

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**DESARROLLO DE LA RESILIENCIA PARA PREVENIR LOS FACTORES DE
RIESGO Y MEJORAR EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA
SECUNDARIA TÉCNICA NÚMERO 83**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

BETZI YOLOTZIN SÁNCHEZ DÍAZ

ASESORA:

DRA. MÓNICA ANGÉLICA CALVO LÓPEZ

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE, 2024



Ciudad de México, agosto 23 de 2024

TURNO MATUTINO
F(01) S(25)

DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado **SINODAL** del Jurado del Examen Profesional de: **BETZI YOLOTZIN SÁNCHEZ DÍAZ**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS**: titulada: **"DESARROLLO DE LA RESILIENCIA PARA PREVENIR LOS FACTORES DE RIESGO Y PODER MEJORAR EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NÚMERO 83"**, para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y DICTAMINACIÓN. Se le recuerda que con base en el Artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

JURADO	NOMBRE
Presidente (a)	EVA FRANCISCA RAUTENBERG PETERSEN
Secretaria (o)	MÓNICA ANGÉLICA CALVO LÓPEZ
Vocal	SONIA MIRIAM HERNÁNDEZ MUÑOZ
Suplente	PAULO CÉSAR DEVEAUX GONZÁLEZ

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

JUAN PABLO ORTIZ DÁVILA
Presidente de la Comisión de Titulación
Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía el 03/10/14 y por el Consejo Interno del Área Académica 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente el 23/10/14 y entró en vigor el 05/11/14.
c.c.p.- Comisión de Titulación.

Alumnas.
ERP/IPOD/eco

ÍNDICE

Contenido

Introducción	4
Capítulo 1. Adolescente y factores de riesgo	6
1.1 Nociones de adolescencia	7
1.1.1 Fases de la adolescencia	8
1.1.2 Teoría piagetiana: Operaciones formales	16
1.2 Factores de riesgo.....	18
1.3 Factores protectores	20
Capítulo 2. Resiliencia en la escuela	24
2.1 Resiliencia	25
2.1.1 Características de una persona resiliente	27
2.2 Resiliencia en la escuela.....	31
2.2.1 Resiliencia como mediador del aprendizaje.....	33
Capítulo 3. Orientación Educativa para el desarrollo de resiliencia.....	35
3.1 Conceptualización de Orientación Educativa	36
3.2 Principios de la Orientación Educativa	38
3.2.1 Principio de prevención	38
3.2.2 Principio de desarrollo humano	42
3.3 Áreas de la Orientación Educativa	43
3.3.1 Orientación para la prevención y el desarrollo humano	45
3.4 Modelos de intervención.....	47
3.4.1 Modelo de programas	48
3.5 Papel del docente orientador en el desarrollo de la resiliencia.....	55
Capítulo 4. Trabajo de campo	57
4.1 Perspectiva metodológica	57
4.2 Instrumentos de recolección de la información.....	58
4.2.1 Entrevistas a profundidad- semiestructuradas	58
4.2.2 Escala de Resiliencia en Adolescentes	62
4.3 Sujetos y contexto	63

4.4 Aplicación de instrumentos	64
4.5 Análisis de los datos	64
4.5.1 Sistematización en gráficas	65
Presentación de hallazgos sobre necesidades de orientación	89
Capítulo 5. Taller: Prevención de riesgos del adolescente de la Escuela Secundaria Técnica No. 83 mediante el desarrollo de la resiliencia	92
Conclusiones	103
Referencias.....	106
Anexos.....	111

Introducción

La resiliencia permite que los individuos afronten de mejor manera los desajustes y duelos que tienen al pasar de una etapa de vida a otra. En la adolescencia temprana se experimentan cambios no sólo biológicos, sino también cognitivos, emocionales y sociales que traen consigo factores de riesgo que desestabilizan al sujeto. Si el adolescente no afronta de manera adecuada los cambios vitales, estresores crónicos y contratiempos cotidianos, el aprendizaje puede verse afectado.

El ámbito educativo es uno de los lugares con más cambios significativos con los que se puede enfrentar el individuo. De hecho, la transición de la primaria a la secundaria muestra que los estudiantes dejan de tener trato de niños para ser considerados como adolescentes; de tener un sólo docente por ciclo escolar ahora tienen uno por materia, además, se tiene más carga académica y nuevos compañeros. A lo anterior se le suma la constante búsqueda de su identidad y el sentido de pertenencia a un grupo, todo ello acompañado de libidos emocionales que lo desequilibran. Para hacer frente ante estas situaciones, el adolescente tiene que desarrollar la resiliencia con el apoyo social de factores protectores como lo son la familia, los amigos y los docentes para poder lograrlo.

Por ello, el objetivo general de este trabajo es identificar los factores que ayuden a potenciar la resiliencia, como medio de soporte, para prevenir los factores de riesgo como la baja autoestima; pertenecer a un grupo con conductas de riesgo; deserción escolar; proyecto de vida débil; locus de control externo; bajo nivel de resiliencia. y así mejorar el aprendizaje en estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria Técnica Número 83 “Luis Camarena González”.

Para lograr dicho objetivo, el trabajo está compuesto de cinco capítulos. El primer apartado “Adolescente y factores de riesgo” brinda un acercamiento hacia la adolescencia con la intención de comprender mejor esta etapa del ciclo vital. En virtud de esto, se abordarán las tres fases que componen el desarrollo adolescente: adolescencia temprana, media y tardía. A partir de ellas, el lector podrá comprender qué hace diferente a la adolescencia temprana de las demás fases. También, se

habla sobre los factores de riesgo que ponen en peligro la integridad del adolescente y los factores protectores con los que cuenta para el desarrollo positivo de su persona.

Posteriormente, el capítulo dos “Resiliencia en la escuela” acerca al lector a la noción de resiliencia con el objetivo de comprender la relevancia que tiene esta capacidad en la vida de los sujetos. Además, se abordarán las características de una persona resiliente y los pilares de la resiliencia enfocados en el adolescente.

Después, se abarca el tema de la resiliencia académica, destacando el papel clave que tienen las escuelas para el fomento de habilidades resilientes en sus estudiantes. También es esencial que el lector conozca la resiliencia como mediador del aprendizaje, teniendo en cuenta que las emociones del estudiante ante los factores de riesgo pueden afectar su aprendizaje.

En el tercer capítulo: “Orientación Educativa para el desarrollo de la resiliencia” se abordan los componentes de la Orientación Educativa, como son los principios de prevención y desarrollo humano; las áreas de prevención y el desarrollo humano; y el modelo de programas, los cuales tienen el objetivo de cimentar la práctica, sirviendo como guía para la intervención del orientador.

El cuarto capítulo: “Trabajo de campo” tiene como finalidad mostrar al lector el trabajo de campo que se llevó a cabo para sustentar el taller de resiliencia de acuerdo con las necesidades de orientación presentadas por los estudiantes de 1ºB de la Escuela Secundaria Técnica Número 83 “Luis Camarena González”. Para ello, se hace análisis de datos con base en dos instrumentos la Escala de Resiliencia en Adolescentes (READ) y la entrevista a profundidad-semiestructurada para tener un análisis más profundo de la situación de los estudiantes de secundaria.

Finalmente, en el capítulo cinco “Taller: Prevención de riesgos del adolescente de la Escuela Secundaria Técnica No. 83 mediante el desarrollo de la resiliencia” se muestra el diseño del taller “Resiliencia: Vive con ave fénix” dirigido a estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Número 83 “Luis Camarena González”.

Capítulo 1. Adolescente y factores de riesgo que afectan el aprendizaje

Preguntas típicas

1. ¿Cuáles son las características físicas, cognitivas, sociales y afectivas de los sujetos en la adolescencia temprana?
2. ¿Cuáles son los factores de riesgo que pueden desencadenar el bajo aprendizaje?

La finalidad de este apartado es brindar un acercamiento hacia la adolescencia, empezando por las nociones que tienen diferentes autores sobre ella, con la intención de comprender mejor esta etapa del ciclo vital. La adolescencia no sólo es percibir los cambios físicos del individuo, sino también percibir la competencia cognoscitiva, social, moral y emocional.

Para ello, se abordarán las tres fases que componen el desarrollo adolescente: adolescencia temprana, media y tardía. Cada una de ellas cuenta con características físicas, cognitivas, sociales, sexuales y morales que la identifican. A partir de ellas, el lector podrá distinguir y entender cómo se van produciendo los cambios del sujeto en cada fase.

Posteriormente, se complementa la característica cognitiva, anteriormente mencionada, con base en la teoría piagetiana en la cual el sujeto alcanza el nivel más alto del desarrollo cognoscitivo, denominada como la etapa de las operaciones formales. En este estadio el adolescente desarrolla habilidades de razonamiento avanzadas que le permiten manipular la información de una nueva forma.

Finalmente, se habla sobre los factores de riesgo que los adolescentes enfrentan y que ponen en peligro su integridad; a consecuencia de ello, se incrementa la probabilidad que el individuo tenga un nivel deficiente o negativo en áreas particulares como la salud física, salud mental, el resultado académico o social. Aunado a lo anterior se abarcan los factores protectores (apoyo con los padres, la escuela y la comunidad) los cuales permiten que los jóvenes se desarrollen de una manera saludable y positiva.

1.1 Nociones de adolescencia

Anteriormente, la sociedad había denominado adolescencia como: “tormenta hormonal, emocional y de estrés”, sin embargo, debido a las investigaciones realizadas en las últimas décadas, ha pasado de ser una etapa “temida” a ser vista como un periodo de oportunidades para el desarrollo evolutivo del individuo.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), define la adolescencia como “el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de edad adulta, transcurre entre los 10 y 19 años”.

Su inicio está determinado por los cambios físicos, es decir, por la pubertad. Mientras que su fin lo está por los cambios sociales. Krauskopf (2007) considera que:

Actualmente, la mayor parte de los estudiosos del tema definen los límites de la adolescencia a partir de dos instancias diferentes. Consideran que esta se inicia con los cambios biológicos de la pubescencia y finaliza con la asunción de los derechos y deberes sexuales, económicos y legales del adulto. (p. 22)

Además de los cambios físicos y sociales, esta etapa también se caracteriza por el desarrollo de competencia emocional que “se relaciona con la capacidad de manejar o autorregular las emociones” (Gaete, 2015, p. 438).

El período de la adolescencia supone intensos cambios (en el organismo lo psicológico, emocional y social) del sujeto. Por ello, algunos autores como Lillo (2002) consideran a la adolescencia como una etapa de pérdida y renovación. En este período se destacan elementos de ruptura, pérdidas y abandonos necesarios para seguir adelante en el desarrollo, donde el adolescente debe elaborar un duelo con las ansiedades y dolor depresivo (p. 61).

Lillo (2002) agrupa la labor de duelo y dolor depresivo del adolescente en tres ámbitos fundamentales:

1. Duelo por el cuerpo infantil perdido. El adolescente no pocas veces ve sus cambios como algo externo, como espectador impotente de lo que sucede en su propio organismo
2. Duelo por el rol y la identidad infantil. Esto le obliga a la renuncia de la dependencia infantil y a una aceptación de responsabilidades que desconoce.
3. Duelo por los padres de la infancia. Para el niño los padres lo sabían y lo podían todo, pero su percepción cambia en la adolescencia lo que provoca dolor e inseguridad al perder también la seguridad y contención que proporcionaban.

De acuerdo con lo anterior, es posible encontrar similitudes en las percepciones de los autores sobre la adolescencia. A manera de síntesis la adolescencia es el período del ciclo vital en el que los individuos transitan de la niñez a la adultez. Esta etapa está llena de cambios tanto en el organismo, como en lo psicológico, emocional y social, que pueden causar un sentimiento de pérdida en el individuo.

Sin embargo, la adolescencia no es un proceso continuo, sincrónico y uniforme. Los distintos aspectos biológicos, intelectuales, emocionales o sociales pueden no llevar el mismo ritmo madurativo y ocurrir retrocesos o estancamientos en las fases de la adolescencia, sobre todo en momentos de estrés.

1.1.1 Fases de la adolescencia

La adolescencia es un proceso variable en cuanto al crecimiento y desarrollo biológico, psicológico y social de los individuos. Los factores como el sexo, etnia y ambiente en que se desarrolla el joven pueden influir en su proceso evolutivo.

Aun con las limitaciones, anteriormente mencionadas, Gaete (2015) expone que la adolescencia presenta características comunes y un patrón progresivo de 3 fases denominadas: adolescencia temprana, media y tardía. Estas fases se dan habitualmente de manera más precoz en las mujeres que en los hombres debido a

que ellas inician antes su pubertad, y los cambios que involucran aumentan en complejidad a medida que los adolescentes progresan de una fase a otra.

En la tabla 1 se presentan las características (psicológicas, cognitivas, sociales, sexuales y morales) de las fases de la adolescencia, con base en lo expuesto por Gaete (2015).

Tabla 1

Características de las fases de la adolescencia

Adolescencia temprana (De 10 a los 13-14 años).	● Desarrollo psicológico - Existencia de egocentrismo adolescente, a través de estar el foco general en sí mismo y de los fenómenos a los que Elkind llama “la audacia imaginaria” (centro de atención) y la “fabula personal” (creencia de ser un ser único) - El adolescente se encuentra centrado en su propia conducta, cambios corporales y apariencia física. - Asume que los otros tienen perspectivas y valores idénticos a los suyos. - Labilidad emocional. - Falta de control de impulsos
--	--

	- Necesidad de gratificación inmediata y de privacidad - Presenta metas no realistas. - Aumenta la habilidad de expresión verbal. ● Desarrollo cognitivo - Surgimiento del pensamiento abstracto o formal, pero, de forma lábil y oscilante, tendiendo aún a predominar el pensamiento concreto. - Toma de decisiones con habilidades más complejas. - Incremento de expectativas académicas ● Desarrollo social - Aumenta el deseo de independencia. - Disminuye su interés por las actividades familiares. - Pone a prueba la autoridad de los padres. - El grupo de pares adquiere mayor importancia. - Necesidad de amistades exclusivas.
--	--

	● Desarrollo sexual - Preocupación por el cuerpo y los cambios puberales. - Inseguridad en su apariencia y atractivo. Compara frecuentemente su cuerpo. - Interés en la anatomía y fisiológica sexual. - Dudas y ansiedades acerca de la menstruación, poluciones - Nocturnas, masturbación, etc. - Aparecen las fantasías sexuales y los “sueños húmedos” (poluciones nocturnas). ● Desarrollo moral Con respecto a Kohlberg, se avanza desde el nivel preconventional al convencional - Existe preocupación por satisfacer las expectativas sociales. - El adolescente se ajusta a las convenciones sociales. - Deseo de mantener, apoyar y justificar el orden social existente.
Adolescencia media	

(Desde los 14-15 a los 16-17 años)	● Desarrollo psicológico - Incrementa el sentido de individualidad - La autoimagen de dependiente de la opinión de terceros. - Aislamiento para pasar más tiempo a solas. - Incrementa el rango y la apertura de las emociones que experimenta - Adquiere la capacidad de examinar los sentimientos de los demás. - Preocupación por los otros. - Conciencia de los riesgos que corren. - Inclínación a la búsqueda de recompensas y sensaciones. - Tendencia a la impulsividad - Aspiraciones vocacionales menos idealistas. ● Desarrollo cognitivo - Surgimiento del pensamiento abstracto, razonamiento y creatividad.
--	---

	- Es crítico con sus padres y con la sociedad. - Incremento de expectativas académicas ● Desarrollo social - El involucramiento en la subcultura de pares alcanza su máximo. - Adopta la vestimenta, la conducta y los códigos y valores de su grupo de pares. - Se establecen relaciones de pareja - Distanciamiento afectivo de la familia - Desafío de los valores y la autoridad de los padres. - Busca juicios y valores propios. ● Desarrollo sexual - Aceptación y comodidad del propio cuerpo. - Los cambios puberales ya han ocurrido. - Conciencia de la orientación sexual
--	--

	- Inicio de las relaciones coitales ● Desarrollo moral Con respecto a Kohlberg, se avanza desde el nivel preconventional al convencional - Existe preocupación por satisfacer las expectativas sociales. - El adolescente se ajusta a las convenciones sociales. - Deseo de mantener, apoyar y justificar el orden social existente.
Adolescencia tardía (Desde los 17-18 años en adelante)	● Desarrollo psicológico - La identidad del adolescente es más firme - La autoimagen depende de sí mismo. - Los intereses son más estables. - Tiene conciencia de los límites y las limitaciones personales. - Desarrolla habilidades de planificación futura. - Metas vocacionales realistas. - Aumenta el control de impulsos.

	- Aparece la capacidad para comprometerse. ● Desarrollo cognitivo - Existe un pensamiento abstracto firmemente establecido. - Se alcanza el pensamiento hipotético-deductivo. - Aumenta la habilidad para predecir consecuencias y la capacidad de resolución de problemas. ● Desarrollo social - La influencia del grupo de pares disminuye. - Las amistades se hacen menos y más selectivas - Reacercamiento a la familia ● Desarrollo sexual - Aceptación de los cambios y la imagen corporales. - Se ha completado el crecimiento y desarrollo puberal. - Aceptación de la identidad sexual - Aumentan las relaciones de parejas intimas y estables
--	---

	● Desarrollo moral - La mayoría se encuentran en el nivel convencional, sólo algunos alcanzan el posconvencional, donde hay preocupación por los principios morales que la persona ha escogido.
--	---

Nota: Esta tabla fue adaptada con base en la información proporcionada por Gaete, (2015).

Cabe considerar que, el desarrollo del individuo no llega a su fin en la fase de la adolescencia tardía. El desarrollo es un proceso que continúa a lo largo de la vida, aun cuando, los cambios que el sujeto obtendrá posteriormente no serán tan rápidos como lo son en el periodo de la adolescencia.

Uno de los cambios que el sujeto adquiere durante la adolescencia es el del desarrollo cognitivo, el cual perdurará a lo largo de su vida. Este tipo de pensamiento, llamado hipotético-deductivo, se identifica por el razonamiento, el cual permitirá al individuo llegar a un punto de maduración para la resolución de problemas.

1.1.2 Teoría piagetiana: Operaciones formales

Según la teoría piagetiana, a principios de la adolescencia se alcanza el nivel más alto del desarrollo cognoscitivo, denominada como la etapa de las operaciones formales.

Los adolescentes perfeccionan la capacidad de pensamiento abstracto, que les permite manipular la información de una nueva forma.

El adolescente alcanza el pensamiento operatorio formal mediante un proceso gradual que lo dota de habilidades de razonamiento más avanzadas.

Estas incluyen, la habilidad de pensar en todas las posibilidades y la de razonamiento hipotético-deductivo, que le permiten una mejor resolución de problemas a través de explorar una amplia gama de alternativas de manera sistemática y lógica (deduciendo también sus posibles consecuencias). Además, lo faculta para entender y construir teorías (sociales, políticas, religiosas, filosóficas, científicas), participar en la sociedad y adoptar una actitud analítica (y crítica) con relación a las ideologías de los adultos, lo que habitualmente se acompaña de un deseo de cambiar la sociedad. (Geate, 2015, p. 438).

Además, la capacidad para pensar de manera abstracta tiene implicaciones emocionales. Mientras un niño pequeño puede amar a un padre u odiar a un compañero de clase, “el adolescente puede amar la libertad y odiar la explotación [...] lo posible y lo ideal cautivan la mente y el sentimiento” (Ginsburg y Oppen, 1979, p. 201).

En la tabla 2, con base en las aportaciones del psicólogo Lara, se desarrollan las características del pensamiento formal.

Tabla 2

Características del pensamiento formal

Se razona no sólo sobre lo real, sino sobre lo posible	El sujeto está razonando no sólo con lo que tiene delante, sino sobre lo que no tiene presente y está llegando a conclusiones que desbordan los datos inmediatos y que se refieren no sólo a datos reales, también a posibles
Razonamiento hipotético deductivo	Es la base del conocimiento científico. Se aleja del ensayo y error y de la manipulación directa de los objetos. Existe la capacidad de formular

	distintas hipótesis para explicar un fenómeno y pasar luego a comprobarlas.
Carácter proposicional del pensamiento	Los sujetos se sirven de preposiciones verbales como medio ideal en el que se expresan sus hipótesis y razonamientos, así como los resultados que obtienen. Las entidades más importantes en su razonamiento ya no son los datos de la realidad, sino afirmaciones o enunciados (proposiciones) que contienen datos.

Nota: Esta tabla fue adaptada tomando en cuenta la teoría elaborada por Lara, (1996).

En este nuevo modo de razonamiento, el adolescente desarrolla la habilidad de pensar en todas las posibilidades y la de razonamiento hipotético-deductivo, que le permite explorar una variedad de alternativas reales y posibles, así como sus causas, para una mejor resolución de problemas. Sin embargo, la adolescencia es un periodo donde el sujeto puede tener acontecimientos estresores o condiciones ambientales que impiden que el sujeto cuente con un desarrollo integral pleno; en consecuencia, los jóvenes ponen en riesgo su salud física, mental, el ámbito académico e incluso el social. Por ello, el pensamiento formal, así como cuestiones externas, pueden prevenir que el adolescente pase por aquellos factores que ponen en riesgo su integridad.

1.2 Factores de riesgo

La OMS (2016) plantea que un factor de riesgo es cualquier rasgo, característica o exposición de un individuo que aumente su probabilidad de sufrir una enfermedad, lesión o daño.

Por otra parte, Jessor (1977) definió factores de riesgo como: las características detectables en un individuo, familia, grupo o comunidad que señalan una mayor probabilidad de comprometer la salud, calidad de vida y la vida misma. Coincidiendo con esta definición, Braverman (2001, en Becoña, 2006) define a los factores de riesgo como aquellos acontecimientos estresores o condiciones ambientales que incrementan la probabilidad que el individuo tenga un nivel deficiente o negativo en áreas particulares como la salud física, salud mental, el resultado académico o social.

Guillén, (2005) menciona que, en el caso de los adolescentes, los factores de riesgo son diversos, entre ellos la estigmatización de esta etapa puede constituir una situación adversa que facilita la construcción de una identidad negativa, la desesperanza y una autoafirmación en el riesgo, lo cual no favorece la resiliencia en el periodo de la adolescencia.

Donas, (2001) clarifica los factores de riesgo en dos: de “amplio espectro” y “específicos para un daño”:

Entre los primeros encontramos: familias con pobre vinculación entre sus miembros, violencia intrafamiliar; baja autoestima; pertenecer a un grupo con conductas de riesgo; deserción escolar; proyecto de vida débil; locus de control externo; bajo nivel de resiliencia. Los factores o conductas de riesgo específicos serían: portar un arma blanca; Al conducir la moto, no usar casco protector; tener hermana o amigas adolescentes embarazadas; consumir alcohol (emborracharse); ingesta excesiva de calorías; depresión.

Según Caballo y Anguiano (2002), existen acontecimientos inductores de estrés que se relacionan con los factores de riesgo como:

1. Cambios vitales. Se refieren a acontecimientos poco usuales en la vida del individuo que pueden ser traumáticos (muerte de un ser querido, accidentes, violencia física, divorcio, etc.) o no traumáticos (cambios laborales,

matrimonio, nacimiento de un hijo, cambio de residencia, etc.). Estos acontecimientos no suelen ser frecuentes, pero sí de alto impacto.

2. Estresores crónicos. Son contratiempos cotidianos que tienen alta frecuencia e intensidad. Por ejemplo, presión constante en el ambiente familiar, escolar o laboral, enfermedades o incapacidades de largo plazo, etc.

3. Contratiempos cotidianos. Son sucesos que ocurren frecuentemente y suelen ser irritantes y frustrantes, implicando cierto grado de trato diario con el ambiente. Son de baja intensidad y alta frecuencia, por ejemplo: el tráfico de la ciudad, evaluaciones escolares, etc.

Los factores de riesgo incrementan la probabilidad de desarrollar problemas emocionales, conductuales o de salud. Pueden promover desajustes adaptativos que dificultan el desarrollo integral del sujeto en la etapa de transición de niño a adulto. Si el adolescente cuenta con factores o redes de apoyo, como la familia, amigos y docentes, que incrementan su resiliencia y podrán desarrollarse de una manera saludable y positiva.

1.3 Factores protectores

Miranda y Soriano (2017), mencionan que los factores de protección son aquellos que favorecen el desarrollo de la persona, los cuales actúan como un muro de contención en situaciones estresantes o de trauma en el que se encuentra viviendo el individuo.

Para Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg (1998), los factores externos de protección suelen ser todos aquellos que propicia el ambiente: la escuela, la familia, las amistades, la estabilidad personal o laboral, y los factores internos de protección, son todos aquellos factores que tienen que ver con la personalidad de cada individuo: la autoestima, la empatía, la confianza en sí mismo, la facilidad para comunicarse, etc.

Munist *et al.* (1998), mencionan los beneficios que estos factores otorgan:

- Promueve vínculos estrechos.
- Valora y alienta la educación.
- Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico.
- Fija y mantiene límites claros (reglas, normas y leyes).
- Fomenta relaciones de apoyo con muchas otras personas afines.
- Alienta la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicio a otros y brindar la ayuda requerida.
- Brinda acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación.
- Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas.
- Promueve el establecimiento de logros y metas.
- Fomenta el desarrollo de valores prosociales (altruismo) y estrategias de convivencia (cooperación).
- Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa.
- Aprecia los talentos específicos de cada individuo

Donas (2001) plantea que existen dos tipos de factores protectores: de amplio espectro, o sea, indicativos de mayor probabilidad de conductas protectoras que favorecen el no acontecer de daños o riesgos; y factores protectores específicos a ciertas conductas de riesgo. Dentro de los factores de amplio espectro, nombra: familia contenedora, con buena comunicación interpersonal; alta autoestima; proyecto de vida elaborado y fuertemente internalizado; locus de control interno bien establecido; sentido de la vida elaborado; permanencia en el sistema educativo formal y un alto nivel de resiliencia.

Los grupos sociales en los que se desarrolla en joven adquiere gran importancia en el proceso de la elaboración de su identidad.

Algunos factores de protección se encuentran en:

1. Los amigos.

Los amigos juegan un papel relevante en los momentos críticos de la vida. En la adolescencia temprana el valor de los amigos se incrementa, son ellos quienes cumplen el papel emocional y socializador fundamental. Las opiniones de los amigos adquieren gran relevancia a diferencia de las de los padres. Lo anterior puede suponer un estímulo positivo o negativo debido a que el papel de los amigos en esta etapa adquiere relevancia.

Los amigos son una fuente importante de apoyo emocional durante la compleja transición de la adolescencia. El grupo de iguales es una fuente de afecto, solidaridad, comprensión y orientación moral; un lugar para la experimentación y un escenario para convertirse en seres autónomos e independientes de los padres. De hecho, Piaget (1932) expresó la importancia que la interacción con los compañeros tenía para el desarrollo de una inteligencia y una moral autónomas. A su vez, Sullivan (1953) propuso que la importancia de las amistades durante la adolescencia al ser fundamentales para el desarrollo de la autoestima y de habilidades interpersonales.

Los beneficios derivados de disponer de amistades en esta etapa son abundantes. En primer lugar, se puede destacar el importante apoyo emocional que proporcionan y que puede ayudar al chico o a la chica a superar los altibajos de la adolescencia, o algunas situaciones particularmente estresantes, como un fracaso académico o amoroso, o la separación o muerte de los padres. (Oliva, 2014, p.508)

Sin embargo, los adolescentes no sólo necesitan de un grupo de iguales, para ayudar a su pleno desarrollo, sino también de la primera unidad social: su familia.

2. La familia.

El apoyo que brindan los integrantes es fundamental en la etapa de la adolescencia, debido a que los jóvenes son sometidos a tensiones de su grupo y de la sociedad.

Uno de los tópicos más generalizados sobre la adolescencia es el de que durante este período se producen importantes conflictos en la relación del joven con sus padres. Por ello es indispensable tener una buena relación por lo menos con alguno

de los padres o algún miembro de la familia y una comunicación afectiva ayuda a reducir los factores de riesgo.

Aunado con lo anterior, para prevenir los factores de riesgo, el adolescente debe desarrollar la resiliencia, por ello, Vicanaccia, Quiceno y Moreno (2007) señalan que, entre los recursos más importantes con los que encuentran los niños y adolescentes resilientes, se encuentran: una relación emocional estable con al menos uno de sus padres, o personas significativas.

3. La comunidad.

Encontrar apoyo social como en profesores, vecinos e incluso amigos favorece a que el adolescente enfrente de mejor manera las situaciones adversas que se le presenten durante esta etapa de vida.

A manera de conclusión, la adolescencia es una etapa donde el sujeto vive grandes cambios y adaptaciones en distintos aspectos: físico, cognitivo, emocional, social y moral. En la transición de la niñez a la adultez, los sujetos pueden experimentar estrés ante los cambios que surgen. Además, es durante el desarrollo de madurez, donde el individuo se ve envuelto de factores de riesgo que pone en desventaja su desarrollo integral. Sin embargo, el apoyo de sus amigos, sus padres y su comunidad, además de su creciente madurez, permite que el adolescente sea más consciente de los que sucede a su alrededor para identificar las mejores opciones al momento de realizar una toma de decisiones al tratar de solucionar un problema.

Sin embargo, el joven también se necesita a sí mismo para poder tener un desarrollo pleno en esta etapa. Aquellos factores protectores, más sus características personales, como el autoconocimiento, la autoestima, la empatía e incluso el humor le permitirán desarrollar una parte fundamental, para poder enfrentar y prevenir los factores de riesgo que se puedan presentar; este proceso protector es la llamada resiliencia.

Capítulo 2. Resiliencia en la escuela

Preguntas tópicas

1. ¿Qué es resiliencia?
2. ¿Cuáles son las características de una persona resiliente?
3. ¿Qué es el aprendizaje?
4. ¿Qué relación tiene la resiliencia en el aprendizaje?
5. ¿Qué problemas tiene un estudiante con poca resiliencia?
6. ¿Cuáles son las características de un estudiante resiliente?

El propósito de este apartado es brindar un acercamiento a la noción de resiliencia, por medio de conceptualizaciones realizadas por diversos autores, con la finalidad de comprender la relevancia que esta capacidad tiene en la vida de los sujetos, debido al impacto que tiene la resiliencia en las personas ante la presencia de acontecimientos estresores que impiden el desarrollo integral. De este modo, se mencionará el origen de la noción de resiliencia, así como la conceptualización contemporánea.

A continuación, se abordarán las características de una persona resiliente, es decir, las actitudes y los comportamientos resilientes que el individuo, especialmente, el adolescente puede aprender. Además, se considera relevante la mención de los pilares de la resiliencia, los cuales actúan como cimientos cuando una persona, en este caso el adolescente, pasa por un evento estresante, debido a que, la resiliencia le permitirá salir adelante ante tales situaciones.

Simultáneamente, se hablará sobre la resiliencia académica, destacando el papel clave que tienen las escuelas, al considerarse como la segunda institución más importante después de la familia para el fomento de habilidades resilientes de los estudiantes, que le permitirán la conjugación de resultados académicos mejores a los esperados.

Finalmente, se abarca la resiliencia como mediador del aprendizaje, teniendo en cuenta que las emociones del estudiante ante los factores de riesgo pueden afectar

su aprendizaje. Es por ello por lo que, la resiliencia debe convertirse en una opción idónea para que la educación cumpla con sus objetivos fundamentales que es formar a las personas para ser ciudadanos libres, responsables y emocionalmente equilibrados.

2.1 Resiliencia

El fenómeno universal llamado resiliencia no es algo nuevo. Es un hecho que, desde hace siglos; significa que algunas personas resisten mejor que otras las adversidades de la vida, sin embargo, no se había explicado el por qué. En consecuencia, para dar respuesta a la interrogante, las investigaciones actuales han tomado en cuenta la interacción del individuo con sus pares, así como las condiciones de vida y sus cambios vitales.

Sin embargo, la literatura coincide que el origen del término resiliencia tiene sus cimientos en un área distinta de la psicología, en el caso de la física, más específicamente en la resistencia de los materiales. “La resiliencia es considerada como la capacidad de recuperación, propiedad de los cuerpos elásticos de recobrar su forma original y liberar energía cuando son sometidos a una fuerza externa o presión deformadora” (Simpson, 2008, p. 14). Para ilustrar lo anterior, se toma como referencia una esponja, la cual, al ser sometida a presiones constantes por parte de su medio, está tiene la capacidad de recobrar su forma original.

McLaren (2005), destaca que el concepto de resiliencia surgió en la década de 1970 para permitir una mayor comprensión de fenómenos como la pobreza y la denominada “invulnerabilidad”. Machuca (2002), menciona que fue el psiquiatra Michael Rutter, quien trató un concepto que hacía referencia a la capacidad social de adaptarse. Posteriormente, dicha noción tuvo cabida en la corriente del conductismo, en donde Cyrulnik (2001) trabajó el concepto con sobrevivientes de los campos de concentración de la Alemania Nazi, así como con niños huérfanos rumanos y niños bolivianos en situación de calle.

En sí, la palabra resiliencia tiene su origen en el latín *resilio*, que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Manciaux (2003) dice que “la resiliencia es fruto de la interacción entre el propio individuo y su entorno, entre las huellas de sus vivencias anteriores y el contexto del momento en materia política, económica, social o humana” (p. 23). En otras palabras, la resiliencia es fruto de la interacción entre los factores de riesgo y factores protectores.

Por otra parte, cabe considerar, que la resiliencia no es un sinónimo de invulnerabilidad y de resistencia, dado que, estos conceptos se han mostrado inadecuados para comprender la noción que engloba el concepto, ya que “la resiliencia es más que la resistencia misma y más amplia que la adaptabilidad, que sólo es uno de sus elementos” (Manciaux, 2003, p. 21).

Desde una perspectiva más general, dejando de lado la noción de la física, el proyecto *Resilient's Nats* (1999) define a la resiliencia como la capacidad emocional, cognitiva y sociocultural de personas para reconocer, enfrentar y transformar constructivamente situaciones causantes de sufrimiento y/o daño que amenazan su desarrollo. Dentro de este orden de ideas Manciaux (2003) explica que “la resiliencia es la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves” (p. 22).

Por otra parte, los autores de habla francesa introducen en el desarrollo del concepto de resiliencia la definición del verbo *resiliar* o *résilier*, con el fin de comprender mejor este término, teniendo en cuenta que, muchas veces es más fácil la comprensión de un nuevo concepto a través de las acciones que de los sustantivos o definiciones.

Así pues, Theis (2003) menciona que:

Resiliar [résilier] es recuperarse, ir hacia delante tras una enfermedad, un trauma o un estrés. Es vencer las pruebas y las crisis de la vida, es decir

resistirlas primero y superarlas después, para seguir viviendo lo mejor posible. Es rescindir [*résilier*] un contrato con la adversidad. (p. 50).

Finalmente, debe señalarse que la resiliencia:

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

Entonces, la resiliencia es aquella cualidad dinámica, siempre cambiante, que surge de la creencia en la propia del ser humano de la eficiencia para enfrentar los cambios y resolver los problemas. Esta cualidad puede activarse en cualquier momento por los mecanismos adecuados.

En síntesis, se concluye que la resiliencia es la capacidad emocional, cognitiva y sociocultural que tienen los seres humanos de reconocer, enfrentar y transformar constructivamente situaciones estresantes que amenazan su desarrollo integral. En otras palabras, es el resultado de la interacción que tiene el sujeto entre sus factores de riesgo y factores protectores, con el fin de seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores y de condiciones de vida difíciles. Dicha capacidad se puede desarrollar a través de la formación de actitudes y comportamientos resilientes. Sin embargo, es esencial señalar que no puede ser lograda para siempre, ya que, es un proceso dinámico y evolutivo que varía según los factores en los que se desenvuelve el individuo.

2.1.1 Características de una persona resiliente

Como afirman Reyzábal y Sanz (2014) las actitudes y los comportamientos resilientes constituyen una potencialidad presente en todos los seres humanos, que se desarrolla en el tiempo y que puede ser aprendida, o más bien activada, por cualquiera si cuenta con las oportunidades adecuadas para ello. Por tal causa, es

imprescindible mencionar las características con las que cuenta una persona resiliente.

La mayoría de las teorías sobre la resiliencia coinciden en afirmar que las personas resilientes reúnen tres características: una aceptación obstinada de la realidad, la profunda convicción de que la vida tiene un sentido y una habilidad increíble para improvisar.

No obstante, para Puerta de Klinkert (2002) se pueden distinguir cinco “ámbitos generadores de resiliencia, es decir, circunstancias o factores bajo los cuales surgen en las personas esas fuerzas que las ayudan a superar con éxito la adversidad y crecer a partir de ella”:

1. Redes sociales informales que brindan aceptación incondicional: Redes primarias integradas por miembros de la familia, amigos, docentes, vecinos, etc.
2. Capacidad para encontrar significado a todo lo que ocurre a partir de la fe: desde la perspectiva religiosa o filosófica. Sería análoga al sentido de la vida planteado por Víktor Frank. Este autor implementa la dimensión espiritual que hace referencia a la capacidad que tiene el ser humano de poder integrar las experiencias dañinas de la existencia, lo que propicia el desarrollando de una vida psicológicamente sana basada en la resiliencia (Gengler, 2009).
3. Desarrollo de aptitudes: capacidades para establecer relaciones sociales, aptitudes para la resolución de problemas y la reflexión, y desarrollo de valores morales.
4. Desarrollo de la autoestima: Capacidad del individuo para quererse a sí mismo a partir de una visión realista de su potencial y de sus limitaciones.
5. Sentido del humor: Capacidad que parte del reconocimiento y de la aceptación de lo imperfecto y del sufrimiento, y su integración a la vida de una forma más positiva y tolerable.

Con relación a lo anterior, Suárez (1997) denominó a las características de los niños y adolescentes resilientes como los pilares de la resiliencia, que estructuran a la persona frente a la adversidad. Éstos son:

Tabla 3

Pilares de los niños y adolescentes resilientes

Introspección	Arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta.
Independencia	Capacidad de mantener distancia emocional y física, sin caer en el aislamiento. Saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas.
Capacidad de relacionarse	Habilidad para establecer lazos e intimidad con otra gente, para equilibrar la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a los otros.
Iniciativa	Gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.
Humor	Posibilidad de encontrar lo cómico en la propia tragedia.
Creatividad	Capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y desorden. El acto artístico y creativo que libera al psiquismo y lo restaura en parte.
Moralidad	Capacidad de comprometerse con valores y de tener consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad.

Autoestima	Concepto básico en la resiliencia, que estructura los distintos aspectos de la personalidad. Esta se define como el juicio de valor y sentimiento hacia sí mismo.
Pensamiento crítico	Capacidad de usar el pensamiento con una visión crítica de la realidad, en contra de toda presión o falta de libertad para no criticar ni poder modificar la misma. Le da a la persona una percepción de la realidad.

Nota: Esta tabla es una adaptación de la información proporcionado por Suárez, (1997).

Del mismo modo, Munist y Suárez Ojeda (2007) explican los pilares de la resiliencia en adolescentes de la siguiente manera:

- Pensamiento crítico: Capacidad para desarrollar las propias nociones y conclusiones, y evaluar y cuestionar la de los otros.
- Proyecto de vida: Formulación simbólica y cognitiva que permite una acción abierta y renovada para superar el presente y enfrentar el futuro. En otras palabras, es buscar el sentido de la vida.
- Habilidad para planificar: Capacidad para imaginar y plantear acciones para alcanzar determinadas metas.
- Laboriosidad: Capacidad de acción, de trabajo, de hacer, de producir.

Por último, es conveniente señalar la correlación existente entre los autores que han estudiado las características de las personas resilientes. Así pues, cada teórico se basa en sus antecesores para completar e innovar lo propuesto, con el fin de enriquecer el conocimiento sobre los conceptos relacionados a la resiliencia.

Dado que este trabajo va dirigido a la población adolescente, entonces, recapitulando lo propuesto, se considera que los pilares de un adolescente resiliente

son el humor, la creatividad, el pensamiento crítico, la habilidad para planificar, la autoestima, introspección, capacidad para relacionarse con sus pares, la moralidad y la laboriosidad.

El contexto de la escuela es el ambiente donde el adolescente entrará en contacto e intercambio con los demás, con el fin de generar las competencias necesarias y resilientes para reponerse de frecuentes carencias.

2.2 Resiliencia en la escuela

Fluxá y Acosta (2009) enfatizan que, en el ámbito educativo, el concepto de resiliencia ha sido utilizado para describir diferentes fenómenos, tales como la adaptación a la escuela de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, víctimas de abuso, o que han vivido situaciones traumáticas como la muerte de sus padres, guerra o desastres naturales.

Simpson (2008) plantea que la escuela es el escenario donde el individuo trae sus propias adversidades y se generan otras propias en este ámbito. Entre ambos (individuo y escuela) hay un intercambio. Se genera una red de conexiones dinámicas, de interrelaciones de sujetos y adversidades.

Se ha verificado que después de la familia, los centros educativos constituyen un ambiente clave para que los estudiantes adquieran las competencias necesarias con el fin de reponerse ante las carencias emocionales, materiales, culturales o sociales y elevar su desarrollo integral, es por ello por lo que, el fenómeno de la resiliencia cobra importancia en el contexto escolar.

En esta referencia del contexto, las autoras Reyzábal y Sanz (2014) postulan que

El clima escolar goza de una posición privilegiada para impulsar el crecimiento de las competencias resilientes en todos sus estudiantes, al margen del punto del que partan, pues tiene la capacidad de crear condiciones medioambientales que fomentan las relaciones sociales, generan expectativas prometedoras acerca del desempeño y los logros que

cada individuo escolarizado puede llegar a alcanzar en la vida, y favorecen que en su entorno, todos los integrantes de la comunidad disfruten de la posibilidad de participar (p. 115).

Además, Doll. Zuckar y Brehm (2004) dicen que las aulas/escuelas resilientes se identifican por fomentar que el alumnado:

- a) Sea capaz de verse a sí mismo como aprendiz competente y efectivo (eficacia académica);
- b) Establezca y se esfuerce por conseguir metas académicas seleccionadas por él mismo (autodeterminación académica);
- c) Se comporte adaptativa y apropiadamente con una supervisión mínima del adulto (autocontrol conductual);
- d) Establezca relaciones auténticas y de afecto con el profesor (relaciones profesor-alumno);
- e) Desarrolle relaciones de amistad gratificantes con sus compañeros de aula (relaciones con iguales);
- f) Sepa que su familia está al tanto, apoya y refuerza el aprendizaje que se produce en la clase (relaciones casa-escuela)

Así pues, la escuela tiene un papel fundamental como desarrollador de resiliencia ante las carencias que un estudiante pueda tener. En la adolescencia, el alumnado se enfrenta a situaciones de riesgo que surgen dentro del ambiente educativo. Para poder prevenir lo anterior, hay que reflexionar sobre las características que una escuela resiliente puede desarrollar en sus estudiantes. Como Werner (2003) señala “La mayoría de los estudios longitudinales de niños resilientes indica que a estos les gusta la escuela, ya sea en su nivel preescolar, primario o secundario, y la convierten en su ‘hogar fuera del hogar’, en un refugio de su ámbito familiar disfuncional” (p. 16).

De igual manera los estudiantes resilientes tienen como característica la conjugación de resultados académicos mejores a lo esperado y ciertas condiciones contextuales de riesgo. El riesgo, a su vez, es definido como la probabilidad de que

el estudiante obtenga un rendimiento normal o sobresaliente, en ciertas condiciones de estrés o trauma como las mencionadas con anterioridad (Masten y Obradovic, 2008).

En este caso, si los estudiantes superan el riesgo y logran resultados académicos normales, se dice que tienen una reacción resiliente positiva académicamente. Sin duda, no se puede separar la resiliencia de la escuela, y, por lo tanto, del aprendizaje.

2.2.1 Resiliencia como mediador del aprendizaje

El aprendizaje es considerado como el resultado de la interacción social por medio de esfuerzos cooperativos dirigidos hacia metas compartidas (Pea, 2001).

Por otro lado, Klein (1994) define aprendizaje como

Un cambio relativamente permanente de la conducta, debido a la experiencia, que no puede explicarse por un estado transitorio del organismo, por la maduración o por tendencias de respuestas innatas. En esta definición de aprendizaje podemos encontrar tres componentes: el primero menciona que el aprendizaje refleja un cambio en el potencial de una conducta, que no conlleva automáticamente la realización de esta. El segundo componente afirma que los cambios en el comportamiento producidos por el aprendizaje no siempre son permanentes. Como consecuencia de una nueva experiencia, puede que una conducta previamente aprendida no vuelva a darse. También hay ocasiones en las que olvidamos una conducta aprendida con anterioridad y no logramos realizarla. Tercero, los cambios en la conducta pueden deberse a otros procesos distintos del aprendizaje. Nuestro comportamiento puede cambiar como resultado de la motivación más que del aprendizaje (p. 2).

El aprendizaje no sólo es el contenido que el docente comunica, sino que también es aquel que se da por medio de las experiencias, sentimientos e intercambios de los estudiantes. Varios estudios han demostrado que las emociones son

determinantes para facilitar u obstaculizar dichos aprendizajes, los cuales a su vez están determinados por los intereses o necesidades del sujeto, debido a la interacción con el entorno. De esta manera, debe considerarse que el aprendizaje es el producto cultural de dos vertientes que interactúan entre sí de manera dinámica, la racional, ligada a la cognición y, la emocional, ligada a los sentimientos, de forma tal que es difícil, sino imposible, separar lo que corresponde a uno u otro dominio.

Cuando un estudiante vive experiencias estresantes que dificultan su desarrollo integral, éste puede experimentar emociones negativas, que le impiden aprender de manera adecuada. Es por ello que, la resiliencia debe convertirse en una opción idónea para que la educación cumpla con sus objetivos fundamentales que es capacitar a las personas para ser ciudadanos libres, responsables y emocionalmente equilibrados.

El fomento de la resiliencia se considera importante como elemento promotor del aprendizaje, el establecimiento de vínculos prosociales entre los diversos miembros de la comunidad educativa y el despliegue de comportamientos y actitudes positivos que reafirmen los valores cívicos y, ante todo, eviten la incomunicación e incluso el aislamiento de los individuos. (Reyzábal y Sanz, 2014, p. 121).

En síntesis, se termina el “Capítulo 2. Resiliencia en la escuela” recopilando aquellos conceptos que son fundamentales para el desarrollo y comprensión de dicho capítulo.

Para el siguiente apartado, se hablará sobre el papel que tienen la Orientación Educativa y el docente orientador para la intervención mediante la resiliencia en los adolescentes con la finalidad de prevenir los factores de riesgo y potenciar tanto el aprendizaje como su desarrollo integral.

Capítulo 3. Orientación Educativa para el desarrollo de resiliencia

Preguntas típicas

1. ¿Qué es la Orientación Educativa, así como el principio y área para la prevención y el desarrollo humano y el modelo de programas?
2. ¿Cuál es el papel del docente orientador para desarrollar resiliencia?

El presente apartado tiene como finalidad mostrar la relevancia de la orientación educativa a través de los principios, áreas y modelos que conforman este campo de acción.

La Orientación Educativa es infravalorada, tanto por estudiantes como por los docentes al ser considerada como una forma de corrección de los, mal llamados alumnos problema, en consecuencia, se tiene el prejuicio de que la Orientación Educativa sólo es para los alumnos que tienen dificultades de conducta. Es por ello, que el primer apartado de este capítulo se basa en conceptualizar la orientación educativa desde diferentes perspectivas de autores para comprender la labor y el objetivo de este campo.

Posteriormente, se abordan los componentes de la Orientación Educativa, como son los principios, áreas y modelos, los cuales tienen el objetivo de cimentar la práctica, sirviendo como guía para la intervención del orientador.

En primer lugar, se habla sobre los principios de la orientación destacando sólo dos de ellos: el de prevención y de desarrollo humano; debido a que son considerados fundamentales para el desarrollo de resiliencia en estudiantes de secundaria. A continuación, se abarca la conceptualización de las cuatro áreas de la orientación educativa, sin embargo, se concluye que la principal área que se utilizará para el progreso de este trabajo es el de prevención y el desarrollo humano. En último término, se destacan las nociones de diferentes autores acerca de los modelos de intervención, así como los tres modelos básicos: clínico, de programas y de consulta. Al reflexionar sobre los principios y áreas seleccionados se concluyó utilizar el modelo de programas al englobar aspectos preventivos y de desarrollo

ideales para el tema de la resiliencia. Por eso, se describen las características principales, el rol que tiene el orientador, las fases del modelo, los principios básicos para llevarlo a cabo y las ventajas de una actuación por programas señaladas por autores como Bisquerra y Vélaz.

3.1 Conceptualización de Orientación Educativa

La visión tradicional caracteriza a la Orientación como una intervención individual y directa, orientada a la resolución de los problemas del sujeto. Se cree que su finalidad es adaptar al sujeto a las demandas de la educación o de la profesión. A causa de lo anterior, su conceptualización queda limitada sólo a la educación formal, dejando en segundo plano la intervención en el contexto social, en contextos educativos no formales y en organizaciones.

Actualmente, hay muchas nociones de la orientación que revolucionan la manera de concebir la tarea de dicho campo. Por ejemplo, Álvarez y Bisquerra (2005) entienden “la orientación y la intervención psicopedagógica como un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de la vida” (p. 9). Así mismo, Vélaz de Medrano (1998) coincide al mencionar que la Orientación Educativa es un “conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales” (pp. 37-38).

Igualmente, se ha concebido a la Orientación Educativa “como campo, y no sólo como disciplina, porque va más allá de un cúmulo de conocimientos y traspasa los límites de la pedagogía y la psicología; hacia espacios relacionados con la sociología, la economía, la filosofía y la historia” (Pacheco, 2013, p. 26).

En este sentido, la orientación educativa se presenta no sólo como campo de intervención sino también como campo problemático. Dicho por Zemelman y Martínez (1987) es referirse a un “campo de fenómenos que contiene diversas modalidades de concreción, dado que los distintos procesos que la conforman se articulan según sus particularidades espaciotemporales y dinamismos estructurales y coyunturales” (p. 57).

Debido a esto, la conceptualización del término Orientación ha estado caracterizada por cierta confusión por la falta de precisión a la hora de delimitar los principios y las funciones de la Orientación y, en consecuencia, sus objetivos, modelos, áreas y contextos de intervención, así como los agentes de la orientación o los métodos empleados.

Según Vélaz de Medrano (1998) esta confusión procede fundamentalmente de tres fuentes:

1. La utilización de distintos adjetivos (vocacional, profesional, ocupacional, educativa, escolar, personal, etc.) para especificar el significado de la Orientación.
2. La utilización indistinta de términos conceptualmente diferentes (*counseling* y *guidance*) para referirse genéricamente a la intervención de los orientadores.
3. La disparidad de funciones asignadas en cada momento a los y las profesionales de la orientación (diagnóstico, asesoramiento, terapia, consejo, enseñanza, etc.).

A pesar de ello, se concluye que la orientación es un proceso continuo durante todo el ciclo vital. Es considerado como parte integrante del proceso educativo, implica un trabajo multidisciplinar que enriquece el proceso de formación de los orientadores. La labor implica un trabajo en equipo entre los agentes de la orientación, es decir, el orientador, tutores, profesores, especialistas y padres de familia. La orientación puede atender aspectos educativos, vocacionales,

personales, sociales, etc., pero lo que le da identidad es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada.

Los componentes de la Orientación Educativa, como son los principios, áreas y modelos, tienen el objetivo de cimentar la práctica del orientador, sirviendo como guía para la intervención. Es preciso señalar de manera más exacta en que consiste cada uno de dichos componentes, empezando por el de principios.

3.2 Principios de la Orientación Educativa

En el dinamismo de la percepción de la educación y del hombre que se modifican como conceptos a lo largo de la historia, sucede lo mismo con la concepción de la Orientación Educativa que trasciende a ser un proceso proactivo, continuo, integral, que tenga en cuenta los nuevos cambios sociales, culturales y económicos y, por tanto, los nuevos protagonistas y escenarios en los que debe intervenir, en consecuencia, abandona los principios terapéuticos y correctivos para sumirse como una perspectiva holística y centrarse en el principio de prevención, principio de desarrollo, principio de acción social (intervención social) y principio de fortalecimiento personal con el fin de ayudar en el desarrollo integral en los individuos.

Por la estructura del trabajo y los temas a tratar se considera pertinente enfocarse en los principios de prevención y de desarrollo humano. Así que, en los siguientes apartados se abordarán con mayor profundidad dichos principios.

3.2.1 Principio de prevención

Este principio está basado en la necesidad de preparar a las personas para la superación de las diferentes crisis de desarrollo. Rodríguez Espinar (1968) destaca que la prevención tiene gran importancia en el ámbito educativo porque el alumno, durante el desarrollo escolar, tiene que afrontar y superar distintas crisis para lograr un óptimo desarrollo integral. De modo que el objetivo de este principio es promocionar conductas saludables y competencias personales para el

fortalecimiento interior (*empowerment*) y poder evitar la aparición de problemas o, al menos, que los sujetos estén preparados para contrarrestar sus efectos.

El concepto de prevención proviene del campo de la salud mental preventiva, de modo que Caplan (1964) habla de los tres niveles de prevención aplicada al campo de la psiquiatría, no obstante, son Wilson y Yagen (1981) quienes aplican estos niveles al campo de la orientación del siguiente modo:

- Prevención primaria: actuación o intervención cuya finalidad es acabar con las causas que provocan problemas en una determinada población.
- Prevención secundaria: es el tratamiento orientador al que se dirige el individuo y cuya finalidad es reducir el desarrollo y propagación de un problema.
- Prevención terciaria: es la rehabilitación que se ofrece a un sujeto o grupo que están afectados por un problema.

Sin embargo, Bisquerra (1992) señala que es la prevención primaria la que concierne a la orientación. Esto se debe a que se actúa sobre el contexto que provoca los problemas y se dota al individuo de las competencias necesarias para afrontar sus crisis.

Con la finalidad de tener una concepción más completa de prevención primaria Conye (1983), la caracteriza del siguiente modo:

Tabla 4

Características de la prevención primaria

Es proactiva	Tiene un carácter anticipador, es decir, se adelanta a los problemas, y no necesariamente reacciona ante la existencia de estos (enfoque terapéutico) y dinámico, busca activamente los factores que pueden
--------------	---

	estar influyendo, así como los sujetos o población potencialmente afectados.
Basada en la población	Actuación dirigida a toda la población y no a individuos concretos.
Se anticipa al problema o trastorno	Se adelanta al potencial problema que puede influir en una población, aunque ésta todavía no la haya experimentado.
Actuación o intervención antes de que produzca el problema	Intervención de un conjunto de actividades o programa preventivo para reducir la frecuencia de un problema antes de que suceda en una determinada población de riesgo.
Intervención directa o indirecta	A través de técnicas directas o indirectas.
Reduce la frecuencia	A través de la intervención preventiva se intenta reducir el número de casos de la población que puede sufrir la situación problemática o el trastorno, intentando que su número sea menor al que habría de ser si no se hubiera desarrollado el programa preventivo.
Contrarresta las circunstancias nocivas	La intervención preventiva logra la modificación positiva de las condiciones del contexto que están influyendo negativamente.
Procura la fortaleza emocional	Fomenta y mejora las competencias en los miembros de la población para que ellos mismos puedan adaptarse y superar las condiciones nocivas.

Protege a la población	De manera indirecta proporciona un mayor grado de seguridad eliminando las condiciones nocivas.
Contribuye a una mayor competencia	De manera directa ayuda a la población a desarrollar mayores conocimientos y habilidades con la finalidad de procurar la mejor adaptación al problema o trastorno.

Nota: La tabla es una adaptación a las propuestas de Conye (1983).

En lo que se refiere al contexto educativo, las propuestas de Rodríguez (1998) son las siguientes:

- Importancia de atender los momentos de transición del alumnado para conseguir la mayor adaptación afectiva a las nuevas demandas.
- Conocimiento anticipado de las características y circunstancias personales de cada estudiante, ya que favorece la detección temprana de los factores de riesgo y las dificultades asociadas a los mismos.
- Debe ir más allá del ámbito escolar por varias razones:
 - El propio carácter preventivo que supone una temprana relación entre la familia y la escuela, y las posibles intervenciones que se deriven de esta relación.
 - La necesidad de adoptar estrategias tanto individuales como grupales para lograr mayor eficacia.
 - La evidente relevancia de un diagnóstico y una intervención temprana antes de los tres años.

Articulado con lo anterior, la resiliencia es aquel factor que impulsa al estudiante a su desarrollo y a prevenir factores de riesgo durante la etapa de adolescencia temprana. Se busca que el individuo supere las distintas crisis que se le presentan en su vida mediante el desarrollo de la resiliencia. Por eso, es fundamental destacar

este principio dentro de la labor de intervención del orientador. Sin embargo, se considera otro principio que ayudará a mejorar su labor: el de desarrollo humano.

3.2.2 Principio de desarrollo humano

Este principio se deriva de considerar al individuo como un ser en continuo proceso de crecimiento personal. En consecuencia, la orientación y la educación facilita el desarrollo de la persona para que alcance un buen desarrollo con base en la interrelación emocional y cognitiva que le permite superar las dificultades presentes o futuras.

Rodríguez Espinar (2001) explica el proceso de desarrollo desde dos enfoques diferenciales: el madurativo y el cognitivo.

El enfoque madurativo considera que el desarrollo consiste en una serie de etapas evolutivas, cronológicas, madurativas, por las que pasa el sujeto, y que manifiestan características propias y diferenciales hacia las que hay que impulsar su desarrollo personal. Estas etapas proporcionan las tareas y competencias necesarias para afrontar dicho proceso de desarrollo. Por su parte el enfoque cognitivo entiende que el desarrollo es producto de la continua interacción del sujeto con el medio, permitiéndole un progreso armónico (Martínez, 2002, p. 36).

La orientación tiene un doble objetivo: por un lado, pretende que el sujeto adquiriera las competencias necesarias para afrontar las demandas de las etapas evolutivas (enfoque madurativo), y, por otro, proporciona situaciones de aprendizaje vital que faciliten la reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo (enfoque cognitivista). Marín y Rodríguez Espinar (2001) sintetizan del modo siguiente los presupuestos básicos del principio de desarrollo:

1. Existen etapas clave en la vida no vinculadas sólo a la edad biológica sino a una interacción de determinantes (personales, contextuales). Los periodos y los cambios no son fijos y están sujetos a grandes diferencias individuales y culturales.

2. El desarrollo es un proceso acumulativo y secuencial en el que las transiciones de una etapa influyen en la siguiente. Se considera que el proceso de madurez requiere una activación por parte del individuo.
3. Los cambios y procesos están sistemáticamente relacionados actuando como una red de efectos causales.

Por su parte, otros autores como Álvarez Rojo (1994), al referirse al principio de desarrollo, hablan del principio de intervención educativa que se resuelve del saber-hacer y ser de la educación. Por ello destaca lo crítico que es acompañar a las personas en la activación y análisis de los procesos de adquisición del saber, así como en los de conocimiento de sí mismos y en los de análisis de la realidad para crear el proyecto de vida.

Ambos principios se encuentran enlazados. El desarrollo de la resiliencia mediante la Orientación Educativa pretende que el sujeto adquiera las competencias necesarias para afrontar las demandas de las etapas evolutivas, en este caso, durante la adolescencia temprana, una etapa llena de cambios y duelos en todas las áreas que conforman el sujeto, y, por otro, busca proporcionar situaciones de aprendizaje que le permitan la reconstrucción de los esquemas conceptuales del mismo para poder tener un desarrollo pleno y preventivo.

En el siguiente apartado se explica cómo puede actuar la Orientación Educativa, para lograr lo antes mencionado, mediante sus áreas.

3.3 Áreas de la Orientación Educativa

El propósito de la orientación es contribuir al pleno desarrollo de la personalidad integral, mediante el impulso de competencias básicas para la vida, con el fin de que el individuo afronte los retos de la realidad en la que se desenvuelve. Por lo consiguiente, la orientación psicopedagógica está encaminada a la acción, así como a la intervención, debido a esto, contempla diferentes áreas de actuación, definidas como “el conjunto de temáticas de conocimiento, de formación y de intervención,

entendidas como aspectos esenciales a considerar en la formación de los orientadores” (Bisquerra y Álvarez, 2005, p. 11), referidas a un objetivo complejo.

Es conveniente recalcar que las áreas de intervención no se pueden tratar y entender individualmente porque, al ser un proceso de actuación complejo, el profesional incluye todas las áreas en una misma intervención. Por eso, como Bisquerra y Álvarez (2005) señalan que “muchas veces, cuando un orientador interviene, no tiene presente en qué área específica lo hace. Se dirige al individuo como un todo. Recordemos que la palabra individuo proviene del latín *indivisum* (que no se puede dividir)” (p. 12).

Bisquerra (2012) considera cuatro áreas de intervención con base en la evolución histórica, teórica y práctica de la orientación psicopedagógica:

Tablas 5

Áreas de la orientación

Orientación profesional	Es una de las áreas tradicionales de la orientación. Implica adquirir competencias como la adquisición autónoma de la información, toma de decisiones, competencias socio-emocionales para la búsqueda de empleo, estrategias de afrontamiento en las situaciones críticas (despido, paro, conflicto, etc.), aprender a aprender para progresar profesionalmente y aprender a emprender.
Orientación en los procesos de aprendizaje	Se refiere a las estrategias de aprendizaje y temas afines (métodos y

	técnicas de estudio, habilidades de aprendizaje, aprender a aprender, etc.)
Atención a la diversidad y escuela inclusiva	Se habla de las necesidades educativas especiales (NEE), las cuales incluyen una diversidad de casos entre los que se encuentran grupos de riesgo, minorías étnicas, marginados, grupos desfavorecidos, inmigración, etc.
Prevención y el desarrollo humano	En esta área se propone fundamentalmente aprender a ser mediante el desarrollo de competencias básicas para la vida para la prevención del consumo de drogas, educación para la salud, orientación para el desarrollo humano, educación emocional, etc.

Nota: La tabla fue elaborada con base en lo propuesto por Bisquerra (2012).

Al considerar las cuatro áreas de intervención y los principios seleccionados, se concluyó que la principal área que se utilizará para el progreso de este trabajo es la de prevención y el desarrollo humano. Por eso, en el siguiente apartado se exponen las características generales de la última área

3.3.1 Orientación para la prevención y el desarrollo humano

Esta área se dirige al logro de la madurez del individuo y de un autoconcepto positivo. Pretende ayudar a los estudiantes a satisfacer sus necesidades: autoconocimiento, ajuste a las exigencias y demandas de la sociedad y desarrollo de sus potencialidades.

Como señala Bisquerra (1992), la prevención y el desarrollo son dos aspectos interrelacionados que están siempre presentes en las demás áreas de intervención.

Por eso, los contenidos de esta área incluyen distintos aspectos como la educación psicológica, habilidades de vida, habilidades sociales, autoconcepto y autoestima, educación emocional, para la salud y sexual. Todo ello da lugar a un conjunto de conocimientos que están constituidos por programas de desarrollo personal y social.

Lo personal incluye los aspectos afectivos, es decir, el reconocimiento de uno mismo (límites, deseos y aspiraciones) a la capacidad de relación con los otros, al desarrollo del autoconcepto y autoestima, a la expresión de sentimientos, al equilibrio afectivo y la maduración. Mientras tanto, el componente social se refiere a las relaciones con las personas e instituciones en las que cada uno vive, ejemplo de ello son los roles sexuales, la vida grupal y la participación en instituciones.

Gofi Grandmontgne (1992) opina que “la mutua imbricación de lo social y de lo personal no se resiente por admitir su distinción... El equilibrio y la felicidad personal se distingue de lo adecuadas o inadecuadas que sean las relaciones de un individuo con la sociedad” (p. 52).

Sin embargo, en las escuelas el desarrollo personal y social dependen del currículum oculto, es decir, de las relaciones dentro del aula de clases más que del currículum explícito. Por eso, Sieres (1992) afirma que “El desarrollo del currículum escolar en el ámbito socio-personal induce a repensar lo que entendemos por educación, y quizá no sólo en términos de resultado o de producto terminado y listo para entregar, sino en el de proceso continuado y permanente” (p. 249). De igual forma, Borrego de Dios (1992) opina que los contenidos de desarrollo personal y social no deben ser restringidos a una etapa o ciclo educativo.

Las áreas nos proporcionan bastante material para intervenir, sin embargo, hace falta desarrollar los modelos de intervención, los cuales nos permitirán seleccionar las estrategias adecuadas para conseguir los objetivos mencionados en los anteriores apartados de desarrollo y prevención del adolescente.

3.4 Modelos de intervención

Los modelos básicos de intervención se refieren al uso de estrategias para conseguir unos resultados propuestos. Bisquerra y Álvarez (2005) añaden que “son una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación” (p. 16).

Con la anterior definición coincide Álvarez Rojo (1994) debido a que “define estos modelos como una representación de la realidad sobre la que hay que intervenir y que, consecuentemente, va a condicionar los posicionamientos (las funciones y destinatarios preferentes) y los métodos de intervención” (p. 129).

Por otra parte, Solé (1998) señala que los modelos de intervención se asemejan a un plan o guía para la acción, en los cuales se describen los diferentes diseños, estructuras y componentes de un proceso de intervención psicopedagógica.

Como síntesis ante las definiciones proporcionadas por los autores, se destaca que el modelo de intervención es aquella proyección simplificada de una realidad más compleja que condiciona el diseño, estructura, agentes, métodos y la evaluación de actuación y práctica de la intervención psicopedagógica.

Cabe destacar que, a lo largo de la historia de la orientación han surgido modelos que mediante la investigación determinan la eficiencia de estos. En la práctica se pueden distinguir tres modelos básicos de intervención:

1. Modelo clínico (*counseling*). Centrado en la atención individualizada, donde la entrevista personal es la técnica característica.
2. Modelo de programas. Se anticipa a los problemas y su finalidad es la prevención de estos y el desarrollo integral de la persona.
3. Modelo de consulta o asesoramiento. Propone asesorar a mediadores (profesorado, tutores, familia, institución etc.), para que sean ellos los que lleven a término programas de orientación.

Respecto de este trabajo, éste está enfocado en el modelo de programas. Este tipo de intervención alcanza a un mayor número de sujetos, además de facilitar la prevención, promover el desarrollo y posibilitar una reflexión crítica en torno a la práctica. Por eso, en el siguiente apartado se desarrollarán las características de este programa.

3.4.1 Modelo de programas

En contraposición al carácter terapéutico, asistencial e individual que se dio a la orientación, surge el modelo de programas que se caracteriza por ser contextualizado y dirigido a todos. Su intervención es directa y grupal, con un carácter preventivo y de desarrollo. Por eso, desde el desarrollo de dicho modelo la orientación es considerada como parte fundamental del proceso educativo que se dirige a todos con una finalidad preventiva y de desarrollo.

Rodríguez Espinar *et al.* (1993), son acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en la realidad de un centro.

Álvarez Rojo (1994) la define como la acción colectiva del equipo de orientadores, junto con otros miembros de la institución, para el diseño, implementación y evaluación de un plan (programa) destinado a la consecución de unos objetivos concretos en un medio socioeducativo en el que previamente se han determinado y priorizado las necesidades de intervención.

Vélaz de Medrano (1998) sostiene que el sistema fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo o de asesoramiento detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención.

De acuerdo con las múltiples conceptualizaciones del modelo de programas se concluye que es un modelo de acción psicopedagógica que trata de optimizar el desarrollo mediante una acción tendiente a lo preventivo.

Para tener una mayor comprensión de dicho modelo se recopiló una serie de características con base en las reflexiones y consideraciones de diferentes autores como Rodríguez (1993), Álvarez González (1995), Álvarez Rojo (1994), Repetto (1994), Lázaro (1989), Martínez (2002) y Santana (2003):

- Los programas se diseñan y desarrollan teniendo en cuenta las necesidades del centro o del contexto.
- Se elaboran programas para ayudar a sistematizar y comprender la intervención orientadora, siempre y cuando se base en unos principios básicos, en unos objetivos y en unas normas de actuación que inspiran un tipo de programa específico. Sólo así es posible dar cabida a los principios de prevención, desarrollo e intervención social, así como el carácter educativo de la orientación.
- El programa se dirige a todos los estudiantes y se centra en las necesidades del grupo.
- La unidad básica de intervención en el ámbito escolar es el aula.
- El estudiante es agente activo de su propio proceso de orientación.
- Se actúa sobre el contexto con un carácter más preventivo y de desarrollo que terapéutico.
- Los programas se organizan por objetivos a lo largo de un continuo temporal, lo que permite dar cuenta de por qué se actúa de la manera que se está actuando.
- A través de los programas se desarrollan actividades curriculares específicas en virtud de los objetivos programados, estableciéndose un curriculum propio de orientación.
- El programa determina las competencias necesarias para cada uno de sus ejecutores dando así vías para los adecuados programas de formación.
- La evaluación es permanente desde el inicio hasta la finalización del programa. Se lleva a cabo un seguimiento y evaluación de lo realizado.
- La orientación por programas favorece la interrelación curriculum-orientación.

- Es necesaria la implicación y cooperación voluntaria de todos los agentes educativos socio-comunitarios, así como la colaboración voluntaria de otros profesionales en el diseño y elaboración del programa.
- Los profesionales de la orientación forman parte, como un miembro más, del equipo que ha de desarrollar los programas de orientación, desempeñando los roles que la situación y el propio programa le requiera.
- La intervención es interna, se sitúa dentro de la institución y forma parte del proceso educativo.
- Se establece una estructura dinámica que favorece las relaciones entre las experiencias de aprendizaje curricular y su significación personal.
- El modelo de programas hace operativa de forma clara y precisa la participación de todos los agentes educativos.

Como se desarrolló en los puntos anteriores, el modelo de programas agrupa a toda la comunidad educativa y se dirige de forma proactiva a la totalidad del alumnado.

Cada modelo se trabaja de forma diferente, por eso, la actuación del orientador es diferente en cada uno de ellos. En este modelo, el rol del orientador es activo e igualitario. En el siguiente apartado se describen las características que tiene la labor del orientador en el modelo de programas.

3.4.1.1 Rol del orientador

Si hay una característica definitoria del modelo de programas, es, como ya se ha mencionado anteriormente, la de conceder a todos los agentes educativos un papel dentro del proceso, por lo que es imprescindible la implicación activa de todos ellos.

El orientador integra los programas específicos en el proyecto educativo de la institución (Hervás Avilés, 2006), su labor se basa en coordinar y orientar, para su puesta en práctica al resto del equipo docente. De esta forma, en el modelo de programas, el profesional de la orientación deja de tener un carácter relevante para trabajar de manera cooperativa como un miembro más del equipo docente. Por eso,

el profesorado debe ser consciente de su papel dentro del proceso sin olvidar que el rol de los distintos agentes viene definido en un plano de igualdad.

Rodríguez Espinar *et al.* (1993) afirman que en este modelo el protagonismo de la intervención cambia de signo y recae en los docentes: el profesional de la orientación dinamiza, asesora y motiva a los profesores, pero son ellos quienes pasan a ser los principales protagonistas en la intervención.

Por su parte, Vélaz de Medrano (1998) indica que bajo este enfoque una de las funciones esenciales del profesional de la orientación es la de actuar como asesor y la de servir de coordinador de las actuaciones, que los distintos agentes educativos, con diferentes competencias y niveles de responsabilidad, tienen en la tarea orientadora.

Así pues, quedaría definido el rol del orientador como el de un agente que básicamente coordina al profesorado. Esta coordinación se completa la mayoría de las veces con el asesoramiento, pero siempre desde el plano de igualdad.

Sin embargo, hay que destacar que este modelo debe ser realizado mediante fases que el orientador debe tener presentes, como se explica en el siguiente apartado.

3.4.1.2 Fases del modelo de programas

Las etapas de este modelo varían según los autores, por eso, en este trabajo se toma a consideración las propuestas realizadas por Bisquerra (1998) y Vélaz de Medrano (1998). Estas son:

- Análisis de las necesidades de los destinatarios y de las características del contexto.
- Estudio de la evidencia teórica y empírica disponible acerca de la satisfacción de esas necesidades.
- Análisis de los recursos disponibles (humanos, materiales y ambientales).
- Diseño del programa.
 - Especificación de los objetivos.

- Planificar actividades.
- Selección de estrategias de intervención.
- Evaluar los recursos existentes.
- Seleccionar y organizar los recursos.
- Implicar los elementos del programa.
- Programa de formación para los componentes.
- Ejecución del programa.
 - Temporalización
 - Especificación de funciones.
 - Seguimiento de las actividades.
 - Logística necesaria.
 - Relaciones públicas.
- Evaluación de los resultados obtenidos, en un sentido amplio, y reflexión acerca de los mismos.
- Toma de decisiones sobre la mejora y continuidad del programa.

Mencionar estas fases no es suficiente para realizar una intervención por medio del modelo de programas. Los agentes educativos deben considerar una serie de principios básicos que les permitirán tener éxito en la intervención. Por eso, se considera importante desglosar un apartado que hable de ello.

3.4.1.3 Principios básicos para llevar a cabo la orientación por programas

La propuesta de Boza *et al.* (2000), defiende que para ejercer una orientación por programas es preciso tomar en consideración una serie de principios de acción que va a garantizar la consecución de las metas y objetivos previstos:

1. El equipo directivo y docente debe estar comprometido para implicarse en la tarea.
2. Contar con un apoyo técnico que coordine y active. Es necesario contar con un coordinador y dinamizador que asuma la responsabilidad de dar continuidad al proyecto que ha elaborado el equipo. En el caso de la orientación psicopedagógica, se precisa el apoyo técnico de un experto o

experta que asesore o forme al profesorado encargado de concretar la orientación con el alumnado.

3. Implicar a la comunidad educativa en el análisis sistemático previo de las necesidades. Para llevar a cabo la acción orientadora es necesario partir de una necesidad detectada en el contexto en que se va a intervenir. Por tanto, se debe planificar el programa incluyendo actividades que permitan implicar al equipo docente, al alumnado y a sus familias en la identificación de estas necesidades.
4. Disponer de los recursos necesarios para afrontar los objetivos marcados. Asimismo, es importante planificar el proceso con metas a medio plazo, de forma que puedan obtenerse pequeños logros que incrementen la valoración del proceso orientador y refuercen la motivación de los miembros de la comunidad educativa.
5. Desarrollar adecuadamente el proyecto. Conviene ser muy cuidadoso en las tareas de seguimiento del coordinador o asesor y plantear una distribución realista de tareas y responsabilidades para desarrollar la labor orientadora en equipo.
6. Ofrecer una acción orientadora directa sobre el alumnado e indirecta a través de los profesores y familias. El alumnado es el protagonista y destinatario último de la orientación, pero el profesorado y las familias pueden reforzar o dificultar el desarrollo del programa dependiendo de su grado de implicación.
7. Evaluar de manera continua el proceso que se lleve a cabo a lo largo del desarrollo del programa. La evaluación está presente desde el inicio del proyecto, puesto que se realiza una detección de necesidades, y continúa a lo largo del proceso; en el desarrollo y la puesta en práctica del programa y finalmente, para valorar los resultados y enjuiciar las actuaciones llevadas a cabo.
8. Diseñar el plan de evaluación. Es preciso que haya una planificación de la evaluación dentro del propio programa; en esta planificación se recogerán los principios a seguir, las actuaciones y los responsables de las mismas.

9. Definir de forma clara y operativa los criterios y procedimientos de evaluación, que serán conocidos por todas las personas que intervienen en el programa y que fomentarán la autoevaluación y la coevaluación. Sin el conocimiento tanto de criterios como de procedimientos, la objetividad de la evaluación sería más difícil.
10. Abrir una fase de conclusiones y toma de decisiones. La experiencia que se ha llevado a cabo, sea positiva o negativa, debe permitir obtener información acerca de cómo enriquecer, reajustar, completar, complementar y mejorar la orientación en el propio centro educativo. En esto consiste la dinámica de investigación-acción, donde tutores, alumnado, profesorado, familias y profesionales de la orientación harán propuestas sobre cómo seguir mejorando la oferta orientadora e identificarán nuevas necesidades que serán el punto de partida de otras acciones innovadoras y proyectos para incluir en los programas de orientación.
11. Es necesario destacar la importancia de dedicar tiempo y esfuerzos con personal específicamente preparado capaz de formar a otros y de facilitarles la puesta en marcha mediante el trabajo cooperativo y comprometido en una escuela que entiende su diversidad y que se anticipa a las dificultades.

Bisquerra (1998:100), citando a Miller (1971), expone las principales ventajas de una actuación por programas:

- No se ha impuesto bruscamente a la escuela y a la plantilla, sino que se ha desarrollado gradualmente.
- Es idealista en cuanto a sus objetivos y realista en cuanto a su ejecución.
- Alienta la comunicación continua entre todos los miembros de la plantilla de la escuela.
- Tiene a su disposición los recursos del centro.
- Está entretelado con el plan didáctico.
- Lleva los servicios de orientación a todos los estudiantes y no solamente a los que se encuentran en una situación problemática.

- Desempeña un papel importante en el programa de relaciones públicas de la escuela.
- Está constantemente concentrada en un proceso de autocrítica.
- Garantiza una prestación equilibrada de los servicios que ofrece a los alumnos.

A estas ventajas Vélaz de Medrano (1998:139) añade otras:

- En primer lugar, las derivadas de una intervención programada: intencionalidad, sistematicidad, mayor eficacia, satisfacción de necesidades reales, optimización de recursos humanos y materiales, etc.
- En segundo lugar, este tipo de intervención ayuda a establecer prioridades y a anticipar las necesidades, contribuyendo a prever las necesidades de formación de los distintos agentes y estimulando la participación y colaboración de profesores, tutores y padres.

Durante el desarrollo de este capítulo se habló sobre los componentes y el rol que tiene tanto la Orientación Educativa como el orientador en el proceso de intervención con la finalidad de desarrollar en el individuo competencias que le permitan salir adelante ante situaciones estresantes que impidan su pleno desarrollo. Sin embargo, se considera que este tema debe ser tratado con mayor profundidad relacionando el papel del docente orientador con el desarrollo de la resiliencia con el objetivo de que el individuo tenga un desarrollo pleno durante todo su ciclo vital.

3.5 Papel del docente orientador en el desarrollo de la resiliencia

El rol del docente ha cambiado debido a las nuevas demandas de la educación. Actualmente, se plantea que los docentes deben desarrollar la actividad de orientación desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual le atribuye la responsabilidad de ser guía del proceso de formación del estudiante. Por eso, debe facilitar el acceso a los recursos para que el educando pueda comprender, tomar

decisiones e incluso afrontar conflictos desde su autoconocimiento acompañado por el docente.

Sánchez, López y Alfonso (2018) señalan que al convertir al docente en un guía orientador de sus estudiantes y de los demás docentes, se sentaron las bases para integrar la orientación a los procesos didácticos (p. 53).

Como parte de la actividad pedagógica profesional del docente orientador se destacan acciones encaminadas a crear situaciones educativas donde, mediante su influencia, guíe, facilite, medie y estimule la formación y desarrollo de la personalidad de sus estudiantes.

El docente orientador tiene un papel importante para poder desarrollar la resiliencia en sus estudiantes debido a la influencia que tiene sobre ellos. Por eso, debe utilizar los recursos necesarios que le permitan al estudiante confiar en él para tomarlo como una figura protectora. Son pocos los alumnos quienes confían en los docentes. En su mayoría, los perciben como una persona que sólo transmite conocimiento y no como alguien que pueda brindarles un acompañamiento ante las crisis de su ciclo vital. Para llevar a cabo lo anterior, el docente debe considerar que el desarrollo de su resiliencia es esencial para potenciarla en los alumnos.

Por eso, es indispensable que el docente orientador cuente con los conocimientos básicos necesarios respecto a la psicología del adolescente, a las teorías del desarrollo, a la resiliencia y al trabajo con familias y escuelas.

Capítulo 4. Trabajo de campo

La finalidad de este apartado es mostrar al lector el trabajo de campo que se llevó a cabo para sustentar el taller de resiliencia de acuerdo con las necesidades de orientación presentados por los estudiantes de 1°B de la Escuela Secundaria Técnica Número 83 “Luis Camarena González”. Para ello, se parte desde la perspectiva metodológica mixta, porque el propósito del trabajo implica la recolección de datos cuantitativos por medio de la Escala de Resiliencia en Adolescentes (READ), así como cualitativos basado en la entrevista a profundidad-semiestructurada que ayudará a tener un análisis más profundo de la situación de los estudiantes de secundaria.

Para ello se da una breve introducción a los sujetos y contexto en el que se encuentran ubicados y poder analizar los datos mediante una triangulación entre la teoría y los dos instrumentos. Por último, se hablará sobre las necesidades de orientación ubicadas gracias a la entrevista de profundidad.

4.1 Perspectiva metodológica

La investigación tiene por finalidad explorar, describir y comprender sobre el desarrollo de la resiliencia para prevenir los factores de riesgo y poder mejorar el aprendizaje en estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 83, en el ciclo escolar 2022-2023. Por ende, se desarrollará desde la metodología mixta, la cual:

Representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (denominadas metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008).

En la ruta mixta se utiliza evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias (DeCuir-Gunby y Schutz, 2017; Creswell, 2013a y Lieber y Weisner, 2010).

4.2 Instrumentos de recolección de la información

La población será de adolescentes de 11 y 12 años. Estos se encuentran en una etapa de grandes cambios y situaciones que pueden generar conductas que ponen en riesgo su desarrollo físico, emocional, social y cognitivo. Para poder comprender la problemática en la que viven los adolescentes se debe estar en constante interacción con los participantes y con los datos. A partir de la investigación cualitativa se puede conocer, en detalle, las actitudes y comportamientos de los sujetos de estudio, que nos ayuden a la recolección de datos.

Para la recolección de información se utilizarán técnicas como la información documental, es decir “una recopilación de datos hecha a partir de fuentes bibliográficas, iconográficas, fonográficas, películas, videos y medios magnéticos (dispositivos de almacenamiento), que permiten explicar cómo sucedió un acontecimiento y orientar hacia otras fuentes de investigación” (Ramírez, s. f., p. 62).

Los materiales que se utilizarán son los documentos especializados, como lo son artículos, libros y trabajos recepcionales, así como fuentes audiovisuales.

4.2.1 Entrevistas a profundidad-semiestructuradas

Otra técnica que se emplea es la entrevista, donde “el entrevistador hace preguntas para comprender las perspectivas, situaciones, problemas y soluciones de los entrevistados con sus propias palabras” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Para esta investigación se usarán las entrevistas dirigidas las cuales son semiestructuradas pues se utiliza una guía de temas; en este caso, categorías e indicadores, en las que se debe enfocar las preguntas. Sin embargo, se resalta que el investigador puede realizar el interrogatorio partiendo de un guion de entrevista,

con las que se plantean preguntas (ajenas al guion) de acuerdo con la información que el entrevistado proporcione.

Para la elaboración de la entrevista a profundidad y con base en lo escrito en el capítulo 2 “Resiliencia” se concluye que son cuatro las categorías que conforman la entrevista:

1. Datos generales. Esta categoría permite describir el grupo de informantes; en este caso serán estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 83. Por eso, los ítems son: edad, sexo y grado escolar.
2. Actitudes de resiliencia. El objetivo de la categoría es identificar las actitudes resilientes que tiene desarrolladas el estudiante de primer grado de secundaria. Por lo tanto, los ítems utilizados son: autoconocimiento, independencia, capacidad para relacionarse, iniciativa, humor, autoestima y pensamiento crítico.
3. Factores de riesgo. La finalidad es identificar cuáles son los factores de riesgo que más tienen presentes en la etapa de la adolescencia temprana. En este caso, se concluyó solo pone dos ítems: cambios vitales y estresores crónicos, enfocados en el ámbito académico.
4. Factores protectores. El propósito de esta última categoría es identificar si los estudiantes cuentan con los recursos sociales como apoyo para el desarrollo de la resiliencia. Por lo cual, se habla de ítems como: amigos, familia y agentes escolares.

Tabla 6

Formato de la entrevista

Categoría	Ítems	Preguntas.
Datos generales.	Edad	¿Cuántos años tienes?
	Sexo	Sexo: F/M
	Grado escolar	¿En qué grado vas?
Actitudes de resiliencia	Autoconocimiento	1. ¿Qué cualidades te identifican?
	Independencia	2. ¿Qué emociones tienes al no obtener un resultado esperado?, ¿qué haces al respecto? 3. ¿Eres impulsivo en la toma de decisiones? (Explica)
	Capacidad para relacionarse	4. ¿Te consideras como alguien introvertido o extrovertido? (Por qué) 5. ¿Cómo te llevas con tus compañeros? 6. ¿Cómo te llevas con tus maestros u orientadores? 7. ¿Cómo es tu relación con las personas con las que vives?
	Iniciativa	8. ¿Cómo actúas ante los problemas (o si algo no sale como lo habías esperado)?
	Humor	9. ¿Sueles hacer bromas ante los problemas que te aquejan?, ¿por qué?

	Autoestima	10. ¿Crees que podrías lograr cualquier cosa que te propusieras? 11. ¿Estas convencido de lo que haces tiene valor?
	Pensamiento crítico	12. ¿Te dejas influenciar por los demás en la toma de decisiones?, ¿por qué?
Factores de riesgo	Cambios vitales	13. ¿Consideras que últimamente hay cambios importantes en tu vida? (Explica cuales) 14. ¿Qué diferencias encuentras entre la primaria y la secundaria? 15. ¿Has notado cambios en ti?, ¿cómo te sientes con ello?
	Estresores crónicos (académicos)	16. ¿La escuela te causa estrés o ansiedad? (por qué) 17. ¿Cuáles son las actividades académicas que te estresan? 18. ¿Hay problemas o situaciones que impiden tu aprendizaje en la escuela?, ¿cuáles?
Factores protectores	Amigos	19. ¿Consideras que recibes apoyo de tus amigos ante una situación problemática?, ¿de qué manera?
	Familia	20. ¿Consideras que recibes apoyo de tu familia ante una situación problemática?, ¿de qué manera?
	Agentes escolares	21. ¿Cuándo pasas por situaciones que marcan tu vida, ¿recibes apoyo de tus maestros o prefectos?, ¿de qué manera? 22. ¿Qué tan importante es que tus maestros te brinden un apoyo emocional en las situaciones que marcan tu vida? 23. ¿Cómo consideras que podrían apoyarte tus docentes y/o prefectos?

Nota: La tabla es de elaboración propia.

Sin embargo, se considera que también es necesario el uso de otro instrumento para obtener una información más completa. De modo que, se buscó una escala que midiera la resiliencia en adolescentes.

4.2.2 Escala de Resiliencia en Adolescentes

Se utilizará la Escala de Resiliencia (*READ Resilience Scale for Adolescents*) (Hjmmendal et al., 2006) en su versión adaptada al español y validada en una población mexicana (Ruvalcaba, Gallegos y Villegas, 2015), compuesta por 22 reactivos tipo Likert, que evalúan las dimensiones:

1. Cohesión Familiar. La cohesión familiar mide el nivel en que los valores son compartidos; el apoyo social y la capacidad de la familia para mantener una relación positiva.
2. Competencia Personal. Mide los niveles individuales de autoestima, autoeficacia, autoaceptación, esperanza, determinación, realista, orientación a la vida, y la capacidad de seguir diariamente rutinas, así como también para planificar y organizar
3. Competencia Social. Hace referencia a la extraversión, habilidades sociales, buen humor, capacidad para iniciar conversaciones y flexibilidad en los entornos sociales.
4. Recursos Sociales. Evalúa la percepción sobre el acceso y la disponibilidad de apoyo externo, tal como sería el de un amigo
5. Orientación a metas. La orientación a las metas mide la capacidad y la claridad que tiene el individuo sobre los objetivos y metas que plantea en su vida.

De esta manera, los ítems se encuentran divididos por categorías de la siguiente forma:

1. El ítem 1 al 6 abarcan la Cohesión Familiar.
2. Del ítem 7 al 11 a la Competencia Social.

3. Del ítem 12 al 15 a la Competencia Personal.
4. Del ítem 16 al 19 a los Recursos Sociales
5. Del ítem 20 al 22 a la Orientación a metas.

Los estudiantes tendrán cinco opciones de respuesta: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Medio, Desacuerdo y Totalmente en desacuerdo.

4.3 Sujetos y contexto

Este trabajo se realizó con estudiantes de 1°B, del turno matutino, de la Escuela Secundaria Técnica Número 83 “Luis Camarena González”. El grupo se encuentra conformado por cuarenta y dos alumnos, de los cuales veintiuno son hombres y veintiuno mujeres. Sin embargo, el día de la aplicación de los instrumentos faltaron tres estudiantes, por eso, la población en total fue de treinta y nueve estudiantes. La edad de estos chicos oscila entre los doce y trece años, siendo doce la edad predominante con un 74.4% de la población, seguido de trece años con un 23.3%. Este grupo es considerado por los maestros como el mejor de primer grado. Los estudiantes son valorados como responsables, trabajadores y obedientes. Se notó que los alumnos utilizan el cubrebocas a pesar de que ya no es necesario. El uso de las mascarillas limita la comunicación entre pares y docentes. Estos últimos comentan que es difícil identificar a los estudiantes con la mitad de la cara tapada y que cuando les piden participar no se escucha lo quieren expresar.

La escuela se encuentra ubicada en el municipio de Ocoyoacac, un área semiurbana donde, en su mayoría, los padres de familia trabajan en fábricas. En algunos casos los estudiantes trabajan para aportar apoyo económico en sus casas. Actualmente, el área social se encuentra bajo muchos factores de riesgo como la drogadicción, inseguridad y alcoholismo.

Los docentes que trabajan en dicha institución son de diferentes lugares; prevalecen maestros del Estado de México, Guerrero y la Ciudad de México. La mayoría cuentan con estudios de licenciatura en diferentes áreas de formación, son pocos maestros quienes cuentan con una formación Normalista o en Pedagogía.

En las Escuelas Secundarias Técnicas encontramos la materia de tutoría, donde un docente es tutor de un grupo, cabe aclarar que el grupo tiene diferentes tutores por cada ciclo escolar. Es a partir del tutor que se hace un acompañamiento no tan directo con el estudiante, pero sí teniendo en cuenta si el sujeto presenta problemas o si está yendo con un especialista para poder trabajar en conjunto con él y poder brindarle un mejor acompañamiento en su aprendizaje.

Es por medio del personal de apoyo (trabajo social o prefectura) que se encargan de recomendar instituciones de apoyo de acuerdo con las necesidades que presenten los estudiantes.

4.4 Aplicación de instrumentos

Para la aplicación de instrumentos primero se contactó a uno de los directivos, el subdirector de la Escuela Secundaria Técnica Número 83 “Luis Camarena González”, se expuso sobre el tema a tratar en este trabajo y se presentaron los instrumentos a aplicar (la escala READ y la entrevista a profundidad).

Los instrumentos se aplicaron en dos días. El primer día se aplicó la escala READ al grupo de 1ºB, sin embargo, no asistieron tres estudiantes, por lo cual la población fue de treinta y nueve educandos. Posteriormente, se analizó las respuestas proporcionadas y se eligió a la muestra por medio de un muestreo aleatorio simple, por ello, cada individuo tiene la misma probabilidad de ser elegido al azar y por pura casualidad.

Siendo así, la muestra total fue de diez estudiantes, seis con resiliencia alta y cuatro con baja resiliencia.

4.5 Análisis de los datos

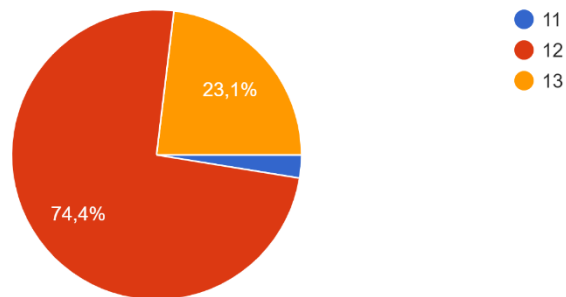
Para el análisis de datos se realizó una triangulación con la escala READ, la entrevista a profundidad y la teoría abarcada en los tres capítulos de este trabajo. Las categorías se relacionaron con las preguntas de la entrevista de la siguiente manera:

- Cohesión Familiar con la pregunta 7.
- Competencia Social con la pregunta 4.
- Competencia Personal con las preguntas 1-3,8-9 y 12.
- Recursos Sociales con las preguntas 19-20.
- Orientación a metas con las preguntas 10-11.

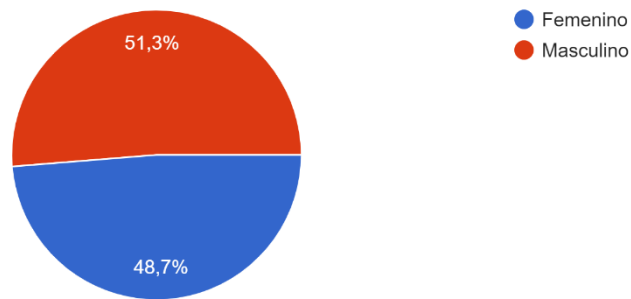
Por último, se analizará la parte académica con las preguntas 6, 14, 16-18 y 21-23, las cuales abarcan cuestiones de resiliencia y estrés académico, la transición de la primaria a la secundaria y el apoyo de docentes y orientadores o en este caso de su tutor escolar.

4.5.1 Sistematización en gráficas

Edad
39 respuestas

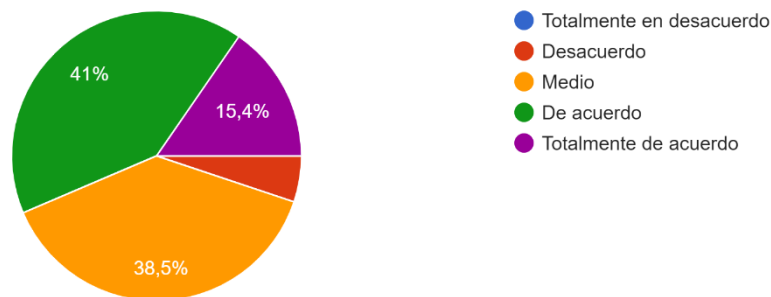


Sexo
39 respuestas



Cohesión Familiar

En mi familia compartimos la visión de lo que es importante en la vida.
39 respuestas

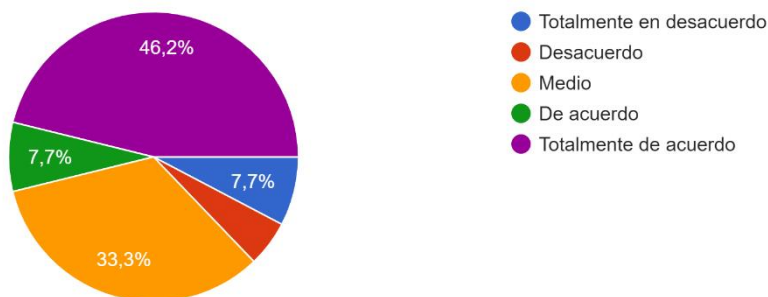


Descripción: La primera gráfica correspondiente a la primera pregunta de la categoría de Cohesión Familiar tiene la finalidad de conocer si los estudiantes y su familia comparten la visión de lo que es importante en la vida. Para ello el 38,5% (quince estudiantes) eligió la opción neutral, mientras que el 41% (dieciséis) escogieron estar de acuerdo con lo planteado en la pregunta, el 15,4% (seis) menciona que está totalmente de acuerdo; finalmente el 5,1% (dos) está en desacuerdo.

Análisis: Aproximadamente, el 56,4%, es decir más de la mitad del grupo considera que en su familia se comparte la visión de lo que es importante en la vida. Sin embargo, es importante mencionar que la cantidad de estudiantes que

seleccionaron la opción neutral es significativa. Que los estudiantes les den más importancia a otras cosas a diferencia de su familia, se debe al desarrollo cognitivo del individuo, esto abre paso al pensamiento abstracto que permite que los estudiantes empiecen a cuestionarse las creencias establecidas por la sociedad. A su vez, es en este periodo donde se ven más influidos por amigos e incluso por las redes sociales que configuran su manera de ver la realidad. En consecuencia, de lo anterior, se debe respetar el punto de vista del adolescente, porque apenas está en busca de su identidad.

Me siento a gusto con mi familia.
39 respuestas



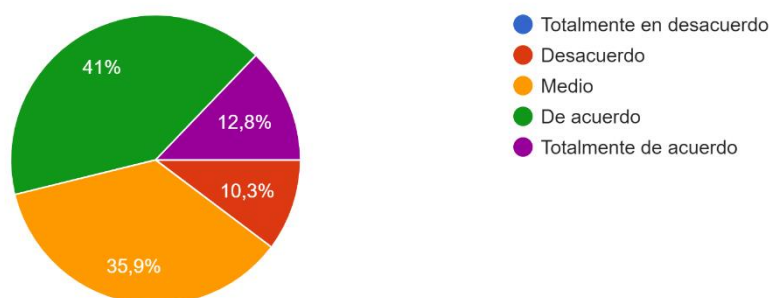
Descripción: En la gráfica dos “Me siento a gusto con mi familia” el 46,2% (dieciocho) y el 7,7% (tres) de los estudiantes mantienen una respuesta positiva confirmando tener una relación buena con su familia. Por otro lado, el 33,3% (trece) se mantienen neutrales, 7,7% (tres) están totalmente en desacuerdo y 5,1 % (dos) están en desacuerdo con el enunciado.

Análisis: Los porcentajes muestran que 53,9% de los estudiantes se sienten a gusto con su familia. Caso contrario si tomamos en consideración a aquellos estudiantes que seleccionaron las opciones medio, desacuerdo y totalmente en desacuerdo; los cuales representan un porcentaje de 46,1%. Nuevamente se tiene que la mitad de los estudiantes se siente a gusto con su familia, mientras que la otra mitad no.

Existen varias razones por las cuales el adolescente no se siente a gusto con su familia. Sin embargo, a través de la pregunta siete de la entrevista a profundidad

(¿Cómo es tu relación con las personas con las que vives?) Se complementa el análisis de los datos estadísticos con la información proporcionada por los estudiantes. En ella se señalan problemas de comunicación (S1 “Últimamente no hablo mucho con mi papá y con mi hermana tengo problemas”; S10 “Más o menos. Llegan a surgir ciertos problemas que no resolvemos”), económicos (S9 “No muy buena. Mi mamá está ocupada trabajando y tengo que cuidar a mi hermano de cinco años”) e incluso sociales (S4 “Mal, hay machismo en mi casa, no me gusta”). En las respuestas brindadas se observa que el adolescente identifica de manera clara aquellas situaciones que fracturan la estabilidad familiar, debido que el buen funcionamiento familiar influye en el desarrollo del individuo,

En mi familia estamos de acuerdo en la mayoría de las cosas.
39 respuestas



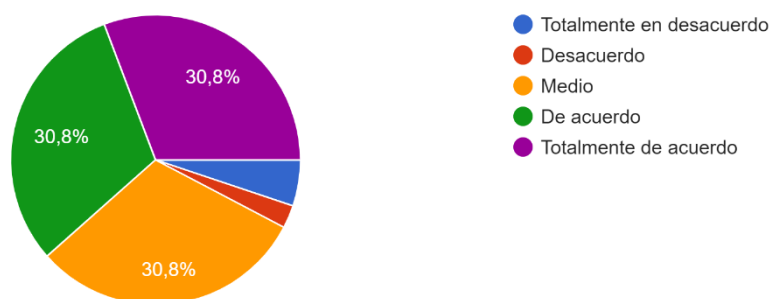
Descripción: La gráfica tres muestras los resultados de la pregunta “en mi familia estamos de acuerdo en la mayoría de las cosas”. El 41% (dieciséis) de los estudiantes está de acuerdo con esta afirmación, a su vez el 12,8% (cinco) afirma estar totalmente de acuerdo. Por contraste tenemos que el 35,9% (catorce) de los estudiantes no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, pero quienes sí lo están ocupan el 10,3% (cuatro) de los estudiantes.

Análisis: Nuevamente encontramos que la mitad del grupo señala que coinciden con los demás integrantes de su familia en la mayoría de las cosas, pero, por otro lado, vemos que no es tan grande la diferencia con aquellos estudiantes que consideran que no están de acuerdo con ellos en dicha categoría. Esto se debe a que el

adolescente ópera la información de una nueva forma a causa del pensamiento abstracto. Es decir, los adolescentes desarrollan habilidades de razonamiento más avanzadas que le permiten generar una conciencia crítica ante las bases ideológicas que les han inculcado sus padres, adoptando así una actitud analítica y con ello un deseo de cambiar la sociedad. Por ello, este grupo de jóvenes no está de acuerdo con la visión de su familia ante las diferentes situaciones. Entre las respuestas de los jóvenes se encuentran aspectos como: S1 “A veces peleó con mis papás por mi forma de pensar sobre las relaciones gays”; S10 “Si, casi tenemos las mismas opiniones en la música o los deportes”, S4 “No estoy de acuerdo, mi familia es muy cerrada de mente, tienen valores tradiciones que no comparto como los roles de género”).

Mi familia ve el futuro de forma positiva, aun cuando pasan cosas muy tristes.

39 respuestas

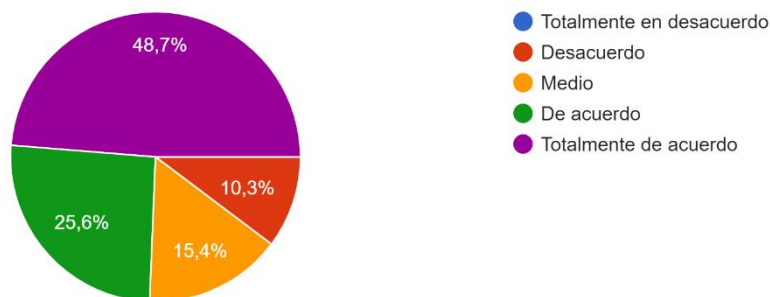


Descripción: La cuarta gráfica tiene como finalidad identificar si la familia del estudiante tiene una actitud resiliente ante situaciones difíciles que se les presenten en la vida. Se observa que el 61,6% (veinticuatro) de los estudiantes está totalmente de acuerdo y de acuerdo con la afirmación. Por lo contrario, se tiene que 30,8% (doce) de los estudiantes se mantienen neutrales ante la cuestión, en desacuerdo están 2,6% (uno) y en totalmente en desacuerdo se encuentran 5,1% (dos estudiantes).

Análisis: En este caso más de la mitad de los alumnos, con un 61,6% considera que su familia puede sobrellevar momentos difíciles. Sin embargo, se observa que el

38,4% son aquellos estudiantes que señalan que su familia no ve el futuro de manera positiva ante situaciones complicadas. Por lo tanto, se concluye que más de la mitad de grupo cuenta con familias que tienen, al menos, desarrollado un pilar de la resiliencia: la capacidad de encontrarle significado a lo que ocurre a través de las distintas ideologías que tiene el hombre. Además, se debe considerar que, si la red primaria del sujeto desarrolla cualidades resilientes, estos ayudan a los adolescentes a adaptarse a los problemas que ocurren durante esta etapa para poder salir adelante y no perder el sentido de la vida.

En mi familia nos apoyamos unos a otros.
39 respuestas



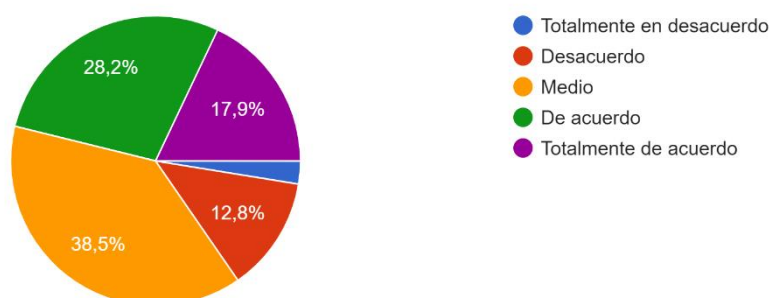
Descripción: La quinta gráfica cuestiona a los estudiantes el apoyo que se brindan los unos a otros como familia. El 48,7% (diecinueve) señala estar totalmente de acuerdo con la pregunta al igual que el 25,6% (diez) de los estudiantes quienes están de acuerdo. En contraste se observa que el 15,4% (seis) se mantienen neutrales pues no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 10,3% (cuatro) de los estudiantes son quienes están en desacuerdo con este cuestionamiento.

Análisis: Con base en los porcentajes señalados en la gráfica se concluye que la mayoría de los estudiantes con el 74,3% cuenta con un apoyo por parte de los integrantes de su familia. Por otro lado, tenemos que el 25,7% considera que no cuentan con un apoyo por parte de los integrantes de sus familias. Con base en los datos obtenidos se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes cuenta con una

relación estable con su familia. Es común que durante la adolescencia se produzcan conflictos en la relación de padres hijos, sin embargo, el apoyo familiar es fundamental durante esta etapa debido a las tensiones sociales e individuales que suele vivir el joven. Entonces resulta que, al tener un porcentaje alto de estudiantes que son apoyados por al menos un miembro de su grupo social primario se puede intuir que existe una relación estable y, por lo tanto, una comunicación que les ayuda a enfrentar los factores de riesgo que se les presente durante este periodo.

En mi familia nos gusta hacer cosas juntos.

39 respuestas



Descripción: La sexta gráfica corresponde al ítem “En mi familia nos gusta hacer cosas juntos”. Esta gráfica nos muestra si los integrantes de la familia de los estudiantes hacen actividades juntos. El 17,9% (siete) de los estudiantes está totalmente de acuerdo con tal afirmación al igual del 28,2% (once) quienes están de acuerdo con el enunciado. Por otro lado, el 38,5% (quince) de los estudiantes muestran una actitud neutral, el 12,8% (cinco) señalan estar en desacuerdo con el ítem mostrado mientras que el 2,6% (uno) está totalmente en desacuerdo.

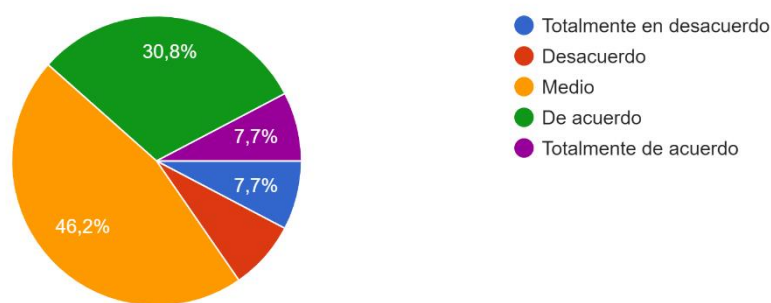
Análisis: Se observa que el 53,9% del grupo de alumnos están neutrales o en desacuerdo con la premisa de la última pregunta correspondiente a la categoría de Cohesión Familiar, mientras que sólo el 46.1% señalan una actitud positiva en las actividades que realizan junto con los integrantes de su familia. Esto es a causa de que la cantidad de tiempo que pasan los jóvenes con sus familiares disminuye notablemente durante la adolescencia debido a las necesidades del desarrollo como

la individualidad, factor donde los jóvenes crean y reflexionan sobre su identidad y autonomía, aspectos importantes para desarrollar durante este periodo. Sin embargo, hay otra arista de análisis: la inestabilidad familiar. Si el ambiente en el que se desarrolla el individuo no es grato para él, los adolescentes son sensibles a la atmósfera del hogar que impide su desarrollo integral, por lo tanto, no querrán pasar tiempo con su familia.

Competencia Social.

Fácilmente puedo hacer que las personas que están a mi alrededor se sientan cómodas.

39 respuestas



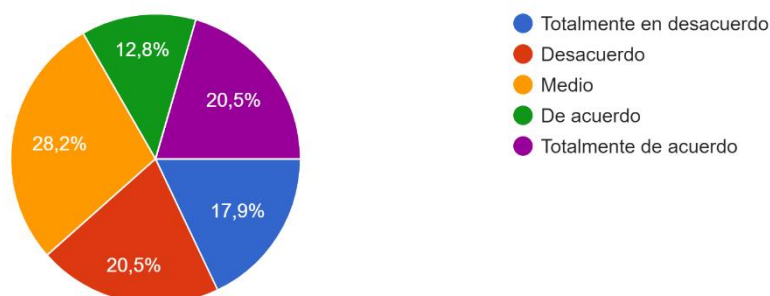
Descripción: Esta gráfica corresponde a la pregunta siete la cual abre paso a la categoría de Competencia Social. Se observa que el 30,8% (doce) y el 7,7% (tres) de los estudiantes considera estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, respectivamente, al considerar que las personas que los rodean se sienten cómodos con ellos. En contraste se tiene que el 46,2% (dieciocho) no está de acuerdo ni en desacuerdo con la oración, mientras que el 15,4% (seis) está totalmente en desacuerdo pues no consideran que las personas se sientan cómodas a su alrededor.

Análisis: Más de la mitad del grupo, es decir el 61,6%, considera que las personas no se sienten cómodas con su compañía. Sólo el 38,5% tiene una actitud positiva en las relaciones sociales. Se concluye que gran parte del grupo no cree que los demás se sientan cómodos con ellos. Esta cuestión se debe a distintos factores. El primero de ellos es la adaptación, no es fácil que sobrelleven la transición de la

primaria a la secundaria, porque supone cambios sociales, emocionales y cognitivos, pasan de convivir con las mismas personas durante seis años a encontrarse con nuevas personas. Además, la inseguridad que sienten los adolescentes al tratar de pertenecer a un grupo de iguales hace que malinterpreten las reacciones de los demás. Aunado a lo anterior, la falta de habilidades sociales y la ansiedad social que sienten hace que no interpreten cómo se sienten los demás e incluso el cómo se pueden acercar a sus pares.

Hago nuevos amigos-amigas con facilidad.

39 respuestas



Descripción: La octava gráfica tiene como finalidad ver con que facilidad creen los estudiantes que pueden hacer amigos. Las respuestas obtenidas fueron que el 20,5% (ocho) y el 12,8% (cinco) de los estudiantes consideran que pueden hacer amigos con facilidad. Caso contrario es que el 28,2% (once) seleccionó la opción neutral, el 20,5% (ocho) y el 17,9% (siete) consideran que no les es fácil hacer amigos.

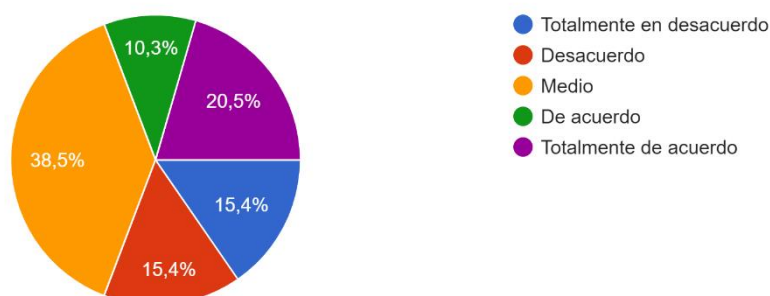
Análisis: El 66,6%, es decir, más de la mitad del grupo le cuesta hacer amigos, mientras que el 33,3% considera que le resulta fácil. Estos datos son preocupantes puesto que los pares son un factor protector que puede ayudar a los individuos en situaciones complicadas que impidan su desarrollo. Sin embargo, los resultados arrojados muestran que al grupo le cuesta relacionarse con los demás impidiéndoles tener una red de apoyo significativa en este momento de su vida. Hacer amigos puede ser un reto para los adolescentes a causa de los cambios y duelos que

experimentan durante esta etapa. Además, está la preocupación de encajar en los grupos sociales, lo que lleva a que se inquieten por la forma en la que son percibidos, por ende, el adolescente se encuentra centrado en su propia conducta, cambios corporales y apariencia física afectando la autoestima que sienten al interactuar con sus pares.

También, la falta de habilidades sociales como la comunicación asertiva o la empatía puede dificultar la formación de amistades. Del mismo modo, influye el tipo de ambiente escolar en el que se desarrolla. En este caso, al momento de aplicarles la READ el grupo se mostró individualista y sus maestros comentan que son estudiantes competitivos.

Soy bueno o buena hablando con gente nueva.

39 respuestas



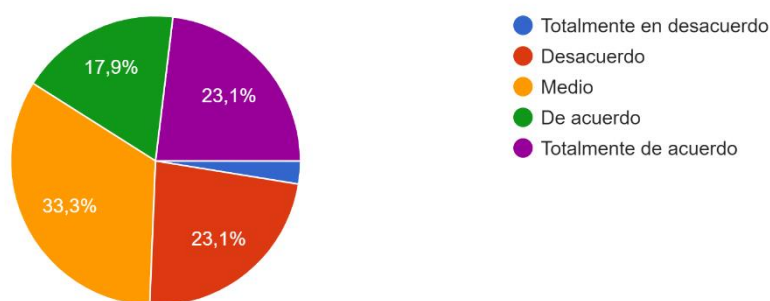
Descripción: La novena pregunta muestra que tan buenos son los estudiantes socializando con personas nuevas. Para ello sólo el 20,5% y el 10,3% consideran que son buenos hablando con desconocidos. Mientras que el porcentaje más alto, el 38,5% se mantiene en una situación neutral, finalmente el 30,8% de los educandos señalan que no están relacionándose con desconocidos.

Análisis: Al igual que las dos gráficas anteriores, más de la mitad del grupo muestra una actitud introvertida debido a que les cuesta hacer amigos e incluso hablar con gente ajena a su círculo de confianza. Esto se debe a que los adolescentes buscan su espacio para comprenderse y reflexionar sobre los cambios que ocurren en todos los aspectos. También, se suma la ansiedad que sienten para encajar o sentirse

pertenecientes con sus pares, ocasionando que prefieran la tranquilidad como es el caso proporcionado en la pregunta cuatro: ¿Te consideras como alguien introvertido o extrovertido? de dos estudiantes; los sujetos 3 y 4 consideran que no prefieren un ambiente nuevo que resulte en situaciones incómodas (S3 “Introvertido. No me gusta estar con gente porque me estresa”; S4 “Extrovertido, pero solo con amigos, con gente nueva soy tímido”).

Siempre encuentro algo divertido de lo que hablar.

39 respuestas



Descripción: La décima gráfica corresponde al enunciado “siempre encuentro algo divertido de qué hablar”. El 23,1% y el 17,9% de los estudiantes estuvieron de totalmente de acuerdo y de acuerdo con la oración, mientras que el 23,1% está en desacuerdo, el 2,6% está totalmente en desacuerdo. Por otro lado, se tiene que el 33,3% se encuentra neutral ante el enunciado.

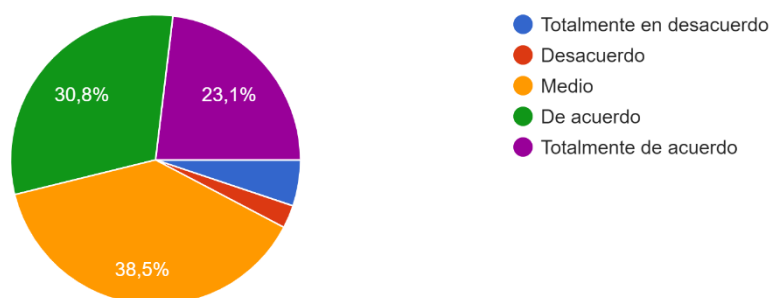
Análisis: El humor es un factor que permite acercarse a los demás. En el grupo tenemos que el 41% encuentra algo divertido que hablar, contrario a el 59% quienes no cuentan con dicha habilidad. Es importante mencionar que otro pilar de la resiliencia es el humor puesto que permite sobrellevar de una mejor manera una situación que aqueja al individuo. Aquellos que tienen humor pueden utilizarlo como herramienta para reducir el estrés, generar una visión positiva ante la vida e incluso establecer relaciones con los otros. Esta última, facilita al joven a formar y fortalecer amistades, causando un sentido de pertenencia dentro de un grupo. Sin embargo, la cantidad de adolescentes que no desarrollan el humor tiene una gran desventaja

al no tener un cimiento de la resiliencia que los ayuda a aprender y a adaptarse para enfrentar los retos que se presenten.

La pregunta nueve (¿Sueles hacer bromas ante los problemas que te aquejan?, ¿por qué?) de la entrevista se relaciona con lo anterior. Los datos recabados muestran que, en efecto, son pocos estudiantes, en este caso tres de diez, que utilizan el humor como una herramienta de resiliencia. Los sujetos 4, 7 y 10 responden que: S4 “Sí, es una forma de reír para no llorar”; S7 “Sí. Es bueno hacer bromas con tu amiga, si es que le gusta”; S10 “Sí, para mantenerme positiva”. Sin embargo, la mayoría de los entrevistados percibe el humor como negativo: S1 “No, no me gusta bromear con cosas serias”; S2 “No, te puede dejar heridas”; S4 “No, porque son temas que no me gustaría que se enteraran”.

Con estos datos podemos observar que predomina el significado que le da el segundo grupo de entrevistados al humor. Es importante destacar la empatía y la evolución del pensamiento cognitivo al tener en cuenta las consecuencias que pueden generar ciertas acciones en los demás.

Siempre encuentro algo reconfortante que decirle a los demás cuando están tristes.
39 respuestas



Descripción: La onceava gráfica tiene como objetivo identificar que tan empáticos son los adolescentes con sus pares que se encuentran en una situación difícil. El 30,8% está de acuerdo con que puede actuar cuando las personas que le rodean están tristes al brindarles palabras reconfortantes, de igual manera el 23,1% está totalmente de acuerdo con lo anterior. Sin embargo, el 38,5% no está de acuerdo ni

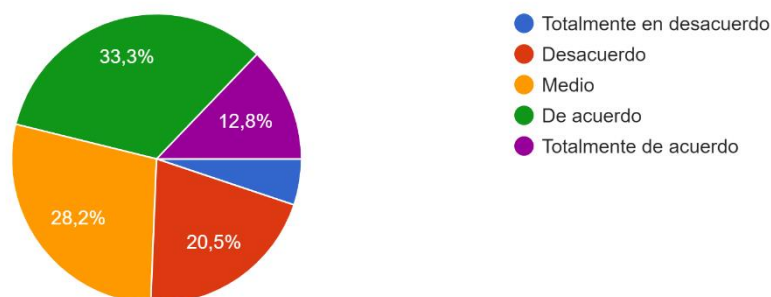
en desacuerdo, pero el 5.1% y el 2,6% consideran que no encuentran algo reconfortante que decirle a los demás cuando están tristes.

Análisis: Es preocupante que el porcentaje más alto sea de aquellos estudiantes que se encuentran en una posición neutral, al igual que en las diez graficas anteriores. Esto puede significar que los estudiantes tienen un bajo conocimiento de las habilidades sociales y emociones. Se destaca que durante esta etapa el individuo tiene un limbo emocional intenso por el estrés a causa de la pubertad. A lo anterior se suma la falta de educación emocional lo que ocasiona que algunas personas tengan dificultades para entender y regular las emociones propias y comprender las de los demás.

Competencia Personal

Me siento competente.

39 respuestas



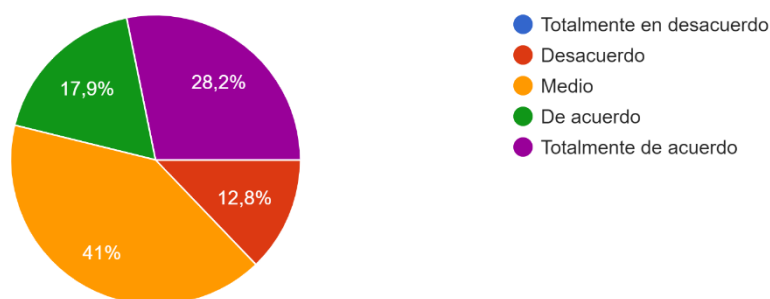
Descripción: La doceava gráfica corresponde a la categoría de Competencia Personal y al enunciado “me siento competente”. El 33,3% y el 12,8% de los estudiantes se sienten competentes, por otro lado, el 20,5% y el 5,1% no se sienten competentes. Por último, se observa que el 28,2% se perciben de forma neutral pues no están ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Análisis: Este enunciado busca identificar la autoeficacia e incluso la autoestima que tienen los estudiantes. El 46,1% del grupo se siente competente de realizar cualquier tarea o actividad que se propongan, por lo contrario, el 25,6% no se

consideran capaces, si a ese porcentaje se suma el de los estudiantes neutros obtenemos un resultado de 53,8%, es decir, aproximadamente la mitad del grupo tiene una autoestima baja y, por lo tanto, una autoeficacia baja. La autoestima es inestable durante la adolescencia, los estudiantes suelen compararse con los demás ocasionando un autoconcepto negativo.

Otra razón es la presión académica y las altas expectativas de sus padres y docentes. Si el adolescente llega a fracasar en una actividad, esto puede ser perjudicial en la percepción de sus competencias y habilidades. A ello, se le suma el tipo de apoyo que recibe. Si tiene una retroalimentación sin asertividad ellos cuestionan su competencia. Lo anterior, se relaciona con la respuesta proporcionada en la pregunta número once (¿Estás convencido de que lo que haces tiene valor?) a lo que los sujetos 1 y 2 mencionan que: S1 “Sí, sino sería una decepción”; S2 “No tanto, recibo críticas malas por parte de mi familia”. Sin embargo, cabe resaltar que, a pesar de tener esta valoración la mayoría de los estudiantes entrevistados respondieron afirmativamente a la pregunta.

Cuando tengo que escoger entre varias opciones, casi siempre sé la que me conviene.
39 respuestas



Descripción: El treceavo enunciado “cuando tengo que escoger entre varias opciones, casi siempre sé la que me conviene” tiene el propósito de identificar qué significado se dan los estudiantes en la toma de decisiones. El porcentaje más alto de 41% corresponde a quienes tienen una opinión neutra, es decir, no están de acuerdo ni en desacuerdo; como segundo lugar está el 28,2% que corresponde los

estudiantes que saben cuál es la opción que mejor les conviene, al igual del 17,9%. Por último, se tiene que el 12,8% de los educandos están en desacuerdo.

Análisis: El 53,8% del grupo se perciben como individuos que cuando tienen que tomar una decisión no escogen la que más les convenga. Mientras que el 46,1% tiene una visión positiva en la toma de decisiones. Por lo tanto, se concluye que, aproximadamente, la mitad del grupo aún no sabe tomar decisiones de manera adecuada.

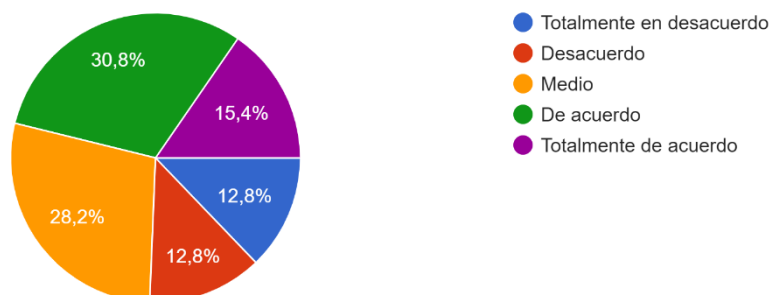
La información se complementa al comparar las respuestas arrojadas en la entrevista. En la pregunta tres (¿Eres impulsivo en la toma de decisiones?) la mayoría de los estudiantes entrevistados consideran que sí lo son. S1 menciona que: “Sí. Me enoja cuando las cosas no me salen bien”; S2 y S10 coinciden en que: “A veces. No pienso en las consecuencias”; S10 “Sí, a veces tomo decisiones sin pensar en las consecuencias”. Mientras que los estudiantes que consideran que no, muestran una madurez significativa en la toma de decisiones pues señalan que: S3 “No porque sobre pienso mucho”; S9 “No, primero pienso la situación y busco alternativas”.

Sin embargo, cabe resaltar que los estudiantes se dejan influir por los papás y amigos cuando toman una decisión. Este es el caso de ocho de diez sujetos que responden afirmativamente al enunciado anterior: S3 “Más o menos, soy indecisa, así que a veces me dejo influenciar por mi familia (papás)”; S4 “A veces, si hay trabajo en equipo”; S5 “Sí, por mi mamá. También cuando hago trabajos porque a veces no me toman en cuenta así que sí”; S6 “Sí, por mis amigos, aunque sé que son mala influencia”; S7 “A veces, por mi mamá”; S8 “Sí, por mi familia, más por mi mamá porque quiere que haga las cosas bien y no cometa los mismos errores que ella”; S9 “A veces por mis compañeros, lo hago, aunque sé que no debo”; S10 “Cuando opino de algo, a veces me dejo influenciar por mis amigos”. Esto lleva a identificar distintas razones por las cuales los estudiantes se dejan influir, entre ellas está la presión social de sus pares, pues los adolescentes tienen el deseo de ser aceptados y escuchados por sus amigos, llevándolo a tomar decisiones impulsivas,

a pesar de que son conscientes de que están mal. Con ello se suma el hecho de cumplir las expectativas de su grupo social cercano como lo es la familia y amigos.

La confianza en mí mismo o misma me ayuda a superar momentos difíciles.

39 respuestas



Descripción: La catorceava gráfica tiene como finalidad mostrar la autoconfianza que tienen los estudiantes para poder superar momentos difíciles. El 30,8%, el más alto, es de alumnos que afirman que la confianza en sí mismos les ayuda a superar momentos difíciles, al igual que el 15,4%. Por otro lado, se tiene que el 28,2% se mantiene en un estado neutral. Por último, el 25,6% considera que su autoconfianza no les ayuda a superar momentos difíciles.

Análisis: El 53,8% considera que su autoconfianza no les ayuda a superar momentos difíciles. En contraste, se tiene que el 46,2% tiene una autoconfianza buena que les ayuda a superar dificultades. Se concluye que mitad del grupo tiene que desarrollar una mejor confianza en sí mismos que les ayudará a su desarrollo integral a través de la resiliencia.

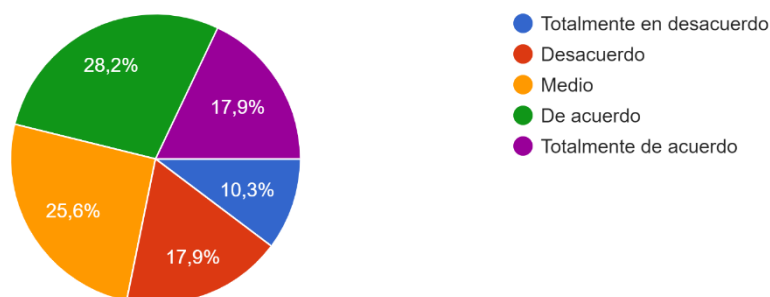
Las emociones tienen un gran papel al influir que el adolescente no sienta confianza en sí mismo para superar los retos de la vida. Por ello, se contrasta los datos mostrados anteriormente con la pregunta dos de la entrevista (¿Qué emociones tienes al no obtener un resultado esperado?, ¿qué haces al respecto?). Entre las emociones que más sienten los estudiantes se encuentra la tristeza y el enojo. Sin embargo, cabe resaltar que a pesar de que dichas emociones sean abrumadoras, se encuentra una regulación emocional, en tres estudiantes, que les permite

enfrentar y superar cualquier problema. Esta es la principal característica de una persona resiliente. En otras palabras, a pesar de experimentar dificultades buscan soluciones para salir adelante. S1 señala que “Me siento normal. Lo que hago es ponerme a estudiar”; S2 “Tristeza, pero trato de mejorar”; S3 “Tristeza, lloro cuando eso pasa. No puedo hacer nada, pero trato de esforzarme”; S6 “Tristeza o desagrado. Lo que hago es estudiar”.

Por otro lado, está el grupo que tiene dificultades en su autoconfianza pues señalan que: S8 “Tristeza. Me pongo a pensar el por qué no lo obtuve”; S9 “Sentirme mal, me quedo callado. No hago nada”; S10 “No me siento ni feliz ni triste. No hago nada”. Entre las causas de que los adolescentes no tengan confianza en sí mismos se encuentra la falta de apoyo por parte de familia, amigos e incluso docentes.

Cuando las cosas van mal, tengo tendencia a buscar lo bueno que puede salir de ello.

39 respuestas



Descripción: La quinceava gráfica muestra que tan positivos se muestran los estudiantes ante las cosas malas que les pueda pasar. El 28,2% señalan que cuando una situación mala ocurre tienden a buscar lo bueno de ello, al igual que el 17,9%. Por otra parte, el 25,6% se mantiene en una posición neutral. Finalmente, se observa que el 17,9% y el 10,3% de los estudiantes no ven el lado bueno a las situaciones malas que les suceden.

Análisis: La positividad ante dificultades ayuda a los individuos para salir adelante. Sin embargo, más de la mitad del grupo, es decir el 53,8% no ven el lado bueno a las situaciones malas que les suceden. En contraste se observa que el 46,1% de

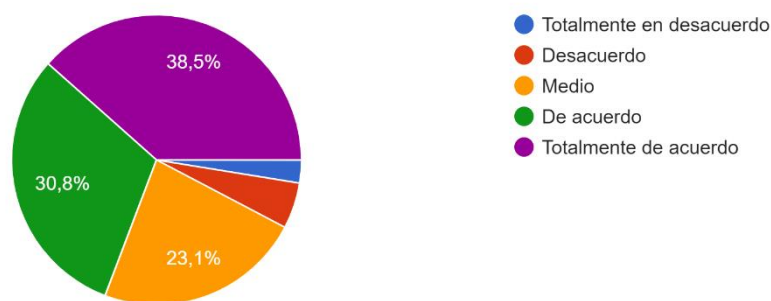
los estudiantes si mantiene una actitud positiva ante los sucesos no gratos. La positividad es otro de los pilares de la resiliencia, por ende, se debe desarrollarla en más de la mitad del grupo. Esta cualidad puede estancarse debido a los problemas personales en distintas áreas del individuo en sus grupos sociales, ocasionan que tengan una perspectiva negativa ante la vida.

Para un mejor análisis de los datos, la pregunta ocho rescata información sobre cómo actúan los estudiantes ante los problemas. Esto permite observar si tienen una actitud resiliente o no. Las respuestas señalan que, en efecto, hay una visión positiva, en al menos ocho estudiantes, que les permite no estancarse y enfrentar algo que no sale como ellos esperaban. Entre las respuestas resilientes están: S1 y S4 mencionan que “Lo vuelvo a hacer”; S6 “Intento resolverlo platicando o mejorando”; S9 “Pienso que es normal, así que actuó ligera, antes si me ponía triste”; S10 “Con tranquilidad para poder mejorar”. Mientras que sólo dos estudiantes contestan que solo se sienten desanimados y que no hacen nada para mejorar la situación.

Recursos Sociales

Tengo algunos amigos, amigas y familiares que con frecuencia me animan.

39 respuestas



Descripción: El decimosexto enunciado corresponde a la categoría de Recursos Sociales. La finalidad de esta pregunta es observar si las redes de apoyo del adolescente están presentes. El 38,5% considera que sus amigos y familiares los animan con frecuencia, al igual que el 30,8%. Mientras que el 23,1% de los

estudiantes se muestran neutrales ante el enunciado. Finalmente, se observa que el 5,1% y el 2,6% de los estudiantes no están de acuerdo con que su familia y amigos los animen.

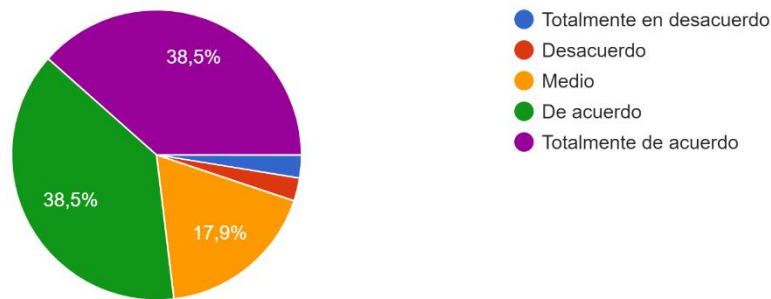
Análisis: Los recursos sociales con los que cuenta el adolescente son fundamentales para su desarrollo en todas las áreas de la vida ya sea social, escolar o individual. Estos le brindan apoyo para un desarrollo integral. La familia y los amigos son los dos grupos más importantes del individuo durante la adolescencia. Los datos muestran que el 69,3% del grupo cuenta con al menos una persona de apoyo que lo motiva. Sin embargo, el 30,8% de estudiantes considera que no tiene esa red de apoyo por parte de sus pariguales y familia.

La información proporcionada por la pregunta diecinueve (¿Consideras que recibes apoyo de tus amigos ante una situación problemática?, ¿de qué manera?) y veinte (¿Consideras que recibes apoyo de tu familia ante una situación problemática?, ¿de qué manera?) muestra de qué forma el estudiante recibe apoyo por parte de sus factores protectores. Los estudiantes mencionan que sus amigos los alientan con palabras de apoyo, bromas, consejos, motivándolos y escuchándolos. Por otro lado, las respuestas son repetitivas con su familia. Ellos señalan que los apoyan con consejos, hablando, palabras positivas y motivacionales.

Para la primera pregunta, relacionada con los amigos, los alumnos muestran más entusiasmo y se expresan con su respuesta a diferencia de la pregunta que se vincula con la familia. Esto no debe verse como algo negativo, porque la mayoría de los adolescentes cuenta con ambas redes de apoyo, sin embargo, durante este periodo el sujeto les da más importancia a los pares que a la familia a causa de que son ellos quienes están pasando por el mismo proceso de cambios, por ende, el adolescente suele identificarse más con sus amigos al verlos como la principal fuente de afecto, solidaridad, comprensión y orientación.

Tengo algunos amigos-amigas y familiares a los que realmente les importo.

39 respuestas

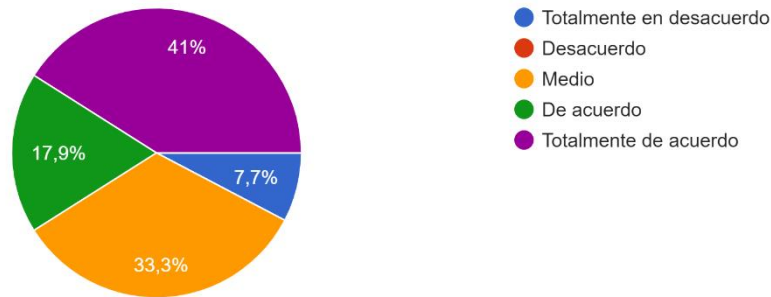


Descripción: La decimoséptima gráfica señala la creencia que tienen los estudiantes con sus redes sociales al darles importancia a estas. El 77% de los estudiantes menciona que a sus amigos y familiares les importa su persona. Mientras que el 17.9% se mantiene neutral, el 5.2% del grupo no está de acuerdo con el enunciado.

Análisis: Si bien, más de la mitad del grupo considera que son importantes para sus redes de apoyo, demostrando que cuentan con factores protectores que pueden potenciar su buen desarrollo integral, es preocupante que la otra parte del grupo, el 23,1%, considere que no cuenta con dichas redes de apoyo. Esto puede deberse a problemas de comunicación con su familia y amigos, además, a causa de los cambios físicos, psicológicos y cognitivos hay veces que el adolescente no puede expresar sus necesidades. De igual manera, el individuo en la búsqueda de aceptación por parte de sus pares puede sentirse ignorado al no sentir que se le brinda atención a sus intereses.

Siempre tengo a alguien que me ayuda cuando lo necesito.

39 respuestas



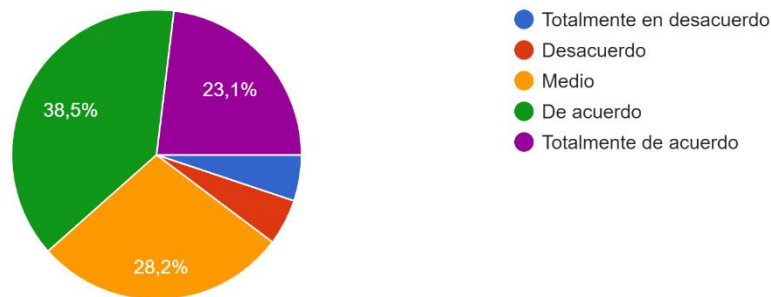
Descripción: La decimoctava gráfica tiene como finalidad mostrar si realmente los estudiantes tienen ayuda por parte de sus redes sociales. El 41% y 17,9% considera que sí la tiene, mientras que el 33,3% se mantiene neutral al no saber si cuenta con ese apoyo o no, el 7,7% señala que no se le da el apoyo cuando lo necesita.

Análisis: EL 58,9% del grupo tiene apoyo por parte de sus redes sociales cuando más lo necesita. Sin embargo, el 41% de los estudiantes considera que no o no sabe si lo tiene. Si bien, el porcentaje de aquellos estudiantes que sí cuentan con un apoyo es significativo, también lo es de aquellos quienes consideran que no lo tienen. Cabe destacar que recibir apoyo por parte de amigos y familiares en una etapa complicada como lo es la adolescencia, donde el individuo pasa por un sinfín de duelos, es importante para que este tenga un pleno desarrollo en todas las áreas que lo conforman. De igual manera, se habla de la importancia que tienen los factores protectores para el desarrollo de la resiliencia.

Como se vio en el apartado de Competencia Social, los estudiantes no cuentan con las habilidades sociales que les permite pertenecer a un grupo, esto puede causar aislamiento y sensación de no tener a una persona de apoyo.

Tengo algunos amigos-amigas y familiares que valoran mis cualidades.

39 respuestas



Descripción: La decimonovena grafica “tengo algunos amigos y familiares que valoran mis cualidades” está relacionada con la motivación que se le brinda a los estudiantes por parte de sus redes sociales. El 28,5% y el 23,1% considera que sus amigos y familiares si valoran sus cualidades. Mientras que el 28,2% se muestra en un estado neutral, el 10,2% señala que sus cualidades no son valoradas por sus redes sociales.

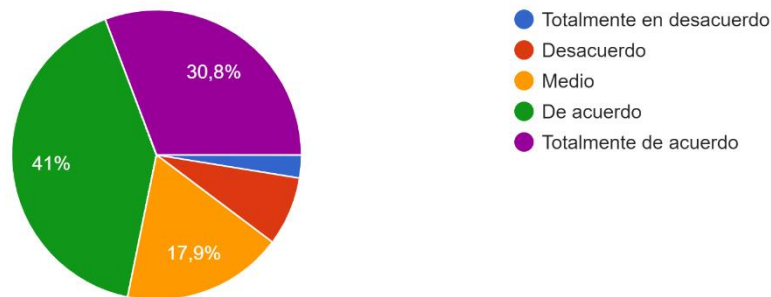
Análisis: El 51,6% del grupo cuenta con la valoración de sus cualidades, así como la motivación por parte de familiares y amigos. Sin embargo, el 38,4% considera que sus cualidades no son valoradas.

Se concluye que la mayoría de los estudiantes cuenta con factores protectores presentes, sin embargo, el porcentaje de estudiantes que no los tiene es elevado. Es importante trabajar en conjunto con los padres de familia y sus pares para que el alumnado tenga un buen desarrollo integral y de la resiliencia para poder potenciar su aprendizaje.

Orientación a metas

Alcanzo mis objetivos si trabajo con mucho esfuerzo.

39 respuestas



Descripción: La vigésima pregunta corresponde a la categoría de Orientación a metas. Los porcentajes más altos, es decir el 41% y el 30,8% consideran que pueden alcanzar sus objetivos si trabajan con esfuerzo. El 17,9% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que 7,7% y 2.6% no está de acuerdo con el enunciado.

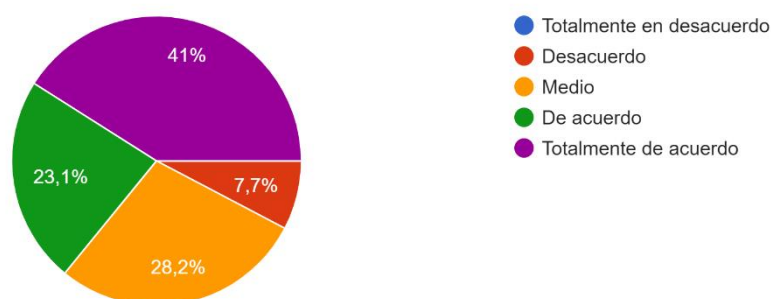
Análisis: El 71,8%, más de la mitad del grupo, tiene la visión de alcanzar sus objetivos si trabajan con esfuerzo. Pero, el 28,2% considera que no puede alcanzar sus objetivos. El porcentaje de estudiantes que tienen una buena orientación a metas es significativo, sin embargo, se debe trabajar más con la eficacia de los estudiantes que están en desacuerdo con el enunciado. Durante la adolescencia temprana el individuo desarrolla el autoconocimiento que le permite identificar sus intereses. Además, con el pensamiento abstracto empiezan a pensar en metas más realistas. La motivación que le brindan sus redes de apoyo es fundamental para que el estudiante cuente con un autoestima y autoeficacia elevada, sin embargo, necesita de la comprensión de docentes y padres familia pues son ellos quien le ayudarán a tener metas realistas.

Para complementar los datos anteriores, se analiza la pregunta ¿Crees que podrías lograr cualquier cosa que te propusieras? Dicha interrogación permite que se conozca la autoeficacia de los estudiantes, un punto importante para llegar a alcanzar una meta. Siete de diez alumnos responder afirmativamente: S1 "Sí,

porque si no me sale lo vuelvo a hacer”; S6 “Sí, soy muy inteligente, entiendo las cosas muy rápido”; S9 “Sí, le estoy echando ganas para ser doctor, abogado o militar” y S10 “Sí porque trato de dar lo mejor, me esfuerzo”. Sin embargo, hay estudiantes que responden negativamente a la pregunta, las razones que proporcionan tienen que ver con la falta de recursos y autoestima.

Doy lo mejor de mí mismo cuando tengo los objetivos y las metas claras.

39 respuestas



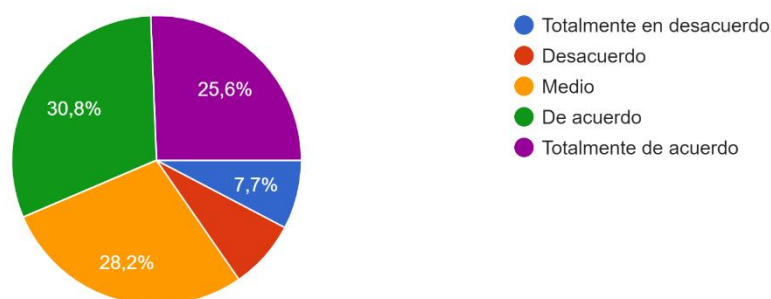
Descripción: La vigesimoprimera gráfica tiene como finalidad mostrar la eficacia que presentan los estudiantes para alcanzar metas y objetivos. El 41% y el 23,1% considera que dan lo mejor de sí mismos para lograr sus metas y objetivos, el 28,2% se encuentra en una posición neutral y el 7.7% considera que no da lo mejor de sí para alcanzar sus metas.

Análisis: El 64,1% de los estudiantes dan lo mejor de sí mismos para lograr sus metas y objetivos, más de la mitad del grupo cuenta con una autoeficacia elevada, además de compromiso por lograr lo que más quieren, sin embargo, el 35,9% no se consideran de esa forma. Nuevamente la autoestima y autoeficacia tienen un papel importante para que adolescente logre alcanzar sus metas. A partir de la pregunta once (¿Estás convencido de que lo que haces tiene valor?), se observará que piensan los estudiantes acerca de sí mismos. Ocho de diez estudiantes están de acuerdo con el enunciado. Sin embargo, son sorprendentes algunas respuestas a la pregunta: S1 “Sí, sino sería una decepción”; S2 “Poco, recibo críticas malas por parte de mi familia”. Esto significa que los adolescentes saben que las personas que

los rodean tienen altas expectativas sobre ellos, si dichas expectativas no concuerdan con los intereses del estudiante puede haber confusión en el alcance de sus metas. Además, hacer una retroalimentación asertiva es importante para que el estudiante no se sienta inseguro de sus capacidades.

Sé cómo alcanzar mis metas.

39 respuestas



Descripción: La vigesimosegunda pregunta "Sé cómo alcanzar mis metas" muestra que el 30,8% y el 25,6% de los estudiantes está de acuerdo con dicha frase, en contraste observamos que el 15,4% no sabe cómo alcanzar sus metas y el 28,2% se muestra neutral ante este enunciado.

Análisis: Más de la mitad del grupo, 56,4% sabe cómo alcanzar sus metas, pero el 43,6% no sabe cómo. Por lo tanto, es fundamental que se les enseñe a los estudiantes cómo tener objetivos claros, hacer toma de decisiones sin que las emociones intervengan, trabajar en la autoeficacia y autoestima, así como en el autoconocimiento para poder lograrlo.

4.6 Presentación de hallazgos sobre necesidades de orientación

La finalidad de este apartado es recuperar las preguntas de la entrevista sobre el ambiente académico en el que se desarrollan los estudiantes para conocer cuáles son los factores de riesgo que pueden dificultar su desenvolvimiento personal y académico y poder relacionarlo con las necesidades de orientación identificadas anteriormente.

Para ello, se parte de la transición de la primaria a la secundaria. Se les pregunta a los estudiantes qué diferencias encuentran entre ambos niveles educativos. Las respuestas que más coinciden son que los maestros de secundaria son estrictos y que la carga académica es mayor y compleja a diferencia de la primaria. Además, en la información proporcionada, los estudiantes reconocen que es un cambio drástico no sólo en la parte académica, también en lo social al considerar que aumentan los problemas y que tienen influencias de sus pares ya sean negativas o positivas.

Al ver las respuestas anteriores, se preguntó si la escuela les causa estrés o ansiedad y qué sienten cuando eso pasa. Ocho de diez educandos mencionan que la escuela les estresa cuando se juntan los proyectos o tareas, los pasan enfrente del pizarrón, las calificaciones, cumplir la expectativa de sus padres, también cuando no les va bien en sus trabajos y en ciertas materias como matemáticas, taller, artes y biología por su complejidad y carga académica. Los sujetos afirman que cuando se presentan dichas situaciones tienen reacciones fisiológicas ocasionadas por las emociones que viven en ese momento como nudo en el estómago, respiración rápida, falta de aire, no poder dormir, dolores de cabeza, aceleración del ritmo cardíaco, cansancio y sueño.

Además de lo anterior, se indagó si los sujetos tenían problemas o situaciones que impiden su aprendizaje. Seis de diez entrevistados mencionan que no, sin embargo, los cuatro estudiantes restantes señalan problemas familiares o personales. Entre los últimos, destaca el rechazo a sí mismos, esta situación puede ser común durante esta etapa, pues el adolescente pasa por cambios biológicos, psicológicos y cognitivos por los cuales tiene que vivir un proceso de duelo. Por otra parte, en lo familiar resalta peleas y divorcios que provocan que el estudiante se sienta mal emocionalmente. Es decir, cansado física y psicológicamente.

Como se observa, los estudiantes están en constantes situaciones estresantes que impiden su desarrollo integral. Esto se puede evitar. El papel que desempeñan los factores protectores, donde no solo entran la familia y amigos sino también el docente, orientador o tutor es esencial para llevar a cabo el desarrollo de la

resiliencia y poder sobrellevar situaciones como las presentadas en este apartado. Por ello, es importante conocer cómo se llevan los alumnos con sus docentes o tutor y si reciben apoyo de estos cuando una situación así se les presenta. Los sujetos mencionan que se llevan bien con sus maestros, pero con su tutor no porque les da miedo, es exigente o no les cae bien. Este dato es importante porque el papel del tutor es indispensable en el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes durante una etapa tan crucial como lo es la adolescencia. No solo es tratar la parte escolar, sino que debe de ver por todas las áreas que conforman al individuo para asegurar el desarrollo integral y por lo tanto el bienestar de los adolescentes.

Otra cuestión por tratar es que a pesar de que los estudiantes mencionan que se llevan bien con sus maestros, no tienen la confianza de acercarse a ellos cuando viven situaciones estresantes. Los educandos creen que a los docentes les importa lo académico, no lo personal. Sin embargo, consideran importante que ellos se acerquen para poder brindarles apoyo ya sea hablando, dándoles consejos, escucharlos, comprenderlos y no ignorarlos.

Capítulo 5. Taller: Prevención de riesgos del adolescente de la Escuela Secundaria Técnica No. 83 mediante el desarrollo de la resiliencia

El propósito del capítulo es mostrar el diseño del taller “Resiliencia: Vive con ave fénix” dirigido a estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Número 83 “Luis Camarena González”. Este taller tiene como objetivo que los adolescentes tengan autoconocimiento sobre los cambios que suceden durante esta etapa y que se sensibilicen con la palabra resiliencia, la cual es la capacidad para enfrentar las problemáticas.

Para ello, se muestran los objetivos específicos que se espera lograr a lo largo de tres unidades encaminadas a la resiliencia, autoconocimiento y aprendizaje. Posteriormente, se muestra la delimitación de los contenidos con base en las necesidades detectadas en el capítulo 4. Finalmente, se muestra las técnicas didácticas con las que se puede trabajar el taller y la manera en la que se evaluará.

Taller: *Resiliencia: Vive como un ave fénix*

Institución: Escuela Secundaria Técnica No. 83 “Luis Camarena González”

Horas: 20 horas

Sesiones: 10

Ubicación práctica

El taller se realizará dos veces por semana en un salón equipado con: pizarrón, bancas, mesas, cañón de proyección y equipo de cómputo. Se admitirá a un máximo de veinte estudiantes de 1ºB de la Escuela Secundaria Técnica Número 83 “Luis Camarena González” interesados en conocer sobre el tema de la resiliencia. Sin embargo, se recomienda la participación de estudiantes que presenten problemas que dificulten su desenvolvimiento personal y escolar, porque al encontrarse en la etapa de la adolescencia temprana, edad en que presentan grandes cambios y situaciones que pueden generar conductas que ponen en riesgo su desarrollo físico, emocional, social y cognitivo.

El grupo de 1°B está conformado por cuarenta y dos alumnos, de los cuales veintiuno son hombres y veintiuno mujeres. La edad de estos chicos oscila entre los once y trece años, siendo doce la edad predominante con un 74.4% de la población, seguido de trece años con un 23.3%. Al encontrarse a principios de la adolescencia cuentan con el nivel más alto del desarrollo cognoscitivo, denominado como la etapa de las operaciones formales donde los adolescentes perfeccionan la capacidad de pensamiento abstracto, que les permite manipular la información de una nueva forma.

Al respecto Geate (2015) menciona que:

El adolescente alcanza el pensamiento operatorio formal mediante un proceso gradual que lo dota de habilidades de razonamiento más avanzadas. Estas incluyen, la habilidad de pensar en todas las posibilidades y la de razonamiento hipotético-deductivo, que le permiten una mejor resolución de problemas a través de explorar una amplia gama de alternativas de manera sistemática y lógica (deduciendo también sus posibles consecuencias). Además, lo faculta para entender y construir teorías (sociales, políticas, religiosas, filosóficas, científicas), participar en la sociedad y adoptar una actitud analítica (y crítica) con relación a las ideologías de los adultos, lo que habitualmente se acompaña de un deseo de cambiar la sociedad. (p. 438).

Los estudiantes de 1°B son considerados por sus docentes como estudiantes dedicados, participativos y con buenas calificaciones. Sin embargo, la obtención de datos muestra que más del 50% de los estudiantes tiene problemas respecto al desarrollo de habilidades sociales, parte fundamental para contar con factores protectores y, por lo tanto, para el desarrollo de la resiliencia.

En cuanto al contexto en que se desenvuelve el estudiante, se destaca que la escuela se encuentra ubicada en el municipio de Ocoyoacac, Estado de México, un área semiurbana donde, en su mayoría, los padres de familia trabajan en fábricas y en algunos casos los estudiantes trabajan para aportar apoyo económico en sus

casas. Actualmente el área social se encuentra bajo muchos factores de riesgo como la drogadicción, inseguridad y alcoholismo.

Objetivos generales

Al término del curso los estudiantes:

- Se sensibilizan acerca de la noción de resiliencia
- Conocerán los cambios físicos y cognitivos que ocurren durante la adolescencia
- Conocerán el papel de la resiliencia como mediador ante los factores de riesgo y el aprendizaje.
- Identificarán los factores protectores como un apoyo para afrontar situaciones estresantes.
- Reflexionarán sobre sus habilidades resilientes como medio de protección ante los factores de riesgo.
- Conocerán la relación entre las emociones y el aprendizaje.

Contenidos temáticos

Unidad 1. ¿Qué onda con la adolescencia?

Objetivo: Al término de la unidad los estudiantes conocerán los cambios físicos y cognitivos que ocurren durante la adolescencia, así como los factores de riesgo más comunes durante esta etapa y los factores protectores con los que cuentan para enfrentar estas situaciones.

1.1 Nociones de la adolescencia

1.2 Cambios físicos

1.3 Cambios cognitivos

1.4 Factores de riesgo en la adolescencia

- a. Cambios vitales
- b. Estresores crónicos
- c. Contratiempos cotidianos

1.5 Factores protectores

- a. En la familia
- b. En la comunidad
- c. En el individuo

Unidad 2. Resiliencia el arte de renacer de las cenizas

Objetivo: Al finalizar esta unidad los estudiantes reflexionarán acerca del papel de la resiliencia y de los pilares de la resiliencia que puede desarrollar durante la adolescencia como medio de protección ante los factores de riesgo.

2.1 Concepto de resiliencia

2.2 Pilares de la resiliencia en la adolescencia

- a. Pensamiento crítico
- b. Proyecto de vida
- c. Habilidad para planificar
- d. Laboriosidad

2.3 Modelo de la casita

Unidad 3. Cómo ser un fénix: Habilidades resilientes para la vida y la escuela

Objetivo: Los estudiantes identificarán las diferentes habilidades resilientes para la vida y la escuela que les permitirá tener un desarrollo integral.

3.1 Habilidades sociales

- a. Autoestima
- b. Empatía
- c. Comunicación asertiva

3.2 Habilidades cognitivas

- a. Capacidad para la toma de decisiones
- b. Capacidad para la resolución de problemas
- c. Pensamiento creativo y crítico

3.3 Habilidades emocionales

- a. Emociones básicas y secundarias
- b. Identificando emociones
- c. Relación entre las emociones y el aprendizaje
- d. Manejo de estrés

Metodología de trabajo

Para llevar a cabo el programa dirigido a estudiantes de primer grado de secundaria se utilizará la modalidad de taller. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española menciona que un “taller es una escuela en la que un grupo de colaboradores trabaja una obra relacionada con las ciencias o las artes con la guía de un maestro” (párr. 3). En el ámbito pedagógico su alcance es el mismo, en lo esencial, se trata de una forma de enseñar, y sobre todo de aprender, mediante la realización de actividades que, en gran medida, se llevan a cabo conjuntamente.

Completando la definición anterior Bolaños et al. (2014) define al taller como “una aplicación práctica que busca la construcción del conocimiento desde una perspectiva horizontal, ya que permite que las personas aporten una cantidad de información de gran valor como insumos para la interpretación y el análisis” (p. 27).

El taller permite combinar actividades de trabajos en grupos, es la interrelación de la teoría y la práctica a través de actividades de elaboración o construcción específica de un producto, es una técnica tan completa por sus características que se la concibe como modalidad de trabajo en curso. La ventaja es que se logra desarrollar el juicio y la habilidad mental para comprender un proceso, determinar causas y escoger soluciones prácticas. El taller estimula el trabajo cooperativo, ejercita la actividad creadora y la iniciativa.

En el ámbito educativo un taller didáctico es una estrategia que integra teoría y práctica permitiendo el desarrollo investigativo y el trabajo en equipo, así como el desarrollo de habilidades y destrezas esenciales para el ejercicio de la profesión.

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, “Resiliencia: Vive como un ave fénix” es un taller dirigido a adolescentes de primer grado de secundaria que quieran conocer sobre la resiliencia. Sin embargo, es recomendable que asistan alumnos que presentan problemas o factores de riesgo que impidan su desarrollo personal y académico.

Además, es fundamental, que el aplicador del taller tome en consideración las diferencias de género que pueden existir para el desarrollo de la resiliencia. Si bien, diversas investigaciones mencionan que “no existe diferencia estadísticamente significativa entre los niveles de resiliencia de mujeres y hombres” (Villalta, 2008, p. 31). Sin embargo, autores indican que las diferencias se pueden observar en los factores protectores; siendo las mujeres quienes perciben un apoyo significativo familiar y social que los hombres. Grotberg (1997) hace énfasis en el género como variable que diferencia la resiliencia:

Los niños y jóvenes se perciben inhibidos, inseguros y con problemas de comunicación, mientras que las chicas se ven más flexibles y dependientes de las figuras de apego; de esta manera, en cuanto a la resolución de conflictos, estas últimas tienden a contar con mayores habilidades interpersonales y fortalezas internas, lo que redundaría en mejor capacidad de afrontar a partir de las redes de apoyo social (p. 73).

Los papeles que impone la sociedad en hombres y mujeres inciden en la percepción que tienen de los factores protectores para el desarrollo de la resiliencia. Por ello, es importante que el aplicador del taller crea una atmosfera de comprensión y libertad dentro del aula donde se llevara a cabo el taller, con la finalidad de que los estudiantes se sientan en confianza para poder desarrollar su resiliencia.

De igual manera, este taller permitirá que los estudiantes, quienes se encuentran en la etapa de la adolescencia temprana, conozcan los cambios físicos y cognitivos que ocurren durante dicho periodo, así como los factores de riesgo a los que se podrían enfrentarse durante la adolescencia y los factores protectores con los que cuentan para afrontar situaciones estresantes. Este primer acercamiento de autoconocimiento concede que conozcan el papel de la resiliencia como mediador ante los factores de riesgo y el aprendizaje mediante el desarrollo de habilidades resilientes como medio de protección ante los factores de riesgo.

Para ello se utilizará la estrategia didáctica de Aprendizaje cooperativo. León del Barco, Mendo-Lázaro, Felipe-Castaño, Polo del Río y Fajardo-Bullón, (2017) informan que el aprendizaje cooperativo fomenta la interacción, la comunicación y la discusión entre sus miembros cuando se les pide realizar trabajos en grupo; en ese momento aumenta la solidaridad y el sentido de pertenencia al equipo del que se forma parte. Estudios realizados coinciden en afirmar que los/as estudiantes que utilizan metodologías colaborativas o cooperativas en su proceso de aprendizaje presentan más fortalezas que aquellos/as que no las utilizan (Bagozzi, 2010); así mismo, retienen mejor los conocimientos, comunican mejor sus ideas, aumenta el respeto y la tolerancia hacia las opiniones de sus compañeros/as, mejoran su capacidad de análisis, desarrollan habilidades de toma de decisiones y aumentan su interés por el aprendizaje (Estrada, Monferrer y Moliner, 2016; Godoy y Madinabeitia, 2016).

Las técnicas didácticas que les permitirán aprender los temas de una manera creativa y cooperativa serán:

- **Philipps 66:** El grupo se divide en subgrupos de seis personas, para discutir durante seis minutos un tema y llegar a una conclusión. De los informes de todos los grupos se extrae la conclusión general.
- **Lluvia de ideas:** Es una técnica que consiste en que un grupo de alumnos lanza ideas que otro grupo anota, posteriormente se analizan las ideas recabadas para llegar a una conclusión.
- **Diálogos simultáneos:** Es una técnica también llamada “**cuchicheo**”, se emplea para buscar soluciones rápidas a problemas y confrontar puntos de vista. Participa todo el grupo dividido en pequeños equipos, cada equipo discute el problema en un espacio breve de tiempo.
- **Rompecabezas:** Se divide el tema o contenido en varias partes, se entrega una de ellas a cada integrante del equipo para que investigue o realice la tarea asignada, y al final se realiza una puesta en común.
- **CQA:** Se trata de un organizador gráfico (puede ser un cuadro dividido en tres partes) que permite mediante tres simples preguntas, observar los conocimientos previos que poseen los estudiantes acerca del tema. Las preguntas por plantear son: 1. Lo que conozco (C) 2. Lo que quiero aprender (Q) 3. Lo que aprendí (A).

Criterios y mecanismos de acreditación

Al ser un taller cuyo objetivo es que los estudiantes tengan un cambio de actitudes con respecto al tema de la resiliencia, se necesita evaluar el efecto y la efectividad que tiene en los adolescentes. Por ello, se propone una evaluación individual y por equipo mediante el sociodrama.

Los estudiantes deberán:

1. Asignar roles. Cada equipo elige una situación de riesgo durante la adolescencia, así como los roles de cada integrante (protagonista, antagonista, personajes secundarios, etc.).

2. Crear un guion para la escena. Los equipos deben entregar un guion con los elementos que se destacan en la rúbrica.
3. Realizar la escenificación. Los estudiantes presentan su sociodrama ante el grupo. La presentación debe ser breve de 5 a 10 minutos aproximadamente.

Reflexión grupal:

Al terminar cada presentación se abre un pequeño espacio de cinco minutos para el análisis de la resiliencia mediante preguntas cómo:

1. ¿Qué desafíos enfrentaron los personajes?
2. ¿Qué factores de riesgo se presentaron?
3. ¿Qué pilares de la resiliencia se mostraron?
4. ¿Cómo podrían aplicar lo aprendido en la vida diaria?
5. ¿Qué aprendieron de la resiliencia mediante el sociodrama?

Tabla 7

Rubrica de Evaluación del Sociodrama

<i>Criterios</i>	<i>Excelente (5 puntos)</i>	<i>Bueno (4 puntos)</i>	<i>Satisfactorio (3 puntos)</i>	<i>Necesita mejora (2 punto)</i>	<i>Puntuación total</i>
Elección de la situación de riesgo	Identifica claramente cuál es la situación de riesgo en la representación	Identifica de manera superficial la situación de riesgo.	La identificación de la situación de riesgo es limitada.	No identifica adecuadamente la situación de riesgo durante la adolescencia.	
Identificación de factores protectores	Identifica y ejemplifica factores protectores relevantes	Identifica algunos factores protectores, pero la ejemplificación es limitada	Reconoce pocos factores protectores	No identifica factores protectores dentro de la simulación	

Pilares de la resiliencia	Integra los pilares de la resiliencia de manera efectiva en la representación	Menciona algunos pilares de la resiliencia, pero con poca integración	Escasa integración de los pilares. Solo representa pocos de ellos dentro del sociodrama	No menciona los pilares de la resiliencia	
Representación de habilidades sociales, cognitivas y emocionales	Representa las habilidades emocionales, cognitivas y sociales adecuadamente y de manera efectiva para afrontar la situación.	Representa algunas habilidades emocionales, sociales y cognitivas, pero con limitación	Hay poco desarrollo de las habilidades emocionales, cognitivas y sociales en la representación	Solo identifica una habilidad de las tres (emocional, cognitiva, social)	
Creatividad y originalidad	La presentación es creativa y original. Capta fácilmente la atención del público	Presentación con creatividad, puede mejorar	Presentación poco creativa y algo predecible	No se observa originalidad ni creatividad	
Total de puntos: _____ / 25					

Nota: La tabla es de elaboración propia

Interpretación de puntuaciones:

- 20-25: Excelente comprensión y aplicación de los temas vistos en las unidades del taller
- 16-19: Buen entendimiento, pero se puede mejorar al atender temas que necesitan desarrollo
- 11-15: Comprensión básica, se recomienda trabajar en algunos aspectos

- 0-10: Necesita mejorar significativamente en los temas tratados durante el taller.

Conclusiones

Por muchos años la sociedad se ha preguntado cómo es que hay personas que afrontan eventos estresores de mejor manera que otros. La respuesta ante esta situación se aclara con una palabra: resiliencia. Esta es una perspectiva aplicable a las personas que recuperan la capacidad emocional, cognitiva y sociocultural para reconocer, enfrentar y transformar constructivamente situaciones causantes de sufrimiento que amenazan su desarrollo.

La adolescencia es una etapa donde el sujeto experimenta cambios, adaptaciones y duelos en lo físico, cognitivo, emocional, social y moral. Además, en esta etapa el individuo se ve envuelto de factores de riesgo que puede generarle estrés y en consecuencia una desventaja en su desarrollo integral, pero, de sus factores protectores como sus amigos y padres los jóvenes desarrollan la resiliencia. Sin embargo, los docentes orientadores también tienen un papel fundamental en la promoción de la resiliencia, porque la escuela es la segunda institución donde el alumno se desenvuelve más, a parte de la familia.

Por ello, la resiliencia puede ser utilizada como el medio por el cual los agentes educativos fortalezcan tanto la parte cognitiva, como la social y afectiva del estudiante porque el ser humano es holístico, por lo tanto, sus propiedades cognitivas, sociales y emocionales deben ser analizados en conjunto y no sólo a través de algunas partes que nos componen. Por años el sistema educativo ha tratado de separar la razón de las emociones, sin embargo, los docentes deben ser conscientes que al omitir emociones no hay aprendizaje. Y que, si un estudiante pasa por un suceso estresante las emociones que perciba podrán dificultar o facilitar su proceso de aprendizaje.

Esto último se relaciona con la información arrojada por los instrumentos del trabajo de campo (escala READ y entrevista a profundidad), donde la mayoría de los estudiantes entrevistados mencionan que la escuelas les causa estrés o ansiedad debido a las tareas, exposición, calificaciones, cumplir la expectativa de sus padres y con ciertas materias percibidas con gran complejidad y carga académica. Esto les ocasiona reacciones fisiológicas por las emociones como:

- Nudo en el estómago
- Respiración rápida
- Falta de aire
- Insomnio o trastornos del sueño
- Dolores de cabeza
- Aceleración del ritmo cardíaco

Además, se suma que al menos la mitad los estudiantes de 1°B tienen muy poco desarrolladas las habilidades sociales, el autoconocimiento, autoestima y autoeficacia, además de que algunos sienten que no tienen ninguna figura de apoyo a la cual recurrir ante situaciones estresantes que impiden su desarrollo integral.

Por ello, el papel que desempeñan los factores protectores es fundamental, tanto la familia como los amigos y los docentes pueden ayudar a que el adolescente genere resiliencia y le sea más fácil enfrentar los problemas que le aquejan. Se dice que el rol del docente ha cambiado debido a las nuevas demandas de la educación. Ahora, se plantea que los docentes deben ser guía del proceso de formación del estudiante. Por eso, debe facilitar el acceso a los recursos para que el educando pueda comprender, tomar decisiones e incluso afrontar conflictos desde su autoconocimiento con apoyo/acompañamiento docente.

Sin embargo, en la entrevista realizada, los estudiantes mencionan que se llevan bien con sus maestros, pero no tienen la confianza de acercarse a ellos cuando viven situaciones estresantes porque creen que a los docentes no les interesa lo personal. No obstante, mencionan que les gustaría que ellos les apoyen ya sea hablando, dándoles consejos, escucharlos, comprenderlos y no ignorándolos.

Por estos motivos, más los datos recabados en el capítulo cuatro y la teoría de los demás apartados de este trabajo se propone el taller: “Resiliencia: Vive como un ave fénix” dirigido a adolescentes de primer grado de secundaria que quieran conocer sobre la resiliencia. Este taller cuenta con cinco módulos, cada módulo y contenidos que los conforman se realizó con base en la información proporcionada durante el trabajo de campo por los estudiantes de 1°B. El taller permitirá que los

estudiantes conozcan los cambios físicos y cognitivos que ocurren durante la adolescencia temprana, así como los factores de riesgo a los que se podrían enfrentarse durante la adolescencia y los factores protectores con los que cuentan para afrontar situaciones estresantes. Para después pasar con la resiliencia como mediador ante los factores de riesgo. Finalmente, con el desarrollo de habilidades resilientes para la vida y la escuela.

Referencias

- Ángeles, M. (2014). Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: Análisis de Contenido. *Grupos de Discusión Terapia Psicológica*, 29(1), 85-95. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78518428010>
- Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A. y Chocontá, J. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia-Educación*, 16(1), 48-64. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v16n1/1794-8932-sph-16-01-00048.pdf>
- Barletta, C. M. (2020). La orientación educativa como campo de intervención: origen, sentidos y perspectivas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 14(18), 1-10. <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/archivose087/14234>
- Belykh, A. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 48(1), 255-282. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27057919014>
- Bisquerra, R. (2005). Concepto de orientación en intervención psicopedagógica. En. W. Kluwer (ed.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 9-22). Praxis universidad.
- Bisquerra, R. (2012). Orientación profesional y toma de decisiones En. L. López (ed.) *Orientación, tutoría y educación emocional* (pp. 44-50). Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). Orientación psicopedagógica: claves conceptuales. En. L. López (ed.) *Orientación, tutoría y educación emocional* (pp. 19-26). Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). Prevención y desarrollo de competencias para la vida. En. En. L. López (ed.) *Orientación, tutoría y educación emocional* (pp. 96-100). Síntesis.

- Cañal, M.J, Güemes-Hidalgo, M., Hidalgo, M.I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233-244.
- Corporesiliencia. Org. (2018, May 12). *Cómo enseñar a los niños la noción de Resiliencia* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=jRE_dU135jU
- Coutu, D. (2018). Cómo funciona la resiliencia. En A. Rodríguez y R. Reverté (ed.). *Inteligencia Emocional. Resiliencia*. (pp. 11-24). Reverté.
- Feldman, R. D., Martorell, G. y Papalia, D.E. (2012). Desarrollo físico y cognoscitivo en la adolescencia. En R. Duskin (coord.). *Desarrollo humano*. (pp. 357-375). Mac Graw Hill Education.
- Feldman, R. D., Martorell, G. y Papalia, D.E. (2012). Desarrollo psicosocial en la adolescencia. En R. Duskin (coord.). *Desarrollo humano*. (pp. 403- 409). Mac Graw Hill Education.
- Forés, A. y Grané, J. (2012). La resiliencia holística y su aplicación al entorno escolar. En F. Rubio (coord.). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. (pp. 21-25). Narcea.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*. 86(6), 436-443 <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>
- García Retana, J. A. (2012) La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), pp. 1-24 <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Harvard Business Review. (2022). Cómo funciona la resiliencia. En A. Rodríguez y R. Reverté (ed). *Resiliencia. Serie Inteligencia Emocional de HBR*. (pp. 1-35). Reverté.
- Jiménez, J.M., Oliva, A., Parra, Á. y Sánchez-Queija, I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 13(1), 53-62

- Klein, S.B. (1994). Introducción al aprendizaje. En I. Capella (ed.). *Aprendizaje - Principios y Aplicaciones*. (pp. 1-8). McGraw-Hill.
- Krauskopf, D. (2007). Procesos psicológicos centrados en la adolescencia. *Adolescencia y educación*. (pp. 21-37). Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Lara, J.M. (1996). Adolescencia: cambios físicos y cognitivos. Ensayos: *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 11, 121-128
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282696>
- Lillo, J.L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (90), 57-71.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S021157352004000200005&lng=es&tlng=es.
- López Torres, Viviana. (2010). Educación y resiliencia: alas de la transformación social. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2), 1-14. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910016>
- Madrigal, A.M., Navarro, E., Parras, A., Redondo, S. y Vale, P. (2009). Marco histórico-conceptual. En M. Grañeras y A. Parras (coord.). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* (pp. 17-37). Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Madrigal, A.M., Navarro, E., Parras, A., Redondo, S. y Vale, P. (2009). Un recorrido por los distintos enfoques y modelos de intervención psicopedagógica en orientación. En M. Grañeras y A. Parras (coord.). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* (pp. 47-85). Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Madrigal, A.M., Navarro, E., Parras, A., Redondo, S. y Vale, P. (2009). Desarrollo psicosocial. En M. Grañeras y A. Parras (coord.). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* (pp. 283-311). Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

- Manciaux, M. (2003). La resiliencia, ayer y hoy. En Service S.L. (ed.). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. (pp. 15-45). Gedisa.
- Marín, A. & Restrepo, S. (2016) La influencia de factores psicológicos como autoestima, autoconcepto y autoeficacia en el rendimiento académico en adolescentes. *Psiconex*, 8 (13).<https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/326996/20784219>
- Martínez, M.R. (2022). Resiliencia en adolescentes de una Escuela Preparatoria del Estado de México [tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México]. RI UAEMÉX, [http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/136900/Tesis%20LP%](http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/136900/Tesis%20LP%20)
- Martínez, P. (2002). La Orientación y la Intervención Psicopedagógica. *La orientación psicopedagógica modelos y estrategias de intervención*. (pp. 31-65). EOS.
- Martínez, P. (2002). Modelos de intervención psicopedagógica. *La orientación psicopedagógica modelos y estrategias de intervención*. (pp. 93-129). EOS.
- Ministerio de Salud Pública (1999). El concepto de la adolescencia. *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud de la adolescencia*. (pp. 15-23). MINSAP.
- Puig, G. (2012) *Manual de resiliencia aplicada*. En J.L. Rubio. Gedisa. 257-258
- Reyzábal, M.V y Sanz, A.I. (2014). Componentes y funcionamiento de la resiliencia. En M.A. Casanova (coord.). *Resiliencia y acoso escolar. La fuerza de la educación*. (pp. 74-86). La Muralla.
- Reyzábal, M.V y Sanz, A.I. (2014). Desarrollo del paradigma y concepto de resiliencia. En M.A. Casanova (coord.). *Resiliencia y acoso escolar. La fuerza de la educación*. (pp. 13-27). La Muralla.

- Reyzábal, M.V y Sanz, A.I. (2014). Resiliencia y educación. En M.A. Casanova (coord.). *Resiliencia y acoso escolar. La fuerza de la educación*. (pp. 111-113). La Muralla.
- Reyzábal, M.V. y Sanz, A.I. (2014). Aplicación de la resiliencia en la educación. En M.A. Casanova (ed). *Resiliencia y acoso escolar. La fuerza de la educación*. (pp. 172-176). La Muralla.
- Reyzábal, M.V. y Sanz, A.I. (2014). Componentes y funcionamiento de la resiliencia. En M.A. Casanova (ed). *Resiliencia y acoso escolar. La fuerza de la educación*. (pp. 74-80). La Muralla.
- Rodríguez, E. L. C., & Márquez, S. S. D. (s. f.). *Resiliencia y manejo de emociones en Secundaria*. Eae Editorial Academia Española.
- Rosa, E. (2013). *Butterfly Circus (El Circo de la Mariposa) Doblado al español LATINO* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Ckdl1F5xxtE>
- Sánchez Cabezas, P., López Rodríguez, M., y Alfonso Moreira, Y. (2018). La orientación educativa en la actividad pedagógica profesional del docente universitario. *Revista Conrado*, 14(65), 50-57. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14s1/1990-8644-rc-14-s1-50.pdf>
- Simpson, M.G. (2008). Adversidades y recursos. Dentro de la teoría. En J.C. Labaké (coord.). *Resiliencia en el aula, un camino posible*. (pp. 30-35) Bonum.
- Simpson, M.G. (2008). Resiliencia: primera aproximación. En J.C. Labaké (coord.). *Resiliencia en el aula, un camino posible*. (pp.11-15) Bonum.
- Vera, G. (2003). Pedagogía y formación de orientadores: una perspectiva constructivista. *Revista de Pedagogía*, 24(69), pp. 137-166. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Anexos

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco
Licenciatura en Pedagogía



Como parte de la elaboración del trabajo de titulación para culminar los estudios de la Licenciatura en Pedagogía, solicito tu ayuda para contestar el cuestionario. Tus respuestas serán anónimas, confidenciales y la información obtenida sólo se utilizará para fines académicos.

INSTRUCCIONES: Marca con una “X” la opción con la que te identifiques.

NOMBRE: _____ **EDAD:** _____ **SEXO:** _____ **GRADO Y GRUPO:** _____

ESCALA DE RESILIENCIA EN ADOLESCENTES (READ)

		Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Medio	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	En mi familia compartimos la visión de lo que es importante en la vida.					
2	Me siento a gusto con mi familia.					
3	En mi familia estamos de acuerdo en la mayoría de las cosas.					
4	Mi familia ve el futuro de forma positiva, aun cuando pasan cosas muy tristes.					
5	En mi familia nos apoyamos unos a otros.					
6	En mi familia nos gusta hacer cosas juntos.					
7	Fácilmente puedo hacer que las personas que están a mi alrededor se sientan cómodas.					
8	Hago nuevos amigos-amigas con facilidad.					
9	Soy bueno o buena hablando con gente nueva.					
10	Siempre encuentro algo divertido de lo que hablar.					
11	Siempre encuentro algo reconfortante que decirle a los demás cuando están tristes.					
12	Me siento competente.					
13	Cuando tengo que escoger entre varias opciones, casi siempre sé la que me conviene.					
14	La confianza en mí mismo o misma me ayuda a superar momentos difíciles.					
15	Cuando las cosas van mal, tengo tendencia a buscar lo bueno que puede salir de ello.					
16	Tengo algunos amigos, amigas y familiares que con frecuencia me animan.					
17	Tengo algunos amigos-amigas y familiares a los que realmente les importo.					

18	Siempre tengo a alguien que me ayuda cuando lo necesito.					
19	Tengo algunos amigos-amigas y familiares que valoran mis cualidades.					
20	Alcanzo mis objetivos si trabajo con mucho esfuerzo.					
21	Doy lo mejor de mí mismo cuando tengo los objetivos y las metas claras.					
22	Sé cómo alcanzar mis metas.					

Entrevista

1. Guion de entrevista

Tema: Desarrollo de resiliencia para prevenir los factores de riesgo y mejorar el aprendizaje en estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 83.

Nombre de la escuela: Escuela Secundaria Técnica No. 83 "Luis Camarena González"

1. Datos del entrevistado

Nombre:

Sexo: M () F ()

Edad:

Grado escolar:

2. Datos de la entrevista

Entrevistador: Betzi Yoltzin Sánchez Díaz.

Fecha:

Lugar:

Hora de inicio: Hora final: Duración:

- Hola, buenos días/tardes mi nombre es Betzi Yoltzin Sánchez Díaz, soy estudiante de la licenciatura en Pedagogía. Actualmente estoy cursando mi último año de la carrera, y estoy empezando a hacer mi trabajo de titulación enfocado en "El desarrollo de la resiliencia para prevenir los factores de

riesgo y mejorar el aprendizaje", es por eso por lo que he buscado su colaboración.

- Por medio de esta entrevista quiero conocer más sobre ti, para ello, recabare información sobre cómo ha sido la transición que has tenido de la primaria a la secundaria. Las respuestas que des serán confidenciales.

-

Objetivo: Conocer cómo ha sido el proceso de transición de primaria a secundaria ante los cambios experimentados durante el ciclo vital.

***Identificar de qué manera el estudiante de primer grado de secundaria desarrolla la resiliencia para afrontar los cambios vitales.**

Rapport

- ¿Cómo te llamas?
- ¿Cómo prefieres que me dirija hacia ti?
- ¿Cómo estás?, ¿estás teniendo un día bueno?
- Cuéntame, ¿qué te gusta hacer?

Desarrollo

1. ¿Qué cualidades te identifican?
2. ¿Qué emociones tienes al no obtener un resultado esperado?, ¿qué haces al respecto?
3. ¿Eres impulsivo en la toma de decisiones? (Explica)
4. ¿Te consideras como alguien introvertido o extrovertido? (Por qué)
5. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?

6. ¿Cómo te llevas con tus maestros y tutor (prefectos)?
7. ¿Cómo es tu relación con las personas con las que vives?
8. ¿Cómo actúas ante los problemas (o si algo no sale como lo habías esperado)?
9. ¿Sueles hacer bromas ante las tragedias que pasan en tu vida?, ¿por qué?
10. ¿Crees que podrías lograr cualquier cosa que te propusieras?
11. ¿Estás convencido de que lo que haces tiene valor?
12. ¿Te dejas influenciar por los demás en la toma de decisiones?, ¿por qué?
13. ¿Consideras que últimamente hay cambios importantes en tu vida? (Explica cuales)
14. ¿Qué diferencias encuentras entre la primaria y la secundaria?
15. ¿Has notado cambios en ti?, ¿cómo te sientes con ello?
16. ¿La escuela te causa estrés o ansiedad? (por qué)
17. ¿Cuáles son las actividades académicas que te estresan?
18. ¿Hay problemas o situaciones que impiden tu aprendizaje en la escuela?

19. ¿Consideras que recibes apoyo de tus amigos ante una situación problemática?, ¿de qué manera?

20. ¿Consideras que recibes apoyo de tu familia ante una situación problemática?, ¿de qué manera?

21. ¿Cuándo pasas por situaciones que marcan tu vida, ¿recibes apoyo de tus maestros o prefectos?, ¿de qué manera?

22. ¿Qué tan importante es que tus maestros te brinden un apoyo emocional en las situaciones que marcan tu vida?

23. ¿Cómo consideras que podrían apoyarte tus docentes y/o prefectos?

Cierre

1. ¿Cómo te sentiste durante la entrevista?

2. Por último, para mejorar la experiencia en futuras sesiones, ¿algún consejo o sugerencia que darías para seguir este acompañamiento?

-Bueno, gracias por tu respuesta. Quiero agradecer tu confianza y apoyo brindado. Espero que esta sesión haya sido agradable y cómoda para ti y espero que tengamos más sesiones para seguir tu proceso escolar y brindarte una mejor experiencia académica. Ten un excelente día/tarde _____.