



---

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEL ESTADO DE MÉXICO

DESARROLLO DE LA RESILIENCIA EN NIÑOS CON RIESGO  
PSICOSOCIAL

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

MARISOL REYES FONSECA  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: DRA. ROCÍO FUENTES RUÍZ  
COTUTOR: DR. JORGE SERVÍN JIMÉNEZ  
LECTOR: DR. CÉSAR CABRERA RAMÍREZ

TOLUCA, MÉX.

ENERO, 2021



## **DEDICATORIA**

### **A Dios**

Por la luz que das a mi camino, por permitirme observar dónde los demás no.

### **A Martín**

Por el amor, comprensión y apoyo que he recibido. Fuiste, eres y serás mi más linda casualidad.

### **A mis hijos**

Leonardo y Rodrigo

Por reconfortar mi alma cuando creí no poder; porque con una sonrisa son mi motivación para seguir. Son mi amor perfecto.

### **A mi padre**

Por ser fuerza, constancia y motivación en mi persona.

### **A mi madre**

Por ser alegría, sabiduría, amor y bondad en mi vida.

### **A Beatriz**

Sigues en mí

### **A mis segundos padres Pedro, Esther y Celia**

Porque este trabajo no hubiera sido posible sin su apoyo y amor desinteresado.

### **A mis hermanos**

Ángeles, Sandra y Rubén por su infinito amor.



## AGRADECIMIENTOS

*Un profesor trabaja para la eternidad, nunca sabrá hasta dónde  
llegará su influencia. H. Adams*

### A MI TUTORA

*Dra. Rocío Fuentes Ruíz*

Por la calidad humana que ha tenido para conducir este trabajo; porque su confianza, tiempo y dedicación me permitieron avanzar a la vez que se fortalecía mi propia resiliencia.

### COTUTOR

*Dr. Jorge Servín Jiménez*

Por su sinceridad, tiempo y calidad humana que lo caracterizan.

### LECTOR

*Dr. César Cabrera Ramírez*

Por las atinadas observaciones que realizó para este trabajo y la calidad humana al realizarlas.

Así mismo quiero agradecer a la comunidad académica de ISCEEM por permitirme vivir esta experiencia, que sin duda alguna marcó mi vida personal y laboral.

De igual manera a los niños y docentes que hicieron posible este trabajo.

A las amistades que se han forjado en este camino, al poder compartir miedos, alegrías y experiencias que han enriquecido mi alma.



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	11
<b>CAPITULO 1. Antecedes de la investigación. Un punto de partida</b> .....	15
Presentación.....	17
1.1 Planteamiento del problema.....	17
1.2 Justificación.....	23
1.3 Antecedes de la investigación .....	27
1.3.1 Investigaciones internacionales sobre riesgo psicosocial.....	28
1.3.2 Investigaciones nacionales sobre riesgo psicosocial .....	34
1.3.3 Investigaciones internacionales sobre resiliencia.....	37
1.3.4 Investigaciones nacionales sobre resiliencia.....	41
<b>CAPÍTULO 2. Riesgo psicosocial. La adversidad frente a la inocencia</b> .....	45
Presentación.....	47
2.1 Nociones sobre el riesgo .....	50
2.1.1 Riesgo social en la historia.....	50
2.1.2 Conceptualización de riesgo .....	51
2.1.3 Conceptualización de riesgo social.....	52
2.1.4 Riesgo psicosocial en la infancia.....	53
2.2 Factores de Riesgo psicosocial en la infancia .....	55
2.2.1 Factores de riesgo psicosocial en la familia.....	57
2.2.2 Maltrato infantil y su conceptualización.....	59
2.3 Indicadores de riesgo psicosocial.....	65
2.4 Consecuencias de riesgo psicosocial en la infancia .....	68
2.5 Riesgo psicosocial en la escuela .....	68
<b>CAPÍTULO 3. Resiliencia. El arte de vivir</b> .....	73
Presentación.....	75
3.1 Conceptualización de resiliencia .....	75
3.2 Factores protectores.....	79
3.2.1 Factores protectores internos.....	80
3.2.2 Factores protectores externos .....	85
3.3 Escuela y resiliencia .....	86
3.3.1 Maestros y resiliencia.....	88
3.3.2 Propuesta de Henderson y Milstein.....	90
3.3.3 Un plan de acción la Secretaría de Educación Pública (SEP).....	92
<b>CAPÍTULO 4. Proceder metodológico. Una mirada profunda en la investigación</b> .....	95
Presentación.....	97
4.1 Perspectiva de la investigación.....	97
4.1.1 Objetivo de investigación.....	97
4.1.2 Objetivos específicos de investigación.....	97

4.1.3	Pregunta de investigación .....	98
4.1.4	Supuesto.....	98
4.2	Proceder metodológico .....	99
4.2.1	Método .....	100
4.2.2	Categorías de la investigación .....	102
4.2.3	Contexto de la investigación.....	103
4.2.3.1	Escenario de estudio.....	104
4.2.3.2	La comunidad escolar.....	105
4.2.3.3	Informantes clave .....	106
4.2.3.4	Población escolar estudiada.....	107
4.3	Instrumentos y técnicas de investigación.....	110
4.3.1	Observación no participante .....	110
4.3.2	Entrevista en profundidad.....	111
4.3.3	Recursos.....	111
 <b>CAPÍTULO 5. Resultados de la investigación. ¿Qué encontramos?</b> .....		113
Presentación.....		115
5.1	Primera categoría: Riesgo psicosocial .....	115
5.1.1	¿Qué se entiende por riesgo psicosocial?.....	115
5.1.2	Características de Riesgo psicosocial .....	117
5.1.3	Impacto de las características de riesgo psicosocial en el grupo .....	119
5.2	Segunda categoría: Resiliencia .....	123
5.2.1	¿Qué se entiende por resiliencia?.....	123
5.2.2	Identificación de los factores de resiliencia que desarrollan las docentes .....	125
5.2.3	Factores de resiliencia que desarrollan las docentes en la escuela .....	132
5.2.3.1	Enriquecimiento de vínculos .....	133
5.2.3.2	Fijar límites claros y firmes.....	134
5.2.3.3	Enseñar habilidades para la vida .....	138
5.2.3.4	Brindar afecto y apoyo .....	142
5.2.3.5	Establecer y transmitir expectativas elevadas .....	144
5.2.3.6	Brindar oportunidades de participación significativa.....	146
 <b>CONCLUSIONES</b> .....		149
Consideraciones Finales .....		156
 <b>FUENTES DE CONSULTA</b> .....		159
Bibliográficas.....		161
Hemerográficas .....		166
Electrónicas.....		172
 <b>ANEXO</b> .....		177



## Índice de Tablas

Tabla No. 1: Factores de riesgo psicosocial en la familia.....	59
Tabla No. 2: Clasificación del maltrato infantil y su conceptualización de acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS) .....	61
Tabla No. 3: Clasificación del maltrato infantil y su conceptualización de acuerdo con el Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva de la Secretaría de Salud .....	62
Tabla No. 4: Clasificación del maltrato infantil I y su conceptualización de acuerdo con el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) .....	62
Tabla No. 5: Clasificación del maltrato infantil y su conceptualización de acuerdo con la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) .....	63
Tabla No. 6: Clasificación del maltrato infantil y su conceptualización de acuerdo a las siguientes instituciones: Clínica de Atención Integral al Niño Maltratado (CAINM), Instituto Nacional de Pediatría (INP) y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) .....	63
Tabla No. 7: Clasificación del maltrato infantil y su conceptualización de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su Protocolo para la Atención y Prevención de la Violencia Sexual en las Escuelas de Educación Inicial, Básica y Especial en la Ciudad de México (2016) .....	64
Tabla No. 8: Indicadores de riesgo psicosocial según el tipo de maltrato de acuerdo al Centro Nacional para la Salud de la Infancia y Adolescencia .....	66
Tabla No. 9: Indicadores de riesgo psicosocial según el tipo de maltrato de acuerdo a la Office of Children & Family Services.....	67
Tabla No. 10: Indicadores de riesgo psicosocial en la escuela .....	71
Tabla No. 11: Perfil profesional de los docentes de la escuela primaria.....	106
Tabla No. 12: Perfil profesional de las informantes clave .....	107
Tabla No. 13: Criterios de inclusión y exclusión .....	108
Tabla No. 14: Alumnos en riesgo psicosocial de cuarto grado .....	109
Tabla No. 15: Alumnos en riesgo psicosocial de quinto grado .....	109
Tabla No.16: Características de riesgo psicosocial identificadas por las informantes clave .....	118



## INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe una desintegración social, que se asocia a problemáticas de violencia, delincuencia, individualidad, economía y política, entre otros, que repercuten directa e indirectamente en los niños y jóvenes de nuestra sociedad, que son una población vulnerable y en quienes ponemos poco interés. Lo anterior impacta en diferentes esferas sociales, como la localidad, familia y escuela y son desencadenantes de riesgo psicosocial.

En la escuela se integran alumnos que presentan características que los hacen ser vulnerables y los pone en desventaja frente a otros, estos escolares son los que tienen riesgo psicosocial, que genera en los menores problemas de conducta, baja autoestima y pocas oportunidades de participación. Ante ello, la escuela puede promoverse como un lugar en donde se puedan implementar y accionar estrategias que apoyen el desenvolvimiento psicosocial del ser humano, específicamente me refiero a la resiliencia.

Dados los objetivos que tiene la escuela, se pueden fomentar conductas resilientes que apoyen a afrontar adversidades que presentan los alumnos en riesgo psicosocial, ya que las conductas prosociales se aprenden y en este sentido se pueden desarrollar y favorecer en el ámbito escolar. Sin duda esta sería una oportunidad para los docentes frente a grupo, ya que ellos son quienes interactúan cotidianamente con los alumnos.

Así nace el interés por este trabajo, ya que la función que he desempeñado como docente de apoyo en aula regular, me ha permitido conocer a algunos niños que viven circunstancias adversas, como separación o abandono de padres, violencia doméstica, privación sociocultural o adicciones, entre otras; de las cuales, en ocasiones, se combinan algunos de los factores anteriores por lo que existe mayor riesgo psicosocial.

Siendo el docente quien pasa mayor tiempo con los estudiantes tiene la oportunidad de impactar en la formación de los mismos; así mismo puede llegar a ser una persona significativa para ellos, siempre y cuando éste forme vínculos positivos y de afecto con los alumnos.

El presente trabajo de investigación tiene por objetivo general: *Analizar cómo el docente desarrolla la resiliencia en los alumnos con riesgo psicosocial.*

Y como objetivos específicos:

- Conocer cómo el docente conceptualiza el riesgo psicosocial y la resiliencia.
- Identificar cuáles son los factores de resiliencia que desarrolla el docente en los alumnos con riesgo psicosocial.
- Describir cómo el docente desarrolla la resiliencia en alumnos con riesgo psicosocial.

Para poder realizar esta investigación se postuló la siguiente pregunta de investigación:

- *¿Cómo el docente desarrolla la resiliencia en niños con riesgo psicosocial en la escuela primaria?*

Para lo anterior, se consideró el siguiente supuesto de investigación:

- El desarrollo de la resiliencia en estudiantes con riesgo psicosocial no se logra porque el docente desconoce el fundamento teórico de la misma. Sus prácticas docentes se basan más en el sentido común y la empiria, dejando de lado los procesos de desarrollo integral en el marco de la diversidad áulica, lo que propicia poco interés hacía los alumnos que le demandan mayor esfuerzo personal y laboral, esto puede llegar a afectar las relaciones sociales, trabajo colaborativo y trabajo escolar.

Así mismo el presente trabajo se compone de cinco capítulos que se enuncian a continuación:

El capítulo uno lleva por nombre *Antecedentes de la Investigación. Un punto de partida*; en el cual se presenta el planteamiento del problema, justificación y el estado de la cuestión. En el planteamiento del problema se realiza un acercamiento sobre la calidad educativa, en donde se le mira desde un enfoque humanista más que eficientista y cómo esta educación impacta en los estudiantes que presentan situación de vulnerabilidad. Dentro de la justificación se muestran algunas estadísticas que avalan cómo la resiliencia ha permitido que los estudiantes de países de primer mundo logren elevar sus calificaciones a partir de dar importancia al aspecto socioemocional; por último, en el estado de la cuestión se revisan algunas investigaciones nacionales e internacionales sobre riesgo psicosocial y resiliencia.

El capítulo dos se titula *Riesgo Psicosocial. La adversidad frente a la inocencia*, se presentan nociones sobre riesgo, factores, indicadores, consecuencias de riesgo psicosocial en la infancia y en la escuela. Este apartado aborda cómo los cambios políticos y económicos han agravado las problemáticas sociales, por lo tanto, en la familia, esto afecta la vida cotidiana de sus integrantes, a nivel personal, en donde se vulnera su identidad y valores, generando riesgo psicosocial en ellos. La población más afectada en esta situación son los infantes que al integrarse al ambiente escolar manifiestan problemáticas conductuales, psicológicas, sociales y educativas que el docente vivencia de cerca.

Respecto al capítulo tres, lleva por nombre *Resiliencia. El arte de vivir*, y se compone por la conceptualización de la resiliencia, factores protectores internos y externos; por último, se muestra como permea la resiliencia en la escuela y cómo la desarrollar los maestros.

El capítulo cuatro lleva por nombre *Proceder Metodológico. Una mirada profunda en la investigación*, en él se muestran los componentes que se tomaron en cuenta para la investigación. En este apartado se expone el objetivo y pregunta de investigación, enfoque, método, técnicas e instrumentos que se eligieron para la realización de la investigación; lo anterior me permitió contextualizar las categorías de riesgo psicosocial y resiliencia.

El capítulo cinco, titulado *Resultados de la investigación ¿qué encontramos?*, alude a los resultados que se obtuvieron a partir de las entrevistas y observaciones realizadas en la investigación del trabajo campo. La organización de la información fue a través de seis puntos que se desprendieron de los componentes, que abordan Henderson y Milstein (2003) sobre el *Desarrollo de la Resiliencia en la Escuela* que son: 1) Enriquecimiento de vínculos, 2) Fijar límites claros y firmes, 3) Enseñar habilidades para la vida, 4) Brindar afecto y apoyo, 5) Establecer y transmitir expectativas elevadas y 6) Brindar oportunidades de participación significativa.

Posteriormente, el documento presenta las *Conclusiones* a las que se llegaron en esta investigación. Finalmente se presentan las *Fuentes de consulta* que se revisaron y un *Anexo*.



**CAPITULO 1**  
**ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.**  
**UN PUNTO DE PARTIDA**





## **Presentación**

En este capítulo se abordan cuestiones sobre la exclusión social que sufren algunos alumnos en riesgo psicosocial y se da énfasis al enfoque humanista en la educación; también se muestran algunas estadísticas que avalan cómo el desarrollo humano y específicamente la resiliencia ha permitido que los estudiantes de países de primer mundo logren elevar sus calificaciones a partir de dar importancia al aspecto socioemocional. Por último, se describe el estado de la cuestión sobre resiliencia y riesgo psicosocial a nivel nacional e internacional.

### **1.1 Planteamiento del problema**

A nivel mundial se considera el derecho que tienen los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad, como un aspecto crucial para el desarrollo de cada país. Entendiendo calidad no como aquella postura que plantea una perspectiva administrativa eficientista; sino en un sentido amplio y humano. Respecto a la calidad de la educación la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006) enfatiza el rol que desempeña la educación en “la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando” (p.2); es decir, la educación es un acto esencialmente humano en donde el profesor, debe tomar su papel de guía y ser un factor de estímulo para el desarrollo de sus alumnos en un sentido humano.

Sin embargo, por las características sociales en las que se desenvuelven los alumnos, algunos viven situaciones de riesgo psicosocial, que en ocasiones son excluidos o discriminados, ello les impide lograr dicha calidad educativa, por lo que se necesita desarrollar en ellos fortaleza personal y de grupo, que apoyen a afrontar esa desventaja social y la escuela es el lugar idóneo para ese fortalecimiento.

En este sentido, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014) reporta que uno de cada dos niños ha sufrido alguna agresión psicológica por un algún miembro de su familia, así como seis de cada diez niños entre uno y 14 años de edad han experimentado algún método violento de disciplina infantil en sus hogares, y por otro lado uno de cada diez niños de entre 10 y 17 años de edad han sufrido algún tipo de agresión en el hogar. Estas estadísticas sobre violencia física, psicológica y verbal, aunadas a la deprivación sociocultural y bajo estatus económico hacen que los niños se estén desarrollando en ambientes de riesgo psicosocial, mismos que posteriormente lo proyectarán en la escuela.

Organismos Internacionales impulsan lineamientos o recomendaciones en materia de educación, con la finalidad de tener un marco de referencia para que los estudiantes cumplan los objetivos de la curricula, y alterno a esto se pueda desarrollar en ellos, la parte humana (psicosocial), que es esencial para todos los alumnos, y específicamente de los menores que se encuentren en riesgo; Gómez Plata (2006) conceptualiza la infancia en riesgo como:

Una manera de clasificar las problemáticas que afectan a grupos de niños y niñas en sus posibilidades de vida. Alude a las circunstancias que obstaculizan su bienestar y vulneran sus derechos, situaciones que afectan su salud física y emocional, su educación, su integridad y su lugar como sujetos, en términos generales podemos hablar de lo que afecta la calidad de vida (p.50).

Se puede decir que los menores que no ejercen totalmente su derecho a la educación, se deben a que habitan en hogares con ingreso económico bajo, en donde el jefe de familia es analfabeto, o es hablante de alguna lengua indígena, el hogar es de tipo familiar ampliado y/o el hogar tiene jefatura femenina, lo que muestra una estrecha relación con la poca asistencia a la escuela.

Por otro lado, la UNESCO (1990) refiere que se pueden mitigar los riesgos de exclusión social fomentando en los niños el desarrollo personal; en la Conferencia de Jomtien en 1990 sobre la educación básica y sobre las necesidades básicas de aprendizaje, se mencionó que los aprendizajes de lectura, escritura y cálculo tienen igual importancia que aquellos que son sobre valores y actitudes, mismos que son necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir y desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el fortalecimiento personal, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar

aprendiendo. Una posibilidad ante este problema social es desarrollar la resiliencia<sup>1</sup> en aquellos niños que se encuentran en desventaja social en comparación con sus iguales.

México es un país que busca el bienestar educativo de sus habitantes, por lo que es miembro activo de varios Organismos Internacionales, y como tal, tiene la encomienda de favorecer la llamada educación de calidad y promover acciones que mitiguen el riesgo social de sus alumnos.

Así mismo, autores como Munist, Santos, Kotliarenco, Ojeda, Infante y Grotberg (1998) mencionan que la pobreza es una condición adversa que trae consigo diversos factores de riesgo, lo cual afecta en lo físico, mental y social; además Garmezy (como se citó en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996b) señala que existe una preocupación creciente a nivel internacional respecto a la pobreza y las consecuencias que ésta ha mostrado tener en la vida de los niños e impactan en su vida escolar.

Existen comunidades que presentan condiciones adversas, de esta forma el Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática (INEGI) (2018) cita que el riesgo social es un “problema de la localidad relacionado con alusiones a pobreza, pobreza extrema, pobreza por falta de trabajo, hambre, marginación, alta marginación, marginación por distancia o lejanía de la localidad, falta de ingresos, bajos ingresos y economía, entre otras situaciones similares” (párr.1). En algunas poblaciones se ha realizado un Estudio Básico de Comunidad por los Centros de Integración Juvenil A.C (2013), tal es el caso de la localidad seleccionada para esta investigación, en donde predomina la clase social media-baja, con riesgo social medio e índices de analfabetismo, disfuncionalidad familiar, alcoholismo y bandas delictivas; esta situación se proyecta en la escuela primaria inmersa en dicha comunidad, sobre todo en el turno vespertino, donde asisten niños con mayores problemas familiares, deprivación cultural y económica.

Gracias a la labor como Docente de Apoyo en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R) me he percatado de la problemática social que viven algunos alumnos, ya que asisto con regularidad a las aulas, y la convivencia con los estudiantes me dio la oportunidad de conocer la interacción social entre el docente y ellos, así como son sus compañeros en el salón de clases.

---

<sup>1</sup> Resiliencia como aquella capacidad que tiene el ser humano para afrontar la adversidad, apoyándose de factores protectores internos (autoestima, personalidad, humor etc.) y externos (familia, escuela, amigos, maestros etc.) El concepto de resiliencia es amplio y se abordará con mayor precisión en el capítulo tres del marco teórico.

Algunos niños tuvieron la confianza para comentarme sus vivencias, ejemplo de ello son los casos de violencia doméstica que han sufrido o han presenciado; asimismo, conocí de familiares que se dedican a robar e ingerir drogas, del cambio constante de madrastra o padrastro, del lugar de residencia inestable, y el hacinamiento en el que viven, o que todo el día se encuentran solos en sus hogares debido a que sus padres trabajan y no hay quien cumpla el rol de cuidador; en ocasiones los alumnos asisten a la escuela sin haber consumido alimentos, o ingresan a la institución después de desempeñar alguna labor en el campo o en algún comercio, esto repercute de manera directa e indirectamente en su desempeño escolar.

De esta forma, podemos ver que el turno vespertino aloja a los alumnos que se encuentran en mayor riesgo psicosocial en la comunidad; se nota el contraste entre los alumnos de ambos turnos en actividades como cumplimiento de tareas, asistencia, puntualidad, higiene personal, condición sociocultural y económica entre otros. Esta diferencia entre los escolares se ha comentado en los Consejos Técnicos Escolares y entre docentes que trabajan doble turno en la misma escuela.

Una de las situaciones que ha sido de mayor interés, fue observar las circunstancias de riesgo psicosocial que viven los alumnos y cómo las proyectan en el aula de clases; de igual forma, conocí la comunicación existente entre estos alumnos con su docente de grupo, la cual es unidireccional (maestro a alumno), el docente emitió comentarios como; *a ese niño lo mande hasta atrás para que no me de lata; ese niño allá, porque de todos modos no aprende, está realizando dibujos, porque está muy atrasado; tú mejor ya no vengas a la escuela porque estás perdiendo el tiempo; ya no lo aguanto;* y sus compañeros de aula, expresan juicios despectivos tales como: *tú no juegas porque estas tonto; sus zapatos están rotos; tienes piojos; huele mal; es feo, e incluso los mismos alumnos expresan comentarios como: yo no soy guapo; soy burro; para que lo hago si la maestra no me lo califica;* entre otros. Estas y más son situaciones que vive el niño a diario en el salón de clases.

He sido testigo de que aún en áreas de recreación como el receso escolar, o en clases de Educación Física o Artes, los alumnos que viven alguna situación de riesgo son relegados por sus propias características físicas, intelectuales o económicas; sus compañeros realizan comentarios como: *no la tomo de la mano porque está quemada; no voy a jugar con ella porque es tonta; nadie quiere*

*hacer equipo con ella porque ésta sucia, estas son algunas expresiones que los niños manifiestan en el desarrollo de sus clases o en su tiempo libre en relación a sus compañeros con riesgo psicosocial.*

Uno de los casos que más me ha impactado fue el de los hermanos Jacinto y Fidel<sup>2</sup> que cursaban el sexto grado de educación primaria. Jacinto y Fidel vivían en el mismo contexto de violencia familiar, adicciones, pobreza y deprivación sociocultural. Jacinto era un alumno tranquilo, participativo, amable, cariñoso, solidario e intentaba cumplir con tareas escolares y buscaba la manera de verse alineado; por otro lado, su hermano Fidel era un alumno que constantemente lo remitían a la dirección escolar por presentar un comportamiento agresivo, les faltaba al respeto a sus compañeras, con conductas físicas como jalarles el cabello, ponerles el pie, picarlas con el lápiz, y expresiones verbales como *zorra, loca y mugrosa*, entre otras, no cumplía con sus materiales y tareas, no daba importancia a su persona en hábitos de higiene, además de que su rendimiento académico era bajo.

Este caso específicamente me hizo preguntarme: ¿Por qué había tanta diferencia entre Jacinto y Fidel si provenían del mismo ambiente familiar, vivían en la misma casa y convivían en el mismo grupo?, de igual manera ¿Por qué el docente de grupo tenía más consideraciones con Jacinto que con Fidel? la respuesta a estas preguntas, se encuentran en el concepto denominado resiliencia.

Kotliarenco et al. (1996a) mencionan que parte de la premisa de nacer en la pobreza, así como vivir en un ambiente psicológicamente insano, son condiciones de alto riesgo para la salud física y mental de las personas. Por ello, la resiliencia se preocupa de observar aquellas condiciones que posibilitan el abrirse a un desarrollo más sano y positivo, aspectos que podemos encontrar en la escuela y específicamente en el docente.

Rutter en Munist et al. (1998) han considerado a la resiliencia como un conjunto de procesos sociales y psicológicos que posibilitan una vida favorable en un ambiente desfavorecido, que se realizan a través del tiempo, y resultan de la combinación entre los atributos del niño y su ambiente

---

<sup>2</sup> Jacinto y Fidel son nombres ficticios de los alumnos.

familiar, social y cultural. Así, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen o que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso social en un momento determinado de tiempo.

Al ser la resiliencia un proceso social se puede favorecer desde la escuela, alentarla en los alumnos con riesgo psicosocial, da la oportunidad de que se inserten de manera favorable en la sociedad, por lo que me pregunto: ¿El docente tendrá el conocimiento sobre la importancia de la resiliencia? ¿Es posible que él la pueda desarrollar? ¿Por qué hay alumnos que viven circunstancias similares, pero las afrontan de manera diferente? ¿De qué, se valen los alumnos en riesgo social para tener éxito en la escuela, aun cuando muchos factores están en su contra? ¿En realidad, los maestros son una persona de apoyo para los alumnos?

Delors et al., (1996) menciona que la familia es la primera escuela del niño, sin embargo, cuando ésta tiene un entorno desfavorable es vital que la escuela y en específico los educadores muestren mayor esfuerzo para atenderlos, brindando ayuda que les permita desarrollar talentos pese a sus dificultades. Si los docentes somos o podemos ser personas significativas en la vida de un niño, la pregunta sería ¿Desarrollamos esta capacidad en nuestros alumnos? Ya que la resiliencia no es algo innato y que puede desarrollarse en cualquier etapa de la vida y frente a cualquier adversidad psicosocial es por tanto determinante una intervención que favorezca los factores protectores internos y externos en los alumnos en riesgo.

La escuela es un sistema de protección social y un lugar de interacción que permite tanto la detección de situaciones de riesgo como su prevención. Así mismo, el docente es un actor importante en la vida escolar de los alumnos, por varias circunstancias, una de ellas es el tiempo que comparten ambos en la escuela, otra es la figura de autoridad que el niño ve en el docente y una más es el acercamiento personal que tienen ambos.

Derivado de lo anterior, se plantea la siguiente pregunta, misma que guiará el proceso de investigación y es *¿Cómo el docente desarrolla la resiliencia en niños con riesgo psicosocial en la escuela primaria?*

## 1.2 Justificación

El tema de la resiliencia ha dejado de ser un tópico en boga para dar paso y convertirse en uno de los temas centrales de la psicología educativa, no sólo en nuestro país sino a nivel mundial.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016) tiene varios objetivos educativos, uno de ellos es mejorar la calidad de vida de los estudiantes y pretende que para el 2030 los países miembros redoblen esfuerzos para mejorar la calidad e igualdad de sus sistemas educativos; Gurría (2016) menciona que “la educación sigue siendo un motor clave del bienestar individual, progreso social y crecimiento inclusivo... el empleo, los ingresos, los resultados de salud y la satisfacción con la vida están estrechamente relacionados con el nivel educativo y las habilidades” (p.5).

Por su parte, el *Programme for International Student Assessment* por sus siglas PISA (2015) en su categoría sobre equidad social abarca tres áreas, la primera: el efecto del origen social; la segunda, referente a la brecha de desempeño; y por último, la resiliencia, en donde se muestra un panorama general de ésta en México en la cual nuestro país tiene un avance mínimo del año 2006 al 2015, lo que significa que estamos por debajo de la media en la formación de alumnos resilientes.

Otra categoría que mide PISA (2015) es la llamada Bienestar del estudiante en donde se analizó por primera vez la satisfacción de los estudiantes en cuanto a su sentido de pertenencia en la escuela, las relaciones con sus compañeros y profesores, la vida en casa y cómo pasan su tiempo fuera de la escuela. Estas características sobre sentido de pertenencia y relaciones con sus compañeros y maestros son factores protectores externos de la resiliencia (Fonagy, Steele, Steele, Higgitt, y Target, 1994).

La evaluación que realiza PISA abarca áreas de lectura, matemáticas y ciencias por medio de un examen; sin embargo, alterno al examen, los estudiantes contestan un cuestionario con preguntas sobre sí mismos, sobre sus hogares y experiencias de aprendizaje, lo que ha permitido obtener los resultados de la categoría de Equidad social y Bienestar del estudiante (*well-being*) la cual se relaciona con cuatro dimensiones que son: social, psicológica, física y cognitiva. Al respecto PISA menciona que es necesario lograr que los niños y jóvenes tengan éxito en sus estudios, pero es igual

de importante que los estudiantes se encuentren satisfechos y contentos con la vida, ya que una mayor satisfacción conduce a una mayor motivación, tanto intrínseca como extrínseca, y a mejores resultados escolares y académicos, de igual manera menciona que la socialización es fundamental en la vida académica (PISA, 2015).

Las dos principales dimensiones del bienestar del alumno son: a) Calidad de vida: salud, educación, reparto entre trabajo y ocio, relaciones sociales, relaciones ciudadanas, calidad medioambiental, seguridad personal y bienestar subjetivo; y b) Condiciones materiales: empleo, sueldo, vivienda. Estas dimensiones se encuentran relacionadas de forma directa e indirecta con la resiliencia.

Una de las prácticas de éxito a nivel mundial que menciona PISA (2015) es que “los estudiantes de sistemas educativos que dividen al alumnado en distintos programas educativos... a una edad más tardía declararon recibir un mayor apoyo por parte de sus profesores” (p.3). Estos programas educativos llevan al acercamiento que tiene el profesor y los métodos en los que da su cátedra influyendo de manera positiva en el desarrollo de la resiliencia.

Werner (1989) menciona que frecuentemente los niños resilientes fuera de casa hacen de la escuela su hogar, a manera de ejemplo se puede citar que un profesor favorito puede llegar a ser un modelo de identificación de un alumno resiliente. La escuela funge como factor protector para los niños, respecto a ello Rutter (1987) señala que no es suficiente identificar los factores protectores sino también reforzarlos, siendo uno de los objetivos necesarios en la prevención. Así, podemos hacer referencia a la estadística de PISA, en donde quizás como docentes no estemos desarrollando la resiliencia entre nuestros niños

México intenta promover una educación que desarrolle el potencial humano y en su Artículo 3° Constitucional declara que el sistema educativo debe “desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos, 2013, P.5).

Para hacer realidad estos principios, es fundamental plantear qué mexicanos queremos formar y tener claridad sobre los resultados que esperamos de nuestro sistema educativo. Se requiere, además, que el sistema educativo cuente con la flexibilidad suficiente para alcanzar estos resultados en la amplia diversidad de contextos sociales, culturales y étnicos de México (SEP, 2016a).



Las facultades del ser humano a las que refiere la Constitución pueden ser en las áreas cognitiva, afectiva y motrices de los estudiantes; el desarrollo armónico de éstas promueve una educación integral.

En la misma idea, la Ley General de Educación (2017) promueve en su Artículo 2° que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social.

El sistema educativo nacional deberá asegurar la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes (p.2).

Esta calidad educativa y desarrollo humano se sustenta legalmente en documentos oficiales por los que se rige nuestro país, como es la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) que en su Artículo 4° menciona que las políticas públicas deberán contribuir a la formación física, psicológica, económica, social, cultural, ambiental y cívica de niñas, niños y adolescentes. Por otro lado, en su Artículo 37° de esta misma Ley en su Fracción IV se establece que se darán medidas “dirigidas de manera preferente a niñas y adolescentes que pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja para el ejercicio de los derechos contenidos en esta Ley” (p.40). Estas medidas pueden ser preventivas por ellos es importante el desarrollo de la resiliencia en la escuela para poder dar apoyo a grupos vulnerables y defender sus derechos.

En el Artículo 57 ° de la misma Ley se declara que:

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que garantice el respeto a su dignidad humana; el desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, en los términos del Artículo 3°. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y demás disposiciones aplicables (p.52).

Mientras que en su Artículo 58° menciona que la educación, además de lo dispuesto en las disposiciones aplicables, tendrá los siguientes fines:

II. Desarrollar la personalidad, las aptitudes y las potencialidades de niñas, niños y adolescentes;

III. Inculcar a niñas, niños y adolescentes sentimientos de identidad y pertenencia a su escuela, comunidad y nación, así como su participación activa en el proceso educativo y actividades cívicas en términos de las disposiciones aplicables;

V. Apoyar a niñas, niños y adolescentes que sean víctimas de maltrato y la atención especial de quienes se encuentren en situación de riesgo (p.55).

Y por último en su artículo 71 menciona que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez. La finalidad de los artículos es sustentar sobre una base legal y social los derechos con los que cuentan los menores, mismos que promueven ambientes favorables para su desarrollo, promoviendo así, sus derechos. Tomar en cuenta esta legislación, no sólo es un derecho de los niños, sino también señala algunas pautas como un medio para desarrollar la resiliencia.

En lo escolar, el Modelo Educativo 2017, intenta favorecer en los alumnos la motivación y la capacidad de lograr su desarrollo personal, así como mejorar su entorno social y natural; y que en un futuro se proyecten como sujetos proactivos en su entorno laboral y familiar dispuestas a continuar con su formación académica y profesional.

En la misma idea, el perfil de egreso de la Educación Básica en el nivel primaria demanda que los alumnos tengan la capacidad de atención en varias situaciones, así como identificar y poner en práctica sus fortalezas personales para autorregular sus emociones en la escuela y de manera general en su contexto, lo que le permitirá desarrollar empatía y convivir con otros. Además, busca desarrollar el máximo potencial humano fomentando valores, aptitudes y actitudes que le posibiliten el desarrollo personal y social.

Por otra parte, entre las características de las escuelas que se consideran exitosas se encuentra un compromiso del docente hacía sus estudiantes, así como la manera en que éste muestra expectativas

altas hacía ellos; también se considera la retroalimentación que el profesor realiza a los alumnos; y de manera general se habla del liderazgo escolar que permita la participación de todos los implicados en el proceso educativo (Helvia, 2011). Al respecto Rutter (1979) refiere que las experiencias positivas vividas en la sala de clases pueden mitigar los efectos de un estrés considerable en el hogar.

Por último, y a manera de guía, PISA (2015) menciona que para lograr una escuela de éxito:

El aprendizaje no debería resentirse porque un estudiante venga de una familia pobre, tenga un origen inmigrante, viva en una familia monoparental o no cuente con determinados recursos en su hogar, como un ordenador o una habitación tranquila para estudiar. Los sistemas educativos de éxito no ignoran estas cuestiones y han encontrado maneras de distribuir los recursos para igualar las condiciones de aquellos estudiantes que carecen de los recursos materiales y humanos de los que sí disfrutaban los estudiantes de entornos privilegiados. Cuantos más alumnos estudian, más se beneficia el sistema en su conjunto (p.13).

La importancia de esta guía radica en el hecho de que menciona que la resiliencia es esencial para intervenir en el desarrollo de niños con riesgo psicosocial, que provienen de entornos de pobreza, familias disfuncionales, situaciones de estrés prolongado, entre otros. De igual forma estos alumnos con riesgo pueden ser capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos de las adversidades, contextos desfavorecidos y deprivados socioculturalmente. Para lograr lo anterior requieren de personas significativas para ellos, y es aquí donde el docente puede influir de manera positiva y como menciona Uriarte (2006) si los docentes son sensibles y receptivos, los alumnos formaran con ellos vínculos de confianza, protección, consuelo y ayuda.

### **1.3 Antecedes de la investigación**

En este apartado se muestran algunas investigaciones sobre riesgo psicosocial y resiliencia. Estas han permitido identificar conceptos, características y poblaciones en donde se han estudiado estos tópicos.

### 1.3.1 Investigaciones internacionales sobre riesgo psicosocial

Las investigaciones a nivel internacional nos permiten tener una visión del objeto de estudio desde la perspectiva de otros países, a continuación, se mencionan algunos estudios sobre riesgo psicosocial.

El primer estudio que referiré fue elaborado por Byrne y Rodrigo (2006) en España, denominado *Los Componentes del Apoyo Social en las Familias en Riesgo Psicosocial*, el cual tuvo por objetivo explorar la red de apoyo social de las familias en situación de riesgo psicosocial y compararlo con familias sin indicadores de riesgo, tanto en el apoyo formal como en el apoyo informal.

Para los autores fue imprescindible iniciar con el concepto de familia, y retomaron el propuesto por Rodrigo y Palacios (1998) quienes la definieron como:

La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que es duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (p.2).

Así, la familia es en donde se promueve el desarrollo óptimo de los hijos/as, realizando funciones de mantenimiento, estimulación, apoyo, estructuración y control (Bradley, 1995). Los investigadores clasificaron a las familias en dos grupos con y sin riesgo psicosocial. Los autores retoman el concepto de apoyo social de Gottlieb (1983) quien lo definió como “la información o consejo tanto verbal como no verbal, ayuda tangible, o acción que se ofrece por una persona y que tiene efectos emocionales o comportamentales beneficiosos para el destinatario” (p.3). La familia constituye un sistema de apoyo para sus integrantes y se apoya de otros sistemas o subsistemas para hacer frente a los cambios de sus miembros a lo largo de su vida.

Para examinar los tipos de apoyo a los que acuden las familias, Byrne y Rodrigo (2006) utilizaron dos instrumentos de evaluación, el primero llamado protocolos de evaluación de riesgo psicosocial, el cual analiza 42 indicadores con respuesta dicotómica de si/no en las siguientes áreas: factores sociodemográficos, red social familiar, organización familiar y condiciones domésticas, historia de maltrato del cuidador y características personales, calidad de la relación con la familia, prácticas educativas inadecuadas y problemas de adaptación en los hijos, el instrumento se aplicó a familias biparentales y monoparentales.

El segundo instrumento fue una escala de apoyo personal y social, que mide la red de apoyo formal e informal que tienen las familias que participaron en el programa. En el caso del apoyo formal encontraron diversas instituciones: la escuela, servicios sociales, policía, asociaciones de vecinos, parroquia, centros de menores y otros. Entre las fuentes de apoyo informal se encontraron: hijos, pareja, padre, madre, amigos, hermanos, vecinos y otros.

Dentro del procedimiento de investigación se dividió a las familias en tres niveles de riesgo psicosocial: bajo, medio y alto. Los resultados que obtuvieron fueron que las familias con riesgo psicosocial alto son más vulnerables y que acuden con mayor frecuencia a los servicios sociales. El apoyo social solicitado aumenta a medida que lo hace el nivel de riesgo familiar; así mismo aquellas familias que no se encuentran en situación de riesgo psicosocial optan por buscar apoyo con la pareja y la escuela.

Este estudio permitió identificar los niveles de riesgo psicosocial que existen dentro de la familia y las redes de apoyo que se utilizan cuando existe el mismo, de esta manera es notorio el papel que juega la escuela, al considerarse por ambas familias (con y sin riesgo psicosocial) como un apoyo que sirve de aliciente social.

Otra investigación sobre riesgo psicosocial fue la elaborada por Fernández (2008) y se denominó *Aportaciones de la Psicopedagogía ante las Situaciones de Riesgo Social en la Escuela*, el objetivo de este estudio consistió en presentar una herramienta para la detección del riesgo psicosocial en la escuela.

En la investigación se menciona que la mayor parte de la infancia se encuentra inmersa dentro de la familia; sin embargo, en ocasiones ésta no cubre las necesidades básicas de los integrantes, por lo que los niños necesitan condiciones de protección y modelos para desarrollarse.

Para la autora, el riesgo social está asociado con malos tratos en la infancia, y retoma el concepto de Masson (1993) quien define el riesgo social como “las distintas formas de disfunciones y carencias en las relaciones entre niños/as y adultos que interfieren en el desarrollo físico, psicológico, afectivo y social de los menores” (p. 3), por lo que los alumnos que se encuentran en riesgo social tienen limitaciones en su desarrollo evolutivo, lo que afecta su competencia, adaptación social y aprendizajes escolares.

Los alumnos que provienen de familias disfuncionales y que se encuentran en riesgo social buscan en la escuela una oportunidad de ser detectados y ayudados, y cómo refiere la autora de esta investigación:

La escuela es un sistema de protección social que permite la identificación de las situaciones de riesgo, así como su prevención, la detección de estos alumnos se favorece porque existe la interacción entre iguales y con adultos (maestros), el juego y relación de equipos, por lo que el colegio se convierte en sí mismo en compensador de desigualdades y equilibra las situaciones de desventaja social, evitando circunstancias negativas o corrigiéndolas (Masson, 1993, p. 4).

También menciona que es difícil identificar la existencia de riesgo, porque no siempre hay rastros físicos de maltrato y las repercusiones no son iguales en todos los niños, pero siempre se manifiestan indicadores de conducta, misma que divide en tres: los que se manifiestan en el alumno, en la familia y en la relación entre los padres e hijos.

La herramienta que la autora utilizó para el diagnóstico del riesgo social es un Cuestionario para la Detección de niños y niñas en situación de riesgo social, llamado E-10, cuyas respuestas son tipo Likert con valores de 0 a 6, en la última parte del cuestionario se plantean preguntas sobre aspectos del entorno familiar, mismas que ayudan a enmarcar los problemas; los indicadores que arrojó el cuestionario se agrupan en: conductas antisociales, apatía, evitación social, abandono, negligencia, conductas autodestructivas, abuso y por último relaciones coercitivas.

La autora concluyó que una vez que en la escuela se sospecha de riesgo social o maltrato se tiene que seguir una serie de pasos que permitan brindar tratamiento, atención o intervención coordinada entre la escuela, servicios sociales y salud. Nuevamente se enfatiza que la escuela es un medio para detectar el riesgo y donde se puede prevenir o asistir a los menores.

Otra de las investigaciones sobre riesgo social fue la realizada por Arce, Fariña, Seijo y Mohand (2010) llamada *Comportamiento Antisocial en menores: Riesgo Social y Trayectoria Natural del Desarrollo*, que tuvo por objetivo conocer si el riesgo social y la trayectoria o evaluación natural de la pre-adolescencia a la adolescencia influían en la adquisición de competencias sociocognitivas y de comportamientos antisociales y delictivos.

Los autores parten de la base que propone Feldman, quien menciona que tanto el comportamiento antisocial y delictivo, así como el prosocial son adquiridos; para ello conceptualizan los factores protectores y de riesgo, que convergen en cada persona y sociedad.

Para la investigación fue necesario identificar los factores de riesgo propuestos por Farrington (1996b) quien los resumió en 12 y son: 1.- pre y peri-natales; 2.-hiperactividad e impulsividad; 3.- inteligencia baja y pocos conocimientos; 4.-supervisión, disciplina, 5.-actitudes parentales; 6.- hogares rotos; 7.- criminalidad parental; 8.- familias de gran tamaño; 9.- deprivación socioeconómica; 10.- influencias de los iguales, 11.- influencias escolares y de la comunidad y 12.- variables contextuales.

Para identificar los factores de protección, Lösel y Bender (2003) enuncian los 10 factores protectores más relevantes y son: 1.- psicofisiológicos y biológicos; 2.- temperamento y otras características de personalidad; 3.- competencias cognitivas; 4.- apego a otros significativos; 5.- cuidado en la familia y otros contextos; 6.- rendimiento escolar; 7.-vínculo con la escuela y empleo; 8.- redes sociales y grupos de iguales; 9.- cogniciones relacionadas con uno mismo con lo social y las creencias; así como 10.- factores de la comunidad y vecindario.

Dado que la investigación se centró en la pre- adolescencia y su transición a la adolescencia, mencionan que es ahí en donde existe un punto crítico a nivel personal, porque se produce un estancamiento en el desarrollo moral o psicosocial, que en la adolescencia se manifiestan en un comportamiento antisocial y delictivo.

Las variables que se midieron fueron el autoconcepto, inteligencia emocional, locus de control, socialización, adaptación, estrategias de afrontamiento y comportamientos antisociales. En cuanto al método que utilizaron fue de tipo cuasiexperimental, y aplicaron varios instrumentos.

Los resultados que obtuvieron fue que los menores de alto riesgo social, manifiestan una menor sensibilidad social y preocupación por los demás, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados en contra posición con los de bajo riesgo social, así como una disminución en su adaptación social.

Los menores de alto riesgo social presentaron menor autocontrol, con conductas agresivas en contraposición con los presentados por menores de bajo riesgo; también estos menores en riesgo reflejan poca habilidad para comprender los estados de humor propios; de igual manera los menores de alto y bajo riesgo social se diferencian en los componentes de autoconcepto social y familiar.

Los menores de alto riesgo muestran conductas negativas, deseos de aislamiento, críticas e inseguridad, mismas que se relacionan con conductas antisociales, además muestran un infradesarrollo en inteligencia emocional y ambivalencia en sus emociones; es decir, presentan emociones opuestas al mismo tiempo; en contra parte los menores de bajo riesgo se perciben con mayor competencia social, utilizan estrategias más positivas y eficaces para la integración social.

Esta investigación permitió esclarecer el objeto de estudio sobre los factores de resiliencia que se pueden desarrollar en los menores en riesgo social, porque permite identificar qué es el riesgo, sus características o cuales son los factores de riesgo a los que están expuestos.

Una investigación internacional más sobre riesgo social, fue la elaborada por Uceda- Maza y Domínguez, titulada *Vinculación entre la Vulnerabilidad y la Exclusión Social y las Trayectorias Delictivas. Un Estudio de Asociación*, la cual tuvo por objetivo identificar la relación existente entre las trayectorias delictivas y los factores de vulnerabilidad y exclusión social en adolescentes en conflicto con la ley. El supuesto con el que inician los investigadores es que, a mayor acumulación e intensidad de factores de vulnerabilidad y exclusión social, mayor probabilidad de desarrollar una trayectoria delictiva.

Aunque la investigación se centra principalmente en adolescentes toman como base la importancia de prevención de conductas de riesgo desde la infancia.

Los autores encuadran en dos grupos la delincuencia juvenil, uno minoritario que refiere a las características innatas o psicológicas de los sujetos: y la segunda, uno mayoritario en donde los factores psicosociales son desencadenantes para conductas delictivas. Los investigadores comentan que el punto de partida de la delincuencia tiene su origen en lo social, como parte de un fracaso en el proceso de socialización.



Se entiende por social la situación económica, pobreza, frustración o exclusión social, y vulnerabilidad provocada por el fracaso escolar, falta de inserción laboral y tejido social. En esta idea se enfatiza que el tiempo de exposición al riesgo que sufre una persona configurará el grado de vulnerabilidad que esta tenga; es decir, a mayor riesgo psicosocial mayor será su vulnerabilidad.

Los autores encontraron que un porcentaje elevado de adolescentes que cometen crímenes tuvieron un inicio antes de los 12 años; y las categorías en las que han agrupado el riesgo son factores de tipo personal, factores de riesgo en el apoyo social recibido y factores de riesgo de tipo circunstancial. En este caso los factores de riesgo psicosocial y las carencias que tienen los jóvenes los dividieron en cuatro áreas que son barrio, familia, escuela y amigos.

La metodología que utilizaron para esta investigación fue el análisis de 281 casos de adolescentes con trayectorias delictivas, la recogida de datos se basó en tres variables que configuraron en el tipo de delitos cometidos y tomaron variables de tipo sociológica, educativa, comunitaria y sociodemográfica.

En general, los resultados demostraron que la conducta delictiva aumenta con la edad y alcanza su nivel máximo a los 16 años; por otro lado, los hombres suelen cometer más delitos en relación con las mujeres, ya que éstas tienen mayor resistencia al comportamiento antisocial o delictivo. Sin embargo, una vez que se comienza la carrera delictiva suele ser igual que al de los hombres. Otro resultado que se encontró fue que figura materna es más representativa para los hijos y cuando ésta es ausente suele tener consecuencias que favorecen el riesgo psicosocial.

Un dato muy importante que rescato para mi investigación, es que aquellos alumnos que presentaron ausentismo, abandono, inadaptación escolar o desfase curricular inician una trayectoria delictiva que consolidan con el tiempo.

Los investigadores mencionan que los indicadores educativos siguen un *continuum*; es decir, que “la trayectoria educativa de desvinculación de la institución supone un incentivo para el desarrollo y la consolidación de la trayectoria delictiva y el fracaso en la escuela provoca un tránsito hacia la delincuencia” (Cohen, 1988, p. 34). Así, los futuros delincuentes pueden ser reconocidos por sus profesores en el primer grado escolar (Farrington, 1992), por otro lado, Monahan, Steinberg, Cauffman y Mulvey (2009) señalan que “una buena conexión con el mundo educativo (...) favorece la desvinculación del adolescente hacia el delito” (p.56).

A manera de conclusión se establece que la infancia es la mejor etapa para prevenir las conductas disruptivas, y que la escuela es el mejor lugar para detectar el riesgo y es aquí donde se puede vincular los contextos en los que se desenvuelven los alumnos y prevenir conductas antisociales; a mayor vulnerabilidad y exclusión social, mayor probabilidad de transitar a la delincuencia juvenil.

Las investigaciones internacionales nos dieron un panorama de cómo conceptualizan el riesgo psicosocial con sus características específicas. A continuación, se presentan las investigaciones nacionales.

### **1.3.2 Investigaciones nacionales sobre riesgo psicosocial**

Las investigaciones nacionales sobre riesgo psicosocial permiten conocer que se ha desarrollado sobre el tema en nuestro país, y en seguida se presentan algunas.

La investigación de Saraví (2009) denominada *Juventud y Sentidos de Pertenencia en América Latina: Causas y Riesgos de la Fragmentación Social* tuvo como objetivo analizar el debilitamiento de la escuela y el trabajo en su capacidad de interpelar a los sujetos y generar percepciones, voluntades y valores.

Saraví (2009) parte del concepto fragmentación social que se basada en la desigualdad económica misma que propicia la exclusión y discriminación debido a la condición económica de los sujetos, ante esto la escuela un espacio que no escapa a ese fenómeno en donde los sujetos ven a esta institución de una manera diferente de acuerdo a su clase social. Sin embargo, la resiliencia permite ver que a pesar de la adversidad (exclusión y discriminación) la escuela puede ser un lugar para sentirse seguros y en donde hay redes de apoyo.

Saravi encontró que en la actualidad un gran número de estudiantes concluye la educación primaria y secundaria, más no así el nivel medio y superior; por lo que concluyó que el factor económico es la principal causa; así mismo que la escuela se muestra cada vez menos apta para retener a los jóvenes, quienes mencionaban que desertaron porque no le encontraban *sentido* a la institución escolar, es así como el aburrimiento y pérdida de interés por el estudio hace que exista la deserción escolar.

De acuerdo a lo encontrado por Saravi, se puede decir que los estudiantes no contaron con un docente capaz de desarrollar el gusto, interés, motivación y orgullo por la estancia en la escuela; lo anterior se relaciona también con el poco compromiso de padres de familia; caso contrario los padres que brindan apoyo y muestran interés por la educación de sus hijos desean que ellos trasciendan el nivel básico escolar por lo que muestran mejores resultados en la escuela. El autor refirió que “la importancia que tiene la escuela en el hogar, es un factor de resiliencia frente a la apatía o duda de los jóvenes” (p. 52).

El estudio también abarcó el desenvolvimiento de los exalumnos en el área laboral y mencionó que los jóvenes desertan de la escuela porque les agrada tener dinero para poder vestirse bien y aportar al hogar ya que nos encontramos en una sociedad de consumo. Ésta aparece como una motivación social y ellos prefieren verse bien para agradar, aunque deserten de la escuela; sin embargo, pronto se pierde el gusto por el trabajo y se convierte en un mal necesario, así varios jóvenes desertan también del empleo lo que genera problemas sociales como drogadicción y vandalismo.

Saraví (2009) concluyó que los sentidos de pertenencia que comprenden percepciones, valores y voluntades constituyen un factor esencial de la cohesión social; y que las experiencias que los alumnos obtienen de las instituciones tienen la capacidad de influir y moldear sus subjetividades; como lo manifiestan Duschatzky y Corea (2002) “en su capacidad de construir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social” (p. 63).

Por último, el autor refirió que el sentido de la escuela se ha debilitado y por ende el mecanismo de movilidad, creación de valores y voluntades que se puedan ejercer en ella, lo que da como resultado, una crisis comunitaria que muestra su incapacidad de retener a los jóvenes en riesgo social.

Aunque los hallazgos encontrados se centran en los jóvenes, la investigación partió de la premisa de conocer el significado que se le da a la escuela y de cómo ésta no fue capaz de retener a los alumnos en riesgos social. Se concluye que la deserción escolar se debió a que este sector de la población no tuvo lazos de afiliación institucional y estos se encontraron profundamente debilitados, lo que dio pie a la deserción escolar; problemática que, si no se atiende en la escuela, se vuelve más grande.

La siguiente investigación se denominó *Calidad de la Escuela, Estatus Económico y Deserción Escolar de los Adolescentes Mexicanos* cuyos autores fueron Vargas y Valadez (2016), el objetivo de este estudio fue analizar la asociación entre la deserción escolar y la calidad percibida de la última escuela a la que asistieron los adolescentes mexicanos.

Los autores mencionan que estudios previos demostraron la relación existente entre algunas de las características de las instituciones educativas y el rendimiento académico, y cómo éste afecta la retención escolar de los alumnos de educación básica en México (Fernández y Blanco, 2004, p. 83). La hipótesis que ellos postulan es que las características de las escuelas podían estar asociadas al riesgo de deserción, en tanto que la escuela tiene la capacidad de ofrecer a los jóvenes una enseñanza adecuada y significativa y un ambiente propicio al aprendizaje.

Los investigadores enuncian que México es un país de desigualdades económicas, mismas que explican entre los niños y jóvenes las probabilidades de asistencia, continuidad, logro escolar, desempeño académico e inequidad en años de escolaridad. Ellos comentan que la retención escolar es uno de los desafíos más importantes que actualmente tiene el Sistema Educativo Mexicano; ésta deserción tiene que ver con variables demográficas, psicológicas, familiares, económicas, académicas e institucionales; así mismo la falta de integración social y escolar puede modificar las metas estudiantiles lo que obedece “al tipo de escuela, los recursos, la infraestructura arreglos estructurales y la composición de miembros y la capacidad de conducir al desarrollo de ciertos climas escolares favorables a la integración en la institución escolar” (Vargas y Valadez, 2016 p. 84).

Los estudios que se han realizado sobre el *bajo efecto escolar* indican que ciertos insumos escolares pueden mejorar el desempeño educativo de los estudiantes, la asistencia, el logro y la continuidad escolar (Coleman et al., 1966, p. 84). Respecto a esto Hanushek (1995) y Fuller y Clarke (1994) encontraron que la infraestructura escolar y las más altas credenciales o experiencia de los profesores tenían un impacto positivo en el desempeño de los alumnos; de igual manera, los elementos simbólicos, interpersonales y afectivos están dirigidos hacia un logro de buenos resultados en los estudiantes (Blanco, 2009, p.85).

Los autores mencionan que los efectos que tiene la escuela en relación con la composición socioeconómica pueden mejorar las relaciones con los alumnos, maestros, contexto, el grado de exigencia académica y el clima en el aula. Sin embargo, los investigadores encontraron que algunos indicadores de deserción se deben a la falta de confianza entre los maestros y alumnos.

De acuerdo con ellos, basando su trabajo en la teoría de la reproducción social, la escuela intensifica las desigualdades de origen, así favorece las oportunidades académicas de los más ricos, independientemente del tipo de escuela al que se asistan. Existe una fuerte segregación social en las escuelas, en donde aquellos niños y jóvenes con desventaja social, tienen menos recursos, baja infraestructura y reproducen expectativas académicas más bajas (Blanco, 2009).

Los hallazgos que encontraron fueron que, a mayor calidad de la escuela, menor deserción escolar, indicando que en conjunto la calidad de la enseñanza, la infraestructura, el capital social y las actividades extraescolares de la escuela influyen la retención escolar. De igual manera los adolescentes con mayores desventajas económicas fueron quienes se beneficiaron más de una escuela de calidad, teniendo esta un papel fundamental para disminuir los riesgos de deserción, pero limitados para igualarlos; y, por último, implementar para ello un conjunto de estrategias que permitan realmente disminuir el efecto de las desigualdades de origen económico de los adolescentes en el acceso y la permanencia en la escuela.

Aunque el objetivo principal de la investigación fue sobre deserción escolar, denota la importancia que tiene la escuela como una institución capaz de impedir que los alumnos que se encuentran en riesgo (pobreza) sean desertores de las instituciones educativas, así como mitigar el riesgo de desigualdad.

### **1.3.3 Investigaciones internacionales sobre resiliencia**

Los estudios anteriores sobre riesgo social permitieron conocer la primera categoría de la investigación. La segunda categoría será resiliencia, y para ahondar en ella comenzaré con algunas investigaciones internacionales.

Dentro de las investigaciones internacionales en las que convergen las dos categorías de esta investigación sobre resiliencia y riesgo psicosocial, se encuentra la elaborada por Jadue, Galindo y Navarro (2005) a la que llamaron *Factores Protectores y Factores de Riesgo Para el Desarrollo de la Resiliencia Encontrados en una Comunidad Educativa en Riesgo Social*, cuyo objetivo consistió en analizar y describir factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia en una comunidad educativa en riesgo social en Chile, en donde a través de una prueba llamada SIMCE, que evalúa los aprendizajes de diversas asignaturas encontraron resultados insatisfactorios, que pueden explicarse por circunstancias ajenas a la escuela, como el bajo nivel socioeconómico y cultural de los alumnos, bajo nivel educativo de los padres, ambiente intrafamiliar deficiente, falta de apoyo parental, distintos niveles de desarrollo cognitivo de los niños, escasa preparación de los alumnos antes de ingresar a la enseñanza básica y a variables internas de la escuela como el desempeño deficiente de los profesores.

Con datos de UNICEF y UNESCO se mencionó que la pobreza en la niñez es el predictor más consistente de problemas en el desarrollo y en el rendimiento escolar, debido a las condiciones de vida ligadas a la falta de recursos; es uno de los factores de riesgo que más influye en la vulnerabilidad de las personas. Los efectos acumulados de la pobreza aumentan la vulnerabilidad física y psicosocial del niño que crece y se desarrolla en un ambiente deprivado.

Las autoras mencionan que las dificultades catalogadas como graves por los profesores para trabajar con alumnos de bajo rendimiento escolar, están el bajo nivel socioeconómico y educacional de la familia, la falta de compromiso de los padres con la educación de sus hijos (Bermeosolo y Pinto 1996, p. 44). La escasa interacción intrafamiliar en relación con las estrategias de aprendizaje escolar que ayuden a los niños a lograr un buen aprendizaje en la escuela da interacciones familiares coercitivas (Jadue, 1996).

Las autoras encontraron que el alumno proveniente de una familia que vive en la pobreza enfrenta situaciones académicas en las que ellos mismos se comparan con sus compañeros, por lo que mencionan que afrontan una situación de peligro, de humillación y suficiente para justificar un rechazo a la escuela. Por lo que estas situaciones originan fracasos escolares transitorios; sin embargo, algunos estudiantes sienten estas decepciones más que otros, y en ocasiones llegan a la escuela después de haber sufrido fallas en el hogar (Jackson y Frick 1998) por lo que se acumulan sentimientos de desesperanza.

Las familias con escasa interacción intrafamiliar tienen carencia de relación con el aprendizaje escolar, nulo apoyo en tareas escolares, deprivación sociocultural y afectiva (Jadue 1996), por lo que hacen que los niños presenten “una capacidad y rendimiento cognitivo y verbal insuficientes para integrar, codificar y categorizar la información y las experiencias escolares y expresarlas en conductas adaptativas y creativas” (Bravo 1990, p.138).

Las autoras refirieron que generalmente el bajo rendimiento se asocia a dificultades económicas, aunque las ayudas públicas que puedan recibir no solucionan el rendimiento deficiente dada la baja autoestima de los estudiantes y las bajas expectativas de los profesores Dolto (como se citó en Luisi y Santelices, 2000). Asimismo, el desarrollo de problemas emocionales y conductuales aumentan en progresión cuando los niños están expuestos a dos o más situaciones de riesgo (Doll y Lyon 1998; Kolvin, Miller, Fleeting y Kolvin, 1988).

De igual manera las autoras, designan a un estudiante en *riesgo* como aquel que está predispuesto a experimentar problemas, tanto en el rendimiento escolar, personal y social; mismo que se encuentra en riesgo responde a características de su medio familiar, escolar y social que lo predisponen a experiencias negativas, tales como bajo rendimiento, deserción, trastornos conductuales y problemas emocionales.

Aunado a lo anterior, Filp (1995) mencionó que las vivencias de los menores en el aula son fundamentales para el rendimiento escolar, especialmente para aquellos de bajo nivel socioeconómico y cultural; ante esto los profesores atribuyen el bajo rendimiento en la escuela a la falta de apoyo familiar, el bajo nivel socioeconómico y cultural de los padres, por lo que el docente puede favorecer ese bajo rendimiento favoreciendo las habilidades para la vida, autoestima y ser un apoyo para estos estudiantes.

Instituciones como la organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014) han señalado el papel vital de los maestros para una escolarización eficaz y como requisito previo y esencial para lograr una educación de calidad. De manera similar Cox y Gysling (1990) refirieron que es posible considerar a los profesores y a sus competencias como uno de los aspectos determinantes del éxito o fracaso de la transmisión cultural en la escuela.

En otra idea, las autoras manifiestan que los estudiantes tienen recursos internos que los ayudan o los coartan en su buen rendimiento académico tales como: un buen autoconcepto, expectativas positivas respecto a su rendimiento y una motivación intrínseca para aprender, y los estudiantes que no cuentan con estos recursos presentan una autoestima pobre, bajas expectativas y una motivación de logros dominada por los refuerzos extrínsecos (Arancibia, 1996).

Otro punto que se rescató de la investigación del autor, es que los logros de la escuela permiten formar personas resilientes las cuales muestran que, a pesar de sus adversidades, presentan habilidades para la adaptación y pueden acceder a una vida social y productiva aceptable.

Las conclusiones a las que llegaron las investigadoras fueron dos: la primera de ellas es que la mayoría de los docentes poseen una apreciación equivocada o costumbres erradas sobre lo que constituye enseñar y formar estudiantes, lo que altera la naturaleza de los procesos formativos escolares. Así mismo, los profesores muestran desidia, misma que contagia a los estudiantes y los condena a una educación de baja calidad. La segunda conclusión fue que el estudiante como persona no tiene un lugar prioritario dentro del proceso educativo en la escuela.

La anterior investigación retoma las categorías que se pretenden investigar y permite identificar la importancia de desarrollar la resiliencia en los estudiantes y específicamente en aquellos que presentan una desventaja social, además de poder conocer si el docente tiene la habilidad de desarrollar la resiliencia en sus estudiantes.

Otra investigación internacional, fue elaborada por Muñoz- Silva (2012) denominada *El Estudio de la Resiliencia Desde la Perspectiva Evolutiva y su Aportación a la Comprensión del Riesgo y la Protección en la intervención Social*, la cual tuvo como objetivo realizar una revisión sobre resiliencia y su papel dentro de la psicología del desarrollo.

La autora enuncia que el riesgo social se encuentra en experiencias de significativa adversidad, y que es imperativo promover la resiliencia en cualquier ciencia o disciplina dedicada a la intervención social para optimizar el desarrollo humano (Melillo y Suárez Ojeda, 2001). En este sentido, la escuela debe promover recursos psicológicos que permitan a los alumnos ser personas fuertes ante el riesgo.



Muñoz- Silva (2012) mencionó que los factores de riesgo psicosocial tales como vínculos familiares conflictivos, criminalidad parental o baja autoestima entre otros pueden presentarse de manera aislada o coexistir varios de ellos, así mismo pueden ser acumulativos a lo largo de la vida; y refirió que la resiliencia al estrés no es permanente ni absoluta, por ello una persona en circunstancias extremas muestra ser resiliente; sin embargo, puede sucumbir si se siguen sumando factores de riesgo al sujeto que lo hará minimizar su resiliencia.

Finalmente, este autor explica que las familias que viven en condiciones de alto riesgo por diversas circunstancias pueden facilitar a sus miembros una mejor vida, si buscan apoyo informal y formal. Por apoyo formal se entiende a “una red de educación infantil, primaria y secundaria de calidad, en donde las relaciones con los profesores y los iguales juegan un papel muy destacado” (Luthar, 2006, p.13).

Los hallazgos que se encontraron en la investigación coinciden en que la resiliencia es un fenómeno biopsicosocial que depende de la interacción dinámica entre el riesgo social y la protección, presentes tanto a un nivel individual como a nivel familiar o comunitario.

Esta investigación invita a la reflexión sobre la intervención psicosocial que se asume en el quehacer profesional del trabajo con los niños.

#### **1.3.4 Investigaciones nacionales sobre resiliencia**

Dentro de las investigaciones nacionales, se encuentra la realizada por Castelán y Villalobos (2010) llamada *Resiliencia en Educación*. Las autoras conceptualizan y valoran la resiliencia como una capacidad que sobrepasa al riesgo y explota al máximo el potencial humano.

En el texto hacen una remembranza del origen del concepto sobre resiliencia; y describen varias definiciones de diferentes autores, señalando también el significado de los factores de riesgo y los factores protectores internos.

Para las autoras el concepto de resiliencia se ha traspasado de la psicología y psiquiatría hasta llegar a la pedagogía. Ellas enuncian que es la “capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional, pese a estar expuesto a acontecimientos adversos” (p. 3). Así como, el considerarla el resultado de una armonía entre los factores de riesgo, factores protectores y la personalidad del ser humano. Para ellas la persona puede *estar* más que *ser* resiliente. Dentro del ámbito educativo consideran la resiliencia como una técnica de intervención educativa, ya que, en la escuela, el riesgo siempre está presente entre los docentes y los alumnos.

Las autoras mencionaron que los estudiantes resilientes tienen un docente favorito, un maestro modelo, que es capaz de influir positivamente en ellos, y a quienes les gusta la escuela, ya que ellos la conciben como un *refugio* cuando provienen de familias disfuncionales.

Castelán y Villalobos (2010) consideraron que las escuelas con directivos y docentes resilientes son instituciones exitosas y tienden a mantener estándares académicos elevados; lo anterior se ha logrado gracias a que el docente ejerce su responsabilidad y detecta alumnos con riesgo psicosocial ayudándoles a desarrollar la resiliencia generando ambientes favorables de aprendizaje.

También, las autoras mencionaron algunas características de la resiliencia que se pueden favorecer desde el aula tales como el humor, generosidad y optimismo; y utilizan el término *pedagogía resiliente* para indicar las experiencias positivas del estudiante que le dan seguridad y protección.

Con la investigación anterior, se puede dar cuenta que la resiliencia es un factor que los maestros pueden favorecer desde el aula de clases y de manera muy específica, con aquellos que demandan atención especial como en el caso de los niños que son vulnerables.

Para concluir con las investigaciones nacionales sobre resiliencia, se abordará la elaborada por Silas (2008) denominada *La Resiliencia en los Estudiantes de Educación Básica, un Tema Primordial en Comunidades Marginales* cuyo objetivo fue ejemplificar la manera en que algunas personas fungen como actores clave en la formación de los alumnos de educación básica en situación de riesgo psicosocial; es decir, la manera en que los profesores de estudiantes en situación de desventaja se constituyen como *personas significativas en resiliencia*.

Silas (2008) mencionó que la importancia de la educación en nuestro país reside en obtener los beneficios económicos y sociales, siendo los sectores menos favorecidos de la sociedad los que reciben una educación de menor calidad.

El autor señaló que factores externos e internos a la institución escolar influyen en el nivel de logro de los estudiantes. Entre los factores externos se destacan características socioeconómicas y culturales de las familias, y dentro de los factores internos están el sistema escolar como disponibilidad de libros de texto, asignación de tareas para hacer en casa o la formación profesional y la calidad de las interacciones entre maestros y alumnos (Schiefelbein y Simmons, 1979).

Así mismo Silas (2008) consideró que el desempeño escolar de los alumnos es importante para desarrollar la resiliencia, ya que los motiva a obtener puntajes altos y cumplir con actividades escolares, lo que favorece la responsabilidad y autoestima.

El autor mencionó algunas características de la persona resiliente tales como: autoconcepto, confianza, autonomía o sentido del humor, entre otras. Pero remarca que, para desarrollarla, es necesario que el niño cuente con una persona significativa que sirva de apoyo para realizar un proyecto de vida, alguien con quien el individuo pueda desarrollar un vínculo fuerte y constructivo, que crea de verdad en su potencial, y que le apoye a formar una red de relaciones sociales que le ayuden a crecer (Martínez y Vásquez-Bronfman, 2006).

Silas (2008) consideró que, durante la educación básica en primaria, los niños se centran en la escuela y en sus amistades y esto es una oportunidad para estimular la colaboración y el sentimiento de pertenencia. El ambiente escolar contiene elementos necesarios para favorecer un equilibrio entre los factores de riesgo y los factores de protección (González y Valdez, 2006).

Grotberg en Silas (2008) mencionó que:

Muchos maestros, sin proponérselo o incluso sin darse cuenta, se convierten en los principales promotores de la resiliencia en sus alumnos; su influencia se mantiene por largo tiempo y en un periodo clave de desarrollo para su futuro (...) con la promoción de la resiliencia, las instituciones educativas disminuyen el fracaso y la deserción escolar, sobre todo en aquellos que presentan una mayor vulnerabilidad por encontrarse en zonas conflictiva (p.9).

Los hallazgos que encontró el autor fueron que las personas que han logrado una escolarización más allá de la Educación Básica muestran características de autoafirmación muy significativas; de igual manera, los alumnos reflejaban que el reto académico los ayudaba a mostrar sus habilidades, perseverancia y autoestima lo que se relaciona con los atributos de una persona resiliente. Por último, los alumnos que habían tenido apoyo familiar significativo y una figura educativa importante formaban un vínculo que les permitían desarrollar la resiliencia porque favorecía su desarrollo personal.

A manera de conclusión y derivado de los artículos anteriores, mi investigación se centrará en el desarrollo de la resiliencia en niños con riesgo psicosocial en la escuela primaria.

**CAPÍTULO 2**  
**RIESGO PSICOSOCIAL.**  
**LA ADVERSIDAD FRENTE A LA INOCENCIA**



## Presentación

Los cambios constantes en temas de política y economía han dado paso a la globalización, que se ha entendido como un “proceso multidisciplinario donde la difusión y el acceso a las telecomunicaciones, los avances científicos y tecnológicos, los medios de comunicación masiva y las nuevas herramientas de la investigación científica, han potencializado los procesos de conocimiento con una vertiginosidad nunca antes vista en la historia de la humanidad” (Posadas, 2016, p. 45)

La globalización y la modernización son transformaciones sociales que no se pueden apartar; para Beck, Le Grand, Glennerster, Andersen y Paugam (2001) “la modernidad no ha desaparecido, más bien se ha radicalizado” (p.14), y esta se ha dividido en dos tiempos: la primera modernidad refiere a la idea del Estado de Bienestar; y la segunda, al proceso de individualización de la sociedad (Beck, et al.,2001).

De tal forma, que la segunda modernidad nos acerca a nuevas transformaciones sociales que para Beck (1998a) son de tres tipos:

- 1.- La inviable relación de la sociedad industrial moderna con los recursos de la naturaleza y la cultura. En donde se consume mucho más de lo que se necesita y es resultado del hiperconsumismo.
- 2.- La amenaza en contra de los individuos, en donde el Estado de Bienestar no asume responsabilidades. Las instituciones se encuentran pasivas, negligentes o ineficaces para afrontar los problemas sociales para las que fueron creadas.
- 3.- Las fuentes de significado colectivo y la identidad sufrieron agotamiento, quiebre y desencantamiento (p. 37).

En este sentido la modernización va más allá de los avances tecnológicos y transformaciones laborales o científicas; Beck (1998b) también incluye el “cambio de los estilos de vida, las nuevas formas de amar, las estructuras de influencia y de poder, las formas políticas de opresión y de participación, las concepciones de la realidad y las normas cognoscitivas” (p.25), mismas que afectan a los individuos en todas las esferas sociales en las que se desenvuelven (trabajo, escuela y familia).

Por un lado, el trabajo ya no es tan seguro; en cuanto a la familia y la escuela las relaciones sociales se encuentran fragmentadas-individualizadas, en palabras de Beck y Beck-Gernsheim (2003) se habla de una *sociedad del riesgo*, teoría que sustenta que “la producción social de riqueza va acompañada sistemáticamente por la producción social de riesgos” (p.25), esto han tenido impacto significativo en la familia, en aspectos socioculturales y estructurales. En esta idea Beck (2006) manifiesta que “la individualización es individualismo institucionalizado (...) que se orientan hacia el individuo y no hacía los grupos” (p. 14) es así como se vive en la familia.

La lógica de la individualización tiene que ver con los cambios que experimentan los individuos a partir de las transformaciones políticas, económicas y culturales que afectan sus modos de vida, en donde se asume que los individuos se hacen cargo de sus propios asuntos y necesidades; es decir que el sujeto vive tal como lo refiere Alcalá (2008) “el sujeto moderno está solo, aislado, no necesita de los otros, de la sociedad” (p.90); así vive en su cotidianidad y lo proyecta en las esferas sociales donde se desenvuelve; para reforzar esta idea, Villoro (2008) menciona que “el individualismo es el resultado más significativo de la actual civilización moderna” (p.28) en este sentido, cuando se habla de modernidad se piensa en individualismo.

Con respecto a las consecuencias sociales y culturales que ha traído la individualización, se encuentran los desafíos en las nuevas formas de vida social y la creación de identidades, en donde las personas sufren por pobreza, inseguridad y el rechazo social hace más difícil la comunicación, en donde los sujetos no se identifican con el mundo del éxito porque no es asequible para ellos, ni con su tradición porque sus valores, creencias y formas de vida han sido modificados (Touraine, 1996).

Derivado de lo anterior, puedo decir que la población mayormente vulnerable son aquellos niños que sufren las consecuencias de un mundo globalizado, individualizado, de riesgo, por vivir en condiciones que afectan su calidad de vida; es decir que se desarrollan en condiciones o factores de riesgo psicosocial que viven desde su familia.

Como persona y profesionalista en el ámbito educativo, me he percatado de estos cambios sociales, mismos que han influido en la estructura familiar, en los roles y en los valores que se promueven en ella, y que han tenido un impacto directo en la formación de los infantes, en dos directrices; por



un lado, ha favorecido a los niños<sup>3</sup>, dando mayor importancia por la lucha en favor de sus derechos a nivel social en instituciones públicas (hospitales, escuelas y áreas de recreación) donde se establece la supremacía de sus derechos; y por otro lado, los menores se ven desfavorecidos porque han cambiado las estructuras familiares, haciendo que muchos de ellos se encuentren desorientados o abandonados emocionalmente, teniendo una comunicación limitada y con un fácil acceso a tecnologías sin vigilancia de un adulto, lo que los hace ser vulnerables porque no cuentan con un respaldo emocional de apoyo.

Otros factores que perjudican a los menores en riesgo psicosocial es el cambio de parejas de sus padres, vivir en hacinamiento, alcoholismo, drogadicción, agresión, entre otros; lo cual desencadena en maltrato infantil dando como resultado que se encuentren en situaciones de riesgo.

El maltrato hacia la infancia es un mal que siempre ha existido, lo que ha llevado a implementar y modificar leyes a fin de proteger a los menores, para así salvaguardar su integridad en todos los aspectos; sin embargo, estas normas no se aplican en su totalidad, dando como resultado que los niños sigan siendo una población vulnerable en la sociedad.

La UNICEF (2005) estima que seis de cada diez niños sufren maltrato infantil y 62% de ellos lo han padecido en algún momento de su vida; por otro lado, 10.1% de los estudiantes han vivido algún tipo de agresión física en la escuela, el 5.5% ha sido víctima de violencia sexual y 16.6% de violencia emocional (Forbes, 2013).

A nivel mundial se consideran los derechos de la niñez como una exigencia con fuerza jurídica obligatoria, definiendo la infancia como un espacio diferenciado de la edad adulta. También se ha exhortado a los gobiernos de cada país para que proporcione asistencia a las familias y evitar en lo posible la separación de los hijos de la estructura familiar; por último, se reconoce a los niños como protagonistas en la participación de su propio desarrollo (UNICEF, 2005).

---

<sup>3</sup> De acuerdo con la RAE la mención explícita del femenino solo se justifica cuando la oposición de sexos es relevante en el contexto, es decir cuando se habla de niños y niñas con características diferenciadas, por lo que en el presente trabajo se hablará de niños refiriéndose a ambos géneros, y en algún caso específico se hablará de niñas o niños respectivamente.

En nuestro país se vela por los derechos de los niños en documentos como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, estas leyes reconocen a los menores como titulares de derechos; sin embargo, la realidad social nos muestra que las leyes solo se cumplen someramente, por ello se dice que algunos menores se encuentran en *una situación de riesgo*, misma que será abordada en este capítulo.

## 2.1 Nociones sobre el riesgo

Hablar de riesgo es sin duda un tema complejo, porque existen diferentes posturas sobre él. Para comprenderlo, primero se conceptualizará, aunado a su campo de acción dentro de las ciencias sociales, para finalmente abordar el campo de la educación.

### 2.1.1 Riesgo social en la historia

Jaeger, Renn, Rosa y Webler (2001) aluden que desde la antigüedad se había encontrado indicios del concepto de riesgo, un ejemplo de esto se puede apreciar en el Código Hammurabi; por su parte Luhmann (1993), refiere que en el siglo XVI se vinculó el vocablo *riesgo* a la probabilidad de desastres marítimos, así el concepto nace con la navegación y el comercio, donde se registran los primeros contratos *ad risicum et fortunao pro securitate et risico* que significa *Con riesgo y seguridad y afianzar fortunas*.

El vocablo *risicum* ha sido conceptualizado por los etimólogos, como un término árabe que quiere decir *resecar* o que se *corta*. En el idioma italiano *risciare* significa *osar* y el contexto en el que se utilizaba era la representación de la amenaza del mar en donde el comerciante, con la idea del beneficio, arriesga sus bienes. En este sentido el concepto *riesgo* nace de las prácticas comerciales; es decir, surgió en el campo económico (Garaczi, 2013).

De igual forma, la palabra *riesgo* se utiliza para denominar un concepto estadístico que surgió en el campo de la epidemiología; Lupton (1999) refiere que *el riesgo* se vincula con la aparición de un fenómeno que se refleja en las estadísticas y las probabilidades de que se lleve al plano científico; y por su parte Warner (1992), vincula *el riesgo* con un evento que tiene un desenlace no deseado, concepción que se mantiene hasta la actualidad.

### 2.1.2 Conceptualización de riesgo

En el presente, el concepto de riesgo es parte de la cultura moderna y se ha utilizado en las finanzas, ecología, salud, educación, psicología y en las ciencias sociales.

La Real Academia de la Lengua Española (2018) define al vocablo *riesgo* como una *contingencia o proximidad de un daño*. Otra definición, es la que aparecen en el diccionario de epidemiología (2001) donde se le da el significado de *aquello que puede denotar una probabilidad, o un factor que aumenta la probabilidad de un resultado adverso*.

También se le ha considerado al vocablo riesgo como aquello que denota una consecuencia, adversidad o amenaza potencial. Otro concepto, lo proponen Sjöberg y Drotz-Sjöberg (2009) quienes lo entienden como la *posibilidad de pérdidas, de lesiones, de desventajas o de destrucción*; igualmente refieren que *riesgo es alguien o algo que produce o sugiere una situación riesgosa o una posibilidad adversa*.

Para Fullana (1998) el riesgo es cualquier influencia que aumenta la probabilidad de desarrollar una condición problemática, empeorar dicha condición o mantenerla. También, se ha mencionado que el riesgo es la razón de datos generales impersonales o factores de riesgo que hacen probable el acontecer de conductas indeseables, (Castel, 1981 en Navarro, Musitu y Herrero, 2007).

Lupton (1999) diferencia el riesgo de *incertidumbre*, en el primero refiere a una condición probable de un evento conocido, mientras que la incertidumbre es una probabilidad que no se puede estimar. Por su parte Luhmann (1993) también hace una diferencia entre riesgo y peligro, señalando, que el

primero refiere al daño en consecuencia de una decisión; y el segundo, es el daño provocado externamente y se atribuye al medio ambiente.

Por su parte Hogarth (2006) establece que el riesgo puede tener dos componentes: la probabilidad de que un resultado negativo ocurra y el tamaño de ese resultado; por lo tanto, a mayor probabilidad de pérdida, mayor será el riesgo. En esta idea Uceda-Maza y Domínguez (2016) mencionan que el tiempo de exposición al riesgo configurará el grado de vulnerabilidad al que es sometido un individuo. Se puede decir entonces que existen factores que convergen y cuantifican el riesgo, entre los que se encuentran: el grado (alto y bajo), el monto en riesgo (pérdida de capital), persona o cosa que resulta peligrosa y la situación riesgosa. De acuerdo, a lo anterior, para esta investigación se considera como *riesgo a aquella situación en la que hay una posibilidad de peligro*.

### **2.1.3 Conceptualización de riesgo social**

El concepto de riesgo social fue introducido por el Banco Mundial en el año 2000 como un enfoque para evaluar y desarrollar instrumentos de protección social y poder prevenir o mitigar los efectos de esta (Thomasz, Castelao, Massot y Eriz, 2014); esta postura se centra en la vulnerabilidad económica que pueda desprender el riesgo social en los hogares y los mecanismos de protección para afrontarlo.

Aunque el concepto de riesgo tiene su base en el ámbito económico, Stalker (2003) enfatiza que este también se relaciona con la conducta humana; de esta manera, el ser humano se encuentra dentro del campo del riesgo como víctima o agente (Jaeger, Renn, Rosa y Webler 2001). El riesgo social, se refiere a aquella posibilidad vivenciada por una persona, grupo o comunidad, de sufrir un daño de origen psicológico, social o la vulneración de un derecho. También a todas aquellas situaciones problemáticas que pueden afectar a una persona impidiéndole el ejercicio pleno de sus derechos o alterando su forma de relación o convivencia. Además, se considera como un “déficit de la cobertura de necesidades básicas o el déficit de disfrute de los derechos sociales inherentes a la condición de ciudadano” (Lebrero y Quicios, 2005, p. 25).

Por su parte Brearley (1982) menciona que el riesgo social “puede alcanzar a todos; sin embargo, existen grupos humanos más vulnerables”<sup>4</sup> (p.82) con menos capacidades para reducir el desenlace negativo del peligro y más susceptibles de ser víctimas de un daño significativo (Sargent, 1999), como es el caso de la niñez.

Dentro de la psicología el riesgo social es el resultado de una interacción compleja entre rasgos de personalidad y la sociedad (familia y grupo de pares), con un entorno específico (escuela y hogar) y los factores de riesgo (comunidad) (Spratt, Jenkin y Doob, 2005 y Farrington, et al., 1998). En cuanto a familia, se ha mencionado que existe riesgo social cuando los vínculos familiares en el contexto social se rompen y los niños se ven privados de recursos necesarios para su desarrollo personal y social (Panchón, 1995).

Por último, se ha cuestionado cómo se denominan a estos niños que se desarrollan en circunstancias adversas, si *niños con riesgo o niños en riesgo*, respecto a esto Douglas en Noceti (2005) menciona que:

El riesgo es un sustantivo, pero en riesgo es una frase que funciona como adjetivo calificativo de ciertos sujetos que, dadas sus condiciones de vida, ponen en peligro el orden social establecido, en donde se involucra un sistema ético que cataloga aspectos sociales como peligrosos (p.18).

Por lo anterior, para esta investigación se hablará de *niños en riesgo psicosocial* al considerarlo como un adjetivo que describe a estos menores.

#### **2.1.4 Riesgo psicosocial en la infancia**

Para contextualizar el concepto de niños en riesgo psicosocial, es necesario conocer qué es la infancia, para ello retomo la definición de UNICEF (2005) en su escrito *Infancia Amenazada* donde menciona que *es el periodo en el que los niños deben estar en la escuela, crecer fuertes, seguros de sí mismos recibiendo el amor, estímulo de su familia y comunidad*. La infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta, se refiere a la calidad de vida de esos años.

---

<sup>4</sup> El grado de vulnerabilidad de un individuo depende del impacto que enfrenta y de su resiliencia para evitar que estos se agraven (Banco Mundial, 2003)

Lo que vemos en la realidad es muy diferente a lo que menciona UNICEF, contrario a ello, existen niños violentados de manera física, psicológica, verbal, sexual y emocionalmente, que les afecta la etapa de la infancia, colocándolos en riesgo social; respecto a esto Gómez Plata (2006) menciona que es:

La manera de agrupar o clasificar las problemáticas que afectan a grupos de niños y niñas en sus posibilidades de vida. Alude a las circunstancias que obstaculizan su bienestar y vulneran sus derechos, situaciones que afectan su salud física y emocional, su educación, su integridad y su lugar como sujetos (p.50).

De forma semejante, Balsells (2003) menciona que la infancia en riesgo se puede definir como un “grupo en proceso de desadaptación social por causas básicamente familiares” (p.1); para la autora este proceso es dinámico e inadecuado con el entorno, a la vez no cubre los derechos de los menores y pone en peligro su desarrollo, dando lugar a una posible desadaptación social en entornos familiares, escolares, de barrio, vecindarios y demás instituciones sociales en las que estén inmersos.

Por otro lado, Arce et al. (2010) refieren que los niños en riesgo social son los que socializan en un contexto de alto riesgo; puede decirse que son aquellos que se encuentran inmersos en condiciones de vida que obstaculizan y perjudican a corto o mediano plazo su desarrollo normal; lo anterior los hace especialmente vulnerables (Cusó, 1995), añade que también son circunstancias de riesgo las situaciones físicas, biológicas, psicológicas, emotivas y socio afectivas dentro del entorno familiar.

De forma semejante, Moreno (2002) sugiere que los menores en riesgo social son los que presentan conductas asociales o tienen predisposición a problemas conductuales, así como aquellos que tienen carencias en sus necesidades básicas, tienden a la desadaptación psicosocial, y cuando existe alguna de estas condiciones, se puede decir que necesariamente los niños requerirán atención especializada (escuela de la prevención) para evitar males mayores.

A su vez, Casas (2006) presenta tres acepciones sobre los niños en riesgo social: la primera de ellas se encuentra en relación a conductas asociales, problemas conductuales o menores potencialmente delincuentes; la segunda, habla de niños con déficits en la satisfacción de sus necesidades básicas y derechos sociales; y la tercera, alude a los niños que requieren apoyos sociales concretos; es decir,

aquellos infantes que son retirados del entorno familiar y se canalizan a alguna intuición social como albergues u hogares sustitutos.

Los niños en riesgo psicosocial son los que provienen de situaciones en donde se les maltrata y viven en medio de adicciones o sufren discriminación (Uriarte, 2006). Además, se menciona que algunos menores se encuentran en riesgo psicosocial cuando tienen un “cúmulo de circunstancias, que perjudican su normal desarrollo cognitivo, físico, emocional y /o social, al vivir inmersos en situaciones de pobreza cultural, moral afectiva y/o material” (Muñoz y De Pedro, 2005, p.107). En la misma idea se habla de riesgo psicosocial en la infancia cuando los elementos físicos, biológicos, psicológicos, emotivos y socioafectivos se ven amenazados (Cusó, 1995).

Para esta investigación se considera infancia en riesgo psicosocial o niños en riesgo psicosocial como sinónimos; y se hablará de niños en riesgo psicosocial para referirse a aquellos niños que se encuentran en un entorno familiar que les impide un sano desarrollo, por sufrir algún tipo de maltrato, en donde se vulneran sus derechos y por lo tanto los mantiene en una situación de desventaja social que se proyecta en el ámbito personal, familiar, social y educativo. Se denomina psicosocial ya que afecta las áreas afectivas y sociales en su desarrollo.

## **2.2 Factores de Riesgo psicosocial en la infancia**

Dentro de la literatura se mencionan factores e indicadores que muchas veces se confunden y evitan tener claridad sobre aquellos que determinan el riesgo psicosocial. Por ello iniciaré este apartado haciendo la distinción entre factor e indicador.

Respecto a lo anterior, González y Guinart (2011) argumentan que al hablar de factor se trata de cualquier elemento, circunstancia e influencia que contribuyen a producir resultados. También se define como una variable causal, que en ocasiones no es medible, que influye o puede influir sobre un resultado; mientras que, cuando se habla de indicador refiriere a un instrumento para señalar la presencia de un fenómeno, el valor de su magnitud o un síntoma conductual presente en el menor.

De acuerdo, con la distinción anterior abordare en este punto los factores que contribuyen a la producción de riesgo psicosocial en la infancia.

Los niños se desenvuelven en diferentes áreas como la familiar, escolar y social y cuando existen carencias en algunas de ellas, existe una alta probabilidad de que los infantes tengan problemas escolares, dificultades sociales y psicológicas (Ortega- Navas, 2010); por eso, ante cualquier actitud o comportamiento de un niño, que no sea socialmente aceptable, se puede pensar en factores de riesgo social que pueden generar un riesgo psicosocial.

Respecto a los factores de riesgo psicosocial Cusó (1995) alude a que pueden ser de dos tipos: determinantes y circunstanciales; los primeros, refieren a una situación que por sí misma ya determina el riesgo psicosocial como es el caso del maltrato infantil; y los circunstanciales, indican una posible situación de riesgo que se da por una eventualidad en las que hay mayor vulnerabilidad; ejemplo de este último, es el caso de una adolescente embarazada, que es orillada a abandonar la escuela.

Se menciona que los factores de riesgo psicosocial por sí mismos y de manera aislada no constituyen una situación de riesgo; sin embargo, cuando se acumulan varios de estos factores pueden generar mayor riesgo en la persona (Panchón, 2012; Farrington (1992). También se ha dicho que los factores de riesgo psicosocial pueden ser medibles a partir de indicadores (de tipo social y psicosocial) estos anteceden a problemáticas o necesidades sociales que pueden atenderse desde los ambientes donde se desenvuelve el niño (González y Guinart, 2011).

Por su parte Redondo (2008) menciona que las cuatro áreas en las que se desarrolla un niño son: barrio, familia, escuela y amigos; en donde, existen factores de riesgo psicosocial que pueden afectarlo. Para Lebrero y Quicios (2005) la clasificación de los factores de riesgo psicosocial puede ser en tres bloques: los factores relacionados con la familia, entorno o vivienda familiar y con el individuo. Lo anterior, lo refuerza Cusó (1995) con una clasificación de los factores de riesgo psicosocial y los divide en: entorno familiar - social y físico-ambiental.

Es importante mencionar que también existen los factores de riesgo psicosocial de tipo sociocultural en el que se encuentran: aislamiento de la comunidad, falta de una red de apoyo, desigualdades sociales y de género, falta de una vivienda adecuada, así como servicios de apoyo a



la familia, altos niveles de desempleo, fácil acceso a sustancias nocivas para la salud y pobreza. Respecto a este último factor de riesgo, se ha demostrado que el factor socioeconómico influye en la adquisición de competencias emocionales en los niños (Fernández – Angulo, Quintanilla y Gimenez- Dasi, 2016; Parsloe, 1999; Parton, 1999).

Aunque se ha considerado a la pobreza como un factor económico, también alude a la impotencia para mejorar la calidad de vida, salud, aislamiento, ignorancia, vulnerabilidad a catástrofes naturales, delito y violencia; así como una carencia de los derechos básicos que la sociedad considera indispensables para la vida (Fuerte, 2004; Parsloe, 1999; Parton, 1999).

Por otro lado, las políticas y programas insuficientes para prevenir el maltrato exponen a los menores a la vulnerabilidad frente a la pornografía, la prostitución y el trabajo infantil, así como las normas sociales y culturales que debilitan el estatus del niño en las relaciones con sus padres fomentando la violencia, los castigos físicos, la rigidez de los papeles asignados a cada sexo.

En este apartado se observa que existen factores de riesgo psicosocial relacionados con el individuo<sup>5</sup>, familia, entorno y escuela; sin embargo, para esta investigación se tomarán en cuenta sólo los factores de riesgo psicosocial relacionados con esta última.

### **2.2.1 Factores de riesgo psicosocial en la familia**

Aunque se mencionó que para esta investigación sólo se tomarán en cuenta los factores de riesgo psicosocial relacionados con la escuela, es importante conocer aquellos que se vinculan con la familia, considerando a esta como el grupo social, es el más importante para dotar a los niños de los elementos necesarios y habilidades sociales para formar un buen ciudadano.

---

<sup>5</sup> Los factores de riesgo psicosocial relacionados con el individuo conciernen a las desventajas en la discapacidad psíquica, física o enfermedades terminales, para Farrington (1996b) considera a los factores pre y peri-natales, hiperactividad e impulsividad, inteligencia baja y pocos conocimientos como factores de riesgo individual. Para la Organización Mundial de la Salud los factores de riesgo psicosocial individuales, se encuentran aquellos menores de cuatro años, también ser hijo no deseado o el no cumplir con las expectativas de los padres, el hecho de tener necesidades especiales, niños que lloran mucho.

Para Rodrigo y Palacios (1998) *Familia* viene del latín *famulus*, que significa esclavo o doméstico y se trata de la unión de varias personas que comparten un proyecto de vida en común, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia, en donde existe un fuerte compromiso entre sus miembros y se establecen relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia.

Por su parte Bradley (1995) menciona que es en la familia en donde se impulsa el desarrollo óptimo de los hijos, se realizan funciones de mantenimiento, estimulación, apoyo, estructuración y control. Además, a través de la familia los niños despliegan su identidad personal, se integran en el ejercicio de roles sociales, aceptan responsabilidades e interiorizan normas (Lebrero y Quicios, 2005).

También la familia es el principal sistema de referencia emocional para el niño, en donde pueden satisfacer sus necesidades físicas, socioafectivas y socioeconómicas (Moreno, 1995). Cuando en la familia se carece de los satisfactores anteriores, se habla de un factor de riesgo; Farrington, (1996a) menciona que la supervisión, disciplina y actitudes parentales de descuido o sobreprotección, así como hogares rotos, criminalidad parental y familias de gran tamaño, son factores de riesgo psicosocial.

La Organización Mundial de la Salud (2016) añade que entre los factores de riesgo psicosocial en la familia están: las dificultades para establecer vínculos afectivos con los hijos, los padres que no cuidan a sus hijos, antecedentes personales de maltrato infantil, la ignorancia, las bajas expectativas sobre el desarrollo infantil, el consumo indebido de alcohol o drogas especialmente durante la gestación, la participación en actividades delictivas, las dificultades económicas, los problemas físicos o mentales de los padres, así como rupturas en los vínculos y violencia entre los miembros de la familia; se ha encontrado que una característica de los padres maltratadores es que provienen de familias disfuncionales en donde a su vez, fueron maltratados.

Arruabarrena y De Paúl (2002); Moreno (2002); Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín y Máiquez (2006) coinciden en que los menores que provienen de familias con bajo nivel de estudios, situación económica y laboral insuficiente, trayectorias de vida con experiencias negativas como maltratos (en cualquiera de sus vertientes), abuso de sustancias tóxicas, trastornos emocionales y conductas antisociales se encuentran en situación de riesgo psicosocial.

A las postulaciones anteriores, Uceda- Maza y Domínguez (2016) añaden que son factores de riesgo psicosocial en la familia como se pueden observar en la siguiente tabla (Ver tabla No.1).

**Tabla No. 1: Factores de riesgo psicosocial en la familia**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• El bajo ingreso económico</li> <li>• El desempleo</li> <li>• La enfermedad de los padres ya sean físicas o psicológicas</li> <li>• El abandono o rechazo</li> <li>• Tener niños adoptados que no son aceptados</li> <li>• Tensión familiar en la que existan conflictos entre padres e hijos</li> <li>• Que los hijos sufran de maltrato en cualquier tipología</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El que la madre sea adolescente</li> <li>• La crianza inapropiada en una familia monoparental</li> <li>• La crianza inconsciente /punitiva</li> <li>• La familia numerosa unida a la incompetencia parental</li> <li>• El que algún miembro sufra de alcoholismo o drogadicción</li> <li>• Padres delincuentes</li> </ul>
---	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Uceda- Maza y Domínguez (2019).

Como ya se mencionó los factores de riesgo impiden un adecuado desarrollo en los menores, por circunstancias en la familia en donde pueden sufrir algún tipo de maltrato, y a continuación se abordará.

### **2.2.2 Maltrato infantil y su conceptualización**

En la actualidad se ha dado una mayor importancia al tema de la infancia, y en especial al maltrato infantil. en consecuencia, Organismos Internacionales realizan esfuerzos por minimizar el maltrato infantil, aunque socialmente la violencia a los menores se ha normalizado.

Así pues, la Convención de los Derechos de los Niños de Naciones Unidas (2006) en su artículo 19 refiere que el maltrato infantil se considera como la violencia, perjuicio y abuso en cualquier

vertiente al menor que se encuentre bajo la custodia de sus padres, tutor o cualquier persona que lo tenga a su cargo.

Hablar del maltrato infantil alude a “cualquier acción u omisión que vulnere alguno de los Derechos de la Infancia” (Cusó, 1995, p.88; Balsells, 1997). Por su parte la Organización Mundial de la Salud (2016) define el maltrato infantil como:

Los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil (p.1).

En este sentido, varios autores conciben diferentes tipos de maltratos; entre ellos se encuentran los movimientos migratorios, el cual se da por cuestiones económicas o políticas en un contexto determinado y que son ajenas a la familia; por otro lado, también se considera un tipo de maltrato el uso excesivo de los *mass media*<sup>6</sup> ya que promueven las separaciones familiares que traen como consecuencia los ausentismos emocionales, la disminución o privación de comunicación familiar, ya que los padres no seleccionan las temáticas que los niños pueden ver acorde a su edad, por lo que están expuestos a material pornográfico, contenido sobre drogas o antivalores. En el otro extremo, se encuentran menores que no cuentan con estos medios de comunicación por lo que se ven privados cultural y educacionalmente.

Otro tipo de maltrato es el que se da entre iguales y alude a un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten en víctimas de sus compañeros (Olweus, 1993); aunque este tipo de maltrato es más notorio en el ámbito escolar, también se puede dar en diversos contextos.

El maltrato por violencia escolar refiere a una serie de conductas disruptivas, diversas y prolongadas que dificultan y alteran la convivencia en la escuela (Díaz- Aguado, 2005). Existen diversas clasificaciones sobre los tipos de maltrato infantil, para esta investigación se consideró la

---

<sup>6</sup> Medios de comunicación de masas

propuesta de la Organización Panamericana de la Salud (2017) que establece cuatro tipos de maltrato que son:

- Maltrato físico
- Maltrato psíquico o emocional
- Maltrato sexual (abuso o explotación)
- Negligencia o abandono

Es importante conocer cuáles son los diferentes conceptos sobre maltrato infantil que aportan diversas organizaciones internacionales y nacionales, las cuales se presentan a continuación:

**Tabla No. 2: Clasificación del maltrato infantil y su conceptualización de acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS)**

<b>Tipo de maltrato</b>			
<b>Físico</b>	<b>Psicológico</b>	<b>Sexual</b>	<b>Abandono</b>
Toda forma de agresión que causa daño no accidental provocando lesiones internas, externas o ambas.	Es el daño (intencional o no) en contra de las habilidades de un niño, dañando su autoestima, capacidad de relacionarse, expresarse y sentir; esto ocasiona un deterioro en su personalidad, socialización y en general, en el desarrollo armónico, limitando e inhabilitando su potencial.	Todo acto en el que una persona, en una relación de poder, involucra a un menor en una actividad de contenido sexual que propicia su victimización y el ofensor obtiene gratificación. (Se entiende la relación de poder como aquella que nace de una diferencia de fuerza, edad, conocimiento o autoridad, entre víctima y ofensor).	Privación de las necesidades básicas que garantizan al niño un desarrollo biopsicoafectivo normal. Existe la posibilidad de brindar alimentación, educación, salud o cuidado a los niños, pero no se brinda o se consume el abandono total.

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión de bibliografía (2019).

**Tabla No.3: Clasificación del maltrato infantil y su conceptualización de acuerdo con el Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva de la Secretaría de Salud**

<b>Tipo de maltrato</b>			
<b>Físico</b>	<b>Psicológico</b>	<b>Sexual</b>	<b>Abandono</b>
Acto de agresión que causa daño físico	Acción u omisión que provoca alteraciones psicológicas o trastornos psiquiátricos.	Acción u omisión mediante la cual se induce o se impone la realización de prácticas sexuales no deseadas.	Acto de desamparo injustificado, hacia uno o varios miembros de la familia con los que se tienen obligaciones que derivan de las disposiciones legales y que ponen en peligro la salud.

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión de bibliografía (2019).

**Tabla No. 4: Clasificación del maltrato infantil I y su conceptualización de acuerdo con el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF)**

<b>Tipo de maltrato</b>		
<b>Físico</b>	<b>Psicológico</b>	<b>Sexual</b>
Es la agresión física que produce lesiones corporales en el menor, como son: hematomas, quemaduras, fracturas, daños abdominales, en el cráneo o envenenamiento; causados con manos, pies y diversos objetos (cinturones, cables de luz; palos, cigarrillos, tubos, agua caliente, así como diversas sustancias dañinas al organismo).	Son actitudes dirigidas para producir daño a la integridad emocional de los menores, a través de gestos o expresiones verbales que humillan o lo degradan, generándoles sentimientos de desvaloración, baja autoestima e inseguridad personal.	Es cualquier tipo de contacto sexual con un menor por parte de un familiar o cualquier adulto, que lo hacen con el objetivo de obtener su excitación y/o gratificación sexual, y que puede variar desde la exhibición de los genitales, los tocamientos corporales hasta la violación.

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión de bibliografía (2019).

**Tabla No. 5: Clasificación del maltrato infantil y su conceptualización de acuerdo con la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH)**

Tipo de maltrato				
Físico	Psicológico	Sexual	Abandono	Otro
Refiere a los daños físicos infligidos a un niño por alguna persona responsable de su cuidado, intencional o no. Pueden ser golpes con cualquier objeto o parte del cuerpo, sin importar su intensidad o duración (pellizcos, bofetadas, golpes con cinturón, quemaduras, mutilaciones, fracturas, patadas, ahogamiento, asfixia y envenenamiento).	Acto u omisiones cometidas por padres o cuidadores que han provocado o pueden provocar trastornos de comportamiento, cognitivos, emocionales o mentales. Comprende tanto actos de abuso, como de negligencia que incluye lo emocional (falta de contención adecuada, retener el afecto, permitir al niño adoptar comportamientos inadecuados y rehusar proveerle una aceptación o reconocimiento básico).	Ocurre entre un niño, niña y un adulto que puede ser alguno de sus padres, padrastros y familiares responsables del menor. Comprende tanto actos para obtener estimulación o gratificación sexual como la explotación sexual del infante.	Es el fracaso repetido al proporcionar al niño los estándares mínimos de alimentación, vestido, atención médica, educación, seguridad y satisfacción a sus necesidades tanto físicas y emocionales.	Esta institución añade un tipo de maltrato que alude a la explotación que es utilizar a menores en trabajos o actividades ilícitas con objeto de obtener un beneficio económico ( explotación laboral, comercio sexual y pornografía infantil, entre otros).

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión de bibliografía (2019).

**Tabla No. 6: Clasificación del maltrato infantil y su conceptualización de acuerdo a las siguientes instituciones: Clínica de Atención Integral al Niño Maltratado (CAINM), Instituto Nacional de Pediatría (INP) y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)**

Tipo de maltrato		
Físico	Psicológico	Sexual
Acción no accidental que provoca una lesión externa o interna como consecuencia de una acción de violencia.	Toda acción u omisión intencional que un individuo de edad mayor a la del niño ejerce contra éste, afectando su desarrollo cognoscitivo (psicomotor, inteligencia, lenguaje, memoria, atención, entre otros); emocional (autoestima, auto concepto, integridad corporal, independencia, capacidad de expresarse, entre otros) y sus habilidades de socialización; por lo tanto en la integración de su personalidad.	Interacción sexual que puede o no ser física, entre un niño y un individuo de edad mayor, quien lo utiliza en forma violenta, con engaño o seducción, para su estimulación sexual, la del menor o de otros (violación, incesto, estupro, hostigamiento sexual, inducción y fomento de la prostitución).

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión de bibliografía (2019).

**Tabla No. 7: Clasificación del maltrato infantil y su conceptualización de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su Protocolo para la Atención y Prevención de la Violencia Sexual en las Escuelas de Educación Inicial, Básica y Especial en la Ciudad de México (2016)**

Tipo de maltrato	
Sexual	Otro
Se refiere a la interacción del adulto que ejerce poder y/o control sobre menores para su estimulación sexual, pudiendo existir o no contacto físico. También se considera cuando se ejerce poder y/o control en el agredido.	Maltrato escolar que es el uso de la fuerza o poder a través de la violencia física, psicológica, emocional y/o negligencia u omisión que ejerza cualquier trabajador al servicio de la educación hacia los alumnos.

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión de bibliografía (2019)

La información contenida en las anteriores tablas da cuenta de la tipología del maltrato y sus características. Para el caso del maltrato psicológico dado que no existen evidencias tangibles, se pueden considerar como formas de maltrato la violencia verbal y física entre los padres o de estos hacia el menor, el hacerlo sentir como una carga, el uso de normas conductuales demasiado estrictas, descalificar a uno de los padres y consecuencia prohibir que se vea este progenitor; la exigencia de resultados escolares y la vulneración de la intimidad del niño (Cusó, 1995).

Garbarino y Gilliam (1980) mencionan que existen componentes para identificar con mayor claridad el maltrato en contra de un menor entre los que se encuentran: la intencionalidad del acto, el efecto que tiene el acto sobre el menor, el juicio de valor que realiza la sociedad sobre el acto y el estándar utilizado para realizar el juicio; dicho de otra manera, “el maltrato infantil tiene tintes de subjetividad que no siempre se acotan en un código penal o administrativo específico” (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2010 p.9).

A pesar de que la sociedad protege a los menores, hace falta concientización y elementos legales para la penalización de actos de maltrato, ya que aún no se logra erradicar esta problemática, pero constantemente se suman esfuerzos sociales para minimizarlo.



### 2.3 Indicadores de riesgo psicosocial

Con respecto a este punto, se considera importante retomar los indicadores de riesgo psicosocial ya que van de la mano con los factores que lo originan. Estos indicadores son de tipo conductual porque permiten ser observables e identificables.

Para Houghton (1993) y Gonzalvo (2002) existe evidencia de maltrato cuando el menor muestra la presencia de los siguientes indicadores:

- La pérdida de peso, el bajo peso, la falta de crecimiento sin razón médica o biológica
- De conductas antisociales, aislamiento o inhibición social
- Berrinches frecuentes que evidencian una inestabilidad emocional
- Problemas de habla, sin razón médica
- Dificultades para el aprendizaje sin presentar discapacidad intelectual o causa orgánica
- Conductas agresivas o de extrema pasividad
- Conductas de exigencia extrema
- Ingreso hospitalario frecuente por vía de urgencias
- Retraso en el desarrollo, sin causa biológica
- Ansiedad, depresión y apatía
- Maltrato hacía los animales
- Comportamiento inadecuado con sus pares que consiste en lastimarlos o agredirlos
- Fatiga constante

Para una visión más amplia sobre los indicadores de riesgo psicosocial se muestran los siguientes cuadros:

**Tabla No. 8: Indicadores de riesgo psicosocial según el tipo de maltrato de acuerdo al Centro Nacional para la Salud de la Infancia y Adolescencia**

Indicadores por:				
Maltrato Físico	Maltrato Psicológico	Maltrato Sexual	Maltrato Abandono	Otro
<ul style="list-style-type: none"> <li>• -Múltiples lesiones en diferentes partes del cuerpo.</li> <li>• -Huellas de mordeduras humanas, cicatrices en zonas no visibles del cuerpo, marcas de ataduras en muñecas y tobillos.</li> <li>• -Fracturas simples o múltiples y expuestas (se ve el hueso), no explicables o confusas.</li> <li>• -Esguinces en diferentes partes del cuerpo.</li> <li>• -Quemaduras (con químicos, cigarros, planchas, hornillas, sartén, agua hirviendo o frío).</li> <li>• -Zonas de la cabeza sin cabello - Arrancamiento parcial o total del pabellón auricular por jaloneo.</li> <li>• -Cambios de actitud ante la presencia de un adulto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -Comportamientos extremos (sumisión a exigente, pasividad a agresión, retraído a extrovertido).</li> <li>• -Se comporta como adulto o demuestra cierto infantilismo.</li> <li>• -Está retrasado en su desarrollo físico o emocional.</li> <li>• -Depresión leve, moderada o severa (ideas suicidas).</li> <li>• -Dice que no tiene un vínculo afectivo con sus padres (nadie me quiere).</li> <li>• -Miedos, fobias, conductas aberrantes (tartamudeo).</li> <li>• -No quiere dormir solo, duerme con la luz encendida, miedo a la oscuridad.</li> <li>• -Si el menor presenta enuresis, encopresis u onicofagia.</li> <li>• - Se autoarranca el cabello.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -Dificultades para caminar o sentarse.</li> <li>• -Fractura en pelvis y/o dislocación de las articulaciones de la cadera.</li> <li>• -Heridas o desgarres perineales y anales, así como hemorragias vaginales y/o rectales.</li> <li>• -Enfermedades de transmisión sexual.</li> <li>• -Retraimiento, llanto fácil y/o agresión.</li> <li>• -Demuestra conocimientos sobre la sexualidad que parecen muy sofisticados.</li> <li>• -Se une rápidamente a desconocidos o nuevos adultos en su entorno.</li> <li>• -Escapa de casa.</li> <li>• -Tiene conductas autodestructivas- Estados de ánimo muy cambiantes o extremistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -Falta a la escuela con frecuencia.</li> <li>• -Pide comida, dinero o los roba.</li> <li>• -Carece de atención médica o dental (caries, perdidas de piezas dentales, gingivitis).</li> <li>• -No tiene vacunas o están incompletas para su edad.</li> <li>• -No tiene ropa suficiente para protegerse del clima, con frecuencia huele mal y se encuentra sucio y con piojos.</li> <li>• -Abuso del alcohol u otras drogas, se acompaña de mal comportamiento y alteraciones de conducta.</li> <li>• -Mala alimentación que se traduce en: desnutrición, sobrepeso u obesidad.</li> </ul>	<p>El trabajo infantil puede ocasionar enfermedades físicas y emocionales.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión de bibliografía (2019).

**Tabla No. 9: Indicadores de riesgo psicosocial según el tipo de maltrato de acuerdo a la Office of Children & Family Services**

Indicadores por maltrato Físico	Indicadores por maltrato Psicológico	Indicadores por maltrato Sexual	Indicadores por maltrato Abandono
-Daño a los ojos, cabeza o cuerpo. -Daño o maltrato que se manifiesta frecuentemente con moretones, cortes y/o quemaduras. -Marcas por agarrar o tomar al niño con fuerza. -Marcas de mordeduras humanas. -Quemaduras de cigarrillos.	-Conductas destructivas o agresivas. -Comportamiento pasivo, aislado o sin emoción. -Miedo de volver a casa o miedo del padre/madre.	-Síntomas de enfermedades transmitidas sexualmente. -Daño o maltrato en el área genital. -Dificultad y/o dolor al sentarse o caminar. -Conductas sexuales sugestivas e inapropiadas -Conocimiento sobre relaciones sexuales inapropiado para la edad. -Victimar sexualmente a otros niños.	-Falta de atención a necesidades de optometría (lentes), odontológicas (dientes) u otras. -Falta de cuidado personal como mala higiene, ropas rotas y/o sucias. -Ausencia o tardanza frecuente en la escuela. -Desatención inadecuada o falta de supervisión de un niño.

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión de bibliografía (2019)

La *Office of Children and Family Services* (2016) menciona que algunos niños abusados o maltratados no muestran ninguno de estos síntomas, por ello se debe observar de forma cuidadosa para poder identificar comportamientos inusuales en los menores.

El Instituto Nacional de las mujeres (2018) y la Organización Mundial de la Salud (2016) muestran que en el maltrato existe diferencia por género; por ejemplo, el 54% de los hombres sufren lesiones físicas y las mujeres 46%, lo que hace que exista mayor fallecimiento de estos; de forma contraria en el abuso sexual las mujeres son más propensas a sufrir este tipo de maltrato. Otro dato importante es la edad donde se sufre mayor maltrato en los infantes es de 0 a 4 años, mientras que en las infantas es de 10 a 12 años (INEGI, 2017). Aunque existen diferencias por género y edad, las consecuencias que trae consigo el maltrato impregnan de manera significativa la vida del menor.

## **2.4 Consecuencias de riesgo psicosocial en la infancia**

Resulta importante conocer las secuelas que puede dejar el maltrato infantil en los menores ya que existen consecuencias graves y algunas pueden ser permanentes a lo largo de la vida de los niños e incluso llegar a la muerte.

La Organización Mundial para la Salud (2016) considera que los casos extremos de estrés pueden alterar el desarrollo de los sistemas nervioso e inmunitario en las personas; en consecuencia, los adultos que han sufrido maltrato en la infancia corren mayor riesgo de padecer problemas conductuales, físicos y mentales. Asimismo, el maltrato afecta el desarrollo integral del menor, en cuanto a su rendimiento y funcionamiento en todas las actividades que desempeña, situaciones que comúnmente prevalecen hasta la edad adulta y los expone a un mayor riesgo de enfrentar desórdenes psiquiátricos, suicidios o consumo de drogas (Instituto Nacional de las Mujeres, 2016).

Esta misma institución refiere que los efectos del maltrato sobre el infante dependen de varios factores; entre los que se encuentran la edad de la víctima, además conforme la persona crece y comienza su integración en el ámbito social, muestra conductas agresivas hacia sus compañeros, maestros y entornos comunitarios (Finkelhor y Wells, 2003; UNICEF, 2014); por lo que a continuación se aborda el riesgo psicosocial en la escuela.

## **2.5 Riesgo psicosocial en la escuela**

La escuela se ha considerado como un lugar de calidez en donde los alumnos aprenden habilidades que les permitirá desempeñarse en sociedad; de esta manera debe cumplir con un papel social, afectivo y formativo en los niños, en donde se les brinden herramientas educativas y personales que les apoyen en su desenvolvimiento futuro. Esta institución se ha concebido como:

Un sistema de protección social que permite la identificación de las situaciones de riesgo, así como su prevención, la detección de estos alumnos se favorece porque existe la interacción entre iguales y con adultos (maestros), el juego y relación de equipos, por lo que el colegio se convierte en sí mismo en compensador de desigualdades y equilibra las situaciones de desventaja social, evitando circunstancias negativas o corrigiéndolas (Masson, 1993 p. 4).

Es así que la escuela abre sus puertas a niños provenientes de diferentes contextos familiares y sociales, que proyectan y actúan de maneras distintas. El papel del docente es crucial para la detección de riesgo psicosocial, por la cantidad de horas que convive con los alumnos, llevándolo a conocer y observar el modo en el que se desenvuelven dentro de la institución; de igual manera este cuenta con un bagaje teórico sobre el desarrollo infantil, que le permite identificar las características evolutivas de los niños, para poder realizar comparaciones entre los iguales e identificar si existen desajustes.

En este sentido la identificación de factores de riesgo en el contexto educativo ha tomado importancia porque no solo contribuye a identificar el origen de la problemática en la escuela, sino que se pueden generar estrategias formativas y de prevención que ayuden a mitigar los efectos del riesgo.

Se dice que, si un menor es maltratado al interior del hogar, probablemente también será violentado por sus compañeros, maestros u otros conocidos (Finkelhor, 2008); es decir, el niño que es víctima de maltrato en la familia puede llegar a serlo en cualquier esfera social en la que se desenvuelva, incluyendo la escuela.

Ante esto, la Secretaría de Educación Pública (2016) emitió las Orientaciones Para la Prevención, Detección y Actuación en Caso de Abuso Sexual Infantil (OPDACASI), acoso escolar y maltrato en las Escuelas de Educación Básica, en donde se distinguen algunos factores de riesgo psicosocial que los docentes pueden identificar desde el aula de clases y en conjunto con la comunidad escolar, para poder realizar acciones de prevención o disminución de estos factores de riesgo psicosocial.

El manual de OPDACASI, retoma los niveles de riesgo psicosocial elaborados por Castro (2016)<sup>7</sup>; donde se clasifica el riesgo en la escuela dándole tres niveles alto, medio y bajo.

El riesgo psicosocial en nivel alto engloba a aquellos niños que llegan a la escuela en situación de maltrato, con padres que se presentan una relación con el sistema penal. Son alumnos provenientes de familias desestructuradas con altos niveles de ausentismo y fracaso escolar. En cuanto al nivel de riesgo psicosocial medio se mencionan que estos niños proceden de familias extensas en donde coexisten varios miembros de la familia; en el último nivel se ubican niños que presentan problemas de habilidades sociales, salud, inadaptación y fracaso escolar, y pertenecen a minorías étnicas o culturales.

Aunque los niveles de riesgo psicosocial brindan un panorama general de los alumnos para el maestro, se tienen que tomar en cuenta otros factores; por ejemplo, UNICEF (2017) ha referido que en la escuela suceden ocho de cada diez agresiones contra niños de entre 10 y 17 años, siendo los compañeros el principal origen de violencia; debido a esto es importante identificar las relaciones sociales que tienen los alumnos con sus pares, a fin de detectar agresiones físicas, violencia psicológica, hostigamiento, difamación, exclusión y acoso, sea por los atributos físicos, socioeconómicos, raciales y sexuales del menor (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2017).

Otros factores de riesgo psicosocial en la escuela son el consumo y venta de sustancias lícitas e ilícitas dentro del plantel; así como las adicciones que puedan tener los alumnos; de igual forma la actividad sexual en edades tempranas, bajos rendimientos escolares, asociación con amistades agresivas o delictivas, rechazo y presión negativa por parte de sus compañeros así como sufrir acoso escolar, a su vez ausencia de valores que les impiden el correcto desarrollo social, así como vivir en entornos comunitarios conflictivos o deteriorados (Cattarello, 2000; Farrington, 2007).

Existen también factores de riesgo psicosocial que se asocian a distinciones de género, en el que describe que los niños tienen mayor oportunidad de acceder a la educación de forma contraria a

---

<sup>7</sup> Este autor considera también situaciones de gravedad como abandono, prostitución, pornografía y menores en situación de calle que no asisten a la escuela y con problemas de salud graves, fundamentalmente de tipo psicológico.

las niñas que muchas veces se ven privadas de este derecho, lo que genera una vulnerabilidad en las mujeres porque no se mantiene el principio de equidad (Estado Mundial de las Madres, 2014; Banco Mundial (2014).

Tras la revisión realizada se puede establecer que los indicadores de riesgo psicosocial pueden estar relacionados con el propio alumno, con su familia/tutores o con la relación entre estos. A continuación, se muestran algunos indicadores conductuales del niño en situación de riesgo psicosocial.

**Tabla No. 10: Indicadores de riesgo psicosocial en la escuela**

El alumno muestra:	En la familia:	Entre los padres e hijos:
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Repentinos cambios en el comportamiento o en su rendimiento</li> <li>-Asustadizos, tímidos y pasivos</li> <li>-Comportamientos agresivos o negativistas</li> <li>-Ausencia de respuesta a estímulos emocionales</li> <li>-Retraso del lenguaje</li> <li>-Inmadurez socioemocional</li> <li>-Conductas autolesivas</li> <li>-Problemas graves de esfínteres en niños mayores</li> <li>-Presenta problemas físicos o médicos que no reciben atención</li> <li>-Muestra problemas de aprendizaje que no pueden atribuirse a causas físicas o neurológicas: Fracaso escolar, retraso en el lenguaje</li> <li>-Siempre está expectante, como preparado para que algo malo ocurra</li> <li>-Se muestra sumamente hiperactivo o por el contrario excesivamente pasivo</li> <li>-Llega temprano a la escuela y no desea irse a su casa</li> <li>-Falta de forma reiterada a la escuela</li> <li>-Cauteloso respecto al contacto físico con adultos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Los padres dan muestras de no preocuparse por el hijo, raramente acuden a la escuela por propia iniciativa y no responden a las llamadas del plantel.</li> <li>-Niegan que el niño tenga problemas, tanto en la escuela como en el hogar</li> <li>-Por su propia voluntad autorizan a que en la escuela se emplee mano dura si su hijo se porta mal.</li> <li>-Padecen de alcoholismo u otra adicción</li> <li>-Presentan problemas de salud mental</li> <li>-Tienen una situación socio económica que no explica el descuido en la higiene, el uso de vestimenta inadecuada para la estación, o la imposibilidad de solución de algunos de sus problemas de salud que presenta el niño.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Rara vez se miran a la cara o tienen contacto físico</li> <li>-Tratan de manera desigual a los hermanos</li> <li>-Consideran que la relación con su hijo es totalmente negativa</li> <li>-Tienen una actitud recíproca de permanente tensión</li> <li>-Demuestran signos de aislamiento</li> <li>-Demandan de su hijo un nivel de perfección académica o un rendimiento físico que es inalcanzable para el niño</li> <li>-Ejercen una disciplina severa inapropiada para la edad del niño</li> <li>-Cuestionan todo lo que hace su hijo</li> <li>-Se burlan o hablan mal de él ante los maestros</li> <li>-No dan explicaciones respecto a la lesión del niño o estas son ilógicas.</li> <li>-Percibe al niño de manera significativamente negativa</li> </ul>

Fuente: Elaborado por Fernández (2016).

Es imperativo que cualquier persona relacionada con el proceso educativo del menor pueda conocer e identificar los factores de riesgo psicosocial que puedan estar afectando la vida del niño, para poder establecer estrategias de atención como la bitácora de incidencias, registros y diario del docente.

Desde la escuela se debe promover el sano desarrollo de la infancia, en donde la promoción de los derechos de los niños y la educación inclusiva no se aborden solo desde las políticas públicas, sino desde un acompañamiento con todos los integrantes de la comunidad escolar. Para hablar de prevención se deben tener en cuenta las personas relacionados con el desarrollo del niño, grupo de pares, maestros, directivos, padres de familia, y sociedad en general.

Es importante y urgente elaborar modelos de gestión social del riesgo, sobre los factores de riesgo psicosocial del ambiente y redes sociales; es decir, diseñar y aplicar programas que vinculen a la familia y escuela y poder prevenir el riesgo psicosocial (Parsloe, 1999; Alianza para la protección y la prevención del riesgo psicosocial en niñas, niños y adolescentes, 2011). Aunado a lo anterior, es pertinente identificar aquellos grupos o individuos que no siendo pobres pueden caer en la pobreza (en cualquiera de sus vertientes), de ahí la importancia de prevenir el riesgo psicosocial (MacDonald y MacDonald, 2003); así mismo, se deben considerar los factores e indicadores para establecer acciones que permitan fortalecer a los niños a fin de que puedan superar los aspectos adversos en su vida.



**CAPÍTULO 3**  
**RESILIENCIA.**  
**EL ARTE DE VIVIR**



## Presentación

Este capítulo aborda el origen del concepto resiliencia, así como las diferentes conceptualizaciones de autores y asociaciones; se muestra como el tema de la resiliencia permea en la escuela, maestros y alumnos; finalmente, se expone la propuesta teórica de Henderson y Milstein (2003) sobre el desarrollo de la resiliencia en la escuela.

### 3.1 Conceptualización de resiliencia

El origen etimológico de la palabra resiliencia proviene del “latín *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar y rebotar” (Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla, 1996b, p. 5); por otro lado, en el inglés existe un vocablo para expresar la resiliencia humana, siendo de las pocas lenguas que lo posee (Vanistendael, 2014). En la misma idea los idiomas español y francés (*résilience*) emplean el término resiliencia en metalurgia e ingeniería civil para describir la capacidad de algunos materiales de recobrar su forma original después de ser sometidos a una presión deformadora.

Por otro lado, en los países bajos de Europa, existe una capacidad para crear palabras y han establecido una propia para referirse a la resiliencia, que es *doorgroeivermogen* que significa *crecer a través* y que en palabras de Vanistendael, Vilar y Pont (2009) es una expresión más clara y precisa que la del inglés *resilience* para poder esclarecer el concepto de resiliencia.

Se considera a Werner como la creadora del término resiliencia (González – Arratia, 2007) quien realizó un estudio longitudinal con niños de dos años quienes vivían en condiciones de riesgo psicosocial, a los cuales se les pronosticaban conductas antisociales. Se encontró que estos menores tenían bajo desempeño escolar, y conductas delictivas, entre otras. Después de 20 años, solo 3% de estos infantes lograron tener una vida plena. Esta investigadora denominó a estas personas como *invulnerables*; no obstante, como el término englobaba connotaciones biologicistas y genéticas, se optó por el concepto de *resiliencia*.

El término fue adecuado a las ciencias sociales para caracterizar *aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos* (Rutter, 1993).

Partiendo de este primer acercamiento, han surgido varios investigadores que han acuñado su propio concepto sobre resiliencia, mismo que comparten características similares.

Dentro de los precursores de este tópico se encuentra Grotberg (1995) quien consideró que la resiliencia es una capacidad que permite a las personas, grupos y comunidades prevenir o aminorar los efectos perjudiciales que se presentan en la vida. La conducta resiliente se manifiesta con una respuesta ante la adversidad (Grotberg, 1995).

Y se puede decir que la resiliencia se ha caracterizado por ser:

Un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida *sana* en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. Así, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen o que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso que caracteriza un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo (Rutter en Munist et al., 1998, p. 13).

Este concepto permite ver que la resiliencia no es congénita, sino que se desarrolla en interacción con el medio social; también se menciona que no es un fenómeno inusual ni extraordinario, al contrario, es un fenómeno común que surge a partir de funciones y procesos adaptativos normales del ser humano (Masten, 2001); en la misma idea esta capacidad suele ser inconsciente y consciente (Vanistendael, 2011).

En otra idea se considera que la resiliencia es una capacidad que tienen los sujetos, grupos sociales y comunidades para tener significados nuevos en sus vidas, a partir de un trauma vivido (Grotberg, 1995; García-Vesga, Domínguez de La Ossa, 2013; Pérez, 2017; Vanistendael, 2011; Ramognini, 2008); esta capacidad les permite desarrollarse positivamente frente a la dificultad.

Al ser la resiliencia una capacidad humana, se habla de un proceso evolutivo de desarrollo del ser humano, en donde lo ideal es que se promueva desde la niñez; ya que los cambios emocionales para la construcción de la personalidad se producen entre los 18 meses y 12 años de vida,

adquiriendo en este tiempo el desarrollo psicosocial que incluye la confianza, autonomía y la identidad (Grotberg, 1995; Erikson, 2000; Pons, Harris y de Rosnay, 2004); sin embargo, no existe un periodo de vida específico para poder desarrollarla.

Ya que la infancia es una etapa crítica para desarrollar la resiliencia, investigaciones como las de Radke-Yarrow y Brown (1993) refieren que las condiciones ambientales severamente deprivadoras, tienen un significativo impacto en el desarrollo infantil, ya sea en lo social, emocional, físico y cognitivo de los niños; es decir, el bienestar biológico no es suficiente, sino que el amor y la salud psicológica son necesarios para la sobrevivencia infantil (Kotliarenco et al., 1996b); por ello hablar de salud no sólo engloba la salud física si no también la psicológica y emocional.

Como se mencionó anteriormente, la resiliencia es una capacidad, que abarca también una aptitud, misma que puede llegar a ser educable; es decir una habilidad en potencia, es por eso que, se puede modificar. Así, se dice que la resiliencia se puede desarrollar o modificar (Pérez, 2017).

También se dice, que la resiliencia es un proceso dinámico (Munist et al., 1998; Vanistendael, 2011), en el que se dan respuestas ante situaciones de riesgo (Fullana, 1998; Fiorentino, 2008) y que estas pueden ser de tipo conductuales, afectivas y cognitivas (Fullana, 1998). Este proceso dinámico nunca es absoluto y se construye en un proceso con el entorno, a lo largo de la vida (Vanistendael, 2011).

Es necesario mencionar que la resiliencia no está ligada a la fortaleza o debilidad de los menores, sino en cómo comprenden y asimilan los estímulos estresantes o factores de riesgo a los que se encuentran expuestos y de cómo reaccionan frente a éstos (Rutter en Kotliarenco et al., 1996b).

El concepto de resiliencia se conjuga como un proceso adaptativo (Masten, 2001; García- Vesga y Domínguez de La Ossa, 2013) mismo que alude a la capacidad que tienen los sujetos, grupos sociales y comunidades de ajustarse al medio en el que se encuentran viviendo.

Para Munist et al. (1998) la resiliencia es “un llamado a centrarse en cada individuo como alguien único, es enfatizar las potencialidades y los recursos personales que permiten enfrentar situaciones adversas y salir fortalecido a pesar de estar expuesto a factores de riesgo” (p.4). También se

considera como “el resultado de la combinación y/o interacción entre los atributos del niño (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que posibilitan al niño para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva” (González Arratia, 2007, p. 16).

En cuanto a organizaciones sociales la Asociación Mexicana de Resiliencia (S/F) conceptualiza a la resiliencia como:

La capacidad que tenemos las personas y los grupos para hacer frente y salir fortalecidos ante la adversidad, las crisis y los momentos difíciles. La cual se enriquece y hace más sensible en nuestro beneficio a partir del descubrimiento, conocimiento y uso de las diferentes habilidades, recursos y características que nos identifican y definen. Su desarrollo es multidisciplinario para poder empoderar a las personas y grupos en momentos críticos, así como en aquellos en donde está buscando superar desafíos (p. 1).

Dado que el concepto de resiliencia es tan amplio, se puede estructurar, impulsar y promover desde diferentes contextos como el hogar, la escuela y la comunidad; es bien sabido que en estas esferas sociales la cuestión cultural permea y se vivencia; por ello, la *International Resilience Project* (2006) expone de manera explícita el concepto de resiliencia en referencia a la cultura, al mencionar que esta “es la capacidad de un individuo para sobrellevar su salud, es una condición de la familia, comunidad y cultura del individuo para proporcionar estos recursos de manera culturalmente significativa” (p. 5).

Por otro lado, en el campo educativo Henderson y Milstein (2003) han conceptualizado la resiliencia como “la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy” (p. 26). El panorama que presentan estos autores nos permite tener un acercamiento al tópico de resiliencia y escuela.

Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública (2018) esclarece el concepto de resiliencia, mencionando que es:

La propiedad que tienen algunos metales de recobrar sus características originales de ser sometidos a tensión. Se dice que una persona es *resiliente* cuando muestra fortaleza ante las adversidades y logra aprender de los problemas y sobreponerse a ellos. Se considera un factor de protección ante los riesgos (2018, p. 29).

A manera de conclusión en este apartado considero a la resiliencia como *la capacidad que tiene una persona, grupo o comunidad de minimizar o superar las situaciones de adversidad (factores de riesgo), apoyándose en factores protectores internos (personalidad, optimismo, amor, valores entre otros) y en factores protectores externos (familia, amigos, escuela, maestro, entre otros) que le permiten desarrollarse de una manera constructiva.*

### **3.2 Factores protectores**

La resiliencia es producto de una combinación de factores internos y externos que permiten al niño afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida (Suárez, 2005; García- Vesga y Domínguez de La Ossa, 2013; Fiorentino, 2008).

Estos factores son “las condiciones o entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables” (Munist et al., 1998, p. 14).

Los factores internos refieren a atributos propios de la persona: estima, seguridad, facilidad para comunicarse, empatía, además de las características de disposición o temperamento, inteligencia, sentido del humor, empatía y locus de control interno.

Mientras que los factores externos refieren a condiciones del medio que actúa reduciendo la probabilidad de daño, tales como familia, apoyo de un adulto significativo o integración social y laboral (Munist et al., 1998; Farrington, 1992); la cohesión familiar, la calidez con la que el niño es valorado, protegido y amado.

Por otro lado, se menciona que los factores protectores pueden dejar de serlo, en determinadas circunstancias o momentos (Kotliarenco, 1996a). Éstos permiten predecir resultados negativos o positivos en el desarrollo del niño (Rutter en Kotliarenco et al., 1996b).

Se han denominado *factores protectores* por constituir la parte esencial de la resiliencia y se dice que en la medida en que exista equilibrio entre los eventos estresantes de la vida y la protección; los niños podrán enfrentar adecuadamente su realidad (Werner, en Kotliarenco et al., 1996b).

### **3.2.1 Factores protectores internos**

Los factores protectores internos son propios de la persona y apoyan el desarrollo de la resiliencia. Varios autores (Munist et al, 1998; Suárez, 1997; Wolin y Wolin, 1993; Kotliarenco et al., 1996b; Lösel, Bliessener y Kferl, 1989) mencionan algunos factores protectores como los siguientes:

#### **A. Autonomía**

Se considera como un fuerte sentido de independencia; también se destaca la importancia de tener un control interno y un sentido de poder personal; aquí se incluye la autodisciplina y el control de los impulsos. Este factor protector se refiere al sentido propio de identidad, así como la habilidad para poder actuar independientemente y al control de algunos factores del entorno. También se ha identificado la habilidad de superarse de una familia disfuncional y ponerse psicológicamente lejos de los padres enfermos, como una de las características más importantes de los niños que crecen en familias con problemas de alcoholismo y enfermedad mental.

Los niños con este factor protector de autonomía son capaces de distinguir entre sus experiencias y la enfermedad de sus padres, entienden que su futuro puede ser diferente al de sus progenitores (Munist et al., 1998; Suárez, 1997; Wolin y Wolin, 1993; Kotliarenco et al., 1996b; Lösel et al., 1989b).

#### **B. Capacidad de resolución de problemas**

Se dice que este factor protector es identificable en la niñez temprana. Incluye la habilidad para pensar en abstracto, de forma reflexiva y flexible; permite la posibilidad de intentar nuevas soluciones para problemas tanto cognitivos como sociales (Suárez, 1997; Wolin y Wolin, 1993; *International Resilience Project*,2006; Kotliarenco et al., 1996b; Munist et al., 1998).



C. Sociabilidad o competencia social (Munist et al., 1998) también denominada capacidad de relacionarse con los otros (Wolin y Wolin, 1993).

Dentro de este factor protector interno se consideran a aquellas personas que dan mayor respuesta al contacto con otros seres humanos y generación de respuestas positivas en las otras personas; los sujetos con este factor interno suelen ser activos, flexibles y adaptables. Este componente incluye cualidades como la de estar alerta a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto; así como, tener comportamientos prosociales. También se relaciona con el sentido del humor. Desde muy temprana edad se tiende a establecer relaciones positivas con las otras personas (Munist et al., 1998) y tener la capacidad de hacer amigos entablando relaciones positivas (Suárez, 1997). En la misma idea, también se ha dicho que es una habilidad para establecer lazos afectivos y satisfactorios con otras personas y mantener un balance entre la simpatía y los límites con otros (Wolin y Wolin, 1993).

D. Sentido del humor

Se entiende como la capacidad de encontrar algún sentido cómico ante una tragedia. Se dice que este sentido del humor no debe ser hiriente hacia otra persona y debe promover lo chusco de alguna situación, motivando a que baje la tensión (Wolin y Wolin, 1993; Suárez, 1997; *International Resilience Project*, 2006; Kotliarenko et al., 1996b).

E. Asertividad

Es la comunicación de forma efectiva, en donde se da a conocer lo que la persona desea, siente y opina, en donde se transmite un mensaje firme, respetuoso y empático con los demás y uno mismo. Esta comunicación apoya la resolución de conflictos (Wolin y Wolin, 1993; Suárez, 1997; *International Resilience Project*, 2006).

F. Toma de decisiones

Un factor más, es el que consiste en encontrar una respuesta adecuada para resolver una situación problemática; una vez detectada una amenaza real o imaginaria, probable o no, se tiene que tomar una decisión que salvaguarde la integridad de la persona; así como, analizar las situaciones desfavorables (Wolin y Wolin, 1993; Suárez, 1997; Lösel et al., 1989b).

### G. Control de impulsos o control interno

Se trata de un proceso consciente y voluntario regulador, con el objetivo de alcanzar el equilibrio personal, incluye:

- La automotivación que es la capacidad de la persona para influir en su estado de ánimo
- Las estrategias de convivencia que son las acciones para interactuar de manera favorable con otras personas
- La moralidad que refiere a la consciencia moral
- Compromiso personal
- Los valores
- El discernimiento entre lo bueno y lo malo (Wolin y Wolin, 1993).

### H. Visión positiva del futuro

Está se enfoca en tener metas y aspiraciones; interviniendo el sentido de autonomía, eficacia, confianza, expectativas saludables, dirección hacia objetivos y orientación hacia su logro (éxito en lo que emprenda). Es importante que el sujeto tenga motivación y fe en un futuro mejor; de igual forma, interviene el sentido de anticipación y coherencia (*International Resilience Project*, 2006; Munist et al., 1998).

La visión positiva del futuro depende de los sentimientos de autoestima y confianza que aluden a las percepciones, pensamientos, juicios y afectos sobre la persona misma, lo que piensa de ella y la satisfacción que se tiene respecto de sí mismo (Wolin y Wolin, 1993; Lösel et al., 1989b).

### I. Iniciativa

Dentro de este factor protector, la persona trata de exigirse y ponerse a prueba en tareas que demandan mayor esfuerzo personal. También, es una capacidad de solución de los problemas y

ejercer control sobre ellos. Se menciona que dentro de la iniciativa suele encontrarse la creatividad y la creación de juegos, mismos que revierten la soledad, miedo, rabia y desesperanza (Wolin y Wolin, 1993).

Otros factores protectores internos no tan recurrentes en la bibliografía son: introspección, flexibilidad, capacidad para el aprendizaje (Wolin y Wolin, 1993), manejo económico o de bienes, autoestima (Lösel et al., 1989b) autoconsciencia, percepción de apoyo social, autoeficacia, empatía, tener sentido del deber, ser capaz de vivir con incertidumbre (*International Resilience Project*, 2006).

Se dice que los niños resilientes son aquellos individuos socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida, con pensamiento crítico, capacidad de resolver problemas y de tomar iniciativa, con propósitos y visión positiva de su propio futuro, con intereses especiales, metas y motivación para salir adelante en la escuela y de manera general en la vida (Bernard, 1991).

Así mismo, se menciona que los niños resilientes tienen control sobre sus emociones e impulsos, son autónomos y manejan el sentido del humor, tienen autoestima alta y empatía (capacidad para comunicarse y percibir situaciones emocionales de otros), capacidad de comprensión y análisis de situaciones, cierta competencia cognitiva, capacidad de atención y concentración (Munist et al., 1998).

Por su parte, Pérez (2017) incluye otros elementos que se necesitan para adquirir fortalezas ante las adversidades; es decir, para ser resilientes. Este autor, menciona que se requiere buena autoestima, misma que va acompañada con una imagen positiva de sí mismo; también que el niño conozca sus fortalezas y debilidades; cultive sus aficiones y potencialidades; incentive la expresión de sus sentimientos y sus necesidades: tome en cuenta sus errores como una lección y no los vea como fallas o fracasos: que el niño sea creativo, flexible y proactivo; tenga buenas relaciones emocionales; sepa pedir ayuda cuando lo necesite; así como reflexionar antes de actuar, tendiendo un alto autocontrol; y por último, que viva la vida con optimismo y con sentido del humor.

Estos autores enfatizan que estas características son básicas para construir el perfil de una persona resiliente, mismas que poseen un lenguaje en donde expresan oraciones de seguridad, autonomía, posición, confianza y seguridad, las cuales se manifiestan en las siguientes frases: *yo tengo, yo soy,*

*yo puedo y yo estoy* (Anexo 1). Todos tenemos grados de resiliencia que dependen de las circunstancias y contextos en los que nos encontremos.

Si bien estos son algunos puntos de la resiliencia no quiere decir que un sujeto deba tener todos estos componentes, en ocasiones sobresalen uno o dos factores internos. Sin embargo, estos se pueden desarrollar para favorecer a los otros.

Aunado a lo anterior, se han hecho estudios que integran los factores protectores internos y toman como referente los siguientes aspectos:

#### J. Factor socioeconómico

Algunos autores como Fonagy et al. (1994) y Grotberg (1995) relacionan la resiliencia con el factor socioeconómico; los primeros, mencionan que las personas resilientes presentan un nivel socioeconómico más alto; mientras que el segundo autor refiere que el nivel socioeconómico no tiene relación alguna con la resiliencia. Finalmente, se ha concluido que el nivel socioeconómico no se relaciona con la resiliencia, el medio socio económico y cultural en el que nace cada niño influirá en su desarrollo, pero no lo determina, ni tampoco el nivel de resiliencia.

#### K. Inteligencia

Otros autores como Kotliarenco et al. (1996a) relacionan la resiliencia con la inteligencia, al decir que los niños más capaces desarrollan mayores habilidades para resaltar la capacidad intelectual; estas habilidades pueden ser sociales o adaptativas.

Por otro lado, Grotberg (1995) encontró que, a pesar de la aparente limitación intelectual, algunas personas realizaban acciones que promovían comportamientos resilientes. Otro rasgo que demostró el autor es que, la inteligencia es un factor protector, siempre que se acompañe de motivación externa. La inteligencia implica la habilidad para pedir ayuda cuando se necesite; por último, este componente identifica y comparte sentimientos de temor, ansiedad, enojo o placer.

#### L. Género y edad

Desde la postura de Fergusson y Lynskey (1996) el género también es considerado como un factor protector interno. La resiliencia se presenta con mayor énfasis en las niñas antes de la pubertad, y

en los niños en etapas posteriores de la vida (Kotliarenco et al., 1996b). Se ha mencionado que entre menor sea la edad que tenga el niño que ha sufrido un trauma, mayores serán las posibilidades de que desarrolle la resiliencia (Kotliarenco et al., 1996b).

### **3.2.2 Factores protectores externos**

En este apartado se abordan las condiciones del medio ambiente que rodea a los menores y que conlleva un proceso dinámico entre el niño, ambiente y entorno. Dentro de este último interactúan características físicas y sociales que se combinan (positiva o negativamente) con los componentes culturales (Baker en Granada, 2001).

Se han definido a los factores protectores externos como aquellos que actúan reduciendo la probabilidad de daño, tales como familia, apoyo de un adulto significativo o la integración social y laboral (Munist et al., 1998; Farrington, 1992; *International Resilience Project*, 2006); la cohesión familiar, la calidez con la que el niño es valorado, protegido y amado.

Cabe señalar que dentro de estos factores protectores externos puede encontrarse un amigo, la escuela, un maestro, redes informales de apoyo o inclusive el acercamiento a la religión. Algunas condiciones que proporcionan estos agentes resilientes refieren a la seguridad, afecto no condicionado y aceptación incondicional que puede proporcionar a los menores (Munist et al., 1998). A continuación, se enuncian algunos factores protectores externos:

#### a) Familia

Este grupo social controla variables que interactúan en forma directa en la vida del niño. Existe la posibilidad de que el ambiente familiar sea favorable a pesar de encontrarse inserto en un ambiente de alto riesgo (Kotliarenco, 1996b). También se dice que el estilo parental autoritario puede ser un factor de riesgo, pero para otras familias, puede no serlo, dependerá de las respuestas o interacciones que tenga el niño frente a ello (Luthar, 1993).

De manera general, dentro de la familia se pueden considerar algunos componentes tales como: padres competentes y contar con relaciones cálidas con al menos un cuidador primario (Fonagy et al., 1994).

#### b) Redes sociales de apoyo

Para Fergusson y Lynskey (1996) el crear vínculos afectivos con personas significativas fuera de la familia favorece la manifestación de comportamientos resilientes. Estos vínculos pueden favorecerse en la escuela. Estos autores han considerado que los niños que tienen relaciones amistosas con sus pares se encuentran respaldados emocionalmente.

#### c) Religión

La participación en algún grupo religioso o la iglesia como grupo de apoyo social, favorece los compromisos familiares en cuanto a crianza e influencia en el reforzamiento de valores dentro de la familia, por lo que se considera como factor protector externo (Baldwin en Kotliarenco et al., 1996a). De manera similar, Werner (1989) refiere que la religión proporciona estabilidad emocional y sentido de vida en los menores, especialmente cuando existe adversidad. Al parecer la religión da a los niños coherencia y estabilidad emocional.

#### d) Escuela

Otro agente del entorno que favorece la resiliencia es la escuela. Se consideran como un factor protector externo las experiencias escolares positivas vividas por los menores dentro de la escuela (Rutter, en Kotliarenco et al., 1996b); así como las relaciones de amistad que surgen a partir de esta institución y la acción de los docentes en la vida escolar del niño. Dentro de la educación, la resiliencia puede constituir una variable interna que puede predecir el rendimiento académico de los menores (Gaxiola, González, Contreras, 2012).

### 3.3 Escuela y resiliencia

En el capítulo anterior, se habló sobre el riesgo psicosocial y aunque hemos vivido siempre en riesgo, en la actualidad resulta imperativo dar a los niños herramientas personales como desarrollar en ellos autonomía, autoestima o vínculos sociales que les permitan sentirse seguros y que les apoyen a sobrellevar el declive social. Al ser la escuela un espacio social que puede llegar a favorecer el fortalecimiento personal de los alumnos, así como ser un área en la prevención y promoción de la resiliencia, se puede decir que este es un factor protector externo que influye de manera significativa en los alumnos.

Después de la familia, la escuela es el lugar más propicio para que los alumnos experimenten las condiciones que promueven la resiliencia (Henderson y Milstein, 2003). En el caso de los alumnos que se encuentran en riesgo psicosocial algunos de ellos carecen de ese apoyo familiar y en ocasiones esperan que sea la escuela el lugar que les brinde seguridad.

Por otro lado, Melillo y Suárez Ojeda (2001) consideran que las escuelas deberían convertirse en lugares donde los maestros y alumnos convivan, conversen y se diviertan juntos; es decir, que la escuela rompa con su función política- administrativa y trascienda a un plano socio emocional. Para Renou (1989) la escuela se basa en una filosofía humanista que se manifiesta en la aplicación y elaboración de un modelo terapéutico, la organización de un ambiente físico, la aplicación del método científico para la acción educativa, la creación de instrumentos pedagógicos apropiados para los alumnos y una formación específica de los educadores.

Entre las características de las escuelas exitosas se encuentran que, cuentan con un entorno físico apropiado, retroalimentación afectiva por parte del profesor hacia los alumnos; además los maestros usan frecuentemente cumplidos hacia los alumnos, los profesores muestran buenos modelos de comportamiento y ellos brindan a los estudiantes labores de responsabilidad y actitudes de confianza.

Algunos niños que asistieron a este tipo de escuelas desarrollaron escasos o ningún problema emocional o conductual, a pesar de la considerable deprivación y discordia presentes en sus hogares (Pines, en Kotliarenco et al., 1996b). De manera similar, los alumnos que participan en actividades extraescolares constituyen una fuente informal de apoyo para desarrollar conductas resilientes.

Werner (1989) suscita que el tópico de la resiliencia resulta importante ya que a partir de su conocimiento se pueden diseñar políticas de intervención; estas pueden ser en dos vertientes, la primera puede ser disminuyendo la exposición de factores de riesgo psicosocial en las que se desenvuelven los niños y que atentan contra su salud física y mental; y la segunda, aumentando los factores protectores con los que puede llegar a contar el niño; ejemplo de esto es abrir canales de comunicación o reforzar fuentes de apoyo y afecto; siendo la escuela un lugar para favorecer dichos factores que pueden ser a través del docente y de construcción de una escuela resiliente.

Anteriormente, los programas de intervención que se tenían con los menores en riesgo psicosocial, se basaban en un:

- Modelo compensatorio: Se intentan cubrir las carencias que tienen los niños y se trata de equilibrar las mismas.

Y en la actualidad se intenta trabajar en las escuelas con un modelo de la resiliencia.

- Modelo de la resiliencia: Busca identificar cuáles son los aspectos positivos y apoyos con los que cuenta el menor para poder superar el daño (Kotliarenco et al., 1996b).

Este último modelo considera a la cultura porque refleja los valores de los y las relaciones que se tienen en el contexto (*International Resilience Project*, 2006). Ya, que se considera a la escuela como factor protector externo.

Los maestros pueden favorecer la resiliencia, ya que ellos son el primer contacto que se tiene en la institución, por lo que a continuación se abordará el rol del docente para favorecer la resiliencia.

### 3.3.1 Maestros y resiliencia

El papel del docente es esencial en la vida académica de un alumno, ¿Quién no recuerda a ese profesor que dejó un recuerdo positivo o negativo en cada uno de nosotros? Las experiencias que se vivieron con estos maestros, sin duda alguna dejaron un aprendizaje que cada uno lo ha interpretado de distintas maneras; quizás nos sirvió para desarrollar la resiliencia o para sentir que la escuela no era para nosotros.

La idea de Maturana (1998) es muy acertada cuando dijo que “El educar se constituye en el proceso por el cual el niño convive con el otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vida se hace más congruente con el otro en el espacio de convivencia” (p. 26); es decir, nos transformamos a partir de otro, lo ideal de este cambio es que sea positivo y coherente con los fines en el ámbito escolar.



En los estudios realizados por Werner y Smith citado en Pérez (2017) los estudiantes referían que tenían un docente favorito a quien consideraban como un confidente y un modelo positivo en términos de identificación personal con quien tenían una relación cercana y afectiva que los motivaba a triunfar en la vida.

Los docentes pueden promover la resiliencia si se procura que en la educación formal e informal aumenten las situaciones que producen las verbalizaciones *yo tengo, yo soy, yo estoy y yo puedo* para que los niños sean capaces de verbalizarlas y asumiéndolas en su vida; por otro lado, se dice que las experiencias positivas vividas en la sala de clases pueden mitigar los efectos de un estrés considerable en el hogar (Rutter, 1979).

La relación entre maestros y estudiantes debe reflejarse por una actitud de respeto, de reconocimiento del otro, considerándolo como sujeto de derechos, que tienen voz; sin embargo, también de deberes, con exigencias hacía el estudiante, pero nunca siendo intransigentes, siempre en un marco de respeto y motivación, lo que se traduce en el desarrollo de la autonomía, siendo este un factor protector interno.

Los niños resilientes hacen de la escuela su hogar, fuera de su casa. A modo de ejemplo, un profesor favorito puede llegar a ser un modelo de identificación para un niño resiliente (Werner, 1989); en quien se puede pensar cuando se tiene algún problema o situación estresante.

Una buena promoción de la resiliencia depende mucho de docentes resilientes; es decir, si los docentes no manifiestan estas cualidades resilientes ¿cómo pueden encontrar la energía y la fuerza necesarias para promover la resiliencia entre sus alumnos? Ellos son pieza clave para desarrollar la resiliencia, sin embargo, los docentes deben mostrar y tener esas características de una persona resiliente (Henderson y Milstein, 2003) por lo que los docentes deben cuidar de salud psicológica para poder desarrollar la resiliencia en los niños, se trata de hacer consciencia sobre el papel que se tiene al formar seres humanos que conviven en sociedad.

El desarrollo de la resiliencia permite romper patrones generacionales; es decir, que aquellos menores que se han desarrollado en situación de riesgo psicosocial por maltrato, abandono, violencia, entre otros, puedan, vincularse positivamente en sociedad y en un futuro con sus hijos (Kotliarenko et al., 1996a) para poder romper círculos de pobreza, siendo la escuela el lugar

oportuno para la detección temprana de las situaciones antes mencionadas (Hall, en Kotliarenco et al., 1996b).

Además, el enfoque de la resiliencia en el aspecto educativo implica que no sólo contar con un mensaje adecuado del docente al alumno es basto, sino que se debe transmitir con respeto y cariño hacia el niño (Kotliarenco et al., 1996b).

Un aspecto importante para el desarrollo de la resiliencia en la escuela es que los docentes favorezcan el humor en el aula de clases. Para Vanistendael (2011) el humor es no reírse de todo, es cuidar la delgada línea entre el humor y la burla, siendo el primero el que se desarrolla según la edad y las capacidades cognitivas del niño. Para conocer el tema sobre la resiliencia en la escuela, es importante considerar la propuesta teórica de Henderson y Milstein, misma que se expone a continuación.

### **3.3.2 Propuesta de Henderson y Milstein**

Es cierto que en el campo educativo no existen pasos para poder desarrollar algo en los alumnos; sin embargo, Henderson y Milstein (2003) muestran que es posible favorecer la resiliencia por medio de la implementación de acciones que se pueden llevar a cabo de manera general desde la escuela y específicamente en el aula de clases. Dentro de la propuesta teórica de estos autores se enfatiza que el 1.-Enriquecimiento de vínculos, 2.- Fijar límites claros y firmes y 3.- Enseñar habilidades para la vida apoyan a mitigar el riesgo psicosocial; mientras que 4.- Brindar afecto y apoyo, 5.- Establecer y transmitir expectativas elevadas y 6.- Brindar oportunidades de participación significativa favorecen el desarrollo de la resiliencia.

A continuación, se presentan las acciones que describen estos autores:

a) Enriquecimiento de vínculos:

Este aspecto implica favorecer las conexiones personales entre los estudiantes y todos aquellos implicados en el proceso educativo. El docente es quien refuerza los lazos entre la familia y escuela,

siendo la vinculación de estos en donde se conocen los procesos personales y escolares que han logrado los estudiantes; a fin de que los alumnos se sientan tomados en cuenta y en donde se les reconocen sus logros.

b) Fijar límites claros y firmes:

Refiere a las implementaciones y procedimientos escolares, los cuales tienen que ser coherentes y deben responder a los objetivos escolares y áulicos. Cabe mencionar que estos límites deben ser entendidos por los alumnos y el maestro, se debe hacerles notar a los alumnos que se espera de ellos en su estancia dentro de la escuela.

c) Enseñar habilidades para la vida:

En este punto se incluyen habilidades como la cooperación, resolución de problemas y conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones, así como un manejo del estrés. Se menciona de manera muy puntual que, si estas habilidades se desarrollan y refuerzan a lo largo de la infancia, durante la adolescencia se evitarán problemas como drogadicción o alcoholismo.

d) Brindar afecto y apoyo:

Se dice que proporcionar respaldo, afecto y apoyo incondicional, si no es por la familia, puede ser por el docente, el grupo de pares o inclusive una mascota.

e) Establecer y transmitir expectativas elevadas:

Un punto importante es que el maestro y la escuela tengan expectativas elevadas por los alumnos, pero siempre siendo realistas, en donde el niño se pueda visualizar como constructor de algo asequible en su vida. En este aspecto se dice que muchos docentes tienen expectativas pobres hacia sus alumnos en donde se critican sus habilidades y su potencial se subestima.

f) Brindar oportunidades de participación significativa:

En este punto se enfatiza la responsabilidad que se debe deslindar a los alumnos, a la vez que se promueve la autonomía. También se deben dar oportunidades para que los alumnos resuelvan sus

problemas y tomen sus propias decisiones planificar sus actividades, fijar metas y ayudar a otros, siempre y cuando exista vigilancia por parte del docente para ser guía en este proceso.

Se refuerza este punto con estudios de la OCDE (2011) que ha demostrado que los alumnos provenientes de entornos poco favorables (riesgo psicosocial) pueden enfrentarse a pobres expectativas; pero, pueden romper con estereotipos que se tienen hacía ellos. Esto es posible gracias a que los docentes les han brindado oportunidades para aprender, fomentando confianza en sí mismos y motivación para que puedan lograr el máximo de su potencial.

En la idea anterior Pérez (2017) refiere que resulta necesario educar para que nuestros alumnos sean capaces de elaborar una explicación de lo que sucede en la realidad, así como desarrollar en ellos la capacidad de tener un proyecto de vida y los alumnos deben sentir que sus maestros confían en ellos y que puedan enfrentar los desafíos que se les presentan.

Estos puntos sobre la teoría de Henderson y Milstein (2003) permiten tener una claridad para desarrollar la resiliencia en la escuela y brindan herramientas al docente para su conocimiento y aplicación.

### **3.3.3 Un plan de acción la Secretaría de Educación Pública (SEP)**

Un plan de acción que considera el docente para favorecer el aspecto socioemocional en los alumnos es el programa estipulado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el que se encuentran algunos temas relacionados con la resiliencia y el riesgo psicosocial, aunque explícitamente en los libros de texto sólo se habla de riesgo.

Es el caso del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) que es un “programa educativo de carácter preventivo y formativo que se implementa en la Educación Básica, con el objetivo de favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar sana y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar” (Programa Nacional de Convivencia Escolar, 2017, párr.1).

Los objetivos específicos de este programa son:

- \*Promover la intervención pedagógica en las aulas y escuelas, de carácter formativo y preventivo con apoyo de materiales educativos, orientada a que las/os alumnas/os reconozcan su propia valía; aprendan a respetarse a sí mismos y a los demás; a expresar y regular sus emociones; a establecer acuerdos y reglas, así como a manejar y resolver conflictos de manera asertiva.
- \*Favorecer el desarrollo de capacidades técnicas, de los directores y docentes, para propiciar la mejora de la convivencia escolar en sus planteles con apoyo de materiales educativos.
- \*Impulsar la participación informada y proactiva de las familias de las/os alumnas/os de escuelas públicas de educación básica, a favor de la convivencia escolar.
- \*Coadyuvar a la prevención de situaciones de acoso escolar.
- \*Fortalecer el Sistema Básico de Mejora Educativa en las escuelas beneficiadas en el Programa Nacional de Convivencia Escolar (2017, párr.1).

Este programa escolar intenta contribuir al desarrollo emocional y social de los estudiantes, la aplicación que se tiene es de manera transversal; es decir, que los temas del PNCE se vinculan con las diferentes asignaturas, a fin de fortalecer los aprendizajes, actitudes y valores, a la vez que se refuerzan los lazos sociales.

Este programa se apoya en el Libro de texto de Formación Cívica y Ética que aborda temas como: riesgos, resiliencia, abuso de sustancias adictivas, bulimia, la anorexia, obesidad y autoestima, cabe mencionar que los temas varían de acuerdo con el grado escolar.

En relación a las categorías abordadas en esta investigación, los libros de textos aluden a riesgo como una exposición a situaciones riesgosas, y menciona que cuando un alumno se sienta expuesto a ello, pueda usar sus capacidades personales y de comunicación, así como buscar apoyo entre amistades y seres queridos; es decir, busca factores de protección, que le permiten tomar medidas preventivas (Secretaría de Educación Pública, 2018).

En los libros de Formación, Cívica y Ética y PNCE de cada grado se promueve el trabajo colaborativo, reflexión, análisis y favorecimiento del aspecto socioemocional y de seguridad humana en los menores.



## **CAPÍTULO 4**

### **PROCEDER METODOLÓGICO.**

#### **UNA MIRADA PROFUNDA EN LA INVESTIGACIÓN**





## **Presentación**

En este capítulo se expone el objetivo y pregunta de investigación, enfoque, método, técnicas e instrumentos que se eligieron para la obtención del dato; aunque se retoman diferentes autores, las aportaciones de Rodríguez, Gil y García (1996) son importantes en esta investigación.

La metodología permite al investigador tener elementos que guíen el proceso de investigación, es en donde convergen las técnicas investigativas en función de una pregunta de investigación.

### **4.1 Perspectiva de la investigación**

Dentro de este apartado se plantea el objetivo general y los específicos, así como la pregunta de investigación y el supuesto, posteriormente se tratan los niveles de análisis citados por Rodríguez et al. (1996).

#### **4.1.1 Objetivo de investigación**

El objetivo que guió esta investigación fue:

- *Analizar cómo el docente desarrolla la resiliencia en los alumnos con riesgo psicosocial*

#### **4.1.2 Objetivos específicos de investigación**

El objetivo general tiene a su vez tres objetivos específicos que son:

- Conocer cómo el docente conceptualiza el riesgo psicosocial y la resiliencia

- Identificar cuáles son los factores de resiliencia que desarrolla el docente en los alumnos con riesgo psicosocial
- Describir cómo el docente desarrolla la resiliencia en alumnos con riesgo psicosocial

#### **4.1.3 Pregunta de investigación**

La pregunta que guió este proceder investigativo fue:

- ¿Cómo el docente desarrolla la resiliencia en niños con riesgo psicosocial en la escuela primaria?

#### **4.1.4 Supuesto**

El supuesto que se planteó fue que el desarrollo de la resiliencia en estudiantes con riesgo psicosocial no se logra porque el docente desconoce el fundamento teórico de la misma. Sus prácticas docentes se basan en el sentido común y la empírea, dejando de lado los procesos de desarrollo integral en el marco de la diversidad áulica, lo que propicia poco interés hacía los alumnos que le demandan mayor esfuerzo personal y laboral, esto puede llegar a afectar las relaciones sociales, trabajo colaborativo y escolar.

Para el inicio y desarrollo de esta investigación se retomaron los niveles de análisis citados por Rodríguez et al. (1996) que caracterizan y justifican la elección de la perspectiva cualitativa:

- El primero es el nivel ontológico que refiere la forma y naturaleza de la realidad social. En la investigación cualitativa esta naturaleza es dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma.

- El segundo es el nivel epistemológico que refiere la posibilidad, origen, esencia, clasificación y validez del conocimiento; se asume una vía inductiva.
- Un tercer nivel, es el metodológico, el cual refiere las vías o formas en torno a la realidad y que apoyan para realizar la investigación; los diseños de investigación cualitativa son flexibles y se ajustan o modifican conforme el objeto de estudio y el avance de la investigación.
- El nivel técnico es el cuarto en esta clasificación, y refiere al uso de técnicas e instrumentos para la recolección de los datos. La investigación cualitativa se caracteriza por el uso de técnicas e instrumentos que hacen una “descripción exhaustiva de la realidad concreta” (Rodríguez et al., 1996, p. 35).

Por último, Rodríguez et al. (1996) mencionan el nivel de contenido, que considera la aplicación de la investigación cualitativa en todas las áreas de las ciencias sociales, y dentro de esta se encuentra la educación.

## **4.2 Proceder metodológico**

Una de las definiciones para la investigación cualitativa la aporta LeCompte en Rodríguez et al. (1996) quien la describe como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones, que adoptan la forma de entrevista, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos” (p. 34).

Por su parte Stake (1995) refiere que los estudios cualitativos son empíricos porque están orientados al campo de investigación, con énfasis en lo observable, son interpretativos porque los investigadores se basan en la intuición, así como en los sucesos relevantes; por último, son empáticos porque buscan el marco de referencia de los actores, sus informes aportan una experiencia vicaria y el diseño es sensible.

Uno de los objetivos de las investigaciones con enfoque cualitativo es realizar una interpretación de los sucesos y acontecimientos desde los inicios de la investigación; también estos estudios deben estar libres de valores por parte del investigador; así como interpretar la información que se ha recogido y analizado; así mismo, se afirma que el investigador no descubre, sino que reconstruye el conocimiento como resultado de su perspectiva de análisis (Stake, 1995).

Una de las características de la investigación cualitativa es que permite recabar información sobre vivencias, percepciones, sentimientos y emociones de las personas, propone alternativas al investigador para tener un conocimiento más profundo de una situación; de igual manera observa el lenguaje verbal y no verbal de los sujetos (Pérez, 2000).

Las aportaciones de Rodríguez et al. (1996) permiten conocer que la investigación cualitativa tiene otras características y son: mirar desde una perspectiva holística en donde se percibe a las personas como un todo, y el objeto de estudio se concibe desde una totalidad; otra característica es que existen efectos del investigador sobre las personas, esto se debe a que el investigador se adentra a un grupo social al que no pertenece pero del que pretende ser parte; por otro lado, el investigador intenta comprender a las personas dentro de un marco de referencia de ellas mismas; una característica más es que el investigador aparta sus propias creencias, no obstante, éstas son un punto de referencia para interpretar la realidad que está estudiando.

Este tipo de investigación se centra en el contexto donde los individuos se involucran; y los investigadores estudian la realidad natural en donde se desenvuelven las personas para intentar poder interpretarla. Por lo anterior, se consideró pertinente que esta investigación fuera de corte cualitativo ya que cuenta con elementos necesarios para indagar sobre el objeto de estudio que se planteó, de igual manera, a través de este tipo de paradigma se puede dar respuesta a los objetivos de investigación.

#### **4.2.1 Método**

El método refiere al camino que guía el trabajo del investigador para conocer la realidad; y se entiende como las estrategias que el investigador acuña para poder brindar respuestas a su investigación y por lo tanto alcanzar los objetivos que se han planteado para la misma (Rodríguez y Valldeoriola, 2014).

Después de consultar varios autores y textos sobre metodología de investigación, se eligió como método para la obtención del dato en el trabajo de campo a la Etnografía; palabra que viene del griego *ethos* que significa *tribu o pueblo* y *grapho* que es *yo escribo* literalmente se trata de la descripción de los pueblos, entendiendo a estos como cualquier grupo social que se desee investigar.

Desde el punto de vista de Rodríguez et al. (1996) la etnografía “es el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta” (p.44) por el cual se realiza una descripción analítica de un grupo social específico.

Al decir que se realiza una descripción analítica estamos dando por hecho que se tiene que realizar una interpretación; referente a ello Ferrada (2006) menciona que la etnografía es considerada una metodología interpretativa / cualitativa propia de la investigación en Ciencias Sociales, y que en los últimos años se ha aplicado al campo de la educación.

La Etnografía es quizás uno de los métodos de investigación que se utilizan con mayor frecuencia en el campo de la investigación educativa, desde este método se puede analizar la práctica docente para poder analizarla e interpretarla.

Este método de investigación tiene características específicas que lo diferencian de otros, al respecto Del Rincón (1997) menciona que:

- Tiene un carácter fenomenológico: la investigación describe los fenómenos sociales desde el punto de vista de los participantes.
- Supone una permanencia relativamente persistente por parte del etnógrafo en el grupo o escenario objeto de estudio. Es holística y naturalista: la etnografía es detallada ya que producen distintas perspectivas para conceptualizar la realidad y la visión del mundo y tiene carácter inductivo: es un método de investigación basado en la experiencia y exploración de primera mano, a través de la observación.
- Los datos se obtienen desde un punto de vista interno y externo; el primero, el de los miembros del grupo; y el segundo, la interpretación del investigador respectivamente.

Para Campos y Covarrubias (2017) los momentos que se llevan a cabo dentro de la investigación etnográfica son tres:

- 1.- El fenomenológico: que consiste en reconocer el hacer, quehacer y actitudes diarias ante la realidad social.
- 2.- El hermenéutico: refiere a la interpretación y explicación de las relaciones entre el fenómeno y el contexto.
- 3.- La construcción de las categorías inductivas, en donde el investigador toma consciencia de la realidad sociocultural de él y del grupo estudiado. Las herramientas básicas del etnógrafo son la intuición y la percepción para recopilar y analizar datos. Éste se vincula con el problema de investigación, ya que permite tener un acercamiento real con el objeto en estudio.

Por las características propias del método etnográfico, se eligió este para realizar la descripción e interpretación y conocer cómo el docente desarrolla la resiliencia en niños con riesgo psicosocial.

#### **4.2.2 Categorías de la investigación**

El desarrollo de la resiliencia en niños en riesgo psicosocial es el punto de encuentro de las dos categorías que convergen en esta investigación:

- Riesgo psicosocial
- Resiliencia

Como se mencionó con anterioridad el concepto de niños en *riesgo psicosocial* refiere a aquellos menores que se encuentran en un entorno familiar desfavoreciendo para su sano desarrollo, ya que presentan algún sufrimiento por algún tipo de maltrato, en donde se vulneran sus derechos y por lo tanto los mantiene en una situación de desventaja social que se proyecta en el ámbito personal, familiar, social y educativo. De igual forma, se denomina psicosocial ya que afecta las áreas afectivas y sociales en desarrollo.

El riesgo psicosocial da pie para hablar de la segunda categoría que es riesgo psicosocial, que como se dijo anteriormente la *resiliencia* es la capacidad que tiene una persona, grupo o comunidad de minimizar o superar las situaciones de adversidad (factores de riesgo), apoyándose en factores protectores internos (personalidad, optimismo, amor y valores, entre otros) y en factores protectores externos (familia, amigos, escuela y maestro, entre otros) que le permiten desarrollarse de una manera constructiva.

Para el análisis de esta categoría se utilizaron los criterios del desarrollo de la resiliencia en la escuela proporcionados por Henderson y Milstein (2003) y son:

- Enriquecimiento de vínculos
- Fijar límites claros y firmes
- Enseñar habilidades para la vida
- Brindar afecto y apoyo
- Establecer y transmitir expectativas elevadas
- Brindar oportunidades de participación significativa

#### **4.2.3 Contexto de la investigación**

Dentro de la investigación cualitativa es esencial el trabajo de campo, este se define como “el contexto físico y social en el que tiene lugar los fenómenos objeto de investigación” (Rodríguez et al., 1996, p. 103). Para el caso de este trabajo el contexto del que provienen los estudiantes en riesgo psicosocial es una comunidad con problemas sociales como adicciones y suicidios; también en donde las familias son de tipo nuclear y monoparental.

#### 4.2.3.1 Escenario de estudio

El trabajo de campo se refiere a la fase del proceso investigativo dedicado al levantamiento de la información requerida para responder al problema de investigación (Restrepo, 2018). Para la obtención del dato fue necesario realizar investigación de campo, basándose en las observaciones en el aula de clases y las entrevistas a los informantes clave.

El trabajo de campo se realizó durante los meses de agosto-diciembre de 2019; y se llevó a cabo en una escuela primaria perteneciente a una localidad del Municipio de Toluca, Estado de México. Dicha localidad cuenta con aproximadamente 12.000 habitantes (INEGI, 2010) y se considera como una zona semi-urbana con índices de mediano riesgo <sup>8</sup> (EBCO, 2013).

En la comunidad se realizan importantes festividades socioculturales como el día de la *Virgen del Sagrado Corazón*. La lengua que se habla es el español. Cuentan con servicios básicos como luz, agua, drenaje, telefonía e internet. El transporte que se utiliza es el automóvil, taxi o autobús. Las áreas de recreación con las que cuenta la comunidad son cinco campos de fútbol que se utilizan para la liga local donde participan niños, jóvenes y adultos; y también un parque ecológico ejidal.

La estadística<sup>9</sup> describe que la estructura familiar es 60% familias de tipo nuclear y un 40% son familias de tipo monoparental o reconstruidas. Las madres de familia juegan un papel primordial, ya que son ellas quienes se encargan en su mayoría de la educación de sus hijos. Estas presentan una escolaridad básica (primaria y secundaria) y asisten a empleos informales al no contar con una escolaridad de nivel superior, una minoría de madres de familia son profesionistas con una licenciatura concluida; en relación con los padres de familia, estos generalmente tienen un oficio como es la albañilería, pintura o carpintería; mientras otros son obreros, taxistas o comerciantes, en su mayoría tienen estudios que van desde primaria hasta preparatoria trunca.

---

<sup>8</sup> EBCO es un estudio realizado por el Centro de Integración Juvenil (CIJ A.C) el cual identifica las zonas con riesgo social y lo mide en alto, medio y bajo.

<sup>9</sup> Estadística escolar agosto 2019



#### **4.2.3.2 La comunidad escolar**

La escuela primaria donde se realizó la investigación pertenece al Subsistema Educativo Estatal, es de organización completa cuenta con ambos turno matutino y vespertino.

El turno elegido para esta indagatoria es el vespertino que tiene un horario de 13:30 a. m a 18:00 horas. Cuenta con una matrícula de 265 alumnos; cuyas edades van de los 5 años con 10 meses hasta los 13 años; estos alumnos se encuentran distribuidos en los seis grados escolares.

La escuela cuenta con una infraestructura de 28 aulas, de las cuales sólo siete se utilizan para el turno vespertino, están equipadas con mesas trapezoidales, sillas para el maestro y alumnos, pintarrón, escritorio, librero y biblioteca de aula. Además, cuenta con un patio amplio, y una cuarta parte de él tiene techumbre en donde se realizan actividades cívicas, deportivas, culturales y de recreación. También existen dos canchas de basquetbol, dos de voleibol, áreas verdes (a las cuales no se les permite el acceso a los alumnos por seguridad), estacionamiento, biblioteca escolar y un aula de recursos para Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R), una dirección escolar, baños para hombres y mujeres y una bodega para los materiales de Educación Física.

El personal escolar del turno vespertino lo integran un director, una secretaria administrativa, siete docentes frente a grupo, dos docentes de apoyo de U.S.A.E.R., promotores de Educación Física, Artes, y Educación para la Salud, además se cuenta con un intendente.

A continuación, se muestra el perfil profesional y años de servicio del personal docente que labora en la institución (Ver tabla 11).

**Tabla No. 11: Perfil profesional de los docentes de la escuela primaria**

Código de los profesores	Años de servicio	Preparación Profesional
G	1	Lic. En Pedagogía
D	40	Lic. En Educación Primaria
P	16	Lic. En Educación Primaria
I	17	Lic. En Educación Primaria y Maestría en Educación
N	11	Lic. En Educación Primaria
MA	31	Lic. En Educación Secundaria con Especialidad en español
IS	6	Lic. En Educación
MG	4	Lic. En Pedagogía
MM	30	Lic. En Educación Primaria

Fuente: Elaboración propia a partir de información escolar (2019).

Como se puede apreciar en la tabla anterior la mayor parte de los docentes cuentan con más de 10 años de servicio; así mismo cuentan con preparación profesional de Licenciatura en Educación Primaria y sólo uno de ellos tiene Maestría.

#### 4.2.3.3 Informantes clave

Para el caso de esta investigación las informantes clave fueron dos docentes que tienen a su cargo cuarto y quinto grado de educación respectivamente en la Escuela Primaria seleccionada.

A continuación, se describen los datos generales de las informantes clave y los códigos que se utilizaron para cada una de ellas durante el trabajo de campo (Tabla No.12). Posteriormente se describe el total de alumnos en riesgo psicosocial que atienden cada una de ellos y los códigos que se le asignaron a cada niño, esto con la finalidad de poder realizar el análisis de la información.

**Tabla No. 12: Perfil profesional de las informantes clave**

N.P	Código	Formación inicial	Años de servicio	Edad
1	MM	Lic. En Educación Primaria	30 años	48 años
2	MG	Lic. En Pedagogía	4 años	26 años

Fuente: Elaboración propia a partir de información escolar (2019).

La tabla anterior muestra que existe una disparidad entre los años de servicio y la edad de las informantes clave, lo que puede reflejar también la experiencia que ha adquirido cada una de ellas; por un lado, MM cuenta con 30 años de servicio mientras que MG con cuatro años.

#### **4.2.3.4 Población escolar estudiada**

La población escolar que se estudió fueron alumnos en riesgo psicosocial, se denominan de esta manera porque en su contexto social se encuentran desfavorecidos, las familias de las que provienen son en su mayoría monoparentales, en donde algunos de los miembros sufren problemas de alcoholismo, nivel económico bajo, los empleos que realizan son informales con un ingreso variable, en ocasiones estos niños han sufrido o sufren algún tipo de violencia por parte de la familia, son alumnos que les cuesta trabajo relacionarse con sus compañeros y cuyo desempeño académico es más bajo.

Para identificar la población de alumnos en riesgo psicosocial fue necesario elaborar criterios que permitirían identificar que estudiantes presentaban dichas condiciones. Estos criterios se consideraron con base al marco teórico que se abordó en capítulos anteriores y se retomaron solo aquellos que son observables en los menores.

Con lo anterior se seleccionó a la población escolar de cuarto y quinto grado ya que de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión (Ver tabla No.13) que se analizaron fueron los grupos en donde se concentró la mayor población de alumnos en riesgo psicosocial de acuerdo con el Consejo Técnico Escolar y la U.S.A.E.R.

**Tabla No. 13: Criterios de inclusión y exclusión**

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo peso</li> <li>• Vestimenta adecuada</li> <li>• El niño presenta poca higiene (pediculosis, uñas largas y sucias, cabello desalineado, orejas sucias)</li> <li>• Alimentación (no llevan lunch)</li> <li>• No tienen materiales para trabajar</li> <li>• No cumple con tareas</li> <li>• Conductas inadecuadas (riñas, vocabulario soez, incivilidad y somnoliento)</li> <li>• Niños con problema de conducta</li> <li>• Falta de compromiso de los padres (no asisten al llamado del maestro)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discapacidad o condición</li> <li>• Niños con alguna enfermedad crónica</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de marco teórico (2019)

Con base en la tabla anterior y como se dijo los grupos de cuarto y quinto grado fueron seleccionados para esta investigación, siempre tomando en cuenta al docente como actor principal, ya que es quien tiene trato directo con los alumnos en riesgo psicosocial.

El cuarto grado está a cargo de la docente MM quien alterno a su labor docente cuenta con labores en la delegación sindical. MM tiene una matrícula de 30 alumnos, 13 son hombres y 17 mujeres, de los cuales ocho de ellos son alumnos en riesgo psicosocial.

El quinto grado es atendido por la docente MG quien tiene una matrícula de 42 alumnos, de los cuales 31 son mujeres y 11 hombres, dentro de estos alumnos se encuentran inmersos los 11 menores en riesgo psicosocial que se tomaron en cuenta para la investigación.

Los alumnos en riesgo psicosocial que atiende MM son ocho y a continuación se muestran los códigos que se utilizaron (nombres ficticios) para cada uno de ellos, así como el tipo de familia con la que viven (Ver tabla No.14).

**Tabla No. 14: Alumnos en riesgo psicosocial de cuarto grado**

N.P	Código	Edad	Sexo	Tipo de familia	Problemática Especifica
1	Matías	11	M	Monoparental (vive con abuelos)	Atención
2	Samara	9	F	Monoparental (vive con abuelos)	Retraída
3	Samuel	9	M	Familia nuclear	Agresivo Cdtas. misóginas
4	Camila	9	F	Monoparental (vive con tíos)	Retraído
5	Isaac	9	M	Familia nuclear	Agresivo Cdtas. misóginas
6	Paula	8	F	Familia nuclear	Conductual (Robo y narcomenudeo)
7	Azael	9	M	Familia monoparental	Agresivo
8	Karina	8	F	Familia monoparental	Agresiva

Fuente: Elaboración propia a partir de información escolar (2020).

En el grupo de quinto grado se seleccionaron 11 alumnos que cubren los criterios de inclusión y a continuación se muestran los códigos que se utilizaron para cada uno de ellos así como el tipo de familia de procedencia (Ver tabla No.15).

**Tabla No. 15: Alumnos en riesgo psicosocial de quinto grado**

N.P	Código	Edad	Sexo	Viven con	Problemática específica
1	Adair	11	M	Tía y abuelita	Conductual
2	Octavio	11	M	Familia nuclear	Retraído
3	Angelica	10	F	Monoparental (vive con papá)	Ausentismo
4	Edgar	11	M	Familia Monoparental (vive con mamá)	Ausentismo No hace actividades por su religión (arte, historia y ciencias) Mamá analfabeta
5	Carla	10	F	Familia extensa	Atención
6	Adrián	11	M	Familia nuclear	Agresivo verbal Conflictivo y robo

**Tabla No. 15: Alumnos en riesgo psicosocial de quinto grado**

N.P	Código	Edad	Sexo	Viven con	Problemática específica
7	Andrés	10	M	Abuelita y hermana mayor	Agresivo Misógino
8	Miriam	11	F	Familia extensa Padres analfabetos	Ausentismo Retraída
9	Ana Paula	11	F	Familia nuclear	Ausentismo
10	Marcela	13	F	Familia monoparental (vive con mamá)	Ausentismo Sufre violencia constante (golpes)
11	Josué	11	M	Familia extensa	Sufre violencia constante (golpes)

Fuente: Elaboración propia a partir de información escolar (2020).

### 4.3 Instrumentos y técnicas de investigación

El método etnográfico al ser una investigación de campo implica familiarizarse con el entorno, conocer rutinas de vida cotidiana y permite describir lo que se observa.

Este método requiere de técnicas para su indagación, y para este estudio se utilizaron:

- La observación no participante
- La entrevista en profundidad

#### 4.3.1 Observación no participante

La observación no participante es considerada por Jociles (1999) como “el tipo de observación que tiene intenciones de investigación sociocultural y por esto te habilita a no dar las cosas por supuesto y prestar atención a todos los elementos considerados significativos” (p. 5).

Dentro de la observación no participante el investigador se maneja al margen del fenómeno a estudiar; es decir, no se involucra con los sujetos que va, observar, se mantiene pasivo y registra la realidad que observa.

Las observaciones se llevaron a cabo en el periodo de agosto a diciembre de 2019. Se realizaron diez observaciones en el aula de clases de los grupos de cuarto y quinto grado respectivamente, dando un total de 20 observaciones.

#### **4.3.2 Entrevista en profundidad**

En cuanto a la entrevista en profundidad se caracteriza por ser una conversación cómoda y dirigida, donde los informantes y el investigador se relajan y toman un acercamiento natural con el fin de obtener información. Para Cicourel (1982) consiste en adentrarse en un mundo privado y personal de extraños, con la finalidad de obtener información acerca de su vida cotidiana.

En esta técnica, el entrevistador se considera un instrumento más de análisis, ya que él explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, sin dejar de lado el objetivo de esta, por medio de la entrevista en profundidad se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir y expresarlo libremente (Taylor y Bogdan, 1990).

Se realizó expofeso para esta investigación una guía de observación y guía de entrevista que permitieron recuperar información importante para la construcción del dato.

#### **4.3.3 Recursos**

Por último, los recursos que se utilizaron en esta investigación fueron de dos tipos:

- **Humanos:** La investigadora que realizó este estudio, la asesora de esta investigación, así como el Comité Tutoral y todas aquellas personas que tuvieron participación en este proceso.
- **Materiales:** Refiere a aquellos materiales que facilitaron la investigación como computadora, hojas, grabadora de voz, entre otros.





**CAPÍTULO 5**  
**RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**  
**¿QUÉ ENCONTRAMOS?**



## **Presentación**

En este capítulo presento los resultados obtenidos a partir de la revisión teórica- empírica que comprende entrevistas y observaciones realizadas en la investigación de campo. Las categorías que se analizaron fueron *Riesgo Psicosocial* y *Resiliencia*. Es importante mencionar que para el análisis e interpretación de datos de la segunda categoría que es Resiliencia se utilizaron los componentes, de acuerdo a los seis puntos que abordan Henderson y Milstein (2003) sobre el *Desarrollo de la Resiliencia en la Escuela* que son: 1) Enriquecimiento de vínculos, 2) Fijar límites claros y firmes, 3) Enseñar habilidades para la vida, 4) Brindar afecto y apoyo, 5) Establecer y transmitir expectativas elevadas y 6) Brindar oportunidades de participación significativa.

Por otro lado, las observaciones permitieron analizar cómo el docente desarrolla la resiliencia en alumnos con riesgo psicosocial, objetivo de esta indagatoria.

### **5.1 Primera categoría: Riesgo psicosocial**

Uno de los objetivos que se planteó para esta investigación fue conocer cómo el docente conceptualiza el riesgo psicosocial. En esta primera categoría se analizó la conceptualización de *riesgo psicosocial* que tienen las informantes clave, así como algunas características que identifican y cómo la relacionan con la resiliencia.

#### **5.1.1 ¿Qué se entiende por riesgo psicosocial?**

El concepto de riesgo psicosocial ha tenido diferentes acepciones, desde las áreas de la economía, la salud, la psicología y de manera general en lo social.

Es importante conocer desde qué área del conocimiento conceptualizan el riesgo psicosocial las informantes clave, porque de esta manera será como ellas lo identifiquen y las acciones que realicen en su aula de clases.

Cuando se le preguntó a MM<sup>10</sup> que entiende por el concepto de riesgo psicosocial mencionó:

Pues ahorita con estos tiempos que estamos viviendo, si es una situación que debe atenderse, porque en realidad los niños presentan situaciones de *bullying* hacia los más indefensos; y a veces, son los que más problemas en su contexto familiar y en su contexto en general tienen; y los demás compañeritos como que abusan un poquito de esa condición para tratar de sacar ventaja sobre ellos (MM Entrevista 10/10/19).

MM aborda el concepto de riesgo psicosocial desde dos ideas: la primera, es que la violencia social influye en la familia y en la escuela; y la segunda, es que esta influencia es más notoria en alumnos vulnerables o como dice la informante *indefensos*, porque son susceptibles de burlas o malos tratos por parte de sus compañeros.

Quizá sin saberlo MM retoma ideas de Brearley (1982) quien menciona que “el riesgo puede alcanzar a todos; sin embargo, existen grupos humanos más vulnerables” (p.82), como es el caso de algunos alumnos del aula de clases.

El concepto que menciona MM, alude a que el riesgo psicosocial es el resultado de una interacción compleja entre rasgos de personalidad con lo social (familia y grupo de pares), con el entorno específico (escuela y hogar) y los factores de riesgo (comunidad), mencionados estos factores por los psicólogos Sprott et al. (2005) y Farrington et al. (1998).

Por su parte, MG<sup>11</sup> menciona que no ha escuchado el término riesgo psicosocial, pero que se da una idea y menciona que es:

La manera en que influye la sociedad en la que se desenvuelve el niño en su desarrollo personal, de su personalidad y la manera en cómo el adquiere los conocimientos (MG Entrevista 3/10/19).

---

<sup>10</sup> Informante clave No.1

<sup>11</sup> Informante clave No.2

MG también retoma algunos conceptos propuestos por la psicología, como es el de la personalidad y manifiesta que el riesgo psicosocial interfiere en el sano desarrollo del menor.

Las respuestas dadas por las informantes clave enfatizan en que la sociedad, es decir, el contexto influye en el riesgo psicosocial, en palabras de Beck y Beck-Gernsheim (2003) las transformaciones sociales han dado como resultado relaciones sociales fragmentadas/individualizadas, mismas que han permeado en la escuela, en donde existen alumnos más vulnerables que otros; también cuestiones como la pobreza, la inseguridad y el rechazo social han hecho difícil la comunicación entre las personas (Touraine, 1996).

Lo anterior, se proyecta en el salón de clases en donde asisten alumnos de diferentes contextos y por ende con diversas características. En esta idea fue necesario conocer cuáles eran las características de riesgo psicosocial que han identificado las informantes clave en sus alumnos y algunas cuestiones que se mencionan a continuación.

### **5.1.2 Características de Riesgo psicosocial**

Las informantes clave MM y MG vincularon el riesgo psicosocial a situaciones que viven los alumnos, por lo que se consideró importante cuestionar sobre las características del riesgo psicosocial que identifican en estos menores.

Para MM las características de riesgo psicosocial que identifica son: *familias disfuncionales, madres solteras, situaciones difíciles en todos los aspectos, económico, social y psicológico* (MM Entrevista 9/10/19).

En cuanto a MG menciona que las características de riesgo psicosocial que identifica son:

Familias disfuncionales que se da mucho en el turno vespertino. En el salón hay muchos niños que, pues sus papás están divorciados ... hay niños con familias reconstruidas. Las relaciones con sus padres son tensas y hay muchos actos de violencia, muchas peleas, hay muchos vicios sobre todo el alcoholismo y tabaquismo (MG Entrevista 2/10/19).

En la misma idea MG añade que en el aula de clases hay alumnos con riesgo psicosocial que presentan otro rasgo más: *Tengo unos niños con un nivel socioeconómico muy bajo, igual llegan a faltar en actividades que se realizan, porque les falta este recurso, no traen lunch...no se alimentan adecuadamente* (MG Entrevista 3/10/19).

Además, menciona *tengo varios niños que sus papás son super agresivos y tienen alguna adicción ya sea al alcohol o incluso a la marihuana* (MG Entrevista 27/09/19).

Ambas informantes identifican en sus alumnos características de riesgo psicosocial como son los que se presentan en la Tabla No. 16:

**Tabla No.16: Características de riesgo psicosocial identificadas por las informantes clave**

Informante clave MM	Informante clave MG
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Familias disfuncionales</li> <li>2. Madres solteras</li> <li>3. Aspectos sociales que no permiten un desarrollo sano (económico, social y psicológico).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Familias disfuncionales</li> <li>2. Padres divorciados</li> <li>3. Familias reconstruidas</li> <li>4. Nivel socioeconómico muy bajo</li> <li>5. Problemas de alimentación</li> <li>6. Ausentismo</li> <li>7. Violencia en la familia</li> <li>8. Alcoholismo, tabaquismo y drogadicción.</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a las informantes clave (2020).

Las características de riesgo psicosocial que identificaron las informantes clave coinciden con lo que menciona Panchón (2012), quien refiere que cuando se rompen los vínculos familiares como es en el caso de las familias disfuncionales o monoparentales, los niños se ven privados de un adecuado desarrollo personal y social, lo que les hace ser vulnerables<sup>12</sup> frente a otras personas. La idea anterior, la refuerza Balsells (2003), al referir que la infancia en riesgo se puede definir como

<sup>12</sup> Al hablar de vulnerabilidad se hace referencia a las características físicas, sociales, culturales o económicas en las que se encuentra una persona en relación con el resto de la sociedad, en este caso de los niños, quienes a causa de los factores de riesgo en los que se desenvuelven pueden ser violentados en su integridad física, moral, intelectual y económica (Uribe y Romero, 2008).

un “grupo en proceso de desadaptación social por causas básicamente familiares” (p.1). Aunado, a que pueden existir problemas de drogadicción y alcoholismo.

Para Moreno (1995) los niños que se desenvuelven en familias disfuncionales con carencias en sus necesidades básicas tienen una predisposición a problemas de conducta o desadaptación psicosocial, mismas que se proyectan en diferentes áreas sociales como es la escuela.

### 5.1.3 Impacto de las características de riesgo psicosocial en el grupo

Estas características de riesgo psicosocial tienen un impacto importante en el grupo ya que determina las relaciones que tienen los niños en riesgo social con sus compañeros, así como la dinámica grupal o el clima de aula.

La escuela en donde se realizó la investigación se caracteriza por contar con una matrícula amplia de alumnos con riesgo psicosocial. MG reafirma que el turno vespertino se distingue por *concentrar una población extensa de alumnos con características de riesgo psicosocial* (MG Entrevista 26/09/19).

Se identificaron algunas características de riesgo psicosocial en la dinámica grupal entre las que se encuentran las siguientes:

a) Problemas de relación con sus compañeros (no aceptan a los niños): refiere a que a no existe aceptación de los alumnos en riesgo psicosocial porque las relaciones que se entablan con sus compañeros son problemáticas. MM refiere que *los alumnos que presentan estas características son víctimas de abuso por parte de sus compañeros* (MM Entrevista 24/09/19).

MM menciona que los alumnos en riesgo psicosocial en ocasiones sufren discriminación por parte de sus compañeros, *los ven de manera diferente y los quieren tratar de manera diferente, inferiores a ellos, incluso a veces con alevosía y ventaja, tratan de sacar provecho de sus debilidades que tienen* (MM Entrevista 24/09/19). Los malos tratos, burlas o discriminación de los cuales son víctimas son factores de riesgo que se suman a los que sufren en casa, lo que ocasiona que se desencadenen mayores problemas emocionales y conductuales (Doll y Lyon 1998; Kolvin et al., 1988).

b) La segunda característica, refiere al alto nivel de agresión: en donde los niños en riesgo psicosocial como sus compañeros elevan su nivel de agresión en el salón de clases, y en sus relaciones interpersonales, lo que produce hacia los menores en riesgo psicosocial un maltrato, rechazo, trato discriminatorio, insultos, agresión física y verbal. Estos alumnos son víctimas de burlas constantes por parte de sus compañeros, situación que los pone a la defensiva, MM confirma este hecho cuando menciona que: *presentan agresiones con el mismo afán de defenderse de las situaciones que están enfrentando* (MM Entrevista 23/09/19). Así mismo, menciona que *tanto los niños en riesgo psicosocial como sus compañeros han normalizado la violencia* (MM Entrevista 23/09/19).

En relación con el maltrato entre iguales que es mencionado tanto por MM como MG, Olweus (1993) enfatiza que un comportamiento prolongado de insultos verbales, rechazos sociales, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños hacia otros, hace que paulatinamente se conviertan en víctimas de sus compañeros. Esta relación social que viven los alumnos en riesgo psicosocial con sus compañeros les afecta en su autoestima, seguridad, comunicación y competencia social, entendiendo esta última como la habilidad para mantener relaciones positivas con los iguales, familia y maestros (Guillén, Gordillo, Ruíz y Gordillo, 2014).

c) La tercera característica refiere a conductas disruptivas que afectan el ambiente favorable para la convivencia: (presentan problemas de conducta como desobediencia, interrupciones constantes, falta de respeto y provocan a sus compañeros, y ante la llamada de atención de la maestra muestran indiferencia, apatía, enojo y frustración. MM considera que esta conducta se ha originado porque *no cuentan con el apoyo por parte de su casa* (MM Entrevista 26/09/19), y lo demuestran: *en su manera de comportarse porque son muy inseguros* (MM Entrevista 26/09/19).

Algunos autores como Doll y Lyon (1998) y Kolvin et al. (1988) refieren que cuando los niños están expuestos a dos o más situaciones de riesgo sus problemas emocionales y conductuales aumentan en progresión, estos se pueden reflejar en sus relaciones con los otros y en su rendimiento escolar (Jadue, Galindo y Navarro, 2005).

d) La cuarta característica refiere a la apatía para realizar actividades escolares: es una situación recurrente y MM refiere que *se nota en todos sus trabajos* (MM Entrevista 26/09/19). Sin embargo,



no es el caso de todos los alumnos, algunos muestran un desempeño alto, es el caso de Samara (niña con características de resiliencia) quien cumple con sus actividades en tiempo y forma pese a las carencias económicas que tiene, sus trabajos son ordenados y limpios.

Algo que afecta a los alumnos es la carencia de materiales que les impide realizar sus trabajos y uno de estos aspectos es el uniforme escolar que afecta la calificación. Jadue, Galindo y Navarro, (2005) mencionan que los niños que están expuestos a carencias presentan un rendimiento escolar bajo.

e) La quinta característica es la vigilancia exacerbada por parte de la docente hacía sus alumnos en riesgo psicosocial, ya que constantemente se les culpa de acciones violentas que en ocasiones estos estudiantes no llevan a cabo. MM menciona *he tenido que remarcar mucho la disciplina, de comportamiento, de convivencia porque han arrastrado una manera de actuar que para ellos es normal, pero que de normal no tiene nada* (MM Entrevista 9/10/19).

En esta idea MM menciona que estos alumnos: *no tienen algún trato preferencial, pero si mayor atención. La atención que tengo con ellos es un poquito restrictiva porque salen fuera de las normas establecidas, entonces tenemos que marcarles límites y si, sobre todo límites* (MM Entrevista 23/09/19); es decir que la relación entre el docente y los estudiantes en riesgo psicosocial esta demarcada en su mayoría por reglas y límites.

Ejemplo de lo anterior se pudo notar en la mayoría de las observaciones que se realizaron, en donde MM reiterativamente llamaba y mantenía en su escritorio parte de la jornada escolar a los alumnos en riesgo psicosocial, con la finalidad de apartarlos para mantener los límites y la disciplina del salón de clases.

f) La sexta característica es sobre la omisión de la atención por parte de la docente hacía los alumnos.

Las docentes desconocen las situaciones con las que se presentan los alumnos a clases por dos cuestiones; la primera, tiene que ver con los rasgos de personalidad de cada alumno, algunos niños tienden a ser retraídos y no cometen sus problemáticas; y la segunda, la docente no tiene un acercamiento personal con los alumnos en riesgo psicosocial, omiten acercarse a ellos, preguntarles

como están, platicar y desconocen sus situaciones emocionales y personales. Un ejemplo de esto fue cuando MG revisaba trabajos y algunos alumnos en riesgo psicosocial mantenían un diálogo referente a la familia (MG Observación 23/10/19) en el que trataban asuntos de abandono y violencia que sufren en sus casas (MG Observación 23/10/19), Adair dijo *no tengo mamá porque se fue con otro, y me dejó con mi abuelita. Marcela contestó yo no tengo papá y aunque tengo mamá, pero no la quiero porque me pega mucho, no me defiende de mis hermanos, que me pegan y me dicen puta y perra* (MG Observación 6/12/19). Esta situación no fue percibida por MG ya que se encontraba revisando cuadernos, lo que permite ver que la docente omite atención a los alumnos, no existe comunicación con ellos, desconoce la vida de los menores y le impide atender de forma directa y clara a los alumnos en riesgo psicosocial.

Los alumnos no comparten estos diálogos con su maestra, es decir, se carece de confianza hacia ella, lo que afecta el desarrollo de la resiliencia (Pines, en Werner, 1989) y como menciona Uriarte (2006) si los docentes son sensibles y receptivos, los alumnos formaran con ellos vínculos afectivos de confianza, protección, consuelo y ayuda.

También, las actividades administrativas de MM y MG impiden tener acercamiento hacia los menores porque les demandan bastante tiempo y tienen fecha de entrega, lo que provoca en ellas estrés, que repercute en el descuido a los alumnos y omite su atención, lo cual incide en la calidad educativa, así como en mostrar un disminuido interés hacia ellos (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017).

En este apartado podemos concluir que los contextos familiares y escolares son los más importantes para que los estudiantes desarrollen la resiliencia, a falta del apoyo familiar, la escuela debe de amparar a los alumnos con desventaja social, por ello es importante que las profesoras tengan un acercamiento personal con sus alumnos en riesgo psicosocial, ya que ellas pueden ser un apoyo para minimizar los malos tratos en el aula de clases y fungir como mediadoras en el trato respetuoso de los alumnos. Con estas acciones se reforzarían los lazos de amistad, apoyo y comprensión, mismos que pueden favorecer el desarrollo de la resiliencia (Schmitt, Sacco, Ramey, Ramey y Chan, 1999).

## 5.2 Segunda categoría: Resiliencia

En esta categoría se atendieron tres puntos: el primero, la conceptualización que tienen las informantes clave sobre el término resiliencia; el segundo, la identificación de los seis factores de resiliencia que desarrollan las docentes en la escuela de acuerdo a lo propuesto por Henderson y Milstein (2003); el tercero y último punto, consistió en describir cómo el profesor desarrolla los factores anteriores en los alumnos en riesgo psicosocial.

### 5.2.1 ¿Qué se entiende por resiliencia?

Uno de los objetivos que se estableció para esta investigación fue *conocer cómo el docente conceptualiza la resiliencia*.

El concepto de resiliencia ha tenido varias posturas, se ha concebido como una capacidad (Grotberg, 1995; García- Vesga y Domínguez de La Ossa, 2013) o un proceso dinámico (Munist et al., 1998; Vanistendael, 2011). Sin embargo, varios autores coinciden en que la resiliencia es el resultado de la capacidad que tienen personas o grupos de personas para afrontar situaciones que son dañinas y salir fortalecidos. González Arratia (2007), lo expresa claramente cuando dice que la resiliencia es “el resultado de la combinación y/o interacción entre los atributos del niño (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que posibilitan al niño para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva” (p. 16).

En relación con las informantes clave se indagó sobre el concepto *resiliencia*, encontrando que MM refirió lo siguiente, y parte de tres ideas al respecto:

- a) En la primera idea, habló que la resiliencia es lo mismo que la empatía y mencionó: *no lo tengo muy claro, pero entiendo, que es ponernos en los zapatos de los demás* (MM Entrevista 10/10/19). Lo referido por MM es una idea coloquial de lo que se establece como *empatía*, en donde se dice que no se juzgue al otro, por el contrario, se establece que es *ponerse en el lugar del otro* para poder comprender lo que vive o siente desde su realidad. La empatía es un componente de la resiliencia en cuanto a factor protector interno (Munist et al., 1998).

- b) La segunda idea, está en relación con la convivencia y mencionó que: *la resiliencia es tratar de que las cosas, pues, fluyan de una manera armónica para poder convivir* (MM Entrevista 10/10/19). Esta convivencia en sociedad se menciona como un factor protector externo que refiere a la seguridad, afecto no condicionado y aceptación incondicional (Munist et al., 1998) que puede proveer al sujeto en su contexto. Cuando la informante clave habla de armonía refiere al vínculo social que implica el equilibrio o balance entre las personas y entre las comunidades de seres humanos (Coraggio, 2011).
- c) Por último, la tercera idea que tiene MM referente al concepto sobre resiliencia está en relación a la fortaleza y expresó que: *ser resilientes a las situaciones que se presentan y tratar de sacarlas adelante* (MM Entrevista 10/10/19). Esta idea alude a las adversidades que tienen las personas y en cómo buscar soluciones a las problemáticas para resolverlas. Este punto es esencial ya que varios autores concuerdan en que la resiliencia es la capacidad de superar las adversidades (Grotberg, 1995).

La segunda informante clave MG en relación al concepto de resiliencia mencionó que:

Si he oído el concepto resiliencia, viene en el libro de Formación Cívica y Ética, es la manera en que nosotros tratamos de resolver los problemas o conflictos de la vida cotidiana de una manera asertiva sin dañar a los demás y, además, destacando lo bueno y cómo nos puede favorecer como personas (MG Entrevista 3/10/19).

El concepto al que refiere MG que se encuentra en el libro de Formación Cívica y Ética de quinto grado es:

Resiliencia es la propiedad que tienen algunos metales de recobrar sus características originales de ser sometidos a tensión. Se dice que una persona es *resiliente* cuando muestra fortaleza ante las adversidades y logra aprender de los problemas y sobreponerse a ellos. Se considera un factor de protección ante los riesgos (Secretaría de Educación Pública, 2018, p. 29).

Se puede observar que el concepto que conoce MG difiere del escrito en el libro de Formación Cívica y Ética, ya que este aborda el binomio adversidad/fortaleza que es esencial cuando se habla sobre resiliencia y en el caso del concepto de MG se centra en mencionar que la resiliencia es una manera de resolver los problemas de la vida cotidiana mediante la asertividad.

La asertividad es un componente de la resiliencia y se le conceptualiza como la comunicación efectiva, en donde la persona expresa lo que desea, siente y opina, y hace externo un mensaje firme, respetuoso y empático con uno mismo y los demás, lo que permite una comunicación que soluciona conflictos entre las personas (Wolin y Wolin, 1993; Suárez, 1997; *International Resilience Project*,

2006). De esta manera podemos notar que MG confunde el concepto de resiliencia, no obstante, identifica un componente importante de ella que es la asertividad.

Otro punto que añade MG es: *la capacidad de prever las consecuencias de un hecho, tanto positivas como negativas* (MG Entrevista 2/10/19). La toma de decisiones se concibe como un factor protector interno que consiste en encontrar una respuesta adecuada para resolver una situación problemática (Wolin y Wolin, 1993; Suárez, 1997; Lösel et al., 1989b).

Podemos decir entonces, que tanto MM y MG desconocen el concepto de resiliencia, pero identifican algunos componentes aislados de esta, que son importantes, pero no trascienden porque se ignora el papel que tienen en mejorar el aspecto personal, emocional y conductual de los alumnos en riesgo psicosocial.

El hecho de que las informantes clave desconozcan el concepto de resiliencia impide que la puedan favorecer en sus alumnos ya que desconocen el fundamento teórico de la misma. Por consiguiente, no pueden llevar a cabo acciones para minimizar los factores de riesgo psicosocial en la escuela.

### **5.2.2 Identificación de los factores de resiliencia que desarrollan las docentes**

Uno de los objetivos que se trazó al inicio de la investigación fue; *Identificar cuáles son los factores de resiliencia que desarrolla el docente en los alumnos con riesgo psicosocial*. La identificación de estos permitió conocer las áreas de oportunidad que se tiene para poder desarrollar la resiliencia en los menores con riesgo psicosocial.

Para lograr lo anterior, se tomó como base a los factores protectores internos que refieren a atributos propios de la persona y no se trata de elementos aislados, sino que convergen entre sí. De acuerdo al marco teórico de esta tesis y al trabajo de campo, se identificaron los siguientes factores protectores internos mismos que son promovidos por las docentes:

- 1.- Control de impulsos o control interno
- 2.- Sentido del humor

3.- Visión positiva

4.- Flexibilidad

5.- Capacidad de resolución de problemas

Si bien los sujetos de estudio fueron las docentes frente a grupo es importante mencionar que los siguientes factores protectores internos los desarrollan los alumnos en riesgo psicosocial:

6.- Autonomía

7.- Sociabilidad

En tanto no se observó promoción de los siguientes factores por parte de las docentes:

8.- Asertividad

9.- Toma de decisiones

10.- Iniciativa

11.- Manejo económico o de bienes

12.- Autoestima

A continuación, se describen cada uno de los factores identificados que le permiten al docente desarrollar la resiliencia en los niños. A la vez se explica *cómo lo realizan*, de esta forma se cubrió otro de los objetivos centrales de esta investigación que dice *cómo el docente desarrolla la resiliencia en niños con riesgo psicosocial*.

El primer factor que se identificó fue:

1.- *Control de impulsos o control interno*, este fue referido por Wolin y Wolin (1993), quienes identificaron cinco indicadores que son: Automotivación, estrategias de convivencia, moralidad, compromiso personal y valores.

Es importante mencionar que los factores protectores internos de control de impulsos y autonomía van de la mano, al ser el primero una parte más instintiva que tienen los menores; y el segundo, se trata de una parte consciente y madura en donde el menor es capaz de autorregularse; sin embargo, cómo se mencionó anteriormente las docentes MM y MG sólo favorecen el control de impulsos más no así la autonomía.

Los indicadores identificados fueron:

*Automotivación:* este favorece el control de impulsos, se identificó que es desarrollado por las docentes a través de *frases y la comunicación no verbal*. Las maestras expresan frases cuando percibe a los alumnos tristes o preocupados y les demuestra afecto platicando con ellos (MG Observación 16/10/19). Marcus y Sanders-Reio (2001) mencionan al respecto que una relación positiva con el docente puede incrementar los logros del estudiante, mejorar su autoconcepto y tener actitudes más positivas hacia la escuela.

*Estrategia de convivencia:* ésta la pone en práctica MG con los alumnos en riesgo psicosocial mediante: *estarlos cambiando recurrentemente del lugar y estar checando constantemente el hecho de que cumplan con sus trabajos* (MG Entrevista 3/10/19), esto permite que los compañeros acepten a los niños en riesgo psicosocial.

Aunado a lo anterior MM utiliza *estrategias de convivencia* cuando intenta que los alumnos en riesgo psicosocial *se sientan parte de un equipo de trabajo*, y menciona *creo que está funcionando porque sus compañeros ya los incluyen un poquito más en el aspecto académico y en las actividades a realizar* (MM Entrevista 23/09/19). Hamre y Pianta (2001) refieren que los alumnos vulnerables que provienen de una socialización familiar desorganizada tiendan a tener experiencias escolares negativas, por ello es importante hacer que su estancia en la escuela sea acogedora.

En cuanto a la *moralidad* la estrategia que usan las docentes es indicar las conductas aceptadas y las que no son aceptadas, ejemplo de ello fue cuando MM indicó a los menores que: *no deben de golpearse en las piernas porque no es correcto* (MM Observación 12/11/19) situación que permitió explicar las normas de convivencia.

En cuanto a *valores* se observó que las docentes les enfatizan a los alumnos en riesgo psicosocial que sean respetuosos al decirles que no se pongan apodos, no usen malas palabras, no golpeen y no tomen cosas de los demás (MM Observación 20/10/19). Greenberg y Hickman, (1991) afirman que favorecer la moralidad y los valores en los alumnos permite el desarrollo de la resiliencia.

Un ejemplo más fue cuando MM llamó la atención de los alumnos por su mal comportamiento y expresó: *no hagan las cosas mal, pueden actuar de manera diferente, es cuestión de que decidan hacerlo* (MM Observación 13/11/19). También, cuando les reitera al decirles *ya cálmate por favor, deja en paz a tu compañera/o, respeta a tu compañera/o y/o te vas a quedar sin recreo* (MM Observación 13/11/19).

2.- *Sentido del humor*, este factor ha sido descrito por autores como Wolin y Wolin, 1993; Suárez, 1997; Kotliarenco et al., 1996b e instituciones como la *International Resilience Project*, 2006.

Este factor protector se identificó en ambas docentes, quienes en sus clases manifiestan un humor sano hacía sus alumnos, haciendo bromas o contando chistes. Ejemplo de esto fue cuando MM bromeó con sus alumnos, le dijo a Matías que ella era quien mandaba papelitos a los alumnos (MM Observación 2/12/19).

Por otro lado, MG constantemente muestra una actitud positiva hacia su persona y alumnos, se observó una situación cuando MG decomisó unos cuernos de reno a Adair y se los colocó ella (MG Observación 4/12/19), otra situación fue cuando MG entró bailando y cantando al salón de clases (MG Observación 4/12/19) y también constantemente incluye situaciones chistosas de su vida personal mezclándolas con algunos aprendizajes escolares (MG Observación 5/12/19).

3.- *Visión positiva del futuro*, este factor ha sido descrito por instituciones como la *International Resilience Project*, 2006 y autores como Munist et al., 1998. Los indicadores que presenta son: Promover metas y aspiraciones, eficacia, confianza, expectativas y orientación hacia el logro de objetivos.

Los indicadores identificados fueron:

*Promover metas y aspiraciones*: en relación a este indicador MG menciona que ella lo promueve así: *al principio de ciclo escolar trabajamos sus metas y qué tienen que hacer por ellas* (MG



Entrevista 3/10/19); a la vez que se identificó la *motivación* para lograr las mismas, lo anterior ha sido referido por Bernard (1991) como factores para el desarrollo de la resiliencia.

*Confianza*: MG favorece este factor al permitir que algunos alumnos en riesgo psicosocial cuiden algunas pertenencias de la docente (MG Entrevista 3/10/19).

También se pudo identificar que MG promueve el *logro de objetivos* al llevar *un registro de las actividades*, les menciona a los alumnos que su calificación es de acuerdo con el trabajo que realizan y les mencionó *cuantos trabajos lleven esa es su calificación* (MG Entrevista 3/10/19). Esto motiva a los niños a cumplir sus actividades escolares. Respecto a esto Marcus y Sanders-Reio (2001) y Greenberg y Hickman, (1991) mencionan que los logros del estudiante hacen que se mejore su autoconcepto y muestren actitudes más positivas hacia la escuela.

4.- *Flexibilidad*, este factor ha sido descrito por autores como Wolin y Wolin (1993). El cual trata de la manera en que el docente se proyecta tolerante con los estudiantes.

En el caso de MM se observó una conducta flexible hacía los alumnos que no cumplen con materiales para trabajar y los integra con aquellos que si cumplen a fin de que puedan realizar la actividad (MM Observación 3/12/19).

Aunado a la *flexibilidad* que muestra MG, también se identificó *afecto y apoyo* con los alumnos en riesgo psicosocial y justifica su actuar al mencionar que a estos estudiantes *les afecta el aspecto socioeconómico, por eso no cumplen con materiales o tareas por lo que trato de pedir la menor cantidad de estos* (MG Entrevista 8/10/19).

Se observó que ante la falta de materiales por parte de estos alumnos en riesgo MG se los brinda, por ejemplo, en una ocasión MG le preguntó a Miriam por qué no llevaba material, la menor respondió *mi mamá no me lo mandó porque está trabajando en la coca y no pudo comprarlo* (MG Observación 9 /12/19).

A continuación, se mencionan aquellos factores protectores internos con sus indicadores, mismos que, aunque ocasionalmente favorecen las docentes, se encontraron entre los mismos alumnos en riesgo psicosocial:

5.- *Autonomía*, este factor ha sido documentado por varios autores como Munist et al., 1998; Suárez, 1997; Wolin y Wolin, 1993; Kotliarenco et al., 1996b; Lösel, Bliessener y Kferl, 1989. Los indicadores que presenta son: Fuerte sentido de independencia, autodisciplina, control personal, habilidad para actuar independientemente.

El factor protector interno autonomía sólo se identificó en una alumna en riesgo psicosocial quien muestra autodisciplina, control personal y habilidad para actuar independientemente. MM refuerza en Samara este comportamiento al expresarle *buen trabajo, lo hiciste muy bien o que bien te comportas* (MM Observación 23/10/19). Aunque es importante mencionar que ocasionalmente se favorece la autonomía por medio de la motivación e indicaciones.

6.- *Sociabilidad*, competencia social o capacidad de relacionarse con los otros, este factor ha sido descrito por autores como Munist et al., 1998; Wolin y Wolin, 1993; y Suárez, 1997. Los indicadores que presenta son: Promover la respuesta al contacto social, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto, tener comportamientos prosociales, capacidad de hacer amigos, entablar relaciones positivas, tener lazos afectivos y satisfactorios con otras personas, mantener un balance entre simpatía y límites con otros.

Se identificó que MM ocasionalmente favorece las relaciones sociales al *promover en los alumnos el trabajo en binas para que participen de manera colaborativa* (MM Entrevista 23/10/19). Por su parte MG favorece este factor cuando demuestra afecto y apoyo a sus alumnos en riesgo psicosocial al consolarlos o escucharlos en una situación difícil para ellos (MG Observación 23/10/19).

*Empatía*: este factor protector sólo se encontró entre los alumnos riesgo psicosocial, como es el caso de la conversación entre Adair y Marcela en donde entablaban un diálogo sobre la familia, Marcela interrumpió diciendo tengo hambre porque mis hermanos y yo no comimos en la mañana, solo comimos un pan (MG Observación 6/12/19) por lo que Adair sacó un desayuno escolar de su mochila y se los regaló.

Una situación similar sucedió en el aula de MM cuando Samuel le dijo a Azael ¡y que tú no tienes mamá!, Issac defendió a su compañero Azael y contestó ¡si tiene!, pero no vive con él, pero que importa, aquí la mayoría no tenemos papá (MM Observación 6/11/19).

Otra situación sucedió cuando Karina vomitó en el salón de clases, algunos compañeros desaprobaban el incidente y Samara les dijo ¡no pasó nada fue un accidente! ¡y que! a todos nos puede pasar (MM Observación 7/11/19).

En estos casos es evidente que algunos alumnos en riesgo psicosocial muestran afecto, apoyo y empatía por sus compañeros con características similares a ellos, en otras palabras, estos estudiantes manifiestan conductas resilientes. Al respecto Suárez (1997) menciona que un rasgo de una persona resiliente es entablar relaciones positivas, así como la capacidad de hacer amigos. Estos alumnos desarrollan la resiliencia en sus compañeros porque fungen como un factor protector externo al brindar amistad (Munist et al., 1998), afecto y apoyo (Fonagy et al., 1994).

7.- *Capacidad de resolución de problemas*, este factor ha sido descrito por Suárez, 1997; Wolin y Wolin, 1993; Kotliarenco et al., 1996b; Munist et al., 1998 e instituciones como *International Resilience Project*, 2006. Los indicadores que presenta son: Promover soluciones sociales.

Este se identificó en las acciones de las informantes clave, al fomentar el diálogo entre los estudiantes frente a algún problema (MM Observación 23/10/19).

A continuación, se mencionan aquellos factores protectores internos con sus indicadores, mismos que las docentes no favorecen en los alumnos en riesgo psicosocial:

8.- *Asertividad*, este factor ha sido descrito por autores como Wolin y Wolin, 1993; Suárez, 1997; y por instituciones como la *International Resilience Project*, 2006. Los indicadores que presenta son: Comunicación de forma efectiva, se da a conocer lo que la persona desea, siente y opina, se transmite un mensaje firme, respetuoso y empático con los demás y uno mismo, por lo que esta comunicación apoya la resolución de conflictos.

9.- *Toma de decisiones*, este factor ha sido descrito por autores como Wolin y Wolin, 1993; Suárez, 1997; Lösel et al., 1989b. Los indicadores de este factor son: Elegir una situación de entre dos que se presentan.

10.- *Iniciativa*, este factor ha sido descrito por autores como Wolin y Wolin, 1993. Los indicadores que presenta son: Creatividad y ponerse a prueba en tareas que demandan esfuerzo personal.

11.- *Manejo económico o de bienes*, este factor ha sido descrito por autores como Lösel et al., 1989b. Los indicadores que presenta este factor son: Responsabilidad y cuidado del dinero, así como de los objetos personales.

12.- *Autoestima*, este factor ha sido descrito por autores como Pérez, 2017; Wolin y Wolin, 1993; Lösel et al., 1989.

Como se mencionó anteriormente estos factores protectores internos no se identificaron en las acciones que realizan tanto MM como MG; sin embargo, es importante desarrollarlas para que los alumnos favorezcan la resiliencia.

### **5.2.3 Factores de resiliencia que desarrollan las docentes en la escuela**

A continuación, se presentan los resultados del trabajo de campo, que me permitió conocer cómo las informantes clave desarrollan la resiliencia en los alumnos con riesgo psicosocial, ya que fue el tercer y último objetivo específico de esta investigación. Para presentar los resultados, se organizaron de acuerdo a los seis componentes de la propuesta teórica de Henderson y Milstein (2003), sobre cómo el desarrollo de la resiliencia en el salón de clases, siendo los siguientes puntos:

1. Enriquecimiento de vínculos
2. Fijar límites claros y firmes
3. Enseñar habilidades para la vida
4. Brindar afecto y apoyo
5. Establecer y transmitir expectativas elevadas
6. Brindar oportunidades de participación significativa

### 5.2.3.1 Enriquecimiento de vínculos

Este es el primer componente sobre el desarrollo de la resiliencia en la escuela propuesta por Henderson y Milstein (2003). El enriquecimiento de vínculos implica favorecer las conexiones socioafectivas con los estudiantes, en este caso lo alumnos con riesgo psicosocial.

Las relaciones o vínculos positivos que genera el docente con los alumnos en riesgo psicosocial pueden actuar como factor protector externo frente a problemas de adaptación en la escuela (Pianta, 1999), caso contrario a esto, si los vínculos que se generan son de rechazo o coartan las relaciones socioafectivas pueden generar conductas negativas en el aula de clases.

MM considera que la relación hacia los alumnos debe ser con un trato humano hacia estos y menciona: *que se les vea como lo que son, personas y no problemas, pues tratamos de que acaten las normas* (MM Entrevista 9/10/19).

Desde la postura de MM el trato humano refiere a que los menores acaten las normas y tengan un motivo para llevarlas a cabo, refiere que estos alumnos suelen tener problemas de conducta por lo que para ella es desesperante porque no cumplen las reglas. Se observó que lo referido por MM es frecuente, un ejemplo de ello fue cuando: un alumno le comentó a MM que Paula tenía una bolsita con polvo blanco, que le vendería a los alumnos, situación que concluyó siendo analizada en la dirección escolar (MM Observación 3/12/19).

En el caso de MM se puede concluir que ella pretende a través de las normas generar vínculos con sus alumnos en riesgo psicosocial, esto derivado de las situaciones problemáticas que se presentan con regularidad.

En cuanto a la segunda informante clave MG, desarrolla los vínculos con los alumnos en riesgo psicosocial a través de la confianza y menciona: *trato de animarlos y los trato de llamar más, por ejemplo, les digo: te toca repartir a ti las hojas o pásame tu libro, o te toca prestarme tu libro* (MG Entrevista 8/10/19).

Aun en situaciones complejas de niños violentos ella trata de establecer el vínculo a través de la confianza, se observó que encargó su cartera a Josué, al cuestionarle ella dijo: *este niño estaba etiquetado como muy violento, lo que hago es darle confianza y encargarme mi cartera, esas situaciones hicieron que Josué disminuya su agresividad y sus compañeros y maestros lo acepten más* (MG Observación 13/12/19).

A pesar del interés de generar confianza, los alumnos no siempre responden a ella, esto se observó cuando MG pasó lista y pidió que ellos en lugar de decir presente mencionen el estado de ánimo en el que se encuentran. Sin embargo, los alumnos no quieren decir cómo se sienten, por ejemplo, Octavio dijo *estoy bien*; Angelica refirió estar contenta; Miriam comentó que se sintió *triste*. Ante esta aseveración la maestra cuestionó *¿por qué?* la alumna Miriam respondió: *lo dije solo por decir algo*, la maestra enfatiza en que tienen que decir la verdad en lo que sienten (MG Observación 2/12/19).

Como se observa a pesar de crear vínculos de confianza, los alumnos en Riesgo Psicosocial manifiestan resistencia a tener confianza hacia la docente.

En la misma idea MG permite que los alumnos realicen acciones en las cuales ella les da *confianza y seguridad*, lo que ha producido que disminuyan los problemas de conducta. Rutter (1979) menciona que una experiencia positiva en el aula de clases, puede mitigar los efectos del estrés vivido en el hogar. Pines (en Werner, 1989) considera que una característica de las escuelas exitosas es cuando el profesor brinda a los estudiantes labores de responsabilidad y actitudes de confianza, en caso contrario Vargas y Valadez (2016) señalan que algunos indicadores de deserción escolar se deben a la falta de confianza entre los maestros y alumnos.

### **5.2.3.2 Fijar límites claros y firmes**

Este es el segundo componente de acuerdo a Henderson y Milstein (2003), refiere a los acuerdos que se llevan al interior del salón de clases para normar la conducta de los alumnos por medio de los límites los cuales deben ser claros y firmes.

Respecto a los límites en los alumnos, MM considera que éstos: *pueden ser impuestos* y menciona que cuando esto sucede los escolares: *se sienten presionados, porque no les doy pauta a que salgan de lo que ya está establecido y de las normas de convivencia que debemos respetar* (MM Entrevista 9/10/19). Y añade que establecer límites es complicado y explicó: *pues a veces, me cuesta trabajo, porque lógico que chocamos cuando tratamos de imponer, más bien de establecer las líneas y normas de convivencia* (MM Entrevista 9/10/19). Y reafirmo lo anterior mencionando: *ellos están acostumbrados a no tener límites, les cuesta trabajo aceptar que hay límites en todos los contextos* (MM Entrevista 9/10/19).

Es importante mencionar que en el grupo de MM existen más varones que mujeres, y en el grupo los hombres tienden a tener mayores conductas de resistencias, punto que han confirmado Hamre y Pianta (2001) cuando refieren que los varones presentan más conductas desafiantes, impulsividad, desobediencia, faltan a las normas de la escuela lo que los lleva a ser más reprendidos y tener relaciones tensas con los profesores.

Se puede decir que MM impone límites porque considera que los alumnos en riesgo psicosocial no pueden autorregularse derivado de la problemática familiar de la que provienen. En las observaciones que se realizaron se presenció que no hay límites claros y firmes en el grupo. Respecto a esto Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega y Díaz (2004) mencionan que un ambiente favorable en el aula de clases debe estar fundado en valores, con límites claros y firmes.

Como no hay acuerdos en el aula de clases la docente impone lo que ella considera pertinente para regular el comportamiento de los estudiantes, a raíz de esto los alumnos tienden a no cumplirlos porque ellos no son conscientes de los límites; por lo tanto, esta es un área de oportunidad para poder desarrollar la resiliencia.

El niño al no saber el bien que encierra la norma hace desorden y no las cumplen porque no se han apropiado de esas reglas. Otro factor que afecta el incumplimiento de normas y límites son las constantes interrupciones en la dinámica áulica por diferentes actividades como son las sindicales, o aquellas derivadas de las indicaciones de la dirección, visitas de padres de familia o por los diversos maestros de escuela o del docente de apoyo.

Por otro lado, MM ante cualquier situación discordante en el salón de clases amenaza al grupo con medidas que nunca puede llevar a cabo, como son dejarlos sin recreo o salir más tarde de la escuela. Lo anterior, no está permitido por las normas escolares que son fuertemente vigiladas por el director, por ejemplo, si los niños no salen en punto al recreo o la salida a sus hogares, el director llama la atención a la maestra, lo que hace que la descalifique y los alumnos saben que la indicación de la maestra no lo va a cumplir. De alguna manera, los alumnos lo van interiorizando y se dan cuenta de que las sanciones impuestas por la maestra no las puede cumplir, esto se pudo comprobar cuando MM le dijo a Issac que se apurara a trabajar o se quedaría sin recreo, después Issac dijo a sus compañeros *siempre dice lo mismo y si nos deja salir* (MM Observación 13/11/19).

Así mismo MM llamó la atención a Issac y Samuel porque estaban jugando (les dice en tono fuerte) *¡Se apuran a trabajar!* (MM Observación 23/10/19), nuevamente imponiendo la regla sin explicarles porque es importante que trabajen. Otra observación más que se realizó, hace ver que las reglas del salón de clase no se cumplen fue cuando Samara va a acusar a Samuel porque la estaba molestando y MM exclamó *¡Hay Samuel te quiero en tu lugar trabajando!* (MM Observación 9/12/19), sin llegar a verificar que Samuel la obedeciera y fuera a su lugar. MM no conoce la situación de convivencia de los alumnos e impone el límite ante el comentario de los alumnos en este caso de Samara quien conoce el procedimiento de que si alguien la molesta, le tiene que indicar a MM.

Lo anterior se observó en varias ocasiones como a continuación se presenta: MM ve que Issac le está pegando a Matías, expresó *¡que se apuren a trabajar!*, en otra ocasión una alumna regular acusó a Samuel de que la estaba molestando, ante esto MM (con un grito) le dijo a Samuel *¡ya te apuras!* Posteriormente MM ve que Azael no está trabajando y comentó *¡bueno no entiendes, Azael te volteas para acá y trabajas por favor!* (MM Observación 2/12/19).

Lo anterior, nos indica que las reglas establecidas por MM no son funcionales ya que existen constantes faltas de respeto entre los alumnos tales como lanzar colores, quitar la silla, agresiones verbales, entre otras, y que las llamadas de atención usando un tono grave por parte de MM no apoyan en que los alumnos acaten las reglas. Ya que MM no hace consciencia al niño de que tiene que modificar su conducta por un bien para ellos mismos.



Otro aspecto, que se observó fue que los acuerdos que tomaron en grupo al inicio de ciclo escolar para el mejor comportamiento de los alumnos se encuentran a la vista de los niños; sin embargo, estos no los cumplen.

El imponer no lleva a que los alumnos interioricen lo importante de la regla, a la vez que se coarta la comunicación, esto denota que MM desconoce el desarrollo social de los niños y el porqué de la esencia de la norma, por lo que omite explicaciones a los menores, haciendo que ellos no se apropien de la regla, y continúan en un papel de indisciplina sin importarles las reglas del salón de clase.

Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, y Howes (2002) refieren que es importante dar seguimiento a los acuerdos y límites porque los problemas de conducta deterioran las relaciones sociales entre profesores y alumnos. Por lo que respecta al manejo de límites en el grupo de MG se observó que están pegadas las reglas en el aula, a lo que comentó que *el reglamento que está en el salón es del turno matutino*, pero que posteriormente en conjunto se van a tomar acuerdos y mencionó: *no lo hemos hecho porque las reglas se pueden modificar* (MG Entrevista 3/10/19).

Entre las situaciones observadas se encuentran, cuando Adair le dijo a MG que Edgar pintó una silla, la maestra hizo caso omiso y siguió explicando un tema (MG Observación 4/12/19). Lo anterior, indica que MG no da seguimiento a las conductas disruptivas en el aula, a menos que sean bastantes graves como son golpes fuertes, agresiones físicas y llantos.

Otro ejemplo fue cuando MG dio indicaciones del trabajo de matemáticas, se molestó porque los niños estaban hablando y dijo con voz fuerte *¡no vuelvo a repetir indicaciones!*, posteriormente añadió: *prácticamente tengo que ir niño por niño para dar indicaciones y para cerciorarme de hayan entendido la instrucción de la clase*, les preguntó *¿les quedó claro?* Los alumnos respondieron *si* (MG Observación 2/12/19).

Otra actividad que realizó MG para poner límites en la participación de los alumnos fue cuando les dijo que: *el que quiera participar tiene que levantar la mano* (MG Observación 10/12/19). Otro límite más que la docente ha generado para regular el comportamiento en el salón fue cuando les pidió que *por fila vayan al baño antes de salir al recreo* (MG Observación 10/12/19).

Estudios como los de Pianta, Stuhlman y Hamre (2002) sugieren que las interacciones entre el docente y los alumnos al dar las instrucciones o mencionar las normas de clase, tienen un valor más importante para llevarlas a la práctica si éstas se centran y se dirigen involucrando a los estudiantes.

En conclusión, podemos decir que no se desarrolla la resiliencia en el punto de apoyarse en fijar límites claros y firmes porque los alumnos no tienen claridad y consciencia sobre ellos en el salón de clases. Castelán y Villalobos (2010) consideran que un estudiante desarrolla la resiliencia en la escuela siempre y cuando viva nuevas experiencias y maneje su seguridad, tomando en cuenta sus propios límites mismos que puede reforzar el docente (Howes y Ritchie, 2002).

### **5.2.3.3 Enseñar habilidades para la vida**

En este tercer componente Henderson y Milstein (2003) destacan que otro punto para desarrollar la resiliencia en la escuela es que se favorezcan habilidades como la cooperación, resolución de conflictos, asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas, toma de decisiones, y el manejo de estrés.

Es importante mencionar que estas habilidades para la vida son también factores protectores internos, mismos que en el apartado anterior se identificaron y en este espacio se argumentará cómo éstos son favorecidos por las informantes clave a fin de desarrollar la resiliencia.

Para el componente de cooperación MG *trabaja por equipos, menciona que se trata de que todos se integren al momento de desarrollar las actividades, y hay momentos en que pido la participación específica de algunos alumnos* (MG Entrevista 2/10/19). De igual forma, MG promueve la cooperación entre los estudiantes favoreciendo la responsabilidad y la comunicación y por ende la resiliencia como lo señala Wubbels y Levy (1991).

MG refirió que los alumnos se reparten el trabajo, lo que impacta en su responsabilidad. Mientras que la cooperación la favorece en el salón de clases a través de organizar actividades, las cuales se

convierten en una experiencia social y académica de aprendizaje y como lo reporta Osalde (2015) en un factor que favorece la resiliencia.

Otra habilidad para la vida es la resolución de problemas, en los cuales se entrelazan las emociones y valores de las personas (Caballero, 2002). Respecto a esto MM menciona que ella enseña este punto a través de *hacer consciencia de la situación* sin tomar partido por nadie, es decir desde una postura neutral y afirma que *simplemente se marca la regla y la norma de convivencia que prevalece* (MM Entrevista 2/10/19).

Se observó que MM suscitó un problema ficticio en el salón de clases y pidió que los alumnos dieran respuesta a este problema, uno de los alumnos Issac levantó la mano, pidió la palabra y dijo *que para solucionar un problema se tiene que decir a la maestra*, MM retroalimentó el objetivo de la actividad y llegaron a la conclusión de *que para resolver un problema se debe dialogar, no golpear y decirle a la maestra* (MM Observación 11/12/19). Lo que confirma que MM concientiza a los alumnos en la resolución de problemas. El diálogo que lleva a cabo MM es importante porque los alumnos resuelven sus problemas golpeando a sus compañeros o insultándose, y recurren solo a MM cuando alguno llora.

Sin embargo, en varias observaciones se notó que cuando existe un problema entre los alumnos MM solo expresó *¡te calmas por favor!, ¡dejas de pegar, ¡te cambias de lugar! o ¡te vas a quedar sin recreo!* (MM Observación 9/12/19). De esta forma MM, solo llama la atención, sin atender las causas y las consecuencias del incidente e indica a los niños *que para no tener problemas se dediquen a su trabajo y que no busquen problemas* (MM Observación 23/10/12). MM no trata de entender por qué se presentan los incidentes o problemas, ni se involucra en cómo se sienten ellos, tampoco ofrece orientación al respecto. Esta actitud, no permite que los alumnos aprendan a resolver sus conflictos y establezcan relaciones positivas entre ellos.

En otra observación, Adrián golpeó en el ojo a Marcela, y la docente no obligó al menor a ofrecer una disculpa. Por otro lado, MM refirió que *los niños no manejan valores, y que no diferencian lo bueno de lo malo* (MM Entrevista 9/10/19) *lo que dificulta su conducta en el aula, por lo que ella tiene que estar llamando la atención constantemente*. MM al igual que MG usan la estrategia de trabajar en equipos ya que consideran que esta forma de organización permite que los alumnos: *reflexionen sobre diversas situaciones y ellos vayan aprendiendo cómo resolver esas problemáticas*. (MM Entrevista 9/10/19).

La manera en que MG enseña a los alumnos en riesgo psicosocial a resolver problemas con sus compañeros es *mediante el diálogo, les dice que platicuen entre ellos* (MM Entrevista 9/10/19). Sin embargo, cuando nota que no se soluciona el conflicto, ella los amenaza y les dice: *si no lo solucionan, los voy a castigar* (MG Observación 23/10/19); es decir, los cambia de lugar, separándolos de sus amigos o no les vende desayunos escolares o les quita los juguetes para devolverlos hasta pasado un tiempo.

MG vincula algunos aprendizajes esperados de Formación Cívica y Ética con las habilidades para la vida, se observó que MG pidió a los niños que respondieran al siguiente problema de convivencia *¿qué pasaría si un niño pasa y te empuja?* Adair respondió *¡yo lo empujo!* (MG Observación 16/10/19). MG explicó: *la respuesta que da Adair es de tipo reactiva, y añadió que deben decirle primero a un maestro lo que sucedió, él va a dar solución al problema* (MG Observación 16/10/19).

A pesar de los ejemplos que pone a sus alumnos, MG no aplica lo anterior en la dinámica diaria del salón, por lo que se pudo ver en la siguiente vivencia en donde Adrián le informó que Andrés le había pegado, a lo que MG respondió *lo siento, pero así te llevas de pesado con él* (MG Observación 16/10/19). Se puede observar cómo MG se deslinda del problema y no responde de acuerdo con lo explicado teniendo como referencia el tema de Formación Cívica y Ética.

En cuanto a la resolución de problemas se puede decir que tanto MM como MG intentan enseñar a solucionarlos, sin embargo, esto queda solo en una actividad escolar sin llegar a aplicarlos en la vida diaria.

Otra habilidad para la vida es la asertividad, Miranda (2015) la define como “una cualidad que se aprende” (p.13), y es la escuela un espacio social idóneo para poder enseñarla. Esta se puede favorecer cuando se permite a los alumnos expresar sus deseos, necesidades, sentimientos, opiniones o creencias, de una manera apropiada y directa, sin despreciar los derechos e intereses de los demás (Puchol, 2010).

Al cuestionarle a MG sobre cómo desarrolla la asertividad, mencionó que lo hace a través de la planificación y expresó:

*Planeo dos situaciones, y hago que cada niño piense en sus consecuencias, y que conlleva cada una de ellas, para tomar una decisión correcta, que vea cuáles son sus opciones y cuál de estas le conviene para realizarla* (MG Entrevista 3/10/19).

Otra actividad que se observó en el aula de MG, fue cuando preguntó a los niños *¿qué es ser asertivo?*, como los niños no conocían la respuesta, la maestra explicó ser asertivo es cuando *hay dos situaciones y que tienen que tomar una, tomando en cuenta las consecuencias* (MG Observación 16/10/19). Lo anterior, nos indica que MG no tiene claridad sobre el concepto de asertividad, incluso que lo desconoce. En el aula de MG los niños no son asertivos, ya que no permiten que se expresen los otros compañeros y se muestran violentos cuando alguien argumentaba algo contrario a lo expresado, un gusto u opinión.

En cuanto a las observaciones como a las entrevistas realizadas se desprende que MG como MM desconocen el concepto de asertividad, ya que esta es una habilidad que no se encuentra desarrollada tanto maestras como alumnos, siendo esta un área de oportunidad que permite favorecer la resiliencia.

Finalmente, se menciona que otra habilidad para la vida es el manejo de estrés. Sobre este punto MM mencionó que: *los alumnos deben estar tranquilos y ordenados para iniciar a trabajar* (MM Observación 24/09/19). Ella mencionó que para lograrlo desarrolla actividades como: *acciones de conteo, actividades de relajación de educación física y decirles silencio, en silencio;* o realizar algún canto (MM Observación 9/09/19).

El manejo de estrés implica también la tolerancia a la frustración, se observó que Samuel cortó hojas de su cuaderno y argumentó (en tono desesperado) que lo hacía *¡porque no me quedó bien el trabajo!*, MM no le dio importancia y continuó con su actividad.

Es importante mencionar que durante las observaciones no se apreciaron ninguna de las actividades referidas por MM para el manejo de estrés.

Por otro lado, MG mencionó que para manejar el estrés utiliza actividades como la música y comentó:

Cuando veo que los niños están demasiado dispersos busco alguna estrategia, por ejemplo, para focalizar su atención y también se relajen. Al principio trabajábamos con música clásica e instrumental, ahorita estamos metidos con música en inglés, porque si les pongo música que ellos conocen se la pasan cantando y no desarrollan las actividades, esto es con la finalidad de que se relajen y no se sientan tan presionados (MG Entrevista 3/10/19).

Lo anterior, se observó en varias ocasiones, ya que la profesora instaló en su aula una grabadora que utiliza para reproducir música en inglés, mientras los niños trabajan y al parecer a los alumnos les agradaba ya que tarareaban las canciones. Esta es una actividad agradable, sin embargo, MG no explica cuál es el objetivo de esta dinámica, por lo que el manejo de estrés queda al margen.

Se puede concluir que tanto MM como MG no tienen claridad cómo realizar o promover actividades para enseñar las *habilidades para la vida*, incluso no llegan a tenerlas presente en sus actividades diarias.

#### **5.2.3.4 Brindar afecto y apoyo**

Henderson y Milstein (2003) abordan como cuarto punto el *brindar afecto y apoyo a los alumnos*, este aspecto refiere el proporcionar respaldo, afecto y apoyo incondicional a los estudiantes por parte del docente. En la misma idea, Howes y Ritchie (2002) refieren que es importante que los alumnos se sientan aceptados por el docente y así mejorar las relaciones sociales.

Sobre este punto las observaciones llevadas a cabo en el aula de MM permitieron conocer que utiliza un lenguaje verbal amistoso con los alumnos en riesgo psicosocial, maneja frases como *siéntate mi vida, cariño, mis amores*, entre otras (MM Observación 2/12/19). Otra situación que se observó fue el regalo de un desayuno escolar a Azael cuando este no llevaba dinero para poder comprarlo (MM Observación 9/12/19).

Acciones como las anteriores, favorecen que los menores sientan afecto y apoyo, como menciona Hamre y Pianta (2001) que los alumnos al sentirse aceptados muestran habilidades cognoscitivas de mejor calidad que aquellos alumnos que no son tomados en cuenta por el profesor.

Otra situación más en donde se observó el afecto, fue cuando MM escuchó los problemas familiares de Karina, y le llamó la atención al darse cuenta de que presentaba cortadas indicativo esto de un problema de *cutting* (se produce heridas superficiales en los brazos), la docente escuchó y la consoló al escucharla hablar sobre la separación de sus padres, y le explicó *que son problemas de*

*adultos y que ella se debe centrar en la escuela, en cuidar su cuerpo, su persona y evitar volver a dañarse* (MM Observación 4/12/19).

Un punto claro de apoyo es cuando evito actos de discriminación en los alumnos en riesgo psicosocial, en la situación donde Matías es rechazado por los niños al no quererse sentar con él, MM expresó *¡yo digo con quien se sientan, a ti no te parecería que nadie se quisiera sentar contigo!* Y le asignó un lugar a Matías con uno de sus compañeros (MM Observación 4/12/19). El anterior comportamiento, permite que MM brinde un soporte emocional seguro y confiable ayudando a los niños en riesgo psicosocial a ser socialmente competentes Pianta (1991).

Connell y Wellborn (1991) mencionan que una idea que refuerza lo anterior es que aquellos estudiantes que experimentan interacciones sensibles, afectivas y positivas con sus maestros se encuentran más motivados y abiertos al contexto académico

En cuanto a MG, mencionó que la manera en que ella apoya y es afectuosa con sus alumnos les permite que reconozcan sus emociones y esto les ayuda a relacionarse en otros contextos porque les permitirá desenvolverse mejor y mencionó:

A principio de ciclo escolar trabajamos con el reconocimiento de emociones, porque muchas veces los niños nada más conocen el enojo, alegría y tristeza, pero no saben reconocer más emociones, por ejemplo, frustración, estrés, o ese tipo de situaciones, que los hace sentirse así y cómo podemos reaccionar ante ese sentimiento, como podemos reaccionar de manera correcta, asertivamente (MG Entrevista 3/10/19).

Se observó también que les apoya en situaciones escolares como la falta de uniforme, ya que este cuenta para evaluación. En una ocasión cuando el director escolar entró al salón de clases y le dirigió específicamente a Adair y le preguntó- *¿por qué no trajiste el uniforme?*, Adair respondió – *es la primera vez que no lo traigo y la maestra me dio permiso de portar pants*, el director miró a MG le dijo *¡no debe de dar permiso y deben traer a diario el de gala y solo el día viernes el pants!*, posteriormente MG explicó al director – *le di permiso para que pueda lavar el uniforme de gala y presentarse mañana limpio a la ceremonia* (MG Observación 4/12/19). Como se pudo observar MG muestra actitudes de apoyo a los menores ante las personas y autoridad educativa.

Otra situación fue cuando Carla lloró y la maestra la abrazó, le dijo que todo estaría bien (MG Observación 9/12/19), al preguntarle a MG porque lloraba la menor, contestó que sus padres se habían separado. Ante estas situaciones los niños muestran actitudes de afecto hacia la maestra, se acercan a ella, le regalan comida o dulces, le prestan objetos escolares (lápiz, libros o cuadernos) esto indica que los menores viven experiencias positivas en su salón de clases, favoreciendo la resiliencia y presentando menos problemas de conducta (Howes, Matheson y Hamilton, 1994).

### 5.2.3.5 Establecer y transmitir expectativas elevadas

El quinto punto, que mencionan Henderson y Milstein (2003) referente al desarrollo de la resiliencia en la escuela, son las expectativas que el docente tiene y muestra hacia sus alumnos, siempre que estas sean realistas, en donde el niño se visualiza como constructor de algo asequible en su vida.

En un estudio realizado por Blanco (2009), se demostró que en las escuelas existe discriminación hacia aquellos niños con desventaja social, por presentar menor recurso económico y en quienes los docentes muestran expectativas académicas más bajas que el resto del grupo. En este aspecto, se dice que muchos docentes tienen expectativas pobres hacia sus alumnos con riesgo psicosocial y critican sus habilidades y su potencial se subestima.

En las observaciones en el aula de MM, confirmamos lo referido por los anteriores autores, ya que MM considera que estos niños no pueden tener expectativas altas al no querer realizar los trabajos y es difícil que lleguen a lograr tener una profesión, ella menciona *si puedo orientarles para que realicen algún oficio, no creo que logren realizar una carrera que requiera bastante capacidad cognitiva, pero alguna carrerita técnica, algo que sea más práctico, yo creo que si puede ser viable para ellos* (MM Entrevista 10/10/19).

Lo anterior, muestra que MM tiene pobres expectativas hacia sus alumnos, y estas son a largo plazo y solo son en cuestión laboral, argumentando que sea algo práctico y que lo puedan realizar; es



decir, las expectativas que MM tiene son limitantes y no estimula a los alumnos para que alcancen metas elevadas. Lo anterior, no permite el favorecimiento de la resiliencia ya que los menores no buscan elementos que les apoyen en su desarrollo y en el logro de expectativas elevadas.

Respecto a este punto sobre establecer y transmitir expectativas elevadas, MG consideró que los alumnos en riesgo psicosocial deben tener mejor desempeño, menciona *espero que suban sus calificaciones y que aprendan también a controlarse a ellos mismos, no nada más es el hecho de que aprendas a sumar, restar, multiplicar o dividir, si no que aprendan a relacionarse de manera correcta* (MG Entrevista 3/10/19).

Otro punto que se observó es que ella muestra interés en los alumnos, y refirió les digo que *son capaces de hacer otras cosas, por ejemplo, una vez les dije ¿si ustedes quieren ser tortilleros, sean los mejores tortilleros del mundo y creen una cadena de tortillerías y pueden hasta ganar más que un maestro, un profesionalista* (MG Entrevista 3/10/19). Ella pretende dejar huella en sus alumnos destacando las cosas buenas y diciéndoles que pueden lograr muchas cosas.

Otro punto que refirió MG es que considera que los planes y programas no se pueden lograr por completo, por ello le da más peso a las habilidades para la vida como es el locus de control y motivación hacía sus alumnos, siendo estos componentes importantes para el desarrollo de la resiliencia (Wolin y Wolin, 1993).

En las observaciones áulicas tanto MM como MG no expresan a sus alumnos en riesgo psicosocial expectativas altas hacía ellos. Autores como Díaz-Aguado (2005) mencionan que el contacto entre el docente y sus alumnos depende en buena medida de las expectativas que se tengan hacia ellos.

Al tener MM y MG expectativas limitadas sobre estos alumnos los coloca en desventaja social al limitarlos en su participación y oportunidades de desarrollo. Además, la mayor rigidez en las normas por parte de las maestras crea en ellos pensamientos limitantes para actuar y adquirir y mostrar habilidades.

Por otro lado, el que los niños sean catalogados de flojos, desordenados, sucios y calificativos despectivos respecto de su trabajo, afecta su concepto de autoeficacia y autoeficiencia, por lo que no promueven ni crean expectativas positivas. tienen una baja autoestima y poca motivación en su persona y en la escuela.

### 5.2.3.6 Brindar oportunidades de participación significativa

En este último punto, sobre el desarrollo de la resiliencia en la escuela, Henderson y Milstein (2003) refieren que se debe promover la responsabilidad y la autonomía en los alumnos, así como dar oportunidades para que resuelvan problemas, que tomen sus propias decisiones y planifiquen sus actividades, fijen fijar metas y ayuden ayudar a otros. En la idea anterior, Morales (1999) considera que la autonomía y el desarrollo integral del alumno son la base para desarrollar la resiliencia.

La autonomía se ha considerado como un fuerte sentido de independencia, aunado al control interno que tenga la persona, incluyendo la autodisciplina y el control de los impulsos. Este es un factor protector interno que refiere al sentido propio de identidad, así como la habilidad para poder actuar independientemente (Munist et al., 1998; Suárez, 1997; Wolin y Wolin, 1993; Kotliarenco et al., 1996b; Lösel et al., 1989b).

En relación a este punto se encontró que MM promueve la autonomía con sus alumnos en riesgo psicosocial a través de que ellos realicen *las cosas, se den indicaciones, que ellos tienen que acatar, y sepan lo que tienen qué hacer y cómo lo deben de hacer* (MM Entrevista 10/10/19).

Un ejemplo de esto, se observó cuando Matías fue a revisar su trabajo y le preguntó a MM *¿está bien?*, la maestra levanta la vista y contestó *bien* (sin tomar el cuaderno) (MM Observación 13/11/19). Otro ejemplo fue: cuando Samuel terminó su trabajo y se acercó a MM para mostrárselo, ella contesto *va bien* y le mostró como tiene que realizar el siguiente trabajo. Se puede apreciar que MM da las indicaciones, los alumnos las realizan y se evalúan, pero no sucede lo mismo con el resto de los alumnos en riesgo psicosocial, ya que varios de ellos no realizan los trabajos solo platican y juegan por lo que no tienen oportunidad de practicar actos de autocontrol y autodisciplina que los lleven a desarrollar la autonomía. Las oportunidades de participación que brindan las docentes a los alumnos en riesgo psicosocial es que puedan cuestionar sobre algún tema. Ejemplo de esto fue cuando MG pidió Adair dar una propuesta para disminuir la contaminación ambiental (MG Observación 13/12/19).

Por otra parte, se habla de la autodisciplina, pero en las observaciones que se realizaron se encontró que los alumnos en riesgo psicosocial carecen de este elemento, ya que constantemente se les tiene

que llamar la atención para que realicen y concluyan las actividades, lo cual es indicativo de la carencia de esta habilidad.

En cuanto a MG, ella trata de promover la autonomía a través de la motivación que pueda brindar a sus alumnos, por ejemplo, les anotó en el pintarrón la frase *sé el cambio que quieres ser en el mundo*. De igual forma usa el cuestionamiento para concientizar a los alumnos sobre aspectos que viven, *¿qué pasa si no cumplo con la tarea?* (MG Observación 12/12/19). Estas frases y preguntas son analizadas por el grupo y algunos alumnos en riesgo psicosocial logran participar diciendo que opinan.

La acción de MG al intentar motivar a los alumnos con frases concuerda con la idea de Morales (1999) sobre la autonomía, que enfatiza la capacidad de comunicación con los alumnos. He de hacer notar que MG desconoce la relación teórica de la motivación y comunicación con la autonomía, lo que hace que no se enfatice en este factor protector y solo de manera empírica se den algunas pautas para el desarrollo de la resiliencia. Se puede decir que la manera en que las docentes promueven la autonomía en los alumnos es invitarlos a participar, proponer y que ellos realicen lo que se les indicó.

A continuación, presento las conclusiones a las que se llegaron después de realizar el análisis de información.



## **CONCLUSIONES**



Uno de los puntos importantes de una investigación son las conclusiones, pues permiten deliberar los resultados que se han encontrado; por ello, tras dos años de trabajo en la presente tesis puedo concluir que:

- La investigación alcanzó el objetivo planteado que fue: *Analizar cómo el docente desarrolla la resiliencia en los alumnos con riesgo psicosocial*, ya que se logró examinar de qué manera el docente desarrolla la resiliencia en los niños con riesgo psicosocial que tienen a su cargo en el salón de clase.
- Se cubrieron los objetivos específicos planteados: *Conocer cómo la docente conceptualiza el riesgo psicosocial y la resiliencia*. Con relación a este objetivo se logró conocer los aspectos señalados de las informantes clave y su relación con lo establecido por los teóricos del tema.
- De igual forma se alcanzó el segundo objetivo específico que fue: *Identificar cuáles son los factores de resiliencia que desarrolla el docente en los alumnos con riesgo psicosocial*; se identificaron los diversos factores de resiliencia que las docentes trabajan en su práctica educativa tendientes a desarrollar la resiliencia en los menores que presentan riesgo psicosocial.
- Con relación al tercer y último objetivo específico planteado: *Describir cómo el docente desarrolla la resiliencia en alumnos con riesgo psicosocial* puedo concluir que también se alcanzó dentro de la presente investigación, ya que los aportes mostrados en este trabajo nos permiten describir cómo la docente desarrolla la resiliencia en los alumnos con riesgo psicosocial.
- La presente tesis da respuesta a la pregunta de investigación planteada: *¿Cómo el docente desarrolla la resiliencia en niños con riesgo psicosocial en la escuela primaria?* Lo que permitió construir conocimiento acerca de este objeto de estudio.
- Con relación al supuesto planteado, tras la indagatoria realizada se puede establecer que *se acepta*; ya que, ciertamente las docentes desconocen el fundamento teórico de la resiliencia y sus prácticas se basan en el sentido común y la empíria con relación al tópico de estudio.

De igual forma, dejan de lado los procesos de desarrollo integral en el marco de la diversidad áulica; así mismo, las docentes propician poco interés hacia los alumnos que les demandan mayor esfuerzo personal y laboral; por último, esto afecta las relaciones sociales, el trabajo colaborativo y el trabajo escolar.

- Se acepta la premisa del *poco interés que tienen los docentes hacia los alumnos más vulnerables* derivado del escaso conocimiento teórico que presentan sobre el tema.
- Respecto al concepto de *riesgo psicosocial* se puede decir que las docentes no tienen claridad sobre este ya que identifican algunos factores que lo componen, como es el aspecto social y familiar.
- Es importante que los estudiantes desarrollen la tolerancia, respeto, asertividad y autonomía; a fin de disminuir los factores de riesgo a los que se exponen en la escuela como son; violencia verbal, física, emocional, discriminación y venta de droga.
- Se requiere capacitar a las docentes para generar un ambiente favorable para el aprendizaje minimizando el bajo aprovechamiento escolar de los alumnos que se encuentran en riesgo psicosocial evitando la deserción escolar y ausentismo.
- Las docentes discriminan a los alumnos en riesgo psicosocial por tener fuertes prejuicios hacia ellos, al considerarlos incapaces en algunas actividades escolares, artísticas o culturales. Acciones que son repetidas frecuentemente por los alumnos.
- Las informantes clave a pesar de discriminar no permiten que los alumnos lleven a cabo actos discriminatorios con otros educandos.
- En cuanto al concepto de *resiliencia* las docentes no tienen claro el concepto; sin embargo, identifican algunos componentes, tales como empatía y adversidad.
- La violencia que se vive en las aulas de clases tiende a ser visto como algo normal, es decir los diversos actores involucrados en este fenómeno están normalizando la violencia. Las profesoras solo intervienen en situaciones graves como agresión física y verbal (lesiones, golpes, groserías, insultos, robo y venta de drogas). Por lo anterior, es importante



concientizar y capacitar a las docentes en cuanto a la importancia de atender a los alumnos desde los menores incidentes hasta situaciones graves. Es crucial que las docentes vayan formando en los educandos en una convivencia armónica que permita evitar problemas y logren la resolución de conflictos y atención de la violencia en los menores.

- No se toman acciones contundentes para minimizar la violencia en el aula de clases, ya que la docente carece de autoridad puesto que el director la descalifica de forma constante ante los alumnos, lo que impide que pueda poner sanciones o correcciones a comportamientos disruptivos. Se concluye que es necesario capacitar a las docentes en la resolución de conflictos en el aula.
- La fuerte carga de trabajo administrativo impide que las maestras interactúen de forma interpersonal con sus estudiantes; por lo que, es esencial que el director escolar organice al personal administrativo de la escuela a fin de disminuir la carga de este tipo de trabajo a las docentes y puedan atender a sus alumnos.
- El uso del celular por las docentes en clase rompe la dinámica de trabajo, afectando el interés de los alumnos en la secuencia didáctica y propiciando la indisciplina por lo que se hace necesario concientizar a las docentes sobre el uso racional del celular en el horario escolar.
- El exhaustivo trabajo administrativo que realizan las maestras, propicia que solo *dejen trabajo a sus alumnos* sin atenderlos, para poder cumplir con lo demandado por la dirección. Lo anterior, no favorece el control de grupo haciendo que los alumnos presenten una fuerte indisciplina (presentan conductas disruptivas que llegan hasta los golpes); por lo que se hace necesario que se reorganice la entrega de documentos.
- El director escolar no ampara las decisiones de las docentes y éste no es un apoyo para las maestras, por lo que es importante capacitar al director escolar y a las profesoras en temas como liderazgo y relaciones interpersonales.

- Se concluye que las docentes favorecen el *control de impulsos* de los alumnos en riesgo psicosocial a través de la automotivación expresando frases cuando están tristes o enojados; esto es importante porque sienten el afecto y apoyo de las docentes, que con sus palabras les ayudan a autorregularse y crean en ellos expectativa para que puedan proyectarse a futuro, desarrollando en ellos la resiliencia y fortalecerse en su situación actual.
- Las docentes llevan a cabo estrategias de convivencia para promover relaciones sociales sanas entre los alumnos en riesgo psicosocial con sus otros compañeros y entre ellos mismos. Esto permite la integración de los estudiantes, la convivencia, que se conozcan entre ellos lo que permite el desarrollo de la *sociabilidad, competencia social o capacidad de relacionarse con los otros*, lo que aumenta las relaciones sociales en el trabajo escolar.
- Al iniciar la jornada escolar las docentes no realizan actividades básicas de socialización como es el saludo o bienvenida a los alumnos, lo que provoca que los estudiantes presenten conductas de indiferencia o agresión hacía sus compañeros al iniciar las actividades diarias.
- Se encontró que rara vez las maestras muestran afecto y apoyo a los niños en riesgo psicosocial. Evitando con ello que sean un agente protector significativo para el desarrollo de la resiliencia. Este es un modelo que repiten los alumnos en *la forma en que la docente trata a los alumnos en riesgo psicosocial es la manera en cómo el resto de los compañeros los tratan*, es decir, las docentes moldean la actitud que tienen hacía estos alumnos.
- Las docentes promueven la *moralidad* y los *valores* en los alumnos en *riesgo psicosocial* lo que permite que se refuerce el respeto, tolerancia, amistad, honestidad, verdad entre otros aspectos que favorezcan la cohesión social y la resiliencia; lo anterior permite a los menores tener un marco de referencia de como conducirse en sociedad.
- Las docentes se proyectan con una actitud positiva frente a sus alumnos ya que manejan el *sentido del humor* en sus clases, al contar chistes o anécdotas personales graciosas, mismas que en ocasiones vinculan con los aprendizajes, favoreciendo la resiliencia en los alumnos.
- Las docentes promueven en los niños en *riesgo psicosocial* una *visión positiva del futuro* al promover en ellos metas y aspiraciones para su vida adulta; lo anterior, lo llevan a cabo

mediante ejemplos y explicaciones haciéndoles saber que ellos pueden lograr ser personas productivas.

- Las docentes promueven el *logro de objetivos* lo que permite que se desarrolle la resiliencia; lo anterior lo realizan mediante registros, mismos que son mostrados a los alumnos a fin de que cumplan con sus actividades.
- Las docentes se muestran flexibles con los alumnos en *riesgo psicosocial* ya que ellas perciben que estos alumnos no cuentan con suficientes recursos económicos; lo que permite que se desarrolle la resiliencia.
- Hace falta favorecer el factor protector de la *autonomía* ya que este no se ha promovido en los alumnos en riesgo psicosocial y es esencial como punto de partida para el desarrollo de la resiliencia.
- Las características personales y familiares entre los alumnos en riesgo psicosocial promueven en ellos conductas de *empatía* que les permite ayudarse, buscarse y defenderse ante situaciones de riesgo además de sentirse parte de un grupo para recibir y dar apoyo.
- Se considera de suma importancia poder favorecer en los alumnos en riesgo psicosocial el *manejo económico o de bienes* ya que son niños que presentan carencias en este aspecto, limitándolos en su desarrollo social y escolar ya que esto les va a permitir el autocuidado de sus bienes y fomentar la organización de las posibilidades de obtención de recursos (beca y desayunos escolares).
- El ausentismo de los niños en riesgo psicosocial impide que el docente pueda generar vínculos afectivos con estos y por lo tanto no favorecer el desarrollo de la resiliencia.
- La *autoestima* es un factor protector que no se promueve con frecuencia por lo que se considera de suma importancia poderlos favorecerla en los alumnos en riesgo psicosocial a fin de minimizar conductas de autocastigo (*cutting*); lo anterior promovería conductas de respeto y autocuidado en los menores.

- Los acuerdos del aula de clases se deben realizar en conjunto docente- alumno ya que se realizan desde la subjetividad de las docentes, lo que hace que las puedan modificar a su gusto y propicie el mal comportamiento de los alumnos ya que no tienen clara la norma, haciendo que los límites no sean ni claros ni firmes.
- Un punto importante es la propia resiliencia del docente, ya que para desarrollar esta en los alumnos, es imprescindible que las docentes sean resilientes.
- La teoría de Henderson y Milstein nos permite vislumbrar un sendero para desarrollar la resiliencia en el aula de clases; sin embargo, desde mi práctica docente y labor investigativa considero de suma importancia fortalecer la autonomía en los niños, primeramente desde la familia y dar seguimiento a esto en el ámbito escolar; ya que un ser autónomo podrá conocer sus potencialidades y hacer uso de ellas para resolver situaciones cotidianas; haciéndolos responsables de sus actos, conduciéndolos de una manera adecuada en la sociedad.

## **Consideraciones Finales**

Imaginemos un salón de clases, el maestro explicando y caminando con libro en mano; los estudiantes sentados escuchando; y al fondo se encuentran uno o dos alumnos platicando y jugando, aunque no falta el que se la pasa golpeando a los demás. De repente el docente grita ¡silencio!, ¡te sales del salón!; y aunque es importante enseñar reglas y normas en el salón de clases muchas veces no se nos capacita para ello.

Con lo anterior quiero decir que como docentes desconocemos que este tipo de alumnos provienen de ambientes familiares en donde se vulneran sus derechos; y su conducta no es más que la falta de atención que se les niega en sus hogares. Por ello, es esencial que nuestros estudiantes se sientan importantes, valiosos y seguros, que hagan amigos y se les respete en la escuela; ya que un estudiante con esas atenciones puede ser capaz de modificar su conducta, así como de crear un vínculo afectivo con el docente.

Se puede decir que este vínculo que se crea entre el docente y el alumno sirve de medio para formar ciudadanos maduros, responsables y productivos, pensando en el hecho de que los niños son pasajeros en nuestro camino, pero en un futuro serán los médicos, policías o agricultores de nuestra sociedad; siendo también pueden ser delincuentes que nos podamos topar en la calle. Considero que, si sumamos esfuerzos, seguimos una línea similar de atención el aula de clases, exigimos programas de gobierno que faciliten las condiciones sociales para los alumnos podemos mitigar estos factores de riesgo a los que están expuestos nuestros alumnos.

Desde mi postura apuesto por la resiliencia; considerando a esta no solo como sobreponerse a una dificultad, sino de un conjunto de factores que convergen en la persona para amarse, exigirse, y al mismo tiempo que conoce sus propios límites y aquellos que demarca la sociedad.

Al ser la resiliencia una capacidad que se puede desarrollar, la escuela es el lugar ideal para aprenderlo, ya que los profesores somos brújulas en el camino de estos niños y la adversidad es una constante que tienen que aprender a manejar.

Por ello invito a mis compañeros docentes a desarrollar nuestra propia resiliencia para poder ser modelos y guías que nos permitan comprender y apoyar a nuestros alumnos más vulnerables.



## **FUENTES DE CONSULTA**





## Bibliográficas

- Alcalá, C. R.** (2008). *La noción de sujeto en la hermenéutica y del multiculturalismo*. En: B. P. Lazo. (Comp.) *Ética, hermenéutica y multiculturalismo* (89-99). México: Universidad Iberoamericana.
- Arancibia, V.** (1996). *Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres*. Revisión de Investigaciones Educativas 1980-1995. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Balsells, A.** (1997). *Maltractament infantil i educació familiar*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Beck, U.** (2006). *La sociedad del riesgo. Amor, violencia, guerra*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Beck, U., y Beck-Gernsheim, E.** (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U., Le Grand, J., Glennerster, H., Andersen, G.E., y Paugam, S** (2001). *Presente y futuro del Estado de Bienestar: el debate europeo*. Buenos Aires: Ediciones Miño y Dávila.
- Beck, U.** (1998a). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U.** (1998b). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bernard, B.** (1991). *Fostering Resiliency in Kids: protective Factors in the Family, School and Community*. Portland: Western Center for DrugFree School and Communities. San Francisco: Regional Educational Laboratory.
- Bravo, L.** (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago: Universitaria.
- Brearley, P. C.** (1982). *Risk in Social Work*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Campos y Covarrubias, G.** (2017). *Metodologías de la Investigación Cualitativa en las Ciencias Sociales: Etnografía, Historias de Vida, Estudios de Caso, Comunidad y Diagnóstico*. México: UNAM
- Casas, F.** (2006). *De los sistemas de protección a las políticas integrales de infancia. Infancias: Perspectivas Psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Castro, S. A.** (2016). *Gestión escolar del maltrato y el abuso infantil: familia, escuela y entorno*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Cicourel, A. V.** (1982). *El método y la medida en Sociología*. Madrid: Editorial Nacional

- Cohen, J.** (1988). *Análisis de poder estadístico para las ciencias del comportamiento* (2ª ed.). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F.** (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: Government Printing Office
- Connell, J. P., y Wellborn, J. G.** (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of selfsystem processes*. In R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 23. pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coraggio, J. L.** (2011). *Economía social y solidaria: el trabajo antes que el capital*. Quito: Abya Yala.
- Cox, C. y Gysling, J.** (1990). *La formación del profesorado en Chile*. Santiago: CIDE
- Del Rincón, D.** (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, C.** (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E.** (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Farrington, D. P.** (1992). *Explaining the beginning, progress and ending of antisocial behaviour from birth to adulthood*. En J. McCord (Ed.), *Facts, frameworks and forecasts. Advances in criminological theory*. New Brunswick, NJ, EE. UU: Transaction Publishers. pp.253-286
- Farrington, D. P.** (1996a). *Psychosocial influences on the development of antisocial personality*. En G. Davies, S. Lloyd- Bostock, M. McMurrin & C. Wilson. (Ed.), *Psychology, law and criminal justice: International development in research and practice* (pp. 424-444). Berlín, Alemania: Walter de Gruyter.
- Farrington, D.P.** (1996b). *The explanation and prevention of youthful offending*. En P. Cordelia y L. Siegel (Ed.): *Readings in contemporary criminological theory*. Boston: Northeastern University Press.
- Farrington, D.P., Lambert, S., y West, J.** (1998). *Criminal careers of two generations of family members in the Cambridge Study in Delinquent Development*. *Studies on Crime and Crime Prevention*, 7 pp.85–106.
- Farrington, D. P.** (2007). *Childhood Risk Factors and Risk-focused Prevention*. En Maguire, M., Morgan, R. y Reiner, R. (Ed.). *The Oxford Handbook of Criminology*. Oxford: Oxford University Press. pp. 602-640
- Filp, J.** (1995). *Éxito y fracaso escolar en los hogares pobres: cómo piensan y actúan las profesoras*. En X. Sánchez, F. Fernández y C. Amtmann (Ed.). *Educación y pobreza*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

- Finkelhor, D.** (2008). *Childhood Victimization Violence, Crime and Abuse in the Lives of Young People*. Oxford: Oxford University Press.
- Garbarino, J. y Gilliam, G.** (1980). *Understanding abusive families*. Lexington, MA: Lexington Books.
- González-Arratia L.F. N.I.** (2007). *Factores determinantes de la resiliencia en niños de la Ciudad de Toluca*. Tesis de doctorado en Investigación Psicológica. México: Universidad Iberoamericana.
- González, R. y Guinart, S.** (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. Barcelona: Graó
- Gottlieb, B. H.** (1983). *Social support strategies: Guidelines for mental health practice*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Grotberg, E.** (1995). *A guide to promoting resilience in children*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Henderson, N. y Milstein, M.** (2003). *Resiliencia en las escuelas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Houghton, J.W.** (1993). *Social Intervention in Child Protection Ii II*. Cursos Impartis al 1993. Barcelona: ICESB.
- Howes, C. y Ritchie, S.** (2002). *A Matter of Trust: Connecting Teachers and Learners in the Early Childhood Classroom*. Nueva York: Teachers College Press.
- International Resilience Project** (2006). *What is Resilience?*. The International Resilience Project Team. Canadá.
- Jaeger, C. C., Renn, O., Rosa, E. A, y Webler, T.** (2001). *Risk, Uncertainty, and Rational Action*. Nueva York: Taylor y Francis.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I., Álvarez, C.** (1996a). *Resiliencia: Construyendo en adversidad*. Santiago, Chile: CEANIM.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I., Fontecilla, M.** (1996b). *Estado del Arte en Resiliencia*. Centro de Estudios y Atención del niño y la mujer. CEANIM.
- Lebrero, M.P. y Quicios, M.P.** (2005). *Atención a la Infancia en Riesgo y Dificultad Social*. Madrid: Universitaria Ramón Areces.
- Lösel, F., Bender, D.** (2003a). *Protective factors and resilience*. En Farrington, D. P. y Coid, J. W. (Eds.), *Early prevention of antisocial behaviour*, pp. 130-204. Cambridge, MA, EE. UU: Cambridge University Press.
- Lösel, F., Bliesener, T. y Kferl, P.** (1989b). *On the Concept of Invulnerability: Evaluation and First Results of the Bielefeld Project*. En Brambring, M. Lösel, F y Skowronek, H., *Children at Risk: Assesment, Longitudinal Research and Intervention*, 186-219. Nueva York: Walter de Gruyter.

- Luhmann, N.** (1993). *Risk: A Sociological Theory*. New York: Aldine de Gruyter.
- Lupton, D.** (1999): *Risk*. London: Routledge.
- Luthar, S. S.** (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En D. Cicchetti y D.J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2ª Ed). Vol 3. pp. 739-795. Nueva York: Wiley. En [https://www.researchgate.net/publication/252094504\\_Resilience\\_in\\_Development\\_The\\_Importance\\_of\\_Early\\_Childhood](https://www.researchgate.net/publication/252094504_Resilience_in_Development_The_Importance_of_Early_Childhood)
- Martínez, I. y Vásquez-Bronfman, A.** (2006). *La resiliencia invisible*. España: Gedisa.
- Masson, O.** (1993). *Maltrato infantil y terapia familiar*. Barcelona: Institut Municipal d'Animació i Esplai.
- Maturana, H.** (1998). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Bogotá: Dolmen Editores.
- Melillo, A. y Suárez Ojeda, E. N.** (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Morales, P.** (1999). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC.
- Moreno, A.** (1995). *La familia popular venezolana*. Caracas, Venezuela: Editorial Centro de Investigaciones Populares.
- Munist, S., Santos, H., Kotliarenco, A., Ojeda, E., Infante, F., y Grotberg, E.** (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: División de Promoción y Protección de la Salud (HPP) del Programa de Familia y Población.
- Navarro, I., Musitu, G. y Herrero, J.** (2007). *Familias y problemas*. Madrid: Síntesis S.A.
- Olweus, D.** (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Organización Panamericana de Salud. Organización Mundial de la Salud.** (2005). *Estrategia de cooperación con el País*. México, DF: OPS/ OMS.
- Parsloe, P.** (1999). *Introduction. Social Work*. London: Jessica Kingsley.
- Puchol, L.** (2010). *Libro de las habilidades directivas*. Madrid: Díaz de Santos, S. A.
- Pianta, R.C.** (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C. , London: American Psychological Association.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J.** (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E.** (1996). *Metodología de la investigación*. Madrid, España: Aljibe.

- Rutter, M.** (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantages. En M.W. Kent y J.E. Rolf (Eds.), *Primary prevention in psychopathology: Vol. 3. Social competence in children* (pp. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.
- Sargent, K.** (1999). *Assessing Risks for Children*. Social Work,36. London: Jessica Kingsley.
- Schiefelbein, E. y Simmons, J.** (1979). *Los determinantes del rendimiento escolar: examen de la investigación en los países en desarrollo*. Ottawa: idrc.
- Secretaría de Educación Pública.** (2016). *Orientaciones Para la Prevención, Detección y Actuación en Casos de Abuso Sexual Infantil, Acoso Escolar y Maltrato en las Escuelas de Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública.** (2018). *Libro de texto Formación Cívica y Ética de quinto grado*. México: SEP. p.29.
- Stake, R.E.** (1995). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Suárez, O. N.** (1997). *Perfil del niño resiliente*. En seminario Internacional sobre aplicación del concepto de resiliencia en proyectos sociales. Argentina.
- Suárez, O. E.** (2005). *Resiliencia, tendencias y perspectivas. Colección salud comunitaria. Serie Resiliencia*. Argentina: Ediciones de la UNLa. Lanús.
- Taylor, S.J y Bogdan, R.** (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Touraine, A.** (1996). El sujeto y La escuela del sujeto. En: *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. pp. 61-97 y pp. 273-295
- The World Bank** (2003). *Social Risk Management: The World Banks Approach to Social Protection in a Globalizing World*. Washington, D.C: Social Protection Department.
- Villoro, L.** (2008). Condiciones de la interculturalidad. En Lazo Briones, Pablo (Comp.) *Ética, hermenéutica y multiculturalismo*. México: UIA, pp. 23-35
- Warner, F.** (1992). *Introduction. Risk: Analysis, Perception and Management Report of a Royal Society Study Group*. London: Royal Society.
- Wolin, S. J. y Wolin, S.** (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. New York: VillardBooks.

## Hemerográficas

- Arce, R., Seijo, D., Fariña, F., y Mohamed-Mohand, L. (2010).** Comportamiento antisocial en menores: Riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27 (2), 127-142.
- Arruabarrena, I. y De Paúl, J. (2002).** Evaluación de un programa de tratamiento para familias maltratantes y negligentes y familias de alto riesgo. *Intervención Psicosocial*, 11(2), 213-227.
- Balsells, M. A. (2003).** La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 4, 1-9.
- Bermeosolo, J y Pinto. A. (1996).** *Caracterización de una muestra de alumnos asistentes a grupos diferenciales en escuelas municipales de tres comunas de Santiago Poniente.* Boletín de Investigación Educativa, (11) 369-392.
- Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. y Howes, C. (2002).** Desarrollo de habilidades académicas desde preescolar hasta segundo grado: predictores familiares y de aula de trayectorias de desarrollo. *Revista de psicología escolar*, 40 (5), 415-436. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00107-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3).
- Byrne, S. y Rodrigo, M. (2006).** Los Componentes del Apoyo Social en las Familias en Riesgo Psicosocial. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 163-173.
- Blanco, E. (2009).** Desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficiencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1019-1049.
- Bradley, R.H. (1995).** Environment and parenting. M. H. Bornstein, Handbook of parenting. *Magwah Erlbaum*, 2, 235-261.
- Carrillo, S., Maldonado, C., Saldarriaga, L., Vega, L., y Díaz, S. (2004).** *Patrones de apego en familias de tres generaciones: Abuela, madre adolescente, hijo.* Revista Latinoamericana de Psicología, 36, 409-430.
- Cattarello, A. M. (2000).** Community-level influences on individuals' social bonds, peer associations, and delinquency: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 17 (1), 33-60.
- Cusó, M. (1995).** Infancia en riesgo e infancia maltratada. *Comunicación y Lenguaje*, 27, 87-97  
Recuperado de <file:///C:/Users/orfeo/Downloads/Dialnet-InfanciaEnRiesgoEInfanciaMaltratada-2941694.pdf>

- Díaz-Aguado, M. J.** (2005). *La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela*. *Psicothema*, 17, pp. 549-558.
- Doll, B. y Lyon, M.** (1998). *Risk and resilience: Implications of the delivery of mental health services in the schools*. *School Psychology Review*, (27-3) 348-363.
- Fergusson, D.M. y Lynskey, M.T.** (1996). *Adolescent resilience to family adversity*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol.37, .3, pp.281-292.
- Finkelhor, D. y Wells, M.** (2003). *Mejorando los sistemas de datos sobre victimización juvenil en los Estados Unidos*. Biblioteca Nacional de Medicina Centro Nacional de Información Biotecnológica, volumen (27), 77-102. doi: 10.1016 / s0145-2134 (02) 00508-2.
- Fernández- Angulo, A., Quintanilla, L., Gimenez- Dasi, M.** (2016). *Dialogando Sobre Emociones con Niños en Riesgo de Exclusión Social: Un Estudio Preliminar*. *Acción Psicológica*, 13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344047718016>
- Fernández, T. y Blanco, E.** (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-27.
- Fernández, M.** (2008). Aportaciones de la Psicopedagogía Ante las Situaciones de Riesgo Social en la Escuela. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (2), 205-211. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230779007>
- Ferrada, C. M.** (2006). *Etnografía un enfoque para la investigación de weblogs en biblioteconomía y documentación Biblios*. *Revista de Biblioteconomía y Documentación* 7(023).
- Fiorentino, M. T.** (2008). *La Construcción de la Resiliencia en el Mejoramiento de la Calidad de Vida y la Salud*. *Suma Psicológica*, 15(1),95-113. ISSN: 0121-4381. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1342/134212604004>
- Forbes.** (2013). *Violencia Infantil*. 6 (4) Recuperado de <https://www.forbes.com.mx/violencia-infantil-la-otra-cara-de-mexico/>
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A. y Target, M.** (1994). The Emanuel Miller memorial lecture 1992. The theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 35 (2), 231-258. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.3109/00048679509064968>
- Fuerte, M. L.** (2004). *Psicología de la marginación social*. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, (10), 41-44. 1729-4827. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=686/68601006>

- Fullana, J.** (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de investigación educativa*, 16 (19), pp. 47-70
- Fuller, B. y Clarke, P.** (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), 119-157. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543064001119>
- Garaczi, I.** (2013). Kockázati modellek és társadalmi mozgások (Risk Models and Movements in Society). *Gazdaságtudományok*, 5.
- García-Vesga, M. y Domínguez de La Ossa, E.** (2013). Desarrollo Teórico de la Resiliencia y su Aplicación en Situaciones Adversas. Una Revisión Analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 63-77.
- Gaxiola, J., González, S., y Contreras, Z.** (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 164-181.
- Gómez Plata, M.** (2006). Los derechos de la infancia, entre miedos y crueldades. Notas sobre los riesgos sociales en la infancia. *El Cotidiano*. 21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32513507>
- González N. y Valdez, J.** (2006). Estado del estancamiento del profesor y construcción de la resiliencia en escuelas primarias. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9, 2- 14. Recuperado de <http://www.unam.mx/cesu/iresie/>, consultado el 2 de marzo de 2007.
- Gonzalvo, O.** (2002) Guías Clínicas. 2 (44). Recuperado de [http://files..sld.cu/prevemi/files/2015/08/9\\_bb9indicadores\\_del\\_mi.pdf](http://files..sld.cu/prevemi/files/2015/08/9_bb9indicadores_del_mi.pdf)
- Guillén, E., Gordillo M. M., Ruíz, M. y Gordillo, G., M.** (2014). Intervención familiar en situación de riesgo social. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 285-294. 0214-9877. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349851780030>
- Granada, H.** (2001). El ambiente social. *Investigación y Desarrollo*. 09 (07). 0121-3261. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26890102>>
- Greenberg, G.E., y Hickman, C.W.** (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *Elementary School Journal*, 91, 279-288.
- Hamre, B. K., y Pianta, R. C.** (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.



- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., y Mashburn, A. J. (2008).** Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x
- Hanushek, E. A. (1995).** Interpreting recent research on schooling in developing countries. *The World Bank Research Observer*, 10(2), 227-246.
- Howes, C., Matheson, C.C., y Hamilton, C.E. (1994).** Maternal, teachers, and child-care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.
- Jackson, Y. y Frick. (1998).** Negative Life Events and the Adjustment of School Age Children: Testing Protective Models. *Journal of Clinical Child Psychology* 27. 4: 370-380.
- Jadue, G. (1996).** Efectos de un trabajo con madres de bajo nivel socioeconómico y cultural en el rendimiento escolar de los hijos. *Boletín de Investigación Educativa*, (2) 51-63.
- Jadue, G., Galindo, A., Navarro, L. (2005).** Factores Protectores y Factores de Riesgo Para el Desarrollo de la Resiliencia Encontrados en una Comunidad Educativa en Riesgo Social. *Estudios Pedagógicos XXXI*, (2) 43-55.
- Jociles, M.I. (1999).** Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico. *Gazeta de Antropología*, 15(1).
- Kolvin, J., Miller, F., Fleeting, M y Kolvin, P. (1988).** Social and parenting factors affecting criminal-offense rates. Findings from the Newcastle Thousand Family Study. *British Journal of Psychiatry*, (152) 80-90.
- Luisi, V. y L. Santelices. (2000).** *Efectos de la separación de los padres en el desempeño escolar de los hijos.* Un estudio descriptivo de resultados de investigaciones en las últimas dos décadas. *Boletín de Investigación Educativa* (15) 143-151.
- Luthar, S. S. (1993).** Annotation: methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, (4), pp. 441-453
- MacDonald, K. I. y MacDonald, G. M. (2003).** Perception of Risk. *Social Work*. 3 (2), <https://doi.org/10.1177/14680173030032006> Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/14680173030032006>
- Marcus, R.F., y Sanders-Reio, J. (2001).** The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16, 427-444.
- Masten, A. (2001).** Ordinary magic: Resilience processes in Development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Monahan, K.C., Steinberg, L., Cauffman, E., Mulvey, E.P. (2009).** Trayectorias de comportamiento antisocial y madurez psicosocial desde la adolescencia hasta la adultez joven. *Psicología del desarrollo*, 45 ( 2009 ), 1654 - 1668

- Moreno, J. M.** (2002). Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil. *Anales de Psicología*, 18(1), 135-150.
- Muñoz-Silva, A.** (2012). El estudio de la resiliencia desde la perspectiva evolutiva y su aportación a la comprensión del riesgo y la protección en la intervención social. *Portularia*, XII (1), 9-16.
- Muñoz, V., De Pedro, F.** (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*. 16 (1) 107-124.
- Noceti, M.** (2005). De Santiago, una más. Una de tantas Historias vivida por chicos y construida por grandes. Simposio Antropología y Niñez en América Latina, en *Revista electrónica e-l@tina*, Rev latinoamericana de estudios Sociales. (13) Noviembre- Diciembre del Instituto Gino Germani, Fac. de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. UBA pp5-18.
- Ortega-Navas, M. C.** (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 21(2), 462-470.
- Panchón, C.** (1995). Intervención con familias en situaciones de alto riesgo social. *Comunicación, lenguaje y educación*. 27. 61-74.
- Parton, N.** (1999). Risk, Advanced Liberalism and Child Welfare: The Need to Rediscover Uncertainty and Ambiguity. *British Journal of Social Work*. (28).
- Pérez, A. C.** (2000). ¿Deben estar las técnicas de consenso incluidas entre las técnicas de investigación cualitativa? *Revista Española de Salud Pública*, 74 (4), 319-321.
- Pérez, A. J.** (2017). La resiliencia: una tarea educativa. *Revista de la Universidad de La Salle*, 74, pp. 191-207. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6636417>
- Pianta, R.C., Stuhlman, M.W., y Hamre, B.K.** (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions For Youth Development*, 93, 91-107.
- Pons, F., Harris, P.L y de Rosnay, M.** (2004). Comprensión de las emociones entre los 3 y los 11 años: períodos de desarrollo y organización jerárquica. *Revista europea de psicología del desarrollo*, 1, 127-152. <http://dx.doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Posadas, R.** (2016). *Apuntes sobre las reflexiones teóricas de Ulrich Beck*. *Estud. polít.* 37
- Radke-Yarrow, M. y Brown, E.** (1993). Resiliencia y vulnerabilidad en niños de familias de riesgo múltiple. *Desarrollo y Psicopatología*, 5 (4), 581-592. doi: 10.1017 / S0954579400006179

- Redondo, I. S.** (2008). Individuos, sociedades y oportunidades en la explicación y prevención del delito: Modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD). *Revista Española De Investigación Criminológica*, 6, 1-53. Recuperado a partir de <https://reic.criminologia.net/index.php/journal/article/view/34>
- Renou, M.** (1989). La pasyoeducation: une perspective historique. *Revue Canadienne de Psicoeducation*.18 (2).
- Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M. J., Martín, J. C. y Máiquez, M. L.** (2006). La evaluación del riesgo psicosocial en las familias canarias usuarias de los servicios sociales municipales. *Psicothema*. 18(2), 200-206.
- Rodríguez, R. J. A., Guevara, A. A., y Viramontes, A. E.** (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502017000100045&lng=pt&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045&lng=pt&tlng=es).
- Rutter, M.** (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331. Recuperado de [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgict55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1795962](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgict55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1795962)
- Rutter, M.** (1993). Resilience some conceptual considerations: *Journal of Adolescent Health*. 14 (8) 626-631.
- Saraví, G.** (2009). Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social. *Revista CEPAL*, 98, 47- 65.
- Schmitt, N., Sacco, J.M., Ramey, S., Ramey, C., y Chan, D.** (1999). Parental employment, school climate, and children's academic and social development. *Journal of Applied Psychology*, 84, 737-753
- Silas, J.** (2008). La Resiliencia en los Estudiantes de Educación Básica, un Tema Primordial en Comunidades Marginales. *Sinética, Revista Electrónica de Educación*, 31
- Sjöberg, L., Drotz-Sjöberg, B.M.** (2009). La percepción del riesgo, Radiation and society: comprehending radiation risk. *Seguridad Radiológica*. (1) Recuperado de <http://www.radioproteccion.org.ar/15-2.htm>
- Sprott, J., Jenkin, J. y Doob, A.** (2005). The Importance of Schooll. Protecting At-Risk Youth From Early Offending. *Youth Violence and Juveline Justice*. 3. London, Sage.
- Stalker, K.** (2003). Managing risk and uncertainty in Social Work, a literature review. *Journal of Social Work*. 3 (2). London, Sage

- Thomasz, E., Castelao, M. E., Massot, J.M y Eriz, M. (2014).** Riesgo Social: Medición de la Vulnerabilidad en Grupos Focalizados. Cuadernos del CIMBAGE, (16),27-51, 1666-5112. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=462/46230868003>
- Uceda-Maza, F. y Domínguez, J. (2016).** Vinculación Entre la Vulnerabilidad y la Exclusión Social y las Trayectorias Delictivas. Un Estudio de Asociación. *Revista Psychosocial Intervention*, 29-37.
- Uriarte, J. D. (2006).** Construir la Resiliencia en la Escuela. *Revista de Psicodidáctica*. (11), Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514747002>
- Vanistendael, S., Vilar, J., y Pont, E. (2009).** Reflexiones en torno a la resiliencia. Una conversación con Stefan Vanistendael. *Educación Social*, 43, 93-103. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/180644/369540>
- Vargas, E. D. y Valadez, A. (2016).** Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 82-97. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/713>
- Werner, E. E. (1989).** High-risk childrer in Young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59 (1), pp.72-81.
- Wubbels, T., y Levy, J. (1991).** A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teacher'. *International Journal of Intercultural Relationships*, 15, 1-18.

## Electrónicas

- Alianza para la protección y la prevención del riesgo psicosocial en niñas, niños y adolescentes, (2011).** Guía para una Intervención Integral en Prevención de los Riesgos Psicosociales en Niños, Niñas y Adolescentes. España. Recuperado de <https://www.fad.es/wp-content/uploads/2019/05/Gu%C3%ADa-para-una-intervenci%C3%B3n-integral-en-prevenci%C3%B3n-de-los-riesgos-psicosociales-en-ni%C3%B1os-y-adolescentes.pdf>
- Asociación Mexicana de Resiliencia, (S/F).** Resiliencia. México. Recuperado de [https://docs.wixstatic.com/ugd/d3c3f6\\_06d0392959fc4ea1a905c3429a3695da.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/d3c3f6_06d0392959fc4ea1a905c3429a3695da.pdf)
- Caballero, G, A. (2002).** El conflicto interpersonal como oportunidad para el aprendizaje. *Investigación y Desarrollo*, 10 (1), 2-13. 0121-3261. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=268/26812101>
- Castelán, E., y Villalobos, E. (2010).** La Resiliencia en la Educación. *CEPIndalo*. 2- 10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349252>

- Centro de Integración Juvenil.** (2013). Estudio Básico de Comunidad, recuperado de <http://www.cij.gob.mx/ebco2013/centros/9850RYLA.html>
- Centro Nacional Para la Salud de la Infancia y Adolescencia.** (2018). Prevención del Maltrato Infantil. México. Recuperado de <https://www.gob.mx/salud/censia/articulos/prevencion-del-maltrato-infantil-en-el-ambito-familiar>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.** (2013). Capítulo I De los Derechos Humanos y sus Garantías. México. Recuperado de <http://sct.gob.mx/JURE/doc/cpeum.pdf>
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won, M., Nanzhao, Z.** (1996). La educación encierra un tesoro. Recuperado de <http://red.sevilladolid.mx/pdf/20150721100628651830delors,%20j.%20laa%20educacion%20encierra%20un%20tesoro.pdf>
- Diccionario de epidemiología.** (2018). Recuperado de <http://www.epidemiologia.salud.gob.mx/anuario/html/glosario.html>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.** (2003). Protección de Niñas, Niños y Adolescentes. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.** (2003). Estado Mundial de la Infancia. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/sow/archive/SPANISH/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202006.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.** (2005). La infancia amenazada. Estado mundial de la infancia. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.** (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Madrid. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.** (2014). Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children. Recuperado de [http://files.unicef.org/publications/files/Hidden\\_in\\_plain\\_sight\\_statistical\\_analysis\\_EN\\_3\\_Sept\\_2014.pdf](http://files.unicef.org/publications/files/Hidden_in_plain_sight_statistical_analysis_EN_3_Sept_2014.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.** (2017). Informe Anual. Situación de la Infancia en México. Recuperado de <https://www.unicef.org.mx/Informe2017/Informe-Anual-2017.pdf>
- Gurría, A.** (2016). Launch of Education at a Glance 2016. Recuperado de <http://www.oecd.org/fr/education/launch-of-education-at-a-glance-2016.htm>

- Helvia, Q.A.** (2011). Características que Comparte un Grupo de Escuelas Exitosas en Puerto Rico. Recuperado de <https://s28742.pcdn.co/wp-content/uploads/2018/08/Caracteristicas-que-Comparte-un-Grupo-de-Escuelas-Exitosas-en-Puerto-Rico.pdf>
- Hogart, R.M.** (2006). Los seguros y la seguridad después del 11 de septiembre: ¿Acaso el mundo se ha vuelto un lugar más “riesgoso”? Lima: Cholonautas. Recuperado de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Segur.pdf>
- Instituto Nacional de Antropología e Historia en México.** (2012) Campo fértil para la historia. Recuperado de <https://www.inah.gob.mx/boletines/828-infancia-en-mexico-campo-fertil-para-la-historia>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía.** (2010). Población. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx>
- Instituto Nacional de las Mujeres.** (2016). Maltrato de niñas, niños y adolescentes en el seno familiar. Recuperado de [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100892.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100892.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía.** (2017). Mujeres y hombres en México 2017. Recuperado de [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/MHM\\_2017.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2017.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía.** (2018). Principales resultados por localidad. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía.** (2018). Glosario. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/glosario/default.html?p=LOCALIDADES>
- Instituto Nacional de las Mujeres.** (2018). Mujeres y Hombres. Recuperado de [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/MHM\\_2018.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2018.pdf)
- Ley general de Educación.** (2017). Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5477211&fecha=22/03/2017](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5477211&fecha=22/03/2017)
- Ley General de Educación.** (2019) Secretaria de Educación Pública. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.** (2014). Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Recuperado de [http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Ninez\\_familia/Material/ley-guarderias-ninos.pdf](http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Ninez_familia/Material/ley-guarderias-ninos.pdf)
- Miranda, F. M.L** (2015). Asertividad y estrategias de Aprendizaje en Alumnos del Nivel Superior. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/49923/Tesis%20Final%20Miriam.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.** (2017). Educar para la libertad y la Creatividad. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)
- Office of Children and Family Services.** (2019). Recuperado de [http://ocfs.ny.gov/main/prevention/signs\\_spanish.asp](http://ocfs.ny.gov/main/prevention/signs_spanish.asp)
- Office of children and Family Services.** (2016). Indicadores de abuso y maltrato infantil. Recuperado de [https://ocfs.ny.gov/main/prevention/signs\\_spanish.asp](https://ocfs.ny.gov/main/prevention/signs_spanish.asp)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.** (2011). ¿Cómo algunos estudiantes superan su entorno socioeconómico de origen?. PISA IN FOCUs Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48789439.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.** (2014). Education at a Glance <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2014-en.pdf?expires=1601353812&id=id&accname=guest&checksum=632BA5FD8C88FA9998AC15F2C4D059AD>
- Organización Mundial de la Salud.** (2016). Maltrato de menores. Recuperado de [https://www.who.int/topics/child\\_abuse/es/](https://www.who.int/topics/child_abuse/es/)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.** (1990). Declaración mundial de Educación para todos recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.** (2004). Educación para Todos. El imperativo de la calidad. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137334\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137334_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.** (2006). Estado Mundial de la Infancia. Nueva York Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/sowc/archive/SPANISH/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202006.pdf>
- Organización Mundial de la Salud.** (2016). Recuperado en [https://www.who.int/topics/child\\_abuse/es/](https://www.who.int/topics/child_abuse/es/)
- Organización Panamericana de la Salud.** (2017). INSPIRE. Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños y las niñas. Resumen de orientación. Recuperado de <http://iris.paho.org/xmlui/handle/123456789/33876>
- Osalde, M.E.** (2015). El aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo en el ámbito educativo. Universidad Mexicana. Recuperado de [https://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/El\\_aprendizaje\\_colaborativo\\_y\\_el\\_aprendizaje\\_cooperativo\\_en\\_elambito\\_educativo.pdf](https://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/El_aprendizaje_colaborativo_y_el_aprendizaje_cooperativo_en_elambito_educativo.pdf)

- Programa Nacional de Convivencia Escolar.** (2017). Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.gob.mx/conapo/articulos/programa-nacional-de-convivencia-escolar-105980?idiom=es>
- Programme for International Student Assessment.** (2015). ¿Cómo algunos estudiantes superan su entorno socioeconómico de origen? Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48789439.pdf>
- Ramognini, M.** (2008). Arte y resiliencia en niños en situación de riesgo psicosocial. Buenos Aires: Fundación Casa Rafael. Recuperado de [http://www.casarafoel.org.ar/wp-content/uploads/2012/09/Arte\\_y\\_Resiliencia.pdf](http://www.casarafoel.org.ar/wp-content/uploads/2012/09/Arte_y_Resiliencia.pdf)
- Real Academia de la Lengua Española.** Recuperado de <http://www.rae.es/>
- Restrepo, E.** (2018). Etnografía: alcances, técnicas y éticas (ed.). Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de <http://bdjc.ia.unam.mx/items/show/77>
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J.** (2014). Metodología de la Investigación. UOC. Recuperado en [http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n\\_M%C3%B3dulo%201.pdf](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_M%C3%B3dulo%201.pdf) Catalunya
- Save the childrens.** (2005). Informe Mundial sobre la Infancia. Recuperado de: <https://www.savethechildren.org/us/about-us/resource-library>
- Save the childrens.** (2014). Estado Mundial de las Madres 2014. Salvemos a las madres y la infancia durante las crisis humanitarias. Recuperado de <https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/advocacy/sowm/sowm-2014-spanish.pdf>
- Save the Children.** (2017). Ojos que no quieren ver. Los abusos sexuales a niños y niñas en España y los fallos del sistema. Save the Children España. Recuperado de: [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/ojos\\_que\\_no\\_quieren\\_ver\\_12092017\\_web.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/ojos_que_no_quieren_ver_12092017_web.pdf)
- Secretaría de Educación Pública.** (2016). Los Fines De La Educación En El Siglo XXI. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los\\_Fines\\_de\\_la\\_Educacio\\_n\\_en\\_el\\_Siglo\\_XXI.PDF](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacio_n_en_el_Siglo_XXI.PDF)
- The World Bank.** (2014). World development indicators: participation in education. Recuperado de <http://wdi.worldbank.org/table/2.11>
- Vanistendael, S.** (2011). La resiliencia no se construye a cualquier precio, siempre tiene una dimensión ética. Universidad de Barcelona. Recuperado de [https://www.ub.edu/web/ub/es/menu\\_eines/noticies/2011/Entrevistes/stefan\\_vanistendael.html](https://www.ub.edu/web/ub/es/menu_eines/noticies/2011/Entrevistes/stefan_vanistendael.html)
- Vanistendael, S.** (2014). Una definición sencilla de la resiliencia. 11 de abril de 2014 <https://bice.org/es/una-definicion-sencilla-de-la-resiliencia-por-stefan-vanistendael/>



## **ANEXO**



## ANEXO 1

Yo tengo:

- \*Personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente.
- \*Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas
- \*Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder
- \*Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo
- \*Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender

Yo soy:

- \*Una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño
- \*Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les muestro mi afecto
- \*Respetuoso de mí mismo y del prójimo
- \*Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan
- \*Agradable y comunicativo con mis familiares y vecinos

Yo estoy:

- \*Dispuesto a responsabilizarme de mis actos
- \*Seguro de que todo saldrá bien
- \*Triste, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo
- \*Rodeado de compañeros que me aprecian

Yo puedo:

\*Hablar sobre cosas que me asustan o inquietan

\*Buscar la manera de resolver mis problemas

\*Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan

\*Buscar la manera de resolver mis problemas

\*Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien

\*Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar

\*Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito

\*Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres

\*Sentir afecto y expresarlo