

**UNIDAD AJUSCO**

***“IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES CON HABILIDADES  
RESILIENTES Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO  
ACADÉMICO”***

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**PRESENTAN**

**ADRIANA REYES DE LEÓN**

**NALLELY ADRIANA ROBLEDO GUZMÁN**

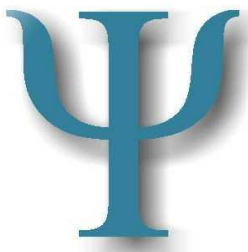
**ASESOR:**

**DR. ARMANDO RUÍZ BADILLO**

**MÉXICO, D.F.**

**2013**

**CON APOYO DE PROMEP, No. IDCA 8549, CLAVE UPN-CA-69.**



*Agradezco...*

*A mi familia incluyendo a Héctor, por creer en mí y por su apoyo incondicional.*

*A mi compañera y gran amiga Adriana Reyes de León por su apoyo, paciencia y comprensión desde el primer día que le conocí en la UPN.*

*A Johana por su ayuda y sincera amistad.*

*Al Dr. Armando Ruiz Badillo por la confianza, el tiempo y el gran apoyo que brindó durante la realización de esta tesis.*

*A la Dra. Haydée Pedraza Medina, a la Dra. Lilia Paz Romero Rubio y al Mtro. David Díaz Mercado, por ayudarnos a mejorar la tesis con sus observaciones.*

*Nallely*

### *A agradezco a Dios:*

Por permitirme alcanzar una de mis más grandes metas,  
por darme la fortaleza y sabiduría para  
no desfallecer hasta su término.

### *A mis padres:*

Por todos los esfuerzos que realizaron para que yo  
lograra subir este escalón tan importante en mi vida.  
A mi madre, por el amor, comprensión y dedicación  
que me brindó en todo momento, porque siempre conté  
con su apoyo en mis éxitos y fracasos y porque  
en los momentos más difíciles siempre ha estado a mi lado.  
A mi padre, porque siempre que lo necesite me brindó  
su apoyo incondicional y a pesar de las dificultades,  
me enseñó a enfrentar los problemas con valentía y tenacidad.

### *A mis hermanos:*

Porque con sus consejos y enseñanzas me han alentado a  
seguir adelante, a superar cada uno de los obstáculos que  
se interponen en nuestras vidas, con tal de encontrar siempre  
la felicidad. Gracias, porque en todo momento se han convertido  
en mi soporte, para seguir luchando por lo que más quiero.  
A mis sobrinas por su afecto y paciencia porque me han  
enseñado a vivir con una sonrisa cada día.

### *A ti mi amor:*

El amor de mi vida, gracias por ser parte de esta etapa tan  
importante, por brindarme tantos momentos de felicidad y por  
apoyarme en cada momento para culminar este proyecto.  
Este logro también es tuyo porque sé que sin tu amor, tu apoyo  
y tu paciencia no lo hubiera conseguido, gracias por todo el amor  
que me has brindado y por ser esa luz en mi camino.

*A mi querida compañera y amiga Nallely:*

Gracias por su cariño y amistad incondicional, por brindarme tantos momentos de felicidad, por apoyarme en los tiempos más difíciles y por ser como una hermana para mí.  
Le deseo mucho éxito, salud y felicidad.

*A nuestro asesor el Dr. Armando Ruiz:*

Porque gracias a sus enseñanzas, apoyo y paciencia, logramos concluir con este peddño tan necesario para nuestro proceso de formación.  
Porque aprendimos no sólo de sus conocimientos sino de su optimismo y sus ganas de vivir la vida al máximo.

*A los sinodales:*

A la Dra. Lilia Paz Romero, la Dra. Haydée Pedraza y Mtro. David Díaz, porque gracias a sus aportaciones conseguimos lograr nuestro objetivo y dar comienzo a una nueva etapa que nos permita poner en práctica lo que hemos aprendido.

*Adriana*

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| RESUMEN .....   | 7  |
| INTRODUCCIÓN .....  | 8  |
| MARCO REFERENCIAL .....   | 12 |
| CAPITULO I. RESILIENCIA .....   | 13 |
| 1.1. Definición .....   | 13 |
| 1.2. Antecedentes sobre el estudio de la resiliencia .....                        | 17 |
| 1.3. Características de las personas resilientes.....                             | 19 |
| 1.4. Factores de Riesgo y Factores de Protección. ....                            | 23 |
| 1.4.1. Factores de riesgo.....  | 23 |
| 1.4.1.1. Sucesos estresores como factores de riesgo externo.....                  | 27 |
| 1.4.2. Factores de protección .....   | 29 |
| 1.4.2.1. Factores de protección internos: Habilidades personales. ....            | 32 |
| 1.4.2.2. Redes de apoyo como factores de protección externos.....                 | 33 |
| CAPITULO II. HABILIDADES RESILIENTES: MOTIVACIÓN AL LOGRO Y LOCUS DE CONTROL..... | 37 |
| 2.1. Motivación al logro.....   | 37 |
| 2.1.1. Motivación al logro y Rendimiento Académico.....                           | 39 |
| 2.1.2. Motivación al logro y Resiliencia .....                                    | 40 |
| 2.2. Locus de control .....   | 42 |
| 2.2.1. Locus de Control y Rendimiento Académico. ....                             | 43 |
| 2.2.2. Locus de Control y Resiliencia.....  | 45 |
| 2.3. Resiliencia, Escuela y Rendimiento Académico .....                           | 47 |
| MÉTODO .....  | 50 |
| Planteamiento del Problema.....   | 50 |
| Objetivos .....   | 51 |
| Tipo de Estudio y diseño .....  | 52 |
| Variables de carácter atributivo .....  | 52 |
| Variables de estudio.....   | 53 |
| Participantes .....   | 55 |
| Escenario .....   | 55 |
| Instrumento .....   | 55 |
| Procedimiento y consideraciones éticas.....                                       | 58 |
| Tratamiento de los datos .....  | 58 |
| RESULTADOS .....  | 60 |
| a)Características generales de los participantes .....                            | 61 |

|  |    |
|--|----|
| b) Identificación de estudiantes resilientes.....  | 66 |
| c) Comparaciones entre estudiantes resilientes y no resilientes en habilidades de motivación al logro y locus de control, redes de apoyo y rendimiento académico.. | 73 |
| d) Correlaciones entre las habilidades de motivación al logro, locus de control. ...   | 80 |
| DISCUSION Y CONCLUSIONES.....  | 82 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 92 |
| ANEXOS .....   | 97 |

## RESUMEN

La situación actual en México no es favorable para una gran parte de adolescentes, quienes en muchos casos enfrentan situaciones difíciles y a pesar de ello continúan sus estudios de forma adecuada, es decir, son resilientes. El objetivo principal de la investigación fue identificar en adolescentes de Nivel Medio Superior, estudiantes resilientes y no resilientes, realizar comparaciones entre motivación al logro y locus de control y establecer si dichas habilidades tienen un impacto en relación con su rendimiento académico. Participaron 300 estudiantes, entre 15 a 21 años, de dos preparatorias del Estado de México, se les aplicó la escala de Motivación al Logro de Reyes Lagunes (1998); la escala de Locus de Control (Campos y Reyes, 2000), el Cuestionario de Redes de Apoyo (Villalobos, 2009), un Cuestionario de Sucesos de Vida en versión adaptada (Lucio, 2001), el cuestionario de datos Sociodemográficos y se tomó en cuenta: el promedio escolar y su autoevaluación. Se encontraron 68 estudiantes resilientes, que han sido impactados por sucesos de vida estresantes, cuentan con redes de apoyo, presentan motivación al logro (factor maestría), y locus de control (interno) y un buen promedio escolar; lo que significa que realizan tareas que representan un desafío, motivándose hasta su término, atribuyen sus éxitos o fracasos a características personales y no al ambiente. Al estudiar la resiliencia, los psicólogos educativos y docentes, tienen la posibilidad de detectar y desarrollar en los alumnos, habilidades que se manifiestan en el contexto escolar y que les permiten hacer frente a circunstancias adversas, salir fortalecidos y cumplir sus metas.

## INTRODUCCIÓN

La vida actual, es una época de constantes cambios, retos y desafíos, así como de situaciones inesperadas que pueden representar sucesos que afecten profundamente a las personas en diferentes ámbitos, como lo son el ámbito familiar, escolar, laboral, de pareja, entre otros y puede llegar a ser perjudicial para los individuos (González, 2011); sin embargo, a pesar de estas vicisitudes, existen personas que poseen más habilidades para resistir, enfrentar y resolver los problemas que se les presentan, por lo que tienen una ventaja significativa frente a quienes se sienten desamparados o reaccionan sólo como víctimas (Siebert, 2007, citado en González, 2011). La presente investigación se llevó a cabo en personas, que cuentan con las habilidades para resolver los problemas que se les presentan y que específicamente están en un ambiente escolar. El interés de este trabajo se centra en alumnos que a pesar de haber vivido situaciones poco favorables obtienen un buen desempeño académico, a lo que desde el enfoque de la Psicología Positiva, se le llama *resiliencia*.

La Psicología Positiva, es una corriente nueva que aparece en la década de los noventa, postulada por Seligman (2002), cuyo enfoque se centra en el estudio de las fortalezas y aspectos positivos del ser humano y, de cómo logra superar las adversidades, en oposición a la visión clásica de la psicología, que es estudiar los problemas psicológicos e incluso las patologías. De esta corriente surge el concepto de Resiliencia, el cual se refiere a la capacidad de algunas personas para sobreponerse y desarrollarse positivamente a partir de experimentar situaciones adversas (Becoña, 2006).

Es en la adolescencia donde los individuos se enfrentan a muchos cambios como parte de su desarrollo biológico, psicológico y social, estos a su vez pueden ser agravados si el adolescente se encuentra en un entorno poco favorable, e incluso con diversas desventajas respecto a otros, mismas como la violencia intrafamiliar, problemas económicos, adicciones, delincuencia, etc. Es por ello, que para poder enfrentar estas situaciones



adversas, deben presentar, fomentar o desarrollar características personales positivas.

El que las personas desarrollen habilidades que les permitan tomar decisiones más acertadas, mantenerse orientados hasta alcanzar sus propósitos, así como pedir ayuda si lo consideran necesario, posibilita un mejor desempeño, principalmente en el ámbito escolar, que en un largo plazo sería determinante para obtener una mejora social e incluso económica.

En específico, el presente proyecto abordó dos habilidades resilientes: la motivación al logro y el locus control interno, características personales que permiten una mayor autorregulación y orientación de metas (González, 2011). En este sentido, estos dos elementos han demostrado ser buenos predictores del rendimiento académico y son tomados por Becoña (2006) como habilidades resilientes, por lo que se abordan en proyecto, puesto que en el plano educativo es necesario partir de referentes propios de los alumnos, para la construcción de sus aprendizajes. Bajo esta premisa, las características idóneas que deben tener los estudiantes, particularmente los de nivel medio superior población a la que se dirigió el estudio, es que se planteen metas propias que den sentido a su proceso de formación, se guíen por preceptos prosociales que las orienten y que incorporen una atribución interna como foco de control de su conducta académica (Ruiz y Torres, 2011).

Si bien, es de todos los autores especialistas en psicología educativa, que los factores ambientales y los factores personales emotivos, condicionan de forma imperante cualquier proceso educativo, es poco lo que se ha abordado al respecto, principalmente con nuevos enfoques como el de la psicología positiva, que a pesar de ser una corriente relativamente nueva, puede aportar conocimiento para la comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo humano, de gran interés para los psicólogos educativos.

Por lo expuesto anteriormente, el estudio de la resiliencia juega un papel importante dentro de la psicología educativa, más en el contexto mexicano, donde imperan adversidades económicas, sociales y familiares que afectan considerablemente al desarrollo de una buena proporción de los estudiantes. La resiliencia por sí misma es un conjunto de habilidades que deberían ser fomentadas en el contexto escolar, para asegurar que los alumnos afronten las situaciones de riesgo que se les presenten y salgan favorecidos de esas experiencias, motivándolos a cumplir sus propósitos tanto personales como académicos.

Adicionalmente, se encuentran escasos estudios realizados en México desde esta perspectiva, pocos se han interesado en estudiar la resiliencia en un ámbito educativo, por lo que se espera que el presente trabajo, contribuya a la obtención de mayores conocimientos sobre la resiliencia en escolares, específicamente sobre la motivación al logro y el locus de control interno, lo que dará paso a proyectos de investigación o de intervención, que permitan fomentar y desarrollar la resiliencia en alumnos de los diferentes niveles educativos.

Es importante reconocer que la resiliencia es un concepto al que falta analizar y entender con profundidad y que se necesita de nuevos estudios, para lograr conocerla, desarrollarla y fomentarla.

La presente investigación se llevó a cabo en una población de adolescentes de nivel medio superior, en los municipios de Chalco y Chimalhuacán en el Estado de México, los cuales cuentan con serios problemas económicos, sociales y culturales; por tales motivos, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo es posible que a pesar de encontrarse en una situación de desventaja social, los estudiantes de estas zonas, llegan a tener buen rendimiento académico en nivel medio superior?; por lo tanto, la finalidad del estudio fue identificar si la motivación al logro y el locus de control interno, son las habilidades que poseen los alumnos resilientes y establecer si estas intervienen de manera positiva en su rendimiento académico.

El estudio se realizó desde un enfoque cuantitativo por lo que, se utilizaron instrumentos diseñados o adaptados para población mexicana, mismos que permitieron identificar a los estudiantes tanto resilientes como no resilientes y las habilidades que caracterizan a cada uno de estos grupos.

Por consiguiente, este proyecto está integrado por un marco referencial que contiene dos capítulos: el primero encaminado a definir el concepto de resiliencia, sus características, las habilidades resilientes que los individuos poseen y los factores que las desarrollan (redes de apoyo y sucesos estresores), características que en este estudio determinan si las personas son resilientes o no resilientes; el segundo capítulo, se centra particularmente en dos de las habilidades consideradas como resilientes, que se manifiestan en adolescentes dentro del contexto escolar (motivación al logro y locus de control interno), también se presenta la vinculación entre la resiliencia, el contexto escolar y el rendimiento académico.

En el siguiente apartado se detalla el método que se utilizó, en el cual se describe el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos, el tipo de estudio y diseño, las definiciones conceptuales y operacionales, participantes, forma de muestreo, escenario, instrumento, procedimiento, consideraciones éticas y el tratamiento de los datos. Por último, se muestran los resultados obtenidos al realizar el estudio, además de la discusión y conclusiones finales derivadas de la presente investigación, las referencias bibliográficas que sustentan el trabajo y los anexos correspondientes.

---

## MARCO REFERENCIAL

- *Capítulo I. Resiliencia*

---

- *Capítulo II. Habilidades resilientes: motivación al logro y locus de control*

---

# CAPITULO I. RESILIENCIA

## 1.1. Definición

El concepto de resiliencia se viene estudiando desde la mitad del siglo pasado, su origen proviene del latín, de la palabra *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar (Becoña, 2006). En un inicio, en la década de los 80s, Werner aplicó el concepto de resiliencia luego de realizar un estudio en Hawaii, definiéndola como la capacidad que muestran algunas personas para sobreponerse a situaciones adversas, frente a las cuales la mayoría de los individuos no pueden resistir (Palladino, 2006).

Ahern (2006, citada por Vinaccia, Quiceno y Moreno, 2007, p. 144.) elaboró la siguiente tabla comparativa, en la que presenta una serie de definiciones de resiliencia, ordenadas por fecha y propuestas por diferentes autores, lo que permite tener una primera impresión de cómo va evolucionando este concepto:

**Tabla 1**  
**Comparación de definiciones de resiliencia a nivel infanto-juvenil.**

| AUTOR                      | POBLACIÓN                                     | DEFINICIÓN  |
|----------------------------|---|---|
| Greenspan (1982)           | Infantes y niños                              | La capacidad de emprender el trabajo de cada uno paulatinamente y con éxito de acuerdo a su etapa de desarrollo.  |
| Garmezzy (1991)            | Global  | La capacidad de recuperarse y mantener los comportamientos adaptables después del maltrato.   |
| Wagnild y Young (1993)     | Adultos y adolescentes de diferentes culturas | La habilidad de poder cambiar las desgracias con éxito.   |
| Rouse e Ingersoll (1998)   | Adolescentes de Básica Secundaria             | La habilidad de luchar y madurar en un contexto cuando hay circunstancias adversas u obstáculos.  |
| Hunter y Chandler (1999)   | Adolescentes de zonas marginales              | El proceso de defensa del aislamiento utilizando determinadas prácticas como protección.  |
| Mandleco y Peery (2000)    | Adolescentes de Básica Secundaria             | Es como un proceso de supervivencia mediante la desconexión de la agresión y la negación.   |
| Markstrom, et. al., (2000) | Niños y adolescentes                          | La capacidad de responder y desarrollarse ante la experiencia de eventos vitales estresantes.   |
| Rew, et. al., (2001)       | Adolescentes pobres de zonas rurales          | La capacidad de una persona de ser inmune y adaptarse al estrés que permite a la persona desarrollarse como individuo a pesar de experiencia de vida infelices. |

Tomado de Adolescent Resilience:  
An Evolutionary Concept Analysis  
(Ahern, 2006, p. 21.)

Sin embargo, Becoña (2006) señala que uno de los problemas con el concepto de resiliencia es su definición, sobre la que no hay un completo acuerdo, también mencionado por Luthar, Cicchetti y Becker (2000, citados por Melillo, Suárez y Rodríguez, 2004); por lo que los diversos autores ubican su concepto en dos direcciones; unos como un proceso y otros como un atributo personal o habilidad del individuo.

A continuación las siguientes definiciones, están ubicadas en las direcciones antes mencionadas, resiliencia como proceso y resiliencia como atributo personal o habilidad.

Becoña (2006) considera la resiliencia como el fenómeno del desarrollo exitoso de una persona bajo condiciones adversas; para este autor la resiliencia es un proceso que se da a lo largo de un determinado tiempo y puede o no permanecer en el individuo.

En este sentido, las siguientes definiciones recopiladas por Becoña (2006) se orientan a considerar la resiliencia como un proceso por el que las personas, ante una situación de riesgo, pueden adaptarse positivamente:

**Tabla 2**

**Definiciones de resiliencia como un proceso psicológico.**

| Autor/es.                                | <u>DEFINICIONES</u><br><b>Proceso psicológico:</b> cambios biológicos, intelectuales, sociales y emocionales que se presentan en el individuo a través del tiempo, durante toda la vida (Gross, 1998).  |
|--|---|
| <b>Becoña (2006)</b>                     | Considera la resiliencia como el fenómeno del desarrollo exitoso de una persona bajo condiciones adversas (Braveman, 1999).   |
| <b>Fergus y Zimmerman (2005)</b>         | Indican que la resiliencia se refiere al proceso de superar los efectos negativos de la exposición al riesgo, afrontamiento exitoso de las experiencias traumáticas y la evitación de las trayectorias negativas asociadas con el riesgo.       |
| <b>Llobet (2005)</b>                     | Señala que la resiliencia no es un rasgo de personalidad, sino que las personas son actores y fuentes de las adaptaciones resilientes; y las familias, escuelas, comunidades, servicios sociales, son el escenario de promoción de resiliencia. |
| <b>Luthar (2003)</b>                     | Define el término de resiliencia como <<la manifestación de la adaptación positiva a pesar de significativas adversidades en la vida>>.   |
| <b>Luthar, Cicchetti y Becker (2000)</b> | La resiliencia se refiere a un proceso dinámico que abarca la adaptación positiva dentro del contexto de una adversidad significativa.  |
| <b>Masten (2001)</b>                     | La ha definido como <<un tipo de fenómeno caracterizado por buenos resultados a pesar de las serias amenazas para la adaptación o el desarrollo>>.  |

|   |   |
|---|---|
| <b>Masten y Powell (2003)</b>                       | Indican que la resiliencia se refiere a <<patrones de adaptación positiva con el contexto de riesgos o adversidades significativas>>. Para ellos, la resiliencia sería la descripción de un patrón general más que un diagnóstico. Por ello consideran que lo más apropiado será decir <<esta persona tiene un patrón resiliente >>, o <<esta persona muestra las características de la resiliencia>>. No la consideran como un rasgo de un individuo, ya que la misma puede variar a lo largo del tiempo y de las etapas de la vida, manifestada en conductas y patrones en la vida. |
| <b>Olsson, et. al., (2003)</b>                      | Señala que las investigaciones sobre el proceso de resiliencia se han orientado a conocer los procesos o mecanismos que actúan para modificar el impacto de una situación de riesgo, junto al proceso por el que las personas se adaptan exitosamente.  |
| <b>Richardson, Neieger, Jensen y Kumpfer (1990)</b> | Definen la resiliencia como <<el proceso de afrontamiento con eventos vitales desgarradores, estresantes o desafiantes de un modo que proporciona al individuo protección adicional y habilidades de afrontamiento que las que tenía previa a la ruptura que resultó desde el evento>>.   |
| <b>Rutter (1993)</b>                                | Define la resiliencia como el conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan el enfrentamiento exitoso en la adversidad.  |

Datos tomados de Becoña (2006).

Por el contrario, Masten (1999, citado por Becoña, 2006) considera a la resiliencia como un rasgo relativamente global de la personalidad, que le permite al individuo una mejor adaptación a la vida; dicho autor encamina su definición de resiliencia hacia un atributo personal o habilidad. A continuación se presenta una serie de definiciones recopiladas por Becoña (2006) las cuales se orientan a definir la resiliencia como un atributo personal o una habilidad, que se activa o se desarrolla a partir del impacto de una situación de riesgo, a la que las personas se adaptan exitosamente.

**Tabla 3**

**Definiciones de resiliencia como una habilidad o atributo personal.**

| <b>Autor/es.</b>   | <b>DEFINICIONES</b>  |
|--|--|
|  | <b>Atributo personal:</b> se definen como ciertas características o habilidades que influyen en la interacción del individuo con los eventos estresantes (Kleuens, De la Cruz, Arango, Rodríguez, Peñaranda, Pulido, Rincón, Vargas, García, Arenas y Estrada, 1989).  |
| <b>Bartelt (1996)</b>  | Considera a este concepto difícil de explicar y de especificar empíricamente, está muy relacionado con medidas de éxito y fracaso situacional por lo que considera que, la resiliencia es <<un rasgo psicológico, que es visto como un componente del self que capacita para el éxito en condiciones de adversidad y, que puede ser desgastado o, paradójicamente, reforzado por la adversidad>>.  |
| <b>Beardslee (1989)</b>  | Indicó que la resiliencia es una habilidad para adaptarse y para restaurar el equilibrio y está compuesta de autoconfianza, curiosidad, autodisciplina, autoestima y control sobre el ambiente.  |
| <b>Grotberg (1995)</b>   | Menciona que la resiliencia es la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por las experiencias de adversidad. Esta capacidad caracteriza a aquellos sujetos que, a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo, se desarrollan psíquicamente sanos y socialmente exitosos (Kotliarenco, 1997).   |
| <b>Melillo, Suarez y Rodríguez (2004)</b>  | Definen la resiliencia, como la capacidad de los seres humanos para superar los efectos de una adversidad a la que están sometidos e, incluso, salir fortalecidos de la situación.   |
| <b>En específico dentro del área educativa, que es el objeto primordial del presente estudio, se considera poner énfasis en la definición adaptada de Rirkin y Hoopman (1991) citados por Henderson y Milstein (2004).</b> | <b>Esta definición se aplica en el ámbito educativo y contiene los elementos de la construcción de resiliencia que deberían darse en las escuelas: La resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito, frente a la adversidad y desarrollar competencia social, académica y vocacional, pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy.</b> |

Datos tomados de Becoña (2006).

Después de presentar estas definiciones cuyos autores han elaborado en su momento particular, se puede notar que la resiliencia es vista como un proceso o atributo personal, que no todos los seres humanos desarrollan de la misma forma, en el mismo tiempo, ni bajo las mismas condiciones socioculturales (Henderson y Milstein, 2004). Es importante señalar que todas estas definiciones convergen en la resistencia al trauma, a un suceso o estrés, así como a una evolución posterior satisfactoria y socialmente aceptable (González, 2011).

No obstante es necesario reconocer, que la resiliencia es un concepto complejo de definir, por lo cual, los investigadores pueden discrepar en cuanto a su definición y en cuanto a los constructos relacionados con ella (González, 2011).

Es así, que las definiciones de resiliencia, se centran en verla como una habilidad o un proceso; en sí, ambos conceptos no son opuestos, ya que indudablemente, para adquirir o desarrollar estas habilidades se genera un proceso que puede ser breve o prolongado, según la facilidad, disposición y medios que posea un individuo; por ello, el fenómeno de la resiliencia puede ser abordado con el interés de seguir un proceso, preferentemente en estudios longitudinales o con el interés de identificar las habilidades de un individuo en un momento dado, como se realiza en estudios de tipo transversal.

Por consiguiente, esta investigación es de tipo transversal, es decir, en un solo corte; prestando especial atención al concepto de resiliencia como una habilidad o atributo personal que desarrollan los seres humanos.



## 1.2. Antecedentes sobre el estudio de la resiliencia

Cicchetti (2003, citado por Becoña, 2006) menciona que los primeros estudios sobre la resiliencia se realizaron en individuos con esquizofrenia, en personas expuestas al estrés, a la pobreza extrema y sobre el funcionamiento de los individuos que experimentaron hechos traumáticos tempranamente en sus vidas.

Garmezy y Masten (1994, citados por Becoña, 2006) refieren que el origen del estudio de la resiliencia en psicología y psiquiatría procede por tanto, de los esfuerzos por conocer la etiología y desarrollo de la psicopatología, especialmente de los niños en riesgo de desarrollarla debido a enfermedades mentales de los padres, problemas perinatales, conflictos interpersonales, pobreza o una combinación de varios de estos factores. Entre los eventos vitales adversos más estudiados, están el divorcio de los padres y estresores traumáticos como el abuso, el abandono y la guerra.

Palladino (2006) encontró que después de la Segunda Guerra Mundial, se llevaron a cabo investigaciones sobre resiliencia en sobrevivientes de los campos de concentración, pues se descubrió que algunos lograron resistir y hasta superar los traumas, lo que favoreció para que se extendiera su utilización en varias disciplinas, entre ellas la educación.

Otras investigaciones con respecto al origen del estudio de la resiliencia, se centraron en exploraciones de familias con uno o ambos padres alcohólicos, cuyos hijos no habían desarrollado ninguno de los síntomas teóricamente esperados como la presencia de algún trastorno psicológico o adicción como el alcoholismo o drogadicción (Werner y Smith, 1982 citados por Palladino, 2006). Es así como nacen y se comienzan a difundir diversas aportaciones sobre el estudio de la resiliencia provenientes de Inglaterra y Estados Unidos, extendiéndose rápidamente a toda Europa y América Latina (Melillo, *et. al.*, 2004).

Una de las investigaciones que permitieron que el concepto de resiliencia se introdujera al campo de la psicología y la educación, es la que

realizó Emmy Werner, luego de llevar a cabo un estudio en Kauai, Hawaii y E. U., entre casi setecientos niños pobres que crecieron en situaciones adversas, quienes no tenían familia, no iban a la escuela o vivían situaciones de violencia, concluyendo que a pesar de las situaciones adversas, una tercera parte aprendió a leer, a escribir, alcanzaron los objetivos educacionales y formaron una familia (Palladino, 2006).

Los antecedentes sobre el estudio de la resiliencia abrieron paso al desarrollo de una nueva línea de investigación, que permitió definir este concepto que se aplicó en un principio, sólo en el área de la salud, extendiéndose posteriormente a otras áreas, en particular, al área de la educación (Henderson y Milstein, 2004).

Una vez que se ha dado la apertura para estudiar la resiliencia desde el ámbito educativo, existe la disposición de emprender acciones para abordar, comprender y reforzar su desarrollo, tal como mencionan Henderson y Milstein (2004) hoy en día no sólo los científicos sociales emprenden acciones sino también los docentes, quienes comienzan a percibir la necesidad de que las escuelas sean instituciones que fomenten la resiliencia, para aquellos que trabajan y estudian en ellas.

### **1.3. Características de las personas resilientes.**

Para una mejor comprensión de la resiliencia, es necesario señalar las manifestaciones de ésta, en las personas a partir de características que las definen como resilientes.

Melillo, *et. al.* (2004) señalan las siguientes características de las personas resilientes:

- Autoestima consistente
- Independencia
- Capacidad de relacionarse
- Sentido del humor
- Moralidad
- Creatividad
- Iniciativa y Capacidad de pensamiento crítico

Expresando que con algo de todo esto más el soporte de otras personas que otorguen el apoyo indispensable, la posibilidad de ser resilientes se asegura y el sujeto continúa su vida con éxito. Sin lugar a dudas, ponen énfasis en que las personas resilientes tienen las características de ser autónomas, racionales, reflexivas y críticas, así como creativas y con buen humor.

Por otra parte, Palladino (2006) menciona que las personas que se sobreponen a situaciones adversas, presentan tres características principales:

**1.** Se anteponen a una idea del futuro como una expectativa de salida, que hace soportable el dolor y se convierte en una parte fundamental del proceso de superación de la crisis.

**2.** Se formulan un relato o una explicación de lo que sucedió.

**3.** Han tenido vínculos importantes con una o varias personas, que han permitido fortalecer su autoestima y su confianza, en las posibilidades para superar las situaciones de crisis.

Bernard (1991, citado por Henderson y Milstein, 2004) explica que los individuos que se caracterizan como socialmente competentes, poseen habilidades para la vida tales como: el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y de tomar la iniciativa, son firmes en sus propósitos y tienen una visión positiva de su propio futuro o dicho de otra manera, tienen intereses especiales y motivación para salir adelante en la escuela y en la vida, tal como se caracteriza a las personas resilientes.

Del mismo modo, autores como: Bernard Van Leer Foundation, 2002; Brooks y Goldstein, 2004; Cyrulnik *et. al.*, 2004; González y Valdez, 2006; Grotberg, 2006; Melillo, 2004; Vanistendael y Lecomte, 2002 y Werner y Smith, 1992 (citados por Silas, 2008) consideraron las siguientes características como las más evidentes que posee una persona resiliente:

- Empatía.
- Autonomía.
- Creatividad.
- Confianza y optimismo.
- Autoconocimiento.
- Sentido del humor.
- Pensamiento crítico.
- Proyecto de vida.
- Iniciativa, capacidad de planear, solución de problemas, y trabajo duro.

Estas características se desarrollan con el paso del tiempo, a través de la interacción constante y significativa de la persona resiliente con actores clave (Silas, 2008).

Por otro lado, Wolin y Wolin (1993, citados por Henderson y Milstein, 2004) postulan siete características a las que denominan; “resiliencias internas”, típicas tanto de los niños como de los adultos resilientes:

- Iniciativa
- Independencia
- Toma de conciencia

- Relaciones Satisfactorias
- Humor
- Creatividad
- Moral

Los signos de presencia de cada una de las siete características o resiliencias internas varían con la edad; también, se menciona que las personas a pesar de padecer diversas clases de problemas, debidos al hecho de haber crecido en ambientes disfuncionales pueden desarrollar estas siete resiliencias internas, cualquiera de las cuales podría servirles para superar todo “daño” (Wolin y Wolin, 1993 citados por Henderson y Milstein, 2004).

A continuación, Poletti y Dobbs (2005) describen brevemente cada una de las siete características o *resiliencias internas*:

- La **toma de conciencia** es la capacidad que tiene el ser humano para identificar los problemas y sus orígenes, de buscar soluciones para sí mismo y para los otros, y ser sensible a las señales que vive el entorno.
- La **independencia**, está basada en la capacidad de establecer límites entre uno mismo y las personas cercanas, de distanciarse de aquellos que manipulan y de romper las relaciones personales de mala calidad.
- El desarrollo de **relaciones** satisfactorias con los demás, la capacidad de elegir compañeros con buena salud mental.
- La **iniciativa** permite dominarse y dominar el entorno, así como encontrar placer en actividades constructivas.
- La **creatividad** permite pensar distinto de los demás, encontrar refugio en un mundo imaginario, olvidar el sufrimiento interior y expresar positivamente las emociones.
- El objetivo del **humor** es reducir la tensión interior y descubrir lo cómico en medio de una tragedia.

- La **moral** guía la acción porque se sabe lo que está bien y lo que está mal y se acepta correr el riesgo de vivir sobre la base de estos valores; también permite desarrollar la ayuda mutua y la compasión.

Por otro lado, Kumpfer *et. al.* (1998, citados por Becoña, 2006) señalan que aquellos que han descrito y elaborado el concepto de resiliencia, han encontrado que la habilidad para afrontar exitosamente el estrés y los eventos adversos, procede de la interacción de diversos elementos en la vida del individuo como: el temperamento biológico y las características internas, el temperamento del individuo, su motivación y el locus de control interno o dominio; la familia, el ambiente de la comunidad en la que el individuo vive, el número, intensidad y duración de circunstancias estresantes o adversas por las que ha pasado. Por ello, se ha llegado a considerar que la resiliencia puede ser funcionalmente equivalente a la resistencia al estrés (Garmezy, 1985 citado por Becoña, 2006) y a la adversidad (Rutter, 1990 citado por Becoña, 2006).

## **1.4. Factores de Riesgo y Factores de Protección.**

La resiliencia puede ser mejor conceptualizada, por medio de las condiciones que se juntan en la experiencia de vida de las personas y el dinamismo que se establece en fuerzas por lo regular opuestas entre sí; es lo que se refiere a los factores de riesgo y factores de protección.

Como lo indican Olsson *et. al.* (2003, citados por Becoña, 2006) el término resiliencia, se ha utilizado para describir una sustancia de cualidades elásticas, la capacidad para la adaptación exitosa en un ambiente cambiante, el carácter de dureza e invulnerabilidad y más recientemente como un proceso dinámico que implica una interacción entre los factores de riesgo y protección internos y externos al individuo, que actúan para modificar los efectos de un evento vital adverso; la teoría ha proporcionado una vasta información sobre la resiliencia, sus estudios y características pero, ¿A qué se refiere con factores de riesgo y protección?, a continuación se presenta una breve descripción de estos.

### **1.4.1. Factores de riesgo**

Braverman (2001, citado por Becoña, 2006) afirma que los factores de riesgo, son aquellos estresores o condiciones ambientales, que incrementan la probabilidad de que una persona experimente un ajuste promedio pobre o tenga resultados negativos en áreas particulares como: la salud física o mental, el rendimiento académico o el ajuste social. A nivel general, algunos de los factores de riesgo más importantes que se han identificado son experiencias traumáticas como la muerte de un padre, la pobreza, conflictos familiares, exposición crónica a la violencia, problemas de los padres como: abuso de drogas, conducta criminal o salud mental.

Por otro lado, Munist, *et. al.* (1998, citado por Gaxiola y Frías, 2008) consideran como factor de riesgo a cualquier característica o cualidad de una persona o situación/contexto, que potencia la probabilidad de producir un daño, terminando en resultados no deseables para el individuo o grupos.

Puerta (2002) considera los factores de riesgo como “*ámbitos generadores de resiliencia*”, porque bajo estas circunstancias o mediante esos factores, surgen en las personas fuerzas que las ayudan a superar con éxito la adversidad y progresan a partir de ella.

Son muchos los desafíos que marcan la vida de los adolescentes, Melillo, *et. al.*, (2004) enlistan diferentes dimensiones de las situaciones estresoras a las que se enfrentan, como son: las transformaciones biológicas de la pubertad, los cambios del despertar de la sexualidad, las relaciones cambiantes con la familia y los pares, la habilidad creciente de los jóvenes para pensar de forma abstracta, entre otros; lo que representa un momento crítico del desarrollo humano, señalando que la superación saludable de ésta depende de las oportunidades que ofrezca el medio en el que se desarrollan los adolescentes. Si bien, muchas de estas situaciones son transitorias como un problema común en los adolescentes, también en ocasiones, pueden concordar de tal manera que les afecten de forma fundamental.

Otros autores como Giordano y Nogués (2007) consideran que un factor de riesgo, es cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañarlos; Por ejemplo: alcoholismo, deserción escolar, violencia, núcleo familiar conflictivo, indisciplina, bajo rendimiento escolar, etc.

De las múltiples clasificaciones sobre factores de riesgo que existen en la literatura, se presentarán tres que se considera contienen los elementos necesarios en el estudio de adolescentes escolares y su contexto psicosocial, conforme a los propósitos del presente proyecto de investigación.

Munist *et. al.* (1998) consideran de la siguiente fuente: Losel, F., Bureau International Catholique de l' Enfance (1994) que los principales factores de riesgo en adolescentes se presentan en los siguientes ámbitos:

- **Conducta:** resistencia a la autoridad.



- **Espiritualidad:** involucrarse en sectas o cultos.
- **Familia:** consumo de drogas en la familia.
- **Escolaridad:** Fracaso escolar.
- **Pares:** Amigos que usan drogas.
- **Cultura:** Normas antisociales.
- **Economía:** Pobreza.

Por otro lado, Fortin y Bigras (2000, citados por Melillo *et. al.*, 2004) definen los factores de riesgo como sucesos, condiciones orgánicas o ambientales que aumentan la probabilidad de que la persona desarrolle problemas emocionales o de conducta y al mismo tiempo los agrupan en cuatro categorías:

- **Situación familiar perturbada:** trastornos psiquiátricos o conductas de adicción de los padres, muerte de uno o ambos padres, larga separación de la persona que lo cuidaba los primeros años de su vida, ausencia del padre o de la madre, discordia familiar crónica, violencias familiares (maltrato físico y/o psíquico, incesto), separación de los padres, entrega a otra familia.
- **Factores sociales y ambientales:** la pobreza o situación económica baja, hábitats pobres, etc.
- **Salud:** problemas crónicos de salud como una deficiencia física o enfermedad grave, sea del niño o de su entorno inmediato.
- **Amenazas vitales:** como la guerra, las catástrofes naturales o los traslados forzosos.

Por último, Márquez (2003; Bardagi, Arteche y Neiva, 2005, citados en Cardozo y Alderete, 2009) clasifican los factores de riesgo en: **internos y externos**.

**Factores de riesgo**

**Internos:** baja autoestima, baja autoeficacia, depresión, etc.

**Externos:** divorcio o pérdida de trabajo por parte de los padres, muerte de familiares próximos, abuso sexual, violencia, bajo nivel socioeconómico, baja escolaridad, violencia psicológica o física, etc.

(Datos tomados en Cardozo y Alderete, 2009).

Una vez que se han presentado las tres principales clasificaciones de los factores de riesgo, se puede notar que los autores que las presentan coinciden de manera particular en que los factores de riesgo se presentan en un ámbito psicosociocultural; sin embargo, cabe mencionar que autores como Munist et. al. (1998), mencionan que el ámbito educativo debe ser considerado al clasificar los factores de riesgo, pues no es un contexto exento de que estos factores y los de protección se manifiesten en él. Por esta razón, se pretende llevar a cabo este proyecto con el apoyo de estudiantes de nivel medio superior en su contexto escolar.

No obstante, la resiliencia es un proceso que no elimina los riesgos y situaciones estresantes en las que se podrían ver inmersos los alumnos, sino que, desarrollan habilidades que les permiten manejarlas de modo efectivo. Cabe mencionar, que tampoco es una capacidad fija, ésta puede variar a través del tiempo y de las circunstancias, es decir, los factores que podrían resultar de riesgo para algunos alumnos, para otros podrían resultar protectores o viceversa (Palladino, 2006).

Manciaux (2003) destaca que los factores de riesgo no actúan de modo aislado, sino que hay combinaciones de factores que actúan de forma negativa o incluso de forma positiva; por esto, es necesario tomar en cuenta

los diferentes indicios presentes en los contextos individual, familiar, comunitario y cultural, así como en los elementos temporales como la edad, el ciclo de vida individual y familiar, entre otros. Con esto se concluyen las clasificaciones más representativas de los factores de riesgo y su relación con los adolescentes, la resiliencia y el rendimiento académico.

#### **1.4.1. 1. Sucesos estresores como factores de riesgo externo.**

Los factores de riesgo externos, por lo regular son sucesos estresores que impactan considerablemente de forma transitoria o permanente a la vida de los individuos, como ya se mencionó en el apartado anterior, estos factores de riesgo o sucesos estresores, pueden estar presentes en la compleja dinámica social, por lo tanto, es la sociedad en general el objeto implicado o afectado, debido a interacciones de los individuos entre sí y con el entorno en diversas circunstancias; sin embargo, existen poblaciones particulares en donde se pueden hallar incidencias específicas, es decir, que sólo algunos individuos pertenezcan a grupos de riesgo, por ejemplo: entre los habitantes de una zona citadina o urbana, los niños en situación de calle y los adolescentes representan grupos con alta vulnerabilidad o riesgo (Munist *et. al.*, 1998).

Por otro lado, para diferenciar entre los factores de riesgo y los sucesos estresores, es necesario definir qué es el riesgo y el estrés:

- ❖ El **riesgo** es la probabilidad de un posible daño o una consecuencia adversa; por lo tanto, un factor de riesgo es la probabilidad en este caso riesgosa, a la que puede estar expuesto un individuo (Solórzano, Gaitán, Uribe, Castro, Llanes y Carreño, 2007).
  
- ❖ El **estrés psicológico** es una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que ponen en peligro su bienestar; por lo tanto, los sucesos estresores son: sucesos amenazantes que ponen en peligro el bienestar de un individuo (Lazaruz y Folkman, 1986).

Como se ha mencionado anteriormente, tanto los factores de riesgo y los sucesos estresores se manifiestan en un ámbito psicosociocultural; a continuación se presentan algunos sucesos estresores, que podrían manifestarse en algunos adolescentes y en las dimensiones que forman parte de su vida cotidiana (la familia, la escuela, la salud, lo social, etc.):

- **Dimensión individual**

Melillo, *et. al.*, (2004) consideran que el mismo comportamiento adolescente es un factor de riesgo, sin embargo, añaden que una situación estresora en particular, puede favorecer o perjudicar su desarrollo. Por lo tanto, en esta dimensión el adolescente se encuentra en un estado de gran inestabilidad y fragilidad emocional.

- **Dimensión familiar**

En esta dimensión se hace referencia a los sucesos estresores que ocurren dentro de la dinámica de la familia del adolescente. También abarca sucesos relacionados con la comunicación e interacción de los miembros de la familia con el joven. Explora divorcios, enfermedades, conflictos y problemas, etc. (Lucio y Durán, 2002).

- **Dimensión social**

La dimensión social, comprende los sucesos estresores que se relacionan con la vida emocional, la vida sexual, pasatiempos, cambios físicos y psicológicos del adolescente, etc. (Lucio y Durán, 2002).

- **Dimensión de la salud**

En la dimensión de la salud, se refiere a los sucesos estresores relacionados con hábitos de higiene personal, pues se puede ocasionar rechazo social, por no atender a estos aspectos (Lucio y Durán, 2002).

- **Dimensión escolar**

Esta dimensión hace referencia, a los sucesos estresores que se manifiestan dentro del contexto escolar y que tienen que ver con el desempeño académico, la relación con maestros y compañeros, etc. (Lucio

y Durán, 2002). Se pueden encontrar demandas o exigencias como: el respeto del horario y calendario escolar, el integrarse a la forma de organización institucional, el participar en las prácticas curriculares, realizar las actividades de control escolar (inscripción, reinscripción, derecho de examen, etc.), entre otras. En el caso del nivel áulico, se pueden encontrar demandas o exigencias relacionadas con el docente (forma de enseñar, personalidad, estrategias de evaluación, etc.) o con el propio grupo de compañeros [rituales, normas de conducta, competencia, etc.] (Barraza, 2006).

Por último, Melillo, *et. al.* (2004) Mencionan que el mismo comportamiento adolescente es un factor de riesgo, sin embargo, añaden que un propio comportamiento puede favorecer o perjudicar el desarrollo psicosocial del adolescente, surgiendo así, los factores protectores, como un complemento de los factores de riesgo considerados en los modelos habituales, concepto que ha ido creciendo hasta entenderlo como un escudo que favorece al desarrollo de los jóvenes que parecían sancionados de antemano.

#### **1.4.2. Factores de protección**

Continuando con los factores que dan como resultado la resiliencia, se encuentran los factores de protección, a los que Giordano y Nogués (2007) definen como las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos de los casos, reducir los efectos de circunstancias desfavorables.

Los factores protectores, son aquellas condiciones o entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y que pueden reducir los efectos de circunstancias desfavorables con los que cuentan los individuos (Munist *et. al.*, 1998, citado por Gaxiola y Frías, 2008).

Para Rutter (1985, citado en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996), los factores de protección manifiestan sus efectos después de la presencia de algún estresor, modificando la respuesta del sujeto en un sentido

comparativamente más adaptativo que el esperado, además, señala que un factor protector puede no constituir una experiencia en absoluto, sino una cualidad o característica individual.

Estos factores de protección, son entendidos por González (2011) como las condiciones que impiden la aparición del riesgo, por lo que disminuyen la vulnerabilidad y favorecen la resistencia al daño.

Existen diversas clasificaciones para los factores de protección, algunas de ellas se presentan a continuación:

Giordano y Nogués (2007) mencionan que se pueden distinguir dos categorías de factores protectores: internos y externos. Los **internos** se refieren a los atributos de la propia persona: estima, seguridad y confianza en sí mismo, facilidad para comunicarse, empatía, sentido de la vida, creatividad, autonomía, etc. Los **externos** se refieren a condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de daños: familia extendida, apoyo de un adulto significativo, integración social y laboral.

Del mismo modo, Werner y Smith (1982) y Garmezy en Kotliarenco *et. al.* (1996, citados por González, 2011) identificaron los factores de protección que ayudan a desarrollar la resiliencia, clasificándolos en factores internos y externos y definiéndolos de la siguiente manera:

1. Los **factores internos** son las características de disposición o temperamento, inteligencia, sentido del humor, empatía y locus de control interno.
2. Los **factores externos** se manifiestan como la cohesión familiar y la calidez con la que el individuo es valorado, protegido y amado al menos por uno de sus padres o alguna persona significativa.

A su vez, Munist *et al.* (1998) también los clasificaron en factores de protección internos y externos.

Los factores de protección que definen como **internos** son:

- Estima.

- Seguridad.
- Confianza de sí mismo.
- Facilidad para comunicarse.
- Empatía.

Los factores de protección que definen como **externos** son:

- Familia extendida.
- Apoyo de un adulto significativo.
- Integración social y laboral.

En cambio, Masten y Coastworth (1998, citados por Manciaux, 2003) mencionan que los factores de protección se pueden clasificar en tres áreas diferentes: el individuo, la familia y el ambiente.

- Los **individuos** pueden usar sus propios recursos internos ante situaciones traumáticas; entre ellos se encuentra la capacidad para resolver problemas, planificar, usar estrategias, sensación de eficacia personal, comprensión de sí mismo, locus de control interno, competencias relacionales (empatía y capacidad de buscar ayuda), alta autoestima, temperamento fácil, un apego asegurador, uso adecuado de mecanismos de defensa (escisión, negación, intelectualización, creatividad, sentido del humor).
- Procesos protectores en la **familia**: tener buena relación al menos con uno de los padres o con un miembro próximo de la familia, padres competentes, buena educación y, el apoyo del cónyuge en la adultez.
- Papel facilitador del **ambiente**: personas que apoyan (iguales, profesores, vecinos, terapeutas, etc.). Asimismo, la escuela tiene un papel importante, ya que el ambiente educativo debe ser positivo, abierto y permitir orientar y fijar normas. Además, el participar en actividades religiosas, culturales o humanitarias podría actuar en el mismo sentido.

#### **1.4.2.1. Factores de protección internos: Habilidades personales.**

Los factores protectores internos, antes mencionados nos hablan de determinadas habilidades personales que poseen algunos de los individuos; González (2011) los define como facilitadores de la resiliencia y considera indispensable se ponga énfasis en este aspecto, debido a que resultan ser características que se identifican y están presentes en las personas resilientes.

Así, Suárez (1997), Wolin y Wolin (1993) y Manciaux (2003) (citados por González, 2011) en indicar como factores protectores internos los siguientes:

1. Asertividad, control de los impulsos y resolución de problemas.
2. Sociabilidad: Capacidad de ser amigo y de entablar relaciones positivas.
3. **Motivación.**
4. **Control interno (Locus de control interno)**
5. Autonomía, independencia.
6. Visión positiva del futuro personal.
7. Flexibilidad.
8. Capacidad para el aprendizaje y conexión con éste.
9. Sentido del humor.
10. Competencia personal.
11. Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo.
12. Capacidad de relacionarse.
13. Iniciativa.
14. Creatividad.
15. Moralidad.

Por otro lado, dentro de los factores protectores internos, Kotliarenco *et. al.* (1996) destaca los siguientes factores que protegen a las personas resilientes, en donde también se encuentra la motivación al logro y el locus de control interno:

1. Mayor Coeficiente Intelectual y habilidades de resolución de problemas.
2. Mejores estilos de enfrentamiento.



3. **Motivación al logro** (mayor autoeficacia).
4. Autonomía, autoestima y **locus de control interno**.
5. Empatía, conocimiento y manejo adecuado de las relaciones interpersonales.
6. Voluntad y capacidad de planificación.
7. Sentido del humor positivo.

Finalmente, se considera importante destacar el papel que juegan los factores de protección internos, sin dejar de lado los factores protectores externos o ambientales, los cuales juegan un papel significativo y necesario mencionar. Por esta razón, Munist, *et. al.*, (1998) acentúa que la familia es un factor protector externo primordial, no obstante, incluye a la escuela, la comunidad y los grupos de pares dentro de estos factores fundamentales.

#### **1.4.2.2. Redes de apoyo como factores de protección externos.**

Estos factores de protección externos nos trasladan al concepto de redes de apoyo, las cuales permiten que los individuos salgan fortalecidos de una situación de riesgo o suceso estresor; a continuación, se presentan las definiciones de diferentes autores sobre dichas redes de apoyo.

De acuerdo con González (2011) la personalidad resistente se considera como una característica individual que tiene una relación importante con la resiliencia, sin embargo, manifiesta que otra de las variables que le interesa estudiar es el contexto familiar, ya que en las diversas investigaciones realizadas por dicha autora, se explica que muchos de los niños y adolescentes cuentan con el apoyo de una familia y/o adulto significativo, el cual se considera como un factor protector externo, es decir, una red de apoyo importante ante el riesgo y la adversidad.

La autora también considera importante a la familia, porque constituye el primer sistema que guía a los individuos en su proceso de socialización, además de los cuidados y supervisión de las diferentes etapas de su desarrollo, la familia es mediadora entre la estructura social y el niño,

es decir, en su socialización o proceso de integración en la sociedad en que nace; además, ofrece el medio más adecuado para el desarrollo y el equilibrio emocional de este, brindando:

1. Desarrollo de la afectividad, como medio para el desarrollo del equilibrio emocional.
2. Seguridad, protección y desarrollo de la capacidad para enfrentar los riesgos (capacitarlo para hacer frente a los problemas que surgen).
3. Relación con otras personas e instituciones.

Las redes de apoyo son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y en muchos de los casos de reducir los efectos de las circunstancias desfavorables. Estas condiciones actúan reduciendo la probabilidad de daños posteriores (González, 2011).

Por otro lado, Cruz (2009, citado por González, 2011) menciona que existen redes de apoyo que poseen los individuos resilientes, las cuales denomina como recursos interpersonales:

1. **De personas específicas:** relación de aceptación incondicional y de apoyo con al menos una persona (vinculo significativo), expresión de expectativas elevadas y positivas hacia ellos.

2. **De medio social:** redes de contacto informales con la familia, amigos, vecinos, iglesias, etc.; oportunidad de participación y contribución significativa al medio social; acceso a relaciones con los modelos adultos positivos en una variedad de contextos extra familiares; clima educacional, laboral abierto y con límites claros.

3. **Relacionales:** autonomía, competencias y habilidades sociales, sentido de pertenencia, iniciativa para establecer vínculos significativos.

Castells y Silber (1988) en Castellano (2001), Mothner (1995), Fonagy *et. al.* (1994) (citados en González, 2011), son más específicos y señalan que los individuos resilientes, presentan como características del medio social inmediato a las siguientes:

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

Estos son algunos elementos que se desarrollan al momento de interactuar con el medio externo y enfrentar la adversidad (González, 2011).

Finalmente, es importante manifestar que la mayoría de los investigadores antes mencionados, coinciden en considerar tres categorías como las principales para clasificar a las redes de apoyo, las cuales son la familiar, de amigos y compañeros (social), así como de otras personas e instituciones.

Para concluir con este capítulo es de gran interés destacar lo siguiente: Como se mencionó en un principio, definir la resiliencia es un asunto complejo, ya que, se puede referir tanto a un proceso en el que se van adquiriendo un conjunto de habilidades, que permiten a los individuos en un determinado momento salir fortalecidos de una situación de riesgo en particular; como a una serie de habilidades que en un preciso momento se desarrollan para favorecer que los individuos enfrenten situaciones estresantes a las que están expuestos.

No obstante, es necesario resaltar que la resiliencia tiene como tal, diversos componentes que no se comportan de forma lineal, es decir, no existe un factor específico relacionado con esta capacidad que se considere como determinante del desarrollo de la misma, ya que no se producen relaciones de causa-efecto en sí; por el contrario, se comporta como un sistema, puesto que intervienen diferentes atributos del individuo y de su

ambiente inmediato, mismos que interactúan para posibilitarle superar estas situaciones de riesgo de la manera más positiva.

Aunado a esto, las diferentes investigaciones sobre la resiliencia, indican que para llegar a una comprensión de este término, es preciso mencionar los factores fundamentales para el estudio de la misma: los de riesgo y los de protección. Los primeros se centran en aquellas características o situaciones tanto internas como externas del individuo, que se asocian con una elevada probabilidad de daño biológico, psicológico y social; en tanto que los de protección, se refieren a la existencia de defensas internas y externas a las que recurren en contra de cualquier tipo de situación estresante, disminuyendo sus efectos y permitiéndoles superarlas (González, 2011). Sin embargo, no se podrían mencionar que son fijos, es decir, los factores que podrían resultar de riesgo para algunos individuos, para otros podrían resultar protectores o viceversa.

En referencia a los factores de protección internos, es necesario señalar que son atributos propios de las personas, que facilitan adaptarse de forma positiva al contexto. En este sentido, el interés del presente estudio se centró en dos de los factores de protección internos, los que se consideran como principales habilidades resilientes que intervienen dentro del contexto educativo como son la motivación al logro y el locus de control, en específico, locus de control interno. Se ha decidido investigar estas dos habilidades ya que en la mayoría de los proyectos desarrollados en México sobre este tema, asociados al ámbito educativo, coinciden en relacionar la resiliencia con habilidades como asertividad, creatividad, autoestima, comunicativas, relaciones interpersonales, entre otras, lo que dio pie para realizar esta investigación que se encamina a revisar específicamente la motivación al logro y el locus de control interno, como elementos con estrecha relación entre las personas resilientes y su rendimiento académico.

Para una mayor comprensión sobre esta cuestión, se definirán estas dos habilidades: motivación al logro y locus de control; asociándolas con temas como la resiliencia y el rendimiento académico.

## **CAPITULO II. HABILIDADES RESILIENTES: MOTIVACIÓN AL LOGRO Y LOCUS DE CONTROL**

### **2.1. Motivación al logro**

Un concepto clave dentro de la resiliencia, es la motivación al logro, ya que es considerada como una de las habilidades que presentan los individuos resilientes, permitiéndoles superar cualquier adversidad a fin de alcanzar sus propósitos.

De acuerdo con McClelland, Atkinson, Horner, Weiner, y Spence, (1986, citados por Ruiz y Torres, 2008 en Horta y Campillo, 2011), existen dos motivos que se relacionan con el logro: buscar el éxito y evitar el fracaso; cuando el motivo por el éxito es alto, los sujetos tienden a aproximarse y comprometerse en una tarea de logro, por el contrario cuando el motivo de evitar fracaso es alto, los sujetos tienden a evitar el comprometerse en tareas de logro.

De esta manera Alonso (2000, citado por Ruiz y Torres, 2008 en Horta y Campillo, 2011), menciona que aquellas personas con un alto nivel de logro, se sienten atraídas hacia diversas situaciones en donde existe alguna posibilidad de conseguir un perfeccionamiento; por el contrario, las personas con baja motivación al logro, no participan para realizar una tarea aunque sepan cómo hacerlo, así como al elegir diferentes tareas regularmente escogen las más fáciles de realizar o evitan las tareas en las que tengan que competir con otros sujetos, generalmente se trata de sujetos que le tienen un miedo especial al fracaso.

McClelland (1989, citado en Ruiz y Torres, 2008 en Horta y Campillo, 2011), define la motivación al logro, como una orientación hacia alcanzar cierto estándar de excelencia; organización, manipulación y dominio del medio físico y social, afirmando que para ello, es importante la superación de obstáculos, un elevado nivel de trabajo, así como establecer la competitividad por superar la propia labor y la de los demás.

Para McClelland (1989, citado en Ruiz y Torres, 2008 en Horta y Campillo, 2011), la motivación al logro es el impulso que tienen las personas para superar retos y obstáculos a fin de alcanzar sus metas y se conforma de los siguientes tres componentes:

1. **Trabajo:** Representa una dimensión de esfuerzo, el deseo de trabajar duro y hacer un buen trabajo, una actitud positiva ante el trabajo en sí.
2. **Maestría:** Es una preferencia por tareas difíciles y por intentar hacer las cosas buscando estándares de excelencia internamente prescritos.
3. **Competitividad:** Se refiere a la satisfacción derivada de la competencia interpersonal y el deseo de ganar y ser mejor que los demás.

Es así como este mismo autor, finalmente define la motivación al logro como un proceso de planteamiento y esfuerzo hacia el progreso y la excelencia, tratando de realizar algo único en su género y manteniendo siempre una elección comparativa con lo ejecutado anteriormente, derivando esto en una satisfacción por realizar las cosas siempre mejor.

Tanto Díaz, Andrade y La Rosa (1989), como Andrade y Reyes (1998) (citados por Torres, Ruiz y Reyes, 2008) coinciden con los tres componentes mencionados anteriormente, definiendo al trabajo como el interés de hacer ciertas labores para cumplir una meta, la maestría, como el interés de hacer cada vez mejor las cosas y finalmente la competitividad, como la visión de competencia con los demás en las tareas realizadas.

Ruiz y Torres (2008, en Horta y Campillo, 2011) mencionan que la motivación al logro, ha demostrado tener un valor considerable para las personas resilientes, ya que de ella depende el éxito o fracaso individual en el cumplimiento de metas personales.

### **2.1.1. Motivación al logro y Rendimiento Académico**

Alonso (2000, citado en Ruiz y Torres, 2008 en Horta y Campillo, 2011), considera que la motivación es uno de los factores psicoeducativos que más influyen sobre el aprendizaje y el desempeño escolar.

La motivación al logro también se manifiesta en el ámbito educativo, reflejándose en el rendimiento académico que obtienen los alumnos; estos a menudo tienen activa participación en iniciativas de cambio social y por lo general, poseen un sentido de fe, se consideran estudiantes espirituales o religiosos. La mayoría muestra la capacidad de extraer algún significado y provecho del estrés, el trauma y la tragedia que han sufrido (Higgins, 1994 citado por Henderson y Milstein, 2004).

Por esta razón Ruiz y Torres (2008 en Horta y Campillo, 2011) consideran que, el empleo de estrategias por los alumnos sin orientación al logro o con fuerte intención de evitación al fracaso, trae como consecuencia un deterioro en el aprendizaje del alumno.

Silvero (2006) menciona que el desempeño en la vida escolar de los estudiantes, depende de las habilidades cognitivas que desarrollen, así como de las habilidades sociales y emocionales que logren cimentar durante su educación. De ésta premisa, parte la idea de que un alumno motivado hacia la tarea de aprender, obtendrá un mejor desempeño escolar en comparación con los alumnos que no están motivados, resaltando que ésta motivación debe estar acompañada de una serie de valores que conformen y orienten la conducta partiendo de una creencias solidas sobre qué hacer o no. Por ello, consideran importante partir de la idea de que un alumno motivado hacia la tarea de aprender, obtendrá un mejor desempeño escolar (Ruiz y Torres, 2008 en Horta y Campillo, 2011).

Para Alonso (2000, citado por Ruiz y Torres, 2008 en Horta y Campillo, 2011), la motivación al logro se da cuando los estudiantes preguntan dudas, comentan sus errores, hacen bien sus tareas y las repasan para ver sus posibles errores. Siendo este tipo de alumnos los que tienen como meta principal, el aprender e incrementar su propia

competencia, atribuyendo estos resultados a sus decisiones personales y no a la suerte, sin importarles los elogios que pudieran obtener de ello.

Se puede decir que la motivación al logro, influye en la manera de pensar del alumno, en cuanto a las metas que pretende lograr en relación con su aprendizaje o rendimiento académico, las metas de los profesores, los conocimientos previos que el alumno posee, su significado y utilidad, las creencias de los alumnos y de los profesores acerca de sus capacidades y dificultades, los factores a los que atribuyen sus éxitos y fracasos escolares, y el ambiente o clima motivacional en el aula (Ruiz y Torres, 2008 en Horta y Campillo, 2011).

Una de las investigaciones realizadas por Ruiz y Torres (2008, en Horta y Campillo, 2011) con alumnos de nivel Medio Superior, encuentra que los alumnos atribuyen el fracaso escolar a causa de lo que no han podido controlar, como la falta de actitudes, haber puesto poco esfuerzo, cansancio, complejidad de la tarea, suerte, incompetencia de los profesores o de los compañeros. Por el contrario, los alumnos con motivación al logro, atribuyen la responsabilidad de sus éxitos a su desempeño.

### **2.1.2. Motivación al logro y Resiliencia**

Higgins (1994, citado por Henderson y Milstein, 2004) hace una caracterización de las personas resilientes, señalando su capacidad para establecer relaciones positivas, resolver problemas y su motivación para superarse o motivación al logro.

Como se ha venido mencionando en este proyecto de investigación, las personas resilientes, presentan características particulares que influyen en su vida cotidiana de manera favorable o desfavorable, según su contexto inmediato y los factores de riesgo y protección que estén presentes en ese momento.

En el ámbito educativo, los adolescentes desarrollan habilidades de acuerdo a su propia personalidad y a los sucesos de vida que se van presentando en su entorno, por lo tanto, para vincular la resiliencia con la



motivación al logro, es necesario recalcar que esta es una habilidad que adquieren los adolescentes para superar los sucesos que se les presentan, ya sea en la escuela o en cualquier otro ámbito; consecuentemente, la motivación al logro es tomada en cuenta como un factor protector que cobra fuerza ante los factores de riesgo y este podría ser o no un ejemplo de resiliencia, pues si esta motivación al logro es de un nivel elevado en el alumno, entonces podría salir a flote, superarse y tener éxito en sus propósitos; por otro lado, si el alumno tiene baja motivación al logro, podría no salir a flote, no superarse, no tener éxito en sus propósitos o todo lo contrario; sin embargo, todo dependerá de las redes de apoyo y sucesos de vida bajo los que se encuentre inmerso el alumno.

Aunado a esto Ruiz y Torres (2008, en Horta y Campillo, 2011) mencionan que los adolescentes conforman probablemente, la población escolar que presenta mayores complicaciones como la rebeldía, desinterés académico e indefinición vocacional, falta de un proyecto de vida, problemas familiares y de integración social, provocando que se tenga una noción incierta sobre su futuro, baja motivación al logro y un desequilibrio entre los valores que se promueven socialmente, junto con las acciones particulares que realizan estos jóvenes; sin embargo, el que presenten dichas características no determina con certeza que los alumnos sean resilientes, necesitan estar en juego diversas habilidades y características que ya se han mencionado con anterioridad, para poder establecer que son resilientes o no.

Para continuar con la línea de investigación de este proyecto, se ha considerado mencionar otra habilidad resiliente que los alumnos pueden desarrollar principalmente en el contexto escolar: el **locus de control** que es lo que permite a los alumnos tener dominio o no sobre los sucesos de vida que imperen en ellos.

## 2.2. Locus de control

El locus de control resulta ser una habilidad fundamental, pues en la teoría de Rotter (1966 citado por Vera, Laborín, Domínguez, Parra, y Padilla, 2009) se plantea dos ejes para explicar los fracasos y éxitos en la vida cotidiana. En el primero de ellos, las personas consideran que sus éxitos y fracasos se deben al esfuerzo propio, a la manera en que trabajan, estudian o se desarrollan en el contexto cotidiano; dichas personas tienen, según la teoría de Rotter, un locus de control *interno*. En el segundo, suponen que esos éxitos y fracasos están vinculados a Dios, a la suerte, al destino y otros imponderables, a estas Rotter las considera con locus de control *externo*.

De acuerdo con Núñez y González (1994, citados por Vera, *et. al*, 2009) el locus de control se refiere al lugar donde se encuentra la causa, puede ser dentro del propio sujeto (locus de control interno), o fuera del mismo (locus de control externo).

Por otro lado, Góngora (1991, citado por González, 2011) menciona que el locus de control se refiere a las creencias del individuo acerca de poder controlar o no los eventos de su vida.

No obstante, el locus de control interno y externo, también se ha entendido con el término de control (control interno o control externo):

- **Control interno:** se refiere a la creencia que las personas poseen de su comportamiento y que determina aquello que les ocurre, sintiéndose personalmente responsables de aquellas cosas que les suceden.
- **Control externo:** se refiere a la creencia de que los acontecimientos en los que las personas participan resultan del destino, de la suerte, del azar, de otros poderosos o de la acción sobrenatural (González, 2011).

Después de presentar definiciones de locus de control, es necesario mencionar que es una habilidad que promueve la resiliencia en las personas, siempre y cuando se adquiera como un factor de protección, pues se ha encontrado que protege de los sucesos estresores, de ahí que los adolescentes presenten una mayor autoestima y autoeficacia, establezcan sentimientos de su propia valía, seguridad en que ellos mismos pueden afrontar las situaciones exitosamente a pesar de la adversidad, pueden encontrar significado a las experiencias que producen malestar y tener un punto de vista de que los errores son consecuencia de factores que son modificables, además de la convicción de que las contribuciones propias son tomadas en cuenta y son valiosas (Brooks, 1994; Polk, 1997; Wolf, 1995, citados por Becoña, 2006). Sin embargo, el hecho de que adquieran locus de control, no es garantía de que los adolescentes sean resilientes.

### **2.2.1. Locus de Control y Rendimiento Académico.**

Como se ha venido mencionando, diversos autores afirman que la forma en que los estudiantes atribuyen las causas de cada evento, se relaciona con su desempeño académico. En este caso, ya se trata de una situación de locus de control que puede ser interno o externo, dependiendo de las situaciones de vida por las que están pasando en determinado momento.

De acuerdo con Burón (1997) las personas que han desarrollado un locus de control interno, presentan mejor concepto de sí mismas, una mayor autoestima, su rendimiento académico es mejor y sus aspiraciones son más altas; asimismo, tienen mayor ambición, luchan más, trabajan un mayor número de horas y tienen una mayor persistencia y autoeficacia; además, tienden a buscar más información y usarla para solucionar sus problemas, utilizando con mayor frecuencia el aprendizaje previo para obtener nuevos aprendizajes.

En cambio, los estudiantes que desarrollan locus de control externo, perciben los reforzamientos independientes a su conducta y atribuyen las consecuencias a la suerte, a la oportunidad o a otra persona, es decir, creen que el reforzamiento viene de las condiciones del medio ambiente, lo que los lleva a estar más sujetos a las condiciones ambientales. Suelen pensar que los resultados que obtienen ya sean positivos o negativos no tienen que ver tanto con su conducta y esfuerzo sino que, es más de agentes externos o ajenos a ellos mismos y sobre los que no tienen control como la suerte, el destino, las divinidades, las pretensiones, ayudas, favores, benevolencias o los astros (Burón, 2007).

Dudley & Cols. (1982, citados por Bernaola, 2008) reafirman esta idea, al reportar que a los estudiantes calificados con “fracaso escolar” los domina un locus de control externo, es decir, atribuyen el éxito a la suerte y los fracasos a sí mismos. También, Pearl (1982, citado por Burón, 1997) menciona que los estudiantes con bajo rendimiento académico, no creen que el fracaso pueda superarse con el esfuerzo y piensan que es la suerte la que interviene desfavorablemente en ellos.

Por otro lado, Navarro (2003) menciona que en el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. En otras palabras, mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad o habilidades (lo cual resulta importante para su estima), en el salón de clases sólo se reconoce su esfuerzo.

Por lo anterior se derivan tres tipos de estudiantes según Covington (1984, citado por Navarro, 2003):

- **Los orientados al dominio.** *Sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación al logro, presentan locus de control interno y muestran confianza en sí mismos.*
- **Los que aceptan el fracaso.** *Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir, que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible y, por lo tanto renuncian al esfuerzo.*

- **Los que evitan el fracaso.** *Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud, de autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño, es decir, han desarrollado un locus de control externo; para “proteger su imagen” ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retrasó en la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc.*

Por lo antes mencionado, el desempeño académico se relaciona principalmente con el locus de control interno, pues en la medida en que el alumno percibe las consecuencias de sus acciones como propias, puede modificarlas a su favor, para conseguir sus metas educativas y personales.

### **2.2.2. Locus de Control y Resiliencia**

González (2011) menciona que las personas con locus de control externo consideran que las consecuencias de su vida son el resultado del destino, la suerte y la oportunidad así como otros factores. Sin embargo, la resiliencia es totalmente lo contrario, no es el resultado de la suerte, de ahí que se considere importante incluir el locus de control como una variable relacionada con la resiliencia.

Por el contrario, la persona con locus de control interno cree tener el control y la responsabilidad de su vida, junto con las consecuencias de su conducta, estas personas no responden al evento después del hecho (Larson, 2000, citado por González, 2011).

Andrade (1984, citado por González, 2011) hace referencia a esta misma idea, señalando que los individuos orientados internamente confiarán más en sus habilidades y sentirán que son capaces de modificar algunas situaciones del medio ambiente; en cambio, los individuos orientados externamente confiarán más en la suerte, el destino o el poder de otros, por tanto, sentirán que los cambios dentro de su ambiente, son debido a fuerzas externas a ellos.

A continuación, se presentan las características más representativas de las personas que desarrollan un locus de control interno o externo:

- Las personas que asumen el control de sus decisiones y tratan de llevarlas a cabo, tienden a tener un locus de control interno y optan por la predicción de los sucesos, es decir, entre más acertada se la posibilidad de que los sucesos sean predecibles, más será el control que una persona con locus interno demuestre sobre su conducta (Nehemia, Gioria, y Yechiela, 1992, citados por Palomar y Valdés, 2004).
- Diversos estudios señalan que las personas en las que prevalece un locus de control interno, tienen una mejor ejecución y menos emociones negativas, ya que, sus estrategias de enfrentamiento están más orientadas a la tarea y menos orientadas a la emoción (Góngora y Reyes, 2000, citados por Palomar y Valdés, 2004).
- Lefcourt (1984, citado por Palomar y Valdés, 2004) afirma que los individuos con locus de control externo, consideran que la casualidad resolverá sus problemas y son menos productivos; en cambio, las personas con locus de control interno, están más atentas a todo aquello que les pueda dar información para su conducta futura, están más preocupadas por sus fracasos o errores y son más resistentes a la manipulación, por lo tanto, su aprendizaje es más intencional, tienen un mejor funcionamiento académico y su actividad se conduce al logro.

De acuerdo con Brooks (1994), Polk (1997) y Wolf (1995) (citados por Becoña, 2006) se ha encontrado que el locus de control interno y el estilo atribucional, son factores que promueven la resiliencia en las personas, estos suelen proteger a los adolescentes de los sucesos estresores. De ahí que los estudiantes resilientes, posean una mayor autoestima y autoeficacia que les permiten con seguridad, afrontar las

situaciones de manera exitosa a pesar de la adversidad; también desarrollan un punto de vista en el que los errores son consecuencia de factores que son modificables, por lo tanto, disponen de una convicción de que sus contribuciones son tomadas en cuenta y son valiosas.

### **2.3. Resiliencia, Escuela y Rendimiento Académico**

Henderson y Milstein (2004) mencionan que los alumnos podrían contar o no con algunas habilidades resilientes como las que se han presentado anteriormente, aunque enfatizan que éstas a menudo pasan inadvertidas para quienes las presentan, además de que es posible desarrollar resiliencia en determinado momento o es posible que no.

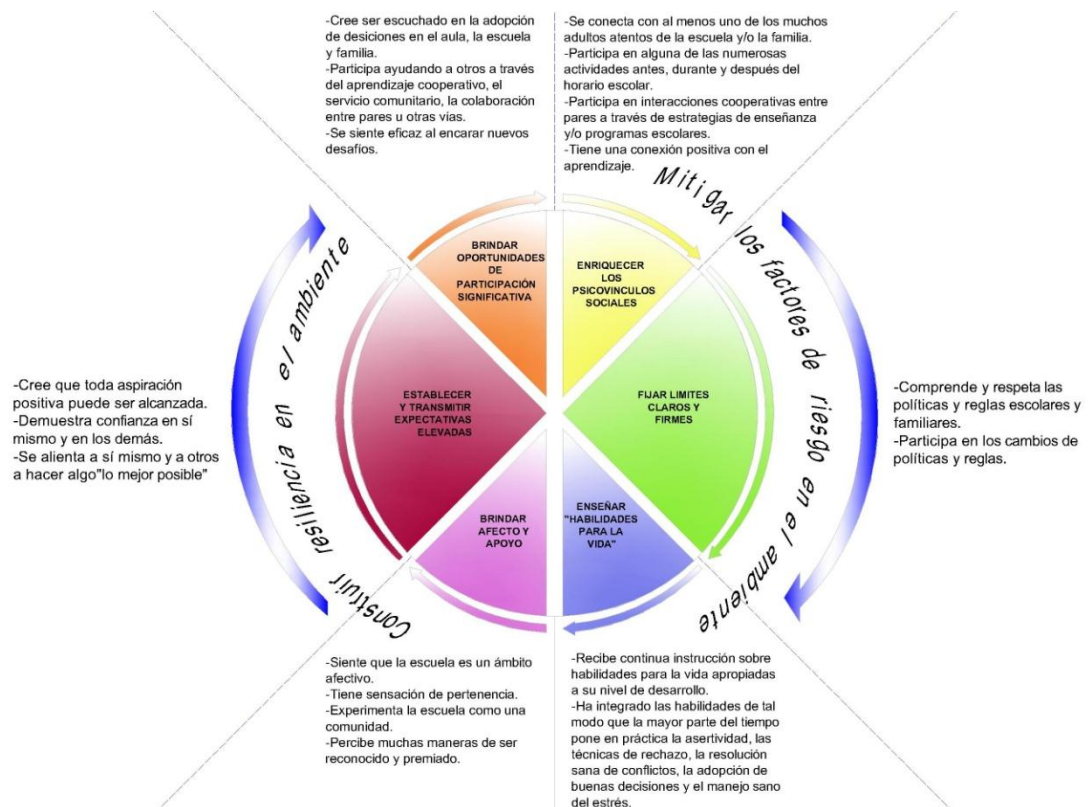
No obstante, estos autores hacen referencia a diversos estudios sobre resiliencia, donde se confirma que más que ninguna otra institución, después de la familia, la escuela puede brindar el ambiente y las condiciones que promueven dicha habilidad en los niños y adolescentes. Señalando que para que los alumnos y profesores alcancen las metas establecidas como: buen rendimiento académico, éxito personal y social, estén motivados y orientados al cambio; es preciso, promover la resiliencia, es decir, fomentar habilidades dentro del contexto escolar que logren desarrollarla en cada uno de ellos.

En definitiva, esta cuestión se vuelve central, en cuanto a la posibilidad de fomentar la resiliencia de los niños y los adolescentes, para que puedan enfrentar su crecimiento e inserción social del modo más favorable (Melillo, et. al. 2004).

Henderson y Milstein (2004) afirman que más que por ningún otro medio, la escuela construye resiliencia en los alumnos a través de crear un ambiente de relaciones personales afectivas. Estas relaciones requieren docentes que transmitan esperanza y optimismo (cualquiera que sea la problemática o conducta del alumno). También mencionan que los profesores que trabajan en las escuelas, deben buscar las fortalezas de cada alumno, con la misma exactitud que suelen emplear para detectar sus problemas, así como hacérselas ver. Esto no implica pasar por alto las

conductas inapropiadas o riesgosas, sólo significa equilibrar las cosas para que el alumno reconozca sus fortalezas, porque estas son las que contribuirán en el tránsito de una conducta de “riesgo” hacia una postura resiliente. Es así que en el campo de la educación, pensar en términos de resiliencia, implica poner especial atención en la adquisición y desarrollo de competencias y facultades, es decir, en sus habilidades y no en los déficits (Henderson y Milstein, 2004).

Por otro lado, los mismos autores presentan el siguiente diagrama que muestra el perfil de un alumno con características resilientes, principalmente relacionado con el ámbito educativo:



(De Henderson y Milstein, 2004 )

El diagrama muestra cómo el alumno resiliente desarrolla ciertas habilidades que le facilitan ver los acontecimientos “negativos” de una manera “positiva”, apoyándose en factores protectores externos (redes de apoyo), que le permiten mitigar los factores de riesgo (sucesos de vida estresantes) cuando se manifiestan en su contexto inmediato.



Por esta razón, se considera que en las escuelas pueden utilizar este prototipo de resiliencia, como un modelo comprensivo para fomentar el éxito académico y social del personal y los alumnos; además, de que promoverá capacitación y motivación para enfrentar los desafíos de la educación actual (Henderson y Milstein, 2004).

Así, Giordano y Nogués (2007) proponen se aborde un enfoque resiliente, ya que en cuestión educativa ofrece un marco conceptual tendiente a favorecer aprendizajes en contextos complejos y a disminuir el fracaso escolar, afirmando que si se sustentan en estrategias que resalten la capacidad de las personas para salir adelante, a pesar de las dificultades, paralelamente se fortalece la motivación, el autoestima, el humor, la independencia, el sentido de la vida y la autonomía, entre otras, mismas habilidades que se deberían desarrollar en todos los alumnos.

Esta propuesta busca una posibilidad de reflexionar desde la propia práctica educativa y el análisis sobre el rendimiento académico, que deberá ser visto desde una mirada integral, orientándose hacia todos los ámbitos involucrados: alumno/a, familia, escuela y contexto (Giordano y Nogués, 2007).

Finalmente, es de gran interés señalar que la escuela, como institución, es un lugar propicio para que los alumnos experimenten las condiciones que promueven la resiliencia, estas condiciones son las que contribuirán a que la educación sea de calidad, asumiendo un mayor compromiso con la mejora y el cambio escolar (Henderson y Milstein, 2004).

## **MÉTODO**

### **Planteamiento del Problema**

Existen regiones en donde las condiciones en que viven los individuos, provoca que se encuentren en situaciones de riesgo o en desventajas sociales, económicas, familiares, comunitarias o personales, lo que es un factor que dificulta el logro de metas y proyectos individuales, sin embargo, algunas personas provenientes de estas zonas, logran sobreponerse y realizar acciones que les permiten cumplir sus propósitos. En este sentido, dentro del ámbito escolar es donde se encuentran adolescentes que pertenecen aún al sistema educativo, a pesar de las distintas problemáticas sociales, económicas, familiares, etc., que se originan en su comunidad y a las que se enfrentan cotidianamente. Estas problemáticas pueden ser un obstáculo para que los alumnos tengan un buen desempeño académico dentro de una institución escolar, a pesar de ello, algunos alumnos logran sobreponerse y realizar acciones que les permiten obtener un nivel académico elevado; a estos alumnos se les denomina resilientes.

Es en el Estado de México donde a nivel nacional, la población de adolescentes y jóvenes entre 15 y 25 años de edad, ha crecido considerablemente de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2011). Asimismo, es una región donde se encuentran los municipios de Chimalhuacán y Chalco presentando alto índice de problemáticas sociales, un aumento progresivo de la población, misma que se encuentra en mayores condiciones de riesgo.

Por ello se considera que este fenómeno, requiere ser especialmente estudiado para saber qué es lo que hace, que los individuos salgan favorecidos de estas situaciones de riesgo.

En específico, existen dos habilidades que se destacan dentro del ámbito de la psicología educativa ya que son características personales que al desarrollarlas, permiten que los alumnos atribuyan internamente sus conductas académicas, logrando completar sus metas tanto educativas como personales, estas habilidades son, la motivación al logro y el locus de control interno.

Por tanto, se realizó un procedimiento para identificar estudiantes resilientes de acuerdo con los sucesos de vida estresantes, redes de apoyo y rendimiento académico que indicaron, realizando una comparación en las habilidades que les posibilitan incluir metas que den sentido a su formación como son la motivación al logro y el locus de control interno, tanto en estudiantes resilientes como en los no resilientes; para establecer si existe relación alguna entre estas habilidades y el rendimiento académico de dichos estudiantes y determinar si el desarrollo de estas habilidades en mayor o menor medida influye en el rendimiento académico que han obtenido.

Por lo tanto las preguntas de las que parte la presente investigación son las siguientes:

1. ¿Existen diferencias en las habilidades de motivación al logro y locus de control, entre los estudiantes resilientes y no resilientes de Nivel Medio Superior?
2. ¿Existe relación entre la motivación al logro, el locus de control y el rendimiento académico en los estudiantes resilientes y no resilientes?

## **Objetivos**

### **General:**

- Identificar en adolescentes de Nivel Medio Superior, estudiantes resilientes y no resilientes, realizar comparaciones entre motivación al logro y locus de control y establecer si dichas habilidades tienen un impacto en relación con su rendimiento académico.

### **Específicos:**

- Identificar estudiantes de Nivel Medio Superior con características resilientes a partir de los sucesos de vida estresantes, las redes de apoyo y el desempeño escolar que reporten.
- Realizar comparación de la motivación al logro y el locus de control, entre estudiantes resilientes y no resilientes.
- Establecer si existe relación entre la motivación al logro y el locus de control en estudiantes resilientes y no resilientes.

### **Tipo de Estudio y diseño**

Se realizó un estudio transversal de tipo descriptivo-correlacional (Kerlinger y Lee, 2002) ya que fue el modelo adecuado para por medio de los datos cuantitativos, describir y comparar las características de los estudiantes resilientes y no resilientes; se realizó una comparación entre grupos y la asociación de variables, a través, de la medición cuantitativa.

### **VARIABLES DE CARÁCTER ATRIBUTIVO**

**Grado Escolar:** Se refiere a cada uno de los niveles en que se clasifica a los estudiantes, respecto a las características de un currículum. Operacionalmente, el grado escolar que se tomó en cuenta, fue el que cursaba cada uno de los estudiantes participantes, al momento de realizar la investigación, de acuerdo con el nivel medio superior, existen tres grados: primero, segundo y tercero.

**Sexo:** Conjunto de caracteres genéticos, morfológicos y funcionales que distinguen a los individuos en femeninos o masculinos. Operacionalmente, en esta investigación fue la identificación nominal que realizaron los participantes de sí mismos como hombre o mujer.

**Edad:** Tiempo que ha transcurrido en una persona desde el nacimiento hasta un periodo determinado en su vida. Operacionalmente, para la presente investigación se tomó la edad en años cumplidos de cada alumno.

**Promedio escolar:** Calificación en forma numérica del rendimiento académico, considerándolo como indicador del éxito o fracaso que obtenga un alumno; el promedio escolar, se explica en función de los resultados de sus aprendizajes y de la utilidad que tienen dentro de su vida cotidiana. Operacionalmente, se tomó como referencia, el promedio obtenido por el alumno en el último periodo cursado al momento de aplicar el instrumento.

### **VARIABLES DE ESTUDIO**

**Resiliencia:** Se denomina resiliencia a la capacidad que tiene el ser humano para recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a situaciones adversas, así como desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy (Rirkin y Hoopman, 1991, citados por Henderson y Milstein, 2004). Operacionalmente, para la presente investigación se identificó a los estudiantes resilientes de los no resilientes, bajo los siguientes criterios: mayor número de redes de apoyo, sucesos de vida que les hayan impactado gravemente y un promedio por encima de 7.9.

**Motivación al logro:** Para McClelland (1989, citado en Ruiz y Torres, 2011) la motivación al logro se refiere al impulso que tienen las personas para superar retos y obstáculos a fin de alcanzar sus metas y se conforma de tres componentes, los cuales son: trabajo (actitud positiva ante el trabajo), maestría (preferencia por tareas difíciles) y competencia (satisfacción derivada de la competencia interpersonal y el deseo de realizar cosas siempre mejor que los demás). Operacionalmente, se obtuvo de los puntajes conseguidos en la escala de motivación al logro, en sus tres factores: trabajo, maestría y competencia; en donde un puntaje mayor a la media teórica de la escala empleada, indicó mayor grado de motivación al logro en los estudiantes.

**Locus de control:** El locus de control se refiere al lugar donde se encuentra la causa de los diversos sucesos de vida, puede ser dentro del propio sujeto señalado como locus de control interno, o fuera del mismo denominado como locus de control externo (Núñez y González, 1994, citados por Andrade y Reyes, 1996). Operacionalmente, en esta investigación, dicha variable se midió con la escala de Locus de control y se entendió como el puntaje que alcanzaron los estudiantes en sus diferentes factores (interno, externo y social afectivo). Para indicar si se cuenta con cada uno de los factores que conforman la medida de locus de control, se tomó como referencia un puntaje mayor a la media teórica de la escala empleada.

**Sucesos estresores de vida:** Son sucesos que impactan considerablemente de forma transitoria o permanente a la vida de los individuos (Munist *et al.*, 1998). Operacionalmente, esta variable se midió a partir de la selección de cualquiera de los 34 eventos que se indicaron en el cuestionario de Sucesos de Vida, mismos que hayan manifestado los estudiantes; tomando en cuenta los puntajes mayores a la media teórica, de los sucesos que hayan impactado de manera importante.

**Redes de apoyo:** Las redes de apoyo son las personas, condiciones o entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos de los casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables actuando para disminuir la probabilidad de daños posteriores (González, 2011). Operacionalmente, en el estudio se entendió como el puntaje mayor a la media teórica, que indica que los estudiantes cuentan con un mayor número de redes de apoyo.

## **Participantes**

En esta investigación participaron 300 estudiantes de ambos turnos, estudiantes de 1°, 2° y 3° de dos preparatorias oficiales ubicadas en el Estado de México, aproximadamente 150 de cada escuela. Se procuró tener el mismo número de hombres y mujeres, con edades en un rango de 15 a 21 años, sin embargo, debido a la población se encuestaron en su mayoría mujeres.

Los estudiantes participantes fueron seleccionados por medio de, un muestreo de tipo no probabilístico accidental (Kerlinger y Lee, 2002); es decir, se acudió a dos escuelas preparatorias oficiales del Estado de México en ambos turnos y se invitó a los estudiantes que se encontraban presentes participar en el estudio, contestando los instrumentos de manera voluntaria y anónima. De tal forma que la muestra se compuso de forma accidental, por aquellas personas que estaban presentes y aceptaron participar en el estudio.

## **Escenario**

La investigación se llevó a cabo en la zona oriente del Estado de México, en los municipios de Chimalhuacán y Chalco, regiones que se han caracterizado por incrementar su población habitacional de manera acelerada, además de ser municipios en donde se concentran familias con diversas situaciones desfavorables. Asimismo, a pesar del desarrollo que han obtenido con la introducción de servicios públicos como vialidades y la instalación de comercios y servicios para la población, se sigue considerando como una región vulnerable, en donde se presenta una gran incidencia de problemáticas sociales como la violencia intrafamiliar, delincuencia, drogadicción, etc.

## **Instrumento**

El instrumento está conformado por: las escalas de motivación al logro y locus de control; tres cuestionarios: redes de apoyo, sucesos de vida y datos sociodemográficos, mismos que a continuación se describen.

### **Escala de motivación al logro**

Para medir la motivación al logro se utilizó escala diseñada y elaborada para población mexicana, por Reyes Lagunes (1998) la cual consta de 42 reactivos. Las opciones de respuestas son de tipo Likert, con cinco intervalos de respuesta que van de 5 “Siempre” a 1 “Nunca”. Los reactivos se agrupan en cuatro factores que de acuerdo a su autora, presentan una alta consistencia interna; Trabajo ( $\alpha=.895$ ), Maestría ( $\alpha=.819$ ), y Competencia ( $\alpha=.862$ ). La prueba en su diseño original ha mostrado una alta consistencia interna, con alfa de Cronbach superior a .70 (ver anexo I).

### **Escala de Locus de Control**

Para evaluar el Locus de Control se utilizó una escala diseñada para población mexicana de Campos y Reyes Lagunes (2000), compuesta por 22 reactivos que se agrupan en tres factores; locus de control interno ( $\alpha=.86$ ), locus de control externo ( $\alpha=.90$ ), y el factor denominado social afectivo ( $\alpha=.89$ ). Las afirmaciones se presentan con opciones de respuesta tipo Likert, con cinco intervalos que van de 5 “Siempre” a 1 “Nunca”. La prueba en su diseño original ha mostrado una alta consistencia interna, con alfa de Cronbach superior a .70 (ver anexo II).

Las escalas de Motivación al logro y Locus de Control fueron diseñadas por especialistas mexicanos, publicadas en varias revistas nacionales, y refieren tener derechos de autor, por lo que no está permitido por ellos publicar la versión completa de cada escala, es por ello que se presentan solamente algunos reactivos como ejemplo.

### **Cuestionario de redes de apoyo**

Para evaluar las Redes de Apoyo con que cuentan los estudiantes, se utilizó un cuestionario elaborado por Villalobos (2009), que se conforma por 19 reactivos que incluyen tres factores; familiar, amigos, compañeros y otras personas e instituciones. Cada uno de los reactivos, tiene un formato de respuesta tipo Likert, con cuatro opciones que van desde 5 “Siempre” a 1 “Nunca”. Este cuestionario es una versión adaptada de las escalas que



Villalobos (2009) presenta en su artículo, ya que se adecuaron algunas palabras conforme a la población en donde se aplicó y la presentación de las opciones de respuesta, además, se redujeron los reactivos originales, permaneciendo sólo 19 de los 45, no obstante incluyen los tres factores mencionados anteriormente (ver anexo III).

#### **Cuestionario de sucesos estresores de vida**

Para evaluar los sucesos estresores de vida de los estudiantes, se utilizó un cuestionario elaborado por Lucio, León, Duran, Bravo y Velasco (2001), en versión adaptada, ya que para que el instrumento resultara pertinente para una población joven, mexicana y en ambiente escolarizado se seleccionaron 34 reactivos de los 71 originales y se cambió el sentido de algunas palabras; estos reactivos están agrupados en siete dimensiones: sucesos de vida de enfermedad, muerte, separación, escuela, sexualidad, actos delictivos y situación económica. Cada uno de ellos, tiene un formato de respuesta tipo Likert con cuatro opciones, que van desde 5 “Si me ha sucedido y fue muy grave para mí” a 1 “No me ha sucedido” (ver anexo IV).

El cuestionario de redes de apoyo y el cuestionario de sucesos de vida, se adaptaron en versiones cortas con la finalidad de identificar quienes de los participantes, si cuentan con redes de apoyo y si han tenido sucesos de vida que les haya impactado considerablemente, condiciones que junto con un rendimiento escolar superior a 8, serán considerados como estudiantes resilientes. Sobre estas adaptaciones, cabe señalar, que en el cuestionario de redes de apoyo solamente se seleccionaron reactivos que indiquen tres áreas: familiar, amigos y compañeros y, otras personas e instituciones, que son las áreas más cercanas a un estudiante adolescente de nivel medio superior y que conforma a la definición de resiliencia que se abordó en el marco teórico del presente trabajo, que se refiere a contar con adultos significativos en un familiar y/o un profesor, así como que la escuela misma como institución sea una red de apoyo y en donde haya compañeros que lo apoyen.

### **Rendimiento Académico**

Para determinar el rendimiento académico de cada participante, se tomó como referencia el promedio del semestre anterior, al momento de aplicar los instrumentos y la autoevaluación como estudiante.

### **Cuestionario de datos Sociodemográficos**

Es un cuestionario de tipo mixto que fue incluido para conocer algunos datos personales que permitan realizar comparaciones y agrupaciones de los estudiantes participantes, como se observa en el anexo 5, incluye preguntas como la edad, sexo, grado escolar, promedio escolar, así como ocupación y grado máximo de estudios de los padres, etc.

### **Procedimiento y consideraciones éticas**

Las escalas fueron aplicadas a grupos de entre 30 y 45 estudiantes; se aplicó en un tiempo estimado de 25 a 30 minutos para cada uno de los grupos, de las dos preparatorias del Estado de México.

Para ello, se solicitó el permiso de las autoridades y profesores correspondientes, además de la participación voluntaria de los estudiantes, explicándoles el motivo de la realización del estudio y comunicando que los datos que se obtuvieran, serían manejados confidencialmente y de manera grupal, para fines exclusivamente estadísticos. Asimismo, se indicó que se mantendría el anonimato evitando hacer mención de la identidad de cada persona. Todo esto, proporcionó a los participantes la seguridad, de que este cuestionario no les causará daño alguno.

### **Tratamiento de los datos**

Una vez que se aplicó el instrumento, el tratamiento de los datos se realizó creando una base de datos mediante el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Inicialmente, se realizó un análisis de frecuencias simples, con la finalidad de identificar y clasificar a los estudiantes en resilientes o no resilientes, conforme los criterios antes indicados.

Se efectuó un análisis de comparación de los factores que conforman a la motivación al logro (maestría, trabajo y competencia) y el locus de control (Interno y Externo) entre los dos grupos clasificados en resilientes y no resilientes, por medio de la t de student. Finalmente, se hizo un análisis de correlaciones por medio del estadístico R de Pearson Producto Momento, por separando para resilientes y no resilientes, con los factores de motivación al logro, locus de control.

## RESULTADOS

Se presentan los resultados obtenidos, después de aplicar el instrumento a 300 estudiantes de nivel medio superior, de dos escuelas preparatorias oficiales del Estado de México, ubicadas en los municipios de Chimalhuacán y Chalco.

Para el análisis de los datos obtenidos, se presentan las frecuencias sobre los datos sociodemográficos de la muestra, incorporando los datos generales que obtuvieron mayor número de nominaciones por mujeres y hombres, en los cuestionarios de sucesos de vida y redes de apoyo.

Por otra parte, se describe el procedimiento mediante el cual se determinaron los grupos de estudiantes resilientes y no resilientes, de acuerdo con los tres criterios propuestos: sucesos de vida, redes de apoyo y promedio escolar, la comparación de factores de la motivación al logro y el locus de control y los resultados obtenidos del análisis de correlaciones, de dichas habilidades en ambos grupos.

### a) Características generales de los participantes

La muestra estuvo conformada de 300 estudiantes de nivel medio superior, 101 del sexo masculino y 197 del sexo femenino; sólo 2 estudiantes omitieron la respuesta en este aspecto.

La edad de los participantes oscila entre los 15 y 21 años, con una mediana de 17 años y una desviación estándar de .419, sólo 5 estudiantes omitieron su respuesta en este aspecto (ver tabla 1).

**Tabla 1**  
**Distribución de edad por sexo de los participantes**

| EDAD                | TOTAL DE CASOS | HOMBRE | %     | MUJER | %     |
|---------------------|----------------|--------|-------|-------|-------|
| 15 años             | 32             | 8      | 2.6%  | 24    | 8.0%  |
| 16 años             | 102            | 39     | 13.0% | 63    | 21.0% |
| 17 años             | 104            | 32     | 10.6% | 72    | 24.0% |
| 18 años             | 43             | 14     | 4.6%  | 29    | 9.6%  |
| 19 años             | 13             | 7      | 2.3%  | 6     | 2.0%  |
| 21 años             | 1              | 1      | 0.3%  | 0     | 0     |
| Casos sin responder | 5              | 2      | 0.6%  | 3     | 1.0%  |
| <b>Total</b>        | <b>300</b>     | 103    | 34.3% | 197   | 65.6% |

*Nota:* Esta tabla muestra la distribución de edad por sexo de los participantes, comenzando por la edad, el total de casos, el total de casos por sexo y su respectivo porcentaje. "5 participantes no respondieron en este aspecto"

Por otra parte, el 82.3% de los estudiantes manifiestan que viven en casa propia, el 12.3% viven en casa rentada y sólo el 5.4% omitió su respuesta en este aspecto; de la vivienda que habitan actualmente, el 46.7% manifestó tener de una a tres habitaciones, el 41% de cuatro a seis habitaciones, el 8.3% de siete a nueve habitaciones, sólo el 1.3% tienen entre diez y quince habitaciones y el 2.7% omitió su respuesta en este aspecto.

Del total de los estudiantes, 221 viven con ambos padres, 65 viven sólo con mamá, 6 viven con papá, 7 se encuentran separados de sus padres y viviendo con tíos, abuelos u otras persona y sólo 1 no respondió.

Asimismo, 155 de los estudiantes participantes, manifestaron tener de 1 a 3 hermanos mayores, 18 de los estudiantes 4 a 6 hermanos mayores, 5 de los estudiantes de 7 a 9 hermanos mayores y 122 de los estudiantes participantes omitieron su respuesta en este aspecto.

Por otra parte, 190 de los estudiantes participantes indicaron tener de 1 a 3 hermanos menores, 5 de los estudiantes de 4 a 7 hermanos menores y 105 omitieron su respuesta en este aspecto.

De los 300 estudiantes participantes, 17 indicaron no tener hermanos.

Es importante mencionar que 191 de los estudiantes participantes, manifestaron vivir en la misma casa con 2 a 5 personas, 85 con 6 a 10 personas y 17 con 11 a 20 personas, prevaleciendo una mediana de 5 en toda la muestra.

Con respecto al grado escolar de las madres, 81 estudiantes indicaron que sus madres cuentan sólo con la primaria, 109 estudiantes indicaron que sus madres cuentan sólo con estudios de secundaria, 76 manifestaron que sus madres cuentan con bachillerato, 15 estudiantes señalaron que sus madres estudiaron la universidad y 14 mencionaron que sus madres tienen estudios de posgrado, sólo 5 estudiantes omitieron su respuesta a este aspecto.

En contraste, respecto a la escolaridad de los padres, 59 estudiantes refirieron que sus padres cuentan con estudios de primaria, 106 estudiantes indicaron que sus padres tienen estudios de secundaria, 82 estudiantes afirmaron que sus padres estudiaron el bachillerato, 28 tienen padres con estudios de nivel superior y por último, 6 refirieron que sus padres cuentan con estudios de posgrado, sólo 19 estudiantes omitieron su respuesta en este aspecto (ver tabla 2).

**Tabla 2**  
**Escolaridad máxima de los padres**

| ESCOLARIDAD MÁXIMA DE LAS MADRES   | CASOS      | %             | ESCOLARIDAD MÁXIMA DE LOS PADRES   | CASOS      | %             |
|------------------------------------|------------|---------------|------------------------------------|------------|---------------|
| Primaria                           | 81         | 27.0%         | Primaria                           | 59         | 19.6%         |
| Secundaria                         | 109        | 36.3%         | Secundaria                         | 106        | 35.3%         |
| Bachillerato                       | 76         | 25.3%         | Bachillerato                       | 82         | 27.3%         |
| Universidad                        | 15         | 5.0%          | Universidad                        | 28         | 9.3%          |
| Posgrado                           | 14         | 4.6%          | Posgrado                           | 6          | 2.0%          |
| Casos sin responder a este aspecto | 5          | 1.6%          | Casos sin responder a este aspecto | 19         | 6.3%          |
| <b>Total</b>                       | <b>300</b> | <b>100.0%</b> | <b>Total</b>                       | <b>300</b> | <b>100.0%</b> |

*Nota:* Esta tabla muestra la escolaridad máxima de las madres y los padres, en total de casos y porcentaje.

En cuanto a las ocupaciones de las madres, se encontró que un 56.3% se dedica a labores propias de una ama de casa, mientras que el 10.3% se dedican al comercio, el 3.7% a la costura y el 29.7% de las madres tienen otras ocupaciones.

Respecto a las ocupaciones de los padres, se encontró que existen porcentajes más altos en trabajos como el comercio, al cual se dedican un 14.7% de los padres, el 9.7% se emplean como obreros, el 8.3% mencionaron que son empleados de alguna empresa y sólo el 6.7% son albañiles y el 60.6% de los padres tienen otras ocupaciones.

De los estudiantes participantes 49 cursan el primer grado del nivel medio superior, 190 cursan el segundo grado y 61 el tercer grado (ver tabla 3).

**Tabla 3**  
Distribución por escuela y grado escolar de los participantes

| GRADO ESCOLAR |                    | 1ero | 2do | 3ro | Total |
|---------------|--------------------|------|-----|-----|-------|
| ESCUELA       | EPOEM Chalco       | 1    | 149 | 0   | 150   |
|               | EPOEM Chimalhuacán | 48   | 41  | 61  | 150   |
| Total         |                    | 49   | 190 | 61  | 300   |

*Nota:* Esta tabla muestra la distribución por escuela y grado escolar que cursan los participantes.

De 49 estudiantes de primer grado 22 refirieron tener un promedio de 6 a 7.9, 21 un promedio de 8 a 8.9 y 6 un promedio de 9 a 10; de 190 estudiantes de segundo grado 55 indicaron tener un promedio de 6 a 7.9, 79 un promedio de 8 a 8.9 y 55 un promedio de 9 a 10; de 61 estudiantes participantes de tercer grado, 25 señalaron tener un promedio de 6 a 7.9, 30 un promedio de 8 a 8.9 y por último, 6 estudiantes de tercer grado indicaron tener un promedio de 9 a 10; sólo un alumno de segundo grado omitió su respuesta en este aspecto (ver tabla 4).

**Tabla 4**  
Distribución de grado escolar por promedio

|                     |         | GRADO ESCOLAR |     |     | Total |
|---------------------|---------|---------------|-----|-----|-------|
|                     |         | 1ero          | 2do | 3ro |       |
| PROMEDIO ESCOLAR    | 6 - 7.9 | 22            | 55  | 25  | 102   |
|                     | 8 - 8.9 | 21            | 79  | 30  | 130   |
|                     | 9 - 10  | 6             | 55  | 6   | 67    |
| Casos sin responder |         | 0             | 1   | 0   | 1     |
| Total               |         | 49            | 190 | 61  | 300   |

*Nota:* Esta tabla muestra la distribución del grado escolar por promedio de los participantes.



Adicionalmente se preguntó a los estudiantes ¿Cómo se consideran como estudiantes? 1 a 10 fue el rango establecido para la autoevaluación: 63 de ellos se evaluaron en un rango de 4 a 7, 157 en un rango de 8 y 72 en un rango de 9 o 10, sólo 8 de los estudiantes omitieron su respuesta en este aspecto.

## **b) Identificación de estudiantes resilientes**

Después de que el total de estudiantes participantes respondieron al instrumento, se seleccionaron aquellos que cumplieron con los criterios necesarios para situarse en el grupo de estudiantes resilientes, los criterios son los siguientes:

- 1.- Haber tenido uno o más sucesos de vida que les haya impactado considerablemente, ejemplo: ver tabla 8.
- 2.- Contar con el mayor número de nominaciones posibles en el cuestionario Redes de Apoyo, ejemplo: ver tabla 9.
- 3.- Contar con un promedio mayor a 8 en el último periodo evaluado (ver tabla 6).

Estos criterios se apegan a las definiciones de resiliencia que indican que: es resiliente aquella persona que ha tenido una serie de sucesos que le pudieran impactar considerablemente y a pesar de ello logran sobreponerse, en este caso están teniendo un buen rendimiento académico.

El grupo de estudiantes resilientes quedó conformado por 68 de 300 estudiantes, de los cuales 27 pertenecen a la escuela ubicada al municipio de Chimalhuacán y los 41 restantes pertenecen a la preparatoria ubicada en el municipio de Chalco; de los 68 estudiantes resilientes 54 son mujeres y sólo 14 son hombres.

De los 68 estudiantes resilientes, la edad que predomina entre ellos es de 17 años como se muestra en la tabla 5:

**Tabla 5**  
**Edad predominante de los 68 estudiantes resilientes**

| EDAD         | ESTUDIANTES |
|--------------|-------------|
| 15           | 6           |
| 16           | 21          |
| 17           | 26          |
| 18           | 10          |
| 19           | 5           |
| 21           | 0           |
| <b>Total</b> | 68          |

*Nota:* Esta tabla muestra la edad predominante de los estudiantes resilientes

Del grupo de estudiantes resilientes, siete se encontraban cursando el primer grado, 43 el segundo grado y 18 el tercer grado de Preparatoria. Su calificación escolar se distribuye de la siguiente forma:

**Tabla 6**  
**Distribución de la calificación escolar de los estudiantes resilientes**

| CALIFICACIÓN | FRECUENCIA | %      |
|--------------|------------|--------|
| 8 - 8.9      | 41         | 60.30% |
| 9 - 10       | 27         | 39.70% |
| <b>Total</b> | 68         | 100%   |

*Nota:* Esta tabla muestra la distribución de la calificación escolar (8-10) de los estudiantes resilientes.

Por otro lado, 26 de los estudiantes resilientes refieren tener 17 años de edad, 21 estudiantes indican tener 16, 10 de ellos señalaron tener 18, 6 refirieron tener 15 y sólo 5 indicaron tener 19 años de edad.

De los estudiantes resilientes, 50 viven en casa propia, 15 viven en casa rentada y 3 omitieron su respuesta a este aspecto. A su vez, 43 indicaron vivir con ambos padres, 21 con su madre, 2 con su padre y sólo 2 estudiantes refirieron vivir con otras personas.

De los estudiantes resilientes, 56 indicaron tener de 1 a 5 habitaciones en la vivienda que habitan actualmente, 9 indicaron tener de 6 a 10 habitaciones en su vivienda y sólo 3 estudiantes resilientes omitieron su respuesta a este aspecto.

Por otro lado, 53 estudiantes resilientes indicaron que cohabitan con 2 a 6 personas en la misma casa, 11 refirieron que cohabitan con 7 a 13 personas en la misma casa y sólo 4 estudiantes resilientes omitieron su respuesta a este aspecto.

Para determinar los hermanos mayores y menores que tienen los 68 estudiantes resilientes fue necesario que respondieran con un rango de 1 a 6 hermanos en ambos casos; sin embargo, 32 estudiantes no respondieron cuantos hermanos mayores tienen y 28 no contestaron cuantos hermanos menores tienen (ver tabla 7).

**Tabla 7**  
**Hermanos mayores y menores con los que cuentan los estudiantes resilientes**

| ¿CUÁNTOS HERMANOS MAYORES TIENES?   | ESTUDIANTES | ¿CUÁNTOS HERMANOS MENORES TIENES?   | ESTUDIANTES |
|-------------------------------------|-------------|-------------------------------------|-------------|
| 1                                   | 22          | 1                                   | 17          |
| 2                                   | 8           | 2                                   | 18          |
| 3                                   | 3           | 3                                   | 4           |
| 4                                   | 2           | 4                                   | 0           |
| 6                                   | 1           | 6                                   | 1           |
| Casos sin responder en este aspecto | 32          | Casos sin responder en este aspecto | 28          |
| <b>Total</b>                        | <b>68</b>   | <b>Total</b>                        | <b>68</b>   |

*Nota:* Esta tabla muestra la cantidad de hermanos mayores y menores con los que cuentan los estudiantes resilientes

Con respecto al grado escolar de los padres de los estudiantes resilientes, 8 indicaron que su padre tiene estudios de primaria, 27 indicaron que su padre cuenta con estudios de secundaria, 29 refirieron que su padre tiene estudios de bachillerato, 6 tienen padre con estudios universitarios y 7 estudiantes resilientes omitieron su respuesta a este aspecto; en contraste con la escolaridad de las madres, 16 estudiantes resilientes indicaron que sus madres cuentan sólo con estudios de primaria, 26 indicaron que sus madres cuentan con estudios de secundaria, 22 manifestaron que sus

madres cuentan con bachillerato, 1 señaló que su madre estudió la universidad, 2 refirieron que sus madres tienen estudios de posgrado y sólo 1 alumno resiliente omitió su respuesta a este aspecto.

En cuanto a las ocupaciones de los padres de estudiantes resilientes, se encontró que existen porcentajes más altos en trabajos como administración al cual se dedican el 20.6% de los padres, el 14.7% se dedica al comercio, un 7.4% son obreros o empleados de alguna empresa, el 7.4% son choferes y el 49.9% a otras.

Respecto a las ocupaciones de las madres de los estudiantes resilientes, el 50% de ellas se dedica a labores propias de una ama de casa, el 8.8% se dedica al comercio, el 5.9% a la costura, el 7.3% son obreras o empleadas de alguna empresa y el 28% a otras.

Adicionalmente se preguntó a los estudiantes que conformaron el grupo resiliente ¿Cómo se consideraban como estudiantes?, evaluándose con un rango de entre 1 a 10. De los 68 resilientes 8 se evaluaron con un rango de 4 a 7, 33 con un rango de 8, 26 con un rango de 9 a 10 y sólo un alumno omitió su respuesta en este aspecto.

En cuanto a los sucesos de vida estresores, se reportaron los que impactaron gravemente a los estudiantes resilientes, los sucesos más frecuentes son eventos sobre: sexualidad, separación de los padres, problemas económicos, y en pocos casos eventos de gran magnitud: actos delictivos, robos, secuestros, etc. (ver tabla 8).

**Tabla 8**  
**Reporte de sucesos de vida estresores muy graves, en estudiantes hombres y mujeres.**

| SUCESOS DE VIDA  | NUMERO DE REACTIVO | CATEGORIA | HOMBRES | MUJERES | TOTAL |
|--|--------------------|-----------|---------|---------|-------|
| Fui abusada(o) sexualmente.  | 26                 | SEX       | 2       | 5       | 7     |
| Tuve alguna experiencia sexual desagradable o traumática.                                      | 26                 | SEX       | 2       | 5       | 7     |
| Tuve un aborto provocado (si eres mujer) o mi novia tuvo un aborto provocado (si eres hombre). | 26                 | SEX       | 2       | 5       | 7     |
| Me embaracé (si eres mujer) o embaracé a mi novia (si eres hombre).                            | 26                 | SEX       | 2       | 5       | 7     |

|  |    |     |   |    |    |
|--|----|-----|---|----|----|
| Mi papá (mamá) se fue de la casa.  | 12 | SEP | 1 | 11 | 12 |
| Los pleitos entre mis papas empeoran.  | 10 | SEP | 1 | 9  | 10 |
| Tengo algún familiar desaparecido (no se sabe dónde está).                               | 27 | SEP | 1 | 3  | 4  |
| Vivo o viví en una casa hogar.   | 3  | SEP | 3 | 2  | 5  |
| Me separé de mis padres para vivir con algún otro familiar, novio(a), amigos(as).        | 2  | SEP | 2 | 2  | 4  |
| <b>SEX</b>   |    |     |   |    |    |
| Mi familia tiene serios problemas económicos.  | 7  | ECO | 2 | 6  | 8  |
| Mi papá (mamá) perdieron su empleo.  | 14 | ECO | 0 | 7  | 7  |
| <b>MUE</b>   |    |     |   |    |    |
| Murió mi papá (mamá), hermano(a).  | 11 | MUE | 2 | 2  | 4  |
| <b>ESC</b>   |    |     |   |    |    |
| Tuve un fracaso (en la escuela).   | 25 | ESC | 4 | 6  | 10 |
| <b>ENF</b>   |    |     |   |    |    |
| Tuve un accidente que me dejó cicatrices.  | 20 | ENF | 2 | 7  | 9  |
| Algún familiar o yo tenemos problemas en relación con el alcohol o drogas.               | 16 | ENF | 0 | 7  | 7  |
| Algún familiar o yo padecemos alguna discapacidad (motriz, mental).                      | 6  | ENF | 3 | 2  | 5  |
| Yo padezco alguna enfermedad física o mental grave, o importante.                        | 15 | ENF | 2 | 2  | 4  |
| Mi padre, madre o hermanos, padecen alguna enfermedad física, mental grave o importante. | 31 | ENF | 0 | 2  | 2  |
| <b>ADE</b>   |    |     |   |    |    |
| Algún familiar o yo vivimos un asalto violento o secuestro.                              | 33 | ADE | 4 | 10 | 14 |
| Fui golpeado(a) por algún miembro de mi familia.   | 19 | ADE | 1 | 3  | 4  |
| Tengo uno de mis papás o hermanos(as) en la cárcel.                                      | 21 | ADE | 1 | 2  | 3  |

**Nota:** SEX Sexualidad, SEP Separación, ECO Situación económica, MUE Muerte, ESC Escuela, ENF Enfermedad, ADE Actos delictivos

En lo que se refiere a las redes de apoyo, se reconoce aquellas que ya sea en el ámbito familiar, con amigos, compañeros o con otras personas e instituciones, compensan y protegen a los estudiantes frente a los sucesos de vida estresantes. Los estudiantes que se ubican en el grupo de resilientes, cuentan con personas que los apoyan y están seguros de que existe gente que confía en ellos; en cuanto a sus amigos o compañeros, consideran que tienen buenos amigos en quien confiar y que cuentan con ellos; y respecto al ambiente familiar, algunos de ellos reconocen que en su familia se tratan con cariño y respeto, además de que se ayudan unos a otros; sin embargo, es importante mencionar que en algunos de los casos, la escuela funciona como una red de apoyo que contribuye al bienestar de los estudiantes, que se enfrentan a alguna situación de riesgo (ver tabla 9).

**Tabla 9**  
Redes de apoyo de los participantes, por sexo. Respuesta en la opción de “siempre”

| INDICADOR  | NUMERO DE REACTIVO | REDES DE APOYO | HOMBRES | MUJERES | TOTAL |
|--|--------------------|----------------|---------|---------|-------|
| Tengo personas que me apoyan.  | 80                 | PERINST        | 12      | 43      | 55    |
| Estoy seguro(a) de que hay gente que confía en mí.   | 88                 | PERINST        | 12      | 34      | 46    |
| Tengo personas de confianza además de mi familia y amigos(as).   | 83                 | PERINST        | 11      | 28      | 39    |
| Me siento querido(a) y apoyado(a) por otras personas, además de mi familia y amigos.                     | 85                 | PERINST        | 7       | 32      | 39    |
| Me siento aceptado(a) por mis compañeros(as).  | 84                 | PERINST        | 10      | 25      | 35    |
| Me llevo bien con los(las) profesores(as).   | 86                 | PERINST        | 5       | 15      | 20    |
| Cuento con algún apoyo por parte de la escuela.  | 91                 | PERINST        | 4       | 9       | 13    |
| Cuento con el apoyo de alguna institución de gobierno o religiosa.                                       | 87                 | PERINST        | 2       | 10      | 12    |
| <hr/>  |                    |                |         |         |       |
| Tengo buenos(as) amigos(as) en quienes puedo confiar.  | 90                 | AMIGOS         | 12      | 34      | 46    |
| Cuento con mis amigos(as).   | 81                 | AMIGOS         | 11      | 32      | 43    |
| Cuando estoy triste o tengo algún problema, mis amigos(as) y compañeros(as) logran hacerme sentir mejor. | 89                 | AMIGOS         | 12      | 31      | 43    |

|   |    |         |    |    |    |
|---|----|---------|----|----|----|
| Cuando tengo un problema, puedo contárselo a mis amigos(as).                      | 76 | AMIGOS  | 10 | 25 | 35 |
| Mis amigos(as) y compañeros(as) me han dado buenos consejos.                      | 82 | AMIGOS  | 10 | 22 | 32 |
| <hr/>   |    |         |    |    |    |
| En mi familia nos tratamos con cariño y respeto.                                  | 77 | FAMILIA | 9  | 31 | 40 |
| En mi familia nos ayudamos unos a otros.  | 75 | FAMILIA | 8  | 31 | 39 |
| Si tuviera un problema no dudaría en recurrir a mi familia.                       | 93 | FAMILIA | 7  | 32 | 39 |
| Me siento valorado por mi familia.  | 79 | FAMILIA | 9  | 29 | 38 |
| Sólo cuento conmigo mismo(a).   | 92 | FAMILIA | 7  | 29 | 36 |
| En mi familia cada quien está en sus cosas, sin preocuparnos mucho por los demás. | 78 | FAMILIA | 3  | 21 | 24 |

**Nota:** AMI amigos, FAM familia, PERINST Otras Personas e Instituciones.



**c) Comparaciones entre estudiantes resilientes y no resilientes en habilidades de motivación al logro y locus de control, redes de apoyo y rendimiento académico.**

**Motivación al logro en estudiantes resilientes y no resilientes**

En la evaluación sobre motivación al logro que se llevó a cabo en los participantes, al realizar comparaciones sobre los puntajes obtenidos por el grupo de estudiantes resilientes versus el grupo de estudiantes no resilientes, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor Maestría, ( $t=2.652$ ,  $_{300}$ .  $P=.000$ ) donde las puntuaciones en promedio son más altas en el grupo de estudiantes resilientes; sin embargo, en los factores de Trabajo ( $t=1.915$ ,  $_{300}$ .  $P=.157$ ) y Competencia ( $t=-.467$ ,  $_{300}$ .  $P=.746$ ), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 10).

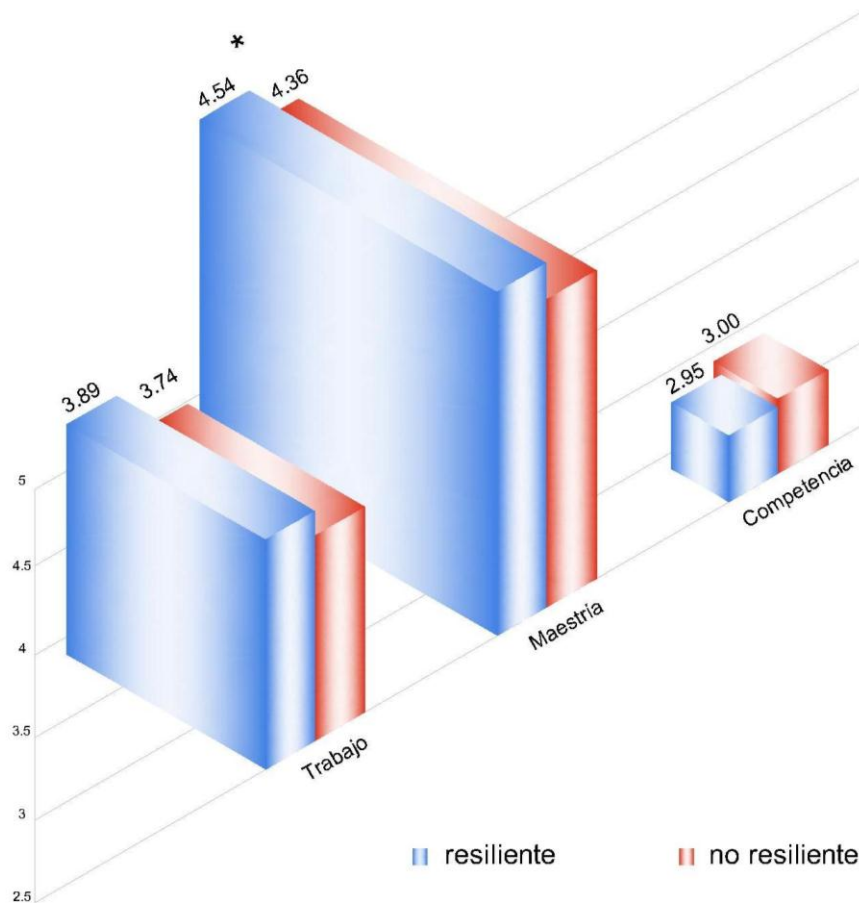
**Tabla 10**  
**Motivación al logro (trabajo, maestría y competencia) de estudiantes resilientes y no resilientes**

| FACTOR             | ESTUDIANTE RESILIENTE |                | ESTUDIANTE NO RESILIENTE |                | VALOR DE t | PROB. |
|--------------------|-----------------------|----------------|--------------------------|----------------|------------|-------|
|                    | MEDIA                 | DESV. ESTÁNDAR | MEDIA                    | DESV. ESTÁNDAR |            |       |
| <b>Trabajo</b>     | 3.8937                | .48922         | 3.7487                   | .56539         | 1.915      | .157  |
| <b>Maestría</b>    | 4.5408                | .34496         | 4.3654                   | .51214         | 2.652      | .000  |
| <b>Competencia</b> | 2.9583                | .80878         | 3.0090                   | .77905         | -.467      | .746  |

*Nota:* Esta tabla muestra la motivación al logro (trabajo, maestría y competencia) de los estudiantes resilientes y no resilientes siendo el factor de maestría en el que se encontró diferencia estadísticamente significativa.

Esto indica que los estudiantes resilientes tienen una motivación al logro orientada hacia la realización de tareas, ven al trabajo como un gusto y un reto. A su vez estos trabajos o labores están sometidos a una autoevaluación para realizar cada vez, mejores ejecuciones, cuidando su perfeccionamiento. Esta orientación al logro impacta directamente en su desempeño escolar (ver gráfico 1).

Motivación al Logro Comparaciones entre alumnos resilientes y los no resilientes



\* Diferencias significativas al 0.05

Gráfico 1

## Locus de control en estudiantes resilientes y no resilientes

Una evaluación importante en la presente investigación, es identificar en estudiantes resilientes, el foco u origen de control o regulación al que atribuyen a sus conductas, este concepto es definido como locus de control. Al realizar la medida de esta variable y comparar los puntajes de los factores respectivos, se encontró que el grupo de estudiantes resilientes, presentan puntajes promedio más altos que los del grupo de estudiantes no resilientes, en el factor de locus de control interno ( $t=1.915$ ,  $_{300}$ .  $P=.031$ ) (ver tabla 11).

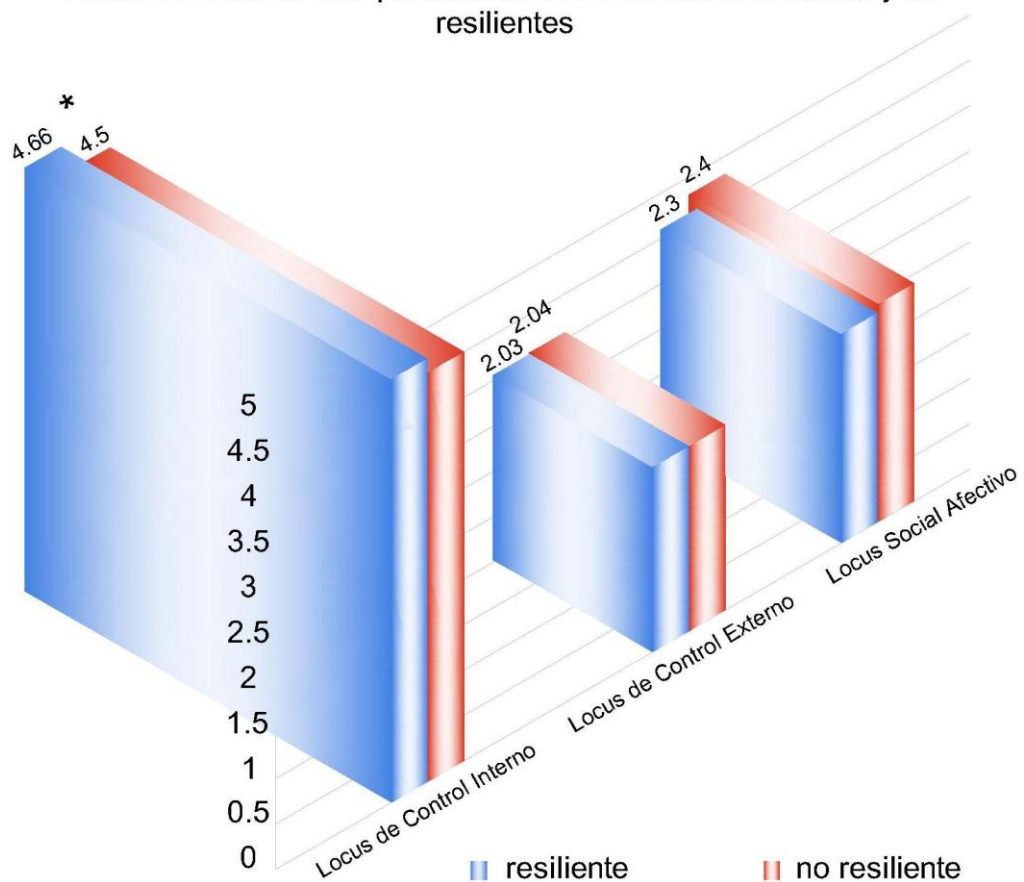
**Tabla 11**  
**Locus de control (interno, externo y afectivo) de estudiantes resilientes y no resilientes**

| FACTOR          | ESTUDIANTE RESILIENTE |                | ESTUDIANTE NO RESILIENTE |                | VALOR DE t | PROB. |
|-----------------|-----------------------|----------------|--------------------------|----------------|------------|-------|
|                 | MEDIA                 | DESV. ESTÁNDAR | MEDIA                    | DESV. ESTÁNDAR |            |       |
| <b>Interno</b>  | 4.6601                | .40400         | 4.5369                   | .48341         | 1.915      | .031  |
| <b>Externo</b>  | 2.0357                | .75245         | 2.0431                   | .73585         | -.072      | .360  |
| <b>Afectivo</b> | 2.3088                | .91390         | 2.4353                   | .88661         | -1.028     | .243  |

*Nota:* Esta tabla muestra el locus de control (interno, externo y afectivo) de estudiantes resilientes y no resilientes, siendo el factor interno el que presenta diferencia estadísticamente significativa.

Esto muestra que los estudiantes resilientes, atribuyen como origen de sus conductas a su propia persona, por lo que existe en ello una fuerza interna que los autorregula, por lo que muestran iniciativa, interés personal para la realización y participación de actividades, en este caso principalmente en la escuela, motivo por el cual su desempeño en la escuela puede verse incrementado, debido a que ellos auto dirigen sus actividades (ver gráfico 2).

Locus de Control Comparaciones entre alumnos resilientes y no resilientes



\* Diferencias significativas al 0.05

Gráfico 2

## Redes de apoyo en estudiantes resilientes y no resilientes

Es de gran importancia que los estudiantes cuenten con redes de apoyo, mismas que les permitan atenuar los efectos de las fuerzas negativas, daños o situaciones de riesgo, que pudieran presentarse dentro y fuera del ámbito escolar, para transformarlas en un factor de superación de situaciones adversas (González Arratia, 2011). Al analizar los puntajes obtenidos en esta variable en estudiantes resilientes y no resilientes y, comparar los puntajes de los factores respectivos, se encontró que existen diferencias significativas en el factor amigos y compañeros ( $t=2.067$ ,  $_{300}$ .  $P=.040$ ) y en el factor otras personas o instituciones ( $t=1.999$ ,  $_{300}$ .  $P=.047$ ) (ver tabla 12).

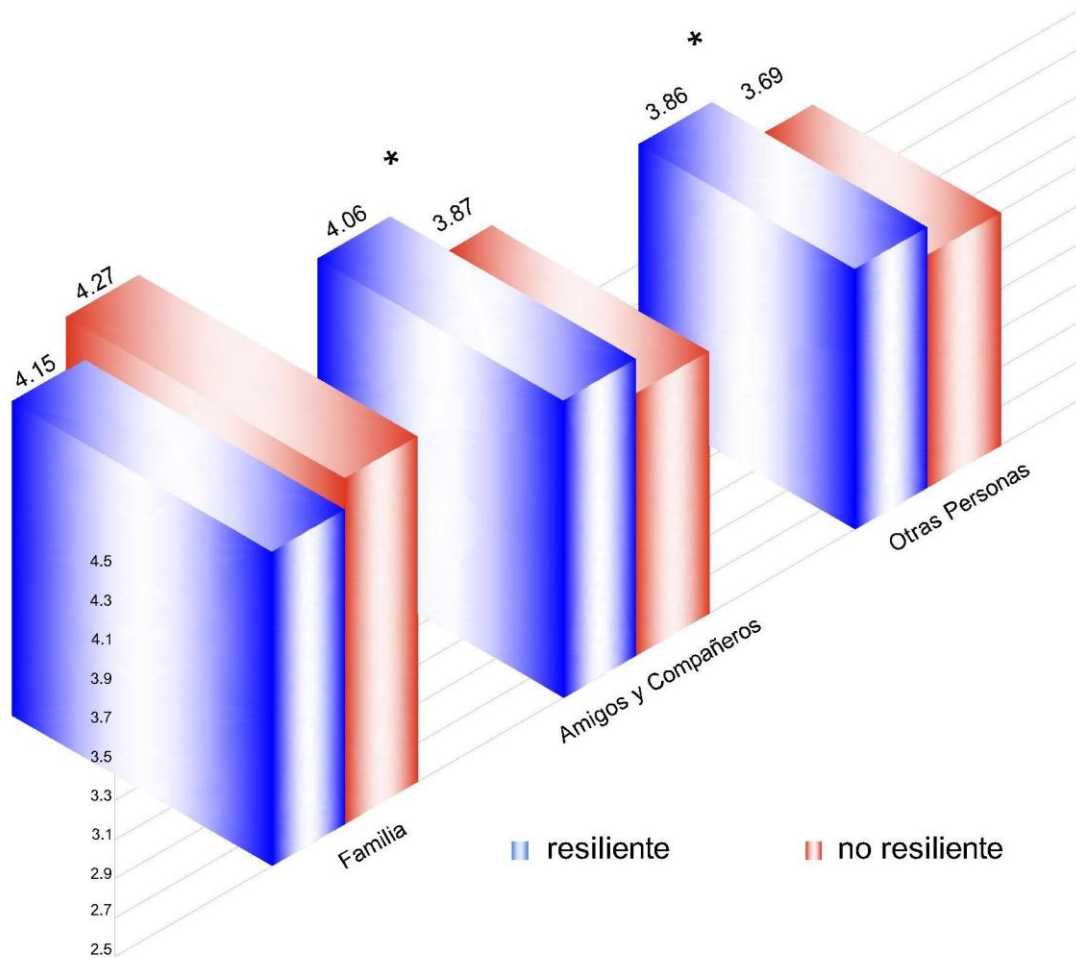
**Tabla 12**  
**Comparación entre estudiantes resilientes y no resilientes en cuanto a redes de apoyo**

| FACTOR              | ESTUDIANTE RESILIENTE |                | ESTUDIANTE NO RESILIENTE |                | VALOR DE t | PROB. |
|---------------------|-----------------------|----------------|--------------------------|----------------|------------|-------|
|                     | MEDIA                 | DESV. ESTÁNDAR | MEDIA                    | DESV. ESTÁNDAR |            |       |
| Familia             | 4.159                 | .7375          | 4.271                    | .7235          | -1.121     | .263  |
| Amigos y compañeros | 4.069                 | .6536          | 3.876                    | .6815          | 2.067      | .040  |
| Otras personas      | 3.862                 | .5490          | 3.695                    | .6195          | 1.999      | .047  |

*Nota:* Esta tabla muestra una comparación de las redes de apoyo con las que cuentan los estudiantes resilientes y no resilientes, siendo las redes de amigos, compañeros y otras personas las que presentan diferencias estadísticamente significativas.

Esto significa que los estudiantes resilientes cuentan en mayor medida con apoyo de sus amigos o compañeros y otras personas e instituciones, que con su familia (ver gráfico 3).

Redes de Apoyo Comparaciones entre alumnos resilientes y no resilientes



Diferencias significativas al 0.05

Gráfico 3

## Rendimiento escolar

Un criterio para clasificar a los participantes como resilientes o no, fue el promedio escolar, los resilientes deberían contar con un promedio de 8 o mayor. Por lo que la mayoría de ellos, se concentra en esos rangos. Por el contrario, los no resilientes tienen una distribución mayor, y muchos de ellos tienen promedios bajos de 6 a 7.9 (ver Tabla 13).

**Tabla 13**  
Promedio escolar en estudiantes resilientes y no resilientes

|                         |                | ESTUDIANTES RESILIENTES |     | Total |
|-------------------------|----------------|-------------------------|-----|-------|
|                         |                | Sí                      | No  |       |
| <b>PROMEDIO ESCOLAR</b> | <b>6 - 7.9</b> | 0                       | 101 | 101   |
|                         | <b>8 - 8.9</b> | 41                      | 90  | 131   |
|                         | <b>9 - 10</b>  | 27                      | 40  | 67    |
| <b>Total</b>            |                | 68                      | 231 | 299   |

*Nota:* Esta tabla muestra el promedio escolar (6-10) con el que cuentan los estudiantes resilientes y no resilientes

Esto muestra que los estudiantes resilientes, a pesar de haber experimentado, sucesos de vida estresantes, desarrollan redes de apoyo, y habilidades personales como su autorregulación (locus de control) y su motivación a logro (principalmente maestría), lo que permiten mejorar su promedio escolar, lo que significa que su rendimiento académico es el esperado en estudiantes con características resilientes.

**d) Correlaciones entre las habilidades de motivación al logro, locus de control.**

Para determinar la relación entre las variables que se evaluaron en el presente estudio, se revisaron las correlaciones entre la motivación al logro y el locus de control, mediante el estadístico de correlación Pearson Producto Momento, que permite establecer la asociación entre dos variables.

Al establecer correlaciones en la variable de estudio considerando únicamente a los estudiantes resilientes, las correlaciones que se obtuvieron muestran una asociación estadísticamente significativa, reflejando lo postulado teóricamente, es decir, que en los estudiantes resilientes la motivación al logro en los factores de trabajo y maestría y el locus de control interno se relacionan positivamente. Principalmente el factor trabajo se correlaciona con la maestría y con el locus de control interno (ver tabla 14).

**Tabla 14**  
**Correlaciones de motivación al logro y locus de control en estudiantes resilientes**

| CORRELACIONES                            | MAESTRÍA | COMPETENCIA | LC INTERNO | LC EXTERNO | LCF AFECTIVO |
|--|----------|-------------|------------|------------|--------------|
| Motivación al Logro (Factor Trabajo)     | 0.558**  | 0.133       | 0.232*     | 0.002      | -0.069       |
| Motivación al Logro (Factor Maestría)    |          | 0.108       | 0.519**    | -0.159     | -0.099       |
| Motivación al Logro (Factor Competencia) |          |             | -0.044     | 0.278*     | 0.212        |
| Locus de Control Interno                 |          |             |            | -0.328**   | -0.301*      |
| Locus de Control Externo                 |          |             |            |            | 0.734**      |

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

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



En los estudiantes no resilientes, si bien existe una asociación entre la motivación al logro y el locus de control, las asociaciones entre factores son diferentes. En este caso los estudiantes no resilientes correlacionan el factor de trabajo con la maestría y la competencia, a diferencia de los resilientes, los alumnos no resilientes tienen más interés por competir que por trabajar (ver tabla 15).

**Tabla 15**  
**Correlaciones de motivación al logro y locus de control en estudiantes no resilientes**

| CORRELACIONES                            | MAESTRÍA | COMPETENCIA | LC INTERNO | LC EXTERNO | LCF AFECTIVO |
|--|----------|-------------|------------|------------|--------------|
| Motivación al Logro (Factor Trabajo)     | 0.721**  | 0.387**     | 0.499**    | -0.085     | -0.085       |
| Motivación al Logro (Factor Maestría)    |          | 0.365**     | 0.661**    | -0.175**   | -0.129**     |
| Motivación al Logro (Factor Competencia) |          |             | 0.192**    | 0.211**    | 0.195**      |
| Locus de Control Interno                 |          |             |            | -0.299**   | -0.188**     |
| Locus de Control Externo                 |          |             |            |            | 0.591**      |
| Locus de Control Factor Afectivo         |          |             |            |            |              |

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

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

## DISCUSION Y CONCLUSIONES

La resiliencia se expresa en la sorprendente capacidad de muchos seres humanos, que a pesar de crecer y vivir en medios adversos, alcanzan sus metas, se desarrollan “biopsicosocialmente” sanos y continúan proyectándose hacia el futuro. Sin embargo, pareciera que todos nacemos con una resiliencia innata, con la habilidad para desarrollar rasgos y cualidades que nos permiten ser resilientes, no obstante, existe gran variabilidad de la respuesta de las personas ante la adversidad y no todas desarrollan las mismas habilidades, al igual que no hay criterio determinado que señale a una persona como resiliente. Cabe mencionar, que la resiliencia no se considera como un estado, sino como un proceso dinámico que no se puede controlar, donde interactúan tanto factores propios del individuo como factores del ambiente, permitiendo que las personas se adapten positivamente ante cualquier adversidad.

En el ámbito educativo, existen dos habilidades resilientes que de ser desarrolladas por los alumnos, les facilita lograr sus metas de manera más favorable; estas son la motivación al logro y el locus de control interno, características personales que permiten una mayor autorregulación y orientación de metas (González, 2011). Por lo que, se consideran productores de un buen rendimiento académico (Ruiz y Torres, 2008 en Horta y Campillo, 2011).

Puesto que en la vida de los adolescentes que participaron en este estudio, imperan adversidades económicas, sociales y familiares, aunado a que se encuentran atravesando por un periodo de cambios físicos y emocionales, nuestra mayor preocupación se centra en el ámbito educativo, en el que dichos adolescentes se desenvuelven y las habilidades resilientes que poseen para enfrentar los factores de riesgo, provenientes tanto de su comunidad como de su contexto educativo. No obstante, para poder conceptualizar mejor la resiliencia, se necesita tener en cuenta las condiciones que se conjuntan en la experiencia de vida de las personas y, el dinamismo que se establece en fuerzas opuestas entre sí; es lo que se

refiere a los factores de riesgo “sucesos estresores”, tanto internos (depresión, baja autoestima, baja autoeficacia, etc.), como externos (divorcio, la violencia o la pérdida de un trabajo, etc.) y factores de protección “redes de apoyo” (la ayuda que proporcionan familiares, amigos o profesores, escuela, etc. (Márquez, 2003; Bardagi, Arteche y Neiva, 2005 citados por Cardozo y Alderete, 2009), mismos que se determinaron a través de los cuestionarios Sucesos de vida, Redes de apoyo y el Estudio socio demográfico.

Es así como se considera, que los factores de riesgo externos por lo regular, son sucesos estresores que impactan considerablemente de forma transitoria o permanente a la vida de los individuos, sin embargo, los factores protectores juegan un papel importante, pues ayudan a mitigar el impacto en la vida de las personas, aunque no significa que pueden eliminar totalmente los riesgos.

De acuerdo con Lucio y Duran (2002), los sucesos estresores que acontecen en la vida de los adolescentes provenientes de diferentes ámbitos como el familiar, social, salud y escolar, van desde dificultades de comunicación entre los miembros de la familia, divorcios, violencia, pocos hábitos de higiene, hasta una mala alimentación o relaciones ineficaces con profesores/as y compañeros/as, etc.; en nuestra población de adolescentes, se hallaron incidencias específicas en los sucesos estresores que han impactado sus vidas, en las siguientes dimensiones tales como:

En el ámbito familiar, los estudiantes resilientes manifestaron haber pasado por sucesos de vida que les han impactado como: la separación o divorcio de los padres, violencia intrafamiliar, abandono de los padres, incluso, mencionaron con mayor frecuencia haber tenido alguna desilusión amorosa, etc., cabe mencionar que las mujeres han sido las más impactadas con situaciones de este tipo.

En cuanto a sucesos de enfermedad, los estudiantes resilientes manifestaron haber vivido y sentirse impactados considerablemente por situaciones de esta índole, por ejemplo: el haber subido o bajado mucho de peso, padecer un accidente que les dejó cicatrices, problemas en relación

con el alcohol o las drogas, padecer enfermedades físicas o mentales, etc., de igual manera, las mujeres se han visto más impactadas con situaciones con relación a este ámbito de la salud.

Estudiantes resilientes indicaron haber sido víctimas de actos delictivos, que impactaron sus vidas o la de sus familiares, vecinos u otras personas, la mayoría de estos fueron vivir un asalto violento o un secuestro, haber sido golpeados o duramente castigados, tener algún familiar en la cárcel e incluso pensar en el suicidio, siendo las mujeres las más impactadas con sucesos de este tipo.

En cuestión de sexualidad, del grupo de estudiantes resilientes, la mayoría mujeres, refirieron haber vivido sucesos sexuales desagradables como haber sufrido un abuso sexual o aborto provocado.

En pocos casos, pero no menos importantes, estudiantes resilientes señalaron haber sufrido la muerte de alguno de sus padres, hermanos o familiares cercanos; situación que sin lugar a dudas les impacta de la misma manera a los hombres que a las mujeres.

Uno de los ámbitos más mencionados es el de la economía familiar, que es un factor de riesgo recurrente en diferentes poblaciones, situación que para los estudiantes resilientes, indican no es del todo favorable pues algunos padres perdieron su empleo, son hijos de madres solteras o ellos como alumnos tienen que trabajar además de estudiar.

Uno de los ámbitos que más nos interesa, es el del contexto escolar, ya que han referido haber vivido un gran número de sucesos estresores en la escuela, manifestando que han reprobado un examen o curso importante, han repetir un año escolar o incluso han sido suspendidos, etc., cuestiones que no sólo afectan este mismo ámbito, sino que se ve reflejado en otros más.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, las mujeres resilientes han sido las más impactadas por sucesos de vida estresantes, sin embargo, también refieren contar con redes de apoyo que les han permitido adaptarse y recuperarse de las situaciones adversas a las que se han enfrentado, apoyándose principalmente, de amigos y compañeros u otras personas e instituciones.

Cardozo y Alderete (2009) clasifican los eventos negativos que viven los adolescentes, como problemas personales, de salud y familiares, los que señalan como los principales factores que ponen en riesgo a la juventud; por lo tanto, los sucesos de vida estresantes reportados por los estudiantes, coinciden con los mencionados dentro de la literatura, ya que, dentro de cada una de las categorías se encuentran eventos como abusos sexuales, separación o divorcio de los padres, familias con serios problemas económicos, fracasos escolares, problemas de salud física o mental, haber vivido un asalto violento o secuestro, etc.

Es necesario recalcar que no se puede analizar el tiempo o la distancia de los eventos estresores (factores de riesgo) que los estudiantes resilientes revelan haber vivido, por lo tanto; no hay una manera de indicar el momento justo en que los sucesos de vida estresores se manifestaron en la vida de dichos alumnos, ni si es algún suceso en particular el que les ha vuelto resilientes, lo mismo sucede con las redes de apoyo (factores de protección), sin embargo, lo que sí se puede afirmar, es que existen sin lugar a dudas, una interacción entre ambos factores (riesgo y protección) y en cierto momento se deben encontrar en equilibrio.

En este sentido, Infante (2003, citado por Cardozo y Alderete, 2009) resalta la caracterización de la resiliencia como un proceso que puede ser promovido y cuyos resultados no serán homogéneos ni estables en todos los ámbitos del desarrollo, por lo tanto no es una capacidad fija, sino que puede variar a través del tiempo y de las circunstancias. De igual modo, Suárez (2005, citado por Cardozo y Alderete, 2009) sostiene que la persona a lo largo de su vida presenta fluctuaciones de su estado de resiliencia, momentos de mayor y menor capacidad de responder a las adversidades, la

define como el resultado de un balance, entre factores de riesgo asociados a toda suerte de eventos negativos de vida, que incrementan la probabilidad del individuo de presentar problemas (físicos, psicológicos y sociales), factores protectores (influencias que mejoran o alteran las respuestas individuales ante determinados riesgos de desadaptación) y la personalidad del ser humano.

El mismo autor refiere, que existen diversas interacciones entre estos factores y cada uno de ellos no es totalmente independiente de los demás, sino que están relacionados entre sí de manera compleja, con lo cual se establece un interjuego entre lo individual y social- comunitario. Por este motivo, realizar un diagnóstico adecuado, tanto de los factores de riesgo como de protección, es fundamental a la hora de realizar un estudio sobre el proceso de resiliencia (Rutter, 1985; De Antoni, Rodríguez Barone & Koller, 2006, citados por Cardozo y Alderete, 2009).

Cabe mencionar que las respuestas que los participantes manifestaron en los cuestionarios, junto con el promedio académico que indicaron tener, permitió detectar a los estudiantes resilientes, los que han sido impactados con sucesos de vida estresores, pero que finalmente cuentan con redes de apoyo que les han permitido enfrentarlos y salir fortalecidos para lograr cumplir sus metas; sin embargo, como ya se había mencionado anteriormente, se abordaron dos habilidades resilientes que colaboran en el proceso educativo para que dichos alumnos obtuvieran un buen rendimiento académico, estas habilidades son: la motivación al logro y el locus de control interno, las cuales permiten a los estudiantes tener mayor autorregulación y los encamina a determinar proyectos a corto y largo plazo, manteniéndose orientados hasta conseguirlos; ello, a pesar de las adversidades que se les presenten y, dando paso a que obtengan un buen rendimiento académico en la escuela.

Por lo tanto, la motivación al logro que impulsa a los estudiantes, les permite alcanzar un estándar de excelencia; organizando, manipulando y dominando al medio físico y social (McClelland, 1989, citado por Ruiz y

Torres, 2008 en Horta y Campillo, 2011). Para esto, es importante que a pesar de los obstáculos que se presenten en ese camino hacia la excelencia, se siga manteniendo un elevado nivel de trabajo y esfuerzo para lograr concluir determinadas tareas, incluso, ejecutándolas cada vez mejor compitiendo contra ellos mismos o con los demás. En este estudio, se encontraron diferencias significativas entre estudiantes resilientes y no resilientes en el factor Maestría, encontrando puntuaciones más altas en estudiantes resilientes que en los no resilientes, lo que indica que los resilientes tienen mayor preferencia por realizar tareas que representen un desafío, intentando realizarlas cada vez con mayor perfección y manteniéndose motivados hasta terminar cada una de las tareas pendientes.

Por otro lado, el locus de control se ha considerado como uno de los pilares de la resiliencia (González, 2011), ya que es importante conocer las conductas que les permiten a las personas, enfrentar de manera activa y positiva las diferentes situaciones adversas que se les presentan; en cuestión educativa, se presta atención a la manera en que el estudiante es el propio constructor de sus aprendizajes, por lo que es necesario conocer las características idóneas que les permitan dar sentido a este proceso de formación e identificar si el foco de control de su conducta, se centra en una atribución interna que propicie un mejor desempeño académico, haciéndose responsables de cada una de las decisiones que hayan tomado a lo largo del proceso.

Se identificó que existe relación estadísticamente significativa entre resiliencia y locus de control interno ya que los estudiantes que se consideran resilientes, están ligados a un locus de control interno que les permite atribuir sus éxitos o fracasos a características personales (factores cognitivos) y no al ambiente, dando lugar a que los alumnos poseen cada vez mayores expectativas personales y dejando de lado atribuir su comportamiento a situaciones externas.

Los estudiantes considerados como resilientes, presentan correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre los factores de trabajo y maestría con relación al locus de control interno. Esto nos indica lo ya revisado dentro de la literatura, es decir, que los estudiantes resilientes, son capaces de fijarse metas a corto y largo plazo manteniéndose orientados hasta alcanzarlas, incluso, capaces de programar un proyecto de vida; además, considerándose como los únicos que tienen el control de sus propias vidas y que son responsables de cualquier decisión tomada por ellos mismos, incluyendo, las consecuencias derivadas de ello. Todo esto, incide en su toma de decisiones, en sus actitudes, sus comportamientos y estados de ánimo, percibiéndose como personas capaces de conseguir sus propósitos manteniendo siempre una postura positiva a pesar de enfrentarse a diferentes situaciones adversas tanto de índole negativo como positivo, puesto que no es necesario enfrentar situaciones de riesgo para demostrar ser una persona positiva; los estudiantes no resilientes difieren en estos resultados ya que ellos se encuentran orientados más a competir en la realización de sus actividades conforme a los demás compañeros, que ejecutarlas con un nivel de calidad mayor a sus ejecuciones anteriores.

Es así como los resultados obtenidos en este trabajo, permiten confirmar la necesidad de promover habilidades resilientes en las instituciones educativas, en específico, las que permiten que los estudiantes establezcan objetivos e intenten alcanzarlos a pesar de las adversidades que se les presenten, evitando serios problemas que actualmente aquejan a nuestra población escolar, como lo es la reprobación y deserción escolar; es preciso, tener en cuenta que las escuelas tienen la posibilidad de proporcionar a los alumnos redes de apoyo y desarrollar habilidades que les permitan hacer frente a las circunstancias adversas de la vida.

Es necesario considerar que los factores ambientales y sobre todo los factores personales emotivos, son los que condicionan de forma destacada los procesos educativos, sin embargo, es poco lo que se ha abordado sobre esto, principalmente, desde nuevos enfoques como lo es la psicología positiva, que se encarga de reconocer y estudiar las fortalezas de los individuos.



De esta forma, la resiliencia, se visualiza como un punto importante dentro de la psicología educativa, aún más en un contexto mexicano, donde prevalecen diferentes adversidades de índole familiar, social y económica, que están presentes en la cotidianidad de los mexicanos y que afectan de manera considerable en el desarrollo de una buena proporción de los estudiantes.

La resiliencia es un tema sobre el que todavía existen muchas dudas y al que falta estudiar a profundidad, porque es prioridad realizar mayores investigaciones con población mexicana, ya que, la mayoría de los estudios desarrollados hasta el momento, se han centrado en poblaciones extranjeras, principalmente los que relacionan la resiliencia con la educación.

Es así como, hay que considerar que la tarea principal del psicólogo educativo no es sólo observar conductas naturales de los individuos (principal función de un antropólogo), sino observar la naturaleza del ser humano para aprender de ella y, posteriormente, poder modificarla por medio de una intervención. En este caso, es necesario saber cómo aquellas personas son resilientes, para en un futuro desarrollar una intervención generadora de resiliencia en un contexto educativo.

Es importante mencionar, que la resiliencia por sí misma es un conjunto de habilidades que deberían ser fomentadas en el contexto escolar, asegurándose que los alumnos afronten las situaciones adversas que se les presenten y salgan fortalecidos de dichas experiencias, lo que les permitirá seguir motivados a lograr cada uno de sus propósitos personales, familiares, sociales y por supuesto, académicos. Por ello, surge la necesidad de que en las escuelas no sólo se realicen investigaciones que permitan identificar a los alumnos resilientes, sino promover el desarrollo de conductas positivas, permitiendo que los estudiantes conozcan nuevas formas de abordar las situaciones adversas por las que atraviesen, motivándolos a seguir orientados a concluir con sus estudios de manera satisfactoria y tengan así mayor auto desempeño.

Como menciona Guillen (2005), no se puede pretender que los adolescente estén libres de riesgos, pues el contacto con el mundo exterior los expone a ellos, por tanto, hay que prepararlos para enfrentar y contrarrestar la adversidad, reforzando sus factores protectores, incentivando la ocupación del tiempo libre en actividades constructivas, dando orientación sexual oportuna, apoyando la elaboración de proyectos de vida y la autonomía en la toma de decisiones; estas y otras situaciones se deben reforzar en la familia y en la escuela, pues los adolescentes manifiestan que tanto la institución como los profesores son considerados una red de apoyo y en la medida en que los docentes estén informados y conozcan sobre la resiliencia podrán orientarla, fomentarla y desarrollarla en sus alumnos.

El presente trabajo pretende contribuir en la obtención de mayores conocimientos sobre la resiliencia en escolares, a través de realizar estudios con relación a la motivación al logro y el locus de control, incluso, con otras habilidades que aún no se han abordado, lo que dará paso a proyectos de investigación o de intervención, que permitan fomentar y desarrollar la resiliencia en estudiantes de diferentes contextos y niveles educativos.

Finalmente, todavía existen interrogantes a las que los autores aun no llegan a un acuerdo, como ¿Sí las personas nacen o se hacen resilientes, si es momentánea o permanente, si es un proceso o un atributo personal?, Sin embargo, a pesar de estos desacuerdos con relación a la resiliencia, la mayoría coincide en que es una característica del ser humano que le permite enfrentar y recuperarse de situaciones adversas, salir reforzado para adaptarse de una manera positiva a los cambios que surjan a partir de estas y lograr tener una mejor calidad de vida, mismas ideas que será importante investigar en trabajos posteriores.

## **Sugerencias**

Se considera indispensable, realizar estudios que permitan obtener conocimientos enfocados al bienestar de los individuos y encaminados a todos los ámbitos en los que se desenvuelven, como lo es en este caso el ámbito escolar, ponderando aún más las fortalezas de los alumnos, que las debilidades; asimismo, llevar a cabo proyectos que fomenten el desarrollo de habilidades resilientes dentro del ámbito escolar que permitan a los estudiantes enfrentarse a las adversidades presentes en sus contextos.

Por otro lado, se debe proporcionar apoyo a los padres de adolescentes, con el objetivo de que puedan establecer relaciones más comunicativas y afectuosas con sus hijos e hijas durante la adolescencia, puesto que en un contexto familiar más favorable, los adolescentes se mostrarán más resistentes a las consecuencias negativas de muchos de los estresores propios de esta etapa del desarrollo; en este sentido los docentes como red de apoyo para los estudiantes, necesitan recibir información sobre la resiliencia, para que puedan detectarla y/o fomentarla en ellos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, P. y Reyes, I. (1996). *Locus de control y orientación al logro en hombres y mujeres*. Revista de Psicología Social y Personalidad. Vol. XII no. 1 y 2.

Barraza, A. (2006, 21 de noviembre). Revista Psicología Científica.com. *Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico*. 36. Consultado el 27 de marzo, 2012. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-167-1-un-modelo-conceptual-para-el-estudio-del-estres-academico.html>

Becoña, E. (2006). Revista de Psicopatología y Psicología Clínica. *Resiliencia: Definición, Características y Utilidad del Concepto*. 3. Consultado el 9 de febrero, 2012. Disponible en: [http://www.aepp.net/arc/01.2006\(3\).Becona.pdf](http://www.aepp.net/arc/01.2006(3).Becona.pdf)

Bernaola, L. (2008). Estudio correlacional entre estilos de crianza e indefensión aprendida en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria de la institución educativa. Tesis para obtener el título profesional de licenciada en enfermería. Facultad de Medicina Humana E. A. P. de enfermería. Lima, Perú. Disponible en: [http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2008/bernaola\\_sl/pdf/bernaola\\_sl.pdf](http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2008/bernaola_sl/pdf/bernaola_sl.pdf)

Burón, J. (1997). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Cardozo, G. y Alderete A. (2009, enero-julio). Psicología desde el Caribe *Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia*. 223. Consultado el 24 de febrero, 2012. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21311917009>

Gaxiola, J., Frías, M. (2008). Medio ambiente y comportamiento humano. *Un modelo ecológico de factores protectores del abuso infantil: un*

*estudio con madres mexicanas. 1 y 2. Consultado el 15 de abril, 2012. Disponible en: [http://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol9\\_1y2\\_b.pdf](http://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol9_1y2_b.pdf)*

Giordano, S. y Nogués, S. (2007). *Educación Resiliencia y diversidad. Un enfoque pedagógico y social de la intervención con niños, escuela, familias y comunidad*. Argentina: Espacio.

González Arratia (2011). *Resiliencia y Personalidad en Niños y Adolescentes. Cómo desarrollarse en tiempos de crisis*. México: Universidad Nacional del Estado de México.

Gross, R. (1998). *Psicología: La ciencia de la mente y la conducta*. México: Manual Moderno.

Guillen, R. (2005). *Revista de la Sociedad Boliviana de Pediatría. Resiliencia en la Adolescencia. 1. Consultado 16 de agosto, 2012. Disponible en: <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1024-06752005000100011&script=arttext>*

Henderson, N. y Milstein, M. (2004). *Resiliencia en la escuela*. Argentina: Paidós.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2011. Consultado el 03 de agosto, 2012. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?>

kerlinger, F., y B. Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGRAW-HILL.

Klevens, J., De La Cruz, L., Arango, P., Rodríguez, H., Peñaranda, E., Pulido, C., Rincón, M., Vargas, L., García, M., Arenas, L., y Estrada, D. (1989). *Revista Latinoamericana de Psicología. Prevención*

*Primaria en Salud Mental*. 002. Consultado el 23 de agosto, 2012.  
Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx>

Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997 julio). Organización Panamericana de la Salud. Fundación Kellogg. CEANIM. *Estado del arte en Resiliencia*. Consultado el 29 de Marzo, 2012. Disponible en: <http://www.observatorioperu.com/imagenes/resilienciaelestadodelarteenResiliencia.pdf>

Lazarus, R. y Folkman, (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Lucio, E. y Duran, C. (2002). *Sucesos de vida*. México: Manual Moderno.

Lucio, E., León I., Duran C. Bravo, E., Velasco E. (2001, Octubre). *Salud Mental. Los sucesos de vida en dos grupos de adolescentes de diferente nivel socio económico*. 005. Consultado el 17 de agosto, 2012. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/582/58252404.pdf>

Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: Resistir y Rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

Melillo, A., Suárez, E., y Rodríguez, D. (2004). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Argentina: Paidós.

Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez, E., Infante, F., Grotberg, E. (1998). Organización Panamericana de la Salud. *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Consultado el 13 de marzo, 2012. Disponible en: <http://resilnet.uiuc.edu/library/resilman.html>

Navarro, R. (2003 Julio-Diciembre). REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación. Red Iberoamericana de Investigación sobre cambio y eficacia escolar. *El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo*. 002.

Consultado el 07 de junio, 2012. Disponible en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55110208.pdf>

Palladino E. (2006). *Sujetos de la Educación. Psicología, cultura y aprendizaje*. Argentina: Espacio.

Palomar, J. y Valdés, L. (2004). Sociedad Interamericana de Psicología Austin, Latinoamericanistas. *Pobreza y Locus de Control*. 002. Consultado el 18 de junio, 2012. Disponible en:  
<http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03825.pdf>

Poletti, R. y Dobbs, B. (2005). *La Resiliencia. El Arte de Surgir a la Vida*. México: Lumen.

Puerta, M. (2002). *Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires: Lumen.

Ruiz, A. y Torres, M. (2008). Motivación al logro en estudiantes de bachillerato de la zona conurbada de la Ciudad de México en García Horta, J. y Campillo Toledano, C. (2011). Escenarios y actores educativos. Experiencias y reflexiones sobre la educación en México. Vol. XII, pp. 545-551. AMEPSO.

Ruiz, A., Torres, M. y Reyes, I. (2008). Motivación al logro y estructura de valores en estudiantes de un centro de bachillerato tecnológico del Estado de México en La psicología social en México.

Seligman, M. (2002). *La Auténtica Felicidad*. Barcelona: B Ediciones.

Silas, C. (2008, octubre-diciembre). Revista Mexicana de Investigación Educativa. *¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la Educación Básica Mexicana*. 039. Consultado el 07 de febrero, 2012. Disponible en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14003910>

- Silvero, M. (2006) Motivación y Calidad docente en la Universidad. España. Eunsa.
- Solórzano, N., Gaitán, P., Uribe, M., Castro, M., Llanes, J. y Carreño, A. (2007). LiberAddictus. *Estudio de riesgo-protección psicosocial en estudiantes de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México*. 99. Consultado el 24 de febrero, 2012. Disponible en: Dialnet <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2498408>
- Torres, M. (2012). Características de la personalidad resiliente desde un enfoque positivo en estudiantes de educación media superior pública del Estado de México Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Vera, J. Laborín, J. Domínguez, M. Parra, E. Padilla, M. (2009, enero-Junio). Enseñanza e investigación en psicología. *Locus de Control, autoconcepto y Orientación al Éxito en adultos Mayores del Norte de México*. 1. Consultado el 02 de mayo, 2012. Disponible en: <http://www.ciad.mx/desarrollo/publicaciones/PUBLICACIONES/Produccion%20Academica/Articulos/2009/153.pdf>
- Villalobos, A. (2009). *Desarrollo de una medida de resiliencia para establecer el perfil psicosocial de los adolescentes resilientes que permita poner a prueba el modelo explicativo de resiliencia basado en variables psicosociales*. Trabajo de investigación para optar por el grado de especialista en psicología clínica. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- Vinaccia, S., Quiceno, J. y Moreno, E. (2007). Revista Colombiana de Psicología. *Resiliencia en Adolescentes*. 016. Consultado el 26 Enero, 2012. En <http://redalyc.uaemex/redalyc/src/inicio/artPdfRed.jsp?iCve=80401610>



# ANEXOS

## Anexo I. Escala de motivación al logro

(Ejemplo del formato empleado, incluye sólo algunos ítems)

A continuación encontrarás una serie de oraciones que usarás para describirte.

Ejemplo:

|                 | Siempre | Casi siempre | A veces | Casi nunca | Nunca |
|-----------------|---------|--------------|---------|------------|-------|
| Soy simpático/a |         | <b>X</b>     |         |            |       |

En el ejemplo puedes ver que hay cinco cuadros después de Simpático, debes marcar con una X sobre el cuadro que te representa más frecuentemente. Si marcas el cuadro más **CERCANO A LA FRASE**, esto indica que **SIEMPRE** eres así. Si marcas el cuadro más **ALEJADO**, esto indica que **NUNCA** eres así. El resto de los espacios indican diferentes grados de frecuencia de la oración utilízalos para encontrar el punto adecuado para tu propia persona.

Contesta tan rápido como sea posible, sin ser descuidado y utilizando la primera impresión que venga a tu mente. Contesta en todos los renglones, dando solo una respuesta en cada renglón.

Tus respuestas son totalmente confidenciales, recuerda **Contesta como eres siempre, no como quisieras ser**

|   |  | Siempre | Casi siempre | A veces | Casi nunca | Nunca |
|---|--|---------|--------------|---------|------------|-------|
| 1 | Me siento satisfecho(a) cuando supero mis ejecuciones previas. |         |              |         |            |       |
| 2 | Me disgusta que otros sean mejores que yo.                     |         |              |         |            |       |
| 3 | Me enoja cuando alguien me gana.                               |         |              |         |            |       |
| 4 | Es importante para mí hacer las cosas lo mejor posible.        |         |              |         |            |       |
| 5 | Me da gusto vencer a los demás.                                |         |              |         |            |       |

|    |  |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 6  | Si hago un buen trabajo me causa satisfacción.                         |  |  |  |  |  |
| 7  | Me siento bien cuando logro lo que me propongo.                        |  |  |  |  |  |
| 8  | Para mí es importante hacer las cosas ordenadamente.                   |  |  |  |  |  |
| 9  | Hago lo posible porque el trabajo de los demás se vea peor que el mío. |  |  |  |  |  |
| 10 | Comparo lo que hago con las personas que lo hacen mal.                 |  |  |  |  |  |

## Anexo II. Escala de locus de control

(Ejemplo del formato empleado, incluye sólo algunos ítems)

A continuación encontrarás una serie de oraciones que usarás para describirte.

Ejemplo:

|  | Siempre | Casi siempre | A veces | Casi nunca | Nunca |
|--|---------|--------------|---------|------------|-------|
| El éxito que tenga depende de mi esfuerzo. |         | X            |         |            |       |

En el ejemplo puedes ver que hay cinco cuadros después de Simpático, debes marcar con una X sobre el cuadro que te representa más frecuentemente. Si marcas el cuadro más **CERCANO A LA FRASE**, esto indica que **SIEMPRE** eres así. Si marcas el cuadro más **ALEJADO**, esto indica que **NUNCA** eres así. El resto de los espacios indican diferentes grados de frecuencia de la oración utilízalos para encontrar el punto adecuado para tu propia persona.

Contesta tan rápido como sea posible, sin ser descuidado y utilizando la primera impresión que venga a tu mente. Contesta en todos los renglones, dando solo una respuesta en cada renglón.

Tus respuestas son totalmente confidenciales, recuerda **Contesta como eres siempre, no como quisieras ser**

|   |   | Siempre | Casi siempre | A veces | Casi nunca | Nunca |
|---|---|---------|--------------|---------|------------|-------|
| 1 | Tendré éxito si me lo propongo  |         |              |         |            |       |
| 2 | Lo que he logrado en mi vida ha sido porque soy afortunado.                     |         |              |         |            |       |
| 3 | El éxito que tengo se debe a coincidencias de la vida.                          |         |              |         |            |       |
| 4 | Creo que los/as que se casan con la persona adecuada es por cuestión de suerte. |         |              |         |            |       |
| 5 | El éxito en mi trabajo dependerá de que tan agradable yo sea.                   |         |              |         |            |       |
| 6 | He tenido éxito por accidente.  |         |              |         |            |       |

|    |   |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 7  | Los logros que he tenido en mi vida se deben a mi esfuerzo.     |  |  |  |  |  |
| 8  | Soy responsable del éxito que tenga mi trabajo.                 |  |  |  |  |  |
| 9  | Mi éxito en la escuela dependerá de que tan agradable sea.      |  |  |  |  |  |
| 10 | Me va bien en la vida porque soy simpático.                     |  |  |  |  |  |
| 11 | Lo que he logrado en mi vida se debe a que he luchado por ello. |  |  |  |  |  |

### Anexo III. Cuestionario de redes de apoyo

(Ejemplo del formato empleado, incluye sólo algunos ítems)

A continuación encontrarás una serie de oraciones que usarás para describirte.

Ejemplo:

|  | Siempre | Casi siempre | A veces | Casi nunca | Nunca |
|--|---------|--------------|---------|------------|-------|
| Me llevo bien con los(las) profesores(as). |         | <b>X</b>     |         |            |       |

En el ejemplo puedes ver que hay cinco cuadros después de Simpático, debes marcar con una X sobre el cuadro que te representa más frecuentemente. Si marcas el cuadro más **CERCANO A LA FRASE**, esto indica que **SIEMPRE** eres así. Si marcas el cuadro más **ALEJADO**, esto indica que **NUNCA** eres así. El resto de los espacios indican diferentes grados de frecuencia de la oración utilízalos para encontrar el punto adecuado para tu propia persona.

Contesta tan rápido como sea posible, sin ser descuidado y utilizando la primera impresión que venga a tu mente. Contesta en todos los renglones, dando solo una respuesta en cada renglón.

Tus respuestas son totalmente confidenciales, recuerda **Contesta como eres siempre, no como quisieras ser**

|   |   | Siempre | Casi siempre | A veces | Casi nunca | Nunca |
|---|---|---------|--------------|---------|------------|-------|
| 1 | En mi familia nos ayudamos unos a otros.  |         |              |         |            |       |
| 2 | Cuando tengo un problema, puedo contárselo a mis amigos(as).                      |         |              |         |            |       |
| 3 | En mi familia nos tratamos con cariño y respeto.                                  |         |              |         |            |       |
| 4 | En mi familia cada quien está en sus cosas, sin preocuparnos mucho por los demás. |         |              |         |            |       |
| 5 | Me siento valorado(a) por mi familia.   |         |              |         |            |       |
| 6 | Tengo personas que me apoyan.   |         |              |         |            |       |

|    |  |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 7  | Cuento con mis amigos(as).   |  |  |  |  |  |
| 8  | Mis amigos(as) y compañeros(as) me han dado buenos consejos.                             |  |  |  |  |  |
| 9  | Tengo personas de confianza, además de mi familia y amigos(as).                          |  |  |  |  |  |
| 10 | Me siento aceptado por mis compañeros(as).   |  |  |  |  |  |
| 11 | Me siento querido(a) y apoyado(a) por otras personas, además de mi familia y amigos(as). |  |  |  |  |  |

## Anexo IV. Cuestionario de sucesos de vida

(Ejemplo del formato empleado, incluye sólo algunos ítems)

A continuación encontrarás una lista de sucesos, léelos con cuidado; Como puedes ver, hay cuatro cuadros después de la frase en los que deberás marcar con una X la probable respuesta.

|    |  | Si me ha sucedido y fue muy grave para mi | Si me ha sucedido y fue malo para mi | Si me ha sucedido y no tuvo importancia para mi | No me ha sucedido |
|----|--|---|--------------------------------------|---|-------------------|
| 1  | Mis padres se separaron o se divorciaron.  |   |                                      |   |                   |
| 2  | Me separé de mis padres para vivir con algún otro familiar, novio (a), amigos (as).            |   |                                      |   |                   |
| 3  | Vivo o viví en una casa hogar.   |   |                                      |   |                   |
| 4  | Tuve un aborto provocado (si eres mujer) o mi novia tuvo un aborto provocado (si eres hombre). |   |                                      |   |                   |
| 5  | Tengo que trabajar además de estudiar.   |   |                                      |   |                   |
| 6  | Algún familiar o yo padecemos alguna discapacidad (motriz, mental).                            |   |                                      |   |                   |
| 7  | Mi familia tiene serios problemas económicos.  |   |                                      |   |                   |
| 8  | Me embaracé (si eres mujer) o embaracé a mi novia (si eres hombre).                            |   |                                      |   |                   |
| 9  | He sido golpeado/a o duramente castigado/a.  |   |                                      |   |                   |
| 10 | Los pleitos entre mis papás empeoran.  |   |                                      |   |                   |

## Anexo V. Cuestionario de datos sociodemográficos

(Ejemplo del formato empleado, incluye sólo algunos ítems)

En una escala de 1 a 10, siendo 1 la menor calificación y 10 la mayor calificación, ¿Qué tan buen o mal estudiante te consideras? **Marca con una X**

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

¿Por

qué?

Finalmente, escribe tus datos personales, recuerda que tus respuestas son totalmente confidenciales.

**Nombre(S), Apellido Paterno, Apellido Materno (opcional)**

\_\_\_\_\_

**Sexo** F ( ) M ( ) **Edad** \_\_\_\_\_ (años cumplidos)

**Escuela** \_\_\_\_\_ **Grupo**

\_\_\_\_\_

Año escolar que actualmente estas cursando en nivel medio superior: 1ero. ( ) 2do. ( ) 3ro. ( )

Promedio que obtuviste en el último periodo escolar evaluado: \_\_\_\_.