciendo cualquier cosa que me distraiga
- 5) Lo comento con mis amigos para que me ayuden a resolverla
- 4) Lo comento con un adulto de mi confianza para que me ayude a resolverla
- 3) Me angustio pues no me siento capaz de resolverla
- 2) Analizo sus causas, busco las posibles soluciones y decido qué hacer
- 1) Me angustio pero busco posibles soluciones

2. La manera como enfrenté los cambios que viví cuando ingresé a la Escuela de Nivel Medio Superior de León, fue:

- 6) Deprimiéndome y encerrándome en mi cuarto para no hablar con nadie
- 5) Platicando con mis amigos sobre cómo me estaba sintiendo
- 4) Platicando con algún adulto de mi confianza sobre cómo me estaba sintiendo
- 3) Reflexionando sobre lo que estaba sintiendo y buscando una solución a mi malestar
- 2) Tomándolo con humor y bromeando con los demás sobre lo que me pasaba
- 1) Trataba de olvidar esos asuntos e interesarme más por otras cosas

3. Cuando ingresé a la Escuela de Nivel Medio Superior de León, me sentí:

- 6) Insegur@ pues sentía que no "encajaba" con mis compañer@s
- 5) Angustiad@ pues aunque me esforzaba no lograba integrarme a mi grupo
- 4) Segur@ de mi mism@ pues siempre he sabido relacionarme con gente nueva
- 3) Identificad@ con mis compañer@s al darme cuenta de que se sentían igual que yo

2) Segur@ de mí mism@ pues entendía que estaba en proceso de adaptación a los cambios que estaba viviendo

1) Insegur@ pues me cuesta mucho trabajar con gente nueva

4. Tuve relaciones sexuales:

5) No se ha presentado la ocasión ni la persona correcta

4) Nunca he tenido relaciones sexuales, pienso que no está bien a mi edad

3) Nunca he tenido relaciones sexuales, porque quiero prevenir una enfermedad de transmisión sexual

2) Nunca he tenido relaciones sexuales, porque quiero prevenir un embarazo

1) No, porque pienso en sus consecuencias

5. Si se diera la oportunidad de tener relaciones sexuales con mi novi@:

7) No he estado segur@ de hacerlo aún

6) Nunca tendría relaciones sexuales con mi novi@

5) Ambos buscaríamos la manera de protegernos para evitar una enfermedad de transmisión sexual

4) Ambos buscaríamos la manera de protegernos para evitar un embarazo

3) Le diría que aún no es el momento para tener relaciones y terminaría con él (ella)

2) Le pediría que el (ella) sea quien se cuide

1) No tendría relaciones pero tampoco l@ dejaría

6. Utilizo algún método anticonceptivo:

4) Siempre que tengo relaciones sexuales

3) Hormonas, para regularizarme

2) No, porque no siento igual

1) Nunca he tenido relaciones sexuales

7. He vivido la experiencia de un embarazo:

5) Estuve embarazada y actualmente tengo un hij@

4) Estamos dudando si mi novia está embarazada

3) No, porque siempre me he cuidado para prevenir un embarazo

2) Nunca he tenido relaciones sexuales

1) Estoy dudando si estoy embarazada

8. Consumo bebidas alcohólicas:

4) Si, porque me gustan

3) Solo cuando salgo con mis hermanos

2) Solo lo hago en las celebraciones familiares

1) Nunca bebo alcohol, pienso que es algo perjudicial para la salud

9. Fumo cigarrillos de tabaco:

4) No me agrada el sabor

3) Si, porque me ayuda cuando me deprimó

2) Si, porque me relajan

1) No fumo tabaco, pienso que es algo perjudicial para la salud

10. Uso drogas ilegales:

4) Si, las he usado por curiosidad

3) No uso porque me da miedo

2) Sólo lo he hecho una vez pues mi amig@ me invitó y quería saber qué se siente

1) No uso drogas ilegales, pienso que es algo perjudicial para la salud

11. La droga ilegal que he usado es:

- 6) Marihuana
- 5) Cocaína
- 4) Tachas
- 3) Cristal
- 2) Ninguna, pienso que es algo perjudicial para la salud
- 1) No me llaman la atención

12. Pienso que mi alimentación es adecuada porque:

- 6) A veces como y a veces no como
- 5) Ingiero muchos alimentos chatarra
- 4) Casi todo el día estoy comiendo
- 3) No consumo verduras porque no me gustan
- 2) Es balanceada en frutas, verduras, alimentos de origen animal, cereales y leguminosas
- 1) Como tres veces al día

13. Mi cuerpo es agradable porque:

- 6) Aunque me alimentación es mala tengo buen cuerpo
- 5) Es regular o normal
- 4) A pesar de que ejercito mis músculos estos son flácidos
- 3) Va de acuerdo a mi edad y estatura y me cuido alimentándome bien y haciendo el ejercicio necesario para estar san@
- 2) Aún cuando como poco, o no como en ocasiones, sigo estando gord@
- 1) Estoy a gusto de la forma como estoy

14. Realizo algún ejercicio físico o algún deporte:

- 4) Nunca hago ejercicio
- 3) Una vez a la semana
- 2) Cada tercer día
- 1) Todos los días durante cuarenta minutos

Situaciones sociales y familiares

1. Cuando considero que alguien traicionó mi confianza:

- 5) Hablo con la persona que considero que me traicionó
- 4) Creo que no vale la pena hacer algo con esa persona que no me valora
- 3) Evito a esa persona, ya no le hablo
- 2) Me es indiferente
- 1) No hago nada

2. Cuando considero que alguien cometió una injusticia conmigo:

- 5) Hablo con la persona que considero que cometió la injusticia
- 4) Prefiero jugar o hacer algo para distraerme
- 3) Creo que no vale la pena hacer algo con esa persona que no me valora
- 2) Veo ambas partes y lo analizo
- 1) No hago nada pues pienso que eso era lo que merecía

3. Cuando me siento molest@:

- 4) Busco tranquilizarme antes de hacer o decir cualquier cosa
- 3) Busco a alguien con quien hablar sobre lo que estoy sintiendo
- 2) Me guardo el coraje y me muestro molest@ con todo el mundo
- 1) Trato de transformar ese enojo en creatividad

4. Si mis papás no pueden darme dinero para cubrir mis gastos escolares yo:

- 5) Busco un trabajo para conseguir dinero y pagar mis gastos escolares
- 4) Le pido dinero a alguien más de mi familia
- 3) Solicito una prórroga en la escuela para pagar la inscripción
- 2) Pues voy a la escuela hasta que mis padres puedan pagarme mi inscripción
- 1) Creo que nunca pasaría eso, ellos siempre se esfuerzan

5. Cuando hay algún problema en mi familia yo:

- 5) Prefiero no estar en casa así que paso la mayor parte del tiempo con mis amigos
- 4) Me quedo en casa pero me encierro para no enterarme de nada
- 3) Asisto a la escuela pero no pongo mucha atención
- 2) Hablo con ellos y buscamos la solución entre todos, pero no dejo de asistir a la escuela por ese motivo
- 1) Platico con mis amigos, como desahogo

Situaciones académicas

1. El haber ingresado a la Escuela de Nivel Medio Superior de León, significó para mí:

- 5) Me emocioné pero me di cuenta que tampoco es lo mejor
- 4) Algo difícil pues me costó mucho trabajo adaptarme a esta escuela
- 3) Fue como si hubiera entrado a cualquier otra escuela
- 2) Un motivo de orgullo para mis padres
- 1) Una gran satisfacción al lograr una de mis metas

2. Lo que más se me dificultó para adaptarme al sistema de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, fue:

- 6) Que yo no quería estar en esta escuela
- 5) No se me dificultó adaptarme al sistema de esta escuela
- 4) Que hay demasiados distractores
- 3) Nada, me alegra venir a la escuela
- 2) Que no asumí mi responsabilidad y obligaciones como estudiante
- 1) Que al principio tenía unos profesores muy estrictos

3. Lo que me ayudó para adaptarme al sistema de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, fue:

- 6) Estar consciente de que la situación económica de mi familia no me permitía irme a otra escuela
- 5) Que siempre quise estar en esta escuela
- 4) Que siempre fue primero mi interés por aprender
- 3) Que pude aprovechar la libertad que nos dan para convivir con mis amigos
- 2) Que organicé mi tiempo para poder convivir con mis amigos y cumplir con mis obligaciones como estudiante
- 1) Mi determinación de querer estudiar

4. Reprobar por primera vez una o más materias para mí significó:

- 6) La experiencia más traumática pues nunca había reprobado una materia
- 5) Nada del otro mundo pues en la secundaria ya había reprobado algunas
- 4) Un gran problema pues mis papás no me dan dinero para pagar los extraordinarios

- 3) Problema de los maestros pues ellos no enseñan bien
- 2) Una experiencia que me sirvió para reflexionar y esforzarme más en todas mis materias

1) Nunca he reprobado materias

5. Lo que me llevó a abandonar temporalmente la escuela fue:

6) Preferir estar en algún lugar de recreación y convivencia (patio, cafetería, canchas) en lugar de entrar a clases

5) No entregar tareas y trabajos a tiempo

4) Juntarme con compañeros que me inducían a la flojera y al relajo

3) Nunca me he dado de baja

2) Problemas de salud

1) Falta de dinero

6. Cuando ingresé a la Escuela de Nivel Medio Superior de León, me descontroló mucho:

6) El no tener un salón fijo para tomar las clases

5) El que nadie me obligara a entrar a clases

4) El tener la libertad de entrar y salir de la escuela

3) El no saber manejar la información sobre mis derechos y obligaciones

2) Nada me descontroló pues aprendí a manejar mis derechos y obligaciones

1) La forma de trabajo

7. La forma como enfrenté esa sensación de descontrol fue:

6) Estar pendiente de ver llegar a cada maestro y aprenderme en qué salón o módulo daba clases

5) Me hice el propósito de no faltar a ninguna clase

4) Aproveche la oportunidad para salir de la escuela e irme a donde yo quisiera con mis amigos

3) Juntarme con todos mis compañeros, incluso los más relajados, pero no dejar de cumplir con mis materias por eso

2) Me di a la tarea de conocer mis derechos y obligaciones y de hacerlos valer

1) No experimenté esa sensación de descontrol

8. Yo prefiero estar en algún otro lugar donde pueda convivir con mis amigos, en lugar de entrar a clases, debido a que:

5) Nadie me obliga a entrar a clases

4) No necesito entrar a clases para aprobar mis exámenes

3) Mis amigos y yo convivimos mejor en "nuestro espacio" de la cafetería (la cancha, el patio, el baño)

2) Nunca falté a clases, también en el salón puedo convivir con mis amigos

1) A veces llego tarde por diversas razones

9. Lo que hago para ser responsable y manejar adecuadamente la libertad que me dan es:

5) No buscar a cada maestro para entrar a todas las clases

4) Estar consciente de que a la escuela vengo a estudiar

3) Salir de la escuela o acudir a los lugares de recreación solo cuando no tengo clases

2) Dejarme llevar por los compañeros que me invitan al relajo

1) Conocer y manejar adecuadamente mis derechos y obligaciones

10. El haber tenido que abandonar temporalmente mis estudios significó para mí:

- 6) La vergüenza de haber defraudado la confianza de mis padres
- 5) El sentirme fracasad@ pues no voy a terminar mi bachillerato en seis semestres
- 4) Fue algo frustrante ya que fue por problemas familiares y económicos
- 3) Una experiencia que me sirvió para madurar y que pude utilizar a mi favor
- 2) Nunca me he dado de baja
- 1) Fue algo que tomé con calma y estando consciente de la situación

11. Cuando me enfrento con un profesor que se niega a resolver mis dudas yo:

- 5) Pido ayuda a alguien más
- 4) Busco la manera de resolverlas por mí mism@
- 3) No hago nada para resolverlas
- 2) Pienso que no tiene caso intentar resolverlas
- 1) Reporto al profesor con el Director

12. Cuando tengo que faltar a clases por algún problema familiar yo:

- 5) Procuo estar en contacto con algún compañer@ y estar al día en las tareas y trabajos para no atrasarme
- 4) Intento ponerme al corriente en tareas y trabajos cuando puedo regresar a las clases
- 3) Pienso que no hay manera de recuperar el tiempo perdido y no hago nada al respecto
- 2) No considero necesario ponerme al corriente con tareas y trabajos, pues con estudiar antes de los exámenes los puedo pasar sin problemas
- 1) Nunca he tenido que faltar a clases

13. Cuando me enfrento a trámites largos y fastidiosos relacionados con mi situación académica yo:

- 5) Me armo de paciencia hasta que logro concluirlo de manera satisfactoria
- 4) Lo dejo para después y cuando ya es urgente su solución busco la ayuda de alguien más
- 3) Prefiero no hacer nada aunque eso afecte mi situación académica
- 2) Me paralizó y no hago nada
- 1) Voy con mi tutor para que él lo solucione

14. Cuando tengo tiempo libre entre una clase y la siguiente yo:

- 5) Aprovecho para estudiar, repasar o hacer tareas que tenga pendientes
- 4) Aprovecho para desayunar
- 3) Me voy a las canchas o a la cafetería a “cotorrear” con mis amig@s
- 2) Simplemente me siento a ver pasar a los demás
- 1) Aprovecho para salir de la escuela con mis amig@s

15. Cuando tengo que ir con mi tutor para que me autorice la carga de materias del semestre yo:

- 4) Como siempre es en periodo de actividades administrativas aprovecho y me voy de vacaciones con mi familia
- 3) Estoy al pendiente de la programación para estar puntual el día que me toca
- 2) Le pido a un compañero que llene mi Proyecto de Estudios igual que el suyo y se lo lleve al tutor

1) Me espero hasta un día antes que me toca inscribirme para buscar al tutor y pedirle su autorización

16. Se me ha hecho difícil ir completando mis créditos debido a que:

5) He reprobado muchas materias y eso me atrasó

4) Como trabajo no he podido llevar la carga completa todos los semestres

3) Mi tutor nunca me quiere autorizar la carga completa por deber materias

2) Hasta ahora voy bien con mis créditos

1) Cuando repruebo una materia estudio para pasarla y así no quedarme atrás con mis créditos ni con nada

17. Cuando quise solicitar una beca sucedió que:

6) No estuve al pendiente de las fechas para solicitarla y no pude hacerlo

5) Le pregunté a mi tutor y no me supo decir, por lo que no pude solicitarla

4) Le pedí a un amigo que investigara y él me informó que hacer

3) Estuve al pendiente de la convocatoria, llené la solicitud y reuní los documentos que me pedían para poder solicitarla

2) Nunca hice una solicitud de beca pues mi promedio siempre fue bajo

1) Investigué sobre el procedimiento y los tipos de becas para ver cuál podía solicitar y así lo hice

¡Muchas gracias por tu colaboración!

¡Que tengas éxito al concluir una etapa más de tu vida!

ANEXO 5

Guía de entrevista

1. Presentación, agradecimiento e información sobre el objetivo de la entrevista.
2. Datos generales: nombre del entrevistado, edad, semestre que cursa.
3. Situación familiar: configuración y dinámica familiar; situación socioeconómica de la familia.
4. Situación social: relaciones con amigos, compañeros (escuela, trabajo), adultos fuera de su familia (RED SOCIAL DE APOYO).
5. Principales situaciones problemáticas (adversas) que han enfrentado desde su ingreso a la Escuela de Nivel Medio Superior de León en los ámbitos familiar, social, personal y académico; ¿cómo las han enfrentado?, ¿si han tenido el apoyo de alguien para la solución de esas situaciones problemáticas?, ¿qué características personales les han ayudado a enfrentar y solucionar esas situaciones problemáticas?

En las respuestas a la pregunta 5, se buscará analizar cómo se presentan los siguientes pilares de la resiliencia:

1. Pensamiento crítico (Munist, M. y Suárez Ojeda, E. N., 2007): ¿acostumbra a analizar detalladamente las situaciones que se le presentan antes de tomar una decisión sobre su solución?, ¿las emociones que le despiertan las situaciones problemáticas lo bloquean o no le impide pensar claramente para encontrar la solución a los problemas?, ¿identifica las razones o el origen de la situación y de acuerdo con esto busca la solución?, ¿qué o quienes contribuyeron al desarrollo de esta habilidad?
2. Proyecto de vida (Munist, M. y Suárez Ojeda, E. N., 2007): ¿considera que puede tener control sobre el ambiente y esto le permite plantearse metas (un proyecto) a alcanzar?, ¿identifica y utiliza sus experiencias previas, sus posibilidades y las alternativas que le presenta el ambiente para planear y tomar decisiones?, ¿confía en sí mismo?, ¿se muestra autónomo al tomar decisiones y actuar en consecuencia?, ¿qué o quienes contribuyeron al desarrollo de esta habilidad?

3. Vida con proyectos (Grunbaum, S., 2007): ¿el medio que le rodea le provee de alternativas culturales, lúdicas, deportivas y afectivas?, ¿toma decisiones y concreta sus metas?, ¿participa con sus pares en la organización de eventos sociales organizados en grupo?, ¿qué o quienes contribuyeron al desarrollo de esta habilidad?

4. Laboriosidad (Grotberg, 2003; citado en: Munist, M. y Suárez Ojeda, E. N., 2007): ¿considera que tiene autocontrol, así como respeto con sí mismo y por los demás?, ¿es capaz de compartir tareas y responsabilidades?, ¿es capaz de escuchar a otros?, ¿trabaja diligentemente hasta concretar las tareas o metas que se propone?, ¿muestra sentido de responsabilidad?, ¿es capaz de seguir reglas y aceptar la autoridad legítima y razonable?, ¿qué o quienes contribuyeron al desarrollo de esta habilidad?

5. Capacidad de relacionarse (Melillo, A., 2007): ¿es capaz de relacionarse con los demás?, ¿es fiel a sus ideales?, ¿es leal con las personas importantes para el (ella)?, ¿se muestra siempre tal cual es?, ¿qué o quienes contribuyeron al desarrollo de esta habilidad?

6. Espiritualidad (Girard, G. A., 2007): ¿muestra respeto por sí mismo y por los demás?, ¿reconoce la dimensión trascendental de su ser?, ¿muestra respeto por la vida?, ¿reconoce y le da un significado a su vida?, ¿siente satisfacción por enfrentar y solucionar sus angustias (logros)?, ¿mantiene una buena autoestima?, ¿se acepta y se muestra tal cual es?, ¿mantiene una red social que le permite sentirse integrado al medio que le rodea?, ¿reconoce y sigue su misión en la vida?, ¿qué o quienes contribuyeron al desarrollo de esta habilidad?

ANEXO 6

Codificación de respuestas del Cuestionario de Factores Resilientes en Estudiantes de Bachillerato

Dimensión/Apartado	# de reactivos	Variable	Indicadores	Pilar de resiliencia que mide	Respuestas que indican resiliencia alta (3)	Respuestas que indican resiliencia baja (2)	Respuestas que NO indican resiliencia (1)
Situaciones personales	1	Las transformaciones propias de la etapa adolescente	Solución de situaciones problemáticas	Pensamiento Crítico	2,1	5,4	6,3
	2		Enfrentar cambios	Espiritualidad	3	5,4,2	6,1
	3		Adaptación a nuevas situaciones	Identidad	4,3,2		6,5,1
	4	Embarazo	Vida sexual activa	Pensamiento Crítico	3,2	4,1	5
	5		Vida sexual activa	Laboriosidad	5,4	6,1	7,3,2
	6		Salud sexual reproductiva	Vida con proyectos	4	3,1	2
	7		Embarazo adolescente	Vida con proyectos	3	5,2	4,1
	8	Consumo de alcohol, tabaco y otras drogas	Consumo de alcohol	Pensamiento Crítico	1	3,2	4
	9		Consumo de tabaco	Pensamiento Crítico	1	4	3,2
	10		Uso de drogas ilegales	Pensamiento Crítico	1	3	4,2
	11		Uso de drogas ilegales	Pensamiento Crítico	2	1	6,5,4,3
	12	Trastornos alimenticios	Hábitos alimenticios	Pensamiento Crítico	2	4,1	6,5,3
	13		Autoimagen	Espiritualidad	3,1	6,5	4,2
	14	Trastornos en la actividad física	Actividad física	Laboriosidad	1	2	4,3
Situaciones sociales y familiares	1	Bullying (Manejo de la violencia)	Manejo de traición a la confianza	Laboriosidad	5	4,3	2,1
	2		Manejo de la injusticia	Laboriosidad	5	3,2	4,1
	3		Manejo de la molestia	Laboriosidad	4,1	3	2
	4	Situación familiar	Dificultades económicas	Proyecto de vida	5	3	4,2,1
	5		Problemas familiares	Laboriosidad	2	3,1	5,4

Situaciones académicas	1	Adaptación a la nueva escuela (paso de la secundaria a la preparatoria)	Significado del ingreso al Nivel Medio Superior	Espiritualidad	1	5,4	3,2
	2		Dificultad para adaptarse	Laboriosidad	5,3	6,2	4,1
	3		Ayuda para adaptación	Proyecto de vida	2	5,4,1	6,3
	4	La experiencia de "reprobar por primera vez" en la preparatoria	Significado de reprobación	Pensamiento Crítico	2	6,1	5,4,3
	5	La cultura juvenil del "desastre"	Abandono estudios	Pensamiento Crítico	6,5	3,2,1	4
	6	Dificultades en el manejo de la libertad y la responsabilidad	Descontrol	Laboriosidad	2	4,3	6,5,1
	7		Enfrentar descontrol	Laboriosidad	6,5,2	3,1	4
	8	La cultura juvenil del "desastre"	Asistencia a clases	Vida con proyectos	2	4,1	5,3
	9	Dificultades en el manejo de la libertad y la responsabilidad	Manejo de la libertad	Laboriosidad	4,1	3	5,2
	10	El abandono temporal de los estudios	Abandono estudios	Proyecto de vida	3,1	4,2	6,5
	11	Dificultades en el manejo de la libertad y la responsabilidad	Dificultades con profesores	Proyecto de vida	4	5	3,2,1
	12		Asistencia a clases	Laboriosidad	5	4,2	3,1
	13		Realizar trámites administrativos	Laboriosidad	5	4,1	3,2
	14		Uso del tiempo libre	Laboriosidad	5,4	3,1	2
	15		Selección de materias	Laboriosidad	3	1	4,2
	16	La experiencia de "reprobar por primera vez" en la preparatoria?	Completar créditos	Pensamiento Crítico	5,4	2,1	3
	17		Obtener beca	Laboriosidad	3,1	6,2	5,4

ANEXO 7

Matriz analítica Espiritualidad

Num Entrev	Sexo	Edad	Semestre	Actitud Resiliente: Espiritualidad	Indicador
1	H	17	6º	<p>Viví mucho tiempo con ese miedo ese temor hasta que lo asimile y yo mismo me dije que por qué iba a tener miedo si eran personas normales o sea, no había por qué tenerles miedo.</p> <p>Para mí es más importante lo que yo pienso de mi mismo que lo que piensa la gente de mi.</p> <p>Me gusta más estar solo o estar con una persona pero que yo sepa que con esa persona puedo platicar bien, o sea que cuando estamos así en cotorreo no decimos nada personal porque pos es broma y ya cuando estoy así más tranquilo si me gusta estar con alguien con quien yo pueda platicar bien.</p>	<p>Siente satisfacción por enfrentar y solucionar sus angustias.</p> <p>Mantiene una buena autoestima.</p> <p>Mantiene una red social que le permite sentirse integrado al medio que le rodea.</p>
2	M	18	6º	<p>Pensando en mi situación, en el por qué me alejaba, en el por qué hacía esas cosas me ayudo, bueno a ir poco a poco enfrentando ese problema y tratando de decir bueno, ¿Por qué me tengo que alejar, porque tengo que hacer esto? Si es normal es también parte de la adolescencia de pasar de otra etapa a otra.</p>	<p>Se acepta y se muestra tal cual es.</p>
3	H	18	6º	<p>Yo trato de seguir lo que me enseñó y no dejarme tirar todo, como decirle, todo lo que vine arrastrando su educación que me dio, no tirarla a la basura si no seguir el ejemplo y este que vean que no me voy a dar por vencido nomás porque si porque eso nunca me lo enseñó, siempre me dijo que me pusiera metas y que la tratara de cumplir entonces no nomás porque ella no estuviera yo iba a dejar de hacerlo pero si fue muy difícil... Yo la veía que ponía una cara buena hacia los demás entonces yo también hay que seguir igual y pues si hasta la fecha sigue doliendo pero de todas maneras.</p> <p>Siempre me gustó por mi mismo este buscar las respuestas yo.</p> <p>No me gustan las personas que son tan inmaduras, bueno si los acepto y los respeto pero si para entablar una relación más seria no, por eso siempre me fijo en eso.</p>	<p>Siente satisfacción por enfrentar y solucionar sus angustias.</p> <p>Muestra respeto por sí mismo y por los demás.</p>

				<p>A mí no me gusta además de que es perjudicial para tu salud porque si te estás drogando vas a matar tus neuronas y pues no como que como no me gusta hacerme daño así a mi nada más porque si.</p> <p>Siento que puedo hacer lo que me proponga porque no he encontrado como una barrera que diga ya no puedo hasta aquí y no. Puedo ser feliz porque depende lo que busques lo vas a encontrar tarde o temprano este como lo vayas sembrando, este entonces creo que puedo lograr lo que me propongo y este salir adelante sobre todo.</p>	<p>Muestra respeto por la vida.</p> <p>Mantiene una buena autoestima.</p> <p>Reconoce y le da un significado a su vida.</p>
4	H	17	6°	<p>Se me facilita (relación con muchachos de su edad) pero no me agrada por la forma en que piensan y como ven la, a las personas de su otro sexo o sea como le diré, muy morbosos, perversos, y yo no veo a las personas así.</p> <p>Aunque rara vez me pasa puedo sentir como es que la persona se siente emocionalmente y saber si es buena o mala idea tratar de hablar sobre dicho tema y si no tratar de armar un camino de tal forma que no pueda llegar a herir a cierta persona.</p> <p>Les decía no me gusta, no sé cómo puedes estar tomando eso y aparte ve la edad que tienes te estás echando a perder o sea la vida, o sea la verdad no me interesa.</p>	<p>Muestra respeto por sí mismo y por los demás.</p> <p>Muestra respeto por la vida.</p>
5	M	17	6°	<p>El día que nos cocimos en la fiesta me trato de dar como diez besos en toda la fiesta y yo es que no, yo no soy fácil.</p>	<p>Muestra respeto por sí misma</p>
6	M	19	8°	<p>Pensar que todos se tienen que morir, no, que ella estaba mejor donde estaba porque aquí ya estaba sufriendo demasiado y pues que se tenía que ir, todos se tienen que ir así es la ley de la vida y pues ni modo nada más recordarla como era y ya.</p>	<p>Reconoce la dimensión trascendental de su ser.</p>
7	M	18	6°	<p>Fui aceptándome como soy, porque como dicen no voy a cambiar si así estoy y aparte yo me voy a crear problemas... Ya ahorita ya me acepto o sea no soy la súper flaquísima ni la mil gorda pero ya mínimo ya me acepto.</p>	<p>Se acepta y se muestra tal cual es.</p>
8	H	19	8°	<p>Al principio yo veía todas las cosas negativas, pero ya después le trate de tomar el rumbo positivo a esa situación, de aprender más bien de ese error que cometí y tratar de emplearlo en otras circunstancias que me pasaran mas a futuro, eso es algo de lo que</p>	<p>Siente satisfacción por enfrentar y solucionar sus angustias.</p>

			<p>si me dejó, algo bueno, este problema. Afortunadamente si se solucionó, como que esos problemas que me han pasado me han servido para madurar para ir agarrando más experiencia en la vida. En la escuela también he encontrado muy buenos amigos que son de mi generación que ya salieron y también ahorita he dejado muy buenos amigos aquí, que yo sé que si necesito algo les puedo hablar y rápido van a estar ahí para si necesito algo. Aquí si dejo muy buenos amigos y pues si a veces si me pone triste que ya no los voy a ver muy seguido pero tampoco no los voy a dejar de ver por toda la vida así que no es muy difícil. Me ha tocado trabajar con personas fuera de mi familia que son albañiles y que son muy buenas personas que son muy trabajadores, muy honrados muy buenas personas y ahí no nada que ver con el concepto universal que todos tienen con los albañiles aparte me gusta mucho ese trabajo.</p>	<p>Mantiene una red social que le permite sentirse integrado al medio que le rodea.</p> <p>Muestra respeto por sí mismo y por los demás, se acepta y se muestra tal cual es.</p>
--	--	--	---	--

ANEXO 8

Pilares de resiliencia con sus indicadores

PILAR	INDICADOR
Pensamiento crítico (Munist y Suárez, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza detalladamente las situaciones que se le presentan antes de tomar una decisión sobre su solución. - Las emociones que le despiertan las situaciones problemáticas no lo bloquean ni le impiden pensar claramente para encontrar la solución a los problemas. - Identifica las razones o el origen de la situación y de acuerdo con esto busca la solución.
Proyecto de vida (Munist y Suárez, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que puede tener control sobre el ambiente y esto le permite plantearse metas (un proyecto) a alcanzar. - Identifica y utiliza sus experiencias previas, sus posibilidades y las alternativas que le presenta el ambiente para planear y tomar decisiones. - Confía en sí mismo. - Se muestra autónomo al tomar decisiones y actuar en consecuencia.
Vida con proyectos (Grunbaum, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> - El medio que le rodea le provee de alternativas culturales, lúdicas, deportivas y afectivas. - Toma decisiones y concreta sus metas. - Participa con sus pares en la organización de eventos sociales organizados en grupo.
Laboriosidad (Grotberg, en Munist y Suárez, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que tiene autocontrol, así como respeto con sí mismo y por los demás. - Es capaz de compartir tareas y responsabilidades. - Es capaz de escuchar a otros. - Trabaja diligentemente hasta concretar las tareas o metas que se propone. - Muestra sentido de responsabilidad. - Es capaz de seguir reglas y aceptar la autoridad legítima y razonable.
Espiritualidad (Girard, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> - Muestra respeto por sí mismo y por los demás. - Reconoce la dimensión trascendental de su ser. - Muestra respeto por la vida. - Reconoce y le da un significado a su vida. - Siente satisfacción por enfrentar y solucionar sus angustias (logros). - Mantiene una buena autoestima. - Se acepta y se muestra tal cual es. - Mantiene una red social que le permite sentirse integrado al medio que le rodea. - Reconoce y sigue su misión en la vida.
Capacidad de relacionarse (Melillo, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de relacionarse con los demás. - Es fiel a sus ideales. - Es leal con las personas importantes para él (ella). - Se muestra siempre tal cual es.