

# *Inteligencia Emocional y Resiliencia*

UN APORTE AL CAMPO

*Coordinadora: Delia Inés Ceniceros Cázares*



**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RESILIENCIA:  
UN APORTE AL CAMPO**

**Primera Edición: noviembre de 2019.**

**Editado en: Victoria de Durango, Dgo., México.**

**ISBN:978-607-98598-8-6**

**Editor: Universidad Pedagógica de Durango (UPD)**

**Coordinador:**

**Delia Inés Ceniceros Cázares**

**Autores:**

**Claudia Yazmín Espinoza García**

**Yuridia Isela Soto García**

**Dolores Gutiérrez Rico**

**María Alejandra Esparza Aldaba**

**Delia Inés Ceniceros Cázares**

**Revisor de estilo:**

**Víctor Daniel Cordero Gutiérrez**

**Diseño de portada:**

**Karen Yuridia Simental Gallegos**

No está permitida la impresión, reproducción total o parcial por cualquier otro medio, de este libro sin autorización por escrito del autor.

## *Índice*

### **Inteligencia emocional y resiliencia: un aporte al campo**

<b>Apartado</b>	<b>Pág.</b>
Contenido de la obra.....	2
Prólogo.....	3
Capítulo 1. La inteligencia emocional en los docentes de la ciudad de Durango: un primer acercamiento.....	8
Capítulo 2. Habilidades socioemocionales en estudiantes de una escuela telesecundaria.....	43
Capítulo 3. Buscando dientes de león.....	72
Capítulo 4. Alas para volar.....	103

## PRÓLOGO

Esta obra presenta los resultados de cuatro ejercicios de investigación con temas diversos y relacionados en cuanto a la temática y objetivos de los mismos. Los temas son: habilidades socioemocionales, inteligencia emocional y resiliencia.

Por habilidades socioemocionales se entiende el conjunto de estrategias de conducta y las capacidades para aplicarlas que ayudan a resolver una situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para la propia persona y para el contexto social en el que está. Inteligencia emocional se refiere a la habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma apropiada; ambos temas están muy relacionados. En cuanto a la resiliencia, todas las conceptualizaciones coinciden en considerarla como la capacidad que le permite a la persona superar situaciones difíciles y seguir adelante; y también está relacionada con las temáticas anteriores, pero de manera menos directa.

También tienen en común que en los últimos años o décadas se popularizaron y por tanto su divulgación se extendió y permeó –entre otros- el ambiente educativo. Y felizmente el tema de las habilidades socioemocionales se incluyó y se le dio un lugar en las últimas reformas educativas.

Independientemente del por qué se convirtieron en temas populares, nadie puede negar la importancia que tienen en la educación y en consecuencia es trascendental que se le dedique tiempo y espacio en los ambientes académicos y de investigación.

Razones hay de sobra y al leer esta (obra, texto o lo que sea) quedan de manifiesto algunas de ellas; como por ejemplo, queda evidenciada la importancia y necesidad de implementar una educación que desarrolle habilidades socioemocionales tanto como las

habilidades cognitivas, esta evidencia se plasma desde las voces de los diferentes actores educativos (familia, docente directivos); pues un educando que conoce y regula sus emociones es capaz de vivir armónicamente con sus semejantes, de tomar mejores decisiones y es capaz de resolver conflictos de manera sana.

También queda en evidencia que la inteligencia emocional no es remedio mágico como algunos lo anuncian, pues no soluciona todos los problemas ni puede evitar que los estresores aparezcan, aunque sí puede ayudar a manejar situaciones difíciles y estresantes de manera efectiva, a mejorar las relaciones interpersonales, a tener menos desgaste y mayor éxito personal.

Así mismo se evidencia que en el estudio de la resiliencia en estudiantes de edad escolar, fase de pre-adolescencia, es importante considerar los factores de desarrollo evolutivo de la etapa en que se encuentran y los factores contextuales.

Algo más que tiene en común estos ejercicios de investigación es su contexto: la ciudad y el municipio de Durango en sus diferentes niveles educativos, primaria, secundaria y bachillerato en escuela pública y se incluyó en uno de los estudios una institución de sostenimiento particular para efectos comparativos.

Otra feliz coincidencia es que quienes realizaron los estudios son mujeres; desde luego eso le da un valor no sólo adicional sino trascendental porque la perspectiva y la intervención femenina está por demás demostrado que es indispensable en el desarrollo de nuestra sociedad; y más en un contexto como es la academia y la educación, desde luego no es casualidad que mujeres aborden estas temáticas, pues ellas tradicionalmente y generalmente están más contacto con las emociones; por tanto su mirada, sus análisis, sus acciones y sus propuestas son de gran valor, no siempre reconocidas en nuestra sociedad.

En el primer capítulo se aborda el tema de la inteligencia emocional con el propósito de Identificar el nivel de la misma, en los docentes que laboran en el sector estatal en el nivel de primaria; así como revisar qué relación tiene la edad, el sexo, y el nivel de marginación del centro laboral de los docentes con su nivel de Inteligencia Emocional; utilizando el enfoque cuantitativo o empírico analítico como estudio no experimental y transversal.

Es de reconocer y destacar en este estudio el que centra la atención en el docente y sus emociones; esto por sí mismo amplifica el panorama y abre caminos que los esfuerzos investigativos posteriores deberán de retomar; pues el docente inevitablemente siempre “irradia” su clima emocional en el aula y los alumnos lo “captan” en un nivel consciente-inconsciente. Por tanto, es de primordial importancia abordar este aspecto educativo.

El segundo capítulo discurre en torno a las habilidades socioemocionales en estudiantes de una escuela telesecundaria. Estudio con metodología cualitativa con paradigma hermenéutico – Interpretativo, con el objetivo de describir las relaciones socioemocionales que se perciben en los estudiantes de una escuela telesecundaria desde las voces de los diferentes actores educativos (familia, docente, estudiantes).

El enfoque cualitativo utilizado en este estudio, permite un acercamiento a la compleja e infinita subjetividad del ser humano al través de la descripción y comprensión de sus experiencias tal y como la vive; y a partir de esto, ampliar y profundizar el conocimiento sobre el individuo y sus interacciones.

En el tercer capítulo se hace un análisis acerca de la resiliencia con un estudio de tipo correlacional, de alcance descriptivo, enfoque cuantitativo, siguiendo un diseño correspondiente a un estudio ex-post-facto o no experimental, con el fin de determinar

el nivel de resiliencia de estudiantes de quinto y sexto grado de primaria. Así como Identificar las características de resiliencia más sobresalientes de los estudiantes con un alto rendimiento académico; y establecer la relación de los factores personales de resiliencia con el nivel de rendimiento académico.

El cuarto capítulo también se desarrolla en el ámbito de la resiliencia, pero en esta ocasión el estudio se realiza con adolescentes de nivel preparatoria con el fin de analizar los elementos de resiliencia que posee cada grupo en particular y comparativamente, al través de un acercamiento mixto de diseño secuencial. En la primera fase del estudio (la cuantitativa) se planteó como objetivos de investigación, primeramente, determinar los niveles de resiliencia de los estudiantes de dos instituciones de educación media superior y, en segundo lugar, identificar los rasgos que les son comunes a los adolescentes resilientes. La fase cualitativa del estudio se realizó con base en la información proporcionada por una adolescente preparatoriana (estudiante de la escuela de sostenimiento particular) con alto nivel de resiliencia, para llevar a cabo esta fase de la investigación se emplearon narrativas y entrevistas en profundidad.

En cuanto a los resultados, mucho de su valor reside en que permite a partir de ellos, implementar nuevos objetivos de mayor alcance y/o profundidad en estos temas, pero también a que a partir de estos resultados se propongan acciones específicas para aplicarse en el medio educativo, es decir, tiene un doble valor por lo menos, los resultados de estos cuatro estudios.

Por lo anterior, estoy cierto de que vale la pena revisar, analizar este material y a partir del mismo buscar nuevos caminos o bien profundizar en los ya trazados. También agradecer, valorar y reconocer el esfuerzo de quienes participaron en el mismo, tanto

ellas como las instituciones que apoyaron las ideas de investigación como quienes participaron en los estudios. Pues su labor se convierte en inspiración, guía y ejemplo para seguir trabajando en el interminable campo del conocimiento desde las diferentes trincheras de quienes nos dedicamos y nos interesa la educación.

*Licenciado en Psicología: Efrén Martínez Rivera*

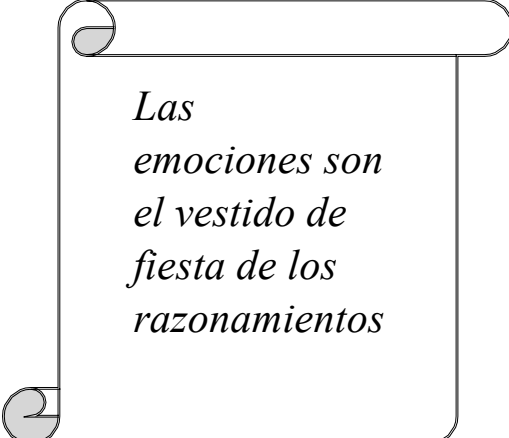


# CAPÍTULO 1

## LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS DOCENTES DE LA CIUDAD DE DURANGO: UN PRIMER ACERCAMIENTO

*Claudia Jazmín Espinoza García*

*Delia Inés Ceniceros Cázares*



*Las  
emociones son  
el vestido de  
fiesta de los  
razonamientos*

# LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS DOCENTES DE LA CIUDAD DE DURANGO: UN PRIMER ACERCAMIENTO

*M.E. Claudia Jazmín Espinoza García*

*Supervisora escolar*

## **Resumen**

Debido al papel determinante que tiene la inteligencia emocional en la adquisición de aprendizajes, así como en el desarrollo integral de los niños, demostrado en diversos estudios neurocientíficos y dada la importancia del papel del profesorado en su desarrollo, el objetivo del estudio ha sido identificar el nivel de inteligencia emocional de los docentes de primaria que laboran en el sector estatal de la ciudad de Durango en el nivel de primaria (N=1390). Se han observado las diferencias existentes atendiendo a la edad, sexo y nivel de marginación del lugar donde laboran. Los resultados nos señalan que las diferencias de género son muy pequeñas; las mujeres manifiestan habilidades interpersonales más fuertes que los varones, pero ellos tienen una mayor capacidad intrapersonal y son más adaptables.

El presente estudio parte de la necesidad de conocer el nivel de inteligencia emocional que tienen los docentes del sistema educativo estatal de la ciudad de Durango, con el fin de que en un futuro se puedan realizar investigaciones que permitan la construcción de un cuerpo teórico sólido sobre la inteligencia emocional en este campo, a partir del acercamiento a datos reales sobre la percepción que los profesores tienen acerca de su nivel de inteligencia emocional.

El universo en el que se realizó el estudio comprende todos los docentes frente a grupo de las escuelas primarias del sistema estatal de la ciudad de Durango, tanto de

turno vespertino como matutino, el cual está compuesto por 1320 profesores, distribuidos a lo largo y ancho de la ciudad en 133 escuelas.

Por el elevado número de docentes que pertenecen al Sistema Estatal Educativo se seleccionó como unidad de análisis las escuelas, además se optó por aplicar el cuestionario a una muestra representativa de la población. La muestra es un subgrupo de la población, es decir, un subconjunto de elementos que pertenecen a ella y que guarda las mismas características de la población (Hernández et al., 2010).

Para el presente estudio, se eligieron las escuelas mediante una selección aleatoria, con el fin de obtener una muestra probabilística, a su vez fue una muestra estratificada, es decir, aquella que permite comparar los resultados entre segmentos de la misma población.

El total de la muestra fue calculado a través de una fórmula estadística, respondiendo a un nivel de confianza de 95% y un margen de error de 0.5%, determinando el número de escuelas por nivel de marginación con el fin de mantener la representatividad de la población por cada uno de los niveles mencionados en atención a los propósitos de la investigación (*Véase tabla 1*).

**Tabla 1.** Total y muestra de las escuelas en atención al nivel de marginación

Nivel de marginación	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	Total	Sin ubicación
<b>Total</b>	42	26	36	20	6	130	3
<b>Muestra</b>	14	8	12	7	2	<b>43</b>	

## **Expandiendo conceptos de inteligencia: un paso tremendamente necesario**

La inteligencia emocional es un término relativamente nuevo que se popularizó con el Best Seller del mismo nombre escrito por Daniel Goleman (1995). Esta inteligencia de reciente abordaje en investigación, solo es considerada como parte del currículo vigente de la educación primaria en la asignatura de Formación Cívica y Ética, de ahí deriva el interés por desarrollar el tema, tanto en docentes como en alumnos y su impacto en el aprendizaje, debido a que, desde mi punto de vista, la parte afectiva-emocional juega un papel determinante dentro del aula.

Dentro del aula he observado alumnos que reaccionan de diferente manera, influenciando en su conducta el ambiente del grupo y el propio aprendizaje; de la misma manera, las formas en que el docente conduce su práctica, atendiendo a situaciones emocionales, marca ciertas diferencias en las características de los grupos que favorecen o perjudican el desarrollo integral de los estudiantes.

Un estudio sobre inteligencia emocional es de particular interés para el ámbito educativo, porque durante mucho tiempo se le ha dado mayor énfasis al aspecto lógico matemático y lingüístico verbal, dejando de lado la parte afectiva-emocional de los estudiantes lo cual, denota el tipo de educación que hasta nuestros días existe.

El ser humano es un ser complejo; las emociones son una parte inherente a este y con un impacto extraordinario en su vida; de ahí que exista la necesidad de ampliar los estudios al respecto en el ámbito educativo, en particular en el nivel de primaria, ya que es ahí donde los alumnos pasan seis años de su vida y la influencia de los profesores es de gran peso en el desarrollo de su personalidad.

El concepto principal de este estudio es la inteligencia emocional (IE), la cual se define como:

La habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma apropiada, la capacidad de usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, de comprender y razonar sobre las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás (Salovey & Mayer 1990, p. 5).

Numerosos estudios recientes del campo de la neurociencia se han encargado de ahondar en la investigación sobre el funcionamiento del cerebro, complementando las investigaciones y aportaciones científicas en la comprensión del funcionamiento de este, brindando claridad sobre la importancia de unir la razón con la emoción, lo cual, le da mayor sentido a la inteligencia emocional en el ámbito educativo.

En este sentido, los docentes no reflexionan sobre dicha situación y la mayoría sigue omitiendo la parte afectiva-emocional en el aula; incluso, muchos de ellos evitan el abordaje de los contenidos de este tipo, marcados en el currículo a través de asignaturas como Formación Cívica y Ética, Educación Artística y Física, por considerarlos como “pérdida de tiempo”, enfatizando los procesos intelectuales lógicos y verbales, restándole importancia a la parte emocional, artística y física de los estudiantes, olvidando que son seres integrales, que requieren una formación que les permita ser autónomos, críticos, reflexivos, capaces de tomar decisiones y resolver conflictos cotidianos de forma exitosa, de tal suerte que pueda verse reflejado en su calidad de vida.

Observamos como los docentes se preocupan prioritariamente por cubrir los contenidos de español y matemáticas, quizá debido al énfasis que el sistema educativo pone en estas asignaturas, quizá por las evaluaciones implementadas a nivel nacional y estatal que se encargan de identificar la situación de cada escuela, evidenciando los resultados; por ende, se vuelve primordial para cada profesor abocarse a cubrir dichos

estándares con el fin de salir bien librados de los exámenes aplicados. Está también el caso particular de los maestros de primer grado, cuya meta principal es enseñar a leer y escribir al estudiante, incluso recurriendo a métodos poco ortodoxos para lograr el objetivo y dejando de lado el desarrollo integral del estudiante.

Se debe agregar que en algunas aulas los profesores omiten los contenidos afectivos para “economizar tiempo”, puesto que la escuela actual pondera el desarrollo de la inteligencia lógico matemática y lingüística verbal.

Dicho de otra manera, en pleno siglo XXI, con tantos avances tecnológicos, sigue imperando un enfoque de enseñanza tradicionalista, el cual, le da más peso al desarrollo del coeficiente intelectual que a la inteligencia emocional del niño y continúa validando sobremanera la parte racional y lógica del ser humano, dejando de lado su capacidad creativa y su dimensión emocional.

Si bien es cierto que la sociedad es un reflejo de diversos factores que confluyen en el mismo horizonte, indiscutiblemente la educación que se brinde en cada aula es una pieza angular de la realidad; todos los estilos de enseñanza traerán aparejada una serie de consecuencias individuales y posteriormente colectivas que serán la pauta de lo que está sucediendo en la forma de educar y percibir al estudiante, es decir, ante una realidad social que duele no podemos cerrar los ojos y decir que la escuela no tiene responsabilidad alguna.

Existe una serie de fenómenos que están sucediendo en la actualidad como consecuencia de la preponderancia que se ha tenido de lo racional sobre lo emocional y físico, llevando a los sujetos, y por ende a la sociedad en general, a entrar en crisis. Uno de estos fenómenos es el denominado acoso escolar o *bullying*, cuyas manifestaciones son cada vez mayores y preocupantes. Al respecto Campos (2015) menciona que

“México ocupa el primer lugar internacional en *bullying*, así se dijo en el marco del primer Foro por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Michoacán”. Esta cifra es alarmante y se refleja en la cotidianidad de las escuelas primarias. Insultos, golpes, agresiones; apodos que laceran la integridad del niño. Según datos del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el 60 por ciento de los estudiantes de educación básica han sufrido de acoso escolar. Esta situación es un claro reflejo de la descomposición social que estamos viviendo y de la incapacidad que ha tenido la escuela de responder a las demandas individuales y colectivas de la sociedad.

Aunado a lo anterior se encontró que, en 2015, “12.7% de las adolescentes han tenido al menos un hijo nacido vivo y de estas, 89.5% no asisten a la escuela” (INEGI, 2016, p.1). Los embarazos adolescentes son una muestra innecesaria de la falla en la toma de decisiones y del pobre horizonte que la escuela les ha coadyuvado a bosquejar.

Otro rasgo de esta crisis social es el aumento en el consumo de sustancias nocivas para la salud; de acuerdo con la directora general de los Centros de Integración Juvenil (CIJ), en México hay menores entre 10-12 años consumiendo drogas, incluso niños de 6 años que han iniciado el camino en la adicción. Al respecto encontramos en la Encuesta Nacional del Consumo de Drogas en los Estudiantes (ENCODE, 2014) que “en este nivel educativo ya se encuentra población que ha iniciado el consumo de alcohol, cerca del 17% indica que ha probado alguna bebida con alcohol y el consumo excesivo se presentó en el 2.4% de los estudiantes” (p.64).

Ante estos elementos importantes la escuela ha visto mermado su papel transformador y ha dejado de lado principios medulares en la educación básica estipulados en sus programas. El programa de Formación Cívica y Ética indica que:

En el marco del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y las leyes locales de los estados libres y soberanos que constituyen el país, la educación que imparte el Estado debe contribuir al desarrollo integral de los individuos con el fin de que ejerzan plenamente sus facultades.

Como parte de esta misión, la educación básica requiere favorecer condiciones y experiencias que estimulen el sentido de responsabilidad social de los educandos, al tiempo que les proporcionen herramientas para conformarse como personas autónomas y responsables.

Impulsar la formación cívica y ética en la educación primaria es una tarea relevante frente a los retos de las sociedades contemporáneas y las necesidades de la sociedad mexicana que demandan el desarrollo de personas libres, responsables, capaces de convivir y actuar de manera comprometida con el mejoramiento de la vida social y del ambiente diverso y plural en que se desenvuelven (SEP, 2008, p.5).

La educación del individuo en el área emocional es un camino para la reconstrucción social. Solo mediante la humanización y el desarrollo del ciudadano crítico, reflexivo, y autónomo podremos salir de la crisis en que se encuentra la sociedad, al hacer hincapié en las virtudes y reconocimiento del vital papel de cada individuo en el manejo y toma de decisiones, de la empatía, la sororidad, la resiliencia, se obtendrán mejores repuestas al comprender y resolver de forma responsable las situaciones cotidianas, lo que tendrá un impacto social positivo, con un plan de vida relevante y motivante.

La educación es el camino; es el instrumento de formación del ciudadano que el mundo necesita de tal suerte que pueda existir una transformación y se logre de forma real y palpable los propósitos educativos mediante la integración de contenidos desde preescolar hasta secundaria, sistemáticos y secuenciales, organizados transversalmente para el desarrollo emocional.



De esta convicción surgió el presente estudio. El cual se plantea como propósito general, generar un espacio de reflexión (y autorreflexión) para el docente de educación primaria, que constituya la base desde la cual puedan gestarse prácticas educativas más integrales. A continuación, se exponen los objetivos que constituyeron la guía metodológica de este estudio.

### **Objetivos de investigación**

- a. Identificar el nivel de inteligencia emocional de los docentes de primaria que laboran en el sector estatal de la ciudad de Durango en el nivel de primaria
- b. Revisar qué relación tiene la edad, el sexo, y el nivel de marginación del centro laboral de los docentes con su nivel de Inteligencia Emocional

Estos objetivos de investigación constituyeron el eje conductor de la misma y permitieron tomar decisiones respecto a la teoría que habría de emplearse para realizar el acercamiento, las características de la población que habría de estudiarse, las formas de aplicación y recuperación de los instrumentos y, sobre todo, el análisis que habría de realizarse una vez obtenida la información requerida. Todo ello se describe a detalle en el siguiente apartado.

### **Diseño metodológico del estudio**

A lo largo de la historia el ser humano se ha interesado por explicar el entorno y su realidad. Esa forma inquisidora por naturaleza ha llevado a la humanidad en un viaje que se traduce en la constante observación del medio para poder satisfacer la curiosidad y así “controlar” la naturaleza y los fenómenos que se manifiestan en ella.

A raíz de esta innata curiosidad surgen modelos o paradigmas que permitieron describir y explicar los fenómenos que lograron mantener la atención y generaron dudas científicas en los investigadores; lo que dio lugar a leyes y abonó inmensurablemente el acervo de conocimiento humano.

Es entonces, en el siglo XX cuando dichos modelos se consolidaron en las posibilidades investigativas conocidas como método cualitativo, cuantitativo y socio-critico, permitiendo así que se arraigue el uso formal de las investigaciones en ciencias sociales. Para Hernández, Fernández y Baptista (2010, p.4) la investigación es “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno”.

El enfoque cuantitativo permite estudios rigurosos y sistemáticos que pretenden ser generalizables para la explicación de algún fenómeno de la realidad. Hernández et al. (2010) lo definen como el conjunto de procesos que son secuenciales y probatorios, el cual, es de orden riguroso y en ningún momento se podrá eludir alguna de las etapas que lo conforman. Sin embargo, durante el proceso se podrán redefinir etapas en caso de que sea necesario. Dicho enfoque parte de una idea que se va delimitando para posteriormente generar los objetivos y preguntas de investigación; se revisa la literatura y se construye un marco teórico para darle paso al planteamiento de las hipótesis que surgen de las preguntas y las que determinarán las variables; luego de esto, el investigador realizará un plan para probar dichas hipótesis y se procede a aplicarlo en un contexto determinado para obtener los resultados (a menudo utilizando métodos estadísticos) que se analizarán para establecer una serie de conclusiones respecto de la hipótesis.

La presente investigación fue construida desde el enfoque cuantitativo o empírico analítico. Se optó por este enfoque al considerarse que, ante el reciente surgimiento del campo de la Inteligencia Emocional, se hace necesario desarrollar investigaciones que constituyan un núcleo analítico básico del cual partir para entender el asunto de la inteligencia emocional desde una perspectiva científica. Este enfoque además, brinda la posibilidad de atrapar el objeto de estudio, en este caso el nivel de Inteligencia Emocional en los docentes del sistema estatal de la ciudad de Durango, ya que es el recurso que se puede emplear para identificar objetivamente el nivel de habilidades emocionales con las que se perciben los profesores de la ciudad y posiblemente en un futuro se pueda replicar en los demás municipios, lo que permitirá tener una visión más amplia de lo que está sucediendo en el estado de Durango al respecto de dicho constructo.

Para Montealegre, López y Vega (2014) toda investigación social ha de partir de la existencia de un problema o situación que requiere de una respuesta o solución; estos estudios tendrán diversos alcances: exploratorios, descriptivos, correlacionales o explicativos.

Según los autores, las investigaciones con alcance exploratorio se llevan a cabo cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Este tipo de estudio es idóneo cuando existen pocas o nulas referencias de investigación, puesto que aumentan el conocimiento acerca de fenómenos relativamente desconocidos y abren la posibilidad de obtener información. Como lo señala Hernández, Fernández y Baptista (2010):

Se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando

la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas (pag.79).

Este tipo de estudios son frecuentes en la investigación del comportamiento, sobre todo en situaciones donde hay poca información y en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos.

En el alcance descriptivo como su nombre lo indica, su propósito es describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; indicando como son y cómo se manifiestan (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), busca medir información recabada sin propósito de contrastación o correlación con otras variables. El aporte fundamental de este tipo de estudios es un conocimiento exhaustivo del objeto que se investiga.

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis; a través de ellos se detalla los eventos, situaciones a través de medir y evaluar diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, pág. 80).

Los estudios correlacionales se refieren a aquellos estudios cuyo propósito es medir la relación que pueda existir entre dos o más variables. El objetivo principal según Montealegre, López y Vega (2014) “es saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas”.

Por último, en los estudios de alcance explicativo se pretende, como su nombre lo indica, explicar la razón por la que sucede algún fenómeno y bajo qué condiciones se da este, así como los porqués de las relaciones que puedan existir entre las variables.

En este sentido, las investigaciones con alcance explicativo son de una mayor estructura ya que para describir el fenómeno prioritariamente aportarán razones para la comprensión del fenómeno. Como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2010, pág. 84) “las investigaciones explicativas son más estructuradas que los estudios con los demás alcances y, de hecho, implican los propósitos de éstos (exploración, descripción y correlación o asociación); además de que proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno a que hacen referencia”

La presente investigación es de alcance correlacional, ya que tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre la variable de Inteligencia Emocional con las variables sociodemográficas de edad, sexo y nivel de marginación del lugar donde trabajan los docentes de la ciudad de Durango. Como lo señalan Hernández, Fernández et. al. (2010, p. 81) este tipo de estudios asocia variables a través de un patrón predecible surgido de la teoría para un grupo o población.

Tamayo (2004) indica que este tipo de estudios tienen como objetivo fundamental determinar el grado en el cual las variaciones en los factores estudiados del fenómeno actúan junto con la variación en otro factor o factores. La relación de ambas variables generalmente se determina de forma estadística, a través de los coeficientes de correlación. Es importante considerar que la relación entre las variables no significa que “entre los valores existan relaciones de causalidad, pues éstas se determinan por otros criterios que, además de la covariación, hay que tener en cuenta” (p. 50)

Atendiendo la necesidad de saber cómo se comporta la inteligencia emocional que perciben los docentes en relación al género, edad y nivel de marginación donde laboran, el estudio de alcance correlacional es el adecuado, puesto que intenta predecir la relación entre las variables. Como lo indican Hernández, Fernández y Baptista (2010, p.82):

La utilidad principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas. Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o casos en una variable, a partir del valor que poseen en la o las variables relacionadas.

Al llevar a cabo una investigación, es necesario realizar un plan o estrategia que permita obtener la información que se desea (diseño), de tal suerte que las hipótesis previamente planteadas se comprueben o refuten en un contexto determinado. Para responder a las exigencias del método científico, el enfoque cuantitativo, al ser sistemático, necesita que se respete el diseño investigativo tal y como fue planteado en un principio, dando así una rigurosidad científica que no exime de los cambios que se puedan realizar a raíz de contratiempos que se presentasen en el transcurso de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

De manera general en la investigación cuantitativa encontramos dos clasificaciones preponderantes: diseño experimental y no experimental; el diseño experimental consiste en la medición de las variables dependientes mediante el control y manipulación de variables independientes; tiene fines explicativos, correlacionales y generalizables. Al respecto Sousa, Driessnack y Costa (2007, p.4) indican que “los diseños experimentales usualmente utilizan la aleatoriedad, manipulación de una variable independiente y el control rígido. Estas características permiten mayor confianza en las relaciones de causa y efecto”.

En la investigación no experimental las variables no se manipulan, no existen grupos de control ni aleatoriedad. Se observa el fenómeno o hecho tal y como se ha dado; es sistemática y está basada en la observación de los hechos, así como en la experiencia misma; en ella, las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Los resultados permitirán describir o examinar las variables y encontrar correlaciones o diferencias entre ellas.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) la define como:

...es la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos (p. 149).

Atendiendo a la literatura, el diseño de este estudio es no experimental considerando que el tema de inteligencia emocional en los docentes es un fenómeno complejo cuyas variables son difíciles de manipular, por lo tanto lo más adecuado es observar el fenómeno tal y como está sucediendo en el contexto para fundamentarlo en la teoría previamente revisada; la inteligencia emocional percibida por los docentes se puede recolectar a través del inventario de Bar-On y a través de análisis estadísticos se podrán medir las variables para comprobar o refutar lo que hasta la fecha se conoce en trabajos de este tipo. Según el tiempo de recolección de los datos, la investigación se define como transeccional (o transversal), porque se recolectaron en un tiempo único.

En la investigación cuantitativa, se utilizan técnicas que permiten recolectar grandes cantidades de información de manera rápida y eficaz, entre las que se

encuentran las encuestas, análisis de contenido cuantitativo, la observación, los datos secundarios y los experimentos (Barcelò, s/f).

En este sentido, García Ferrando (1992, p.1) señala que la encuesta es una:

Investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de una población más amplia, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población.

Por tanto, al utilizar la encuesta es posible medir a través de la recopilación de información mediante preguntas, los aspectos valiosos para el estudio del fenómeno en cuestión. Se interesa por la manera en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido por la vida de las personas, por sus comportamientos, por sus interacciones, así como por lo que las personas piensan y por lo que ese pensamiento significa e implica; la relación sujeto-objeto es de interdependencia, por que interactúan, se comunican y se transforman mutuamente (Montealegre, López, & Vega, 2014).

Atendiendo al fenómeno estudiado, la técnica utilizada para la recolección de datos en este estudio es la encuesta, ya que permite recabar información de manera clara y precisa en un tiempo relativamente corto. De tal suerte que el fenómeno estudiado se pueda describir con mayor alcance aunque con menor profundidad, recolectando una gran cantidad de datos, atendiendo a una muestra considerable que permita generar conocimiento científico, con el fin de entender la realidad de la forma más completa posible a través de la búsqueda sistemática de las relaciones entre los fenómenos que suceden alrededor de la inteligencia emocional; esto permite obtener información que se puede contrastar y ser comprobada en circunstancias variadas y por distintas personas.



El instrumento que principalmente es utilizado en las investigaciones de corte cuantitativo es el cuestionario, el cual, fue seleccionado para recolectar información en el presente estudio. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) el cuestionario es un conjunto de preguntas “respecto de una o más variables a medir” (pág. 217), de manera que a través de él se recaba información sobre lo que se está estudiando.

Como lo señala García (2003), el propósito principal del cuestionario es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación. Fox (como se citó en García, 2003) sugiere que, al utilizar el cuestionario, el investigador debe considerar dos caminos metodológicos generales:

Estar plenamente convencido de que las preguntas se pueden formular con la claridad suficiente para que funcionen en la interacción personal que supone el cuestionario y dar todos los pasos posibles para maximizar la probabilidad de que el sujeto conteste y devuelva las preguntas.

En la presente investigación, el cuestionario utilizado, cumplió ambos aspectos metodológicos ya que el inventario de inteligencia Emocional-Social de Bar-On (EQ-i) seleccionado, paso por una rigurosa validación y construcción, y las preguntas formuladas atienden a la claridad suficiente, además de que la población en la se aplicó fue una “población cautiva” (Ceniceros, 2017), ubicada en las escuelas estatales de la ciudad de Durango con altas probabilidades de contestar y devolver el instrumento.

El inventario de Inteligencia Emocional-Social (EQ-i) es una medida de auto-informe de comportamiento emocional y social que proporciona una estimación de la inteligencia emocional-social percibida por los sujetos que lo responden.

El EQ-i contiene 133 ítems breves en forma de oraciones cortas y emplea una escala de respuesta tipo Lickert de 5 puntos: rara vez o nunca es mi caso (1), pocas veces es mi caso (2), a veces es mi caso (3), muchas veces es mi caso (4) y con mucha frecuencia o siempre es mi caso (5), las que permiten indicar que tanto se ajusta a su percepción las oraciones como “me gusta ayudar a la gente”. Tarda aproximadamente 30 a 40 minutos en completarse, aunque no existe un tiempo límite y es adecuado para que lo respondan personas de 16 años en adelante.

La evaluación incluye cuatro puntuaciones de escala de validez, una puntuación total de cociente emocional (CE), cinco puntuaciones de escalas compuestas y 15 puntuaciones de subescalas que se muestran en la tabla 2.

**Tabla 2. Componentes y Subescalas de la inteligencia Emocional medida por el Inventario de Bar –On**

---

<b>Componente intrapersonal:</b>	<b>Componente manejo del estrés:</b>
Conciencia de sí mismo (CM)	Tolerancia al estrés (TE)
Asertividad (AS)	Control de impulsos (CI)
Autoestima (AE)	<b>Componente Bienestar General:</b>
Autoactualización (AA)	Felicidad (FE)
<b>Componente Interpersonal:</b>	Optimismo (OP)
Empatía (EM)	
Responsabilidad Social (RS)	
Relaciones interpersonales (RI)	
<b>Componente Adaptabilidad:</b>	
Resolución de problemas (RP)	
Prueba de la realidad (RT)	
Flexibilidad (FL)	

---

Un alto resultado en el inventario sugiere que el encuestado es eficaz en el funcionamiento emocional y social. En tanto más altas sean las puntuaciones, más positiva será la predicción para un funcionamiento efectivo en el cumplimiento de las demandas y desafíos diarios. Por otro lado, los puntajes bajos sugieren una incapacidad

para ser efectivos y la posible existencia de problemas emocionales, sociales y / o conductuales.

El Inventario tiene un factor de corrección incorporado en las puntuaciones obtenidas de dos de los índices de validez del instrumento (Impresión Positiva e Impresión Negativa).

### **Identificando áreas de oportunidad: resultados de la investigación**

El constructo Inteligencia Emocional fue operacionalizado por Bar-On (1997), quien definió cinco Dimensiones que en conjunto forman la variable; estas Dimensiones son: Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo de estrés y Estado de Animo General, A continuación, se muestra el análisis que se obtuvo de la muestra evaluada en cada una de ellas.

#### ***Dimensión Intrapersonal***

Una de las Dimensiones que forman parte del constructo inteligencia Emocional desarrollado por Bar-On (1997) es la Dimensión Intrapersonal. Ésta evalúa el ser interior y se compone por la Autoconciencia emocional, la Asertividad, La Auto consideración, la Auto actualización (o Autorrealización) y la Independencia. Los altos puntajes en esta área indican individuos que están en contacto con sus sentimientos, se sienten bien consigo mismos y se sienten positivos con lo que están haciendo en sus vidas. Estas personas son capaces de expresar sus sentimientos, son independientes, fuertes y confiados al momento de transmitir sus ideas y creencias. Un alto nivel intrapersonal es considerado una pieza que agrega valor en las personas que lo poseen.

Los docentes encuestados obtuvieron un alto puntaje en esta dimensión, con una media de 3.9 y una dispersión estándar de 0.823, lo cual indica una tendencia a la alta en una muestra que respondió de manera homogénea; las mujeres obtuvieron un puntaje total de 157.71, mientras que los varones 156.43, lo que muestra una diferencia significativa que coincide con el estudio elaborado por Ugarriza (2003).

### ***Dimensión Interpersonal***

Otra dimensión que integra la inteligencia emocional según Bar-On (1997) es la Interpersonal, la cual, aprovecha las habilidades interpersonales y el funcionamiento de ellas para establecer relaciones positivas.

Las puntuaciones altas en esta dimensión significan personas responsables y confiables que tienen buenas habilidades sociales; que entienden, interactúan y se relacionan bien con los demás. Estas personas funcionan apropiadamente en posiciones que requieren interactuar con los demás y el trabajo en equipo, sobre todo aquellas que están involucradas en el servicio al cliente, la administración y el liderazgo (Bar-On 1997).

La muestra analizada obtuvo una media aproximada de 3.9 en esta dimensión, con una desviación estándar de 1.208; por su parte las mujeres obtuvieron un puntaje total de 96.34 mientras que los varones alcanzaron 92.66. Esto indica que los docentes encuestados se perciben con una alta capacidad de relacionarse positivamente con las personas; esto es particularmente conveniente en la labor docente puesto que se trabaja diariamente con estudiantes y de manera eventual con los padres de estos. Así mismo, el obtener una puntuación alta en esta dimensión significa que los docentes tienen la

posibilidad de contribuir en el trabajo que se realiza dentro de las escuelas al momento de tomar decisiones en colectivo.

### ***Dimensión Adaptabilidad***

La dimensión “Adaptabilidad” está compuesta por los indicadores Solución de Problemas, Prueba de la realidad y Flexibilidad.

Bar-On (1997) afirma que la puntuación ayuda a revelar con éxito como se es capaz de hacer frente a las demandas ambientales y de qué manera es el proceso que se sigue en situaciones problemáticas.

Las puntuaciones altas en esta dimensión, identifican a personas que son generalmente flexibles, realistas, efectivas en la comprensión de situaciones problemáticas y competentes para llegar a soluciones adecuadas. De igual manera, indican que generalmente pueden encontrar buenas maneras de lidiar con las dificultades cotidianas.

Siguiendo con la línea argumental del autor, la Adaptabilidad no sólo es un atributo valioso por sí misma para la vida diaria y el funcionamiento normal, pero los encuestados que obtienen puntajes altos en esta escala compuesta pueden hacer una contribución sustancial en el lugar de trabajo. Estas personas podrían hacer bien en investigación y desarrollo, así como en departamentos de apoyo técnico, entre otros.

Esta dimensión tuvo un comportamiento con tendencia a la alta, con una media de 3.7 y una desviación estándar de 1.257. Las mujeres puntuaron 90.06 de total mientras que los hombres 90.80, lo que indica una diferencia menor.

Estos resultados indican que los docentes encuestados se perciben con una gran capacidad de Adaptación a circunstancias cambiantes de la vida cotidiana.

### ***Dimensión Manejo de Estrés***

La Dimensión Manejo de Estrés está compuesta por los indicadores “Tolerancia al Estrés” y “Control de Impulsos”. Bar-On (1997) argumenta que puntuaciones altas en esta dimensión indican personas que son capaces de soportar el estrés sin "caer a pedazos" o perder el control. Generalmente son tranquilos, rara vez impulsivos y trabajan bajo presión.

Las personas que reciben puntuaciones altas en este componente pueden manejar tareas que son estresantes o provocan ansiedad o que implican un elemento de peligro. Las habilidades para el manejo del estrés son fundamentales sobre todo en personas que se encuentran en trabajos donde suceden acontecimientos adversos de diversas índoles como en el caso de los oficiales de policía, bomberos, personal médico de emergencia, trabajadores sociales y soldados de combate.

La población objeto de estudio obtuvo en esta dimensión una media de 3.75 con una desviación estándar de 1.082. Las mujeres obtuvieron un puntaje total de 71.73, mientras que los hombres 71.91; esto difiere de lo encontrado por Bar-On (1997) quien indica que los docentes presentan mayor tolerancia al estrés; estos resultados pueden deberse a las características de la muestra encuestada, es decir, las docentes frente a grupo pueden percibirse con una alta capacidad de lidiar con el estrés y controlar los impulsos precisamente por el tipo de trabajo que están desempeñando.

### ***Dimensión Estado de Ánimo General***

La última dimensión parte del constructo Inteligencia Emocional es “Estado de Animo General”, el cual se define como la capacidad de disfrutar de la vida, así como la perspectiva que se tiene de ella y la sensación general de satisfacción.

Los altos puntajes en esta dimensión indican individuos alegres, positivos, esperanzados y optimistas que saben disfrutar la vida. Además de ser un elemento esencial en la interacción con otros, este atributo es un componente motivacional influyente en la resolución de problemas y tolerancia al estrés. Los individuos que presentan un alto nivel en el componente de Estado de Ánimo General ayudan a crear un clima laboral edificante y positivo en el lugar de trabajo.

Esta dimensión tuvo un comportamiento alto, con una media de 4.1 y una desviación estándar de 0.933, siendo las mujeres quienes tienen un menor puntaje total (70.09) en comparación con los varones (71.14); estos resultados coinciden con lo encontrado por Ugarriza (2003) en donde son los varones quienes tienen un mejor estado de ánimo general.

### **Puntaje general de Inteligencia Emocional (Coeficiente Emocional CE)**

El nivel de inteligencia Emocional (Coeficiente Emocional CE), se obtiene mediante la suma de los puntajes brutos.

Para ello las puntuaciones brutas totales se convierten en puntuaciones estándar para facilitar la comparación con las respuestas de la muestra normativa, que es representativa de la población general.

Las puntuaciones brutas se convierten matemáticamente a las puntuaciones estándar a través de una fórmula estadística para asegurar que cada escala compuesta y subescala tendrán la misma media (100) y la misma desviación estándar (15).

En el desarrollo del modelo de inteligencia emocional de Bar-On (1997) considera que el individuo que funciona bien, exitoso y emocionalmente sano es aquel que posee un grado suficiente de inteligencia emocional y una puntuación media o por encima del promedio. A más alta puntuación de CE, más positiva será la predicción del éxito general y la existencia de problemas emocionales en función del grado de deficiencia evidentes en estos factores (habilidades).

En la muestra estudiada se obtuvieron puntajes dentro de la media, excepto la escuela que obtuvo el puntaje más alto y aquella que obtuvo el más bajo, destacando la escuela “Profa. Petra Andrade Salmerón” con el promedio de CE más elevado con 16.99 por encima de la media (116.99) y la primaria “Gral. Miguel Meza Gallegos” con el CE promedio más bajo (81.4) como se muestra en la tabla 1.

**Tabla 2.** Resultados Generales del nivel de inteligencia emocional (CE) por escuela

Escuela	CE	Escuela	CE
1. Tlahuiscalli	108.09	25. Emancipación Proletaria	100.80
2. Gral. Orestes Pereyra	108.43	26. Héroes de México	89.65
3. Ricardo Castro	94.44	27. Profa. Nelly Campobello	85.57
4. Carlos A. Carillo	100.01	28. Profa. Petra Andrade Salmerón	<b>116.99</b>
5. Gral. Miguel Meza Gallegos	<b>81.40</b>	29. Centro Escolar Revolución	103.24
6. Carmen Serdán	100.22	30. José Ramón Valdez	102.02
7. Miguel Hidalgo	115.96	31. Miguel Ángel de Quevedo	105.62
8. Dolores del Río	102.19	32. Anexa a la Normal	103.49
9. Dolores del Río T.V.	98.64	33. Lorenzo Rojas	104.02
10. Misael Núñez Acosta	100.49	34. Profa. Elena Centeno	109.12
11. Chimalpopoca	106.99	35. Num.20 Miguel Hidalgo	
12. José Vasconcelos	102.36	36. Num.12 Miguel Hidalgo	
13. Prof. Gregorio Torres		37. Profa. Vicenta Saracho	
14. Ing. Jesús Tébar Rodríguez	98.34	38. Luis Donaldo Colosio	96.97
15. Othón Galindo Pérez	95.90	39. Luis Donaldo Colosio T.V.	
16. Mártires de la Educación	100.45	40. Prof. Raúl Flores García	93.97
17. Patria y Libertad	100.68	41. Prof. Ramiro Arrieta	99.00
18. Doroteo Arango	95.77	42. 7 de Noviembre	104.87



19. México Independiente	90.75	43. Profa. Eulalia de la Hoya	89.44
20. Prof. Benigno Montoya			
21. Educación y Futuro	94.82		
22. Gral. Guadalupe Victoria	106.58		
23. Edmundo Raúl y Salinas	94.94		
24. Prof. Petronilo Avalos	105.63		

Según la teoría desarrollada por Bar-On (1997) la mayoría de los respondientes (aproximadamente 68%) obtienen puntajes entre 85 y 115, considerados como el promedio mientras que los puntajes bajo 70 y mayores de 130 son marcadamente atípicos, de los cuales ninguno fue registrado en la muestra evaluada.

Según la teoría de Bar-On (1997), un alto puntaje en el CE indica que las habilidades emocionales están siendo medidas como fuertes, bien desarrolladas y marchan eficientemente; mientras que bajos puntajes sugieren una deficiencia y una necesidad de mejorar ciertas habilidades y competencias específicas para cumplir con las demandas cotidianas. La siguiente tabla muestra cómo interpretar de manera significativa los puntajes estándar de Coeficiente Emocional (CE).

**Tabla 3.** *Directrices Interpretativas para la escala de puntuaciones del inventario Bar-On*

<b>Puntuaciones estándar</b>	<b>Directrices interpretativas</b>
130 +	Marcadamente Alta.- Capacidad emocional atípicamente bien desarrollada
120-129	Muy Alta.- Capacidad emocional extremadamente bien desarrollada
110-119	Alta.- Capacidad emocional bien desarrollada
90-109	Promedio.- Capacidad emocional adecuada
80-89	Baja.- Bajo desarrollo en la capacidad emocional, requiere mejorar
70-79	Muy baja.- Capacidad emocional extremadamente baja, requiere mejorar
Menos de 70	Marcadamente baja.- capacidad emocional atípicamente dañada, requiere mejorar

De la muestra encuestada el 5.2% obtuvo un CE bajo en promedio, el 89.4% presenta un CE promedio y el resto de la población (5.2%) se situó en el rango de

Inteligencia emocional alta, lo cual coincide con los resultados de Bar-On (1997) realizados en las muestras Norteamericana, Africana y Alemana; esto sugiere que los docentes encuestados se perciben con una adecuada capacidad emocional, quienes están en contacto con sus sentimientos, se sienten bien con ellos y tienen las herramientas para tener éxito realizando su potencial.

### **Análisis Bivariado**

Continuando con el análisis, se realizó una búsqueda de correlaciones entre la variable de Inteligencia Emocional con las variables sociodemográficas de edad, sexo y nivel de marginación del lugar donde trabajan los docentes encuestados.

Del total de los 239 cuestionarios válidos, 9 docentes omitieron su edad. Con fines de análisis, la muestra se agrupó por rangos de edad, obteniendo una media de 38.5, con una desviación estándar de 8.76, quedando distribuida de la siguiente manera:

**Tabla 4.** *Distribución de los participantes por edad*

<b>edad</b>	<b>Rangos de edad</b>	<b>Total</b>	<b>Porcentaje</b>
	22 - 31	5	23.5
	32 - 41	8	38.7
	42 - 51	7	31.3
	52 años o más	1	6.5
		2	
		5	
	Total	2	100
		30	

Diversos estudios revisados sobre la correlación de Inteligencia emocional y la edad indican que sí existe, observándose pequeñas diferencias estadísticamente

significativas que sugieren que la Inteligencia Emocional es un constructo que se va desarrollando a través de los años; sin embargo, en el presente estudio, los resultados en el análisis bivariado indican que no hay relación entre las variables, obteniendo un  $-.002$  con relación al CE (cociente emocional) y un  $-0.007$  con relación al puntaje total obtenido lo cual se interpreta como una correlación inexistente.

Por lo que puede decirse que la inteligencia emocional no es una variable que aumente con la edad; estos resultados no coinciden con los estudios previamente revisados y esto se debe posiblemente a 3 factores:

1) Entre los estudios revisados (Bar-On (1997), Ugarriza (2003) Palomera y Gil- Olarte (2006) entre otros, Extremera (2003)) que indican que el constructo Inteligencia emocional es un factor que aumenta con la edad, la población evaluada incluye menores de 21 años y se comparan grupos de edades distantes; en el presente estudio, la muestra resultó altamente homogénea, obteniendo una media de 38.5 años, esto hace que el comportamiento de la muestra no presente varianzas significativas entre los grupos etarios, lo que a su vez dificulta la comparación dentro de la misma muestra. Además diversos estudios han demostrado que el crecimiento y maduración de muchas de las redes encargadas de la regulación y toma de decisiones culmina recién en los últimos años de la segunda década de vida. También se ha demostrado que en esa edad se produce un aumento en la densidad de una estructura determinante para conectar ambos hemisferios cerebrales: el cuerpo calloso. De este modo, el cerebro muestra una interconectividad mucho más productiva, lo que le permite integrar de manera confiable los estímulos del exterior (Manes & Niro, 2013).

2) Como segundo factor podemos decir que, en la muestra consultada, la edad no está representando un cambio real esto posiblemente a que todos los encuestados han

tenido las mismas condiciones de trabajo desde un inicio, lo que permite que exista una gran estabilidad emocional y no haya gran diferencia entre los maestros noveles y mayores.

3) La edad es un número que se ve determinado por la edad cronológica, sin embargo, como seres humanos integrales, encontramos que la edad es una manifestación más amplia que la biología del cuerpo a través del tiempo. Confluyen factores psicológicos (edad mental) y físicos (edad biológica) que pudieran estar más asociados al constructo de inteligencia emocional.

En relación a la variable sociodemográfica del sexo, del total de la muestra consultada, 2 docentes omitieron la respuesta; el 72.6% (172) pertenecen al sexo femenino y el resto al masculino (27.4%, 65 docentes).

El sexo femenino obtuvo en promedio 100.39 de CE total, muy cerca de la media mientras que los varones obtuvieron 97.45 por debajo de la media (98.9). Estos resultados coinciden con los resultados obtenidos por Bar-On (1997) en los que tampoco existe una diferencia significativa del Coeficiente emocional total; a su vez, la investigación realizada en Perú por Ugarriza (2003) arrojó resultados similares que revelan que no existen diferencias entre hombres y mujeres en lo que respecta al cociente emocional total. Al analizar la correlación entre sexo y CE se obtuvo un resultado de -0.089, lo que indica que ésta es inexistente; sin embargo, existen diferencias significativas en los componentes intrapersonal e interpersonal a favor de las mujeres; en cambio los varones obtuvieron mayores puntajes en estado de ánimo general. Esto coincide con los resultados encontrados por Ugarriza (2003) quien señaló que las diferencias significativas en los componentes intrapersonal, manejo del estrés y

estado de ánimo general estaban a favor de los varones; mientras que las mujeres obtuvieron mejores resultados en el componente interpersonal.

El cuerpo teórico desarrollado por Bar-On (1997) indica que, si bien la diferencias entre género son muy pequeñas, las mujeres manifiestan habilidades interpersonales más fuertes que los varones, pero ellos tienen una mayor capacidad intrapersonal, son más adaptables y manejan mejor el estrés. Las mujeres son más conscientes de sus emociones, muestran más empatía, se relacionan mejor de manera interpersonal y tienen mayor responsabilidad social que los hombres, mientras que ellos tienen mejor auto consideración, son más independientes, resuelven mejor los problemas, son más flexibles, lidian mejor con el estrés y son más optimistas que las mujeres.

Consistentemente con los estudios realizados por varios neurocientíficos en los que han encontrado que, si bien hombre y mujeres poseen un cerebro físicamente similar, hay diferencias marcadas en cómo reaccionan ambos cerebros al interactuar con ciertas emociones. En un estudio realizado por Ekman (como se citó en Bragdon, 2005) se encontró que los hombres tardan alrededor de 20 milisegundos más que la mujer en identificar si una imagen refleja alguna emoción, además al observar ambos cerebros a través de una tomografía de emisión de positrones han mostrado que las mujeres no tienen que activar gran parte del cerebro para determinar una emoción correcta e incluso a pesar de que a un hombre le lleve más tiempo activar más partes de su cerebro para identificar una emoción, es menos probable que identifique la emoción correcta.

La variable del nivel de marginación constituyó una interrogante fuerte en la construcción de este estudio, puesto que es el entorno laboral donde el sujeto pasa una carga horaria sustantiva de su vida, además de que las relaciones más significativas y

estrechas surgen justamente en este ambiente y se extrapolan a los entornos inmediatos del sujeto; por ende, el entorno de trabajo se vuelve el entorno de vida.

Haciendo referencia a la relación de la inteligencia emocional con el nivel de marginación donde se ubican las escuelas de la muestra seleccionada, se encontró que la relación entre ambas variables es nula ya que al aplicar el análisis bivariado correlacional de Pearson los puntos obtenidos fueron  $-0.27$ ; esto indica que aunque el contexto donde se labora es una parte medular en la vida de un individuo, esta condición no influye en el nivel de inteligencia emocional con el que los sujetos se perciben. Podemos afirmar que es el sujeto quien puede modificar el ambiente donde labora, de ahí la importancia de trabajar en el desarrollo emocional de los docentes.

## **Conclusiones**

Es importante que los docentes conozcan el nivel de inteligencia emocional con el que se perciben, de esta manera, podrán identificar sus áreas de oportunidad para trabajar en ellas con el propósito de ser personas capaces de reconocer sus emociones, ser empáticos, trabajar en pro de la sociedad, aumentar la autoeficacia, la autorrealización, el bienestar general y en consecuencia ser individuos con mayor éxito personal.

De esta manera se puede abrir camino hacia el entorno inmediato, beneficiado tanto a padres de familia, a los estudiantes, así como al colectivo docente, y coadyuvar para que sean emocionalmente y socialmente más inteligentes, eficaces y conscientes.

Como elemento central de este estudio se tiene el nivel de inteligencia emocional (Coeficiente Emocional CE) y su relación con las variables sociodemográficas del sexo, edad y nivel de marginación de la escuela donde se labora

con la finalidad de identificar como se perciben los docentes de la Ciudad de Durango y que relación guarda con dichas variables para tener una base de la cual partir para estudios posteriores.

Para identificar el nivel de inteligencia emocional CE se aplicó el inventario de Bar-On (I-CE) a una muestra representativa de 1320 docentes, incluyendo las variables sociodemográficas del sexo y edad; para la identificación del nivel de marginación de las escuelas se acudió al INEGI quien proporcionó la información necesaria para encontrar el nivel de marginación de la ciudad mediante los datos recabados en el censo 2010. Dichos datos permitieron la ubicación de cada una de las escuelas de la muestra seleccionada, mantenido la proporcionalidad en cada uno de los niveles (baja, muy baja, media, alta y muy alta).

En lo que respecta al nivel de inteligencia emocional (CE) de los docentes encuestados el promedio fue de 99.66, ubicándose teóricamente en un nivel promedio, con una adecuada capacidad emocional. Para obtener el puntaje total del coeficiente emocional se utilizó una fórmula estadística, mediante el programa Microsoft Excel, para que todos los resultados tuvieran la misma media (100) y la misma desviación estándar (15).

Atendiendo a la segunda pregunta de este estudio, se encontró que el nivel de inteligencia emocional (CE) no guarda relación con los grupos etarios de la muestra consultada; tampoco se encontró ninguna relación significativa con el sexo ni con el nivel de marginación en donde laboran los docentes. Para ello se utilizó el programa SPSS, con el que se obtuvieron las frecuencias de tendencias centrales y el coeficiente de correlación de Pearson para medir la relación entre dichas variables. Al respecto se concluyó que los resultados obtenidos difieren de los resultados de los estudios

revisados, ya que las investigaciones examinadas, referentes al objeto de estudio determinaron que a mayor edad mayor nivel de inteligencia emocional por lo que se concluye que la inteligencia emocional es un constructo complejo y que pueden existir diversas variables que aún no se han considerado alrededor de la variable edad.

Esta investigación contribuye a entender que el entorno donde se trabaja no modifica el nivel de inteligencia emocional que se percibe; es un constructo que se tiene y como lo apunta la psicología evolutiva, los factores que lo rodean pueden modificarlo, pero en este caso la zona en donde se trabaja no impacta en el nivel de CE que se posee. Existe una estabilidad del constructo que se mantiene invariable ante ésta circunstancia.

Los resultados de este estudio pueden ser tomados como un inicio de exploración acerca de las percepciones de inteligencia emocional en los docentes. Podemos hablar de que los docentes tienen un nivel promedio de inteligencia emocional, pues la medida tomada nos revela sus percepciones en torno a estas habilidades, aunque no su ejecución real. Aun así, es importante que se trabaje en el desarrollo socio emocional en el gremio magisterial con el fin de en un futuro realizar una investigación experimental que compare los beneficios de esta formación, los cuales podrían confirmar si la mejora de la IE previene las consecuencias del estrés , si las relaciones entre docentes son más satisfactorias, si su satisfacción laboral aumenta, si repercute en el rendimiento, clima social en el aula y desarrollo de los alumnos, y en la posible relación que tenga con la madurez, el nivel cognitivo o la propia experiencia de vida.

En el proceso de elaboración del estudio las únicas dificultades vividas para realizar dicha investigación, atendieron básicamente a la falta de un cuerpo teórico robusto, a superar el prejuicio que se tenía respecto de los posibles resultados que se



obtendrían, a la aplicación de los cuestionarios por el tamaño de la muestra seleccionada en un tiempo determinado y a enfrentarse con la negación de algunos participantes en la realización del estudio.

Aunque los resultados no fueron los anticipados, las aportaciones más relevantes se dieron respecto a saber que el constructo de inteligencia emocional no se ve influenciado por los factores contextuales donde se labora ni tiene una correlación lineal con la edad ni existen diferencias marcadas en el coeficiente emocional total de hombres y mujeres. Sin embargo, hay que señalar que la IE no es una remedio mágico como algunos autores de marketing lo anuncian, puesto que no soluciona todos los problemas ni puede evitar que los estresores aparezcan, aunque sí nos puede ayudar a manejar las situaciones difíciles y estresantes de manera efectiva, a mejorar las relaciones interpersonales, a tener menos desgaste y mayor éxito personal, sentando las bases para la elaboración de teoría que abonen al campo que hasta la fecha se ha venido consolidando.

Los resultados de este estudio de investigación permiten plantear algunas sugerencias:

- Promover en los docentes el autoconocimiento a través de la identificación de sus áreas de oportunidad en las habilidades emocionales
- Concientizar a los docentes sobre la importancia del desarrollo de las habilidades socio emocionales como pieza clave en la adquisición de nuevos aprendizajes
- Desarrollar una serie de estrategias que colaboren en el desarrollo de las dimensiones propuestas en la teoría de Bar-On (Intrapersonal,

Interpersonal, Adaptabilidad, Tolerancia al estrés y Estado de Animo  
General)

En el ciclo escolar 2011-2012 comenzaron los esfuerzos por trabajar la parte emocional dentro del sistema educativo con el pilotaje de un proyecto de enriquecimiento áulico enfocado a niños con aptitudes sobresalientes a través de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER); dicho proyecto se concretó y fue a partir del ciclo 2012-2013 que se puso en marcha en todas las escuelas que lo solicitaran desde preescolar hasta secundaria. El trabajo con el proyecto de inteligencia emocional enfocado a niños con Aptitudes sobresalientes consiste en el desarrollo de competencias socio emocionales de forma gradual mediante actividades sugeridas en un libro para los alumnos y un libro para el maestro que van de primero a sexto grado trabajándose una sesión por semana.

Posteriormente en el ciclo 2014 -2015 la Secretaría de Educación Pública como parte de la política de mejora educativa, estableció el Proyecto a favor de la convivencia escolar (PACE), con la finalidad de impulsar en todas las escuelas del país ambientes favorables para la enseñanza y el aprendizaje. A través de dicho programa se pretende que los niños desarrollen las capacidades cognitivas necesarias a lo largo de la vida, así como las habilidades socioemocionales básicas para una sana convivencia (SEP, 2014). A partir del ciclo 2015 -2016 se estableció como programa en todas las escuelas del país con la finalidad de fortalecer en los alumnos la autoestima, el manejo de las emociones de manera asertiva, el aprecio por la diversidad, el respeto a las reglas, la resolución pacífica de conflictos y la participación de las familias en la creación de ambientes escolares que contribuyen a la convivencia pacífica y al desarrollo integral de los alumnos (s/p).

Actualmente, el nuevo modelo Educativo ( SEP, 2016) incluye el desarrollo personal y social como parte angular en la adquisición de aprendizajes nuevos e integra como parte del currículo el “Desarrollo Emocional”; incluye el ámbito “Habilidades socioemocionales y proyecto de Vida” a través del cual se pretende que al término de la educación primaria el alumno “tenga capacidad de atención; identifique y ponga en práctica sus fortalezas personales para autorregular sus emociones y poder jugar, aprender, desarrollar empatía y convivir con otros así como para diseñar y emprender sus proyectos personales de corto y mediano plazo, por lo que el estudio realizado fue relevante debido a que fue un acercamiento a la percepción que los docentes de la ciudad de Durango tienen de su nivel de inteligencia emocional y contribuye a los cambios que se llevaron a cabo en el trabajo con las emociones dentro del sistema educativo.

**CAPÍTULO 2**

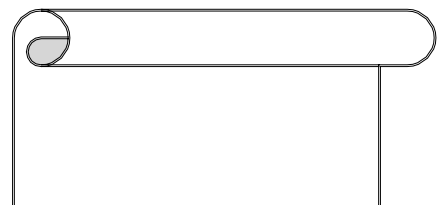
**HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN**

**ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA**

**TELESECUNDARIA**

*Yuridia Isela Soto García*

*Dolores Gutiérrez Rico*



*Trabajar en  
uno mismo es  
la profesión  
más  
apasionante  
de la vida*

## **HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA TELESECUNDARIA.**

*Yuridia Isela Soto García*

*Adscrita al Sistema Estatal de Telesecundaria*

*Dolores Gutiérrez Rico*

*Adscrita a la Universidad Pedagógica de Durango*

### **Resumen**

La sociedad actual, cambiante y compleja en la que nos toca desenvolvernos, exige constantemente, contar con algo más que coeficiente intelectual alto, en esta época moderna, las competencias de los individuos están mayormente enfocadas a conseguir un equilibrio en el ser humano, equilibrio que se plantea lograr en sujetos permeados de amor propio, conocimiento de sí mismos, colaboración, empatía, relaciones interpersonales positivas, capacidad de resolución de conflictos y proyectos de vida positivos.

Al respecto la Organización Mundial de la Salud (OMS), plantea que las habilidades socioemocionales, se refieren, “a un conjunto de conductas aprendidas de forma natural que se manifiestan en situaciones interpersonales”. Esto quiere decir que no nacemos con estas habilidades, sino que tenemos el potencial de adquirirlas y desarrollarlas a lo largo de la vida. Se sabe que las habilidades socioemocionales son

más maleables y que se pueden desarrollar por un período más largo que las habilidades cognitivas, (Torres y Zinny, 2014).

Según con lo planteado por la OMS, en referencia a que son habilidades que se pueden adquirir y desarrollar a lo largo de la vida, el Sistema Educativo Mexicano, dentro del Nuevo Modelo Educativo 2017, plantea el desarrollo de dichas habilidades en Educación Básica.

En consideración a lo anterior, se cree que es un acierto el implementar el desarrollo de tales habilidades en la educación y como consecuencia, se decide realizar este trabajo de investigación, con el propósito general de describir las relaciones socioemocionales que se perciben en los estudiantes de la escuela Telesecundaria Núm. 169 desde las voces de los diferentes actores educativos (familia, docente, estudiantes).

Para esta indagación resultaron sumamente importantes las voces de los agentes educativos de la institución, ya que, a través de ellos se conoció el sentir que cada uno experimenta en relación a las habilidades sociales y emocionales que circunscriben en dicha escuela, por ello se optó por un enfoque cualitativo.

### **Preocupación Temática**

El tópico en el que gira esta indagación, hace referencia a lo benéfico que es el contar con un buen manejo de las emociones por parte de los jóvenes que cursan la educación Telesecundaria, con el fin de que logren desarrollarse plenamente dentro de la comunidad escolar y principalmente dentro de la sociedad en la que viven.

En este sentido, cabe señalar, qué tan importante es desarrollar las habilidades emocionales como habilidades sociales, las cuales en conjunto dotaran a los

adolescentes de más y mejores herramientas para alcanzar bienestar en su desarrollo vital.

A partir de la experiencia de trabajar con jóvenes que asisten a este tipo de nivel educativo, se está plenamente convencida de que un adolescente que conoce y regula sus emociones, es un joven que es capaz de vivir armónicamente con sus semejantes, es un ser humano que practica valores, que toma mejores decisiones y, sobre todo, es un ser humano que es capaz de resolver conflictos de una manera sana y pacífica en el medio en el que se desenvuelve. Lo anterior contribuirá a que el alumno de Telesecundaria tenga mejores procesos de aprendizaje, los cuales serán significativos y apoyará a que tengan un mejor rendimiento académico, lo que, a su vez, coadyuvará a que tengan una mejor calidad de vida.

Al tratar este tema, es importante señalar que la personalidad del adolescente es sustancial para el entendimiento de las emociones, ya que durante esta etapa se van construyendo con una mayor estabilidad.

Los siguientes componentes familia, sociedad, así como, el auto concepto, la autoestima, la identidad personal, los roles, los estereotipos de género y el desarrollo moral, contribuyen a que el adolescente construya su personalidad. Estos elementos nos facilitarán la caracterización de la personalidad del adolescente del medio urbano y rural. Que para esta investigación es importante hacer la diferenciación.

Personalidad del adolescentes urbano	Personalidad del adolescente rural
De forma general es un individuo más extrovertido, tiene un auto concepto más definido, los jóvenes tienen acceso a	De forma general es un individuo más inclinado hacia la introversión, el auto concepto que tienen de sí mismos está

<p>desarrollar una mayor competitividad y dominio en diversas áreas, lo que provoca una autoestima global más alta, el joven que vive en el medio urbano, tendrá como mayor impedimento para lograr la identidad personal, la presión que ejerza la sociedad al momento de realizar los compromisos correspondientes para alcanzarla. En este medio también estarán más marcados los roles que la sociedad espera de los chicos y chicas adolescentes, los estereotipos estarán menos marcados, ya que en las ciudades se vive una mayor flexibilidad al respecto, en cuanto al razonamiento moral, los jóvenes presentan un desarrollo cognitivo más rápido, lo que ayuda a que su razonamiento moral sea logrado con prontitud y por último el comportamiento moral, en este componente los adolescentes son más propensos a actuar con una doble moral y creer que a ellos no les pasará nada si se involucran en actividades delictivas.</p>	<p>fragmentado, tiene una autoestima más baja, ya que estos jóvenes muchas oportunidades para desarrollar la competitividad y sentir seguridad al dominar alguna área, la identidad personal tendrá como mayor impedimento para lograr la misma, a la familia, la cual los presionará para que actúen y piensen como ellos quieren, obvio de acuerdo a sus creencias y cultura. En cuanto a los roles de género en este medio están bastante bien definidos, las mujeres a los quehaceres del hogar y los hombres a los trabajos, principalmente en el campo, los estereotipos también están muy bien definidos ya que las actividades están muy diferenciadas, por ejemplo, la mujer a lavar la ropa y los hombres a trabajar la milpa, actividades que raramente son realizadas por el sexo opuesto. El razonamiento y el comportamiento moral en estos jóvenes está muy basado en el miedo y respeto a los adultos, ya que son ellos quienes juzgan lo que está bien y lo que está mal, no dando oportunidad a los jóvenes de que tomen sus propias posturas.</p>
--	--

Elaboración propia.

Todo lo anterior debe ser tomado en cuenta para la realización de esta investigación, ya que las emociones y las habilidades sociales están presentes en cada una de las diversas fases a las que se enfrentan los adolescentes en la conformación de



su personalidad, la cual se construye a lo largo de todo el ciclo vital, tomando una mayor importancia y estabilidad en la adolescencia.

### **El origen de la problemática**

Es importante mencionar que el Sistema Educativo ha plasmado un gran interés, respecto al conocimiento, así como en el desarrollo de las emociones y la socialización del individuo, esto a partir de los cambios suscitados en el modelo educativo 2017. Siendo un campo importante para la evolución integral del alumno.

Desde temprana edad la educación es obligatoria, siendo preescolar, un nivel que desde el año 2004, establece que todo infante requiere de una educación en donde se estimulen sus habilidades lingüísticas, cognitivas, sociales y emocionales, con la finalidad de ir creando una identidad que a futuro le proyecte como un sujeto realizado.

Desde años atrás, en la Educación Preescolar, se ha trabajado por campos formativos, llamados así en el 2004, destacándose uno, que en esta ocasión es de importancia para el presente estudio, dicho campo formativo es el que se encarga de la Identidad personal y autonomía del niño, así como de las relaciones interpersonales, este campo se denomina, desarrollo personal y social, el cual refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. (Expresado en el Plan 2011 de Educación Preescolar). Lo que hace notar que en este nivel existe atención al desarrollo de las habilidades socioemocionales, pero no así en el nivel de educación primaria, al llegar los niños a este contexto, los fines se resumen a tener una mejora en el ámbito académico, dejando de lado los ámbitos emocionales y sociales, que son de gran importancia para que el niño vaya desarrollándose de una manera integral y óptima.

Lo mismo pasa cuando los niños ingresan a la educación secundaria y medio superior, en estos niveles los jóvenes pierden totalmente el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales necesarias para un mejor desenvolvimiento, tanto escolar como social. Situación que afecta en demasía a los jóvenes estudiantes, provocando en ellos, baja autoestima, desinterés académico, rezago educativo y hasta deserción escolar, problemas para relacionarse con sus pares y padres de familia, dificultad para tomar decisiones informadas, en general un escenario desfavorecedor para ellos. Por tal motivo, nos hacemos las siguientes cuestiones, ¿Qué será de los jóvenes si no desarrollan las habilidades socioemocionales?, ¿Qué tipo de generaciones estaremos formando?, los docentes de telesecundaria, ¿cómo podremos contribuir a desarrollar dichas habilidades? Y los padres de familia, ¿Cómo podrán hacer frente a la rebeldía e inseguridad de sus hijos?

Sin lugar a dudas está es una problemática que atañe a directivos, docentes, padres de familia y alumnos, quienes son clave importante para la resolución de dicha preocupación.

Afortunadamente en el Nuevo Modelo Educativo 2017, se hace énfasis en un desarrollo integral de los alumnos en la Educación Obligatoria, misma que está integrada por los niveles educativos de Preescolar, Primaria, Secundaria y Media Superior, desarrollo que involucra tanto el ámbito académico, como el desarrollo de habilidades socioemocionales. Dentro del Perfil de Egreso del Nuevo Modelo Educativo existe un ámbito llamado Habilidades socioemocionales y proyecto de vida, lo que quiere decir que dichas habilidades ya se trabajarán dentro del currículo que conforma a la Reforma Educativa.

## **Nuevo modelo educativo 2017: su planteamiento en lo social y emocional**

En el eje Planteamiento Curricular y dentro de los desafíos de la sociedad del conocimiento se menciona que...”es primordial fortalecer las habilidades socioemocionales que les permitan a los estudiantes ser felices, tener determinación, ser perseverantes y resilientes, es decir, que puedan lidiar y adaptarse a nuevas situaciones y ser creativos”. (Nuevo Modelo Educativo 2017, p. 63).

Dentro del mismo texto, en otro párrafo se habla acerca de... “que resulta más claro que las emociones tienen una huella duradera, positiva o negativa, en los logros del aprendizaje. Por ello, el quehacer de la escuela es clave para ayudar a los estudiantes a reconocer sus propias emociones, para expresarlas, autorregularlas y saber cómo influyen en sus relaciones y sus procesos educativos”. (Nuevo Modelo Educativo, 2017, p. 65).

Las habilidades socioemocionales son comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona. Con ellas pueden:

- Conocerse y comprenderse a sí mismos.
- Cultivar la atención.
- Tener sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales.
- Entender y regular sus emociones.
- Establecer y alcanzar metas positivas.
- Sentir y mostrar empatía hacia los demás.
- Establecer y mantener relaciones positivas.
- Establecer relaciones interpersonales armónicas.
- Tomar decisiones responsables.
- Desarrollar sentido de comunidad.

Tradicionalmente, la escuela ha fijado la atención en el desarrollo de las habilidades intelectuales y motrices de las niñas, niños y jóvenes, sin prestar el mismo interés por las emociones. Se pensaba que esta área correspondía más al ámbito familiar que al escolar o que era parte del carácter de cada persona. Sin embargo, cada vez hay más evidencias que señalan el papel central de las emociones en el aprendizaje, así como en la capacidad de los individuos para relacionarse y desenvolverse como seres sanos y productivos. Las habilidades socioemocionales son fundamentales para el desarrollo de las personas porque se asocian a trayectorias escolares, personales y laborales más exitosas y con mejor aprendizaje.

En el Nuevo Modelo Educativo se incorpora el desarrollo de las habilidades socioemocionales como parte del currículo, tanto en la educación básica, dentro del componente curricular “Desarrollo personal y social”, como en la educación media superior, al incluirlas en el Marco Curricular Común (MCC). (Nuevo Modelo Educativo 2017, p. 75)

Las habilidades socioemocionales se trabajan en 5 dimensiones y cada dimensión tiene sus habilidades que se van a desarrollar.

#### 1. Autoconocimiento

- Atención
- Conciencia de las propias emociones
- Autoestima
- Aprecio y gratitud
- Bienestar

#### 2. Autorregulación

- Meta cognición

- Expresión de las emociones
- Regulación de las emociones
- Autogeneración de emociones para el bienestar
- Perseverancia

### 3. Autonomía

- Iniciativa personal
- Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones
- Liderazgo y apertura
- Toma de decisiones y compromisos
- Autoeficacia

### 4. Empatía

- Bienestar y trato digno a otras personas
- Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto
- Reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad
- Sensibilización hacia personas que sufren exclusión o discriminación
- Cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza

### 5. Colaboración

- Comunicación asertiva
- Responsabilidad
- Inclusión
- Manejo de conflictos
- Interdependencia

(Conferencia: Educación emocional del Nuevo Modelo Educativo, de Emiliana Rodríguez Morales, 2017).

## **Objetivo General**

- Describir las relaciones socioemocionales que se perciben en los estudiantes de la escuela Telesecundaria Núm. 169 desde las voces de los diferentes actores educativos (familia, docente, estudiantes).

## **Objetivos Específicos**

- Percibir desde la voz del docente y la familia, la importancia que tiene un desarrollo socioemocional en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la Telesecundaria Núm. 169.
- Conocer desde la voz del estudiante, la importancia respecto a percibir, autorregular y socializar sus emociones.
- Identificar el tipo de emociones que tienen los estudiantes de la escuela Telesecundaria Núm. 169.
- Describir la práctica que tiene el docente en el aula para propiciar relaciones socioemocionales para el buen aprendizaje de los estudiantes.

## **Marco Contextual**

La comunidad, El Pueblito Durango, se encuentra localizada a una longitud de 104° 43'12'', ubicación de la localidad al Oeste del Meridiano de Greenwich, expresada en grados, minutos y segundos. Latitud 23° 58' 07'' ubicación de la localidad al norte del

Ecuador, expresada en grados, minutos y segundos. Y la altitud de 1900 metros, que es la altura a la que se encuentra una localidad, respecto al nivel medio del mar.

La principal actividad económica a la que se dedican los habitantes de esta población es el Comercio, puesto que la localidad es considerada centro turístico; muchos de los jóvenes que estudian en la escuela Telesecundaria de dicho lugar, se emplean durante los fines de semana o bien ayudan a sus familias en alguna actividad relacionada con el comercio. Como segunda actividad económica tienen la agricultura y como tercera, cría y explotación de animales.

En dicha localidad existen situaciones de conflicto, generados por diversas razones entre las que se mencionan, la posesión de tierras, las diferentes preferencias electorales de los habitantes, actos delictivos frecuentes, por la presencia de personas que consumen alcohol o drogas. De estas situaciones de conflicto se deriva la problemática más fuerte que existe en la localidad el cual es delincuencia o inseguridad.

### **Contexto del objeto de estudio**

La escuela, cuenta con una construcción antigua que data aproximadamente de 1940, este edificio siempre ha fungido como centro escolar, ya que en sus inicios albergó a la escuela primaria. En la actualidad en este edificio se ocupan sus aulas para biblioteca, salón de usos múltiples, dirección y la planta alta está adaptado como aula para el taller de Computación.

### **Población Escolar**

La escuela Telesecundaria cuenta con 44 alumnos, de los cuales 10 jóvenes son del poblado el Tunal, 1 de Durango, 3 del Durazno y el resto de la misma localidad. En primer grado: 20 alumnos, segundo grado: 14 alumnos y tercer grado: 10 alumnos.

## **Construcción Metodológica**

### **Nivel epistémico: Paradigma hermenéutico o interpretativo**

La presente investigación se abordó desde un Paradigma hermenéutico – Interpretativo, en esta temática encontramos que para los autores Berger y Luckman (2003) este paradigma, es una posición teórica que se basa en el principio de que el saber del mundo real se construye en base a procesos de interaccionismo social y de movilización de recursos persuasivos representacionales.

### **Nivel metodológico: enfoque cualitativo.**

Taylor y Bogdan (1986:20) consideran la Investigación Cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.” Estos autores conciben a la investigación cualitativa como un método que más que enfatizar en datos estadísticos como lo hace la investigación cuantitativa, se encarga de describir, interpretar y comprender el sentir, especialmente de los sujetos que informan, la manera en como ellos viven sus experiencias en a torno al objeto de estudio.

### **Método de estudio**



Existen diversos métodos que se pueden emplear según la profundidad con que se quiera realizar la indagación, algunos de ellos son: etnografía, estudio de caso, narrativas testimoniales, fenomenología, entre otros; este último método, será el que se empleará en esta investigación, ya que la profundidad a la que se quiere llegar es comprender e interpretar el sentir de alumnos, docentes, directora y padres de familia, respecto a las habilidades socioemocionales en la escuela Telesecundaria Núm. 169 de la localidad de El Pueblito, Durango.

Heidegger, precisa que la fenomenología se enfatiza en la ciencia de los fenómenos; ésta consiste en “permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo”; por consecuencia, es un fenómeno objetivo, por lo tanto, verdadero y a su vez científico. (Heidegger, 2003).

### **Técnicas de recolección de datos e instrumentos**

Las técnicas de recolección de datos empleadas en esta indagación se eligieron considerando a las técnicas que se emplean en la tradición metodológica Cualitativa, con el fin de guardar consistencia y congruencia epistemológica y metodológica. Dichas técnicas son la observación no participante, con ayuda del diario de campo, como instrumento, entrevista semiestructurada, entrevista a profundidad y el cuestionario.

### **Resultados**

#### **Macro categoría: Relación agentes educativos**

Una vez finalizado el proceso de categorización de la información que arrojaron los instrumentos (cuestionario para los alumnos, entrevista a profundidad a la directora

de la escuela y entrevista semiestructurada para docentes y padres de familia), empleados en esta investigación. Voces que nos ayudaron significativamente en la comprensión e interpretación de dicha indagación.

La macro categoría “Relación agentes educativos”, muestra la relación que se da en el contexto de estudio, entre directivo, docentes, alumnos y padres de familia. Estas relaciones son importantes, ya que a partir de ellas se pretende comprender e interpretar el sentir de los informantes, además de conocer desde sus voces la percepción que tienen de la implementación de las Habilidades Socioemocionales en la escuela.

Dicha categoría está conformada por varias subcategorías que se enfocan en dar a conocer cómo se dan las relaciones entre los agentes educativos. Las subcategorías son:

- Observación
- Comunicación
- Convivencia sana
- Fomento de valores
- Apoyo entre pares
- Relación y apoyo familiar
- Establecimiento de Límites

### **Categoría: Desarrollo integral**

Esta categoría hace referencia, a uno de los propósitos principales de la Educación en México, es decir, el desarrollo integral del alumno. Para que se dé esta evolución en el

individuo, se debe buscar desarrollar las 4 dimensiones, expresadas por F. Philippe Rice en su obra Desarrollo Humano, estudio del ciclo vital, y que dan pauta a la normatividad del sistema educativo actual: cognitiva, emocional, física y moral. Rice (1997, p. 9).

La indagación se centra en el desarrollo de la dimensión emocional, en la cual se contemplan las habilidades socioemocionales del sujeto, habilidades que se plantean en el Nuevo Modelo Educativo 2017.

Para que lo anterior pueda darse, la directora de la Telesecundaria, ha realizado gestiones en diversas instituciones, solicitando apoyo para que los jóvenes lleguen a poseer un desarrollo integral.

Dentro de esta categoría encontramos las siguientes subcategorías:

- Gestión de apoyo
- Orientación y Tutoría
- Relación con Formación Cívica y ética
- Clubes (emociones y Plan Nacional de Convivencia Escolar)

### **Categoría: Habilidades emocionales**

Para Izard (1977), así como, para Plutchik (1980), las emociones son fenómenos neuropsicológicos específicos fruto de la selección natural, que organizan y motivan comportamientos fisiológicos, cognitivos que facilitan la adaptación.

Citado en Chóliz (2005) Psicología de la emoción: proceso emocional, p. 7

Se está de acuerdo con estos autores en lo referente a que las emociones motivan comportamientos fisiológicos y cognitivos, que facilitan la adaptación, debido a que si se habla de adaptación se considera que se aborda la convivencia con sus semejantes y

de la habilidad para ajustarse y hacer frente a las diversas situaciones de conflicto que se les presenten a lo largo de su vida.

Rafael Bisquerra en su obra *¿Cómo educar las emociones?*, refiere lo siguiente: El conocimiento de las emociones es de gran ayuda para cualquier ser humano, ya que de acuerdo a evidencias empíricas se ha puesto de manifiesto “los efectos positivos que estas tienen en muchos aspectos de la vida, por ejemplo, disminución de la ansiedad, estrés, indisciplina, comportamientos de riesgo, conflictos, etc., junto con un aumento de tolerancia a la frustración, resiliencia, y en último término, del bienestar emocional.” (2012, p. 9).

Por lo anterior, directivo, docentes y padres de familia de la escuela Telesecundaria consideran conveniente la implementación de la Educación Socioemocional en dicha institución.

La expresión de emociones en los adolescentes y en cualquier ser humano es de suma importancia debido a que estas influyen de manera directa en el bienestar del individuo y en sus relaciones interpersonales.

Según Reeve (1994), la emoción tiene tres funciones principales: a) Funciones adaptativas, b) Funciones sociales y c) Funciones motivacionales. Citado en Chóliz (2005) *Psicología de la emoción: proceso emocional*, p. 4.

Las funciones adaptativas, quizá una de las funciones más importantes de la emoción sea la de preparar al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizándolo la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado. Chóliz (2005, p. 4).

En el caso de los adolescentes de la escuela Telesecundaria núm. 169, la función adaptativa de la emoción les ayudará a presentar una conducta apropiada con respecto a las normas y reglas establecidas en la institución y en la sociedad, lo que le permitirá tener una buena adaptación en cualquier entorno social en el que desee participar.

Funciones sociales. Una de las funciones principales de las emociones es facilitar la aparición de las conductas apropiadas, la expresión de las emociones permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de relación interpersonal. Chóliz (2005, p. 5)

Izard (1989) destaca varias funciones sociales de las emociones, como son las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta pro social. Citado en Chóliz (2005) Psicología de la emoción: proceso emocional, p. 5.

En la etapa de la adolescencia es de suma importancia, entre los jóvenes, la aceptación social en los diferentes grupos sociales, por tal motivo es necesario que el adolescente exprese de manera adecuada sus emociones con el propósito de mantener relaciones interpersonales sanas, teñidas de respeto y tolerancia, buena comunicación y una conducta positiva ante la sociedad. Es decir, que tengan buenas relaciones de convivencia.

Funciones motivacionales. La relación entre emoción y motivación es íntima, ya que se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que posee las dos principales características de la conducta motivada, dirección e intensidad. La emoción energiza la conducta motivada. Una conducta “cargada” emocionalmente se realiza de forma más vigorosa. Como hemos comentado, la emoción tiene la función adaptativa de

facilitar la ejecución eficaz de la conducta necesaria en cada exigencia. Chóliz (2005, p. 6).

Para los jóvenes, la motivación juega un papel importante, ya que, si estos se sienten motivados y llenos de energía, esto permitirá que ejecuten de una manera más eficaz su accionar ante las diversas circunstancias a las que se enfrenten, por ejemplo, el desempeño escolar, la conducta y sus responsabilidades.

Las funciones que tiene la emoción sin duda benefician a los adolescentes en su desarrollo, puesto que un joven que percibe, asimila, comprende y autorregula sus emociones, es un joven que con mayor facilidad se adaptará a la sociedad dinámica y compleja en la que se desenvuelve, mantendrá relaciones intrapersonales e interpersonales sanas y equilibradas, tomará mejores decisiones, tendrá un proyecto de vida bien enfocado y será capaz de hacer transformaciones positivas en su entorno.

Por el contrario, si un joven no expresa sus emociones, no será capaz de realizar un proceso satisfactorio del estímulo que la provocó, con mayor razón si se trata de emociones negativas, al grado de provocar enfermedades, mal comportamiento, dificultad para adaptarse en la sociedad y de igual forma presentará problemas para establecer relaciones interpersonales sanas y pacíficas.

Es a través de la expresión de las emociones que docentes y padres de familia se dan cuenta de posibles cambios en el comportamiento de los adolescentes; para en su momento emplear estrategias que ayuden en la percepción, asimilación, autorregulación y comprensión de las emociones, es decir, estrategias para desarrollar habilidades emocionales en los adolescentes.

En esta categoría tenemos las siguientes sub categorías:

- Percepción emocional

- Manifestación de emociones

### **Categoría: Resolución de conflictos**

Cotidianamente los individuos hacen frente a conflictos en los diferentes espacios en los que se desenvuelven, en el hogar, la escuela, el centro de trabajo, en los grupos sociales a los que pertenece, etc., dichos problemas pueden ser originados por una variedad de razones, entre las que se mencionan, diferencia de creencias, de gustos, de decisiones, entre otras.

La escuela como la familia, son lugares propicios para que los jóvenes sean educados en el conflicto; educar en conflicto, significa educar para una convivencia pacífica, ofreciendo a los niños la posibilidad de crecer en un ambiente favorecedor y saludable.

Un conflicto de acuerdo a la RAE es enfrentamiento, controversia, litigio. Para Stephen Robbins (1994), citado en Romero Galvéz, (2003, p. 2), “es un proceso que se inicia cuando una parte percibe que otra la ha afectado de manera negativa o que está a punto de afectar de manera negativa, alguno de sus intereses.”

El conflicto puede ser positivo si desencadena en una resolución que favorezca a las partes involucradas, pero si las partes implicadas no son capaces de asumirlo y tratarlo, es decir, no tienen la capacidad de resolución de conflictos, este puede desembocar en violencia y, en lugar de ser constructivo y positivo, sería destructivo y negativo para el grupo o para el individuo. Si esto ocurre, el papel del educador es imprescindible, ya que debe tratarlo de forma creativa y positiva y ofrecer experiencias significativas a las partes implicadas a través de la mediación o la

negociación. En todo conflicto se debe luchar contra la intolerancia, debido a que la falta de esta es la que provoca que las personas caigan en un conflicto.

En la Telesecundaria del Pueblito maestras, directivo y padres de familia reúnen esfuerzos para lograr que los jóvenes se desarrollen dentro de un espacio donde los conflictos sean resueltos de manera pacífica. Situación para lo cual hacen uso de diversas estrategias que les ayudan en la resolución de conflictos dentro de la institución.

Touriñan (2017), refiere “cuando en una escuela existen problemas de convivencia se debe educar bajo los valores del asertividad, la serenidad, la sensatez y la resiliencia con el propósito de que tengan la capacidad de solucionar conflictos y por ende mejoren las relaciones de convivencia entre los estudiantes.”

Atendiendo a lo anterior, es importante que los docentes y padres de familia cuenten con información referente a la resolución de conflictos y estrategias que permitan dar soluciones, con el fin de que brinden a los jóvenes educación para afrontar el conflicto.

Generalmente la sociedad ha enseñado a sus miembros que la solución de conflictos es a base de violencia, pero está más que comprobado que esta forma de dar solución a las discrepancias entre individuos solo trae dolor, sufrimiento, frustración y en ocasiones muy radicales, la muerte.

Por lo anterior, es sumamente necesario desarrollar en los jóvenes, habilidades socioemocionales, debido a que el conocimiento de estas, ayudará en gran medida, a que los estudiantes establezcan relaciones interpersonales sanas, pacíficas y armónicas y por lo tanto, sean capaces de solucionar conflictos sin violencia.

En esta categoría se encuentran las siguientes sub categorías:



- Uso de materiales
- Toma de decisiones
- La Tolerancia

**Categoría: Estrategias para propiciar relaciones socioemocionales para el buen aprendizaje de los estudiantes**

Existen una gran variedad de definiciones para estrategias de aprendizaje; Monereo (2000, p. 24) las define como “un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje”.

Contextualizando esta definición al tema que nos atañe, señalaré que para que las habilidades socioemocionales se desarrollen óptimamente en los estudiantes, es preciso implementar acciones que estén enfocadas en la adquisición del conocimiento y regulación de las mismas.

Para que se dé el desarrollo de las habilidades blandas, como también se conocen a las habilidades socioemocionales, se encontró una serie de estrategias que la Dra. Silvia Figiacone, (2013) enlista en su Conferencia, Cognición Social en el aula: la relación entre aprendizaje y habilidades sociales. Dichas estrategias son:

- Trabajar con el entorno físico
- Paredes de aprendizaje
- Variación en la disposición de los bancos
- Recursos visuales
- Normas y reglas de comportamiento pegadas en la pared
- Estrategias de aprendizaje colaborativo (ej. Un debate)
- Estrategias de relajación, resolución de conflictos

- Actividades que se trabajen sobre uno mismo
- Actividades por escrito acerca de ¿quién soy?, ¿cómo soy?, ¿qué debo hacer para respetar la opinión de los demás?
- Actividades de conciencia, por ejemplo, ¿qué es lo que me enoja?
- Dilemas morales
- Hacer partícipes a los alumnos cuando se hacen las normas que regirán la interacción dentro del aula.

Cabe hacer mención que las habilidades sociales y emocionales van de la mano; en conjunto consiguen que el adolescente se desarrolle armónicamente en sociedad y construya relaciones interpersonales pacíficas y sanas. En el ámbito educativo apoyan en mejoras visibles en el aprendizaje de los estudiantes y por consecuencia en el incremento del desempeño académico.

Por lo anterior, las maestras de la escuela Telesecundaria están implementando estrategias centradas en la mejora del comportamiento de los jóvenes, situación ligada al buen manejo de las habilidades socioemocionales.

Dentro de esta categoría encontramos las siguientes sub categorías:

- Autoridad con límites
- Estrategias para levantar el ánimo
- Uso de música instrumental
- Estrategias de relajación

### **Cierre categorial**

La descripción de cada una de las categorías y subcategorías, sirvió para hacer un análisis profundo de los resultados que arrojaron los instrumentos empleados para extraer la voz de los informantes. Lo anterior favoreció la comprensión e interpretación de los hechos que circunscriben el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela Telesecundaria Núm. 169.

Este proceso de descripción también permitió hacer una triangulación teórica y metodológica, la cual se hizo entre las voces de los informantes, la teoría y la interpretación del autor, proceso que favorece la consolidación y de dicha investigación, además de permitir presentar resultados sólidos y sustentados bajo la teoría.

Las categorías que resultaron de la categorización, guardan una relación estrecha entre ellas, puesto que para que existan relaciones armoniosas entre los agentes educativos, se requiere de que los mismos trabajen en la misma sintonía, con el propósito de lograr la meta de que los jóvenes pertenecientes a la escuela Telesecundaria, desarrollen eficazmente habilidades sociales y emocionales, las cuales contribuirán a que existan relaciones interpersonales sanas, a que los jóvenes construyan su proyecto de vida, se conozcan y se comprendan así mismos, cultiven la atención, crean en sus capacidades, entiendan y regulen sus emociones, establezcan y alcancen metas positivas, sean empáticos, mantengan relaciones sociales positivas, tomen decisiones personales responsables y desarrollen el sentido de comunidad. Cuadro 3. Habilidades socioemocionales. Nuevo Modelo Educativo, (2017, p. 75).

Se dice que las categorías guardan una relación estrecha porque para que se den relaciones sanas, armoniosas y pacíficas entre los agentes educativos, se requiere que los jóvenes se desarrollen integralmente, es decir, mantengan un equilibrio en su desarrollo, buscando el progreso tanto de habilidades cognitivas, como socioemocionales. Para que esto de dé, la escuela debe buscar el desarrollo de las cuatro

habilidades emocionales, propuestas por Mayer y Salovey (1997) percepción, asimilación, comprensión y autorregulación.

En el mismo sentido, se debe procurar educar a los jóvenes en el conflicto, lo que les permitirá ser individuos resilientes y tolerantes a la frustración. Para que lo anterior suceda, se requiere que los docentes implementen estrategias enfocadas al desarrollo de dichas habilidades, mismas que coadyuvaran a que los jóvenes adquieran aprendizajes de calidad.

Si lo antes mencionado se considera, indudablemente se cumplirá con la meta de desarrollar habilidades socioemocionales en los adolescentes, lo cual traerá beneficios a nivel personal, institucional, familiar y general.

### **Conclusiones y Recomendaciones**

El desarrollo de una investigación cualitativa va en sintonía con los cambios que se suscitan a lo largo del mismo, el interactuar con un fenómeno de estudio, el llegar a sus creencias, sentimientos, vivencias y significaciones, van permitiendo encontrar el sentido del estudio y sobre todo de su intención.

Por ello, al finalizar, permite redactar de forma concluyente lo que a continuación se describe:

Las relaciones socioemocionales que se dan en la escuela Telesecundaria Núm. 169, están determinadas por una variedad de características muy peculiares del marco contextual en el que se ubica la institución. Una de estas características es la comunicación, misma que se da entre directivo, docentes, alumnos y padres de familia,

con el propósito de percibir, asimilar, comprender y autorregular las habilidades emocionales y sociales.

Otro rasgo es la observación, rasgo que los actores educativos emplean como estrategia para identificar las manifestaciones que los estudiantes hacen de sus emociones, además de que, mediante esta, identifican posibles cambios de comportamiento de los adolescentes. Dichas relaciones también están caracterizadas por una convivencia sana entre las figuras educativas. Se fomentan valores entre los individuos de la institución, existen muestras de apoyo positivo entre pares, existe soporte por parte de padres de familia hacia la educación de sus hijos y hay límites establecidos a nivel escuela y áulico, con el fin de que los jóvenes aprendan a desenvolverse en un espacio donde existen normas y reglamentos, que les ayuden a relacionarse social y emocionalmente con los individuos con los que convive.

La opinión que padres de familia y docentes tienen en relación al desarrollo socioemocional de los estudiantes es que creen que es favorecedor desarrollar dichas habilidades, puesto que estos actores identifican resultados positivos en los educandos, resultados que apoyaran a los jóvenes a tener un desarrollo integral, ya que se desarrollan tanto habilidades cognitivas, como las blandas.

Las habilidades que conceptualizan a la Inteligencia emocional, son bastante importantes para los adolescentes ya que, si desarrollan dichas habilidades, tendrán la capacidad de socializar mejor sus emociones y esto, a su vez, ayudara a que se relacionen en un ambiente lleno de confianza.

Los alumnos de esta escuela en su mayoría expresan emociones básicas, tales como la alegría, la ira, la tristeza principalmente.

Las docentes y directivo de esta escuela emplean diversas estrategias que ayudan a propiciar relaciones socioemocionales, destacando la utilización de autoridad con límites con el fin de que los jóvenes aprendan a respetar a la autoridad, que en este caso es el docente, estrategias para levantar el ánimo, muy favorecedoras en el autoestima de los educandos, emplean música instrumental para que los alumnos trabajen tranquilamente durante las actividades planteadas y estrategias de relajación, las cuales sirven para mantener la paz de los jóvenes, además de ayudar a hacer una pausa en las actividades que se realizan en las jornadas escolares.

Esta indagación encontró que, para que los jóvenes tengan un desarrollo integral, se requiere que en las escuelas se brinde educación enfocada a desarrollar tanto habilidades cognitivas, como socioemocionales, además de un directivo que tenga cualidades de líder y un buen gestor, docentes comprometidos con el desarrollo de dichas habilidades, padres de familia que apoyen y se ocupen de la educación de sus hijos y alumnos responsables con su propio proceso.

Se aporta al estado del conocimiento un estudio que describe y comprende la situación y significado de lo que expresan los informantes, el ver que de la teoría a la práctica existe un camino extenso, ya que la familia y la escuela son agentes que requieren ir de la mano por el bien de los jóvenes.

## **Bibliografía**

Berger L. P., Luckman T. (2003). La construcción social de la realidad. Avellaneda, Buenos Aires. Amorrortu

- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005) La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), p. 63 – 93.
- Bisquerra, Rafael (Coord.); Punset, Eduard; Mora, Francisco; García Navarro, Esther; López – Cassá, Élia; Pérez – González, Juan Carlos; Lantieri, Linda; Nambiar, Madhavi; Aguilera, Pilar; Segovia, Nieves; Planells, Ocatvi. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Figiacone, S. [grupoeducativomarin]. (2013, marzo 4). Cognición social en el aula: la relación entre aprendizaje y habilidades sociales. [archivo de video]. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=kQgcCIb1if0&t=15s>
- Heidegger, M. (2003). *Mi camino en la fenomenología*. En: *Tiempo y ser*. Madrid: Tecnos, 1-7.
- Hernández S. R. (2004). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. México: México. Mc Graw Hill Education.
- Mariano Chóliz (2005): *Psicología de la emoción: el proceso emocional*  
[www.uv.es/=choliz](http://www.uv.es/=choliz)
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). “What is emotional intelligence?” En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 15-62). Madrid: Visor.

- Rice, P. F. (1997). *Desarrollo Humano: Estudio del ciclo vital*. Estado de México, México: Pearson Educación.
- Rodríguez, E. [Ilsetv]. (2017, noviembre 6). ENDULAB – La educación Socioemocional en el Nuevo Modelo Educativo. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2lkjZbwV27l>
- Romero, G. S. (2003) *Negociación directa y asistida: tratado de gestión de conflictos*. Lima, ASOPDES.
- SEP (2011). Programa de estudio 2011, guía para la educadora, México: SEP.
- SEP. (2017). El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Primera Edición. México, México. CONAFE
- Taylor S. J., Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, España. Paidós.
- Touriñan, J. (septiembre 2017). *Tópicos en Psicología, subjetividades y contemporaneidad*. Conferencia internacional. Universidad Pontificia Bolivariana: Seccional Palmira.
- Torres, A., Zinny I. (2014). Habilidades Socioemocionales, una materia pendiente. *Revista la voz*, (8117). Recuperado de <https://www.lavoz.com.ar>

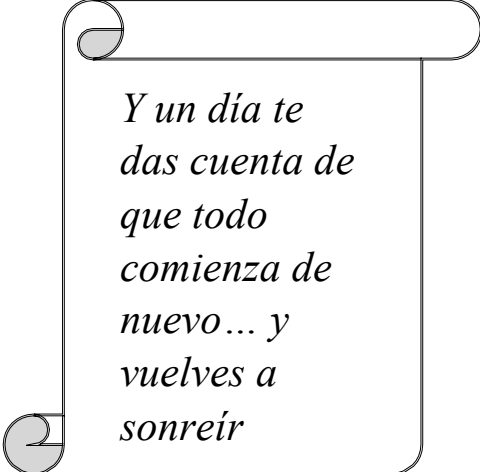


## CAPÍTULO 3

### BUSCANDO DIENTES DE LEÓN

*María Alejandra Esparza Aldaba*

*Delia Inés Ceniceros Cázares*



*Y un día te  
das cuenta de  
que todo  
comienza de  
nuevo... y  
vuelves a  
sonreír*

## BUSCANDO DIENTES DE LEÓN

**Resumen** La resiliencia es un tema, que aunque pareciera que es reciente, la verdad es que ha existido desde tiempos remotos, y así lo atestiguan diferentes historiadores al escribir sobre la manera en que algunas personas y pueblos han afrontado la adversidad y progresado personal y culturalmente; por ejemplo, en Noriega, se les ha llamado “niños dientes de león” a los niños, que al igual que la frágil flor, crecen por todas partes, incluso en medios muy difíciles.

A partir de considerar la resiliencia como una capacidad que puede brindar a las personas, que se desarrollan en contextos de adversidad, importantes herramientas para mejorar su desempeño escolar, inicia el desarrollo de la presente investigación de corte cuantitativo, a fin de indagar si existe relación entre la resiliencia y el rendimiento académico de los estudiantes de 5° y 6° grado de primaria, dicho en otras palabras, empieza la búsqueda de dientes de león.

Este trabajo siguió el diseño de un estudio *expost-facto* que consiste en observar los fenómenos tal y como se dan, en su contexto natural para después analizarlos. Fundamentándose en ello, se trabajó con una población de 38 niños, de ambos sexos, cuyas edades fluctúan entre los 10 y 12 años, provenientes de familias con bajos recursos y dinámicas de interacción familiar complicadas; a los cuales se les aplicó la Escala de Resiliencia CD-RISC para medir el nivel de ésta en cada uno de los participantes.

A su vez, la presente investigación, corresponde a un estudio de tipo correlacional, de alcance descriptivo. Dicha metodología permitió describir la realidad y analizar la asociación entre las variables de resiliencia y el rendimiento académico, donde la primera, como ya se mencionó, se midió a través de una escala, y la segunda

por medio del promedio de las calificaciones. De esta manera, se dio también respuesta a los objetivos planteados: especificar el nivel de resiliencia en los estudiantes de 5° y 6° grado de primaria; y describir las características de resiliencia más sobresalientes de los estudiantes con un alto rendimiento académico.

Finalmente, se puede mencionar que no existieron limitaciones significativas en la realización de esta investigación; ya que se contó con todas las facilidades por parte de la Escuela Primaria “Elisa Griensen” para llevar a cabo dicho estudio. Aunque los resultados obtenidos fueron inesperados de acuerdo a la teoría revisada, la experiencia resultó ser más enriquecedora en el aspecto de ampliación de conocimientos teóricos sobre la temática que se trabajó.

### **El contexto**

La presente investigación se desarrolló durante el ciclo escolar 2016-2017, considerando la población estudiantil que cursaban el 5° y 6° grado de la Escuela Primaria “Elisa Griensen”; siendo un total de 38 de 41 estudiantes, 22 mujeres y 16 hombres; 22 de 6° y 16 de 5° grado.

El centro educativo “Elisa Griensen” ubicado en los perímetros de la ciudad de Durango, Dgo., en la calle Monterrey S/N (entre las calles México y Zacatecas) de la Colonia “La Moderna”, es una institución pequeña que participa en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo por lo que trabaja en un horario de 8 de la mañana a 3 de la tarde. Y la población estudiantil en su totalidad se caracteriza por tener un nivel socioeconómico bajo.

La colonia, donde se encuentra situada la escuela, de acuerdo al estudio realizado por CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) (INEGI, 2015), presenta un grado de rezago social medio: la colonia abarca 48

viviendas de las cuales sólo 38 están habitadas, y el 54% de éstas cuenta con recubrimiento de piso, 79% con energía eléctrica, 77% con agua entubada, 79% con drenaje y 75% con servicio sanitario; en cuanto a infraestructura solo una de las calles tiene recubrimiento y no hay banquetas; la población está conformada en un 35% por personas entre 15 y 29 años de edad, 29% están entre los 0 y 14 años de edad, 27% entre los 30 y 59 años y solo un 7% rebasa los 60 años; y el promedio de escolaridad de los habitantes es de 6.8 años de estudio.

De acuerdo a lo anterior, aunque la colonia está catalogada con un rezago social medio, las condiciones de vida de los pobladores no pueden ser consideradas en el mismo nivel y así lo confirman las características de infraestructura, el promedio de escolaridad y los profesores de la Escuela Primaria “Elisa Griensen” al decir que la mayoría de los padres de los estudiantes son jornaleros dedicados a la construcción, asalariados y algunos trabajan para la industria maquiladora; las viviendas que rodean la escuela son construcciones rudimentarias, algunas con techos de láminas y sin los servicios básicos.

### **Resiliencia-éxito escolar o resiliencia y éxito escolar.**

El objeto de este trabajo de investigación se centró en el estudio de la resiliencia y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de 5º y 6º grado de la Escuela Primaria “Elisa Griensen” durante el ciclo escolar 2016-2017.

La conexión resiliencia y rendimiento académico, es estrecha y queda evidenciada a través de diferentes estudios que se han realizado. Dichas investigaciones dan cuenta de la importancia de que la escuela deba ser un espacio promotor de la resiliencia, pues existe una fuerte relación entre ésta y el que los estudiantes no deserten; y otras investigaciones demuestran que aquellos estudiantes que logran

desarrollar la resiliencia tienen experiencias escolares exitosas y mejores herramientas para enfrentar la vida actual.

La resiliencia y el rendimiento académico son constructos que, solos o en unión a otros conceptos, han sido estudiados y abordados como lo indican sus antecedentes históricos.

El enfoque de la resiliencia surgió, de acuerdo a García y Domínguez, a partir de los esfuerzos por entender las causas de la Psicopatología (2013). Los estudios realizados, en ese entonces, por distintos autores (Masten, 2001; Grotberg, 1999) habían demostrado que algunos infantes no desarrollaban problemas psicológicos a pesar de las predicciones de los investigadores. Se asumió, entonces, que estos niños se adaptaban positivamente debido a que eran “invulnerables” (Koupernik, en Rutter, 1991); es decir, podían “resistir” la adversidad. Sin embargo, posteriormente se planteó el concepto de resiliencia en vez de “invulnerabilidad”, ya que el primer término posee la cualidad de ser un rasgo extrínseco, que puede ser promovido, en comparación al segundo que es considerado intrínseco al individuo (Rutter, 1991 en García y Domínguez, 2013).

La palabra resiliencia proviene del latín resilio, que significa volver al estado original, recuperar la forma original. Desde la perspectiva etimológica, se traduce como “saltar atrás, rebotar, ser repelido, surgir”, el prefijo “re” indica repetición, reanudación; por lo tanto, se refiere a rebotar hacia adelante posteriormente a haber vivido una situación traumática (Melillo y Suárez, 2005; Cyrulnik, 2004 en Silas, 2008: 1259).

Otras definiciones de este concepto son:

- Luthar (2003) la define como la manifestación de la adaptación positiva a pesar de significativas adversidades en la vida (Becoña, Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto, 2006).

- Becoña (2006:125) expone la resiliencia como la capacidad de superar los eventos adversos, y ser capaz de tener un desarrollo exitoso a pesar de las circunstancias muy adversas, por ejemplo: muerte de los padres, guerras, graves traumas, etc.
- Para Masten y Powell (2007 en Aguiar y Acle, 2012) la resiliencia es la adaptación positiva en contextos de riesgo significativo o de adversidad.
- Silas (2008) considera que es la capacidad personal de superar adversidades y riesgos, a través de un proceso dinámico en el que se emplean con libertad factores internos y externos al individuo.
- Obando, Villalobos y Arango (2010 en Aguiar y Acle, 2012) refieren la resiliencia como la capacidad que tiene cada sujeto de reorganizar su vida desde sí mismo, teniendo como recurso indispensable la construcción de una ética vital, que se teje desde la consciencia y que orienta los procesos de identidad a lo largo del camino.

La definición del constructo resiliencia no ha sido sencilla, aunque varias concepciones coinciden en algunos aspectos, la manera de ser entendidas ha obedecido al momento y el lugar donde se desarrolló el término. En el desarrollo histórico del concepto, las distintas conceptualizaciones pueden apreciarse desde tres enfoques o escuelas de resiliencia: la escuela anglosajona, la europea y la latinoamericana.

En la escuela anglosajona, llamada también enfoque psicobiológico de la resiliencia se distinguen dos generaciones de investigadores. La primera centra su atención en la cuestión: ¿qué distingue a los niños que pese a la adversidad se adaptan positivamente? y Orteu (2012) menciona que, autores como Beardslee (1989) y Garmezy (1991) exponen la resiliencia como la capacidad de recuperación ante un trauma.

En la segunda generación, las investigaciones se enfocan en conocer: ¿cuáles son los procesos asociados a la adaptación positiva dada la adversidad? Por lo que surgen tres orientaciones: la de M. Rutter (1993), utiliza el término para caracterizar a las personas que, a pesar de nacer situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanas y con éxito (Mateu, García, Gil y Caballer, 2016); la de E. Grotberg Grotberg (2006 en Orteu, 2012) que concibe 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 éstas; y la de autores como Luthar y Cushing, Masten, Kaplan y Bernard, que retoman el modelo ecológico-transaccional del desarrollo humano planteado por Bronfenbrenner, entienden la resiliencia como un proceso dinámico donde interactúan de forma recíproca la influencia del ambiente y el individuo mismo, dicha interacción le permite a la persona adaptarse a la adversidad (García y Domínguez, 2013).

La escuela europea, por su parte, concibe la resiliencia como “respuesta para salvaguardar el sentido de la propia vida, como principio de supervivencia en situaciones o hechos que comprometen gravemente esta posibilidad de supervivencia y que ocasionan daños severos a la vida psíquica” (Ospina, Jaramillo, y Uribe, 2005). En este enfoque la persona adquiere un papel activo como ente responsable de la edificación de su propia historia en un ambiente determinado principalmente a través de unir a una experiencia desagradable una actitud positiva. En los exponentes de esta escuela encontramos a Cyrulnik.

Y el enfoque latinoamericano se enraíza en la “epidemiología social” que explica la resiliencia como una situación colectiva, es decir, a partir de las comunidades resilientes, las personas se consideran protegidas por las condiciones del entorno y los

valores de éste, lo que les permite asimilar las experiencias negativas y construir sobre él (Ospina, et al., 2005).

AUTOR /ES	ELEMENTOS DE LA RESILIENCIA DE ACUERDO A SU DEFINICIÓN
Luthar (2003)	Adaptación positiva a pesar de significativas adversidades en la vida.
Becoña (2006:125),	Capacidad de superar los eventos adversos, y ser capaz de tener un desarrollo exitoso a pesar de las circunstancias muy adversas.
Masten y Powell (2007 en Aguiar y Acle, 2012)	Adaptación positiva en contextos de riesgo significativo o de adversidad.
Silas (2008)	Capacidad personal de superar adversidades y riesgos, a través de un proceso dinámico en el que se emplean con libertad factores internos y externos al individuo.
Obando, Villalobos y Arango (2010 en Aguiar y Acle, 2012)	Es la capacidad que tiene cada sujeto de reorganizar su vida desde sí mismo, teniendo como recurso indispensable la construcción de una ética vital, que se teje desde la consciencia y que orienta los procesos de identidad a lo largo del camino.
De acuerdo al enfoque o escuela	
	<p><b>Primera generación</b> Orteu (2012), Beardslee (1989) y Garnezy (1991).</p> <p>En respuesta al planteamiento: ¿qué distingue a los niños que pese a la adversidad se adaptan positivamente?, la resiliencia como la capacidad de recuperación ante un trauma.</p>
Escuela Anglosajona Enfoque Psicobiológico	<p><b>Segunda generación:</b> M. Rutter (1993) y (Mateu, García, Gil y Caballer, 2016; E. Grotberg (2006 en Orteu, 2012); y Luthar y Cushing, Masten, Kaplan y Bernard.</p> <p>En respuesta al planteamiento ¿cuáles son los procesos asociados a la adaptación positiva dada la adversidad?:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Personas que, a pesar de nacer situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanas y con éxito.</li> <li>2. Capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformados por éstas.</li> <li>3. Proceso dinámico donde interactúan de forma recíproca la influencia del ambiente y el individuo mismo, dicha interacción le permite a la persona adaptarse a la adversidad.</li> </ol>
Escuela europea	La resiliencia es una respuesta para salvaguardar el



sentido de la propia vida, como principio de supervivencia en situaciones o hechos que comprometen gravemente esta posibilidad de supervivencia y que ocasionan daños severos a la vida psíquica.

La persona tiene un papel activo como ente responsable de la edificación de su propia historia en un ambiente determinado principalmente a través de unir a una experiencia desagradable una actitud positiva.

En los exponentes de esta escuela encontramos a Cyrulnik.

---

Enfoque latinoamericano

La resiliencia es una situación colectiva, es decir, a partir de las comunidades resilientes, las personas se consideran protegidas por las condiciones del entorno y los valores de éste, lo que les permite asimilar las experiencias negativas y construir sobre él.

La definición del término resiliencia ha sido compleja, empero todas las conceptualizaciones concuerdan en decir que es una capacidad que le permite a la persona superar situaciones difíciles y seguir adelante; se desarrolla, es decir, no es innata; y en este desarrollo intervienen factores del contexto como lo es tener un soporte afectivo. De esta manera el uso del término, por su relación con el desarrollo de las personas, dejó de ser exclusivo de la psicología y la psiquiatría, y se transfirió a la educación al reconocer que ésta es la ciencia que, aparte de enseñar conocimientos, tiene el compromiso de enseñar a vivir bien la vida (Villalobos y Castelán, 2011, 2012).

Por lo que, en la educación, el término resiliencia es usado para definir a aquellos niños que consiguen salir adelante y logran, por ejemplo, tener un adecuado rendimiento académico pese a las circunstancias difíciles que hayan atravesado o estén padeciendo.

El rendimiento académico, de acuerdo con Adell (2006; en Galles y Matalinares, 2012), se trata de un constructo complejo en cuanto a que se encuentra determinado por diversas variables como inteligencia, motivación, personalidad, actitudes, contexto, etc., que en realidad se asume como una nota de calificación que parte del criterio social y legal que se tiene acerca del rendimiento del alumno, y que

sirve también como fuente informativa, tanto para los padres como para las autoridades académicas, de cómo se encuentra el estudiante y sus posibilidades en el futuro.

Esto coincide con lo dicho por Montes y Lerner (2011, 2012), respecto a que el rendimiento académico puede entenderse desde tres perspectivas: 1) Como un resultado expresado e interpretado cuantitativamente; 2) como juicio evaluativo, cuantificado o no, sobre el proceso de formación académica (el trabajo que realiza el estudiante); o 3) de manera combinada asumiendo el rendimiento como proceso y resultado, evidenciado tanto en las calificaciones numéricas como en los juicios de valor sobre las capacidades y el saber hacer del estudiante derivados del proceso y, a su vez, teniendo en cuenta aspectos institucionales, sociales, familiares y personales de los estudiantes, los cuales afectan y son afectados en la dicotomía "éxito o fracaso académico".

En la presente investigación, de acuerdo a su encuadre en el enfoque cuantitativo de investigación, se optó por concebir el rendimiento académico como un resultado expresado cuantitativamente, en donde la calificación es el medio para medir las capacidades correspondientes al nivel de instrucción.

Las investigaciones que sustentaron y nutrieron este estudio de investigación abordan la idea de que la resiliencia ha sido una variable estrechamente asociada al alto rendimiento académico en los contextos con problemáticas serias como lo es la pobreza socioeconómica porque da cuenta de que los niños con esta capacidad desarrollada pueden tener experiencias académicas exitosas y expectativas de un futuro mejor. Y así lo expresan algunos de los estudios revisados que presentan líneas de investigación en común sobre la correspondencia que puede existir entre la resiliencia y el rendimiento académico.

Las investigaciones localizadas relacionadas con el presente anteproyecto de investigación se muestran desde el ámbito internacional al nacional,

Las investigaciones localizadas relacionadas con la presente investigación se muestran desde el ámbito internacional al nacional, predominando los estudios realizados en Chile y en México. De acuerdo al nivel educativo en el que fueron llevadas a cabo, cuatro se realizaron en educación superior, seis en educación media superior, tres en educación básica en el nivel de secundaria, y cinco en educación primaria; la mayoría, se enfocan fundamentalmente en comprobar que la resiliencia por sí sola o aunada a otros factores como las emociones positivas, la autoeficacia y la autoestima influyen notablemente en el rendimiento académico alto porque favorecen la confianza de los estudiantes en sí mismos para enfrentar retos, plantearse objetivos y alcanzarlos pese al contexto vulnerable en el que se desenvuelven; y/o mencionan que la escuela, a través de la relación positiva del profesor con su estudiante, funge como un factor protector que fomenta la aparición de la resiliencia en éste.

Solo en seis trabajos de investigación se encontró que el rendimiento académico y la resiliencia son factores multifactoriales, por lo que no pueden determinarse uno a otro, ya que existen otros elementos que de igual manera están influyendo en dichas variables, como lo son el contexto social, familiar, escolar, características personales, el nivel de locus de control, y hasta algunas variables sociodemográficas como el sexo y la edad. Además, se refiere la resiliencia como una capacidad no estática ni permanente, que depende de ciertas condiciones para que se desarrolle.

A continuación, se presentan dichos estudios de investigación:

“La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de Riesgo mediante un estudio de casos” de Fullana (1998), fue llevado a cabo en la Provincia de Girona, España. El enfoque seguido fue cualitativo y el método el estudio de caso; se seleccionaron sujetos resilientes (aquellos que habían alcanzado cierto nivel de éxito en la escuela pese a encontrarse en situaciones de riesgo); y los resultados de

este estudio aportaron datos importantes sobre las características que presentan estos sujetos y las características de su entorno. Entre los rasgos actitudinales más vinculados a los sujetos de estudio estuvieron los siguientes: a) todos tenían un concepto positivo de sí mismos; b) manifestaban una actitud positiva hacia la escuela y en particular hacia el aprendizaje; c) se mostraban motivados hacia el estudio; y 4) eran auto-responsables frente al aprendizaje.

“Resiliencia-Bienestar psicológico y Capacidad intelectual de estudiantes de cuarto medio de buen rendimiento de liceos vulnerables” de Morales y González (2014) en su estudio, realizaron una investigación es un trabajo realizado con 175 estudiantes de cuarto año medio de instituciones vulnerables por sus diversas insuficiencias (prácticas de enseñanza pedagógica altamente deficientes, debilidad en equipos directivos, técnicos y docentes, conflictos constantes entre estudiantes y docentes, entre docentes y directivos, y bajo rendimiento en pruebas nacionales), en Chile, con el objetivo de analizar las variables que determinaban el alto rendimiento que presentaba un grupo de estudiantes. Se trató de una investigación cuantitativa con un diseño no experimental transeccional. Los resultados obtenidos indicaron con respecto a la variable resiliencia, que las diferencias entre los estudiantes de rendimiento alto y los estudiantes de rendimiento general se dan en el factor “YO TENGO”, que tiene que ver con el apoyo que recibe de otras personas para enfrentar problemas. El factor aprendizaje arroja importantes resultados y se relaciona con el “YO PUEDO”, con la capacidad de aprender de sus aciertos y errores, colaborar con otros y tomar decisiones.

“Estudiantes de sectores vulnerables con alto rendimiento escolar y su desempeño en variables intelectuales, resiliencia, autoestima y bienestar psicológico” de Morales (2014), es un estudio chileno, cuantitativo, que busca comparar un grupo de estudiantes de secundaria procedentes de sectores vulnerables con alto rendimiento

académico con un grupo con rendimiento general, en variables relacionadas con la capacidad intelectual, autoestima, resiliencia y bienestar psicológico. Los resultados concluyen, con respecto a la variable resiliencia, que las diferencias entre los estudiantes de rendimiento alto y los estudiantes de rendimiento general se dan en el factor modelo, que tiene que ver con la visión que el individuo tiene del problema y el entorno, es decir, son estudiantes que reconocen tener en su vida personas que los orientan, aconsejan, acompañan y en quienes pueden confiar; y el factor aprendizaje, que se relaciona con aprender de los aciertos y errores, tomar decisiones y mejorar las formas de comunicación.

“Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables” de Villalta y Saavedra (2010), es un estudio cuantitativo de tipo descriptivo correlacional, llevado a cabo con 502 alumnos y 39 profesores de dos establecimientos educativos con adecuados logros de aprendizaje ubicados en zonas sociales vulnerables de Chile. Sus principales hallazgos fueron que los estudiantes resilientes tienen una gran capacidad de seguir modelos, generar respuestas alternativas frente a los problemas y aprender de experiencias positivas y negativas.

“Prevalencia de resiliencia y autoestima sobre el rendimiento escolar en estudiantes de instituciones educativas de Ate Vitarte, Lima” de Huairé (2014), es un trabajo realizado en estudiantes de 3º, 4º y 5º grado de educación secundaria, bajo un enfoque descriptivo–correlacional, con una muestra representativa de 233 estudiantes. Los resultados concluyeron que las variables estudiadas de resiliencia y autoestima están estrechamente relacionadas con la puntuación obtenida en el rendimiento escolar, por lo que se cree que la resiliencia en las personas determina su capacidad para resolver problemas de su dominio de conocimiento y alentar los procesos de cambios positivos en el rendimiento escolar.

“Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes del 5to y 6to grado de primaria” de Gallesi y Matalinares (2012) es una investigación que tuvo por objetivo determinar la relación entre los factores personales de resiliencia y el rendimiento académico en un grupo de 146 estudiantes de educación primaria, de ambos sexos, cuyas edades fluctuaban entre los 9 y los 14 años, en Perú. Los principales hallazgos de esta investigación de corte descriptivo, correlacional y comparativo, fueron: a) la resiliencia presenta una correlación significativa con todas las áreas del rendimiento académico, por lo que existe una tendencia general que indica que a medida que aumentan los niveles de resiliencia total de un sujeto, aumenta también, el rendimiento académico; 2) los factores personales de autoestima y empatía están altamente relacionados con el rendimiento académico; 3) en resiliencia, existen diferencias significativas según la variable sexo, a favor de las mujeres; y 4) según la variable grado de instrucción, en resiliencia, existen diferencias significativas a favor de los alumnos de 5º grado.

“Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social” de Villalta (2009), analiza la relación entre los factores de resiliencia y el rendimiento académico en alumnos adolescentes. El diseño general del estudio es cuantitativo de tipo descriptivo-correlacional realizado en una población de 437 alumnos de educación media de la región metropolitana de Chile. Los resultados indican que la relación entre resiliencia y logros de aprendizaje se fortalece en dos situaciones de adversidad: a) el divorcio o separación de sus padres, y b) en el embarazo propio o de la pareja.

“El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres” de Oros (2009), realizado en Buenos Aires, Argentina, versa sobre el hecho de examinar cuatro argumentos acerca de la importancia y utilidad

que podría tener la promoción de emociones positivas. Aunque aparentemente no aborda la resiliencia como tal, se incluye su estudio porque plantea de qué manera la pobreza socioeconómica expone a los niños a numerosos factores de riesgo que afectan su calidad de vida, el desarrollo psicológico, el desempeño intelectual y el rendimiento académico; pero este daño no es irreversible, haciendo alusión a la capacidad de resiliencia. Este estudio concluye que: a) la detección de los recursos que posibilitan que una persona sea resiliente carece de valor si no se emprenden acciones de prevención del desajuste para la promoción de la salud psicológica; y b) la elevada vulnerabilidad psicológica que presentan los niños pobres exige que se lleven a cabo acciones que ayuden a fortalecer los recursos personales protectores de estos niños.

“Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia)” de Peralta, Ramírez, y Castaño (2006) busca, en primer lugar, describir, las características más importantes que poseen los estudiantes con alto y bajo rendimiento; posteriormente, comparar los dos grupos para conocer las diferencias en resiliencia entre éstos; y finalmente, identificar cuál de las variables es más influyente en el rendimiento de los estudiantes. Esta investigación cuantitativa, de corte transversal observacional con un nivel descriptivo; tuvo una muestra de 3.065 estudiantes; donde se realizaron dos grupos: uno con bajo rendimiento académico y otro con alto rendimiento. Los resultados concluyeron que los estudiantes con un alto rendimiento obtuvieron puntajes más altos en el cuestionario de resiliencia.

“Resiliencia, rendimiento académico y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Bucaramanga (Colombia)” de Álvarez y Cáceres (2010). En este trabajo no experimental, correlacional-transversal donde no se manipularon las variables, sino que se buscó la relación entre ellas, se expone la relevancia que cobra la resiliencia en el contexto educativo porque es donde la persona mide su capacidad para

enfrentar no solo retos académicos sino psicosociales también. Por esto, plantea como objetivo evaluar las dimensiones de resiliencia y examinar las posibles correlaciones entre la capacidad emocional y el rendimiento académico; además de valorar otras variables como la edad, el estatus socio-económico y el número de hijos de los participantes. El estudio incluyó 180 estudiantes universitarios de quinto y sexto semestre de cuatro universidades públicas y privadas de la ciudad de Bucaramanga; 95 hombres y 85 mujeres, entre los 17 y los 37 años de edad, con cualquier estado civil, ocupación, con o sin hijos, viviendo con o sin sus familias, nivel socioeconómico del 3 al 6 y no se tomó en cuenta la carrera; y los resultados concluyeron que las mujeres se muestran más resilientes que los hombres ante las exigencias del proceso educativo universitario, y que la resiliencia no se encuentra vinculada con la edad, el rendimiento académico, el nivel socioeconómico, su estado civil, o si tienen o no hijos.

“Una propuesta antropológica para la comprensión de la resiliencia en niños: las virtudes humanas”. Cabrera, Aya y Mauricio (2012) hacen una revisión de la literatura empírico-analítica de 22 estudios que proponen formas de medición cuantitativa de la resiliencia con el objetivo de generar una reflexión sobre la manera de comprender y conceptualizar la resiliencia desde diferentes perspectivas teóricas, y crear una nueva manera de abordarla de acuerdo a las virtudes humanas desde la antropología filosófica, además, propone una nueva manera de medirla a través de estos indicadores. En este estudio se concluye que: a) existe diversas maneras de medir la resiliencia y la combinación de instrumentos para medirla depende de la disciplina que esté realizando la investigación; y 2) qué, en la actualidad, el estudio de la resiliencia ha cambiado el modo de concebir el desarrollo humano, es decir, las investigaciones revisadas confirman que el paradigma de que las personas que crecían en condiciones considerablemente desventajosas estaban condenadas al fracaso, ha quedado atrás.



“Resiliencia académica: una alternativa a explorar en la educación de niños y niñas en contextos rurales” de Vera y López (2014), es una revisión analítica que estudia la realidad educativa que viven los niños (as) que asisten escuelas rurales de Chile y las ventajas que les otorga la resiliencia académica en la mejora de su rendimiento académico. Este estudio concluye que la resiliencia desarrollada a través de los profesores de clase, es un medio para transformar las deficiencias culturales de los niños, y esto a su vez, ayuda a debilitar las desigualdades sociales existentes. En México, también se han elaborado algunas investigaciones sobre resiliencia y su relación con el rendimiento académico, entre las cuales destacan 6 que a continuación se presentan:

“La resiliencia en los estudiantes de educación básica, un tema primordial en comunidades marginales” de Silas (2008). Se trata de un estudio cualitativo que se nutre principalmente de la teoría de la resiliencia y de las historias de vida de 29 personas que participaron en la investigación. Este estudio trata de ejemplificar la manera en que algunos actores clave tienen un peso importante en la formación y perseverancia de alumnos de educación básica en situación de marginación. Los hallazgos destacan las siguientes ideas: a) las instituciones educativas y los profesores tienen un papel relevante e influyente afectiva-positivamente en los alumnos que no se remite a la mera transmisión de conocimientos; y b) tanto los padres como el maestro son “motores” para motivar al alumno a persistir en su rendimiento académico.

“¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana” de Silas (2008). Este trabajo busca conocer qué procesos y actores participaron en trayectorias escolares exitosas en los contextos más difíciles y si estos se relacionan con la teoría de la resiliencia. El enfoque seguido fue cualitativo; y presenta las conclusiones de entrevistar a 29 sujetos de 16 comunidades marginadas mexicanas,

así como a personajes claves de su entorno. Los hallazgos principales se clasificaron en cuatro rubros: la persona misma, el entorno inmediato (familia), la escuela y la comunidad. En lo referente al campo de la persona misma, Silas señala que las personas que han alcanzado una escolarización más allá de la educación básica obligatoria, presentan altos niveles de autoafirmación. Respecto al entorno inmediato, se reconoce que detrás de un alumno “exitoso” hay personas cercanas que han servido de apoyo verbal, soporte afectivo, y como consejeros. En el entorno escolar, la escuela es vista como un factor protector por lo que la relación maestro-alumno cobra relevante importancia como apoyo afectivo (positivamente) y moral. Y el rubro de la comunidad aborda la temática de la importancia de la cultura sobre el estudio que se va transmitiendo.

“Autorregulación, metas y rendimiento académico en bachilleres con disposiciones resilientes y no resilientes” de Gaxiola, González, Domínguez, y Gaxiola (2013). En su estudio indican que existen factores de riesgo en el rendimiento académico de los adolescentes de bachillerato, los cuales pueden ser contextuales o individuales, por lo que el objetivo es probar un modelo hipotético general de ecuaciones estructurales en dos grupos de estudiantes de bachillerato, uno de resiliencia y otro de no resiliencia, con el fin de evaluar el impacto que tienen las variables contextuales y la autorregulación sobre el rendimiento académico. De acuerdo a los resultados obtenidos, se concluye que en los dos grupos, la variable resiliencia predice positiva y significativamente las metas académicas debido posiblemente a que algunos indicadores utilizados para la resiliencia corresponden con la capacidad de planeación y enfrentamiento a los problemas de la vida. La resiliencia constituye entonces, un fenómeno donde existen disposiciones psicológicas para superar los riesgos, sumado al menos a la competencia adaptativa.

“La autorregulación constituye una habilidad importante en el desarrollo humano relacionada con el rendimiento académico” de Gaxiola, González y Gaxiola (2013), mide las trayectorias entre las variables autorregulación, resiliencia y metas educativas en el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato. Para llevar a cabo este estudio se aplicó una batería de pruebas a una muestra de 120 alumnos de un bachillerato de Hermosillo. Los resultados indican que los datos aportados fortalecen el principio de multifinalidad de la teoría de los sistemas del desarrollo, esto implica que a pesar de los riesgos, el desarrollo psicológico puede tomar diversos y variados caminos; las variables individuales de autorregulación emocional y conductual, así como la disposición a la resiliencia, son variables mediadoras del rendimiento académico y de los efectos negativos establecidos por la percepción de las características del contexto escolar de riesgo y las amistades de riesgo.

“Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar”, de Aguiar y Acle (2012), analiza las implicaciones de llevar a cabo la promoción de recursos protectores en estudiantes adolescentes mayas yucatecos que se encuentran en situación de riesgo escolar, y en quienes se observaron en trabajo de campo: la violencia escolar, conductas disruptivas, actitud negativa hacia la escuela y hacia la autoridad, consumo de alcohol y tabaco, inadecuada comunicación familiar, baja motivación, bajo rendimiento académico y discriminación escolar, comportamientos todos ellos que incrementan las posibilidades de deserción escolar.

“Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica” de Plata, González, Oudhof, Valdez, y González (2014), quienes consideran que, aunque el rendimiento escolar se ha explicado desde factores cognitivos y pedagógicos, no ha sido suficiente; por lo que a través de su investigación buscan

determinar la relación entre resiliencia, autoestima y autoeficacia con el rendimiento escolar. Este estudio fue realizado con 414 estudiantes entre 8 y 13 años de edad de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Toluca, México. Los resultados arrojados mostraron que la resiliencia, la autoestima y la autoeficacia tienen relación positiva y significativa con el rendimiento escolar, lo cual debe considerarse en el contexto escolar ya que la escuela misma puede participar para promover esta capacidad. En esta investigación se comprobó que el ser resiliente fomenta la confianza en sí mismo, la capacidad de visualizar metas, y se manifiesta en la superación personal y social.

La revisión de estos antecedentes permitió conocer que los estudios cualitativos usaron como técnica la entrevista y la observación; y los estudios cuantitativos, en general, el cuestionario. La escala más usada para valorar la resiliencia en adolescentes y adultos fue la Escala de Resiliencia SV-RES. En los estudios realizados con niños: en una se usó el Inventario de Factores Personales de Resiliencia de Ana Cecilia del Callao y en la otra, el Cuestionario de Resiliencia para niños por González-Arriata.

En el estudio de la relación existente entre la resiliencia y el rendimiento académico, de los estudios enfocados en niños, sólo dos de los cuatro, son investigaciones formales en estudiantes de edad similar a la población con la que se trabajó; y ambos trabajos confirman la existencia de una correlación entre las variables

Es importante señalar que todos estos estudios, en general, muestran en común que el contexto en el que se encontraban los participantes era vulnerable en cuanto al nivel socioeconómico, al igual que el contexto de la población de estudio de la presente investigación.

Conjuntando las reflexiones surgidas de la revisión del estado del conocimiento de la resiliencia y las condiciones socioeconómicas de la escuela donde se llevó a cabo

el trabajo (se encuentra en una zona vulnerable de la ciudad, y los niños viven en pobreza económica y situaciones familiares complicadas), se plantea el sentido y objetivo de la presente investigación, los cuales se concretan en las siguientes interrogantes investigativas.

- ¿Cuál es el nivel de resiliencia de los estudiantes de quinto y sexto grado de la primaria “Elisa Griensen”?
- ¿Cuáles son las características de resiliencia más sobresalientes de los estudiantes con un alto rendimiento académico?
- ¿Cuál es la relación entre los factores personales de resiliencia con el nivel de rendimiento académico?

Comprender por qué algunos estudiantes logran salir adelante, pese a las condiciones adversas que viven y a pesar del pronóstico desfavorable que pudiera construirse por estas condiciones, llevaron a diferentes investigadores a cuestionarse sobre los factores que inciden sobre este fenómeno, de lo cual derivó que la resiliencia es uno de ellos.

La resiliencia, entonces, atendiendo a las características donde se realizó la investigación, se convirtió en el tópico en el cual se debía profundizar y posteriormente relacionar con el rendimiento académico. De aquí derivaron los objetivos que guían la presente investigación:

- Determinar el nivel de resiliencia de los estudiantes de quinto y sexto grado de la primaria “Elisa Griensen”.
- Identificar las características de resiliencia más sobresalientes de los estudiantes con un alto rendimiento académico.

- Establecer la relación de los factores personales de resiliencia con el nivel de rendimiento académico.

### **Sobre la metodología...**

El procedimiento investigativo utilizado esencialmente se enmarcó bajo el enfoque cuantitativo, siguiendo un diseño correspondiente a un estudio ex-post-facto o no experimental de tipo descriptivo y correlacional con el objetivo de especificar el nivel de resiliencia en los estudiantes de 5° y 6° grado de primaria, describir las características más sobresalientes de los estudiantes con un alto rendimiento académico (en respuesta al nivel descriptivo planteado), y establecer la relación entre los factores personales de resiliencia con el nivel del rendimiento académico (nivel correlacional de la investigación).

En atención a las interrogantes investigativas y a la población objeto de estudio se utilizó el cuestionario como herramienta para medir el nivel de resiliencia en los estudiantes de 5° y 6° año de primaria, específicamente una Escala Likert, que se caracteriza por medir la intensidad de las actitudes y opiniones de la manera más objetiva posible (Monje Álvarez, 2011) porque consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de juicios o afirmaciones, ante las cuales se pide la reacción de los participantes, eligiendo una de las opciones presentadas. A cada ítem se le asigna un valor numérico, de esta forma la persona que contesta la escala obtiene una puntuación, sumando todas las opciones elegidas (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2010). En este caso se usó la Escala de Resiliencia de Connor y Davidson (CD-RISC) que fue diseñada como una herramienta para el ámbito clínico con la que se pudieran identificar conductas resilientes, de manera temprana, y valorar

las respuestas de los adultos (hasta 65 años aproximadamente) a los tratamientos psicológicos.

El CD-RISC se realizó a partir de los trabajos de Kobasa (1979), Rutter (1985) y Lyons (1991) y se trata de una escala autoaplicable de 25 ítems, tipo Likert de 0 a 4, donde el sujeto ha de evaluar cómo se ha sentido en el último mes. El rango de puntuación es de 0 a 100 como máximo. Los resultados que nos ofrece esta escala son de “alta resiliencia” para las puntuaciones más altas, y de “sujetos con baja resiliencia” para las bajas. Así, el CD-RISC, entre los factores que identifican se encuentra:

- Competencia personal, metas altas y tenacidad
- Tolerancia a los efectos negativos y hacer frente a los efectos del estrés.
- Efectos positivos del cambio y la seguridad en las relaciones.
- Control
- Influencia espiritual.

### **Los resultados**

Las conclusiones que se exponen aquí, versan sobre: los resultados obtenidos del proceso metodológico de construcción de la tesis para dar respuesta a los objetivos específicos del presente trabajo y al objetivo de estudio planteado; el dominio teórico ganado en el campo de la resiliencia; y las dificultades vividas durante el proceso.

La construcción de este trabajo de investigación siguió los lineamientos del enfoque cuantitativo, siguiendo un diseño de investigación ex-post-facto, de tipo descriptivo, correlacional, y la metodología utilizada se eligió a partir de la intención de medir el nivel de resiliencia de los estudiantes de 5º y 6º grado de primaria y relacionarla con el rendimiento académico de los participantes.

La población se selecciono a partir de características particulares como vivir en un contexto con carencias económicas, afectivas, de infraestructura y nutricionales; a los cuales se aplicó la Escala de Resiliencia CD-RISC para detectar el nivel de resiliencia de los participantes; el rendimiento académico se midió por medio del promedio de calificaciones; y a través del programa SPSS, se obtuvieron las frecuencias de tendencias centrales y el coeficiente de correlación de Pearson para medir la relación entre dichas variables.

Se concluyó que los resultados obtenidos, en la presente investigación, difieren de los resultados que se obtuvieron en 12 de los 18 trabajos incorporados, ya que establecen que sí existe una correlación entre la resiliencia y el rendimiento académico; y se concuerda con 6 estudios que expresan que dichas variables son multifactoriales, es decir, ninguna determina a la otra, por lo que debe explorarse otros elementos que están influyendo en el resultado de dichos constructos. Así mismo, es importante señalar que sólo dos trabajos se realizaron con niños de 9 a 14 años (la edad de la población con la que se trabajó), las demás se llevaron a cabo en niveles superiores.

Referente al objetivo de determinar el nivel de resiliencia de los estudiantes de quinto y sexto grado, se encuentra que el 89.4% exhiben un nivel de alta resiliencia, el 10.5% resiliencia media, y no hubo casos ubicados en resiliencia baja. No existe una diferencia significativa en el estado de resiliencia alcanzado por los dos grupos (5° y 6° grado).

De acuerdo a esto, los resultados mostraron que no existe relación entre un alto rendimiento académico con un alto nivel de resiliencia; contrario a lo que nos indican los estudios que existen al respecto. Aunque los estudiantes, que lograron un promedio de nueve en sus calificaciones (no hubo dieces), se ubicaron dentro del nivel de alta resiliencia, no todos obtuvieron los puntajes más elevados en la escala de resiliencia. De



esta manera no se identificaron rasgos de resiliencia sobresalientes en los estudiantes con un alto rendimiento académico.

De forma general, en la población de estudio, los rasgos de resiliencia más fuertes que se observaron fueron: *están orgullosos de sus logros* (dimensión de competencia personal, metas altas y tenacidad); *prefieren intentar resolver las cosas por sí mismos/as, a dejar que otros tomen las decisiones* (dimensión de tolerancia a los efectos negativos y hacer frente a los efectos del estrés); *tienen muy claro lo que quieren en la vida* (dimensión de control); y *creen que la mayoría de las cosas ocurren por alguna razón* (dimensión influencia espiritual).

Se concluye al respecto, considerando las características no sólo personales sino contextuales de los participantes, que en este estudio de investigación, no se puede establecer una relación entre los factores de resiliencia y el rendimiento académico, sino que habría que analizar más a fondo la dinámica del contexto, ya que se trata de estudiantes en edad escolar, en la etapa de preadolescencia, aún dependientes de factores externos como el acompañamiento de los padres en el proceso de desarrollo académico para que éste sea mejor.

Es importante señalar que, de los estudios incorporados, solamente dos se realizaron en niños en etapa de 8 a 14 años de edad, fueron efectuados con una población de estudio más amplia; y que en ambos trabajos se refiere que si existe una correlación entre resiliencia y rendimiento académico. Los resultados de la investigación de Gallesi G. y Matalinares C. (2012), realizada en Perú, con una muestra de 200 estudiantes de 5° y 6° grado de educación primaria, muestran valores de correlación en las áreas de rendimiento académico de: .277 en Comunicación, .253 en Matemáticas, .253 en Ciencias y A., y .326 en Personal S. y en la investigación de Plata, González, Oudhof, Valdez, y González (2014), realizada en México, con una muestra

de 414 estudiantes, los índices de correlación del rendimiento académico con los factores de resiliencia son de: .243 en factores protectores internos, .325 en factores protectores externos y .188 en empatía. Aparentemente las correlaciones, en ambos estudios, son débiles, pero se considera el tamaño de la muestra.

En cuanto a los resultados del análisis de correlación de Pearson, se establece que no existe una relación de dependencia entre la resiliencia y el rendimiento académico de los estudiantes de 5° y 6° grado. En este sentido se observa que el 89.4% de los estudiantes obtienen un puntaje que los ubica en un nivel de alta resiliencia, pero no todos muestran un promedio elevado en su rendimiento académico, incluso se halla que el participante que saco el puntaje más alto en resiliencia, tiene un promedio de 7, y el que saco el puntaje más bajo en resiliencia, saco un 9 de promedio. Es decir que, el que sea alta una de estas variables no significa que la otra lo sea también.

Tampoco se encontró una correlación entre la variable de resiliencia con las variables de sexo y grado de estudio; los grupos de quinto y sexto mostraron características similares en cuanto a que: ambos obtienen un promedio grupal de resiliencia de 66 puntos, un porcentaje muy bajo se ubicó en resiliencia media, y en ninguno se registraron casos de baja resiliencia. En cuanto al rendimiento académico, se observa que el promedio de calificaciones es más alto en quinto grado, pero los puntajes más elevados en resiliencia se encuentran en sexto grado.

Aunque los resultados no fueron los anticipados las aportaciones más relevantes se dieron respecto a saber que en el estudio de la resiliencia en estudiantes de edad escolar, fase de preadolescencia, es importante considerar los factores de desarrollo evolutivo de la etapa en que se encuentran y los factores contextuales. Los hallazgos mostraron, que los estudiantes de quinto y sexto grado, pese a no tener un rendimiento académico alto, están desarrollando rasgos de resiliencia; empero, su condición

emocional, acorde a la etapa en que se encuentran, los hace todavía, en gran medida, dependientes de su contexto familiar, social y escolar. Es decir, ellos en este momento, apenas están desarrollando el locus de control interno que les permita tener la capacidad de cambiar sus circunstancias y hacerse responsables de sus decisiones.

Partiendo de estas conclusiones, sería importante, en futuras investigaciones, llevar a cabo, un estudio más profundo de la resiliencia, que tomara en cuenta la etapa específica en que se encuentran los participantes. Ya que, aunque se cuenta con teoría a cerca de los rasgos de resiliencia en la infancia, esta información se da de manera general sin considerar las características particulares de cada período evolutivo del desarrollo del niño.

Los resultados de este estudio de investigación permiten plantear algunas sugerencias orientadas a:

- Determinar rasgos de resiliencia acordes a cada etapa de desarrollo.
- Buscar estrategias para concientizar a los padres de familia sobre la importancia de su participación en el proceso académico de sus hijos
- Concientizar a los maestros de que ellos, desde el aula, pueden contribuir a desarrollar importantes herramientas para que sus estudiantes desarrollen la resiliencia, ya que no es una capacidad innata, sino que se forma a partir de ciertas condiciones.

Finalmente se concluye que las únicas dificultades vividas durante el proceso seguido para realizar dicha investigación, versaron básicamente en la falta de conocimiento teórico y práctico de la metodología utilizada, que en su momento se resolvieron con la intervención oportuna de la asesora de tesis. En cuanto a la disponibilidad de los recursos materiales, económicos, humanos y de tiempo, es

importante señalar que no se encontraron problemas al respecto y que se contó, además, con la disposición del personal de la escuela primaria “Elisa Griensen” para desarrollar exitosamente esta investigación.

### **Referencias bibliográficas**

- Álvarez Ramírez, L. Y., & Cáceres Hernández, I. (julio-diciembre de 2010). Resiliencia, Rendimiento académico y Variables sociodemográficas en Estudiantes Universitarios de Bucamaranga (Colombia). *Psicología Iberoamericana*, 18(2), 37-46.
- Aguilar Andrade, E., & Acle- Tomasini, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 53-64.
- Becoña, E. (14 de Octubre de 2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
- Cabrera, V. E., Aya, V. L., & Mauricio, C. A. (2012). *Una propuesta antropológica para la comprensión de la resiliencia en niños: las virtudes humans* (Vol. 16). Colombia: Persona y Bioética.
- Fullana Noell, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 47-70.
- Gallesi G., R., & Matalinares C., M. (2012). Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes del 5o y 6o grado de primaria. *IIPSI*, 15(1), 181-201.

- García-Vesga, M. C., & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.
- Gaxiola Romero, J. C., González Lugo, S., Domínguez Guedea, M., & Gaxiola. (2013). Autorregulación, metas y rendimiento académico en bachilleres con disposiciones resilientes y no. *Interamerican Journal of Psychology*, 47(1), 71-81.
- Huaire Inacio, E. J. (2014). Prevalencia de resiliencia y autoestima sobre el rendimiento escolar en estudiantes de instituciones educativas de Ate Vitarte, lima. *Apunt. cienc. soc*, 4(2), 202-209.
- Mateu Pérez, R., García Renedo, M., Gil Beltrán, J. M., & Caballer Miedes, A. (2016). *Repositori.uji.es*. Recuperado el 14 de Octubre de 2016, de *Repositori.uji.es*: [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77669/forum\\_2009\\_15.pdf;sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77669/forum_2009_15.pdf;sequence=1)
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, Guía didáctica*. Colombia: NEIVA.
- Montez Gutiérrez, I. C., & Lerner Matiz, J. (2011-2012). Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad de EAFIT. *Universidad EAFIT, abierta al mundo*.
- Morales N., M., & González G., A. (2014). Resiliencia-Autoestima-Bienestar psicológico y Capacidad intelectual de estudiantes de cuarto medio de buen rendimiento de liceos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 2015-228.

- Orteu Riba, M. (2012). *Escuelas Resilientes*. Recuperado el 8 de Octubre de 2016, de Escuelas Resilientes: <http://www.avntf-evtntf.com/imagenes/biblioteca/Trabajo%203%C2%BA%20BI%2011-12%20-%20Orteu,%20Meritxell.pdf>
- Ospina Muñoz, D. E., Jaramillo Vélez, D. E., & Uribe Vélez, T. M. (2005). La resiliencia en la promoción de la salud de las mujeres. *Invest Educ Enferm*, 23(1), 78-89.
- Plata Zanatta, L. D., González-Arratia López Fuentes, N. I., Oudhof van Barneveld, H., Valdez Medina, J. L., & González Escobar, S. (Julio-diciembre de 2014). Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 131-149.
- Silas Casillas, J. C. (agosto-diciembre de 2008). La resiliencia en los estudiantes de educación básica, un tema primordial en comunidades marginales. *Revista Electrónica Sinéctica*(31).
- Silas, J. C. (octubre-diciembre de 2008). ¿Por qué Miriam si va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1255-1279.
- Vera-Bachmann, D., & López Pérez, M. (2014). Resiliencia Académica: una alternativa a explorar en la educación de niños y niñas en contextos rurales. *Revista Integra Educativa*, 7(2), s/p.
- Villalobos Torres, E. M., & Castelán García, E. (2011/12). *educacionenmalaga.es*. Recuperado el 18 de octubre de 2016, de [educacionenmalaga.es](http://educacionenmalaga.es):

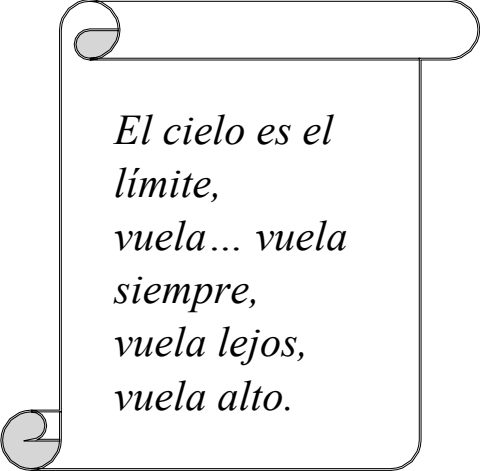
<http://lnx.educacionenmalaga.es/valores/files/2011/12/resiliencia-en-la-educaci%C3%B3n.pdf>

Villalta Páucar, M. A. (enero-junio de 2009). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 159-188.

## CAPÍTULO 4

### ALAS PARA VOLAR...

*Delia Inés Ceniceros Cázares*



*El cielo es el  
límite,  
vuela... vuela  
siempre,  
vuela lejos,  
vuela alto.*



## **ALAS PARA VOLAR...**

### **Una breve introducción**

El concepto de resiliencia se introduce en la psicología gracias a un estudio de epidemiología social que realizó Smith a finales de la década de los 70 en la isla de Kauai-Hawai. En este estudio, la investigadora trabajó durante treinta y dos años llevando el acompañamiento de quinientos niños que vivían en situaciones de adversidad (pobreza extrema, alcoholismo, abuso, separación de padres, entre otras). El hallazgo más importante de su investigación fue que muchos de estos niños crecieron y se convirtieron en adultos sanos, productivos, felices, capaces de establecer una familia estable y funcional pese a las situaciones difíciles que habían vivido en su infancia. Werner y Smith los llamaron resistentes al destino y al rasgo común que presentaron todos ellos resiliencia.

Los primeros acercamientos al concepto de resiliencia pueden ubicarse en 1942, con Scoville quien utiliza el término para referirse a situaciones riesgosas que no afectan a niños, pero sí al desarraigo familiar. En la década de los 70 se retoma el término por Bowlby para hacer referencia al soporte moral, a la cualidad de una persona que no se amilana. En los 80 surgen los primeros estudios longitudinales con Werner (1982). En los 90 y primera década del siglo XXI surgen los estudios de la resiliencia entendiéndola como un proceso dinámico (Luthard, 2000).

En los últimos años, la perspectiva dinámica y multifactorial acerca de la resiliencia ha cobrado gran fuerza, así podemos ubicar a Henderson Grotberg, E. (2003, p. 18), quien sostiene que “la resiliencia es la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser

transformado por ellas”. Partiendo de esta idea, es preciso señalar que las adversidades constituyen un elemento activador de la resiliencia. Es menester padecer para florecer. Por su parte, Becoña (2016) define a la resiliencia como la capacidad humana para superar los eventos adversos, y ser capaz de tener un desarrollo exitoso a pesar de dichas circunstancias. Por otro lado, para Masten y Powell (2007; en Aguiar Andrade & Acle- Tomasini, 2012) la resiliencia, se construye a lo largo de la vida y se define como la adaptación positiva en contextos de riesgo significativo o de adversidad.

Por su parte, Silas (2008), recuperando la característica dinámica de la resiliencia, la considera como la capacidad personal de superar adversidades y riesgos, a través de un proceso dinámico en el que se implican factores tanto de índole interna como externa al sujeto. Obando, Villalobos y Arango (2010; en Aguiar Andrade & Acle- Tomasini, 2012) refieren la resiliencia como la capacidad que tiene cada sujeto de reorganizar su vida desde sí mismo, teniendo como recurso indispensable la construcción de una ética vital, que se teje desde la consciencia y que orienta los procesos de identidad a lo largo del camino.

A partir de la revisión conceptual presentada previamente, puede afirmarse que las personas con alto nivel de resiliencia comparten al menos dos rasgos fundamentales:

- Las adversidades, contratiempos y dificultades han sido eventos presentes en sus vidas y los han superado y salido de ellos cada vez con más recursos internos, y
- que ésta no constituye una situación inalterable en la vida de una persona, sino que surge y se desarrolla en ellas cuando se cumple con determinadas condiciones: a) existen redes sociales informales (familia, amigos); b) hay un

sentido de vida; c) autoestima positiva; y d) sentido del humor (Aguiar Andrade & Acle-Tomasini, 2012).

A partir de la revisión de literatura y del análisis de algunas de las investigaciones localizadas respecto al tema de resiliencia, surge la inquietud por responder a las siguientes interrogantes de investigación:

- a. ¿Cuál es el nivel de resiliencia que se observa en estudiantes de preparatoria de la ciudad de Durango?
- b. ¿Cuáles son los rasgos comunes en los estudiantes resilientes?
- c. ¿Cuál es el significado que le confiere a los eventos adversos de su vida, un adolescente resiliente?

De los planteamientos previos se derivan los objetivos de este estudio, los cuales se enuncian a continuación:

- a. Determinar el nivel de resiliencia que se observa en estudiantes de preparatoria de la ciudad de Durango.
- b. Identificar los rasgos comunes en los estudiantes resilientes.
- c. Develar el significado que un adolescente resiliente les confiere a los eventos adversos de su vida.

El logro de los objetivos explicitados tiene como propósito lograr una comprensión integral del fenómeno de la resiliencia en los adolescentes preparatorianos, a través del abordaje mixto del objeto de investigación, en su modalidad secuencial.

## **Fundamento teórico**

Los seres humanos construimos nuestros recursos internos a partir de las experiencias de vida que nos resultan significativas. Estas experiencias ocurren desde que nos encontramos en el útero materno y no concluyen sino hasta que exhalamos el último suspiro. Sin embargo, no todo es vivencias, sucesos o experiencias de vida; la carga genética de cada ser humano, tiene implicaciones determinantes en la forma en que nos conducimos, en la que reaccionamos ante las diversas situaciones, en la manera en que procesamos los sucesos y las emociones. Sobre ello se ha escrito abundantemente en los últimos tiempos, en un creciente interés por comprender el basamento biológico de la conducta, de las emociones subyacentes a ella y de las tan disímolas formas de proceder del ser humano.

De acuerdo con García-Vesga, M.C y Domínguez-De la Ossa, E. (2013, p. 65), las definiciones que sobre resiliencia se han construido se clasifican en cuatro:

1. Aquellas que relacionan el fenómeno con el componente de adaptabilidad; entre cuyos exponentes se puede mencionar a Werner (2001), Luthar y Zingler (2006), Masten y Smith, (1982) y a Lösel, Blieneser y Köferl (1989).
2. Las que incluyen el concepto de capacidad o habilidad, como Grotberg (1995).
3. Las que enfatizan en la conjunción de factores internos y externos, tal como la concibe Vanistendael (1994), Rutter (1992) y Suárez (1995).
4. Las que definen Resiliencia como adaptación y también como proceso; esta visión más compleja de la resiliencia la comparten Osborn (1993) y Luthar y Cushing (1999).

En el presente apartado se ofrece una panorámica respecto a los elementos de carácter biológico, los psicológicos y los contextuales que constituyen el entramado en el cual surge, se desarrolla y se manifiesta la resiliencia en el individuo.

## *Nuestra maravillosa naturaleza*

“La conducta es el comportamiento que cada individuo desarrolla en los distintos ambientes en que vive. Esta característica depende de factores genéticos y de factores ambientales que comienzan a ejercer su influencia desde la vida uterina y que cobran gran relevancia después del nacimiento” (Frausto, M., 2011). Dichos factores (genéticos y ambientales) constituyen la fuente de todo lo que somos y hacemos, la resiliencia es el producto de la conjunción de dichos factores y de la sinergia que ellos generan.

Para comprender el basamento biopsicosocial de la resiliencia, es necesario partir de lo primero que sucede en el ser humano: su configuración biológica.

La generación biológica de la resiliencia se entiende mejor si se analiza al responsable de las emociones y de las conductas sociales de todos los seres humanos: el sistema límbico, el cual contiene las siguientes estructuras:

- a. Amígdala. Está asociada a la capacidad de comprender los propios sentimientos (Goleman, D., 2012). Se asocia con funciones de carácter autoprotector tales como la atención, la actitud de alerta, la lucha y los instintos sexuales, entre otras; además participa con el hipotálamo en la regulación de las secreciones hipofisarias y en la ingestión de alimentos y agua.
- b. Hipocampo. Se encuentra en la base del lóbulo temporal. Está particularmente involucrado con los fenómenos de la memoria, en especial con la formación de la memoria a largo plazo; su papel en la consolidación del aprendizaje es preponderante.

- c. Tálamo. Juega un rol muy importante en la regulación de la conducta, así como en la percepción y canalización de todos los estímulos sensoriales, a excepción de los olfativos.
- d. Hipotálamo. Está relacionado con el equilibrio o la regulación (homeostasis). Regula las respuestas a las necesidades básicas tales como el hambre, la sed, el frío y el calor; pero también la respuesta al dolor, los niveles de placer, la satisfacción sexual, la ira, el comportamiento agresivo y más.
- e. Giro del cíngulo. Hasta donde se conoce, es el agente responsable de la asociación de la memoria a estímulos olfativos y dolorosos, además de participar en la regulación del comportamiento agresivo en el ser humano.
- f. Tallo cerebral. Regula el ciclo circadiano (vigilia-sueño), pero además de ello, se encarga de las reacciones emocionales.
- g. Área ventral tegmental. Gracias a la secreción de dopamina, esta área se encarga de producir sensaciones placenteras.
- h. Septum. Esta área, al igual que el área ventral tegmental es la responsable de las respuestas placenteras, principalmente la sexual.
- i. Área prefrontal. Comprende toda la región no motora del lóbulo frontal, aun cuando no pertenece al circuito límbico, sus conexiones bidireccionales son intensas con el tálamo, la amígdala y otras estructuras subcorticales, por lo que tiene gran importancia en lo que respecta a la expresión de estados afectivos (Frausto, M., 2011).

Los elementos biológicos mencionados previamente constituyen uno de los elementos donde surge la resiliencia, sin embargo, no es el único. Como también se

mencionó en párrafos anteriores, ésta es producto de la carga biológica (genética), de las experiencias de vida y de la forma en que el sujeto les confiere significado a dichas experiencias. Una personalidad resiliente requiere, en una aparente paradoja de vida, de eventos difíciles para su conformación. El evento doloroso o complicado juega un papel determinante en la formación de la resiliencia. Constituye el detonante de la misma.

De acuerdo con Cyrulnik (2013, p. 117), “la naturaleza del acontecimiento que hiere puede corresponder a todas las instancias de un mismo aparato psíquico: biológico, afectivo o histórico. No obstante, se puede desarrollar una resiliencia en cada nivel”. La resiliencia biológica se manifiesta cuando un trastorno genético es (en parte) superado por el efecto del medio ambiente, a partir de una real y amorosa comprensión del mundo mental del niño.

Muchos han sido los acercamientos teóricos a la resiliencia, sobre todo en los últimos años. Desde la perspectiva multidimensional, se puede citar a Connor y Davidson, quienes sostienen que la resiliencia es el resultado de una serie de factores tanto de carácter individual como social y para cuyo abordaje construyeron en 2003 la Escala de Resiliencia de Connor-Davidson, la cual consta de dos versiones fundamentales, una de 25 ítems (en su versión original) y la otra de 10 (Connor & Davidson, 2003). En los inicios la prueba se utilizó fundamentalmente en la evaluación de la resiliencia en personas con diagnóstico de estrés post-traumático (PTSD), aunque posteriormente su uso se extendió llegando en la actualidad a ser una de las escalas de mayor uso internacional en la valoración de la resiliencia (Henley, 2010).

Concretamente, la escala CD-RISC evalúa “locus de control interno, compromiso, desafío, optimismo, resistencia al malestar, espiritualidad, adaptación, autoeficacia, conducta orientada a la acción” (Puig, G. & Rubio, J.L, 2011, p. 277). La

operacionalización del constructo “resiliencia” desde la perspectiva de Connor y

Davidson es la siguiente:

<b>Variable</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	
Resiliencia	Competencia personal, metas altas y tenacidad	Competencia personal	2, 8	
		Metas altas	6	
		Tenacidad	1, 3, 4, 5, 7	
	Tolerancia a los efectos negativos y hacer frente a los efectos del estrés	Tolerancia a los efectos negativos	9, 12, 14	
		Hacer frente a los efectos del estrés	10, 11, 13, 15	
	Efectos positivos del cambio y la seguridad en las relaciones	Efectos positivos del cambio	16, 18, 19, 20	
		Seguridad en las relaciones	17	
	Control	Buscar ayuda	Sentido de vida	21
			Control	22
				23
Influencia espiritual	Confianza		24	
		Aceptación	25	

### **Diseño metodológico**

La presente investigación se desarrolló teniendo como paradigma subyacente el pragmatismo, lo cual es resultado de la elección del enfoque de métodos mixtos para la elaboración de la misma; entendiendo que las decisiones metodológicas de los diversos niveles, se tomaron en atención a las necesidades del objeto de investigación y al curso que fue tomando la misma. La idea de elaborarlo desde este enfoque nace fundamentalmente de la convicción de que la resiliencia es un objeto de indagación que ofrece aristas tanto interpretativas como explicativas, que requieren de su consideración para llevar a cabo un abordaje completo del campo. El diseño metodológico elegido es el modelo secuencial, iniciando con un acercamiento de corte cuantitativo a la población



elegida, el cual se llevó a cabo mediante la aplicación de un instrumento de alta estructura y cerrando con un estudio en profundidad de un sujeto identificado como resiliente, desarrollado a partir del análisis de narrativas y de entrevistas en profundidad derivadas de las narrativas iniciales.

Con el objetivo de contar con información de estudiantes de diferente adscripción institucional (anticipando la posibilidad de encontrar diferencias significativas entre ellos), se optó por analizar las respuestas de dos poblaciones disímiles, para llevar a cabo la primera parte de la investigación (la fase cuantitativa):

- a. Una institución de nivel medio superior de sostenimiento público, ubicada en la ciudad de Durango, Dgo.
- b. Una institución de nivel medio superior sostenimiento particular, también ubicada en la ciudad de Durango, Dgo.

La primera fase de la presente investigación se realizó tomando como instrumento para la recuperación de información la Escala de Resiliencia de Connor y Davidson (CD-RISC), la cual aun cuando fue construida para detectar factores de resiliencia y valorar las respuestas de los adultos a los tratamientos psicológicos en poblaciones adultas, se ha utilizado con jóvenes de 10 a 18 años, por considerarse uno de los instrumentos que proporcionan mayor confiabilidad en los estudios de resiliencia.

Para la construcción de la escala, Connor y Davidson analizaron referentes teóricos importantes como los de Kobasa (1979), Rutter (1985) y Lyons (1991), quedando conformada a partir de la integración de los referentes citados, en su versión original, con 25 ítems agrupados en los siguientes factores:

- Competencia personal, metas altas y tenacidad (8 ítems).

- Tolerancia a los efectos negativos y hacer frente a los efectos del estrés (7 ítems).
- Efectos positivos del cambio y la seguridad en las relaciones (5 ítems).
- Control (3 ítems).
- Influencia espiritual (2 ítems).

La aplicación de la escala se dio en un solo momento. En el caso de la institución de sostenimiento público se contó con el apoyo de una maestra del plantel quien se sumó a la tarea de entregar a los grupos designados por la autoridad correspondiente, para participar en la investigación. La muestra estuvo conformada por estudiantes de los semestres 2º, 4º y 6º de todas las especialidades que se cursan en la institución.

En la institución de sostenimiento particular, la coordinadora de la preparatoria acompañó a la autora de la investigación en la entrega de los cuestionarios y ella fue la encargada de la recuperación de los mismos. En este caso se entregaron los instrumentos a la totalidad de los estudiantes de preparatoria (de 2º, 4º y 6º semestre) que asistieron a clases el día de la aplicación.

En ambos casos la tasa de retorno (por la modalidad de aplicación) fue del 100%.

Para llevar a cabo la fase interpretativa de la investigación, se recurrió al recurso de la narrativa; solicitando a la informante que elaborara escritos respecto a temáticas específicas, para posteriormente (y a partir del análisis de los textos recibidos) profundizar en algunos puntos importantes por medio de entrevista en profundidad (con el recurso de la guía de entrevista abierta), la cual se define como una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados,

informantes), para obtener datos sobre un problema determinado (Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 1996). Tanto las narraciones como la entrevista se llevaron a cabo con una adolescente con alto nivel de resiliencia.

Una vez concluidas ambas fases, se procedió a la organización de la información tanto cuantitativa como cualitativa para ofrecer una visión integral de la resiliencia en adolescentes. En el siguiente apartado se presenta el análisis de los resultados de las tres fases, de forma secuencial: primeramente, se exponen los resultados de la fase cuantitativa, posteriormente de la fase cualitativa y se concluye con la interpretación global de los resultados y hallazgos.

## **Análisis de los resultados**

### **Fase cuantitativa**

#### ***Descripción de la población***

Como ya se mencionó, la presente investigación se llevó a cabo en dos instituciones de educación media superior de la ciudad de Durango, Dgo. Estas instituciones son de sostenimiento público una, y de sostenimiento particular la otra. El total de estudiantes participantes fue de 430, de los cuales, 203 son hombres, 222 son mujeres y 5 no respondieron a este cuestionamiento. Las edades de los participantes oscilan entre los 15 y los 20 años y su distribución se puede apreciar en la tabla 1.

**Tabla 1.** *Edades de los participantes*

<b>Edad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<i>15</i>	<i>78</i>	<i>18.3</i>	<i>18.5</i>
<i>16</i>	<i>134</i>	<i>31.4</i>	<i>49.9</i>
<i>17</i>	<i>113</i>	<i>26.5</i>	<i>76.3</i>
18	80	18.7	95.1

19	18	4.2	99.3
20	3	.7	100.0
Total	426	100.0	

Como se observa en la tabla 1, el 76.3% de los estudiantes son menores de edad, lo cual tiene implicaciones psicológicas y emocionales importantes, toda vez que una de las circunstancias que mayormente impactan en la vida de una persona es su ingreso “oficial” a la vida adulta, a través de ciertos rituales socialmente establecidos (calificado para ejercer el voto, para beber, para acceder a ciertas prácticas que corresponden a la vida adulta, entre otras), esto tiene obviamente relación directa con el objeto de investigación del presente estudio.

Del total de participantes de la investigación, 152 jóvenes (que conforman el 35.3% de la población total) estudian en la institución de sostenimiento particular, en tanto que 278 (representan el 64.7% de la población total de la investigación) son estudiantes de la institución de sostenimiento público.

Al llevarse a cabo la recolección de datos durante el semestre 2018-A, los estudiantes cursaban 2º, 4º y 6º semestre; siendo la distribución de los participantes, por semestre, como se observa en la tabla 2.

**Tabla 2.** *Semestre que cursan los participantes*

<b>Semestre que cursa</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Segundo semestre	194	45.1	45.1
Cuarto semestre	121	28.1	73.3
Sexto semestre	115	26.7	100.0
Total	430	100.0	

Como puede observarse en la tabla 2, la distribución de la matrícula estudiantil responde (lastimosamente) a la tendencia nacional, según la cual, conforme se avanza

en el nivel de estudios, la matrícula desciende significativamente; observándose este fenómeno con mayor significatividad entre los semestres 2º y 4º.

Los estudiantes de la institución de sostenimiento particular no cursan un bachillerato con especialidad, por lo que los 152 que aparecen en la opción “General” corresponden a dicha institución. En cambio, los estudiantes de la institución de sostenimiento público pueden optar por una de las 5 especialidades que ofrece la escuela, como puede apreciarse en la tabla 3.

**Tabla 3.** *Especialidad que cursan los participantes*

<b>Especialidad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
General	152	35.3	35.3
Técnico Agropecuario	59	13.7	49.1
Técnico en Ofimática	56	13.0	62.1
Técnico en Explotación Ganadera	65	15.1	77.2
Técnico en Desarrollo Comunitario	61	14.2	91.4
<b><i>Técnico en Producción Industrial de Alimentos</i></b>	<b>37</b>	<b>8.6</b>	<b>100.0</b>
Total	430	100.0	

Como se puede apreciar en la tabla 3, la matrícula observada en las diferentes especialidades es muy homogénea, salvo en la especialidad “Técnico en Producción Industrial de Alimentos”, la cual observa una matrícula casi del 40% con respecto a las especialidades con mayor demanda.

### ***Las fortalezas de los jóvenes en el ámbito de la resiliencia***

Una vez caracterizada la población objeto de estudio, es preciso señalar algunos de los hallazgos más relevantes en lo que respecta al comportamiento de las respuestas que los estudiantes proporcionaron. La relevancia de dichas respuestas está dada

fundamentalmente por la concentración de resultados en el extremo más alto de las opciones dadas, es decir, se reportan, para dar respuesta a la primera interrogante de esta investigación, los ítems que constituyen evidencia de los rasgos de resiliencia más altos en los estudiantes que participaron en la investigación. Este apartado contiene exclusivamente las respuestas que corresponden al análisis de la variable resiliencia, es decir, no se consideran las polaridades observadas en la población en atención a las variables sociodemográficas consideradas en el estudio.

**Tabla 4.** *Me esfuerzo sin importar cual pueda ser el resultado*

<b>Opciones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Casi nunca	9	2.1	2.1
A veces	100	23.5	25.6
<b><i>Casi siempre</i></b>	<b><i>201</i></b>	<b><i>47.3</i></b>	<b><i>72.9</i></b>
<b><i>Siempre</i></b>	<b><i>115</i></b>	<b><i>27.1</i></b>	<b><i>100.0</i></b>
Total	425	100.0	

Como se puede apreciar en la tabla 4, más de las dos terceras partes de los estudiantes (74.4%) sostiene que, con independencia del resultado, compromete su esfuerzo “siempre” (27.1%) o “casi siempre” (47.3%). Esta respuesta implica que los estudiantes están enfocados en las metas de aprendizaje más que en las de logro. Lo realmente relevante para ellos es la experiencia en sí misma y esta condición está directamente relacionada con la capacidad de resiliencia que los sujetos demuestran, pues al comprometer su esfuerzo, no con un resultado, sino con el proceso, la posibilidad de frustración disminuye considerablemente, generando una sinergia entre el esfuerzo destinado a una tarea, la importancia dada a la tarea misma y los resultados positivos. Esta circunstancia se vincula directamente con la expectativa de logro del joven, lo cual se puede observar en la tabla 5.

**Tabla 5.** *Creo que puedo lograr mis objetivos, incluso si hay obstáculos*

<b>Opciones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nunca	1	.2	.2
Casi nunca	5	1.2	1.4
A veces	63	14.8	16.2
<b><i>Casi siempre</i></b>	<b>149</b>	<b>35.1</b>	<b>51.3</b>
<b><i>Siempre</i></b>	<b>207</b>	<b>48.7</b>	<b>100.0</b>
Total	425	100.0	

La tabla 5 rastrea uno de los elementos más importantes cuando se habla de resiliencia: la confianza en las propias capacidades, por encima de las condiciones del exterior. Cuando los estudiantes asumen que, para lograr sus objetivos, el camino no siempre es llano, la tolerancia a la frustración es mayor, pues han advertido la posibilidad de tropiezos. El 83.8% de los participantes se ubican en las opciones de respuesta “casi siempre” (35.1%) y “siempre” (48.7%), al plantearseles el ítem “Creo que puedo lograr mis objetivos, incluso si hay obstáculos”. Al responder de esta forma, los estudiantes demuestran una gran confianza en sí mismos, manifiestan que los obstáculos no constituyen de ninguna forma una condición de fracaso, sino que son parte natural de la vida y con ello demuestran un alto locus de control.

Para Munist y colaboradores (1998), la resiliencia es definida como “la capacidad humana que permite hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas”, de acuerdo con esta definición, los obstáculos constituyen el detonante de la resiliencia, y no es que esperemos que los adolescentes se conviertan en sparring de la vida, simplemente es una realidad que las dificultades y tropiezos son parte natural de la existencia, pero lo que hace una persona resiliente es tomar estas dificultades y transformarlas en oportunidades de crecimiento. Este crecimiento no solamente implicará que el joven adquiera más recursos internos

para hacer frente a las adversidades, sino también implica que su percepción de sí mismo en cuanto a su capacidad y fortaleza se ve enriquecida, como puede observarse en la tabla 6.

La tabla 6 muestra los resultados obtenidos al planteamiento “Creo que soy una persona fuerte cuando me enfrento a los retos y dificultades de la vida”. Este ítem provee información importante respecto al autoconcepto del chico y a la forma en que se asume en situaciones críticas.

**Tabla 6.** *Creo que soy una persona fuerte cuando me enfrento a los retos y dificultades de la vida*

<b>Opciones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nunca	3	.7	.7
Casi nunca	19	4.4	5.2
A veces	75	17.6	22.7
<b><i>Casi siempre</i></b>	<b>173</b>	<b>40.5</b>	<b>63.2</b>
<b><i>Siempre</i></b>	<b>157</b>	<b>36.8</b>	<b>100.0</b>
Total	427	100.0	

El ítem cuyos resultados muestra la **tabla 6** indaga en la autoconfianza, rastrea mediante un sencillo planteamiento, la fortaleza que el estudiante se atribuye en condiciones adversas. En este sentido, los resultados muestran congruencia con las respuestas hasta ahora destacadas, exponiendo que el 77.3% de los respondientes se asume como una persona fuerte al enfrentarse a retos y dificultades de la vida. Este ítem en particular provee de mucha información “entre líneas” pues puede inferirse que quienes respondieron a él (427 de 430 participantes del estudio) han enfrentado situaciones adversas en su vida y tienen una clara idea de cómo han reaccionado ante ellas. La confianza en la fortaleza para sobrellevar situaciones difíciles, constituye uno de los elementos determinantes de la resiliencia. Si, como Grotberg (s/f, en Melillo & Suárez Ojeda, 2001, p. 38), consideramos que la resiliencia “tiene que ver con los



recursos y la capacidad humana que le permiten a la persona enfrentar, sobreponerse y salir fortalecido por experiencias de adversidad”, entonces las respuestas proporcionadas por los respondientes dan un indicio de cómo su percepción de las propias capacidades para solventar retos y dificultades, constituye un factor resiliente extraordinario.

La perseverancia y dedicación son rasgos importantes en una persona resiliente. La tabla 7 muestra los resultados que se obtuvieron al rastrear en el ítem “Trabajo para conseguir mis objetivos sin importarme las dificultades que encuentro en el camino”.

La persistencia es una de las cualidades más importantes al hablar de resiliencia. Una persona resiliente es casi por definición, una persona perseverante. En el ítem que muestra la tabla 7, se observa que los respondientes manifiestan en un 76.4% que casi siempre o siempre se esfuerzan por conseguir sus objetivos, aun cuando haya dificultades en el camino. Las dificultades, como se analizaba en el ítem anterior, son parte de la vida de los participantes y la respuesta que dan a este ítem en particular es consistente con las respuestas analizadas previamente, encontrándose que los estudiantes, además de manifestar confianza en sí mismos, son perseverantes cuando de alcanzar sus propósitos se trata.

**Tabla 7.** Trabajo para conseguir mis objetivos sin importarme las dificultades que encuentro en el camino

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nunca	2	.5	.5
Casi nunca	9	2.1	2.6
A veces	90	21.0	23.6
<b>Casi siempre</b>	<b>179</b>	<b>41.8</b>	<b>65.4</b>
<b>Siempre</b>	<b>148</b>	<b>34.6</b>	<b>100.0</b>
Total	428	100.0	

La tabla 8 muestra los resultados de uno de los ítems más reveladores de este estudio, pues rastrea en el nivel de orgullo que el estudiante siente respecto a sus logros (con independencia del ámbito del que se trate). Fue muy satisfactorio encontrar que el abrumador 87.3% de los participantes mencionan estar “siempre” o “casi siempre” orgullosos de sus logros. En una etapa tan compleja como la adolescencia, en la cual los jóvenes buscan sobre todo la legitimación de sus pares, sentirse orgullosos de sí mismos se antojaría como algo casi inexistente, sin embargo, la respuesta de los estudiantes es muy positiva a este respecto, lo cual permite identificar en ellos un alto nivel de autoestima y de autorreconocimiento.

**Tabla 8.** *Estoy orgulloso de mis logros*

<b>Opciones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nunca	5	1.2	1.2
Casi nunca	10	2.3	3.5
A veces	39	9.2	12.7
<b><i>Casi siempre</i></b>	<b>83</b>	<b>19.5</b>	<b>32.2</b>
<b><i>Siempre</i></b>	<b>289</b>	<b>67.8</b>	<b>100.0</b>
Total	426	100.0	

El sentido del humor constituye uno de los requisitos fundamentales para solventar las dificultades o los avatares de la vida. Enfrentar los cambios, los problemas y hasta las tragedias con un poco de humor es en ocasiones la diferencia entre la salud y la enfermedad, entre la resolución y el estancamiento, entre la vida y la muerte. Como se observa en la tabla 9, el 68.2% responde que siempre o casi siempre intentan ver el lado divertido de los problemas. Quizás esta respuesta tenga una relación directa con la edad de los participantes, pero como no se cuenta en el presente estudio con una población adulta con la cual contrastar la respuesta (y tampoco es la intención de la investigación), nos concentraremos en afirmar que la respuesta en sí misma es positiva

respecto al objeto de estudio (resiliencia) pues el sentido del humor caracteriza a las personas altamente resilientes, al ser capaces de encontrar un lado jocoso o humorístico hasta en las situaciones más desventuradas.

**Tabla 9.** *Intento ver el lado divertido de las cosas cuando me enfrento a problemas*

<b>Opciones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nunca	5	1.2	1.2
Casi nunca	29	6.8	8.0
A veces	102	23.9	31.9
<b><i>Casi siempre</i></b>	<b><i>163</i></b>	<b><i>38.2</i></b>	<b><i>70.0</i></b>
<b><i>Siempre</i></b>	<b><i>128</i></b>	<b><i>30.0</i></b>	<b><i>100.0</i></b>
Total	427	100.0	

Como puede observarse en la tabla 10 los estudiantes sostienen que enfrentarse a las adversidades, casi siempre (36%9 o siempre (42.8%) los hace más fuertes. La cotidianeidad nos enfrenta a circunstancias difíciles, en ocasiones parece que estas rebasan nuestras capacidades. El ítem 10 presenta a los respondentes la posibilidad de analizar su capacidad de fortalecerse o crecerse ante las dificultades (lo cual constituye la piedra angular de la resiliencia), a este respecto, se observa que el 78.8% de los estudiantes, respondieron que siempre o casi siempre se fortalecen al enfrentarse a las dificultades. A este respecto, Cyrulnik (2003, p. 29) sostiene que “sólo es posible hablar de resiliencia si se ha producido un trauma que se haya visto seguido por la recuperación de algún tipo de desarrollo, es decir, si se verifica la recomposición del desgarró”. En el caso de la población estudiada, dadas las características propias de la adolescencia, aunadas a las condiciones socioeconómicas, afectivas y situaciones de familia que enfrentan, es altamente probable que una parte significativa de los participantes, haya enfrentado situaciones que calificarían como traumáticas (pérdida de

algún ser querido, agresiones físicas o incluso sexuales, violencia intrafamiliar, acceso a drogas, entre otras) y, a pesar de ello, pudieron seguir con sus vidas, enfrentando dichos eventos con madurez y aplomo. En eso justamente consiste la resiliencia.

**Tabla 10.** *Enfrentarme a las dificultades puede hacerme más fuerte*

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nunca	2	.5	.5
Casi nunca	13	3.0	3.5
A veces	76	17.8	21.3
<b>Casi siempre</b>	<b>154</b>	<b>36.0</b>	<b>57.2</b>
<b>Siempre</b>	<b>183</b>	<b>42.8</b>	<b>100.0</b>
Total	428	100.0	

La capacidad de autogestión, la toma de decisiones y la conformación del juicio crítico son cualidades que se adquieren con la madurez o con las experiencias tempranas de la vida. El ítem “Prefiero intentar solucionar las cosas por mí mismo/a, a dejar que otros tomen las decisiones” revela que, a pesar de la corta edad de los participantes de esta investigación, el 76.5% de ellos valora su capacidad para tomar decisiones de forma independiente. Consideran muy importante tomar el control de su vida a través del control de sus decisiones. “Cuando el mundo se vuelve un lugar absolutamente impredecible se nos hace difícil vivir en él (...) y es que la vida necesita de un cierto orden para organizarse” (Puig, G. & Rubio, J.L., 2011, p. 152). Tomando esto en consideración es preciso señalar que la asunción del control es determinante en la configuración de la resiliencia en los seres humanos. El caos, el azar y la incertidumbre que en ocasiones parecen regir la vida, aparecen minimizados ante una persona con recursos internos suficientes como para asumir el control de su vida y de sus decisiones ante dichas situaciones.

**Tabla 11.** *Prefiero intentar solucionar las cosas por mí mismo/a, a dejar que otros tomen todas las decisiones*

<b>Opciones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nunca	4	.9	.9
Casi nunca	19	4.5	5.4
A veces	77	18.1	23.5
<b><i>Casi siempre</i></b>	<b>153</b>	<b>35.9</b>	<b>59.4</b>
<b><i>Siempre</i></b>	<b>173</b>	<b>40.6</b>	<b>100.0</b>
Total	426	100.0	

El manejo de las emociones y de los sentimientos constituye uno de los mayores recursos con los que un ser humano puede contar. Este manejo se deriva del reconocimiento o identificación de dichas emociones y sentimientos, de su legitimación y de la libertad que el sujeto sienta para expresarlas. Una persona resiliente se caracteriza por un manejo adecuado de sus sentimientos, incluyendo su expresión. En la tabla 12 se aprecia que el 59.9% de los jóvenes participantes de la investigación se asumen como personas capaces de convivir con “su lado oscuro” emocional. Esta capacidad se va entrenando conforme el sujeto transita por experiencias difíciles, traumáticas o, simplemente dolorosas. Se aprende a lidiar con las dificultades, a través del enfrentamiento de las mismas.

**Tabla 12.** *Soy capaz de manejar sentimientos desagradables y dolorosos como tristeza, temor y enfado*

<b>Opciones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nunca	21	5.0	5.0
Casi nunca	42	9.9	14.9
A veces	106	25.0	39.9
<b><i>Casi siempre</i></b>	<b>139</b>	<b>32.8</b>	<b>72.6</b>
<b><i>Siempre</i></b>	<b>115</b>	<b>27.1</b>	<b>99.8</b>
Total	424	100.0	

La adaptabilidad es uno de los recursos más importantes con los que los seres humanos contamos. Esa capacidad natural a nivel biológico, constituye también un recurso psicológico de orden superior que surge y se perfecciona en los seres humanos, a partir de la vivencia de cambios drásticos en su vida; sin embargo, no todas las personas que viven experiencias de cambio drástico consolidan una personalidad adaptable, hay quienes, por el contrario, construyen una férrea resistencia a la adaptación. Dichos cambios no tienen que ser necesariamente eventos traumáticos, pero sí constituyen siempre un recurso de crecimiento y maduración de valor incalculable en la configuración de la personalidad resiliente. Como puede observarse en la tabla 13, el 62.1% de los jóvenes respondientes considera que tiene una personalidad adaptable a los cambios. Esta valoración puede no corresponder con la realidad de forma absoluta, pero es importante señalar que aun cuando así fuera, el hecho de que un elevado índice de participantes se asuma como personas adaptables, hace pensar que al menos a nivel discursivo, dichos jóvenes valoran positivamente esta cualidad y le confieren importancia a la consideración de la misma como parte de su personalidad.

**Tabla 13.** *Soy capaz de adaptarme cuando ocurren cambios*

<b>Opciones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nunca	2	.5	.5
Casi nunca	24	5.6	6.1
A veces	93	21.8	27.9
<b><i>Casi siempre</i></b>	<b>190</b>	<b>44.5</b>	<b>72.4</b>
<b><i>Siempre</i></b>	<b>118</b>	<b>27.6</b>	<b>100.0</b>
Total	427	100.0	

La tabla 14 muestra los resultados arrojados por el ítem “Los éxitos del pasado me dan confianza para enfrentarme con nuevos retos y dificultades”. Las respuestas de los estudiantes ofrecen una constante respecto a las respuestas de los ítems anteriores,

toda vez que la mayor frecuencia se ubica en las respuestas “siempre” y “casi siempre”, lo cual indica una visión fuerte de sí mismos. En el caso particular de este ítem, destaca el hecho de que el mismo rastrea en la historia del respondente, es decir, su respuesta obedece a un análisis de la vida pasada y la identificación de situaciones de éxito en el pasado. El hecho de que los respondentes hayan identificado experiencias exitosas cumple con una de las condiciones de resiliencia mencionadas por Cyrulnik (tener experiencias felices o nutricias durante la infancia). El éxito personal y/o la sensación de éxito constituyen un referente indispensable de la resiliencia, implica que la persona cuenta con un ancla emocional construida a través de experiencias positivas en su vida y que estas experiencias (que de una u otra forma resultaron altamente significativas) se configuran en un referente importante para sortear las adversidades que enfrenta en su vida.

**Tabla 14.** *Los éxitos del pasado me dan confianza para enfrentarme con nuevos retos y dificultades*

<b>Opciones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nunca	3	.7	.7
Casi nunca	14	3.3	4.0
A veces	75	17.6	21.5
<b><i>Casi siempre</i></b>	<b>139</b>	<b>32.6</b>	<b>54.1</b>
<b><i>Siempre</i></b>	<b>196</b>	<b>45.9</b>	<b>100.0</b>
Total	427	100.0	

Cuando se hace referencia a los adolescentes, frecuentemente suelen asociarse a esta palabra, atributos tales como intensidad, volatilidad, vulnerabilidad e incertidumbre. Adolescencia parece ser sinónimo de caos o de indefinición, sin embargo, las respuestas de los adolescentes encuestados revelan una realidad diametralmente opuesta (al menos en la autopercepción del adolescente), ya que el 75.2% de los respondentes (321 jóvenes) consideran que casi siempre o siempre tienen la certeza de

lo que quieren (ver tabla 15). Esta apreciación es importante en dos sentidos (al menos), primeramente y para efectos del presente estudio, es de capital importancia para construir resiliencia, que la persona se autodefina con capacidades y atributos que le permitan fortalecerse y madurar progresivamente; tener claridad acerca de la vida que se tiene, en el corto o mediano plazo, le permiten al chico trazarse metas y actuar en consecuencia... si bien los desvíos y desaciertos no están ausentes de su vida (¿de la de quién si?), es más probable que la claridad de objetivos les hagan ser asertivos en sus decisiones y éstos se convierte en un círculo virtuoso pues los efectos que se tengan de estas decisiones serán positivos y redundarán en una personalidad resiliente, toda vez que fortalecen su locus de control interno.

**Tabla 15.** *Tengo muy claro lo que quiero en la vida*

<b>Opciones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nunca	16	3.7	3.7
Casi nunca	18	4.2	8.0
A veces	72	16.9	24.8
<b><i>Casi siempre</i></b>	<b><i>116</i></b>	<b><i>27.2</i></b>	<b><i>52.0</i></b>
<b><i>Siempre</i></b>	<b><i>205</i></b>	<b><i>48.0</i></b>	<b><i>100.0</i></b>
Total	427	100.0	

Por otro lado, es también importante la autopercepción de seguridad respecto a la vida propia, porque aun cuando no fuera así y todo quedara en el nivel perceptual, el simple hecho de autodefinirse como un sujeto convencido de lo que desea hacer, o de lo que va a vivir, le genera al chico una sensación de seguridad que se traducirá en decisión, por lo que la natural tozudez del adolescente puede llevarlo muy lejos (positivamente) cuando se asume como una persona segura de lo que quiere y hace con su vida.



Uno de los aspectos que Connor y Davidson consideran determinante en la construcción de la resiliencia es la espiritualidad, a este respecto, el 59.5% de los estudiantes participantes en este estudio (ver tabla 16), consideran la influencia de Dios o de la suerte como determinantes en las situaciones especialmente difíciles de su vida. Esta respuesta puede deberse a la tendencia natural en las personas de encontrarle un sentido a la adversidad. Según Vanistendael y Lecompte (2000; en Puig, G. & Rubio, J.L., 2011, p. 89), “darle un sentido y significado a la adversidad es considerado por algunos autores como uno de los fundamentos básicos de la resiliencia.”

**Tabla 16.** *Cuando no hay soluciones claras a mis problemas, a veces, la suerte o Dios pueden ayudarme*

<b>Opciones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nunca	33	7.7	7.7
Casi nunca	27	6.3	14.1
A veces	113	26.5	40.5
<b><i>Casi siempre</i></b>	<b><i>126</i></b>	<b><i>29.5</i></b>	<b><i>70.0</i></b>
<b><i>Siempre</i></b>	<b><i>128</i></b>	<b><i>30.0</i></b>	<b><i>100.0</i></b>
Total	427	100.0	

Al igual que el ítem anterior, el que se muestra en la tabla 17 pertenece también al ámbito de Influencia espiritual y como puede observarse en los resultados arrojados por la encuesta, casi el 80% de los jóvenes consideran que las cosas que les suceden en la vida obedecen a una razón. Es decir, nuevamente aparece la necesidad de encontrarle sentido y/o significado a los eventos vitales. El sentido puede dársele con base en una creencia, en las experiencias previas o en la utilidad que dichos eventos le reporten; en tanto que el significado que se le confiere a las experiencias de vida tiene más relación con los contextos y las historias personales (juegan un papel determinante en esta adjudicación de significado, las emociones experimentadas durante la experiencia).

**Tabla 17.** *Creo que la mayoría de las cosas ocurren por una razón*

<b>Opciones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nunca	12	2.8	2.8
Casi nunca	14	3.3	6.1
A veces	61	14.3	20.3
<b><i>Casi siempre</i></b>	<b><i>121</i></b>	<b><i>28.3</i></b>	<b><i>48.6</i></b>
<b><i>Siempre</i></b>	<b><i>220</i></b>	<b><i>51.4</i></b>	<b><i>100.0</i></b>
Total	428	100.0	

Una vez concluido el análisis descriptivo de los datos arrojados por la aplicación de la encuesta, es posible señalar que las 5 dimensiones de la resiliencia consideradas en el inventario CD\_RISC presentan altos niveles en los estudiantes encuestados. Sin embargo, se identifica a la espiritualidad, como dimensión destacada por la alta frecuencia en las respuestas más positivas. Este comportamiento de la población resultó un hallazgo, puesto que en la actualidad es *vox populi* el hecho de que los jóvenes han perdido el interés en el fomento de la espiritualidad. En esta época se asume (un tanto apriorísticamente) que los jóvenes están más preocupados por tener que por ser, por lo aparente que por lo sustancial y encontrarse con un resultado como este orienta la reflexión en otro sentido. ¿Será acaso que nos e ha perdido la espiritualidad, sino que hay una resignificación de la misma?, ¿será que los jóvenes del siglo XXI practican una nueva forma de espiritualidad que a las generaciones anteriores a la suya nos resulta desconocida? Valdría la pena intentar acercarse a esta generación y entender su concepto de espiritualidad, de sentido y de significado de vida. Esto podría reducir la eterna brecha generacional y ampliar la comprensión intergeneracional.

### *Análisis correlacional*

Una vez llevado a cabo el análisis de correlación con el estadístico  $r$  de Pearson, se determinó que ninguna de las variables sociodemográficas consideradas en el estudio (sexo, edad, escuela donde estudia, semestre que cursa y especialidad) son variables relacionadas con los factores de resiliencia de los jóvenes.

Lo anterior permite identificar dos situaciones importantes: la idea preconcebida de que estudiar en instituciones de sostenimiento público o particular tiene relación directa (de causalidad o de simple coexistencia) con ciertas características o rasgos socioemocionales de los estudiantes. Esta idea ha permeado la práctica educativa durante mucho tiempo y ha generado no solamente pautas de enseñanza sino concepciones erróneas respecto a lo que un estudiante puede o no hacer, en función de la institución en la que estudia.

La segunda situación que se evidencia a partir de los resultados del análisis correlacional es que, al menos durante la adolescencia (que es el periodo etario que cursan los participantes del presente estudio), no se advierten diferencias significativas en torno a los factores de resiliencia, atribuibles al sexo. Hombres y mujeres presentan las mismas facultades o capacidades para desarrollar resiliencia, e incluso, la perspectiva que tienen ante las dificultades, los retos o los tropiezos de la vida es muy similar.

Con lo anterior se concluye que ni el régimen de sostenimiento de la escuela, ni el sexo constituyen variables de determinación de diferencia de grupos. Esto puede tener un efecto importante en los estudios de género y en la práctica educativa cotidiana.

A partir de los resultados obtenidos en la fase cuantitativa del estudio, se decidió convocar a la fase cualitativa a una estudiante con alto nivel de resiliencia para tratar de

entender el significado que dicha estudiante les confiere a las situaciones adversas de su vida, las cuales, de acuerdo con la teoría consultada, constituyen uno de los elementos sine qua non en la conformación de las personalidades con altos niveles de resiliencia.

### **Fase cualitativa**

La resiliencia tiene varias expresiones y por supuesto, muestra también diversas formas de manifestarse en las personas. Sin embargo, las cualidades que ya se han señalado en la fase extensa (cuantitativa), constituyen una constante en la población de jóvenes resilientes (la capacidad de reconocerse fortalezas, la capacidad de autocrítica, la visión y claridad de futuro, entre otras). En esta fase se planteó como interés investigativo, profundizar en las vivencias y significados que una joven resiliente, a quien se le llamará *Nebbia*, le atribuye a dicha capacidad personal, tomando como punto de partida para el análisis, las diferentes circunstancias de vida que la joven consideró relevantes y determinantes en la configuración de su resiliencia.

Partiendo de la información proporcionada por *Nebbia*, se presentan en este apartado tres categorías analíticas que ponen de manifiesto los significados que ella le atribuye a los eventos adversos o complicados de su vida. Las categorías, derivadas de una codificación abierta y, posteriormente, una axial, son las siguientes:

- a. La asunción de la discapacidad propia.
- b. Las pérdidas y sus efectos.
- c. Los retos que llegan con las decisiones de vida.

### **Categoría: La asunción de la discapacidad propia.**

La vida es un recorrido extraordinario, al menos en opinión de *Nebbia*. Para ella cada evento de su vida ha significado una oportunidad de aprendizaje... a veces con un costo emocional, con dolor, con quebranto, pero las más de las veces, tiene la convicción de que la vida es encantadora.

Una de las experiencias que le significó un autoanálisis fuerte, lleno de resignificaciones y de replanteamientos fue la que la llevó a autodefinirse como persona con discapacidad. Asumirse como tal, fue el resultado de un proceso construido durante los primeros años de su vida. El contacto de *Nebbia* con la discapacidad fue durante toda su infancia una constante, lo cual implicó que desarrollara una actitud empática y natural hacia la discapacidad... ésta jamás fue ajena a ella. Desde su propia voz, *Nebbia* expresa *“yo creo que la primera aproximación a un comportamiento empático y a un comportamiento desenfocado de mí misma, viene con la educación Montessori que recibí durante toda mi infancia (...). La enseñanza de respeto, empatía, entendimiento y adaptación viene de ahí. Porque era un colegio que se preocupaba mucho por enseñarnos valores, la empatía y el respeto hacia los demás; sobre todo la humildad para reconocer que poder enseñarles no te hacía mejor que los otros. Siendo un colegio con tantas herramientas para tratar con la discapacidad, había muchos niños con discapacidades de índole física, intelectual y yo crecí rodeada de muchos niños con discapacidad. Conforme fui creciendo para mí siempre fue una compañía común... natural. Algo que aprendí ahí fue a no tratar de resolverles la vida a las personas con discapacidad, salvo si algún niño no podía moverse, entonces se le ayudaba, pero nunca hicimos las cosas por ellos. Entonces yo siento que de ahí nació esa parte empática”* (Entrevista grabada. Diciembre, 2018).

Uno de los rasgos importantes de resiliencia es la capacidad de adaptación, la habilidad para reconocer diversos entornos, identificar las demandas de los mismos y generar las adaptaciones necesarias para ser parte de dichos entornos. Esta habilidad se puso de manifiesto en *Nebbia* al cambiar de institución y nivel educativo.

*“Fue cuando entré a la prepa que me di cuenta de que la situación que había vivido en el Montessori no pasaba en todos lados. Yo consideraba que lo que yo había vivido era la experiencia normal de todo niño con discapacidad. Cuando entré a la prepa, que no es de un sistema Montessori, sino un sistema constructivista de una escuela privada, grande, elitista... me di cuenta de que no se tenía la preparación ni la intención por parte de la directiva, de apoyar a los docentes para que tuvieran una preparación para atender a un estudiante que tuviera discapacidad. Se convirtió en una situación de aceptamos al estudiante, pero está ahí nada más adornando. Entonces a mi me molestó mucho eso, yo recuerdo que yo decía esto no puede ser posible, ¿por qué lo tienen nada más ahí? No hace nada y le hacen todo y la persona es tan codependiente cuando esto no debería ser así (...). Pero si tú como estudiante ves algo así te das cuenta de que eso es producto de la historia personal del sujeto con discapacidad”.*

(Entrevista grabada. Diciembre, 2018).

La resistencia natural a experimentar la integración de una persona con discapacidad, en condiciones que *Nebbia* consideraba ofensivas para la propia persona, constituyó el punto de partida del ejercicio reflexivo que le permitiera acomodar sus expectativas institucionales a la nueva realidad. Ese acomodo la hizo darse cuenta de que la forma de conducirse de una persona con discapacidad y las habilidades que logre consolidar dependen de una multiplicidad de factores: la familia, la escuela, la voluntad propia, entre otras.

Experimentó enojo y frustración por la falta de sensibilidad social y de conocimiento para la inclusión y el trato de las personas con discapacidad... es probable que eso fuera el primer paso en el reconocimiento de su propia discapacidad (al menos a nivel consciente).

*“No es parte de la cultura general darles a las personas con discapacidad el respeto y el lugar que merecen, o se les enaltece por ser gente inspiradora, por ser luchadores, por ser guerreros, por ser especiales, o se les minimiza diciendo que son inútiles, que son gente que nunca va a poder hacer las cosas... haciendo las cosas por ellos. Y ni una ni la otra es la forma correcta de aproximarse ni de contemplar o tener en cuenta a una persona con discapacidad... y lo digo como una persona con una discapacidad. Y yo sé que mi situación está sujeta a discusión, pero muchas personas podrían considerar que yo tengo una discapacidad ¡y yo puedo hacer lo que me dé mi gana! Entonces sé que no es la aproximación correcta y sobre todo me dolía que en la cultura general no estaba esa idea de apoyo real porque cuando no era la visión de ¡Ay, son unos inútiles! Estaba esa otra idea de Son guerreros incansables... ¡Y no, tampoco!”* (Entrevista grabada. Diciembre, 2018). La discriminación se da en dos sentidos y vivirla “tan de cerca” fue para *Nebbia* una experiencia confrontadora y enriquecedora pues a partir de dicha experiencia, pudo consolidar una definición de la discapacidad y convivir con ella de una forma más madura, más racional. Pero también constituyó un reforzamiento de su tolerancia a lo que ella consideraba “malas prácticas docentes”. Pasó del juicio a la oferta de apoyo, de la censura al acompañamiento desde su propia experiencia como persona con discapacidad sensorial.

En todos los sentidos, *Nebbia* salió ganando. Logró asumir su propia discapacidad y enriquecer su acervo interior con una cantidad de recursos que no poseía hasta ese momento. Logró desarrollar empatía por los que “no sabían convivir con la

discapacidad” y eso implicó que dejara de lado la sanción y el juicio, para en su lugar construir expresiones más orientadoras, solidarias y comprensivas. Generando con ello una sinergia importante en torno a la cultura de la inclusión.

Las implicaciones en cuanto a la autoimagen también fueron importantes. La propia discapacidad se asumió finalmente como una condición permanente que le implicaba hacer acomodos para su sana incorporación a grupos no acostumbrados a convivir con ella (la discapacidad); dejó de doler en demasía el señalamiento, la intolerancia y la poca empatía...en su lugar, *Nebbia* aprendió a verlas como parte de una sociedad no formada para convivir con la discapacidad y comenzó a generar pautas orientadoras de trato hacia su persona. En pocas palabras: su resiliencia se vio fortalecida al generar un mayor control de sus emociones y un adecuado manejo de las condiciones sociales.

### **Categoría: Las pérdidas y sus efectos.**

*Nebbia* ha vivido una serie de pérdidas en su vida, que le han implicado una permanente resignificación de su corporeidad, de su familia y de su vida. Como ella misma lo expresa *“los cambios que viví a raíz del accidente, no los recuerdo como algo realmente traumático, pero sí como un evento doloroso que me hizo darme cuenta de que la gente me veía diferente. Recuerdo que usar silla de ruedas era impensable para mí, por lo que mi mamá me compró una silla secretarial en la cual me transportaba y resultaba divertido hacerlo. Cuando comencé a utilizar la andadera fue otra situación difícil porque la gente me miraba y a mí me molestaba... no, me enojaba mucho que lo hicieran”* (entrevista grabada. Diciembre, 2018).



Como puede apreciarse en lo que *Nebbia* expresa, la idea de pérdida de su imagen corporal no fue algo que surgió conscientemente de forma espontánea, sino que se fue configurando en ella, a partir del reflejo que la sociedad le devolvía de sí misma, de su imagen, de sus posibilidades. Es hasta que ella se observa a través de los ojos ajenos, que comienza la verdadera pérdida. Es hasta entonces que debe mirarse con otros ojos y decirle adiós a la idea que tenía de sí misma (físicamente) para poder elaborar una nueva imagen, en la que fue necesario incluir las cicatrices, el cambio en su esquema corporal, el empleo de apoyo para su desplazamiento (aun cuando fuera temporal). Estas circunstancias le obligaron a resignificar el concepto que tenía de su corporeidad y a pasar por un proceso de aceptación de su “nuevo yo”.

Una pérdida es necesariamente un acontecimiento traumático. Más traumático en tanto más doloroso y significativo sea para quien la padece. Según lo expresa Cyrulnik (2003: 33) “sin acontecimiento [traumático] no hay representación de uno mismo. Lo que ilumina un fragmento de lo real y lo transforma en acontecimiento es la forma en que el medio ha vuelto al sujeto sensible a este tipo de información”. La sensibilidad que el medio ambiente ha hecho surgir en *Nebbia* al devolverle una imagen distinta de sí misma, hace que el proceso de despedida de su antigua imagen y reestructuración de la nueva resulte doloroso y de difícil procesamiento. Sin embargo, este proceso (que le llevó más de tres años y otras tantas cirugías) la convirtió en alguien más fuerte, con muchos recursos internos para adjudicarle un significado distinto a su nueva corporeidad.

En sus propias palabras *“las cicatrices dejaron de ser algo que me importara, ya no me causaba problema que se vieran... pero sí fue algo difícil de lograr. Recuerdo que la cicatriz de mi abdomen me daba vergüenza, no quería que se viera y eso me hacía sentir muy mal. Con el paso del tiempo las cosas fueron cambiando y dejó de*

*importarme si se veía o no y la manera en que lucía. Comencé a usar traje de baño de dos piezas, comencé a identificarme con personas que tenían cicatrices en su cuerpo... fue algo raro... ya no dolía” (charla informal. Junio, 2018).*

Las pérdidas vividas por *Nebbia* no se circunscriben solamente a su propia imagen corporal, sino que también ha vivido el fallecimiento de seres muy queridos y significativos para ella, como tíos, abuela y, principalmente, su hermana mayor. Esta pérdida en particular resultó uno de los eventos de más difícil superación y acomodo en su vida a partir de que sucedió. En charla informal con su terapeuta, ésta sostiene que *“Nebbia creció muchísimo a partir de que logró elaborar la pérdida. Le costó muchísimo trabajo hacerle frente al dolor, dejar de cuidar emocionalmente de su mamá, evadiendo el tema de la pérdida de su hermana y hacerle frente para transitar por todo el proceso que conlleva la elaboración del duelo. Pero realmente ha logrado incorporar la ausencia de su hermana a su vida y ahora es algo que la entristece, pero acerca de lo que puede hablar” (charla informal. Mayo, 2018).*

La resiliencia no implica la ausencia de dolor, sino todo lo contrario, es la capacidad del ser humano para trabajar con el dolor, experimentarlo y darle un sentido, conferirle un significado, a través de su empleo para el crecimiento personal. El dolor de la pérdida, la aceptación de la misma, deben contribuir para la consolidación de una mayor cantidad de recursos internos, de los cuales echar mano en las pérdidas futuras.

### **Categoría: Los retos que llegan con las decisiones de vida.**

Ser parte de un núcleo familiar en el que (con sus altas y bajas) se va generando una sensación de pertenencia, de seguridad, de abrigo y protección, puede generar

efectos no deseados como la inseguridad. Dicha inseguridad puede manifestarse en la salida de los hijos a explorar el mundo. Las decisiones que los jóvenes hoy en día tienen que tomar, implican enfrentarse a retos y situaciones para las que probablemente no se les ha preparado.

Se cuida tanto en la actualidad que los hijos no vivan las carencias que experimentaron los padres, que la sobreprotección y la conformación de un hogar aséptico, en el que la experiencia de sufrimiento, de pérdida y de carencia se mantiene lo más ajena posible, se convierte en un caldo de cultivo para la inseguridad, para la falta de herramientas con las cuales enfrentar el mundo y las consecuencias de las decisiones de vida. Si a esto se le suman las características propias de cada uno de nosotros, tanto las positivas como aquellas que constituyen áreas “oscuras” de nuestra personalidad, se hace necesario reconocer que el proceso de maduración y desarrollo es difícil y lleno de exigencias.

Para una persona de naturaleza tímida como *Nebbia*, la circunstancia de pasar de un núcleo escolar pequeño en el cual la vivencia era más parecida a la convivencia cotidiana con una familia grande que a una escuela, a un entorno escolar mucho más poblado, en el que había que ganarte tu lugar (socialmente hablando), en el que las prácticas protectoras no existían formalmente, significó un cambio de 180° que la obligó a generar sus propias estrategias de inserción social. *“Creo que la prepa no fue mi mejor momento socialmente hablando, pero a lo que me ayudó la prepa fue a ver que tenía muchas capacidades (...) bueno, lo más significativo para mí fue participar en el segundo debate. En el momento en que yo pude ver que los maestros tenían una perspectiva de mí como alguien que podía lograr cosas, entonces también ayudó mucho a cambiar mi propia perspectiva de mí. Creo que eso ayudó a que mi miedo al rechazo*

*social me consumiera o me significara la experiencia total de la prepa porque hubo personas, situaciones y experiencias muy buenas”* (entrevista grabada. Junio. 2019).

Aun con la importancia que tuvo para *Nebbia* el descubrimiento y explotación de sus habilidades gestoras, de liderazgo, de comunicación y de organización, la dificultad para socializar con su grupo etario no desapareció, como ella misma lo expresa *“más allá de superar mi temor al rechazo social, he tenido que aprender a disfrazarlo... no ha desaparecido del todo mi miedo al rechazo, sino que intento no hacerle caso, ignorarlo, para poder realizar diversas situaciones. Inicia como represión del miedo y se va convirtiendo poco a poco en un trabajo consciente”* (entrevista grabada. Junio, 2019). Es justamente esta toma de conciencia y el control que *Nebbia* ejerce sobre sus lados flacos y la superación de sus miedos, lo que la convierte en una persona con un alto nivel de resiliencia.

La tolerancia a la frustración se ha incrementado en ella significativamente y sus habilidades para empatizar con el resto de las personas, para acomodarse a los grupos sociales con los que convive y a insertarse exitosamente la convierten en una persona que destaca del grupo. Lo anterior lo confirma de manera muy emotiva una de sus maestras en una charla informal *“Nebbia es un encanto de niña, es obediente, es solidaria, es muy madura para su edad, es hermosa... si yo tuviera una hija quisiera con todo mi corazón que fuera como ella”* (charla informal. Octubre. 2018). La información que recibimos del medio que nos rodea, es un referente de gran peso en la conformación de nuestra personalidad y es justamente esa información la que acomodamos en nuestros esquemas mentales para confirmar o refutar la idea que tenemos de nosotros mismos. Las voces que ha escuchado *Nebbia*, le confirman que su proceso de crecimiento y maduración va por buen camino y eso genera en ella la seguridad necesaria para seguir fortaleciendo sus capacidades.

*Haberme salido de casa para ir a vivir a otra ciudad por cuestiones de estudio me ha ayudado mucho a trabajar la parte del temor social. Tengo a partir de mi mudanza tres referentes de socialización muy fuertes que me han ayudado muchísimo a mi socialización, a adaptarme... a vivir la adultez (que para mí es la edad del desencanto). Poniendo los hechos sobre la mesa, sí soy más sociable desde que me fui a vivir a otra ciudad. Yo solía pensar que no era una persona de blancos y negros, pero vivir en otro lugar y hacerlo por mi cuenta me hizo percatarme de que efectivamente ¡soy una persona de blancos y negros! Justo al tomar conciencia de eso pude darme cuenta de que los chicos a quienes yo tachaba de superficiales en la preparatoria, son más que eso y son todo lo que son por una razón específica... es decir, los seres humanos somos muy complejos y hay muchas más cosas en ellos como para hacer encajar a una persona en un estereotipo”*

Todas las situaciones experimentadas por *Nebbia* en lo que respecta a sus pérdidas, a los conflictos derivados de la discapacidad y a las decisiones de vida, han implicado un crecimiento importante en cuanto a sus capacidades, habilidades y destrezas de manejo interno y de interacción social. Para *Nebbia* es muy importante considerar el crecimiento que ha tenido en lo que respecta a sus capacidades de socialización, e identifica como herramientas internas para favorecer su socialización y que a la vez le permiten tener relaciones sociales más asertivas la *“flexibilidad, la resiliencia siento que juega parte importante de mi crecimiento personal, porque el ver mis paradigmas rotos y mis burbujitas rotas me significó una pérdida y un desencanto, otro, dentro de tantos; entonces la resiliencia siento que es uno de los recursos más importantes con los que cuento actualmente, pero creo que la resiliencia se compone de todos estos otros así que dejémoslo en flexibilidad, en perspectiva, una empatía*

*expandida... yo creo que esos son muy importantes y han sido claves (...) también la adaptabilidad y la eliminación de los prejuicios” (entrevista grabada. Julio de 2019).*

Esta capacidad de evaluar sus propios recursos, de ver con objetividad sus logros y sus retrocesos, sus flaquezas y las ganancias que las dificultades le han reportado, es parte de un proceso resiliente. La configuración de una personalidad resiliente implica necesariamente la maduración, el desarrollo de la objetividad, de la capacidad de autocrítica, de la metacognición y de la autorregulación. En este sentido, el significado que *Nebbia* les confiere a las dificultades le permite incorporarlas como una oportunidad de crecimiento, de desarrollo y de consolidación de habilidades internas para enfrentar las futuras adversidades.

### **Una visión integral de la resiliencia**

Pensar en la resiliencia como una situación que se explica y que se interpreta permite acercarse a dicho concepto desde una perspectiva compleja y profunda; pero también obliga a recorrer un arduo camino, en tanto que es preciso no solamente allegarse de información lo suficientemente objetiva como para constituirse en un aporte al campo científico de la resiliencia, sino que además de ello es preciso recoger datos de naturaleza subjetiva, de carácter individual, profundo, personal y posteriormente tejerlo todo en un intento de integración.

A partir de los resultados que este estudio arroja, puede leerse a la resiliencia como un fenómeno compartido por muchos, pero de naturaleza totalmente personal (*sui generis*). Los rasgos de resiliencia que destacan en los estudiantes preparatorianos participantes de este estudio (tanto en la fase cuantitativa como en la cualitativa), son

los que tienen que ver con las dimensiones “Competencia personal, metas altas y tenacidad” y “control”. Estas dos dimensiones se manifiestan con altas puntuaciones y señalamientos significativos tanto en la fase cuantitativa como en el acercamiento cualitativo del estudio. El reconocimiento de las propias cualidades, de las fortalezas internas, de la capacidad para regular emociones y sentimientos, se encuentra directamente vinculado con altos niveles de resiliencia y con las implicaciones de ello. Una persona con estas cualidades es capaz de proyectar su vida, de tomar el control de sus decisiones, de sus espacios, de las eventualidades.

Una persona con un alto nivel de resiliencia asume la responsabilidad de sus decisiones y deja poco al azar. La forma en que los estudiantes (en ambas fases del estudio) responden a los cuestionamientos realizados, ponen de manifiesto que cada uno de ellos le concede capital importancia a ser un protagonista de su vida, a no dejarse llevar por el azar y a tomar de las experiencias lo que les resulte útil para su crecimiento. Desde la perspectiva obtenida a partir del acercamiento mixto es posible señalar tres situaciones:

1. Las dificultades, los tropiezos y las adversidades tienen un carácter edificante desde la perspectiva de los adolescentes participantes en el estudio.
2. El significado que estos eventos tienen, genera una sinergia en torno a la conformación de la personalidad resiliente, lo cual se pone de manifiesto en las expectativas de vida, en las anticipaciones y en los juicios que los estudiantes emiten respecto a sí mismos y a las circunstancias de su vida.
3. Estos recursos adquiridos a partir de las experiencias dolorosas, les permiten generar una capacidad adaptativa que constituirá uno de los elementos más importantes de resiliencia.

En este sentido, Rojas (2010) considera que existen tres elementos que se interrelacionan para configurar la capacidad humana de encajar, resistir y recuperarse de las adversidades: a) las fortalezas intrapsíquicas, b) las habilidades para la acción, y c) las competencias, respuestas amortiguadoras.

Al hablar de la relación entre los tres elementos señalados por Rojas, es preciso señalar que la resiliencia se nutre de ellos, pero también constituye la fuente de generación de los mismos.

Con todo lo anterior, se puede concluir que la resiliencia es una cualidad de carácter dinámico, multifactorial, de naturaleza intrasujetiva e intersujetiva y susceptible de intervención directa. Considerando todos estos rasgos, es preciso señalar que podemos favorecer la capacidad resiliente, a través de intervenciones dirigidas, en las cuales se consideren aspectos de naturaleza social, psicológica y educativa, de tal suerte que el esfuerzo conjunto y coordinado permita construir individuos y sociedades con más recursos internos para hacer frente no solamente a la adversidad, sino también a las demandas sociales y a las consecuencias de las decisiones. Podemos transitar de una sociedad anómica, lábil y alienada a una sociedad autorregulada, fuerte y con consciencia de sí misma... es decir, una sociedad resiliente.

#### Referencias bibliográficas

~~Resilience Enhancing Programmes for Youth in Different Cultural Contexts: Evaluation and Research Progress in Development Studies~~  
(CD-RISC). Depression and Anxiety Henley, R. (2010). Resilience enhancing

psychosocial programmes for youth in different cultural contexts: Evaluation and research Progress in Development Studies, 10(4), 295-307. doi:

10.1177/146499340901000403



- Aguilar-Andrade, E. & Acle-Tomasini, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta colombiana de Psicología*, 15 (2), 53-64.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia. Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatologías y Psicología Clínica*, 11 (3), 125-146.
- Calvo, L. (2009). *Familia, resiliencia y red social*. Argentina: Espacio Editorial.
- Cyrułnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2013). *Los patitos feos. La resiliencia Una infancia infeliz no determina la vida*. México: Penguin Random House Grupo Editorial S.A. de C.V.
- Frausto, M. (2011). *Fundamentos de neuropsicología. Bases biológicas de la conducta*. México: Editorial Pax.
- García-Vesga, M. C. & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. España: Ediciones BSA
- Henley, R. (2010). *Cultural Resiliency Enhancement: Psychosocial programmes for youth in different cultural contexts: Evaluation and research Progress in Development Studies*, 10(4), 295-307. doi: 10.1177/146499340901000403

- Mateu Pérez, R., García Renedo, M., Gil Beltrán, J. M., & Caballer Miedes, A. (2016). *Repositori.uji.es*. Recuperado el 14 de Octubre de 2016, de Repositori.uji.es: [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77669/forum\\_2009\\_15.pdf;sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77669/forum_2009_15.pdf;sequence=1)
- Melillo & Suárez Ojeda (2001). *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Montez Gutiérrez, I. C., & Lerner Matiz, J. (2011-2012). Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad de EAFIT. *Universidad EAFIT, abierta al mundo*.
- Puig, G. & Rubio, J.L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. México: Gedisa
- Rojas Marcos, L. (2010). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*. Madrid: Espasa
- Salkind, N. (1997). *Métodos de investigación*. México: Prentice-Hall
- Silas-Casillas, J.C. (2008). La resiliencia en los estudiantes de educación básica, un tema primordial en comunidades marginales. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación (31)*.

# INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RESILIENCIA

## *Un aporte al Campo*

### AUTORES

*Claudia Jazmín Espinoza García*

*Yuridia Isela Soto García*

*Dolores Gutiérrez Rico*

*María Alejandra Aldaba Esparza*

*Delia Inés Ceniceros Cázares*

Esta obra presenta los resultados de cuatro ejercicios de investigación con temas diversos y relacionados en cuanto a la temática y objetivos de los mismos. Los temas son: habilidades socioemocionales, inteligencia emocional y resiliencia.

Queda en evidencia que la inteligencia emocional no es remedio mágico como algunos lo anuncian, pues no soluciona todos los problemas ni puede evitar que los estresores aparezcan, aunque sí puede ayudar a manejar situaciones difíciles y estresantes de manera efectiva, a mejorar las relaciones interpersonales, a tener menos desgaste y mayor éxito personal.

ISBN: 978-607-98598-8-6

