

# Estudios iberoamericanos del comportamiento positivo en adolescentes



Coordinadores

**JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO**

**NORMA ALICIA RUVALCABA ROMERO**



 EDITORIAL  
UNIVERSIDAD  
DE GUADALAJARA



"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"



# **Estudios iberoamericanos del comportamiento positivo en adolescentes**

Estudios iberoamericanos del comportamiento positivo en adolescentes / Coordinadores José Concepción Gaxiola Romero, Norma Alicia Ruvalcaba Romero ; Blanca Estela Barcelata Eguiarte... [et al]. -- 1a ed. -- Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara, 2020.

(Colección Monografías de la Academia)

Incluye referencias bibliográficas

ISBN Universidad de Sonora

978-607-518-381-7

ISBN Universidad de Guadalajara

978-607-547-920-0

1. Adolescentes-Conducta de vida 2. Interacción social en la adolescencia 3. Adolescentes-América Latina 4. Resiliencia I. Gaxiola Romero, José Concepción, coordinador. II. Ruvalcaba Romero, Norma Alicia, coordinador. III. Barcelata Eguiarta, Blanca Estela, autor IV. Serie

305.209 8 .E82 DD21

HQ793 .E82 LC

JBSP2 Thema

El presente libro al financiamiento otorgado por Conacyt clave 281010 del proyecto de ciencia básica de título "Variables ecológicas predictoras de la resiliencia académica de estudiantes de bachillerato: un estudio longitudinal".

Esta publicación fue dictaminada bajo el estricto proceso de arbitraje por pares en un procedimiento doble ciego.



Este trabajo está autorizado bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercialSinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND) lo que significa que el texto puede ser compartido y redistribuido, siempre que el crédito sea otorgado al autor, pero no puede ser mezclado, transformado, construir sobre él ni utilizado con propósitos comerciales. Para más detalles consúltese <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

# Estudios iberoamericanos del comportamiento positivo en adolescentes

....

Coordinadores

**JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO**

**NORMA ALICIA RUVALCABA ROMERO**



EDITORIAL  
UNIVERSIDAD  
DE GUADALAJARA



"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"



Ricardo Villanueva Lomeli  
Rectoría General

Héctor Raúl Solís Gadea  
Vicerrectoría Ejecutiva

Guillermo Arturo Gómez Mata  
Secretaría General

José Francisco Muñoz Valle  
Rectoría del Centro Universitario  
de Ciencias de la Salud

Luis Gustavo Padilla Montes  
Rectoría del Centro Universitario  
de Ciencias Económico Administrativas

Missael Robles Robles  
Coordinación del Corporativo  
de Empresas Universitarias

Sayri Karp Mitastein  
Dirección de la Editorial

**Primera edición electrónica, 2020**

#### Coordinadores

José Concepción Gaxiola Romero  
Norma Alicia Ruvalcaba Romero

#### Prologuistas

José Concepción Gaxiola Romero  
Norma Alicia Ruvalcaba Romero

#### Textos

© José Concepción Gaxiola Romero,  
Norma Alicia Ruvalcaba Romero, Blanca  
Estela Barcelata Eguiarte, Sandybell  
González Lugo, Héctor Rubén Bravo  
Andrade, Mercedes Gabriela Orozco Solís,  
Arantazu Rodríguez Fernández, Estibaliz  
Ramos Díaz, Aranzazu Fernández Zabala,  
Norma Ivonne González Arratia López  
Fuentes, Martha Adelina Torres Muñoz,  
Ana Olivia Ruiz Martínez, Paola Escobedo  
Hernández, Marco Antonio Villalta  
Pauca, Eunice Gaxiola Villa, Martha Frías  
Armenta, Martha Esther Serrano Arias,  
Nadia Sarai Corral Frías, Norma Beatriz  
Coppari de Vera



"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"

Enrique Fernando Velázquez Contreras  
Rectoría General

Ramón Robles Zepeda  
Secretaría General Académica

Rosa María Montesinos Cisneros  
Secretaría General Administrativa

María Rita Plancarte Martínez  
Vicerrectoría Unidad Regional Centro

Adriana Leticia Navarro Verdugo  
Vicerrectoría Unidad Regional Sur

Luis Enrique Riojas Duarte  
Vicerrectoría Unidad Regional Norte

Rodolfo Basurto Álvarez  
Dirección de Vinculación y Difusión

Marianna Lyubarets  
Coordinación de Fomento Editorial

D.R. © 2020, Universidad de Sonora  
Blvd. Luis Encinas y Av. Rosales, s/n  
Col. Centro, Hermosillo, Sonora  
México, C.P. 83000  
editorial@unison.mx  
www.unison.mx

ISBN Universidad de Sonora  
978-607-518-381-7

D.R. © 2020, Universidad de Guadalajara



José Bonifacio Andrada 2679  
Colonia Lomas de Guevara  
44657 Guadalajara, Jalisco

www.editorial.udg.mx  
01 800 UDG LIBRO

ISBN Universidad de Guadalajara  
978-607-547-920-0

Noviembre de 2020

Hecho en México  
*Made in Mexico*

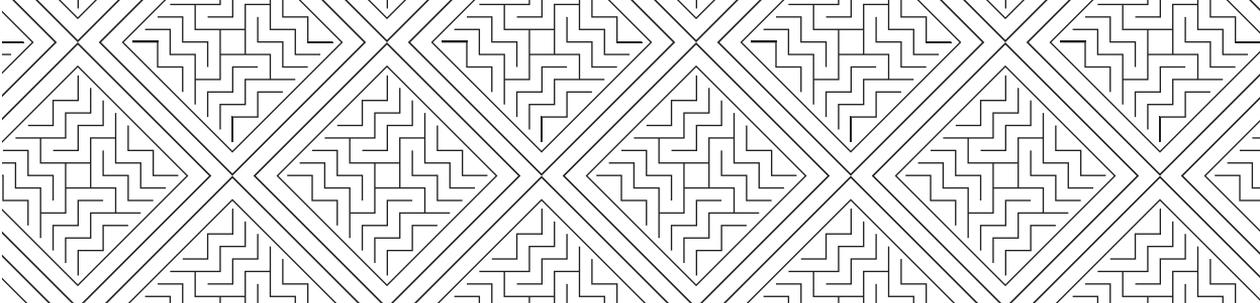
Todos los derechos de autor y conexos de este libro, así como de cualquiera de sus contenidos, se encuentran reservados y pertenecen a la Universidad de Guadalajara. Por lo que se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso por escrito del titular de los derechos correspondientes.

Queda prohibido cualquier uso, reproducción, extracción, recopilación, procesamiento, transformación y/o explotación, sea total o parcial, sea en el pasado, en el presente o en el futuro, con fines de entrenamiento de cualquier clase de inteligencia artificial, minería de datos y texto y, en general, cualquier fin de desarrollo o comercialización de sistemas, herramientas o tecnologías de inteligencia artificial, incluyendo pero no limitando a la generación de obras derivadas o contenidos basados total o parcialmente en este libro y/o en alguna de sus partes. Cualquier acto de los aquí descritos o cualquier otro similar, está sujeto a la celebración de una licencia. Realizar alguna de esas conductas sin autorización puede resultar en el ejercicio de acciones jurídicas.

# Índice

- 7 **Prólogo**  
JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO  
NORMA ALICIA RUVALCABA ROMERO
- 
- 12 **Capítulo 1. Adversidad económica: evidencia del rol protector del afrontamiento, apoyo social y funcionamiento familiar en la adaptación positiva de adolescentes de contextos de riesgo psicosocial**  
BLANCA ESTELA BARCELATA EGUIARTE
- 
- 39 **Capítulo 2. Factores contextuales e individuales percibidos relacionados al bienestar personal de adolescentes mexicanos**  
SANDYBELL GONZÁLEZ LUGO  
JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO
- 
- 63 **Capítulo 3. Buen trato como predictor de satisfacción con la vida en adolescentes**  
NORMA ALICIA RUVALCABA ROMERO  
HÉCTOR RUBÉN BRAVO ANDRADE  
MERCEDES GABRIELA OROZCO SOLÍS
- 
- 79 **Capítulo 4. Ajuste psicosocial y capacidad resiliente adolescente: un estudio desde la psicología positiva**  
ARANTZAZU RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ  
ESTIBALIZ RAMOS DÍAZ  
ARANTZA FERNÁNDEZ ZABALA
-

- 116**    **Capítulo 5. Estresores cotidianos, clima social familiar y resiliencia en escolares**  
NORMA IVONNE GONZÁLEZ ARRATIA LÓPEZ FUENTES  
MARTHA ADELINA TORRES MUÑOZ  
ANA OLIVIA RUIZ MARTÍNEZ
- 
- 139**    **Capítulo 6. Relación con amigos, conducta prosocial y resiliencia como predictores del compromiso académico de adolescentes de secundaria**  
PAOLA ESCOBEDO HERNÁNDEZ  
JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO
- 
- 160**    **Capítulo 7. Ambiente familiar positivo y aprendizaje autorregulado de bachilleres del noroeste de México**  
JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO
- 
- 183**    **Capítulo 8. Psicología positiva y resiliencia: el discurso de adolescentes en contextos educativos vulnerables**  
MARCO ANTONIO VILLALTA PAUCAR
- 
- 209**    **Capítulo 9. Variables contextuales y personales relacionadas con la conducta prosocial como indicador de salud en menores infractores**  
EUNICE GAXIOLA VILLA  
MARTHA FRÍAS ARMENTA  
SANDYBELL GONZÁLEZ LUGO
- 
- 233**    **Capítulo 10. Validación de escalas que miden habilidades sociales y emocionales en estudiantes de secundaria en el noroeste de México**  
MARTHA E. SERRANO ARIAS  
NADIA S. CORRAL-FRÍAS  
MARTHA FRÍAS ARMENTA
- 
- 256**    **Capítulo 11. Aportes y evidencias para la detección temprana: adolescencia prevenida en adolescentes paraguayos**  
NORMA BEATRIZ COPPARI DE VERA
-



# Prólogo

JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO

NORMA ALICIA RUVALCABA ROMERO

---

De acuerdo con la OMS, la adolescencia abarca de los 10 a los 19 años, por lo cual es la etapa de transición entre la niñez y la edad adulta. Se trata de un periodo crucial para el crecimiento físico y psicológico del ser humano, que inicia con la pubertad y los correspondientes cambios morfológicos y sexuales, y culmina regularmente cuando se adquieren las capacidades para ser independiente. En la etapa adolescente se presentan grandes cambios físicos, psicológicos y en el desarrollo social que establecen riesgos y oportunidades para el desarrollo personal. A pesar de que en la adolescencia se pueden presentar comportamientos relacionados con la adaptación psicológica personal y social, por lo regular esta etapa se estudia asociada a los riesgos que se establecen para la salud física y el desarrollo psicológico. A manera de ejemplo, y sólo por mencionar algunos riesgos relacionados con la adolescencia, cuyo abordaje e interés es mundial, se investigan las consecuencias para la salud física de la incidencia de accidentes y los problemas en la salud reproductiva como embarazos no deseados, además de los desbalances metabólicos relacionados con la alimentación. En el ámbito psicológico, es regularmente en la etapa adolescente cuando se presenta el inicio del consumo de sustancias como las drogas sin prescripción, además de la asociación con grupos de iguales con comportamiento antisocial o delictivo, y la deserción escolar.

Existen una gran cantidad de libros que informan sobre las características negativas de la etapa adolescente y de las consecuencias que tienen para su salud física y psicológica; por el contrario, son muy pocos los que analizan desde la investigación empírica las oportunidades para el desarrollo psicológico que se pueden presentar en esta etapa. Dichas oportunidades de crecimiento psicológico es posible encontrarlas incluso frente a la presencia de riesgos contextuales que los adolescentes pueden enfrentar con los apoyos adecuados de las personas que los rodean.

El abordaje general de la presente obra se relaciona con un enfoque de resiliencia, que implica comportamiento adaptativo bajo condiciones de riesgo, por tal razón la resiliencia puede ser también conceptualizada como adaptabilidad psicológica o simplemente como adaptabilidad. En este contexto, los riesgos que se presentan en la etapa adolescente se pueden percibir como retos para el desarrollo o como amenazas. Una circunstancia adversa se percibe como amenaza cuando no existen las competencias para enfrentarla. Por otro lado, los riesgos pueden ser retos para el crecimiento, cuando los adolescentes cuentan con las capacidades individuales para enfrentarlos y superarlos, lo cual, de manera regular, es el resultado del apoyo otorgado por las personas que se relacionan de manera directa con ellos.

El objetivo del presente libro es presentar a los lectores una compilación de investigaciones desarrolladas en América Latina y España, relacionadas con el marco general del comportamiento positivo o adaptativo adolescente, a pesar de los riesgos que se pueden enfrentar en esta etapa de la vida. Conocer las variables asociadas al ajuste o adaptación psicológica por región permitirá la promoción y reproducción de dichos comportamientos en poblaciones específicas.

El libro consta de 11 capítulos. El primero de ellos aborda la adaptación positiva de adolescentes que habitan en contextos de riesgo psicosocial de la región central de México, específicamente en entornos con adversidad económica. Se aborda el rol protector del afrontamiento, el apoyo social y el funcionamiento familiar en los adolescentes que se desarrollan en dichos contextos. El capítulo analiza el impacto adaptativo de variables positivas que probablemente

se encuentran en ambientes de pobreza y evitan las consecuencias negativas asociadas a dichos ambientes.

En el capítulo 2 se analiza el papel de las variables relacionadas con el bienestar personal de adolescentes del noroeste de México. En el entendido de que el bienestar personal se presenta como un factor con dos indicadores, el bienestar material y el bienestar subjetivo, se revisa el papel mediador de las conductas personales adaptativas (disposiciones a la resiliencia, afrontamiento activo y flexibilidad) en el bienestar personal, así como los factores protectores y de riesgo relacionados con las conductas personales adaptativas. Los factores protectores se conformaron por las redes de apoyo y ambiente familiar positivo, mientras que los factores de riesgo que se analizaron fueron las características negativas de la escuela, las características negativas de la colonia, los amigos con conductas de riesgo y las dificultades familiares.

El capítulo 3 desarrolla el papel del buen trato en la satisfacción con la vida de adolescentes del centro de México. El buen trato es un constructo poco estudiado que incluye la amabilidad, la consideración y la expresión de afecto como una forma alternativa a la interacción violenta. Se revisa la importancia de las conductas positivas asociadas al bienestar psicológico de los adolescentes.

El capítulo 4 estudia el ajuste psicosocial de adolescentes españoles como una adaptación social, con el uso de indicadores como el bienestar psicológico y su implicación escolar. Se presentan resultados donde se asocia el ajuste psicosocial con los niveles de resiliencia y el ajuste escolar.

En el capítulo 5 se explica el papel de las características del funcionamiento familiar en el estrés cotidiano familiar-social de adolescentes del centro de México. Se describen las características de los adolescentes escolares con alta vulnerabilidad, que manifiestan un adecuado ajuste académico a pesar de experimentar adversidad.

El capítulo 6 expone la relación de los amigos, la conducta prosocial y la resiliencia como variables de protección, relacionadas con el compromiso académico de adolescentes de secundaria. El estudio comprueba que el compromiso académico que muestran adolescentes

del noroeste de México se relaciona con variables contextuales de apoyo emocional e instrumental otorgadas por las amistades de edades similares.

El capítulo 7 analiza el papel de la familia positiva como una variable exógena relacionada con el aprendizaje autorregulado de estudiantes de bachillerato del noreste de México. Con el uso de ecuaciones estructurales, se evalúa el papel mediador de las variables apoyo académico de padres, bienestar psicológico y la angustia en el aprendizaje autorregulado de los adolescentes participantes en la investigación.

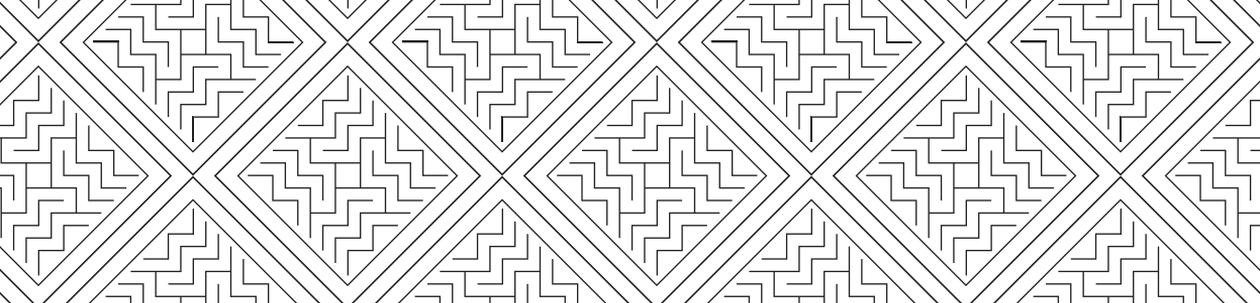
En el capítulo 8 se presenta un estudio cualitativo realizado con adolescentes chilenos que, con base en grupos focales, analiza las diferencias del discurso entre el grupo denominado resiliente y el grupo normativo. Se discuten las diferencias de ambos grupos, con base en categorías analíticas que permiten conocer las variables asociadas con los adolescentes que son capaces de superar los riesgos que enfrentan en esta etapa.

El capítulo 9 aborda el tema del comportamiento prosocial en menores infractores internos en un centro de rehabilitación del noroeste de México. Se revisan las percepciones de los adolescentes internos respecto a los factores protectores y de riesgo que presentaban antes de ingresar al centro de rehabilitación. Las variables de protección que se evaluaron fueron las características de un ambiente familiar positivo, la seguridad del vecindario y las características personales positivas (autodeterminación, autorregulación y desarrollo cognitivo). El capítulo evidencia que incluso en menores infractores de la ley existen percepciones relacionadas con comportamiento positivo de conducta prosocial, lo cual incluyó su participación en grupos prosociales, el tener motivos altruistas y el ser altruista.

Los últimos dos capítulos del libro incluyen investigaciones de carácter más aplicado. En el capítulo 10 se desarrolla la validación de instrumentos de medición de habilidades sociales y socioemocionales en estudiantes de secundaria del noroeste de México. La valoración de dichas habilidades con instrumentos pertinentes para el contexto mexicano puede evidenciar su papel protector en el ajuste cognitivo y socioemocional de los estudiantes de secundaria.

Finalmente, el capítulo 11 presenta una síntesis de los resultados de la fase de evaluación de los perfiles de riesgo y protección de adolescentes paraguayos, previos al desarrollo de un programa aplicado para la promoción de la salud con calidad de vida de la población participante. Este capítulo analiza la posibilidad de la promoción de capacidades adaptativas en adolescentes con experiencias de sucesos de vida estresante y percepción de pobreza.

Una de las metas planteadas para la realización del libro es la posibilidad de que su contenido motive a otros investigadores a estudiar el comportamiento positivo adolescente en sus países y en regiones específicas. De ninguna manera se pretende abarcar todas las diversas manifestaciones de comportamiento positivo o de ajuste psicológico adolescente, dada la imposibilidad de hacerlo en una sola obra. Sin duda, el espectro de posibilidades de investigación futura es muy amplio, basta con observar un hecho muy frecuente: la mayoría de los adolescentes, en distintos países y en culturas diferentes, son capaces de superar exitosamente los riesgos que se presentan en esta etapa.



## CAPÍTULO 1

# **Adversidad económica: evidencia del rol protector del afrontamiento, apoyo social y funcionamiento familiar en la adaptación positiva de adolescentes de contextos de riesgo psicosocial<sup>1</sup>**

BLANCA ESTELA BARCELATA EGUIARTE

---

*La persona que es pobre humanamente es la que no ha desarrollado sus fuerzas esenciales; la que está pobre es la que no satisface sus necesidades o no aplica sus capacidades.*

Boltvinik (2005: 15)

Alrededor de 1 mil 200 millones de personas viven en condiciones de pobreza extrema, lo cual vulnera su desarrollo saludable. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2018)

<sup>1</sup> Este estudio fue financiado por el PAPIIT IN 305917 “Análisis ecológico multifactorial de la adaptación adolescente en entornos vulnerables y de adversidad para la promoción de un desarrollo positivo” de la DGAPA, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

reportó que aproximadamente el 30.2% de la población en América Latina vive en situación de pobreza y que la pobreza extrema fue del 10.2%, mientras que México presentó una de las tasas más altas de pobreza al ubicarse en 43.7% (12% de la población sufre pobreza extrema; la pobreza urbana es de 26.3%). Estos datos reflejan las condiciones y oportunidades de crecimiento de las personas, en la medida de que la pobreza se asocia a problemas de salud, de educación y de la calidad de vida en general, por lo que la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) considera que representa un riesgo para el bienestar integral.

Es necesario delimitar que la pobreza tiene múltiples determinantes tanto económicas como psicosociales. Boltvinik (2005) y otros (Hulme y McKay, 2007; Palomar, 2007) mencionan que la pobreza puede adquirir diversos significados, por lo que *ser* pobre no es lo mismo que *estar* pobre. Así, la pobreza tiene que ver con tener menos que algún mínimo absoluto, definido objetivamente, tener menos que otros miembros de una sociedad determinada y/o tener menos de lo que uno considera suficiente para satisfacer sus necesidades. Puede observarse que las dos primeras categorías definen a la pobreza de acuerdo con criterios objetivos, mientras que la tercera la describe en términos subjetivos. Ramos (2008), con base en los planteamientos del Banco Mundial, define a la pobreza como la imposibilidad que presenta un individuo o grupo de la población para alcanzar un nivel mínimo de desarrollo, cuyos ingresos son menores a una línea de la pobreza, medida a través del método de ingresos, que la CEPAL (2018) ha establecido como una medición de la pobreza en términos económicos, el ingreso diario de una familia, usando como parámetro el dólar (menos de un dólar por día).

Wadsworth, Raviv, Santiago y Etter (2011) mencionan que la pobreza subjetiva o insatisfacción representa una condición que define al pobre como aquella persona que se autopercibe como no satisfecha con su situación económica al considerarse excluido de lo que él considera el modo normal de vida; en el caso de los adolescentes, la percepción subjetiva con respecto a lo que puede acceder y que en la investigación suele ser un indicador de pobreza. Estas consideraciones señalan que el concepto de pobreza llega a ser relativo cuando

se evalúa su dimensión subjetiva o psicológica (Palomar, 2007). Por ello, identificar quien es pobre o medir la pobreza implica evaluar por lo menos algunos elementos tanto de su dimensión objetiva como subjetiva.

La percepción de la pobreza se asocia con las privaciones materiales, es decir la falta de trabajo, de bienes y servicios, y la presencia de ingresos limitados, entre otros que generalmente se asocian a malestar emocional. De acuerdo con la OMS (2018), para un desarrollo saludable en los adolescentes son necesarios cuatro factores: a) una infancia saludable, b) contar con un ambiente seguro, c) información y oportunidades para desarrollar habilidades prácticas, vocacionales y de vida, y d) acceder en igualdad a diversos servicios de apoyo a su crecimiento; cuando estas condiciones no se cumplen se pone el riesgo su bienestar físico y psicológico. En este sentido, se establecen como tareas prioritarias evaluar y proponer acciones integrales en salud para los sectores más desfavorecidos de países en desarrollo. No obstante, los problemas de salud asociados con la pobreza difieren de un país a otro, matizados con factores macroestructurales como las políticas públicas en materia de salud, educación, desarrollo social y cultura, por lo que las acciones recomendadas tendrían que basarse en evidencia empírica, lo cual representa un desafío en cada país, ya que la pobreza es un fenómeno multidimensional complejo que va más allá de la capacidad económica de los individuos y familias, las cuales en países en vías de desarrollo están compuestas en su mayoría por niños y adolescentes (OMS, 2017).

Por otra parte, la OMS (2018) reporta que los adolescentes representan una sexta parte de la población mundial y que entre el 10% y el 20% de la carga mundial de las enfermedades se ubica en adolescentes de 10 a 19 años, con una edad aproximada de inicio de 14 años, padecimientos que no se detectan ni se tratan. Entre los problemas de mayor magnitud y preocupación se encuentra el suicidio como la tercera causa de muerte en adolescentes de entre 15 y 19 años. Casi el 90% de los adolescentes del mundo viven en países de ingresos bajos o medianos, pero más del 90% de los suicidios de adolescentes se encuentran entre los adolescentes que viven en esos países. Estas son sólo algunas cifras que hacen que los niños y adolescentes se

consideren un sector poblacional prioritario de salud mental, aunque sólo el 9% recibe tratamiento (Unicef, 2018).

Mientras que el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2016) estima que en México los niños y adolescentes representan la franja más amplia de la población, la Unicef (2018) reporta que el grupo de 12 a 17 años constituye el 34%, el cual se considera la fuerza productiva futura inmediata de un país. No obstante, los perfiles en salud mental indican que alrededor del 40% de adolescentes presentan algún tipo problema emocional o de conducta. La Encuesta de Salud Mental de Adolescentes (Benjet, Borges, Medina-Mora, Méndez, *et al.*, 2009) reveló que 51% cumplía con algún criterio para algún trastorno mental alguna vez en la vida, siendo los más frecuentes los trastornos de ansiedad. Excluyendo las fobias específicas y sociales, el 39% de los adolescentes presentaban un trastorno mental: 9% un trastorno grave; 20%, uno moderado; y 10%, leve. Uno de cada diez soportaba una carga social, como estar casado, tener un hijo o trabajar mientras estudiaba, y el 69% había vivido algún suceso traumático, desde la muerte repentina de un ser querido, un accidente de tránsito grave o un desastre natural, hasta la violación o el abuso sexual (Benjet, Borges, Medina-Mora, Zambrano, *et al.*, 2009). Muchas de estas problemáticas se asocian a condiciones de pobreza. Si se toma en cuenta que más de la mitad de la población adolescente entre 12 y 17 años vive en situación de pobreza (53% en pobreza moderada y 8% en pobreza extrema), esta situación es preocupante, ya que con frecuencia los problemas emocionales y de conducta se asocian con adversidad económica (AE) y marginación, al tratarse de un macroestresor que afecta el desarrollo infantil y adolescente a través de la familia (Sheidow, Henry, Tolan y Strachan, 2014).

En el marco de las ciencias del desarrollo (Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick y Yehuda, 2014), el modelo ecológico-transaccional con base en las premisas del desarrollo humano (Bonfenbrenner y Morris, 2006) representa un macro-modelo y un campo interdisciplinar lo suficientemente amplio e inclusivo para entender en especial el desarrollo infantil y adolescente en condiciones normativas y no normativas y adversas como la pobreza,

enfaticando la prevención y la promoción de la salud, con base en la evidencia empírica (Masten y Monn, 2015). Este modelo propone que el desarrollo adolescente es el resultado de la interacción dinámica de diferentes factores de riesgo y protección en diferentes sistemas ecológicos que van de lo individual hasta lo macroestructural (Cicchetti, 2010; Masten, 2014). La pobreza es un factor macroestructural que implica un riesgo significativo para el desarrollo adolescente y se la considera un macroestresor que conlleva a un estrés crónico, que generalmente opera de manera acumulativa y en cascada asociándose con otros sucesos negativos y adversidades. El vivir en un contexto de permanente pobreza aumenta la probabilidad de que los adolescentes presenten alteraciones en su desarrollo y conductas desadaptativas (O'Dougherty, Masten y Narayan, 2013). La pobreza o bajo nivel socioeconómico representa AE, que implica una constante lucha entre las expectativas y las demandas no satisfechas, poniendo a prueba la capacidad de adaptación de los adolescentes y sus familias, en el día a día en ambientes familiares y sociales de riesgo. Estudios con familias pobres reportan patrones de crianza limitados o inadecuados, asociados con inicio de la paternidad a temprana edad (por ejemplo, adolescencia), baja escolaridad, y falta de oportunidades laborales, lo que conlleva a un riesgo acumulativo y/o multiplicativo (Rutter, 2013).

Ciertamente, la pobreza es un factor de riesgo para el desarrollo de los adolescentes, sin embargo algunos adolescentes son capaces de mantener trayectorias de desarrollo y resultados positivos en términos de adaptación, lo que se denomina *resiliencia* (Masten, 2014; O'dougherty *et al.*, 2013) aunque también se utiliza el concepto de *resistencia al estrés* para describir el mantenimiento de una conducta adecuada en presencia de eventos estresantes frecuentemente asociados a contextos adversos (Traub y Boynton-Jarrett, 2017).

Los estudios iniciales en los sesenta y setenta sobre esquizofrenia y pobreza con base en la "psicopatología del desarrollo" (O'Dougherty *et al.*, 2013) mostró que hay niños y adolescentes quienes, a pesar de algunos factores de riesgo como la carga genética y de otras variables familiares desfavorables, presentan un desarrollo "normal o típico", mientras que otros presentan alteraciones o trastornos psiquiátricos.

Estudios en diferentes escenarios, dominios, y problemáticas, como maltrato infantil (Cicchetti, 2010), pobreza (Luthar y Latendresse, 2005) y adversidad en el contexto de la recuperación del trauma (Masten 2016) en condiciones extremas de estrés (Masten y Narayan, 2012) muestran que la adaptación depende de la combinación de factores de riesgo y de protección. Un *factor de riesgo* es una condición personal o contextual que aumenta la probabilidad de que se presente una alteración en el desarrollo adolescente, en tanto que un *factor protector* implica una condición personal o contextual que puede amortiguar el riesgo disminuyendo la probabilidad de que se presente un problema y aumentando la probabilidad de una adaptación positiva.

De esta forma, la resiliencia es la capacidad de adaptación positiva o ajuste psicosocial en una situación de adversidad, ya sea matizada por la exposición a estresores crónicos de manera permanente o por experimentar una situación en la cual el riesgo es significativo (Masten, 2014). La resiliencia puede ser medida o identificada a través de comportamientos asociados a un perfil psicológico o conjunto de factores psicológicos que contribuyen a que una persona demuestre competencia en términos psicosociales y académicos bajo condiciones adversas y de estrés. La resiliencia es un proceso que se construye a partir de la combinación de atributos personales, familiares, sociales y culturales, que le permiten al adolescente enfrentar de manera exitosa las dificultades y retos de la vida, en particular los eventos altamente estresantes, sin embarg el afrontamiento del adolescente parece ser central para la adaptación (Rutter, 2007).

Los modelos de estrés familiar y adaptación adolescente establecen que el estrés no sólo afecta a la familia en general, sino que genera un desequilibrio que pone a prueba la estabilidad y salud mental de sus miembros (Conger y Conger, 2008). La investigación (Santiago, Etter, Wadsworth y Raviv, 2012) sobre las presiones económicas y la adaptación adolescente en ambientes de pobreza con adolescentes y sus familias, muestran que el afrontamiento puede asumir un rol mediador o moderador entre la presión económica y las conductas internalizadas y externalizadas e incluso ante el conflicto familiar. El afrontamiento comprometido o funcional estuvo asociado a adaptación, mientras que el afrontamiento no comprometido o disfuncional

se relacionó con trayectorias desadaptadas, como depresión, ansiedad y agresividad (Santiago, Wadsworth y Stump, 2011).

El afrontamiento comprometido puede funcionar como protector contra el estrés relacionado con la pobreza que se traduce en una disminución de los problemas internalizados, en tanto el afrontamiento no comprometido exacerbó los efectos del estrés y los problemas externalizados (Wadsworth *et al.*, 2011). El afrontamiento comprometido o funcional también puede tener un efecto positivo sobre los síntomas depresivos de las madres y los padres de niños y adolescentes, con una disminución de la depresión de los padres y la tensión económica, por un lado, así como aumento de las interacciones positivas entre padres e hijos, por el otro, que en conjunto predijeron de manera negativa problemas internalizados y externalizados (Wadsworth *et al.*, 2013). Estudios más recientes (como el de Ponnet, Wouters, Goedemé y Mortelmans, 2016) confirman parte de estos hallazgos, en tanto el afrontamiento media el estrés por síntomas depresivos y el conflicto parental, mientras que la crianza positiva puede ser un moderador de los problemas de los hijos.

El apoyo social percibido son las creencias que un individuo tiene sobre que es querido, respetado y atendido, a partir de la valoración subjetiva de los comportamientos de personas que provienen de una red social, como la familia, los padres, los compañeros, los maestros o personas significativas, que puede ayudar a hacer frente situaciones problemáticas o adversas (Malecki y Demaray, 2006; Vaux *et al.*, 1986). Es una variable asociada al afrontamiento que también puede asumir un rol protector amortiguando la exposición al estrés. Por ejemplo, el afrontamiento desadaptativo se relacionó con mayor estrés percibido y menor apoyo social, así como con problemas emocionales y de conducta (Hampel y Petermann, 2006).

Por otro lado, Malecki y Demaray (2006) reportaron que el apoyo social puede moderar la relación entre la pobreza y el rendimiento académico. Encontraron relaciones significativas entre el nivel socioeconómico bajo, el rendimiento académico y valores moderados de apoyo social. Otro estudio mostró que el apoyo social percibido se asoció negativamente con los síntomas depresivos, encontrando que el escaso apoyo familiar fue el predictor más fuerte (Barrera, Neira,

Raipán, Riquelme y Escobar, 2019). No obstante, hay evidencia del doble papel, riesgo-protección, que puede asumir el apoyo social, por ejemplo, en el caso de las relaciones interpersonales como estresores y como fuentes de apoyo social (Camara, Bacigalup y Padilla, 2017).

En síntesis, hay evidencia de que los adolescentes que perciben mayor apoyo social recurren a fuentes de apoyo familiares, maduras, amigables y confiables, como una estrategia de afrontamiento, y presentan mayor bienestar psicológico, basado en las experiencias positivas que les suele proporcionar una amplia red de apoyo social, en la cual también suelen estar incluidos los maestros, los pares y los padres, quienes durante la adolescencia aún son fuente primaria de apoyo social en situaciones de crisis (Dolbier, Smith y Steinhardt, 2007); más apoyo social de pares y más apoyo familiar se asocian con menos problemas emocionales y de conducta (Stice, Ragan y Randall, 2004; Taylor, 2010).

Los factores de riesgo asociados con problemas de salud mental incluyen a la pobreza, la exclusión, la violencia y la falta de apoyo social. Sin embargo, hay factores que pueden funcionar como protectores y fomentar la salud emocional, como la cohesión y comunicación familiar o la percepción positiva de apoyo social (Masten, 2014). Generalmente estos factores tienen influencia negativa en la adaptación de los adolescentes a través de la familia, como lo demuestran algunos estudios sobre la influencia de la familia sobre el comportamiento antisocial que puede verse aumentado por pares negativos (Deković, Wissink y Meijer, 2004), o la influencia del estrés en el funcionamiento familiar y éste en las conductas internalizadas (Sheidow, Henry, Tolan y Strachan, 2014). Varias características familiares positivas se relacionan con competencia social y autoestima, niveles reducidos de conductas internalizadas y externalizadas, y de problemas académicos. El funcionamiento familiar y la crianza pueden ser variables de riesgo-protección, aunque no siempre están asociadas a los problemas de adaptación de los hijos. Se tienen datos de que la comunicación familiar, las reglas sobre la televisión y el comportamiento saludable de los padres se relacionan con comportamientos de promoción de la salud del adolescente (Traub y Boynton-Jarrett, 2017; Youngblade *et al.*, 2007).

En un estudio (Cavendish, Montague, Enders y Dietz, 2014), en el que las madres percibían mayores conflictos familiares que sus hijos, el funcionamiento familiar no resultó un predictor de la adaptación adolescente, de forma que el funcionamiento emocional de los niños no mostró relaciones significativas con el estrés parental. Otros resultados muestran que el funcionamiento familiar (cohesión, adaptabilidad, comunicación con la madre/padre) son predictores negativos de los síntomas internalizados y externalizados, aunque mediados también por el afrontamiento (Francisco, Loios y Pedro, 2016).

En suma, entre los propósitos de la perspectiva ecológica-transaccional está analizar la combinación de factores de riesgo y de protección, a lo largo de diferentes sistemas, que contribuyen a que algunos chicos se adapten positivamente a pesar de experimentar situaciones adversas, y otros no lo hagan (Cicchetti, 2010). Existen muchos estudios longitudinales y transversales a nivel internacional, enfocados a identificar recursos en los adolescentes y en sus ambientes familiares, no obstante, es relativamente escasa la investigación que relacione en conjunto el afrontamiento, el apoyo social percibido y el funcionamiento familiar con la adaptación, que además examine su valor predictivo en contextos de pobreza y marginación en México. Planear acciones integrales en múltiples escenarios como escuelas y clínicas, desde un enfoque preventivo, conlleva la búsqueda de evidencia empírica que las sustenten (Youngblade *et al.*, 2007).

Por tal motivo, el objetivo general de este estudio fue examinar el valor predictivo del afrontamiento, el apoyo social percibido y el funcionamiento familiar en la adaptación adolescente medida a través de conductas internalizadas, externalizadas y positivas, evaluando la dimensión objetiva y subjetiva de la pobreza.

## Método

### Participantes

Participaron de manera intencional 278 adolescentes, 135 hombres (48.56%) y 143 mujeres (51.43%) de 13 a 18 años ( $M = 15.3$  años;  $D.E. =$

1.34) de escuelas públicas de educación media y media superior ubicadas en la zona metropolitana de la Ciudad de México, considerada económicamente vulnerable (Coneval, 2016).

## Instrumentos

*Cédula sociodemográfica del adolescente y su familia* (Barcelata, 2014). Se utilizó este instrumento que consta de 16 reactivos de opción múltiple (Kuder-Richardson = .764). para obtener algunos datos sociodemográficos de los adolescentes y sus familias e identificar algunos marcadores socioeconómicos de pobreza.

*Escala de percepción subjetiva de pobreza.* Para evaluar la dimensión subjetiva de la pobreza por parte de los adolescentes, se utilizó una escala de percepción de apuros económicos (Wadsworth y Compas, 2002) en su versión para población mexicana integrada en el Cuestionario de Estudiantes 2006 (Instituto Nacional de Psiquiatría, 2006). Constan de nueve ítems en una escala Likert de cuatro puntos: 1 = siempre, 2 = casi siempre, 3 = algunas veces, 4 = nunca. Se reportan datos psicométricos de la adaptación en población mexicana como la consistencia interna, con un alfa global de .93; correlaciones significativas ( $p = .05$ ) entre reactivos y la escala total, así como adecuados niveles de discriminación (Márquez, 2008).

*Adolescent Coping Scale* (ACS: Frydenberg y Lewis, 2000). Para evaluar el afrontamiento se utilizó la versión en español (escalas de afrontamiento para adolescentes) adaptada por Barcelata, Coppari, y Márquez (2014). Está compuesta por 80 reactivos, 79 en escala Likert de cinco puntos: 1 = no me ocurre nunca o no lo hago; 2 = me ocurre o lo hago raras veces; 3 = me ocurre o lo hago algunas veces; 4 = me ocurre o lo hago a menudo; 5 = me ocurre o lo hago con mucha frecuencia. Los reactivos se agrupan en 3 estilos de afrontamiento y 18 estrategias: afrontamiento productivo: concentrarse en resolver el problema (Rp),  $\alpha = .822$ ; esforzarse y tener éxito (Es),  $\alpha = .835$ ; invertir en amigos íntimos (Ai),  $\alpha = .823$ ; buscar pertenencia (Pe),  $\alpha = .826$ ; fijarse en lo positivo (Po),  $\alpha = .826$ ; buscar diversiones relajantes (Dr),  $\alpha = .829$ ; distracción física (Fi),  $\alpha = .842$ . Afrontamiento no productivo: preocuparse (Pr),  $\alpha = .828$ ; hacerse ilusiones

(Hi),  $\alpha = .828$ ; falta de afrontamiento (Na),  $\alpha = .844$ ; reducción de la tensión (Rt),  $\alpha = .837$ ; ignorar el problema (Ip),  $\alpha = .849$ ; autoinculparse (Cu),  $\alpha = .841$ ; reservarlo para sí mismo (Re),  $\alpha = .846$ . Referencia a otros: buscar apoyo social (As),  $\alpha = .825$ ; acción social (So),  $\alpha = .831$ ; buscar apoyo espiritual (Ae),  $\alpha = .826$ ; buscar ayuda profesional (Ap),  $\alpha = .830$ . Presenta un alfa global de Cronbach de .754 y un coeficiente de test-retest de .78.

*Social Support Appraisals Scale* (ss-A: Vaux *et al.*, 1986). Para evaluar la apreciación del apoyo social, se usó la versión validada (escala de apreciación de apoyo social) para población mexicana (Martínez, 2004) consta de 23 reactivos es una escala Likert del 1 al 4 en donde 1 = está muy de acuerdo y 4 = muy en desacuerdo, organizados en tres escalas o factores: 1, familia (8 reactivos;  $\alpha = .74$ ), 2, amigos (7 reactivos;  $\alpha = .65$ ), 3, otros (8 reactivos;  $\alpha = .64$ ). Se reportan índices de consistencia interna de .80 a .90 en su versión original y de .80 a .77 (alfa total = .78) en la versión adaptada (Martínez, 2004). En estudiantes se obtuvieron alfas de .83 a .96 (Zamora, 2006), mientras que los valores alfa y total en este estudio fueron de .76 a .89, con una alfa de Cronbach total de .87.

*Escala de relaciones intrafamiliares* (ERI: Rivera y Andrade, 2010). Para medir el funcionamiento familiar se utilizó la versión corta de 12 reactivos tipo Likert (alfa de Cronbach global de .752). Se agregaron cuatro reactivos para explorar la percepción de apoyo de la madre, del padre, y de otras personas significativas fuera de la familia nuclear (Barcelata, Granados y Ramírez, 2013). La versión ajustada de la escala consta de 16 reactivos tipo Likert de 5 puntos: de 1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo, por lo cual a mayor puntaje mayor nivel del factor, que mide cada una de sus dimensiones ( $\alpha$  global = .82): 1, unión y apoyo ( $\alpha = .85$ ); 2, expresión ( $\alpha = .88$ ); 3, dificultades ( $\alpha = .73$ ).

*Youth Self Report* (YSR: Achenbach y Rescorla, 2001). Para evaluar la adaptación adolescente se utilizó la versión adaptada y validada para adolescentes mexicanos (Barcelata y Márquez, 2019). Esta escala, está compuesta por 50 reactivos Likert de tres puntos: 0 = no es cierto, 1 = de cierta manera, o algunas veces y 2 = muy cierto o a menudo, distribuidos en 12 factores de primer orden (varianza explicada =

55.54%; alfa de Cronbach total = .949), agrupados en cuatro factores de segundo orden: 1. conductas internalizadas ( $\alpha = .779$ ): depresión ( $\alpha = .782$ ), ansiedad ( $\alpha = .654$ ), retraimiento ( $\alpha = .690$ ), quejas somáticas ( $\alpha = .693$ ), problemas de sueño ( $\alpha = .608$ ); 2. conductas externalizadas ( $\alpha = .762$ ): ruptura de reglas ( $\alpha = .776$ ), conducta agresiva ( $\alpha = .654$ ); 3. conductas mixtas ( $\alpha = .699$ ): problemas de pensamiento ( $\alpha = .664$ ), problemas de atención ( $\alpha = .642$ ), búsqueda de atención ( $\alpha = .661$ ); 4. cualidades positivas ( $\alpha = .735$ ): conducta prosocial/sentido del humor ( $\alpha = .775$ ), autoconcepto positivo ( $\alpha = .661$ ).

## Procedimiento

Se llevó a cabo una investigación transversal de campo, *ex post facto* con un diseño correlacional multivariado. Se contactó a directivos de instituciones públicas de educación media y media superior, de la zona oriente y norte metropolitana de la Ciudad de México, por ser considerada de bajo desarrollo psicosocial (Coneval, 2016). Una vez que los directivos autorizaron la evaluación de una muestra de sus estudiantes y de acuerdo con las normas éticas para la investigación (Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento, 2010), se aplicaron consentimientos/asentimientos informados a los padres y adolescentes respectivamente, quienes participaron de manera voluntaria y anónima.

## Análisis de datos

Se obtuvieron algunos marcadores de bajo nivel económico o AE como escolaridad y ocupación de los padres; configuración familiar; tipo y características de la vivienda; índice de hacinamiento; ingreso familiar y gasto diario por el adolescente (Conger y Conger, 2008). Con base en estos marcadores se generaron variables *dummy* para realizar un *screening* e identificar a los adolescentes con AE y sin adversidad económica (SAE) y poder valorar su percepción de presión económica. Se realizaron análisis descriptivos y de diferencias de medias de las variables percepción de presión económica, afrontamiento,

apoyo social percibido y funcionamiento familiar, y la adaptación en términos de conductas internalizadas, externalizadas y cualidades positivas de ambos grupos con  $t$  de Student y se calcularon correlaciones con  $r$  de Pearson entre las variables. Con base en las correlaciones se probaron modelos de regresión logística, para evaluar la capacidad predictiva de dichas variables en la adaptación. Los análisis se realizaron con el SPSS 21 y la elección de los estadísticos fue bajo el supuesto de una distribución normal de las variables de estudio, dado que los valores de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov no fueron significativos, los cuales oscilaron entre  $d = .075$  ( $p = .200$ ) a  $d = .105$  ( $p = .200$ ). El G\*Power se utilizó para valorar la potencia y el tamaño del efecto de algunos de los análisis estadísticos (Cárdenas y Arancibia, 2014).

## Resultados

En la tabla 1 se aprecia que toda la muestra presenta valores moderados-altos de presión económica, aunque el grupo con AE tiene mayor percepción de presión económica que el grupo SAE. En cuanto al afrontamiento, se observan valores más altos para afrontamiento no productivo en todos los adolescentes, principalmente en los de AE, mientras que el grupo SAE utiliza más el afrontamiento no productivo, sin diferencias estadísticamente significativas con referencia a otros. Con respecto al apoyo social percibido se observan mayores puntajes en los adolescentes con AE, con una tendencia de toda la muestra a presentar puntajes ligeramente por arriba de la media. En relación con el funcionamiento familiar se observan mayores puntuaciones en el grupo SAE. En términos de adaptación, se observan puntuaciones más altas en conductas internalizadas como externalizadas en el grupo AE, en tanto que el grupo SAE presenta valores mayores en cualidades positivas. Sin embargo, se observa que los índices de potencia y tamaño del efecto tienden a ser pequeños, en especial en los indicadores de adaptación.

| Variables                        | Muestra total N=278 |       | AE n=131 |       | SAE n=147 |       | t Student | p      | 1-β | d    |
|----------------------------------|---------------------|-------|----------|-------|-----------|-------|-----------|--------|-----|------|
|                                  | M                   | D.E   | M        | D.E   | M         | D.E   |           |        |     |      |
| Presión económica                | 3.11                | 1.021 | 3.56     | 1.149 | 2.64      | .996  | 7.891     | .001** | .81 | 3.11 |
| Afrontamiento productivo         | 3.40                | 1.126 | 3.12     | 1.130 | 3.75      | 1.123 | 6.927     | .002** | .80 | 2.79 |
| Afrontamiento no productivo      | 3.13                | .633  | 3.48     | .698  | 2.99      | .569  | 2.687     | .028*  | .78 | 2.15 |
| Afrontamiento referencia a otros | 3.22                | .987  | 3.33     | 1.104 | 3.22      | .879  | 1.898     | .069   | .53 | 0.29 |
| Apoyo social percibido           | 3.28                | 1.043 | 3.34     | .926  | 3.23      | 1.161 | 1.351     | .154   | .37 | 0.20 |
| Funcionamiento familiar          | 3.21                | .906  | 2.88     | .836  | 3.41      | .977  | 6.234     | .001*  | .82 | 2.98 |
| Conductas internalizadas         | 1.11                | .793  | 1.22     | .769  | 1.13      | .817  | 2.510     | .072   | .50 | 0.25 |
| Conductas externalizadas         | 1.30                | .721  | 1.39     | .748  | 1.21      | .695  | 4.975     | .031** | .62 | 1.97 |
| Cualidades positivas             | 1.52                | 1.059 | 1.45     | 1.098 | 1.67      | .1021 | 5.026     | .029** | .75 | 2.37 |

Nota: AE = adversidad económica; SAE = sin adversidad económica  $p \leq .05^*$   $p \leq .01^{**}$

Las correlaciones entre presión económica, afrontamiento, apoyo social percibido y funcionamiento familiar con las conductas externalizadas, internalizadas y cualidades positivas son moderadas y bajas, pero la mayoría de ellas con significancia estadística (tabla 2). Se observan correlaciones positivas entre afrontamiento con referencia a otros y conductas externalizadas; entre afrontamiento productivo y cualidades positivas, entre presión económica y conductas externalizadas, así como entre funcionamiento familiar y cualidades positivas. También se aprecian correlaciones negativas entre afrontamiento productivo y funcionamiento familiar con conductas internalizadas y externalizadas. Apoyo social percibido correlaciona de manera negativa con conductas internalizadas y externalizadas, aunque de forma positiva con cualidades positivas.

| Tabla 2. Correlaciones entre presión económica, estilos de afrontamiento, apoyo social percibido, funcionamiento familiar, y adaptación (conductas internalizadas, externalizadas, y cualidades positivas) de toda la muestra |                          |                          |                      |
|---|--------------------------|--------------------------|----------------------|
| Variables   | Conductas internalizadas | Conductas externalizadas | Cualidades positivas |
| Presión económica   | .134**                   | .356**                   | -.197                |
| Afrontamiento productivo  | -.189*                   | -.209*                   | .406**               |
| Afrontamiento no productivo   | .209*                    | .234*                    | -.122*               |
| Afrontamiento referencia a otros  | .097                     | .342*                    | .115*                |
| Apoyo social percibido  | -.367**                  | -.243**                  | .328**               |
| Funcionamiento familiar   | -.210*                   | .236*                    | .258**               |

N=278;  $p < 0.05^*$ ;  $p < 0.01^*$ .

Para conocer la contribución conjunta de la presión económica, afrontamiento, apoyo social percibido y funcionamiento familiar, en la adaptación, se llevó a cabo un análisis de regresión logística con el método *enter*, introduciéndose las variables principales o globales como predictores y como variable criterio la adaptación (tabla 3). Se obtuvo un coeficiente  $R^2 = .279$ , que indica que el 28% de la varianza se explica a partir de dichas variables asociadas a la adaptación ( $X^2 = 6.024$ ,  $p = .644$ ). Se observan asociaciones estadísticamente significa-

tivas entre, las presiones económicas, el afrontamiento productivo y no productivo y con referencia a otros y la adaptación. El apoyo social percibido no contribuye de manera significativa, como tampoco lo hace el funcionamiento familiar a la adaptación.

**Tabla 3. Modelo general predictivo de la adaptación**

| Predictores                 | $\beta$ | Wald  | Sig.  | Exp( $\beta$ ) | 95% I.C.       |
|-----------------------------|---------|-------|-------|----------------|----------------|
| Constante                   | 12.983  |       |       |                |                |
| Presiones económicas        | 0.189   | 5.003 | .039* | 1.002          | (.844, 1.063)  |
| Afrontamiento productivo    | 0.321   | 3.924 | .017* | .979           | (.955, 1.003)  |
| Afrontamiento no productivo | -0.216  | 2.303 | .031* | .994           | (.971, 1.017)  |
| Con referencia a otros      | 0.158   | 4.345 | .041* | 1.060          | (1.009, 1.113) |
| Apoyo social percibido      | 1.109   | 1.083 | .052  | .991           | (.953, 1.031)  |
| Funcionamiento familiar     | 1.001   | .847  | .072  | 1.994          | (.952, 1.221)  |

N=278;  $p < 0.05^*$ ;  $p < 0.01^*$ .

Se realizaron tres análisis de regresión logística por pasos sucesivos *stepwise* para probar la capacidad predictiva de las variables principales para cada uno de los indicadores o variables criterio de la adaptación: conductas externalizadas, internalizadas y cualidades positivas (tabla 4). A diferencia del análisis previo, considerando sólo la variable adaptación global, en estos tres grupos de regresiones por tipo de conductas, el modelo para conductas externalizadas es el que presentó mejor ajuste en menor número de pasos que explica el 48% de la varianza ( $X^2 = 8.585$ ;  $p = .694$ ). Para el modelo de conductas internalizadas en el primer paso entraron el afrontamiento no productivo y el afrontamiento productivo en sentido negativo, agregándose en un segundo paso el apoyo social percibido y funcionamiento familiar que en conjunto explican el 34.5% de la varianza ( $X^2 = 7.273$ ;  $p = .529$ ). El modelo para cualidades positivas en el tercer paso mostró un mejor ajuste con una  $R^2$  mayor que explica el 29% de la varianza ( $X^2 = 6.024$ ;  $p = .644$ ), como se aprecia en la tabla 4.

| Tabla 4. Modelos predictivos de las conductas externalizadas, internalizadas y cualidades positivas como indicadores de adaptación |                             |                          |         |          |                |                |
|--|-----------------------------|--------------------------|---------|----------|----------------|----------------|
| Modelo/<br>Pasos   | Predictores                 | Criterio                 | $\beta$ | Wald     | Exp( $\beta$ ) | 95% I.C.       |
| 1  | Presiones económicas        | Conductas Externalizados | -.223   | 20.316   | .977           | (.882, 953)    |
|  | Afrontamiento productivo    |                          | -.221   | 12.924*  | .979           | (.955, 1.003)  |
| 2  | Afrontamiento no productivo |                          | .216    | 4.303*   | .994           | (.971, 1.017)  |
|  | Con referencia a otros      |                          | .158    | 8.345**  | 1.060          | (1.009, 1.113) |
| 3  | Funcionamiento familiar     | R2 = .477                | -.022   | 4.632*   | .980           | (.959, .998)   |
| 1  | Afrontamiento no productivo | Conductas internalizadas | .199    | 11.200*  | .991           | (1.031, 1.172) |
|  | Afrontamiento productivo    |                          | -.086   | 4.141*   | 1.090          | (1.003, 1.184) |
| 2  | Apoyo social percibido      |                          | -.122   | 9.018**  | 1.130          | (1.043, 1.224) |
| 3  | Funcionamiento familiar     | R2 = .345                | -.124   | 2.321    | .884           | (.756, 1036)   |
| 1  | Presiones económicas        | Cualidades positivas     | -.189   | 16.003*  | 1.002          | (.844, 1.063)  |
|  | Afrontamiento productivo    |                          | .280    | 14.296** | 1.083          | (1.034, 1.136) |
|  | Afrontamiento no productivo |                          | -.197   | 11.157** | .948           | (.870, 960)    |
| 2  | Apoyo social percibido      |                          | .096    | 2.138    | 1.006          | (.977, 1.035)  |
| 3  | Funcionamiento familiar     | R2 = .286                | -.345   | 10.341** | .893           | (.919, .978)   |

N=278;  $p < 0.05^*$ ;  $p < 0.01^*$ .

## Discusión y conclusiones

El primer objetivo general de este estudio fue examinar el valor predictivo de variables como presión económica, afrontamiento, apoyo social percibido y funcionamiento familiar en la adaptación usando como indicadores las conductas internalizadas, externalizadas y las cualidades positivas en adolescentes de contextos de marginación y AE. Para garantizar la presencia de adversidad económica se construyeron variables para identificar a chicos y chicas que presentaban marcadores de adversidad diferenciándose de los que no presentaban. De esta forma se constató que la adaptación puede estar dada por otras variables y no necesariamente sólo por el contexto de marginación en el que viven los adolescentes. Se observaron diferencias significativas entre los adolescentes identificados con AE y los que se consideraron sin adversidad económica, por no cubrir con todos los criterios (SAE) (Conger y Conger, 2008). Las diferencias fueron en casi todas las variables, excepto en el afrontamiento con referencia a otros y apoyo social percibido. El grupo con AE mostró mayor percepción de presión económica, mayor nivel de conductas externalizadas y también internalizadas, aunque con diferencias significativas a nivel casi marginal, con una potencia por debajo de lo esperado (80%) y con un tamaño del efecto pequeño. Los modelos predictivos de cada una de las conductas confirman la importancia del afrontamiento en los procesos adaptativos en contextos de AE (Rutter, 2007; 2013). Se constató la asociación entre un estilo de afrontamiento productivo y las conductas positivas, mostrando su rol predictor en este tipo de conductas (Wadsworth y Compas, 2002; Wadsworth *et al.*, 2013). Por el contrario, se encontró que el estilo no productivo contribuye a la presencia de conductas internalizadas. En los tres modelos de adaptación (conductas internalizadas, conductas externalizadas y cualidades positivas), que se examinaron, el afrontamiento productivo o funcional resultó ser un factor protector común para los tres tipos de comportamientos e indicadores de adaptación (Santiago *et al.*, 2012; Wadsworth *et al.*, 2011; 2013). En concordancia con Camara *et al.* (2017) el papel del afrontamiento con referencia a otros no resulta del todo claro. Aunque se encuentra relacionado tanto con

las conductas externalizadas como internalizadas, sólo fue predictor de las conductas externalizadas, pero no de las internalizadas, ni de las cualidades positivas. Este resultado es similar a datos previos que señalan que el apoyo social percibido puede tener un doble papel, ya que el afrontamiento con referencia a otros y relacionado con la búsqueda de apoyo social, por ejemplo, de pares, en ambientes de desventaja económica o de clase socioeconómica baja puede representar un riesgo (Santiago *et al.*, 2011; Taylor, 2010). No obstante, la presión económica no parece asociarse a las conductas internalizadas cuyo predictor más fuerte parece ser el afrontamiento no productivo.

Esto parece apoyar el hecho que el afrontamiento con referencias a otros fue un predictor de las conductas externalizadas, generalmente de mayor prevalencia en estos contextos de riesgo, a diferencia del grupo de conductas internalizadas, las cuales parecen asociarse más al uso de estrategias no productivas como la rumiación o la autocolpa, siendo su principal predictor en esta muestra, junto con un menor apoyo social percibido (Hampel y Petermann, 2006). Contrariamente a otros estudios (Camara *et al.*, 2017; Malecki, y Demaray, 2006), la percepción del apoyo social no fue de los mejores predictores de la adaptación global como podría haberse esperado. Sin embargo, para el grupo de conductas internalizadas resultó ser un predictor negativo, es decir, la menor percepción de apoyo social se asoció a la presencia de conductas internalizadas como la depresión, la ansiedad y el retraimiento, como se menciona previamente (Barrera *et al.*, 2019). Tampoco el funcionamiento familiar global presentó una asociación significativa con la adaptación general, en el modelo global, cuando se analizó con otras variables de manera conjunta, a pesar de que los análisis correlacionales bivariados mostraron relación con todos los indicadores de adaptación (conductas internalizadas, externalizadas y cualidades positivas) de forma similar a otros estudios (Schwartz *et al.*, 2015; Youngblade *et al.*, 2007). Cuando los análisis de regresión se hicieron tomando como variables criterios los tres tipos de conductas, externalizadas, internalizadas y cualidades positivas por separado, el funcionamiento familiar mostró un valor predictivo en las primeras, por ejemplo, rompimiento de reglas, delincuencia y agresividad de manera similar a reportes previos (Cavendish *et al.*, 2014; Dekovic *et*

*al.*, 2004). Sin embargo, aunque sí hay relación entre el funcionamiento familiar y las conductas internalizadas, no resultó ser un predictor significativo como se informa en otros estudios (Francisco *et al.*, 2016; Sheidow *et al.*, 2014).

Asimismo, las cualidades positivas tuvieron como primer predictor, aunque negativo, la presión económica, lo cual parece indicar que los adolescentes a pesar de tener algunas condiciones de AE no perciben su situación económica con presión, lo que parece reflejar una diferencia importante con los adolescentes que presentan conductas internalizadas y externalizadas (Conger y Conger, 2008; Wadsworth *et al.*, 2011). El afrontamiento productivo y el no productivo también fueron predictores de las cualidades positivas, el primero con una asociación positiva y el segundo negativa. Es decir, parece que el afrontamiento productivo, junto con las otras variables, entre ellas un funcionamiento familiar positivo, contribuye a que los adolescentes presenten conductas positivas a pesar del contexto de marginación en el que viven (Traub y Boynton-Jarrett, 2017). Sin embargo, se observa que el modelo de cualidades positivas fue el más débil, tal vez debido a que los reactivos que evalúan los recursos son relativamente escasos en comparación con el número de reactivos con los que se evalúan las conductas internalizadas y externalizadas (Barcelata y Márquez, 2019).

Estos hallazgos indican la relación compleja entre las variables estudiadas y la necesidad de seguir explorando otras variables relacionadas, que, en el caso de la dinámica o funcionamiento familiar, se recomienda, evaluar otras dimensiones de este y utilizar otros instrumentos; además considerar variables parentales como en otros estudios (Dolbier *et al.*, 2007; Ponnet *et al.*, 2016; Kwon y Wickrama, 2014). Esto contribuiría a entender mejor el desarrollo de los adolescentes desde una perspectiva multinivel, a partir de lo cual se podrían diseñar programas más integrales (Al *et al.*, 2012; Masten y Monn, 2015).

Algunas limitaciones de esta investigación hacen necesario que se consideren con cautela estos hallazgos y que no se generalice. Por ejemplo, en este manuscrito no se presenta el análisis de las dimensiones de cada una de las variables principales, lo cual per-

mitiría observar qué estrategias de afrontamiento son predictoras de la adaptación, la cual en estudios transversales como el presente se evalúa de manera indirecta y estática a través de indicadores de adaptación-desadaptación, como son las cualidades positivas y las conductas internalizadas y externalizadas, respectivamente. Asimismo, se sugiere que se trabaje con muestras más amplias y de preferencia representativas de otros sectores poblacionales, ya que los contextos de marginación y pobreza varían, toda vez que las zonas de las cuales se obtuvo la muestra podrían identificarse como entornos de pobreza urbana (CEPAL, 2018). También es importante considerar que en este estudio se identificaron marcadores de AE en el marco de las ciencias del desarrollo (Conger y Conger, 2008; Santiago *et al.*, 2011, 2012; Wadsworth *et al.*, 2011, 2012) y que han resultados útiles para el estudio de la adaptación infantil y adolescente en ambientes de privación económica, por lo que no se aplicaron indicadores de tipo económico más “robustos” desde una perspectiva económica (Morales-Ramos y Morales-Ramos, 2008).

La mayoría de la investigación atribuye la mayor vulnerabilidad psicológica de los adolescentes a las condiciones de pobreza, sin embargo su impacto en la salud mental, específicamente en este tipo de población, ha sido poco explorado en México. La presencia del mayor número de conductas externalizadas en esta muestra parece reflejar, en parte, datos de los perfiles epidemiológicos de salud mental (Benjet, Borges, Medina-Mora, Méndez *et al.*, 2009) asociados a condiciones generadas por la mayor privación económica y otras adversidades (Benjet, Borges, Medina-Mora, Zambrano *et al.*, 2009), así como con la percepción de presión económica o de tener menos que los demás para poder desarrollar sus potencialidades, experimentar satisfacción y bienestar subjetivo (Boltvinik, 2005; Hulme y McKay, 2007; Palomar, 2007). Como se mencionó, estos datos coinciden con hallazgos previos (Barcelata y Márquez, 2017) que indican la influencia de la pobreza en comportamientos desadaptados, pero también la posibilidad de que se presenten patrones de conductas positivas y adaptativas, como el comportamiento prosocial, que pueden ser consideradas como recursos y de resiliencia. Estos resultados podrían

ser potencialmente útiles al diseñar programas de intervención, desde una perspectiva preventiva y multinivel que incluya a las familias en contextos de marginación y AE.

## Referencias

- AL, C. M., Stams, G. J. J., Bek, M. S., Damen, E. M., Asscher, J. J. y Van Der Laan, P. H. (2012). A meta-analysis of intensive family preservation programs: Placement prevention and improvement of family functioning. *Children and Youth Services Review*, 34 (8), 1472-1479.
- BARCELATA, B. (2014). *Cédula Sociodemográfica del Adolescente y su Familia* (versión para investigación). México: FES Z, UNAM.
- BARCELATA, B., Coppari, N. y Márquez-Caraveo, M. (2014). Gender and age effects in coping: A comparison between Mexican and Paraguayan adolescents. En K. Kaniasty, K. Moore, S. Howard & P. Buchwald (eds.). *Stress and Anxiety. Application to Social and Environmental Threats, Psychological Well-Being, Occupational Challenges, and Developmental Psychology* (pp. 249-260). Berlín: Logos-Verlag.
- BARCELATA, B., Granados, A. y Ramírez, A. (2013). Correlatos entre funcionamiento familiar y apoyo social percibido en escolares en riesgo psicosocial. *Revista Mexicana de Orientación*, 10 (24), 65-79.
- BARCELATA, B. E. y Márquez, M. E. (2017). Poverty and mental health outcomes in Mexican adolescents. En M. H. Maurer (ed.). *Child and Adolescent Mental Health* (pp. 109-12). Londres: In-Tech-Open.
- BARCELATA, B. E. y Márquez, M. E. (2019). Estudios de Validez del Youth Self Report/11-18 en Adolescentes Mexicanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 50 (1), 107-22.
- BARRERA, A., Neira, M., Raipán, P., Riquelme, P. y Escobar, B. (2019). Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24 (2), 105-115.
- BENJET, C., Borges, G., Medina-Mora, M., Méndez, E., Fleiz, C., Rojas, E. y Cruz, C. (2009). Diferencias de sexo en la prevalencia y severidad de trastornos psiquiátricos en adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 31, 155-163.

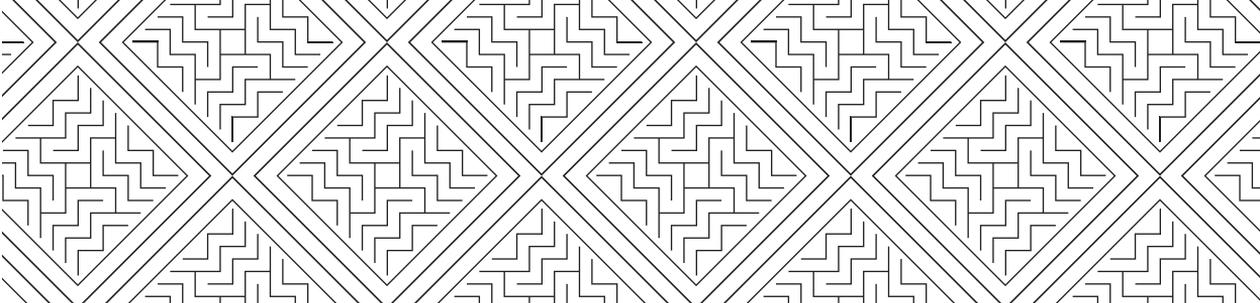
- BENJET, C., Borges, G., Medina-Mora, M. E., Zambrano, J., Cruz, C. y Méndez, E. (2009). Descriptive epidemiology of chronic childhood adversity in Mexican adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 45 (5), 483-489.
- BOLTVINIK, J. (2005). Ampliar la mirada: un nuevo enfoque de la pobreza y el florecimiento humano. *Papeles de Población*, 11 (44), 9-42.
- BRONFENBRENNER, U. y Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. Lerner (ed.). *Handbook of Child Psychology* (pp. 793-828). Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- CAMARA, M., Bacigalupe, G. y Padilla, P. (2017). The role of social support in adolescents: are you helping me or stressing me out? *International Journal of Adolescence and Youth*, 22 (2), 123-136.
- CÁRDENAS, M. y Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G\* Power: Complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad*, 5 (2), 210-244.
- CAVENDISH, W., Montague, M., Enders, C. y Dietz, S. (2014). Mothers' and adolescents' perceptions of family environment and adolescent social-emotional functioning. *Journal of Child and Family Studies*, 23 (1), 52-66.
- CEPAL (2018). *Panorama social de América Latina*. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44395/1/S1900051\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44395/1/S1900051_es.pdf).
- CICCHETTI, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9 (3), 145- 154.
- Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento (2010). *Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación. Informe Belmont*. Washington: Departamento de Salud, Educación y Bienestar. Recuperado de <http://pcb.ub.edu/bioeticaidret/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>.
- Coneval (2016). Pobreza infantil y adolescente en México 2008-2016. Recuperado de [https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/UNICEF\\_CONEVAL\\_POBREZA\\_INFANTIL.pdf](https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/UNICEF_CONEVAL_POBREZA_INFANTIL.pdf).
- CONGER, R. D. y Conger, K. J. (2008). Understanding the processes through which economic hardship influences families and children. En R. Crane y T. Heaton (eds.). *Handbook of Families and Poverty* (pp. 64-81). Thousand Oaks: Sage Publications.
- DEKOVIĆ, M., Wissink, I. B. y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27 (5), 497-514.

- DOLBIER, C. L., Smith, S. E. y Steinhardt, M. A. (2007). Relationships of protective factors to stress and symptoms of illness. *American Journal of Health Behavior*, 31 (4), 423-433.
- FRANCISCO, R., Loios, S. y Pedro, M. (2016). Family functioning and adolescent psychological maladjustment: The mediating role of coping strategies. *Child Psychiatry & Human Development*, 47 (5), 759-770.
- FRYDENBERG, E. y Lewis, R. (2000). *Escalas de Afrontamiento para Adolescentes*. Madrid: Ediciones TEA.
- HAMPEL, P. y Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38 (4), 409-415.
- HULME, D. y McKay, A. (2007). Identifying and measuring chronic poverty: Beyond monetary measures? En N. Kakwani y J. Silber (eds.). *Many dimensions of poverty* (pp. 187-214). Nueva York: Palgrave, McMillan.
- Instituto Nacional de Psiquiatría y Administración Federal de Servicios Educativos del D. F. (2006). *Cuestionario para Estudiantes 2006*. México.
- KWON, J. A. y Wickrama, A. S. (2014). Linking family economic pressure and supportive parenting to adolescent health behaviors: two developmental pathways leading to health promoting and health risk behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 43 (7), 1176-1190.
- LUTHAR, S. y Latendresse, S. (2005). Comparable “risks” at the socioeconomic status extremes: preadolescents’ perceptions of parenting. *Development and Psychopathology*, 17 (1), 207-230.
- MALECKI, C. K. y Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21 (4), 375-395.
- MÁRQUEZ, M. E. (2008). *Correlatos familiares, de crianza e implicación parental como predictores del rendimiento académico*. Tesis inédita de doctorado. México: UNAM.
- MARTÍNEZ, A. (2004). *Evaluación de la confiabilidad de dos escalas de apoyo social: la escala de apreciación social y la escala de apoyo social*. Tesis inédita de licenciatura. México: UNAM.
- MASTEN, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85 (1), 6-20.
- MASTEN, A. S. (2016). Resilience in the context of ambiguous loss: A Commentary. *Journal of Family Theory and Review*, 8 (3), 287-293.

- MASTEN, A. S. y Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63, 227-257.
- MASTEN, A. S. y Monn, A. R. (2015). Child and family resilience: A call for integrated science, practice, and professional training. *Family Relations*, 64 (1), 5-21.
- MORALES-RAMOS, M. A. y Morales-Ramos, E. (2008). La teoría de conjuntos difusos como una opción para medir la pobreza: El caso de México. *El Trimestre Económico*, 641-662.
- O'DOUGHERTY, M., Masten, A. y Narayan, A. (2013). Resilience processes in development: four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. En S. Goldstein y R.B. Brooks (eds.). *Handbook of Resilience in Children* (pp. 15-37). Boston: Springer.
- OMS (2017). *Global Monitoring Report* [informe mundial de seguimiento de la cobertura sanitaria universal 2017]. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/detail/13-12-2017-world-bank-and-who-half-the-world-lacks-access-to-essential-health-services-100-million-still-pushed-into-extreme-poverty-because-of-health-expenses>.
- OMS (2018). Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>.
- PALOMAR, J. (2007). The subjective dimension of poverty: A psychological viewpoint. En N. Kakwani y J. Silber (eds.). *Many dimensions of poverty* (pp. 75-85). Nueva York: Palgrave, McMillan.
- PONNET, K., Wouters, E., Goedemé, T. y Mortelmans, D. (2016). Family financial stress, parenting and problem behavior in adolescents: An actor-partner interdependence approach. *Journal of Family Issues*, 37 (4), 574-597.
- RIVERA, M. E. y Andrade, P. (2010). Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (ERI). *Uaricha, Revista de Psicología*, 14, 12-29.
- RUTTER, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect*, 31 (3), 205-209.
- RUTTER, M. (2013). Annual research review: Resilience-clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (4), 474-487.
- SANTIAGO, C. D., Etter, E. M., Wadsworth, M. E. y Raviv, T. (2012). Predictors of responses to stress among families coping with poverty-related stress. *Anxiety, Stress & Coping*, 25 (3), 239-258.

- SANTIAGO, C. D., Wadsworth, M. E. y Stump, J. (2011). Socioeconomic status, neighborhood disadvantage, and poverty-related stress: Prospective effects on psychological syndromes among diverse low-income families. *Journal of Economic Psychology*, 32 (2), 218-230.
- SCHWARTZ, S. J., Unger, J. B., Baezconde-Garbanati, L., Benet-Martínez, V., Meca, A., Zamboanga, B. L. y Soto, D. W. (2015). Longitudinal trajectories of bicultural identity integration in recently immigrated Hispanic adolescents: Links with mental health and family functioning. *International Journal of Psychology*, 50 (6), 440-450.
- SHEIDOW, A. J., Henry, D. B., Tolan, P. H. y Strachan, M. K. (2014). The role of stress exposure and family functioning in internalizing outcomes of urban families. *Journal of Child and Family Studies*, 23 (8), 1351-1365.
- SOUTHWICK, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C. y Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5 (1), 3-14.
- STICE, E., Ragan, J. y Randall, P. (2004). Prospective relations between social support and depression: Differential direction of effects for parent and peer support? *Journal of Abnormal Psychology*, 113 (1), 155-159.
- TAYLOR, R. D. (2010). Risk and resilience in low-income African American families: Moderating effects of kinship social support. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16 (3), 344-351.
- TRAUB, F. y Boynton-Jarrett, R. (2017). Modifiable resilience factors to childhood adversity for clinical pediatric practice. *Pediatrics*, 139 (5), 1-14.
- Unicef (2018). Los derechos de la infancia y adolescencia en México. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf>.
- VAUX, A., Phillips, J., Holly, L., Thomson, B., Williams, D. y Stewart, D. (1986). The Social Support Appraisals (ss-A) Scale: Studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, 14 (2), 195-218.
- WADSWORTH, M. y Compas, B. (2002). Coping with family conflict and economic strain: the adolescent perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 12 (2), 243-247.
- WADSWORTH, M. E., Raviv, T., Santiago, C. D. y Etter, E. M. (2011). Testing the adaptation to poverty-related stress model: Predicting psychopathology symptoms in families facing economic hardship. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40 (4), 646-657.

- WADSWORTH, M. E., Rindlaub, L., Hurwich-Reiss, E., Rienks, S., Bianco, H. y Markman, H. J. (2013). A longitudinal examination of the adaptation to poverty-related stress model: Predicting child and adolescent adjustment over time. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42 (5), 713-725.
- YOUNGBLADE, L., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I. y Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools, and communities: a contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*, 119 (1), 47-53.
- ZAMORA, M. (2006). *Migración y estrés como predictores del fracaso escolar en estudiantes de bachillerato* (tesis inédita de licenciatura). México: UNAM.



## CAPÍTULO 2

# Factores contextuales e individuales percibidos relacionados al bienestar personal de adolescentes mexicanos<sup>1</sup>

SANDYBELL GONZÁLEZ LUGO

JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO

---

La psicología de la salud se interesa en los factores psíquicos y sociales relacionados en el proceso salud-enfermedad (Díaz, 2010). Este interés incluye la evaluación de la salud mental con indicadores positivos y no solo los asociados al déficit (Ryff, 2016; Sanjuán y Ávila, 2016). Según la Organización Mundial de la Salud, la dimensión positiva de la salud mental se refiere al bienestar emocional y psicológico (Schütte, Chastang, Parent-Thirion, Vermeylen y Niedhammer, 2014), por lo tanto, el estudio de estos elementos es relevante para comprender la salud mental de manera global y no solo su componente negativo.

Los estudios de bienestar se han dividido en dos enfoques, el de bienestar subjetivo compuesto por la satisfacción con la vida, altos

<sup>1</sup> Este trabajo se realizó dentro del programa de Doctorado en Ciencias Químico-Biológicas y de la Salud, del Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad de Sonora, con el apoyo del programa de becas nacionales Conacyt durante el periodo 2014-2018.

afectos positivos y bajos afectos negativos (Deci y Ryan, 2008), y el de bienestar psicológico, bajo una perspectiva del desarrollo del potencial humano, que incluye la auto aceptación, las relaciones positivas, el crecimiento personal, los propósitos de vida, el dominio del entorno y la autonomía (Ryff y Keyes, 1995). Ambas perspectivas están relacionadas (Díaz, Stavragi y Blanco, 2015; González-Villalobos y Josefa, 2017). Aunque otros autores señalan que el bienestar subjetivo y psicológico comparten entre el 35 y 76% de la varianza, y sugieren su evaluación conjunta (Moreno y Marrero, 2015).

La cercanía conceptual entre el bienestar subjetivo y psicológico llevó a proponer el constructo bienestar personal (Díaz, Blanco Durán, 2011), conformado por el bienestar subjetivo (bienestar psicológico y físico) material y social (Corral, Frías, Gaxiola, Fraijo y Corral, 2014).

En América Latina se tiene poco conocimiento sobre el bienestar personal de niños y adolescentes (Alfaro *et al.*, 2014). Su estudio, debería considerar la interacción entre características personales del adolescente y su medio ambiente en un enfoque multinivel (Vescovelli, Albieri y Ruini, 2014). Durante la adolescencia, se adquieren recursos físicos, cognitivos, emocionales y sociales que sentarán la base para la salud y bienestar en etapas y generaciones posteriores (Patton *et al.*, 2016). Una de las variables que más impacta el desarrollo psicológico del adolescente es la familia, considerada la primera institución humana proveedora de apoyo y seguridad, cuyas relaciones y funcionamiento positivo promueven la salud mental (Sruthy y Naachimuthu, 2017). La cohesión familiar, la aceptación, expresiones de cuidado y afecto se asocian al bienestar psicológico del adolescente (Kaneez, 2015). Entre más positivas sean las relaciones familiares mayor será el bienestar subjetivo, mientras que éste decrece si dichas relaciones son negativas (Navarro *et al.*, 2017).

Además, la familia influye en la expresión de conductas como el afrontamiento. La percepción de un inadecuado funcionamiento familiar se asocia al uso de estrategias de afrontamiento desadaptativas (Francisco, Loios y Pedro, 2016). Por su parte, las estrategias de afrontamiento efectivas, centradas en la solución de problemas contribuyen al bienestar subjetivo y psicológico (Sanjuán y Ávila,

2016), y aquellas centradas en la emoción o evasivas, como el culparse o reservarse el problema para sí mismo, se relacionan con un menor bienestar personal en adolescentes (Viñas Poch, González Carrasco, García Moreno, Malo Cerrato y Casas Aznar, 2015).

Para hacer uso de estrategias de afrontamiento efectivas, es importante la flexibilidad psicológica, serie de procesos que implican la reconfiguración de recursos mentales, el cambio de perspectiva y el equilibrio de deseos y necesidades (Kashdan y Rottenberg, 2010). La flexibilidad involucra la habilidad de adaptarse a demandas emocionales y situacionales (Moyer y Sandoz, 2015), lo que remite al estudio de la resiliencia.

La resiliencia en la adolescencia se asocia al bienestar general compuesto por las áreas física, emocional, social y escolar (Patil y Adsul, 2017). El estudio de la resiliencia es pertinente, debido a la influencia que puede tener un contexto de riesgo en el desarrollo del adolescente, conllevándolo a participar en conductas antisociales como el consumo de sustancias, depresión, ansiedad, entre otros resultados desadaptativos (Dooley, Fitzgerald y Giollabhui, 2015; Fine, Mahler, Steinberg, Frick y Cauffman, 2017; Kassis, Artz, y White, 2017; Siennick, Widdowson, Woessner, Feinberg y Spoth, 2017).

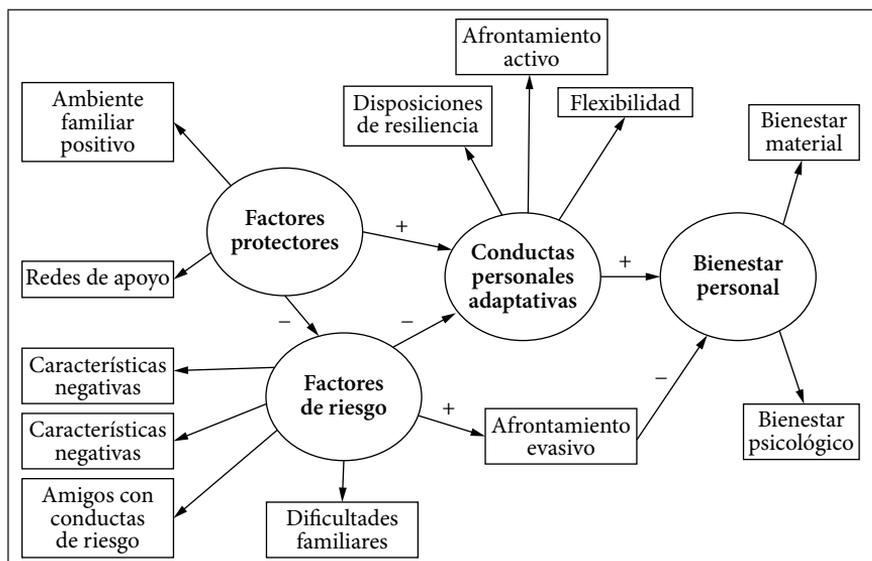
Sin embargo, no todos los factores de riesgo culminan en consecuencias negativas (Corral *et al.*, 2014); en tales casos, las disposiciones a la resiliencia juegan un importante papel al probabilizar la adaptación (Gaxiola, 2015). Algunas de estas disposiciones son la orientación a la meta, el optimismo, la autoeficacia, la religiosidad, la perseverancia, el sentido del humor y la actitud positiva (Gaxiola, Frías, Hurtado, Salcido y Figueroa, 2011). Para enfrentar las circunstancias adversas, el ser humano utiliza este tipo de disposiciones desarrolladas históricamente y sus recursos situacionales para enfrentar eventos difíciles (Gaxiola, 2015). Dichos recursos se consideran factores protectores, debido que disminuyen el efecto de factores estresantes (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Adolescentes con experiencias adversas en su niñez, tienen menos probabilidad de referir altos niveles de bienestar (emocional, social, conductual), pero factores protectores como pertenecer a un vecindario y escuela seguros pueden mediar parcialmente dicha relación

(Moore y Ramírez, 2016). Características positivas del entorno como la limpieza de la escuela puede ser un predictor de bienestar subjetivo (Galli, Castellá-Sarriera y Bedin, 2016), por otro lado, diferencias en el bienestar de adolescentes son atribuibles a la calidad de la infraestructura de los centros escolares (Cuyvers, De Weerd, Dupont, Mols y Nuytten, 2011). Estas relaciones son consistentes a nivel del vecindario, adolescentes que viven en áreas con desventajas económicas tienden a registrar más depresión, mientras que la promoción de apoyo social en las familias y en los vecindarios puede disminuir la angustia y promover la esperanza (Cheng *et al.*, 2014).

Otros estudios indican que altos niveles de apoyo percibido por parte de la familia y amigos en adolescentes de 12 a 15 años, se asocian a su bienestar personal, al predecir su satisfacción con la vida (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala y Revuelta, 2016). Distintas fuentes de apoyo provenientes de la familia, amigos y profesorado explican una proporción importante de la varianza en algunas escalas de bienestar subjetivo, según análisis de regresión (Azpiazu, Esnaola y Sarasa, 2016) y modelos estructurales arrojan resultados similares (Gutiérrez y Gonçalves, 2013). El apoyo familiar tiene efectos directos e indirectos sobre el bienestar psicológico, mientras el de amigos efectos indirectos, ambos mediados por la variable autoestima (Gardner y Webb, 2017). En este sentido, la relación entre el apoyo social y el bienestar podría ser una relación indirecta, mediada por variables individuales que son promovidas a partir del apoyo y que impactan el bienestar del adolescente (Li *et al.*, 2014).

Por lo anterior, el objetivo del estudio fue generar un modelo de variables contextuales e individuales relacionadas con el bienestar personal percibido de adolescentes mexicanos que asisten a escuelas con distinto grado de marginación social. En la figura 1, se describe el modelo hipotético donde se señalan las relaciones esperadas entre las variables.



**Figura 1.** Modelo hipotético de factores relacionados con el bienestar personal de adolescentes mexicanos.

## Método

Se realizó un estudio transversal con 480 adolescentes estudiantes de dos escuelas secundarias seleccionadas al azar de los sectores categorizados con grado de marginación social muy bajo y medio, según el Consejo Nacional de Población y Vivienda (Conapo, 2010) de la ciudad de Hermosillo, Sonora, ubicada en el noroeste de México, a fin de generar comparaciones. Para determinar el tamaño de la muestra se consideraron dos criterios sugeridos para la elaboración de modelos de ecuaciones estructurales (Vargas Halabí y Mora-Esquivel, 2017), el de cantidad absoluta de casos, al menos 200 como sugerencia general (Jackson, 2003; Hair, Black, Babin y Anderson, 2014) y el de la potencia estadística, determinada *a priori* considerando un efecto anticipado 0.3, un poder estadístico deseado de .90 y un nivel de probabilidad de 0.5, para las 12 variables manifiestas y los 4 constructos latentes a especificar en el modelo, con base en la herramienta de Soper (2018) se sugiere un tamaño mínimo de 173 participantes para detectar el efecto.

## Participantes

Del total de la muestra se eliminó del análisis a los participantes que tenían más del 5% de datos faltantes en sus instrumentos, por lo que se obtuvo una muestra final de 458 participantes, cuyo promedio de edad fue 13.31 años  $\pm$  1.02, siendo el 47.8% mujeres. El 51.5% de la muestra pertenecía a la escuela de muy baja marginación. No se encontraron diferencias por edad o género según la escuela de procedencia.

## Procedimiento

Se acudió a las escuelas ubicadas en sectores de muy bajo y medio grado de marginación social según los indicadores del Conapo (2010), en su informe “Indicadores de marginación por localidad”. Para seleccionar a las escuelas se numeraron en ambos sectores y se eligió una de cada sector a partir de la técnica de números aleatorios.

Posteriormente se explicaron los objetivos del estudio a las autoridades educativas, y al obtener su aprobación para participar se seleccionaron por conveniencia tres grupos, uno de primero, uno de segundo y uno de tercer grado de cada escuela. En el salón de clase se explicó de forma colectiva a los estudiantes los objetivos de la investigación y previo consentimiento informado, donde se resaltó la confidencialidad del manejo de la información y la nula penalización al negarse en participar o en decidir abandonar el estudio, se procedió a aplicar la batería de pruebas en aproximadamente 50 minutos. Este tiempo de respuesta ha sido el utilizado en otros estudios con adolescentes mexicanos (González, Pineda y Gaxiola, 2018), y se considera un tiempo adecuado al ser el equivalente a una clase.

## Instrumentos

Se incluyó un apartado de datos sociodemográficos (sexo, edad, escolaridad de padres) y el siguiente conjunto de pruebas:

*Escala de bienestar personal.* Diseñada *ex profeso* y validada en 227 adolescentes, con base en la definición de sus dimensiones y en algunas escalas como la de bienestar psicológico (Ryff, 1989) y calidad de vida

(Skevington, Lotfy y O'Connell, 2004). Se conforma por 11 preguntas distribuidas en dos factores denominados bienestar subjetivo y material, que conformaron un factor general de bienestar personal por medio de un análisis factorial confirmatorio, cuyo valor de alfa fue de 0.89.

La escala evalúa el grado de satisfacción de los y las adolescentes con elementos subjetivos de bienestar físico y psicológico con preguntas como “mi habilidad para realizar actividades de la vida diaria” y “mi forma de ser”, y de bienestar material con reactivos como “la limpieza de mi casa” y “la cantidad de dinero que tiene mi familia para cubrir sus necesidades”, donde el adolescente indica el grado de satisfacción con dichos cuestionamientos en una escala tipo Likert de 5 puntos donde 0 = muy insatisfecho y 4 = muy satisfecho.

*Escala de redes de apoyo* (Villalobos, 2009). Adaptada por Torres Cruz y Ruiz Badillo (2013), contiene 19 preguntas que evalúan el apoyo percibido por los adolescentes de su familia, amigos, maestros e instituciones. Las opciones de respuesta son tipo Likert de 5 puntos que van de “siempre” a “nunca”, algunos de sus indicadores son “tengo personas que me apoyan” y “cuento con algún apoyo por parte de la escuela”. En un estudio previo con adolescentes mexicanos se obtuvo alfa de 0.75 (González & Rivera, 2016).

*Ambiente familiar positivo* (Aranda, Gaxiola, González y Valenzuela, 2015). Escala de 19 preguntas que evalúan la calidad del ambiente familiar en términos de las interacciones positivas que se dan entre sus miembros. La forma de respuesta es tipo Likert de 5 puntos (0 = nunca a 4 = siempre), donde se evalúa la frecuencia con la que los miembros de la familia participan en distintas interacciones; por ejemplo “nos demostramos cariño y afecto” y “mantuvimos el orden y la limpieza de la casa en general”. Los autores reportan un valor de alfa de 0.93.

*Escala de características de amigos de riesgo* (Gaxiola, González y Contreras, 2012). Evalúa si los amigos del adolescente presentan conductas de riesgo, como faltar a clases, participar en peleas o consumir bebidas alcohólicas, consiste en ocho preguntas utilizadas en previos estudios con adolescentes de la región, con valores de alfa de 0.84.

*Ambiente en la colonia* (Frías, López y Díaz, 2003). Algunas características negativas del vecindario fueron evaluadas con nueve reactivos centrados en la percepción los adolescentes acerca del vecindario,

por ejemplo “¿qué tan peligrosa es tu colonia/barrio?” y “¿qué tantos vagos hay en tu colonia/barrio?”. Para homogeneizar el cuadernillo de pruebas se modificó la escala original de 10 a 5 puntos que oscilan de 0 = nada a 4 = demasiado. El alfa es de 0.82 en adolescentes mexicanos (Gaxiola, González y Gaxiola, 2013).

*Ambiente escolar* (Frias *et al.*, 2003). Se evaluó la percepción de contexto de riesgo escolar con cinco preguntas relacionadas con la inseguridad e infraestructura. La versión original maneja una forma de respuesta de 10 puntos, pero en este estudio se utilizaron cinco opciones de respuestas van desde 0 = nada a 4 = demasiado. Algunas preguntas son “¿qué tan peligrosa es tu escuela?” y “¿qué tan sucia está tu escuela?”. Se reporta un valor de alfa de 0.78 en adolescentes con esta modalidad de respuesta (Gaxiola *et al.*, 2013).

*Conflictos familiares*. Se utilizó la escala “dificultades” de la escala “Evaluación de las relaciones intrafamiliares E.R.I” en su versión intermedia (Rivera-Heredia y Andrade Palos, 2010). Esta dimensión conformada por 15 preguntas evalúa aspectos de las relaciones intrafamiliares considerados indeseables, negativos, problemáticos o difíciles, para el individuo o la sociedad. Mide el grado de conflicto percibido dentro de una familia. La forma de respuesta ofrece cinco opciones que van de 1 = totalmente de acuerdo hasta 5 = totalmente en desacuerdo. Un ejemplo de reactivo es “hay muchos malos sentimientos en la familia”. Se reporta un valor de alfa de 0.92 (Rivera-Heredia y Andrade Palos, 2010).

*Afrontamiento*. El instrumento que se utilizó para medir esta variable se conforma por 15 reactivos distribuidos en dos factores, evasivo y activo, con un alfa de 0.70. (Villalobos Cano, 2009). Sin embargo, en el estudio piloto para esta población se seleccionaron únicamente nueve reactivos que mostraron validez de constructo en los análisis correspondientes manteniendo el valor de alfa. Asimismo, se adaptaron las opciones de respuesta en una escala Likert de 0 a 3 para mantener la homogeneidad con el resto de las pruebas a utilizarse (González, Gaxiola y Rascón, 2017).

*Flexibilidad cognitiva*. Para evaluarla se diseñó un breve cuestionario *ex profeso* para el estudio. En el pilotaje con una muestra de 120 adolescentes se obtuvo un valor de alfa de 0.70 para los seis reactivos que la componen. Ejemplos de dichas preguntas son “busco diferen-

tes formas de resolver los problemas” y “me cuesta trabajo cambiar de opinión”, con opciones de respuesta del 0 al 4, donde 0 = nunca y 4 = siempre.

*Inventario de resiliencia* (Gaxiola *et al.*, 2011). Cuenta con escala Likert de 5 opciones de respuesta, las disposiciones de resiliencia como tendencia de conducta personal adaptativa. Se conforma por 20 reactivos que miden los subfactores optimismo, religiosidad, sentido del humor, perseverancia, autoeficacia, orientación a la meta y actitud positiva. El valor de alfa es de 0.93 (Gaxiola *et al.*, 2011).

## Análisis de dato

Se capturaron los datos en el programa SPSS versión 21. Se obtuvieron análisis descriptivos de las variables sociodemográficas y valores de alfa de Cronbach para las escalas. Los datos perdidos se sustituyeron por el promedio de la respuesta por participante, siempre y cuando estos no constituyeran más del 5% del cuestionario, en dichos casos los participantes fueron excluidos. Posteriormente, se conformaron índices a partir del promedio de las escalas, los cuales se compararon utilizando el estadístico U de Mann Whitney entre los grupos de muy baja y media marginación debido a la no normalidad de los datos. Se obtuvieron las diferencias en las variables sociodemográficas. Los índices conformados se exportaron al programa multivariado EQS versión 6.0, donde se probó el modelo de ecuaciones estructurales.

Se utilizó la prueba de normalidad multivariada de Mardia (Bentler, 2010), al encontrarse datos no paramétricos, por lo tanto se seleccionó el método robusto de Satorra y Bentler (1994) para especificar el modelo, que funciona mejor que otros métodos bajo circunstancias de no normalidad. Se formularon y analizaron varios modelos, donde la eliminación de variables se realizó a partir del análisis de la matriz residual para identificar los errores de predicción para un par de indicadores (Cupani, 2012), además de considerar la pertinencia teórica en la modificación o eliminación de relaciones y/o variables que justificara su reestructuración (Markland, 2007). Los modelos se evaluaron utilizando el estadístico Satorra Bentler Chi cuadrado, del cual se espera un valor de probabilidad asociado mayor a 0.05, así

como los indicadores prácticos del método robusto Bentler-Bonett de ajuste normado (IBAN), el Índice de Bentler-Bonnett de ajuste no normado (IBANN), el índice de ajuste comparativo (CFI), esperando obtener valores mayores a 0.90, y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) menor a 0.8 (Ruiz, Pardo y Martín, 2010).

## Resultados

Los padres y las madres de adolescentes que asisten a la escuela del sector de media marginación cuentan con menos años de escolaridad que los del sector de muy baja marginación (tabla 1).

| Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la muestra por grupo (n = 458) |                            |                         |          |
|--|----------------------------|-------------------------|----------|
| Variabes   | Muy baja marginación n=236 | Media marginación n=222 | $\chi^2$ |
| Sexo   | F (%)                      | F (%)                   | p        |
| Femenino   | 111 (47)                   | 108 (48.6)              | .601     |
| Masculino  | 117 (49.6)                 | 103 (46.4)              |          |
| <b>Estado civil mamá</b>   |                            |                         |          |
| Casada   | 157 (66.5)                 | 106 (47.7)              | .000     |
| Divorciada   | 39 (16.5)                  | 25 (11.3)               |          |
| Unión libre  | 21 (8.9)                   | 44 (19.8)               |          |
| Soltera  | 12 (5.1)                   | 27 (12.2)               |          |
| Viuda  | 6 (2.5)                    | 11 (5.0)                |          |
| <b>Estado civil papá</b>   |                            |                         |          |
| Casado   | 162 (68.8)                 | 115 (51.8)              | .000     |
| Divorciado   | 31 (13.1)                  | 22 (9.9)                |          |
| Unión libre  | 16 (6.8)                   | 21 (8.9)                |          |
| Soltero  | 2 (0.8)                    | 32 (14.4)               |          |
| Viudo  | 0                          | 2 (0.9)                 |          |

Las madres del grupo con baja marginación tienen en promedio 14.3 años de escolaridad, equivalente a bachillerato terminado, mientras que las del sector de media marginación con 8.75 años en promedio, equi-

valente al nivel de secundaria (nueve años de escolaridad). Situación similar se observa con los reportes de escolaridad de los padres (tabla 2).

| Tabla 2. Diferencias en edad de los participantes, edades y escolaridad de padres |                               |      |                            |      |       |      |
|---|-------------------------------|------|----------------------------|------|-------|------|
|   | Muy baja marginación<br>n=236 |      | Media marginación<br>n=222 |      |       |      |
| Variable  | M                             | D.E  | M                          | D.E  | t     | p    |
| Edad  | 13.32                         | 1.06 | 13.30                      | 0.98 | 1.66  | 0.86 |
| Edad madre  | 40.22                         | 5.84 | 37.54                      | 6.31 | 4.53  | 0.00 |
| Edad padre  | 42.69                         | 6.39 | 40.52                      | 8.85 | 2.72  | 0.07 |
| Escolaridad madre   | 14.13                         | 3.33 | 8.75                       | 2.57 | 18.03 | 0.00 |
| Escolaridad padre   | 13.84                         | 3.50 | 9.18                       | 3.04 | 13.29 | 0.00 |

En la tabla 3 se presentan los valores de alfa para todas las escalas, considerados ideales al ser estos superiores 0.70 (Souza, Alexandre y Guirardello, 2017).

| Tabla 3. Valores de alfa de Cronbach para las escalas (n=458) |      |                 |
|---|------|-----------------|
| Variable  | A    | Número de ítems |
| Ambiente familiar positivo                                    | 0.90 | 19              |
| Dificultades familiares                                       | 0.90 | 15              |
| Redes de apoyo  | 0.79 | 15              |
| Características negativas escuela                             | 0.82 | 5               |
| Características negativas colonia                             | 0.85 | 9               |
| Contexto negativo (escuela y colonia)                         | 0.87 | 14              |
| Conductas de riesgo amigos                                    | 0.84 | 8               |
| Afrontamiento   | 0.70 | 9               |
| Flexibilidad  | 0.71 | 6               |
| Disposiciones de resiliencia                                  | 0.85 | 18              |
| Bienestar personal  | 0.79 | 11              |

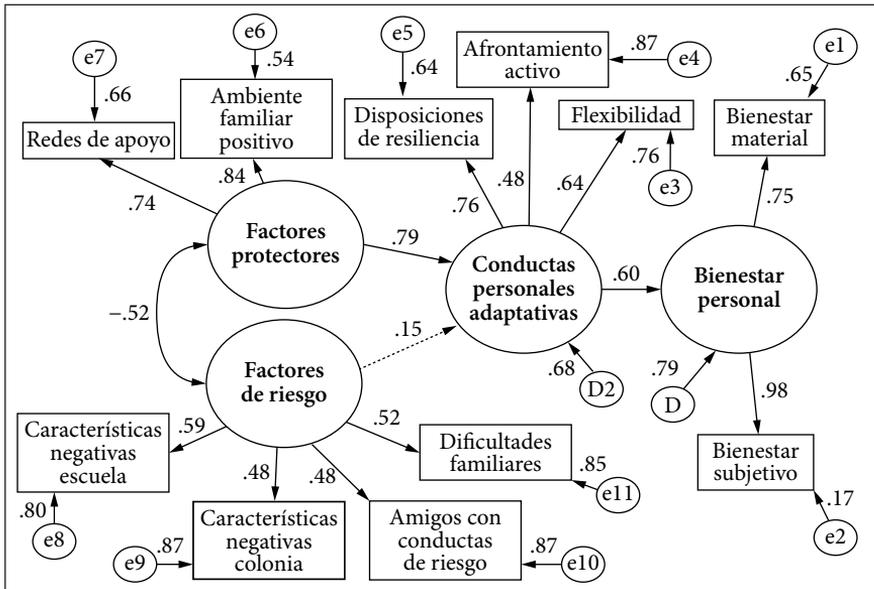
Posteriormente, se realizó un modelo en cada una de las muestras, de muy bajo y medio grado de marginación, y se obtuvo adecuada bondad de ajuste en el grupo de baja marginación, pero no en el de media marginación (tabla 4). A pesar de la bondad de ajuste obtenida en el modelo de muy baja marginación, en ambos grupos el factor “afrentamiento evasivo” propuesto como indicador independiente, arrojó errores mayores de predicción en la matriz de residuales comparado con los demás pares de indicadores, además resultó no tener relación significativa con el resto de las variables probadas en el modelo. Con la finalidad de simplificar el modelo del grupo de muy baja marginación y observar si mejora la bondad de ajuste del grupo de media marginación, se realizaron dos modelos más en los que se excluyó dicho factor.

| Tabla 4. Modelos de ecuaciones estructurales en los grupos |                                      |                                   |                                      |                                   |
|--|--------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
|  | Modelo 1.<br>Muy baja<br>marginación | Modelo 1.<br>Media<br>marginación | Modelo 2.<br>Muy baja<br>marginación | Modelo 2.<br>Media<br>marginación |
| SB $X^2$   | 39.33                                | 82.36                             | 43.71                                | 46.21                             |
| Valor $p$  | 0.77                                 | 0.001                             | 0.24                                 | 0.16                              |
| GL   | 47                                   | 47                                | 38                                   | 38                                |
| BBNFI  | 0.94                                 | 0.86                              | 0.93                                 | 0.91                              |
| BBNNFI   | 1.018                                | 0.90                              | 0.98                                 | 0.97                              |
| CFI  | 1.000                                | 0.93                              | 0.99                                 | 0.98                              |
| RMSEA  | 0.000                                | 0.58                              | 0.025                                | 0.031                             |
| CI 90% RMSEA   | 0.000-0.030                          | 0.37-0.79                         | 0.000-0.054                          | 0.000-0.59                        |
| $R^2$  | 0.40                                 | 0.43                              | 0.37                                 | 0.40                              |

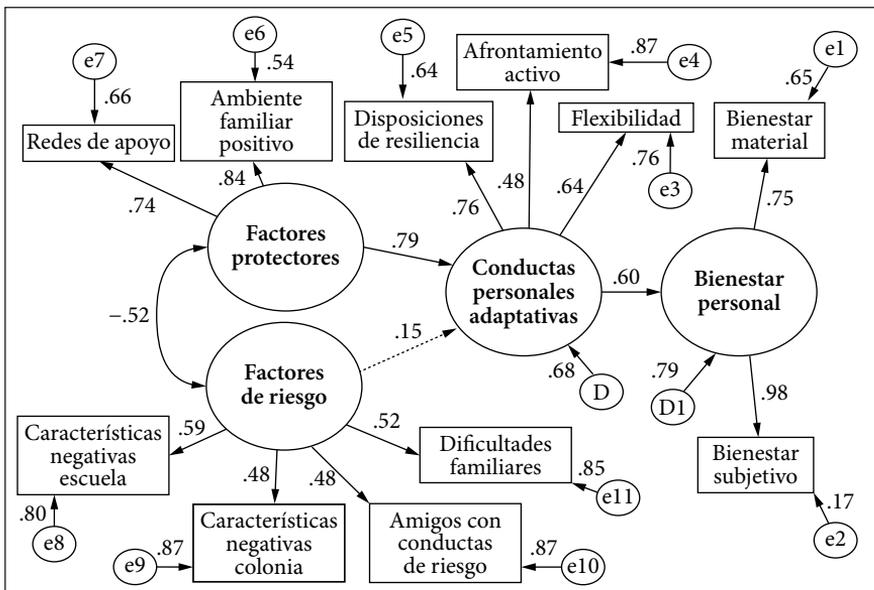
Modelo 1\* Incluye todas las variables planteadas en la hipótesis.

Modelo 2\* Excluyendo a la variable “afrentamiento evasivo”.

Para el grupo de baja marginación ambos modelos presentan adecuada bondad de ajuste, sin embargo se consideró más adecuado el modelo 2, por ser un modelo más sencillo y mantener su bondad de ajuste.



**Figura 2.** Modelo 2 de factores relacionados con el bienestar personal de adolescentes del sector de muy baja marginación.



**Figura 3.** Modelo 2 de factores relacionados con el bienestar personal de adolescentes del sector de media marginación.

## Discusión

El objetivo del estudio fue generar un modelo de ecuaciones estructurales con las relaciones de variables contextuales e individuales en el bienestar personal de adolescentes pertenecientes a escuelas ubicadas en distinto grado de marginación social. Derivado de dicho objetivo se obtuvieron dos modelos, uno para cada grupo de adolescentes, donde se explica más de un tercio de la varianza del bienestar personal, con 40% en el grupo de media marginación y 37% en el de muy baja marginación. De las relaciones planteadas en el modelo hipotético, únicamente la variable “afrentamiento evasivo” afectó la bondad de ajuste en el grupo de media marginación. Por otro lado, en el grupo de muy baja marginación dicha variable no afectaba la bondad de ajuste, sin embargo su eliminación permitió obtener un modelo más sencillo que mantuvo su bondad de ajuste pese a su ausencia. En cuanto a las estrategias de afrontamiento, es importante mencionar que a pesar de que ambos grupos utilizan los dos tipos de estrategias, como lo han reportado otros estudios (Verdugo-Lucero *et al.*, 2013), y que en los resultados obtenidos se observa que las estrategias evasivas son igualmente utilizadas por ambos grupos, son las estrategias activas, es decir las que implican la búsqueda de soluciones, las relacionadas con el bienestar personal (Sanjuán y Ávila, 2016). Este hallazgo es importante porque sustenta los modelos de adaptabilidad más allá de los estudios de “invulnerabilidad”, en donde se planteaba que algunos niños no se veían afectados por situaciones de estrés; sin embargo, hoy sabemos que la resistencia al estrés es relativa y por lo tanto no es estable a lo largo del tiempo ni según la etapa de desarrollo (Rutter, 1985). Por lo tanto, en algunas ocasiones los adolescentes pueden mostrar afrontamientos activos, en otras evasivos o incluso ambos de manera simultánea.

El resto de las variables se mantuvo en ambos modelos según las hipótesis planteadas, a excepción de los *factores de riesgo*, que no se relacionaron directa y significativamente con las *conductas personales adaptativas* en ningún grupo, sino únicamente con los *factores protectores* en el grupo de muy baja marginación. Primero, se observa en ambos modelos la conformación de cuatro variables latentes deno-

minadas *factores protectores*, *factores de riesgo*, *conductas personales adaptativas* y *bienestar personal*. La conformación de cada una de ellas subyace a la evidencia empírica que sustenta la correlación entre las variables manifiestas que las integran. Los resultados del modelo señalan, en concordancia con la literatura, que las variables protectoras más importantes para el *bienestar personal* son el ambiente familiar, el apoyo social y la resiliencia (Fernández, García-Viniegras y Lorenzo, 2014; Lyubomirsky, 2001). La familia actúa como un factor protector al modular eventos adversos y promover el bienestar emocional en adolescentes (Balistreri y Alvira-Hammond, 2016). El funcionamiento familiar es un predictor de la resiliencia, de acuerdo con modelos de regresión lineal múltiple (Hendrie, 2015). Por otra parte, según los resultados de la presente investigación, el *apoyo social* y familiar se relacionaron con la *resiliencia* (Leiva, Pineda y Encina, 2013). La familia fue el factor que tuvo mayor efecto en adolescentes con vulnerabilidad social, como se observa en el grupo de media marginación, donde el coeficiente estructural de *ambiente familiar positivo* fue ligeramente superior al de *apoyo social*.

Al igual que en otros estudios donde el *afrontamiento activo* es más probable en aquellas personas que cuentan con apoyo social (Vinnaccia, Quiceno y Moreno San Pedro, 2007), esta variable se relacionó con el afrontamiento activo y, además, la flexibilidad, considerada un elemento importante en dicha clase de afrontamiento.

Estas relaciones sugieren que el apoyo y el ambiente familiar positivo podrían ayudar al adolescente a desarrollar habilidades cognitivas de solución de problemas, a partir del diálogo que mantiene en dichas relaciones familiares y de apoyo, así como la estimulación cognitiva que se promueve a partir de la convivencia y comunicación dentro del hogar (Henaó, Ramírez y Ramírez, 2007). Este tipo de interacciones explicaría por qué el *ambiente familiar positivo*, como parte del constructo factores protectores, se relaciona de forma positiva con el cuestionario de *flexibilidad cognitiva*. La conformación de la variable latente *factores protectores* a partir de las variables *redes de apoyo* y *ambiente familiar positivo*, denota que los adolescentes con un nivel de funcionamiento familiar balanceado también pueden percibir redes de apoyo social, como ha sido demostrado en población de adultos

mexicanos (Medellín Fontes, Rivera Heredia, López Peñaloza, Kanán Cedeño y Rodríguez-Orozco, 2012).

En cuanto a los *factores de riesgo*, su falta de relación con los *factores protectores* y con las *conductas personales adaptativas* en el grupo de media marginación resultó incongruente con la hipótesis planteada, sin embargo hay que considerar que dichos factores de riesgo, aunque son mayores que en el grupo de muy baja marginación, no constituyen factores de riesgo extremos, lo cual puede favorecer la adaptabilidad a partir de la habituación, considerada también como una forma de adaptación, que se refiere a la reducción en la percepción a una estimulación repetida (Frisancho, 1993). Es decir, la percepción constante de dichos factores de riesgo puede convertirlos en un elemento natural del entorno que no logra afectar sus conductas individuales de manera directa, pues los jóvenes se habitúan a estas condiciones. Lo contrario se observa en el sector de muy bajo riesgo, en donde los factores protectores actúan mitigando el efecto de los riesgos, pues aunque estos son reportados con menor frecuencia, pueden resultar más significativos para los jóvenes del sector de muy baja marginación, y por ello en este grupo se presenta una covarianza negativa entre los factores de riesgo y factores protectores.

Respecto a la relación entre factores protectores y de riesgo en el grupo de muy baja marginación, Barra (2004) señala que en los *modelos de amortiguación del estrés* el apoyo es una fuente de protección (amortiguador), contra los estresores, en este caso factores de riesgo en la familia, amigos, vecindario y escuela. Esto nos permite comprender la relación negativa entre los factores de riesgo y los protectores, pues individuos que cuentan con recursos de apoyo sociales y familiares tienden a valorar los riesgos como menos amenazantes, lo que conlleva a un mejor afrontamiento de los problemas (Barra, 2004), que se observa en la trayectoria positiva de los factores protectores a las conductas personales adaptativas.

Por otra parte, la relación no significativa entre factores protectores y riesgo del grupo de media marginación puede explicarse desde una segunda perspectiva conocida como *modelo de efectos principales*, donde se enfatiza que los apoyos recibidos, independientemente de los riesgos, son recursos útiles que generan beneficios en las

personas (Barra, 2004). Asimismo, según los modelos explicativos de riesgo-protección, podemos analizar las relaciones en el grupo de muy baja marginación a partir del *modelo compensatorio*, en el cual los factores estresantes (los riesgos) y los atributos individuales (conductas personales adaptativas) se combinan aditivamente en la predicción de una consecuencia (bienestar personal), y el riesgo puede ser contrarrestado por cualidades personales o por fuentes de apoyo, tal como sucede en el grupo de muy baja marginación, donde los factores protectores contrarrestan el riesgo (Werner, 1993).

Por otro lado, en el grupo de medio grado de marginación, se pueden entender las relaciones según lo propuesto por Seligman (1995, citado en Walsh, 2004) en el modelo de inmunización, en el cual se establece que experiencias negativas pueden funcionar como inmunizadores, y así estar preparado para enfrentar situaciones de mayor riesgo. Esto se refiere a la posibilidad de que los adolescentes del sector de medio grado de marginación estén “inmunizados” a dichos riesgos contextuales, por lo cual éstos ya no representan un riesgo significativo, lo cual explica la nula asociación entre éstos y el resto de las variables.

A partir de los resultados, se pueden derivar nuevas líneas de investigaciones en muestras de mayor riesgo contextual, para observar si estos afectasen las conductas personales adaptativas. Así mismo, se pueden proponer programas centrados en la promoción de los factores protectores y las conductas personales adaptativas en ambos grupos de adolescentes, con el fin de evaluar si existen efectos diferenciales en el bienestar personal de los adolescentes. Lo anterior podría confirmar las relaciones del modelo y generar resultados positivos que puedan utilizarse para mejorar la salud mental de los adolescentes. También se sugiere la evaluación de una variable desadaptativa como la depresión o deserción escolar (Gaxiola, 2015), en donde pudiera medir el efecto negativo de los factores de riesgo que no fueron contemplados en el presente estudio.

Entre las limitaciones de la investigación se encuentra la dificultad para generalizar los resultados debido al tipo de muestreo, así como el establecimiento de relaciones causales por ser un diseño transversal. Por otro lado, la medición de la flexibilidad cognitiva por autorrepor-

te puede conllevar un sesgo, al ser esta variable un indicador de las funciones ejecutivas, cuya evaluación con pruebas neuropsicológicas brindaría mayor objetividad. Futuros estudios podrían considerar estas recomendaciones para ampliar el conocimiento sobre el bienestar personal de adolescentes.

## Referencias

- ALFARO, J., Sarriera, J. C., Bedin, L., Abs, D., Casas, F., Valdenegro, B. y Oyarzún, D. (2014). Adaptación del índice de bienestar personal para adolescentes en lengua Española y Portuguesa. *Universitas Psychologica*, 13 (1), 239-252.
- ARANDA, C. C., Gaxiola, J. C., González, L. S. y Valenzuela, H. E. (2015). Construcción y validación de una escala de ambiente familiar (pp. 610-613). Presentado en XXIII Congreso Mexicano de Psicología: Alcances de la psicología en la construcción de políticas nacionales, Sociedad Mexicana de Psicología A. C. y el Colegio Mexicano de Profesionistas de la Psicología A.C.
- AZPIAZU, L., Esnaola, I. y Sarasa, M. (2016). Apoyo social y bienestar subjetivo en la adolescencia. Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/63898>.
- BALISTRERI, K. S. y Alvira-Hammond, M. (2016). Adverse childhood experiences, family functioning and adolescent health and emotional well-being. *Public Health*, 132 (Supplement C), 72-78.
- BARRA, A. E. (2004). Apoyo Social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14 (2), 237-243.
- BENTLER, P. M. (2010). SEM with simplicity and accuracy. *Journal of Consumer Psychology*, 20 (2), 215-220.
- CHENG, Y., Li, X., Lou, C., Sonenstein, F. L., Kalamar, A., Jejeebhoy, S. y Ojengbede, O. (2014). The Association between Social Support and Mental Health among Vulnerable Adolescents in Five Cities: Findings From the Study of the Well-Being of Adolescents in Vulnerable Environments. *The Well-Being of Adolescents in Vulnerable Environments Study*, 55 (6, Supplement), S31-S38.
- Conapo (2010). *Índice de marginación por localidad*. Recuperado de [http://conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indice\\_de\\_Marginacion\\_por\\_Localidad\\_2010](http://conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indice_de_Marginacion_por_Localidad_2010).

- CORRAL, V., Frías, A. M., Gaxiola, J. C., Fraijo, S. B. y Corral, N. S. (2014). *Ambientes positivos: Ideando entornos sostenibles para el bienestar humano y la calidad ambiental*. Pearson.
- CUPANI, M. (2012). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 2 (1), 186-199.
- CUYVERS, K., De Weerd, G., Dupont, S., Mols, S. y Nuytten, C. (2011). *Well-Being at School: Does Infrastructure Matter?* OECD Publishing. Recuperado a partir de <https://EconPapers.repec.org/RePEc:oec:eduac:2011/10-en>.
- DECI, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9 (1), 1-11.
- DÍAZ, D., Blanco, A. y Durán, M. M. (2011). The Structure of well-being: The empirical encounter of three traditions. *Revista de Psicología Social*, 26 (3), 357-372.
- DÍAZ, D., Stavradi, M. y Blanco, A. (2015). The eudaimonic component of satisfaction with life and psychological well-being in Spanish cultures. *Psicothema* (27.3), 247-253.
- DÍAZ, L.V. (2010). La psicología de la salud: antecedentes, definición y perspectivas. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 2 (1), 57-71.
- DOOLEY, B., Fitzgerald, A. y Giollabhui, N. M. (2015). The risk and protective factors associated with depression and anxiety in a national sample of Irish adolescents. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 32 (1), 93-105.
- FERNÁNDEZ, G. A., García-Viniegras, C. R. y Lorenzo, R. A. (2014). Consideraciones acerca del bienestar psicológico, 17 (3), 1108-1147.
- FINE, A., Mahler, A., Steinberg, L., Frick, P. J. y Cauffman, E. (2017). Individual in Context: The Role of Impulse Control on the Association between the Home, School, and Neighborhood Developmental Contexts and Adolescent Delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, 46 (7), 1488-1502.
- FRANCISCO, R., Loios, S. y Pedro, M. (2016). Family Functioning and Adolescent Psychological Maladjustment: The Mediating Role of Coping Strategies. *Child Psychiatry & Human Development*, 47 (5), 759-770.
- FRÍAS, M., López, A. E. y Díaz, S. G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología (Natal)*, 8, 15-24.
- FRISANCHO, A. R. (1993). *Human adaptation and accommodation. Enlarged and revised edition*. Ann Arbor, EUA: University of Michigan Press.
- GALLI, F., Castellá-Sarriera, J. y Bedin, L. (2016). Childhood, environment and subjective well-being / Infancia, ambiente y bienestar subjetivo. *Psychology*, 7 (2), 130-151.

- GARDNER, A. A. y Webb, H. J. (2017). A Contextual Examination of the Associations Between Social Support, Self-Esteem, and Psychological Well-Being among Jamaican Adolescents. *Youth & Society*, 0044118X17707450.
- GAXIOLA, J. C. (2015). *Adaptación psicológica humana*. México: Pearson Educación.
- GAXIOLA, J. C., Frías, A. M., Hurtado, M. F., Salcido, L. C. y Figueroa, F. M. (2011). Validación del inventario de resiliencia (IRES) en una muestra del noroeste de México. *Enseñanza e investigación en psicología*, 16 (1), 73-83.
- GAXIOLA, J. C., González, S. y Contreras, Z. G. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14, 165-181.
- GAXIOLA, J. C., González, S. y Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, Resiliencia y Metas Educativas: Variables Protectoras del Rendimiento Académico de Bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22, 241-252.
- GONZÁLEZ, S., Gaxiola, J. C. y Rascón, S. (2017). Validación de una escala de afrontamiento para adolescentes del noroeste de México. Presentado en xxxvi Congreso Interamericano de Psicología Inclusión y equidad para el bienestar en las Américas, Mérida, México.
- GONZÁLEZ, S., Pineda, D. A. y Gaxiola, J. (2018). Depresión adolescente: Factores de riesgo y apoyo social como factor protector. *Revista Universitas Psychologica*, 17 (3), 1-11.
- GONZÁLEZ, L. S. y Rivera, S. M. (2016). Efectos del apoyo social, resiliencia y competencia social en el bienestar psicológico de adolescentes de sectores vulnerables, con eventos de vida estresantes. En J. C. Gaxiola Romero y J. Palomar Lever (eds.). *El bienestar psicológico. Una mirada desde Latinoamérica* (pp. 31-60). México: Quartuppi.
- GONZÁLEZ-VILLALOBOS, J. Á. y Josefa, M. R. (2017). Determinantes sociodemográficos y personales del bienestar subjetivo y psicológico en población mexicana. 24 (1), 59-66.
- GUTIÉRREZ, M. y Gonçalves, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13 (3), 339-355.
- HAIR, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis: Pearson New International Edition*, 7/E. Nueva Jersey: Pearson.
- HENAO, G. C., Ramírez, C. y Ramírez, L. A. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y la niña, 7 (2), 233-240.

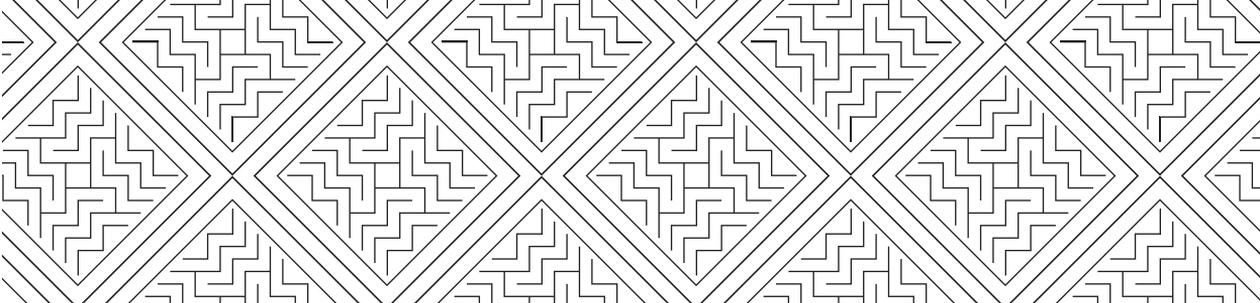
- HENDRIE, N. K. (2015). *Cohesion familiar, adaptabilidad y su incidencia en la resiliencia de adolescentes* (grado de Maestría en Relaciones Familiares). Universidad de Morelos, México.
- JACKSON, D. L. (2003). Revisiting Sample Size and Number of Parameter Estimates: Some Support for the N:q Hypothesis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 10 (1), 128-141.
- KANEEZ, S. (2015). Family environment and psychological well-being among adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6 (3), 306-308.
- KASHDAN, T. B. y Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30 (7), 865-878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>.
- KASSIS, W., Artz, S. y White, J. (2017). Understanding Depression in Adolescents: A Dynamic Psychosocial Web of Risk and Protective Factors. *Child & Youth Care Forum*, 46 (5), 721-743.
- KOTLIARENCO, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=j58NGWAACAAJ>.
- LEIVA, L., Pineda, M. y Encina, Y. (2013). Autoestima y apoyo social como predictores de la resiliencia en un grupo de adolescentes en vulnerabilidad social. *Revista de Psicología*, 22 (2), 111-123.
- LI, B., Ma, H., Guo, Y., Xu, F., Yu, F. y Zhou, Z. (2014). Positive psychological capital: A new approach to social support and subjective well-being. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 42 (1), 135-144.
- LYUBOMIRSKY, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being., 56 (3), 239-249.
- MARKLAND, D. (2007). The golden rule is that there are no golden rules: A commentary on Paul Barrett's recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42 (5), 851-858.
- MEDELLÍN FONTES, M. M., Rivera Heredia, M. E., López Peñaloza, J., Kanán Cedeño, M. G. y Rodríguez-Orozco, A. R. (2012). Funcionamiento familiar y su relación con las redes de apoyo social en una muestra de Morelia, México. *Salud mental*, 35, 147-154.
- MOORE, K. A. y Ramírez, N. A. (2016). Adverse Childhood Experience and Adolescent Well-being: Do Protective Factors Matter? *Child Indicators Research*, 9 (2), 299-316.

- MORENO, Y. y Marrero, R. J. (2015). Optimismo y autoestima como predictores de bienestar personal: diferencias de género. *Revista Mexicana de Psicología*, 32 (1), 27-36.
- MOYER, D. N. y Sandoz, E. K. (2015). The Role of Psychological Flexibility in the Relationship Between Parent and Adolescent Distress. *Journal of Child and Family Studies*, 24 (5), 1406-1418.
- NAVARRO, D., Montserrat, C., Malo, S., González, M., Casas, F. y Crous, G. (2017). Subjective well-being: what do adolescents say? *Child & Family Social Work*, 22 (1), 175-184.
- PATIL, A. P. y Adsul, R. K. (2017). A Correlational Study on Resilience and Well-Being among College Adolescents in Kolhapur City. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8 (1).
- PATTON, G. C., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., Afifi, R., Allen, N. B. y Viner, R. M. (2016). Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*, 387 (10036), 2423-2478.
- RIVERA-HEREDIA, M. E. y Andrade Palos, P. (2010). Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.). *Uaricha Revista de Psicología*, 14, 12-29.
- RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23 (2016), 60-69.
- RUIZ, M. A., Pardo, A. y Martín, R. S. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 34-45.
- RUTTER, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- RYFF, C. D. (2016). Artículo Target. Psychological well-being and health: Past, present and future. *Psicologia della salute*, 1, 7-26.
- RYFF, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- RYFF, D., y Keyes, L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- SANJUÁN, P. y Ávila, M. (2016). Afrontamiento y motivación como predictores del bienestar subjetivo y psicológico, 21 (1), 1-10.

- SCHÜTTE, S., Chastang, J. F., Parent-Thirion, A., Vermeylen, G. y Niedhammer, I. (2014). Social Inequalities in Psychological Well-Being: A European Comparison. *Community Mental Health Journal*, 50 (8), 987-990.
- SIENNICK, S. E., Widdowson, A. O., Woessner, M. K., Feinberg, M. E. y Spoth, R. L. (2017). Risk Factors for Substance Misuse and Adolescents' Symptoms of Depression. *Journal of Adolescent Health*, 60 (1), 50-56.
- SKEVINGTON, S. M., Lotfy, M. y O'Connell, K. A. (2004). The World Health Organization's WHOQOL-BREF quality of life assessment: Psychometric properties and results of the international field trial. A Report from the WHOQOL Group. *Quality of Life Research*, 13, 299-310.
- SOPER, D. (2018). *A-priori Sample Size Calculator for Structural Equation Models*. Recuperado de [www.danielsoper.com/statcalc](http://www.danielsoper.com/statcalc).
- SOUZA, C., De Alexandre, M. C. y Guirardello, E. de B. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26, 649-659.
- SRUTHY, R. y Naachimuthu, K. P. (2017). Family relationship and general well-being of adolescents and young adults. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 8 (7), 674-679.
- TORRES CRUZ, M. L. y Ruiz Badillo, A. (2013). Habilidades de resiliencia en estudiantes de educación media superior del Estado de México. En J. C. Gaxiola Romero y J. Palomar Lever (eds.). *Estudios de resiliencia en América Latina*, volumen 2 (pp. 53-69). México: Pearson Education.
- VARGAS HALABÍ, T. y Mora-Esquivel, R. (2017). Tamaño de la muestra en modelos de ecuaciones estructurales con constructos latentes: Un método práctico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17, 25-60.
- VERDUGO-LUCERO, J. C., Ponce de León-Pagaza, B. G., Guardado-Llamas, R. E., Meda-Lara, R. M., Uribe-Alvarado, J. I. y Guzmán-Muñoz, J. (2013). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 79-91.
- VESCOVELLI, F., Albieri, E. y Ruini, C. (2014). Self-rated and observer-rated measures of well-being and distress in adolescence: an exploratory study. *Springerplus*, 3.
- VILLALOBOS, A. (2009). *Desarrollo de una medida de resiliencia para establecer el perfil psicosocial de los adolescentes resilientes que permita poner a prueba el*

*modelo explicativo de resiliencia basado en variables psicosociales*. San José: Universidad de Costa Rica.

- VINACCIA, S., Quiceno, J. M. y Moreno San Pedro, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, (16), 139-146.
- VIÑAS POCH, F., González Carrasco, M., García Moreno, Y., Malo Cerrato, S. y Casas Aznar, F. (2015). Coping strategies and styles and their relationship to personal well-being in a sample of adolescents Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 31 (1), 226-233.
- WALSH, E. (2004). *Resiliencia familiar*. Paidós. Buenos Aires.
- WERNER, E. (1993). *Protective factors and individual resilience*. Nueva York: Cambridge University Press.



## CAPÍTULO 3

# Buen trato como predictor de satisfacción con la vida en adolescentes

NORMA ALICIA RUVALCABA ROMERO

HÉCTOR RUBÉN BRAVO ANDRADE

MERCEDES GABRIELA OROZCO SOLÍS

---

El término *buen trato* es de reciente aparición en el ámbito científico, por lo que es escasa su literatura (Vásquez, 2012). Definirlo simplemente como ausencia de maltrato no agota la riqueza del constructo (Iglesias, 2001; Vásquez, 2012). Si bien sobre el maltrato existe certidumbre en cuanto a su concepto y consecuencias (Pérez-Rojo, Chulián, López, Noriega, Velasco y Carretero, 2017), el buen trato ha ido ganando claridad, al reconocerse con un significado plural que implica una ética del cuidado, un derecho y un factor protector del desarrollo anclado al contexto. De este modo, no es sólo la ausencia de maltrato sino su opuesto en un sentido positivo (Contreras-Ramírez y Vega-Arce, 2016).

El interés en el estudio del buen trato surge principalmente en contextos franceses y latinoamericanos (Contreras-Ramírez y Vega-Arce, 2016), abocándose a favorecer las oportunidades y derechos de niños y niñas en un primer momento (Iglesias, 2001; Roca, 2010). Posteriormente, se amplía su espectro a población vulnerable,

incluidos adultos mayores (Lozano y Fajardo, 2018; Pérez-Rojo *et al.*, 2017), siendo abordado en población general en los últimos años (Ruvalcaba y Alva, 2013; Ruvalcaba-Romero, Alfaro-Beracoechea, Orozco-Solís y Rayón-Carlos, 2018).

Ahora bien, existen dos elementos constitutivos de este término. Por un lado, su carácter relacional, es decir, hace alusión a la forma de la interacción que se establece entre personas (Contreras-Ramírez y Vega-Arce, 2016; Roca, 2010) e incluso consigo mismo (Ruvalcaba-Romero *et al.*, 2018). Por otra parte, se encuentra su nodal componente afectivo (Iglesias, 2001; Lozano y Fajardo, 2018; Vásquez, 2012), referente a la calidad del vínculo con una carga primariamente emocional caracterizada por un trato cálido y amoroso (Ramírez, 2019; Ruvalcaba y Alva, 2013).

El buen trato se ha vinculado con distintos valores, tales como respeto, dignidad, autonomía, libertad, igualdad y tolerancia (Lozano y Fajardo, 2018; Ramírez, 2019; Roca, 2010), atención, cuidado y protección (Barudy y Dantagnan, 2005). Así también, se le ha relacionado con conceptos como bienestar, cuidado, promoción de la salud y humanización (Contreras-Ramírez y Vega-Arce, 2016; Roca, 2010). Se han hecho intentos por sistematizar los componentes del buen trato. En ese sentido, Iglesias (2001) menciona como sus elementos el reconocimiento de sí mismo y del otro, la empatía, la comunicación efectiva, la interacción igualitaria y la negociación (Iglesias, 2001), a los cuales Ceballos y sus colaboradores (2011) agregan la justicia social.

Sanz (2016) conceptualiza el buen trato como una forma de expresión del respeto y amor que una persona merece y que se manifiesta como un deseo de vivir en paz, armonía, equilibrio, de desarrollarse en salud, bienestar y goce; asimismo, considera que el buen trato posee una dimensión social que implica el respeto a las diferencias y valores como la colaboración y la solidaridad, una dimensión relacional que implica una relación desde la igualdad y la negociación, y finalmente una dimensión personal relacionada con el mantenerse en paz consigo mismo.

Por su parte, Ruvalcaba y Alva (2013) sostienen que algunos elementos del buen trato son: aceptación, empatía, convivencia y amor incondicional. Tanto Iglesias (2001) como Ruvalcaba y Alva (2013) argumentan que el buen trato favorece el crecimiento y el desarrollo personales.

Recientemente se ha propuesto un modelo del buen trato que cuenta con adecuado soporte empírico. Ruvalcaba y su equipo (2018) desarrollaron una escala para evaluar el buen trato en adultos mexicanos; dicho instrumento está conformado por seis dimensiones. La más evidente es la de buen trato recibido, a la cual se suman tres relativas a la generación de buen trato, a saber, amabilidad, consideración y expresión de afecto. Los dos últimos factores representan un aporte a la comprensión del constructo, se refiere a las dimensiones del buen trato generado hacia uno mismo, siendo una relativa a lo físico y otra a lo psicológico. Con base en esta propuesta, se define el “buen trato como una competencia social orientada a la generación de bienestar a través de la interacción entre la expresividad de afectos positivos, la amabilidad y la consideración tanto por los demás como por sí mismo” (p. 13). En dicho estudio se encontró que los factores del buen trato correlacionaron positivamente con cordialidad y negativamente con agresión.

El interés en el bienestar ha estado presente de distintas formas a lo largo de la historia de la humanidad. En la antigüedad, se trataba como un tema filosófico, sobre las vías para su alcance; en el siglo xx fue adoptado por la sociología, ligado a la calidad de vida de las naciones; para los años setenta, se acoge en la psicología, y se lo asocia a causas individuales internas; y ya en la década de los ochenta surgen estudios empíricos sobre el tópico. Se pueden rastrear dos tendencias diferenciadas en su estudio. Por un lado, se encuentra una perspectiva eudaemonista, que pone su atención en las virtudes, el sentido vital y la calidad de las relaciones de las personas. De esta perspectiva, surge el modelo del bienestar psicológico conformado por seis dimensiones: autoaceptación, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, relaciones positivas, y crecimiento personal. Por otra parte, existe una aproximación hedonista, centrada en los afectos, la satisfacción y el placer. Esta tendencia configura las bases del estudio del bienestar desde la perspectiva subjetiva (Castro, 2010).

El modelo del bienestar subjetivo tiene tres componentes básicos: el afecto positivo, el afecto negativo y la satisfacción con la vida. Los dos primeros hacen alusión a estados emocionales, mientras que el tercero se refiere a un proceso de juicio cognitivo (Diener, Emmons,

Larsen y Griffin, 1985). Inicialmente, el bienestar subjetivo se evaluaba a partir de la intensidad con que se experimentaban emociones positivas, y se ponían en balance las negativas. Una desventaja de esta perspectiva es que los estados emocionales fluctúan a lo largo del tiempo. Por ello, se integró el juicio cognitivo que, al ser una autoevaluación de los objetivos vitales alcanzados, es independiente de los estados anímicos y goza de mayor estabilidad temporal (Castro, 2010).

De este modo, la satisfacción vital se define como una evaluación global de la vida de la persona bajo sus propios criterios, lo cual significa que no se hace referencia a ningún dominio específico (Diener *et al.*, 1985). Esta característica dota al constructo de un carácter de universalidad, dado que es la persona quien establece los parámetros desde los cuales evalúa su propia vida, independientemente de la cultura a la que pertenezca (Martell *et al.*, 2018; Padrós, Gutiérrez y Medina, 2015).

A través de la literatura especializada se ha puesto de manifiesto que individuos satisfechos con su vida son en general bien adaptados y libres de psicopatología (Diener *et al.*, 1985). Se han encontrado asociaciones positivas entre la satisfacción con la vida y el afecto positivo, así como correlaciones negativas con afecto negativo y depresión (Padrós *et al.*, 2015). Asimismo, hay evidencia de su asociación con el autocuidado, tanto en su sentido interno y social como físico (Campos-García, Oliver, Tomás, Galiana y Gutiérrez, 2018), así como con la actividad física (González-Serrano, Huéscar y Moreno-Murcia, 2013).

En lo que se refiere a población adolescente, se ha encontrado que la satisfacción vital se predice por el autoconcepto familiar y la reparación emocional (Casadiego, Trujillo, Gairán, Cháaro, Cuervo y Díaz, 2018). Asimismo, se predice por variables relacionadas con los recursos de afrontamiento, satisfacción con uno mismo, competencia emocional y satisfacción con los estudios (López-Cassá, Pérez-Escoda y Alegre, 2018); autoconcepto, resiliencia y apoyo familiar (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala y Revuelta, 2016).

Lo anterior es relevante porque tradicionalmente la adolescencia se concebía como una etapa de conflicto caracterizada por la presencia de conductas de riesgo. De manera paulatina se ha transitado hacia una tendencia al reconocimiento de fortalezas, salud y bienestar en los adolescentes (Andrade, 2018; Lerner *et al.*, 2013). Desde esta

aproximación, se plantea no sólo estudiar a este grupo poblacional por las personas en las que se convertirán, desde una perspectiva adultocéntrica, sino por su bienestar en su adolescencia en sí, en su presente (Casas, 2011). Así, se plantea como pertinente estudiar la relación que la satisfacción con la vida puede guardar con otros indicadores positivos, incluido el buen trato.

Tomando en cuenta que el buen trato, basado en relaciones interpersonales afectivas y de cuidado mutuo supone la generación del bienestar y salud psíquica (Barudy, 2005; Sanz, 2016), que se encuentra ligado a la satisfacción vital, y considerando que no existen investigaciones que evalúen la relación entre estas variables en adolescentes, el presente estudio tuvo como objetivo establecer el carácter predictivo del buen trato sobre la satisfacción con la vida en adolescentes mexicanos. La hipótesis sobre la que se trabajó fue que encontraríamos una relación positiva entre las variables de estudio, con un valor predictivo significativo de los componentes del buen trato sobre la satisfacción vital.

## Método

### Participantes

La muestra estuvo constituida por 341 estudiantes de 14 preparatorias adscritas a una Universidad Pública del Estado de Jalisco en México, tanto en el turno matutino (48%) como en el turno vespertino (52%). Las escuelas y los participantes fueron seleccionados por un muestreo por conveniencia. El 36% son hombres y 64% son mujeres con una edad comprendida entre los 15 y los 19 años de edad (media 16.78,  $DT = 1.17$ ).

### Instrumentos

*Cuestionario de características sociodemográficas.* Fue utilizado para recabar las variables de edad, género, escuela de pertenencia y turno al que acuden a la escuela.

*Escala de buen trato* (Ruvalcaba, Alfaro, Orozco y Rayón, 2018). Se trata de una escala de 37 ítems, que involucran tanto el buen trato recibido por parte de otros como el buen trato otorgado a sí mismo en el aspecto físico y psicológico, así como tres factores relacionados con el buen trato otorgado a los demás: consideración, amabilidad y expresiones de afecto. Las opciones de respuesta están en escala tipo Likert de cinco puntos, yendo de “nunca” a “siempre”. Los índices de confiabilidad reportados para cada una de las dimensiones oscilan entre  $\alpha = .794$  y  $\alpha = .949$ .

*Escala de satisfacción con la vida* (SWLS, Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; adaptación al castellano por Laca, Verdugo y Guzmán, 2005). Es un instrumento unifactorial, que incluye cinco ítems que evalúan la valoración global cognitiva de la satisfacción con la vida. Las opciones de respuesta se presentan en escala Likert de siete puntos, yendo de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”. El alfa de Cronbach obtenida en este estudio fue de  $\alpha = .827$ .

### Procedimiento de recolección de datos

Inicialmente, se obtuvo el consentimiento del personal directivo de las instituciones participantes. Después, se llevó a cabo la aplicación de los cuestionarios, que se contestaron en formato electrónico, en los salones de cómputo y en horario regular de clases. Previo al inicio de cada sesión, se brindó la información necesaria para la obtención del consentimiento de los participantes, rescatando los elementos de confidencialidad y voluntariedad. Asimismo, antes de comenzar a responder los instrumentos, se proporcionaron las instrucciones requeridas y se aclararon dudas. No se otorgó ninguna remuneración por la participación en la investigación.

### Procedimiento de análisis de datos

El análisis fue realizado en el programa SPSS 25. De manera inicial, se obtuvieron estadísticos descriptivos de los datos sociodemográficos y las variables de estudio. Posteriormente, se aplicaron análisis de correlación de Pearson para determinar la asociación entre el buen

trato y la satisfacción vital. Al final, se llevó a cabo una regresión lineal con el método de pasos sucesivos, para establecer el valor predictivo del buen trato sobre la satisfacción.

## Resultado

Los resultados descriptivos de las variables consideradas en este estudio se muestran en la tabla 1, donde podemos observar que todas las puntuaciones se ubican por encima de la media teórica.

|                                     | Media | D.T. | Mín  | Máx  |
|-------------------------------------|-------|------|------|------|
| Satisfacción con la vida            | 4.99  | 1.51 | 1.00 | 7.00 |
| Buen trato recibido                 | 3.94  | 0.73 | 1.00 | 5.00 |
| Consideración                       | 4.14  | 0.56 | 1.00 | 5.00 |
| Amabilidad                          | 4.07  | 0.64 | 1.00 | 5.00 |
| Expresión de afecto                 | 3.63  | 0.73 | 1.00 | 5.00 |
| Buen trato autogenerado físico      | 3.36  | 0.74 | 1.00 | 5.00 |
| Buen trato autogenerado psicológico | 3.81  | 0.69 | 1.00 | 5.00 |

Elaboración propia. Con el objetivo de identificar las relaciones entre las variables, se realizó un análisis de correlación, cuyos resultados se pueden observar en la tabla 2.

|                          |   | 1 | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      |
|--------------------------|---|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Satisfacción con la vida | 1 | 1 | .484** | .313** | .241** | .276** | .477** | .438** |
| Buen trato recibido      | 2 |   | 1      | .461** | .350** | .461** | .424** | .446** |
| Consideración            | 3 |   |        | 1      | .653** | .473** | .285** | .398** |
| Amabilidad               | 4 |   |        |        | 1      | .428** | .353** | .327** |
| Expresión de afecto      | 5 |   |        |        |        | 1      | .321** | .304** |

|                                     |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7      |
|-------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|--------|
| Buen trato autogenerado físico      | 6 |   |   |   |   |   | 1 | .539** |
| Buen trato autogenerado psicológico | 7 |   |   |   |   |   |   | 1      |

\*\*  $p < .01$  Elaboración propia.

Finalmente, y con la intención de identificar el valor predictivo del buen trato sobre la satisfacción vital, realizamos un análisis de regresión lineal con el método de pasos sucesivos, en donde en primer paso se ubicaron las variables correspondientes al buen trato otorgado a los demás y en segundo paso el buen trato recibido por los demás, para finalmente en un tercer paso incluir las variables correspondientes al buen trato generado a sí mismo. Los resultados podemos observarlos en la tabla 3. Destaca que fue excluida del modelo la variable “amabilidad” y que al incorporar al modelo el buen trato recibido tanto de los demás como de uno mismo, las variables de consideración y expresión de afecto pierden significancia estadística. El modelo final predice en 34.3% la satisfacción vital de los jóvenes participantes en este estudio.

|                     | R <sup>2</sup> | F        | β    | p    |
|---------------------|----------------|----------|------|------|
| <b>Modelo 1</b>     | .119           | 22.86*** |      |      |
| Consideración       |                |          | .235 | .000 |
| Expresión de afecto |                |          | .165 | .005 |
| <b>Modelo 2</b>     | .245           | 36.45*** |      |      |
| Consideración       |                |          | .104 | .068 |
| Expresión de afecto |                |          | .033 | .559 |
| Buen trato recibido |                |          | .421 | .000 |

| Tabla 3. Análisis de regresión con satisfacción vital como variable dependiente |                |          |       |      |
|---|----------------|----------|-------|------|
|   | R <sup>2</sup> | F        | β     | p    |
| Modelo 3  | .343           | 34.96*** |       |      |
| Consideración   |                |          | .051  | .346 |
| Expresión de afecto   |                |          | -.010 | .848 |
| Buen trato recibido   |                |          | .286  | .000 |
| Buen trato autogenerado físico  |                |          | .262  | .000 |
| Buen trato autogenerado psicológico   |                |          | .152  | .007 |

\*\*\*  $p < .001$  Elaboración propia.

## Discusión

La calidad del trato que se recibe y provee en la adolescencia representa un componente que influye en diversos indicadores del desarrollo social y emocional de los individuos. El objetivo del presente trabajo fue establecer el carácter predictivo del buen trato sobre la satisfacción con la vida en adolescentes mexicanos, partiendo de la hipótesis de que encontraríamos una relación positiva entre las variables de estudio.

La totalidad de las dimensiones del buen trato correlacionaron significativamente con la satisfacción vital, observando coeficientes positivos de débiles a moderados. Lo anterior coincide con lo mencionado por diversos autores que señalan que las conductas de cuidado, hacia los demás y a sí mismo, promueven la generación de emociones positivas que se vinculan con el incremento del bienestar (Contreras-Ramírez y Vega-Arce, 2016; Richaud y Mesurado, 2016; Ruvalcaba y Alva, 2013). A su vez, los adolescentes que perciben un mayor bienestar psicológico tienden a sentirse más satisfechos con sus vidas, característica que favorece un mejor ajuste psicosocial (Barcelata y Rivas, 2016; Diener *et al.*, 1985). Este resultado refleja la necesidad de continuar investigando sobre el concepto del buen

trato y su asociación con otras variables, al posicionarse como una competencia que se relaciona con la prosocialidad y el desarrollo positivo de los individuos.

Posteriormente, se analizó el valor predictivo de los componentes del buen trato sobre la satisfacción con la vida, obteniendo un modelo final, donde el buen trato recibido y el autogenerado, a nivel físico y psicológico, son variables que predicen la satisfacción en un 34.3%. De esta manera, la hipótesis de este trabajo fue confirmada, encontrando que los factores relacionados con el trato recibido y auto-proporcionado son componentes que mantienen una influencia significativa sobre la satisfacción vital.

Con respecto al buen trato recibido, esta dimensión hace referencia a la percepción que tiene el sujeto sobre el cuidado y afecto que le brindan las personas que lo rodean. El valor predictivo de esta variable sobre la satisfacción con la vida puede ser explicado desde un punto de vista evolutivo. La adolescencia es una etapa en la que sentirse atendido y apoyado por las personas significativas adquiere una importancia central para el desarrollo socioemocional (Azpiázua, Esnaolab y Sarasac, 2015; Luo, Xiang, Zhang y Wang, 2017). El percibir que se cuenta con personas cercanas, que brinden apoyo y un sentido de protección, representa un factor que influye en el bienestar y el ajuste psicosocial de los adolescentes (Garrido, Pons, Murgui, S. y Ortega, 2018; Ruvalcaba, Fuerte y Robles, 2015). De tal manera, es probable que los adolescentes que perciben que el trato recibido de los demás cumple con sus necesidades de atención y cuidado, se sientan más satisfechos con su vida. Por lo tanto, es necesario continuar explorando el papel que el buen trato recibido puede tener como promotor de bienestar y del desarrollo de recursos psicológicos protectores en la adolescencia.

Las otras dos dimensiones que conservaron significancia al predecir la satisfacción vital fueron el buen trato autogenerado, a nivel físico y psicológico. Este resultado coincide con investigaciones previas en las que se señala que brindar cuidados y atención a sí mismo, a nivel físico y psicológico, es otro componente asociado con la satisfacción vital (Campos-García *et al.*, 2018). Sin embargo, resulta relevante también tomar en cuenta la influencia que las características evo-

lutivas propias de la adolescencia pueden tener en este hallazgo. En esta etapa, la percepción que tiene el adolescente de sí mismo, a un nivel físico y psicosocial, adquiere un papel relevante en su desarrollo (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández y Antonio-Aguirre, 2017; Rodríguez-Fernández *et al.*, 2016). Diversos constructos relacionados con la autoevaluación mantienen una influencia significativa en indicadores del ajuste psicosocial en la adolescencia (Calero, Schmidt, y Bugallo, 2016; Cava, Buelga y Carrascosa, 2015; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros y Fernández-Zavala, 2015). El que un adolescente se sienta satisfecho consigo mismo representa una característica asociada con mayor bienestar y satisfacción con la vida (López-Cassá *et al.*, 2018).

En la actualidad es poca la información que existe con respecto al buen trato autogenerado a nivel físico o psicológico, que se aborda más desde la postura del autocuidado. En el área física, las acciones de autocuidado enfocadas a la mejora de aspectos como la alimentación, el descanso y el ejercicio se asocian con un incremento del bienestar y la reducción de conductas como la agresividad (Blanchflower, Oswald y Stewart-Brown, 2013; Gadermann *et al.*, 2016; Park, Chiu, y Won, 2017). Asimismo, retomando el tema de la autoevaluación, trabajos como el de Martínez y González (2017) han encontrado que hacer ejercicio mejora el autoconcepto físico de los adolescentes, aumentando el ajuste psicosocial y las conductas prosociales. Por lo tanto, es probable que los adolescentes que se cuidan más a nivel físico tengan una mejor percepción de sí mismos y una mayor sensación de bienestar, aspectos que pueden influir en la forma en que se relacionan con los otros.

Por su parte, el buen trato autogenerado a nivel psicológico hace referencia a la capacidad para dedicar tiempo al ocio y las actividades que resultan placenteras, así como, para respetar las propias decisiones. La relación predictiva de esta variable con la satisfacción vital puede ser explicada debido a que, estar en contacto con aspectos que resultan placenteros favorece la generación de emociones positivas, elemento relacionado previamente con un mayor bienestar y satisfacción (Barcelata y Rivas, 2016; Richaud y Mesurado, 2016). Asimismo, debido a la relevancia que tiene el desarrollo emocional en la ado-

lescencia, lograr tratarse con respeto y amabilidad representa una característica asociada con mayor bienestar (Mantzios y Egan, 2017). De tal manera, es probable que los adolescentes que son más flexibles consigo mismos, y, que son capaces de generar y disfrutar situaciones que les resultan placenteras tengan una mayor satisfacción con la vida. Sin embargo, es necesario explorar en futuras investigaciones la influencia que las acciones de buen trato, físico y psicológico, pueden tener en la percepción que los adolescentes tienen de sí mismos, y también, en el desarrollo de otros recursos psicológicos protectores.

Con base en lo mencionado hasta el momento, podemos concluir que el presente trabajo mantiene importantes aportes para la literatura científica. A nivel teórico, consideramos que abona a la exploración de un concepto innovador que es el buen trato, comenzando a plantear la relevancia que mantiene como competencia social. Asimismo, los resultados encontrados permiten identificar el papel predictivo que este componente tiene sobre una variable relacionada con bienestar, abriendo el campo para el futuro análisis de su influencia en otros indicadores de ajuste psicosocial. Metodológicamente, esta investigación brinda mayor soporte empírico a la posibilidad de evaluar el constructo del buen trato, aportando mayor sustento al instrumento de medición. Desde el punto de vista práctico, el desarrollo de este estudio comienza a sentar las bases para la identificación de los componentes que será necesario abordar en futuras intervenciones enfocadas a la mejora de las dimensiones relacionadas con el buen trato.

A pesar de que el presente trabajo brinda aportes relevantes, es importante reconocer que cuenta con algunas limitaciones como lo es el diseño transversal, por lo que es necesario llevar a cabo estudios longitudinales que exploren la relación entre estas variables. Asimismo, otra limitación tiene que ver con el proceso de selección de la muestra, de modo que es recomendable realizar futuras investigaciones sobre el tema con muestreos aleatorios. Aunado a lo anterior, también se considera una limitación haber incluido únicamente población escolarizada de nivel preparatoria, por ello resulta importante replicar el estudio con adolescentes de otros niveles educativos y sin escolarización. Aunado a lo anterior, resultaría interesante complementar la información con estudios cualitativos, explorando el papel

que los componentes que perdieron significancia, relacionados con el buen trato hacia otros, pudieran tener en la generación de bienestar y satisfacción.

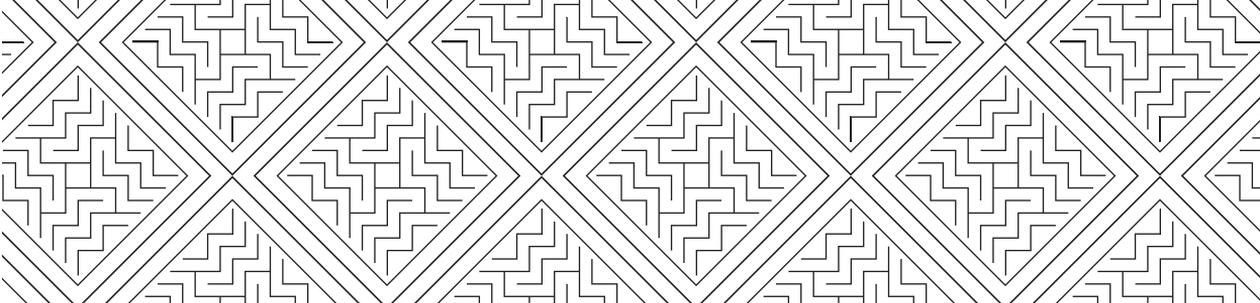
## Referencias

- ANDRADE, P. (2018). *Fortalezas de los adolescentes*. UNAM: México.
- AZPIAZU, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8 (1), 23-29.
- ATIENZA, F., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psychotema*, 12 (12), 314-319.
- BARCELATA, B. y Rivas, D. (2016). Bienestar psicológico y satisfacción vital en adolescentes mexicanos tempranos y medios. *Revista Costarricense de Psicología*, 35 (2), 116-137.
- BARUDY, J. y Dagtagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia, parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- BLANCHFLOWER, D., Oswald, A. y Stewart-Brown, S. (2013). Is Psychological Well-Being Linked to the Consumption of Fruit and Vegetables? *Social Indicators Research*, 114 (3), 785-801.
- CALERO, A., Schmidt, V. y Bugallo, L. (2016). Consumo de alcohol y su relación con la autopercepción adolescente. *Salud y drogas*, 16 (1), 46-58.
- CAMPOS-GARCÍA, A., Oliver, A., Tomás, J., Galiana, L. y Gutiérrez, M. (2018). Autocuidado: nueva evidencia sobre su medida en adultos mayores. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 53 (6), 326-331.
- CASADIEGO, A., Trujillo, C., Gairán, C., Cháaro, G., Cuervo, L. y Díaz, M. (2018). Factores predictores de la satisfacción vital en estudiantes de educación de la Universidad Surcolombiana. *Actualidades en Psicología*, 32 (124), 1-13.
- CASAS, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4 (4), 555-575.
- CASTRO, A. (2010). El estudio del bienestar psicológico. En A. Castro (comp.). *Fundamentos de Psicología Positiva* (pp. 43-68). Buenos Aires: Paidós.
- CAVA, M., Buelga, S. y Carrascosa, L. (2015). Violencia física y psicológica ejercida en parejas adolescentes: relación con el autoconcepto y la violencia entre

- iguales. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 23 (3), 429-446.  
Recuperado de <https://www.behavioralpsycho.com/producto/violencia-fisica-y-psicologica-ejercida-en-parejas-adolescentes-relacion-con-el-autoconcepto-y-la-violencia-entre-iguales/>.
- CEBALLOS, R., Frías, M. y Lora, I. (2011). *Hagamos un trato por el buen trato: campaña educativa que promueve una cultura de paz*. Santo Domingo, República Dominicana: Centro Cultural Poveda.
- CONTRERAS-RAMÍREZ, R. y Vega-Arce, M. (2016). Buen trato a la infancia: deriva semántica en la producción científica publicada en Latinoamérica. *Entramado*, 12 (2), 140-152.
- DIENER, E., Emmons, R., Larsen, R. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- GADERMANN, A., Guhn, M., Schonert-Reichl, K., Hymel, S., Thomson, K. y Hertzman, C. (2016). A Population-Based Study of Children's Well-Being and Health: The Relative Importance of Social Relationships, Health-Related Activities, and Income. *Journal of Happiness Studies*, 17 (5), 1847-1872.
- GARRIDO, C., Pons, J., Murgui, S. y Ortega, J. (2018). Satisfacción con la vida y factores asociados en una muestra de menores infractores. *Anuario de Psicología Jurídica*, 28, 66-73.
- GONZÁLEZ-SERRANO, G., Huéscar, E. y Moreno-Murcia, J. (2013). Satisfacción con la vida y ejercicio físico. Motricidad. *European Journal of Human Movement*, 30, 131-151.
- IGLESIAS, M. E. (2001). *Guía para trabajar el tema del Buen trato con niños y niñas, pacto por un buen trato*. Santiago de Chile: Centro de Estudios y Promoción del Buen trato.
- LACA, F., Verdugo, J. y Guzmán, J. (2005). Satisfacción con la vida de algunos colectivos mexicanos: una discusión sobre la psicología del bienestar subjetivo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10 (2), 325-336.
- LERNER, R., Lerner, J. et al. (2013). *The positive development of youth; Comprehensive findings for the 4-h study of positive youth development*. Connecticut: National 4-H Council.
- LÓPEZ-CASSÁ, E., Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (1), 57-73.

- LOZANO, L. y Fajardo, E. (2018). Buen trato e importancia de la comunicación afectiva con los adultos mayores. *Revista Edu-física.com Ciencias Aplicadas al Deporte*, 10 (22), 85-98.
- LUO, Y., Xiang, Z., Zhang, H. y Wang, Z. (2017). Protective factors for depressive symptoms in adolescents: Interpersonal relationships and perceived social support. *Psychology in the Schools*, 54 (8), 808-820.
- MADRID-VALERO, J. J., Ordoñana, J. R., Klump, K. L. y Burt, S. A. (2019). Children Sleep and Antisocial Behavior: Differential Association of Sleep with Aggression and Rule-Breaking. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47 (5), 791-799.
- MANTZIO, M. y Egan, H. (2017). On the role of self-compassion and self-kindness in weight regulation and health behavior change. *Frontiers in Psychology*, 8, 229.
- MARTELL, J., García-Cadena, C., Daniel-González, L., Sánchez, P. y Mendoza, A. (2018). Estructura factorial de la escala de satisfacción con la vida y validez convergente con la escala de calidad de vida en preparatorianos mexicanos. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9 (2), 30-45.
- MARTÍNEZ, F. y González, J. (2017). Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. Relaciones con el rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73 (1), 87-108.
- PADRÓS, F., Gutiérrez, C. y Medina, M. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida (swls) de Diener en población de Michoacán (México). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33 (2), 221-230.
- PARK, S., Chiu, W. y Won, D. (2017). Effects of physical education, extracurricular sports activities, and leisure satisfaction on adolescent aggressive behavior: A latent growth modeling approach. *PLOS ONE*, 12 (4), e0174674.
- PÉREZ-ROJO, G., Chulián, A., López, J., Noriega, C., Velasco, C. y Carretero, I. (2017). Buen trato y mal trato hacia las personas mayores: Teorías explicativas y factores asociados. *Revista Clínica Contemporánea*, 8 (e2), 1-14.
- RAMÍREZ, N. (2019). Creando Buen Trato: una experiencia de prevención de la violencia de género desde el ámbito local. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 7, 250-253.
- RAMOS-DÍAZ, E., Rodríguez- Fernández, A. y Antonio-Aguirre, I. (2017). El autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *Psicología Educativa*, 23, 89-94.

- RICHAUD, M. y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13 (2), 31-42.
- ROCA, C. (2010). *Guía de orientaciones para el buen trato a niños y niñas en el Nivel Inicial*. Lima: Ministerio de Educación.
- RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I. y Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción Psicológica*, 12 (2), 1-14.
- RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23 (1), 60-69.
- RUVALCABA, N. y Alva, M. (2013). Rescatando historias de buen trato en la infancia: entre las redes de apoyo social y las emociones positivas. En N. A. Ruvalcaba, L. E. Oliveros, M. G. Covarrubias, R. Flores y J. J. Gutiérrez (eds.). *Aportes interdisciplinarios en el ejercicio profesional de la salud mental*, volumen II (pp. 25-38). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- RUVALCABA-ROMERO, N., Alfaro- Beracoechea, L., Orozco-Solís, M. y Rayón-Carlos, R. (2018). Construcción y validación de la escala de buen trato en adultos mexicanos. *Revista Educación y Desarrollo*, 46, 7-14.
- RUVALCABA, N., Fuerte, J. y Robles, F. (2015). Comunicación con padres y docentes como factor protector de los adolescentes ante las conductas disociales. *Revista Educación y Ciencia*, 4 (44), 57-67.
- SANZ, F. (2016). *El buen trato como Proyecto de vida*. Barcelona: Kairós.
- VÁSQUEZ, F. (2012). Buentrato. Su relación con la inteligencia emocional y la convivencia escolar. *Educación y Humanismo*, 14 (23), 37-46.



## CAPÍTULO 4

# Ajuste psicosocial y capacidad resiliente adolescente: un estudio desde la psicología positiva<sup>1</sup>

ARANTZAZU RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ

ESTIBALIZ RAMOS DÍAZ

ARANTZA FERNÁNDEZ ZABALA

---

## El ajuste psicosocial

Durante el último siglo han tenido lugar diversas discusiones teóricas sobre el ajuste o funcionamiento adaptativo, mientras que a nivel empírico este tema ha recibido menor atención. Sin embargo, en los últimos años la psicología científica se ha interesado por el estudio del ajuste adolescente dejando atrás la visión tradicional de la adaptación humana en términos negativos. Varias influencias han apoyado este renovado interés por el ajuste psicosocial: 1) el descubrimiento por

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido desarrollado por las autoras de esta investigación, componentes del grupo Consolidado de Investigación IT934-16 perteneciente al Sistema Universitario Vasco, así como del proyecto EDU2017-83949-P dentro del subprograma estatal de Generación del Conocimiento del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, bajo la financiación de los mismos.

parte de la psicología comparada y la biología evolutiva del potencial de plasticidad en el desarrollo humano (Gottlieb, 1997); 2) las demostraciones de que la optimización del desarrollo humano es posible a través de la alteración de relaciones bidireccionales entre las personas y sus ecologías (Baltes, Lindenberger y Staudinger, 2006; Bronfenbrenner, 2005); y 3) la investigación reciente ha revelado que determinadas variables psicológicas positivas son susceptibles de investigación. En concreto, la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) ha promovido la corriente centrada en el funcionamiento adaptativo adolescente en lugar del enfoque del déficit (Lerner, Phelps, Forman, y Bowers, 2009; Oliva *et al.*, 2010). Esta nueva perspectiva de desarrollo positivo adolescente tiene como objetivo identificar los elementos que originan un desarrollo positivo en la adolescencia. Así, se da paso a la preferencia de las investigaciones centradas en el desarrollo positivo y la promoción de la calidad de vida, entendida ésta como una variable que incluye múltiples dimensiones subjetivas de carácter biopsicosocial (WHOQOL Group, 1995).

Desde esta posición, el término *ajuste psicosocial* hace referencia a la relación persona-sociedad y consiste en la respuesta psicológica adecuada del adolescente a diversas situaciones sociales (Masten y Tellegen, 2012). En este capítulo se presenta el comportamiento adaptativo adolescente a través de dos indicadores del ajuste psicosocial: bienestar subjetivo e implicación escolar.

## El bienestar subjetivo como índice del ajuste psicológico

En la literatura científica se encuentra una amplia gama de etiquetas para denominar y explicar esta dimensión psicológica del bienestar (felicidad, satisfacción, bienestar psicológico, optimismo, afecto positivo), de modo que el término *bienestar subjetivo* se ha convertido en referencia prioritaria frente al resto y en objetivo de importantes estudios psicológicos (Waterman, 2013).

La temática del bienestar ha dado lugar en el transcurso de su estudio a dos grandes tradiciones conceptuales: la hedónica y la eudamónica

(Díaz *et al.*, 2006; Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002). La primera está conectada básicamente con el bienestar y la segunda está unida al potencial crecimiento personal. La mayoría de los conceptos utilizados para denominar al bienestar pueden clasificarse en estas dos perspectivas, siendo bienestar subjetivo el indicador esencial de la perspectiva hedónica y bienestar psicológico representante de la perspectiva eudaimónica.

Ambas tradiciones focalizan su atención en un mismo proceso psicológico, no obstante se miden a través de distintos indicadores (ver cuadro 8). Mientras los estudios del bienestar subjetivo han centrado su atención en la felicidad, el balance afectivo y la satisfacción con la vida (Bradburn, 1969; Diener, 1984; Diener, Oishi y Lucas, 2003), la perspectiva del bienestar psicológico ha mostrado especial interés en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal (Waterman, 2013).

**Tabla 1. Indicadores del bienestar subjetivo y del bienestar psicológico**

| Bienestar subjetivo      | Bienestar psicológico              |
|--------------------------|------------------------------------|
| Satisfacción con la vida | Autoaceptación                     |
|                          | Relaciones positivas con los demás |
| Afecto positivo          | Autonomía                          |
|                          | Dominio del entorno                |
| Afecto negativo          | Propósito en la vida               |
|                          | Crecimiento personal               |

La escuela hedónica entiende originariamente el bienestar como la representación de calidad de vida fundamentado en la conexión entre el contexto y la satisfacción (Campbell, Converse y Rodgers, 1976). Posteriormente, se delimita el bienestar en términos de balance afectivo (Argyle, 1992; Bradburn, 1969) y de satisfacción con la vida, definida como la valoración general que las personas hacen de su vida (Diener, 1994; Veenhoven, 1994). Dicho de otra manera, dentro del hedonismo se hace referencia al bienestar subjetivo como el juicio individual que uno hace sobre su vida (Diener, 2000). Así, la satisfacción con la vida se entiende como los patrones que establecen lo que es calidad de vida (Diener, 1984) y el afecto hace referencia

a las experiencias universales que se producen a lo largo de la vida (actitudes, emociones, ideologías, valores, orientaciones, prejuicios, estados de ánimo) y son esenciales para el bienestar (Warr, 2013).

La perspectiva más extendida (Diener, Scollon y Lucas, 2009) considera que el bienestar subjetivo está conformado por dos grandes constructos: 1) un constructo cognitivo (la satisfacción con la vida) y 2) un constructo afectivo (balance afectivo). El afecto positivo y negativo que componen este balance son dimensiones diferenciadas entre sí (Rodríguez-Fernández y Goñi, 2009).

La investigación previa sobre los motivos de la felicidad es escasa. La revisión de Wilson (1967) propuso el primer prototipo de persona feliz tras identificar variables sociodemográficas, mientras que otras líneas analizaron los procesos etiológicos de la felicidad (Cuadra y Florenzano, 2003). Por lo tanto, desde la revisión de Wilson (1967) hasta la actualidad, los indicadores para medir el bienestar subjetivo se han situado en una doble vertiente: las variables sociodemográficas y los rasgos y estilos de personalidad.

## **Bienestar psicológico y variables sociodemográfica**

Aunque en este estudio se aborda la variable “nivel educativo”, son escasos los estudios que la trabajan, y son más abundantes los que hacen referencia a la relación del bienestar con la edad. La edad es una variable que ha ofrecido resultados diversos en la investigación previa. Mientras los estudios iniciales constatan una relación negativa entre edad y felicidad (Andrews y Withey, 1976; Wilson, 1967), investigaciones transculturales posteriores cuestionan los resultados de estas conclusiones iniciales al demostrar que la satisfacción con la vida no disminuye al aumentar la edad (Inglehart, 1990; Butt y Beiser, 1987). Asimismo, se confirma una relación positiva entre satisfacción y edad (Charles, Reynolds y Gatz, 2001; Horley y Lavery, 1995), mientras que el afecto positivo y el afecto negativo son vividos más intensamente en la juventud (Diener, Larsen, Levine y Emmons, 1985).

La evidencia empírica actual es resumida por Pavot y Diener (2013) con las siguientes conclusiones: 1) no existe una disminución global en el bienestar subjetivo durante la etapa de la adultez tardía hasta la fase final de la vida, y 2) existe un incremento general en el bienestar subjetivo global mientras se avanza a lo largo de la trayectoria vital.

En cuanto al sexo, en la revisión de la literatura científica se localizan escasas discrepancias intersexo en los índices de bienestar subjetivo (Goodstein, Zautra y Goodhart, 1982). En el meta-análisis de los autores Haring, Okun y Stock (1984) y en estudios posteriores (Pinquart y Sörensen, 2001) se halla una ligera propensión masculina a presentar niveles de felicidad mayores que las mujeres. Para explicar esta ligera disparidad entre sexos, algunos investigadores muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres en la experimentación de la afectividad (Cardenal y Fierro, 2001; Diener *et al.*, 1999). En relación con esto último, parece que las mujeres se muestran más expresivas en la expresión de sus emociones y son más sensibles ante los eventos de la vida, habiéndose afirmado recientemente que los niveles de felicidad son más altos en las mujeres comparativamente con los hombres (Tiefenbach y Kohlbacher, 2013).

## **Bienestar psicológico y resiliencia**

La literatura científica ha evidenciado, por una parte, que la resiliencia se vincula con la satisfacción con la vida (Liu, Wang y Li, 2012; Mak, Ng y Wong, 2011); por otra parte, está conectada negativamente con el afecto negativo y de manera positiva con la afectividad positiva (Benetti y Kambouropoulos, 2006; Liu *et al.* 2012; Smith, Tooley, Christopher y Kay, 2010). Asimismo, se ha confirmado que la personas resilientes que avanzan en sus objetivos muestran niveles altos de afecto positivo y de satisfacción con la vida (Tugade y Fredrickson, 2004). En otras palabras, el hecho de adaptarse adecuadamente a las situaciones estresantes implica niveles superiores de bienestar con sí mismo y de felicidad, de manera opuesta a las personas no resilientes.

A grandes rasgos, el bienestar subjetivo ofrece información acerca del nivel de bienestar con uno mismo. Aunque se trata de un concepto difícilmente abarcable, existe acuerdo en confirmar la existencia de dos grandes dimensiones: una cognitiva y otra afectiva.

Se ha comprobado la presencia de una conexión positiva entre la resiliencia y la satisfacción con la vida, de manera que las personas resilientes confían en sus habilidades para restaurar situaciones de adversidad, lo que se traduciría en un mayor bienestar subjetivo (Sinclair y Wallston, 2004). De hecho, la resiliencia ha sido consistentemente identificada como una variable particularmente relevante para la satisfacción con la vida a través de varios estudios que han revelado un vínculo positivo concurrente entre la resiliencia y la satisfacción con la vida (Liu, Wang y Li, 2012; Mak, Ng y Wong, 2011). Dicho de otro modo, se dispone de evidencia empírica suficiente para confirmar el efecto beneficioso que la resiliencia ejerce sobre la satisfacción con la vida (Liu, Wang, y Lü, 2013).

Se ha encontrado que la resiliencia ejerce un rol de mediación en la relación entre afecto positivo y satisfacción con la vida, sugiriendo que las personas que experimentan felicidad tienen niveles más altos de satisfacción no solamente porque se sienten mejor, sino también porque desarrollan recursos psicológicos como la resiliencia (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels y Conway, 2009). También se ha corroborado empíricamente otro modelo en el que la resiliencia ejerce el rol de variable predictora del componente cognitivo del bienestar subjetivo, de manera que cuanto más altos son los niveles de resiliencia, también aumentan los de la satisfacción con la vida (Limonero, Tomás, Fernández, Gómez y Ardilla, 2012). Asimismo, se ha propuesto que el vínculo entre la resiliencia y la satisfacción con la vida se encuentra mediado completamente por el balance afectivo (Liu *et al.*, 2012; Liu, Wang, Zhou y Li, 2014).

Por lo tanto, entre los rasgos psicológicos que promueven la satisfacción con la vida se encuentra la capacidad de la persona de desarrollarse a pesar de las situaciones adversas y superarlas. Parece que a mayor capacidad de adaptación a la adversidad, mayor nivel de satisfacción, al revés que las personas no resilientes. Sin embargo, se

desconoce cuál es el comportamiento exacto de estas variables y su relación en la etapa de la adolescencia.

Un elevado número de estudios revela el fuerte vínculo existente entre la resiliencia y las emociones positivas, poniéndose de manifiesto que las personas resilientes conservan el nivel de afecto positivo en las situaciones estresantes, a pesar de que experimentan también afecto negativo, ya que tienen más habilidades de superación y crecimiento (Ong, Bergeman, Bisconti y Wallace, 2006). Se sabe que las personas resilientes se caracterizan por tener una afectividad positiva (Masten, 2001; Wolin y Wolin, 1993). Se sabe asimismo que determinadas características individuales como el optimismo y la esperanza amortiguan el efecto del estrés (Abramson *et al.*, 2000). Igualmente, Folkman y Moskowitz (2000) mantienen que interpretar positivamente los eventos vitales y el afrontamiento centrado en el problema beneficiaría a la experimentación de emociones positivas ante la adversidad. Dicho de otro modo, se encuentra que la resiliencia está asociada con la facilitación de las emociones positivas y el alivio de las emociones negativas (Benetti y Kambouropoulos, 2006; Liu *et al.* 2012).

También se ha apoyado la idea inversa, basada en que los estados positivos conllevan niveles más altos de resiliencia posteriormente (Fredrickson y Joiner, 2002). Esto significa que la resiliencia también se debe en parte a la aparición de las emociones positivas, ya que, ante un evento estresante, la diferencia de emociones positivas frente a las negativas juega a favor del afrontamiento de la adversidad (Ong *et al.*, 2006; Tugade y Fredrickson, 2004). Salovey, Rothman, Detweiler y Steward (2000) sugieren que las emociones positivas pueden facilitar prácticas de comportamiento saludable y subrayan la conexión entre las emociones positivas entre los estados emocionales positivos y el aumento de la disponibilidad de recursos resilientes.

En la misma línea se manifiestan Tugade y Fredrickson (2004) cuando argumentan que la capacidad de experimentar afecto positivo es esencial para la protección ante de la adversidad. Greco, Morelato e Ison (2006) proponen que el afecto positivo es una herramienta que fomenta el desarrollo de la resiliencia durante la infancia. Por último,

Ong y Bergeman (2008) sugieren que las personas resilientes tienen mayor capacidad de reacción para vivenciar positivamente los acontecimientos diarios. Posteriormente, diversos autores añaden que la experimentación de emociones positivas promueve la habilidad de recuperarse adecuadamente de las circunstancias de estrés diario (Ong, Bergeman y Chow, 2010).

En definitiva, puede presuponerse que la resiliencia resulta ser un buen indicador del balance afectivo, que implica sentir más emociones agradables y pocas desagradables, aunque se trata de una relación que apenas se ha explorado hasta ahora.

## **La implicación escolar como índice del ajuste social**

Durante la adolescencia uno de los ámbitos donde los jóvenes invierten la mayor parte de su tiempo es la escuela. En este ambiente se promueve el desarrollo sociopersonal del estudiante y tiene lugar la interacción social. En esta etapa evolutiva adquieren mayor importancia no sólo los vínculos establecidos en el contexto escolar, sino también la autonomía y la participación en la escuela. De forma paralela, el sistema educativo también se transforma de manera notable, y el paso a la enseñanza secundaria obligatoria supone un nuevo desafío para los adolescentes.

A pesar de las recientes aportaciones de la psicología positiva a la comprensión de la adaptación adolescente, los estudios empíricos destinados a analizar indicadores de ajuste en el contexto escolar son escasos. Con todo, la investigación ha demostrado que, con respecto al funcionamiento académico y socioemocional, los jóvenes muestran tanto patrones desajustados como patrones relacionados con el comportamiento ajustado en la escuela y el logro académico (Li y Lerner, 2011). La perspectiva centrada en la optimización del desarrollo humano considera que la enseñanza debe servir de guía al adolescente en el logro de diversas metas básicas relacionadas con el desarrollo social y personal (Feagan y Bartsch, 1993). En definitiva, la escuela es una institución social con obligaciones educativas

de preparación de los estudiantes para la vida adulta en su contexto social (Flammer y Alsaker, 2006).

Entre la selección de variables de adaptación destinadas a medir la relación estudiante-escuela realizada por Libbey (2004) se encuentra la implicación escolar. Se ha demostrado que es un factor de protección esencial que promueve resultados socioeducativos positivos (O'Farrel y Morrison, 2003) y que se encuentra conectado tanto con el desarrollo adaptativo adolescente como con el desajuste adolescente (Wingspread Connectedness Conference, 2004). Li y Lerner (2011) señalan que un alto nivel de implicación escolar es esencial para entender la adaptación positiva adolescente.

La implicación escolar es concebida como un metaconstructo con dimensiones emocionales, conductuales y cognitivas (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004). Por tanto, tres serían sus componentes: implicación cognitiva, implicación conductual e implicación emocional (Fredricks, Blumenfeld, Friedel y Paris, 2005; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández y Revuelta, 2016). Se entiende, por tanto, que los estudiantes implicados no sólo asisten a clase y se realizan académicamente, sino que se esfuerzan, se obstinan, autoregulan su conducta en función de los objetivos, se desafían a ellos mismos para superarse y disfrutan con los retos y el aprendizaje (Klem y Connell, 2004). Igualmente, son atentos y participan en clase, se esfuerzan en la realización de las tareas dentro del aula y exhiben interés y motivación para aprender (Fredricks *et al.*, 2004; Marks, 2000; Skinner y Belmont, 1993). En cambio, los alumnos no implicados escolarmente muestran más conductas disruptivas, obtienen resultados más bajos, son más proclives a abandonar los estudios, tienen un perfil más pasivo y manifiestan aburrimiento o incluso enfado en el aula (Skinner y Belmont, 1997). En consecuencia, la desimplicación escolar predice niveles más altos de estrés percibido (Raufelder *et al.*, 2013), problemas de conducta y fracaso escolar (Wang y Fredricks, 2014), mayor deserción escolar (Lamote, Speybroeck, Van den Noorgate y Van Damme, 2013) y problemas de delincuencia y abuso de sustancias durante la adolescencia y la adultez (Henry, Knight y Thornberry, 2012).

Aún más, la implicación escolar ha sido identificada como una variable estrechamente vinculada con el éxito en los resultados al-

canzados posteriormente en la adultez (Abbott-Chapman *et al.*, 2014; Li y Lerner, 2011). Respecto a la adolescencia, Eccles y Roeser (2011) manifiestan que la implicación escolar juega un influyente rol en la prevención del fracaso escolar, la promoción de la competencia y resultados adaptativos.

## **Implicación escolar y variables sociodemográficas**

Respecto al nivel educativo, en las tareas evolutivas de la adolescencia, destaca el incremento de expectativas académicas y la exigencia de desplegar conductas sociales responsables (Mahatmya, Lohman, Matjasko y Farb, 2012). Asimismo, un menor apoyo social del profesorado, las altas expectativas por parte de los profesores, la competitividad y el aumento de la comparación social podrían favorecer a un desajuste en la relación entre el estudiante y el contexto educativo (Tuominen-Soini y Salmera-Aro, 2014).

A pesar de que la mayor parte de las investigaciones con la implicación escolar como tema central han sido transversales (Tuominen-Soini y Salmera-Aro, 2014), algunas de ellas han demostrado que la implicación se reduce durante la adolescencia (Wang y Eccles, 2012). Este cambio podría estar relacionado con la motivación académica de los estudiantes, variable en la que también se detectan disminuciones similares (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles y Wigfield, 2002). Se sabe que a medida que el nivel educativo avanza disminuye la implicación escolar (Liu y Lu, 2011), y concretamente en el paso de primaria a secundaria (Eccles *et al.*, 1997) debido a la pobre adaptación persona-entorno. En este mismo periodo de transición existe evidencia sobre la disminución de la motivación, el apego a la escuela y el logro académico (Anderman y Maehr, 1994). Tras este periodo de adolescencia temprana, se detecta una tendencia a la estabilidad del nivel de implicación escolar durante el curso de la adolescencia (Janosz, Archambault, Morizot y Pagani, 2008). Se sabe menos sobre los itinerarios académicos posteriores que tienen lugar durante la adolescencia media y tardía, momento en el que se afrontan crecientes

demandas escolares y aumenta la conciencia sobre las diferencias individuales en la habilidad y el logro (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser y Davis-Kean, 2006).

Desde un punto de vista evolutivo, durante el periodo adolescente se experimenta una rápida maduración física, así como un acelerado desarrollo de las habilidades cognitivas. Los adolescentes comienzan a tener una mayor auto-reflexión, siendo capaces de hipotetizar sobre varias estrategias simultáneamente en lugar de centrarse en un solo dominio (Keating, 2004). En consecuencia, la habilidad para implicarse a nivel cognitivo con la escuela es mayor durante la adolescencia si se compara con la infancia temprana y media.

En lo referente a la variable demográfica sexo, parece que la implicación escolar disminuye durante la adolescencia de manera similar en ambos sexos (Simons-Morton y Crump, 2003). Sin embargo, en comparación con las chicas, los chicos son más proclives a cursar una trayectoria de implicación escolar más inestable y progresivamente decreciente, lo que les convierte en más vulnerables al fracaso escolar (Li y Lerner, 2011). Ghazvini y Khahehpour (2011) también concluyen que los chicos despliegan una menor cantidad de estrategias de aprendizaje y que las chicas asumen más responsabilidad en los fallos académicos. Es más, las chicas habitualmente se implican más a nivel escolar que los chicos (Samela-Aro y Upadyaya, 2012; Lam *et al.*, 2012), por lo que las variaciones intersexo deberían ser más estudiadas entre estudiantes de edades y niveles educativos diferentes (Tuominen y Salmera-Aro, 2014).

## Implicación escolar y resiliencia

A pesar de que la utilidad de la resiliencia en contextos escolares ha sido ampliamente reconocida (Masten, Herbers, Cutuli y Lafavor, 2008), la aplicación de un enfoque de resiliencia en la investigación educativa es inusual (Martin y Marsh, 2006), la investigación previa sobre el vínculo resiliencia-implicación escolar es escasa (Jones y Lafreniere, 2014). Desde la psicología positiva hay estudios que conectan a la resiliencia con otros indicadores de ajuste escolar, como el clima

motivacional del aula (Alonso-Tapia, Nieto y Ruiz, 2013), la motivación y la regulación emocional (Fried y Chapman, 2012) o el rendimiento académico en la adolescencia (Gaixola, Lugo y Villa, 2013). Por lo tanto, aunque no se sabe si la resiliencia predice la implicación escolar, puede intuirse la existencia de relación entre las dos variables.

En este terreno, un estudio de Sharkey, You y Schnoebelen (2008) revela que la resiliencia posee un rol parcial de mediador entre los recursos escolares y la implicación escolar. Por otro lado, el estudio cualitativo de Malindi y Machenjedge (2012) muestra que la implicación escolar refuerza la resiliencia de menores en situación de riesgo a través del fomento del cambio prosocial, orientación al futuro, oportunidades de apoyo, el aprendizaje de habilidades básicas y la restauración de la etapa de la infancia. Por tanto, se confirma el rol de la implicación escolar como promotor de la resiliencia en menores con experiencias vitales de desprotección. Asimismo, Irvin (2012) indica que los jóvenes con perfiles problemáticos y no implicados a nivel escolar se encontraban en una situación de riesgo, mientras que se identifica la implicación conductual y psicológica como un rol promotor de la resiliencia.

Respecto a la influencia de la resiliencia en la implicación escolar, se sugiere que la mejora de ésta deriva de los esfuerzos escolares orientados al fomento de la resiliencia ambiental (Ungar y Liebenberg, 2013). Jones y Lafreniere (2014) observan una correlación de carácter positivo entre ambas variables y que factores como el autoconcepto, el apoyo social percibido o la autoeficacia actúan como predictores de dicha relación. Se ha encontrado también que los estudiantes no resilientes sufren un mayor efecto de aspectos contextuales de riesgo, por lo que la resiliencia es una variable amortiguadora frente a dichos aspectos (Gaixola, Lugo, Guedea y Villa, 2013). Asimismo, se sabe que los alumnos con mejores resultados académicos muestran características resilientes (Peralta, Ramírez y Castaño, 2006). En último lugar, Skinner y Pitzer (2012) presentan una propuesta de intervención que incluye conceptos como la “resiliencia diaria”, sugiriendo que los recursos psicológicos que promueven la implicación mejorarían la conducta ante los desafíos a través de dinámicas de afrontamiento académico como un puente de regreso a la implicación.

Y aunque de todo lo anterior quedan claras las relaciones bivariadas, falta aún por conocer el papel que la interacción de tales variables puede llegar a ejercer en el ajuste psicosocial adolescente. De ahí que los objetivos del presente trabajo sean: a) analizar la interacción que la resiliencia y las variables sociodemográficas ejercen sobre la implicación escolar y el bienestar psicológico; b) examinar la influencia que la capacidad de resiliencia ejerce sobre el ajuste psicosocial.

## Método

### Participantes

En este estudio toman parte un total de 1250 estudiantes del País Vasco (España) de entre 12 y 15 años de edad ( $M = 13.72$ ,  $DT = 1.09$ ), de los cuales 612 (49%) son hombres y 638 (51%) mujeres. Distribuidos en función del nivel académico de secundaria, 232 se encuentran en primero, 274 en segundo, 353 en tercero y 394 en cuarto curso, sin diferencias significativas en función del sexo en tales cursos ( $\chi^2 = 2.89$ ,  $p > .05$ ).

### Instrumentos

Para medir la resiliencia se aplicó la escala de resiliencia de Connor y Davidson (CD-RISC, 2003), comprendido por 25 ítems a los que se responde en una escala Likert de cinco grados (desde 0 = nada de acuerdo a 4 = totalmente de acuerdo). La validación original de la escala obtuvo un valor de consistencia de  $\alpha = .89$ . Aunque los autores sugieren que la escala es multidimensional, con una estructura penta-dimensional (aceptación positiva del cambio, competencia personal, control, confianza en la intuición y tolerancia a la adversidad y espiritualidad), diversos estudios posteriores aconsejan utilizarla como un único factor.

Se mide la satisfacción con la vida con la escala de satisfacción con la vida (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985). Cuenta con cinco ítems en formato Likert de siete grados (1 = completa-

mente en desacuerdo a 7 = completamente de acuerdo). Se extrajo una elevada consistencia interna de  $\alpha = .84$  en la validación española (Atienza *et al.*, 2000).

Para el afecto negativo y positivo se utiliza la escala *positive and negative affect* de Bradburn (1969). Consta de 18 ítems (nueve ítems para evaluar el afecto positivo y otros nueve para el negativo) para los que los estudiantes tienen que valorar si han experimentado en la última semana los estados que se presentan en una escala tipo Likert con tres alternativas de respuesta (1 = poco o nunca a 3 = generalmente). Los coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach obtenidos en una muestra española (Barrio *et al.*, 1989) fueron de  $\alpha = .71$  en afecto negativo y  $\alpha = .76$  en afecto positivo.

En cuanto al constructo de implicación escolar, se opta por evaluarlo con el cuestionario de implicación escolar (SEM) de Fredericks *et al.* (2005), en su versión validada al castellano (Ramos, Rodríguez-Fernández y Revuelta, 2016). Posee 19 ítems con un formato de respuesta Likert de cinco grados (1 = nunca y 5 = siempre). La evaluación de la fiabilidad presenta índices de consistencia interna adecuados con valores entre .72 y .77 para la implicación emocional; .83 y .86 para la implicación comportamental; y .55 y .82 para la implicación cognitiva (Fredricks *et al.*, 2011).

## Procedimiento

La aplicación de la batería de cuestionarios se realizó de forma grupal por parte de las autoras de esta investigación dentro del horario lectivo de clases y simultáneamente al alumnado con objetivo de confirmar igualdad en la aplicación. El tiempo medio de respuesta al cuestionario fue de aproximadamente treinta minutos. Con el propósito de mitigar respuestas en dirección de las hipótesis de la investigación, se empleó el criterio de ciego único, evitando que los estudiantes conocieran la finalidad del estudio. Se aseguró el anonimato de las respuestas, así como la participación voluntaria en la investigación, y se respetaron las directrices éticas establecidas por la Universidad del País Vasco para la investigación con personas.

## Análisis de datos

Los valores perdidos (2.1%) se obtienen a partir del algoritmo de maximización de expectativa y de la cadena Markov Monte Carlo (MCMC) a través de LISREL. Para examinar las correlaciones se utiliza la técnica de correlaciones de Pearson con un nivel crítico bilateral. Para estudiar la relación lineal entre dos variables controlando el efecto de variables extrañas se calculan los coeficientes de correlación parcial. El examen de la varianza factorial se realiza mediante el modelo lineal general univariante y con el empleo de las comparaciones múltiples *post-hoc* (de Tukey o Games-Howell, según la varianza obtenida). Asimismo, se calcula el tamaño del efecto parcial ( $\eta^2$ ) de las variables independientes sobre la variable dependiente implicadas en la varianza factorial. Por último, para examinar la capacidad predictiva que una variable ejerce sobre otra, se utilizarán regresiones lineales, a través del coeficiente  $R^2$  para determinar la proporción de varianza de la variable dependiente explicada por la variable independiente. También se utilizará el coeficiente  $\beta_1$  para conocer el cambio en la variable dependiente originado por la independiente.

## Resultados

Los resultados relativos al primer objetivo (analizar la interacción que la resiliencia y las variables sexo y nivel educativo ejercen en la relación para con la implicación escolar y el bienestar psicológico) se presentan en las tablas 2 a 9. En primer lugar, se presentan aquellos correspondientes a la interacción de la resiliencia y el sexo sobre el bienestar subjetivo (tablas 2 y 3) y sobre la implicación escolar (tablas 4 y 5), seguidos de las mismas interacciones, pero teniendo en cuenta la variable nivel educativo en lugar del sexo (tablas 6 a 9).

| Tabla 2. Bienestar subjetivo en función del nivel de resiliencia según el sexo |                   |                 |     |                  |                   |                   |                 |     |                   |                   |
|--|-------------------|-----------------|-----|------------------|-------------------|-------------------|-----------------|-----|-------------------|-------------------|
|  | Hombre            |                 |     |                  |                   | Mujer             |                 |     |                   |                   |
| VD   | Nivel resiliencia | M (DT)          | n   | F (p)            | p-h               | Nivel resiliencia | M (DT)          | n   | F (p)             | p-h               |
| SV   | Bajo (a)          | 22.25<br>(6.11) | 68  | 57.48<br>(.000*) | a-b<br>a-c<br>b-c | Bajo (a)          | 20.67<br>(6.75) | 137 | 89.09<br>(.000*)  | a-b<br>a-c<br>b-c |
|  | Medio (b)         | 26.94<br>(4.31) | 426 |                  |                   | Medio (b)         | 26.76<br>(4.87) | 434 |                   |                   |
|  | Alto (c)          | 29.67<br>(4.47) | 122 |                  |                   | Alto (c)          | 29.65<br>(4.66) | 69  |                   |                   |
| AP   | Bajo (a)          | 23.22<br>(5.38) | 68  | 52.44<br>(.000*) | a-b<br>a-c<br>b-c | Bajo (a)          | 21.45<br>(4.63) | 137 | 116.54<br>(.000*) | a-b<br>a-c<br>b-c |
|  | Medio (b)         | 26.59<br>(4.05) | 426 |                  |                   | Medio (b)         | 26.16<br>(4.01) | 434 |                   |                   |
|  | Alto (c)          | 29.72<br>(4.42) | 122 |                  |                   | Alto (c)          | 30.04<br>(3.00) | 69  |                   |                   |
| AN   | Bajo (a)          | 19.45<br>(5.20) | 68  | 3.76<br>(n.s.)   |                   | Bajo (a)          | 21.23<br>(5.00) | 137 | 15.34<br>(.000*)  | a-b               |
|  | Medio (b)         | 17.84<br>(4.17) | 426 |                  |                   | Medio (b)         | 18.71<br>(4.51) | 434 |                   |                   |
|  | Alto (c)          | 18.06<br>(5.07) | 122 |                  |                   | Alto (c)          | 18.76<br>(5.26) | 69  |                   |                   |

Notas.: SV = satisfacción con la vida; AP = afecto positivo; AN = afecto negativo; n.s. = no significativo estadísticamente; p.h. *post-hoc*; \*  $p < .05$ .

Los resultados (tabla 2) muestran que, independientemente del sexo, los chicos y las chicas que puntúan más alto en resiliencia tienen un mayor nivel de satisfacción, experimentan más emociones positivas y menor cantidad de emociones negativas, aunque en este caso sólo entre las chicas no existen diferencias significativas en el afecto negativo según el nivel de en la muestra de varones. Además, tal como indica la prueba *post-hoc*, tales diferencias se dan en todos los casos entre los tres niveles de resiliencia (bajo, medio y alto), excepto en el caso del afecto negativo, donde únicamente difieren las adolescentes de nivel medio con respecto a las de nivel bajo. Por tanto, se concluye que quienes se consideran más resilientes disfrutan de un mayor bienestar subjetivo, que es sinónimo de experimentar predominan-

temente emociones positivas, escasas emociones negativas y evaluar positivamente la trayectoria vital.

|                    | Satisfacción con la vida ( $n_2$ ) | Afecto positivo ( $n_2$ ) | Afecto negativo ( $n_2$ ) |
|--------------------|------------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Modelo corregido   | .204                               | .224                      | .046                      |
| Interceptación     | .941                               | .958                      | .909                      |
| Sexo               | .002                               | .003                      | .008                      |
| Resiliencia        | .174                               | .190                      | .024                      |
| Resiliencia * Sexo | .003                               | .005                      | .001                      |

Para saber cuál de las dos variables y su interacción tiene mayor grado de incidencia sobre los componentes del indicador de ajuste psicológico, se recurre al cálculo del índice  $\eta^2$  (ver tabla 3). Para su interpretación se toma como referencia la regla de Cohen (1988), que fija los siguientes intervalos: efecto pequeño (.01-.06), efecto medio (.06-.14) y efecto grande (>.14).

| VD | Hombre            |              |     |               |                   | Mujer             |              |     |               |                   |
|----|-------------------|--------------|-----|---------------|-------------------|-------------------|--------------|-----|---------------|-------------------|
|    | Nivel resiliencia | M (DT)       | n   | F (p)         | p-h               | Nivel resiliencia | M (DT)       | n   | F (p)         | p-h               |
| IC | Bajo (a)          | 17.79 (2.98) | 68  | 12.64 (.000*) | b-c               | Bajo (a)          | 18.51 (2.78) | 137 | 24.52 (.000*) | a-b<br>a-c<br>b-c |
|    | Medio (b)         | 18.62 (2.89) | 426 |               |                   | Medio (b)         | 20.04 (2.70) | 434 |               |                   |
|    | Alto (c)          | 19.85 (3.02) | 122 |               |                   | Alto (c)          | 21.02 (2.47) | 69  |               |                   |
| IE | Bajo (a)          | 19.41 (4.35) | 68  | 21.90 (.000*) | a-b<br>a-c<br>b-c | Bajo (a)          | 19.86 (4.02) | 137 | 57.51 (.000*) | a-b<br>a-c<br>b-c |
|    | Medio (b)         | 20.91 (3.91) | 426 |               |                   | Medio (b)         | 22.81 (3.46) | 434 |               |                   |
|    | Alto (c)          | 23.09 (3.95) | 122 |               |                   | Alto (c)          | 25.08 (3.12) | 69  |               |                   |

| Tabla 4. Implicación escolar en función del nivel de resiliencia según el sexo |                   |               |     |               |                   |                   |              |     |               |                   |
|--|-------------------|---------------|-----|---------------|-------------------|-------------------|--------------|-----|---------------|-------------------|
|  | Hombre            |               |     |               |                   | Mujer             |              |     |               |                   |
| VD   | Nivel resiliencia | M (DT)        | n   | F (p)         | p-h               | Nivel resiliencia | M (DT)       | n   | F (p)         | p-h               |
| ICG  | Bajo (a)          | 20.38 (5.79)  | 68  | 22.12 (.000*) | a-b<br>a-c<br>b-c | Bajo (a)          | 20.44 (5.08) | 137 | 29.32 (.000*) | a-b<br>a-c<br>b-c |
|  | Medio (b)         | 22.42 (5.41)  | 426 |               |                   | Medio (b)         | 23.09 (5.29) | 434 |               |                   |
|  | Alto (c)          | 25.60 (25.60) | 122 |               |                   | Alto (c)          | 26.34 (5.93) | 69  |               |                   |

Notas: IC = implicación conductual; IE = implic. afectiva; ICG = implic. cognitiva; p-h: *post-hoc*; \*  $p < .05$ .

Los resultados confirman que es la resiliencia la variable explicativa de la varianza de las puntuaciones en bienestar subjetivo, ejerciendo un considerable control sobre la satisfacción con la vida ( $\eta^2 = .174$ ) y afecto positivo ( $\eta^2 = .190$ ), y un efecto pequeño sobre la variable afecto negativo ( $\eta^2 = .024$ ). Mientras, el sexo o la interacción de ambas variables apenas tiene algún efecto. Con respecto a la implicación escolar en función de la interacción entre el nivel de resiliencia y sexo (tabla 4), los datos extraídos indican que en ambos sexos las personas que se perciben más resilientes (nivel alto de resiliencia) se muestran más implicadas con la escuela a nivel conductual, a nivel emocional y a nivel cognitivo en comparación con aquellas personas que se perciben menos resilientes (nivel bajo de resiliencia).

| Tabla 5. Tamaño del efecto de la resiliencia y el sexo sobre la implicación escolar |                             |                            |                            |
|---|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|
|   | Implicación conductual (n2) | Implicación emocional (n2) | Implicación cognitiva (n2) |
| Modelo corregido  | .085                        | .129                       | .076                       |
| Interceptación  | .965                        | .952                       | .911                       |
| Sexo  | .022                        | .021                       | .001                       |
| Resiliencia   | .045                        | .091                       | .069                       |
| Resiliencia * Sexo  | .002                        | .005                       | .000                       |

Sin embargo, las pruebas *post-hoc* (tabla 4) apuntan que en las chicas todas las medidas de implicación escolar difieren significativamente en función del nivel de resiliencia ( $p < .05$ ). mientras que en los chicos la variación en las medidas de implicación escolar es significativa en todas sus facetas, excepto en la conductual si se comparan los grupos de resiliencia baja versus resiliencia media ( $p > .05$ ). El tamaño del efecto (tabla 5) revela que es la resiliencia la variable que en mayor grado explica los niveles de implicación, si bien no al mismo grado que lo hacía con el bienestar.

| Tabla 6. Bienestar subjetivo en función del nivel de resiliencia según el nivel educativo |    |                 |     |                |                 |     |                |                 |     |                |                 |     |                |
|---|----|-----------------|-----|----------------|-----------------|-----|----------------|-----------------|-----|----------------|-----------------|-----|----------------|
|   | NR | 1º ESO          |     |                | 2º ESO          |     |                | 3º ESO          |     |                | 4º ESO          |     |                |
|   |    | M (DT)          | n   | F P (p-h)      | M (DT)          | n   | F P (p-h)      | M (DT)          | n   | F P (p-h)      | M (DT)          | n   | F P (p-h)      |
| SV  | B  | 21.42<br>(6.94) | 26  | 31.55<br>.000* | 21.88<br>(6.28) | 51  | 35.87<br>.000* | 20.98<br>(6.76) | 64  | 46.69<br>.000* | 20.73<br>(6.61) | 63  | 41.42<br>.000* |
|   | M  | 28.50<br>(4.46) | 158 | (b-m<br>b-a)   | 26.55<br>(4.46) | 180 | (b-m<br>b-a)   | 26.39<br>(4.41) | 237 | (b-m<br>b-a)   | 26.51<br>(4.73) | 286 | (b-m<br>b-a)   |
|   | A  | 30.24<br>(4.11) | 49  | (m-a)          | 30.32<br>(4.61) | 43  | (m-a)          | 29.51<br>(4.61) | 52  | (m-a)          | 28.68<br>(4.75) | 45  | (m-a)          |
| AP  | B  | 22.46<br>(4.88) | 26  | 31.46<br>.000* | 23.60<br>(4.75) | 51  | 33.70<br>.000* | 21.53<br>(4.88) | 64  | 64.94<br>.000* | 21.23<br>(4.98) | 63  | 48.25<br>.000* |
|   | M  | 27.48<br>(3.85) | 158 | (b-m<br>b-a)   | 26.80<br>(3.58) | 180 | (b-m<br>b-a)   | 25.56<br>(4.05) | 237 | (b-m<br>b-a)   | 26.13<br>(4.21) | 286 | (b-m<br>b-a)   |
|   | A  | 30.20<br>(4.07) | 49  | (m-a)          | 30.06<br>(3.44) | 43  | (m-a)          | 30.44<br>(3.83) | 52  | (m-a)          | 28.97<br>(3.82) | 45  | (m-a)          |
| AN  | B  | 20.15<br>(5.64) | 26  |                | 20.13<br>(5.14) | 51  |                | 20.42<br>(4.53) | 64  |                | 21.41<br>(5.49) | 63  | 10.94<br>.000* |
|   | M  | 17.95<br>(4.38) | 158 | 2.66<br>n.s.   | 18.82<br>(4.25) | 180 | 3.71<br>.026*  | 18.13<br>(4.07) | 237 | 7.04<br>.001*  | 18.25<br>(4.66) | 286 | (b-m<br>b-a)   |
|   | A  | 17.75<br>(5.12) | 49  |                | 17.58<br>(4.98) | 43  | (b-a)          | 18.86<br>(5.28) | 52  |                | 19.15<br>(5.16) | 45  |                |

Notas: sv = satisfacción con la vida; AP = afecto positivo; AN = afecto negativo; NR = nivel resiliencia; B = bajo; M = medio; A = alto; P-h = *post-hoc*; n.s.: no significativo estadísticamente. \*  $p < .05$ .

Al analizar los niveles de bienestar subjetivo (tabla 6) se puede ver que varían en cada uno de los cuatro cursos académicos en función del nivel de resiliencia, tanto en satisfacción con la vida como en afecto positivo, obteniendo mayores índices de satisfacción con la vida y de emociones positivas quienes se consideran más resilientes. En relación con el afecto negativo, se puede confirmar que sólo para el alumnado de segundo curso de secundaria varía significativamente en afecto negativo en función del nivel de resiliencia. Las comparaciones múltiples *post-hoc* indican que, mientras las puntuaciones obtenidas en satisfacción con la vida y afecto positivo varían significativamente en función del grado de resiliencia en todos los cursos de ESO, las puntuaciones medias obtenidas en afecto negativo no difieren de las obtenidas por quienes aseguran ser resilientes por encima de ese rango medio en ninguno de los niveles educativos. Tampoco difieren las puntuaciones de la faceta negativa de emocionalidad en los siguientes grupos: primero y segundo de ESO (resiliencia baja *versus* resiliencia media), primero de ESO (resiliencia baja *versus* resiliencia media) y segundo de ESO (resiliencia baja *versus* resiliencia alta).

| Tabla 7. Tamaño del efecto de la resiliencia y el nivel educativo sobre el bienestar subjetivo |                               |                      |                      |
|--|-------------------------------|----------------------|----------------------|
|  | Satisfacción con la vida (n2) | Afecto positivo (n2) | Afecto negativo (n2) |
| Modelo corregido   | .218                          | .244                 | .041                 |
| Interceptación   | .943                          | .960                 | .910                 |
| Nivel educativo  | .007                          | .012                 | .004                 |
| Resiliencia  | .189                          | .206                 | .028                 |
| Resiliencia*N. educativo   | .005                          | .009                 | .006                 |

En cuanto al tamaño del efecto, en la tabla 7 se puede comprobar que la resiliencia obtiene el valor más alto del parámetro Eta cuadrado ( $\eta^2$ ), y por lo tanto se puede afirmar que es la variable que mayor tanto por ciento de la variabilidad del bienestar subjetivo explica en este modelo, en comparación con el nivel educativo e incluso con la interacción entre resiliencia y nivel educativo, alcanzado un tamaño del efecto grande en todas las dimensiones del bienestar subjetivo, excepto en afecto negativo, donde se queda en un valor de .028 (efecto pequeño).

Tal como se puede comprobar en la tabla 8, relativa a la implicación escolar en función del nivel de resiliencia y el nivel educativo, en todos los cursos académicos se da una significativa variación de las medidas de implicación escolar en función del nivel de resiliencia. Concretamente, esto implica un decremento de la implicación escolar a medida que aumenta el nivel educativo; por lo que, si se comparan las submuestras pertenecientes a los primeros cursos con las de los últimos cursos de ESO, los niveles de implicación tienden a reducirse, especialmente en la implicación cognitiva. Ahora bien, no todos los niveles de resiliencia están asociados a una mayor implicación escolar; según los contrastes *post-hoc*, en primer curso, el grupo de nivel medio de resiliencia obtiene puntuaciones diferencialmente no significativas en todas las escalas de implicación escolar al compararlo con el grupo de nivel alto, e igualmente en el caso de la implicación cognitiva si se compara con el grupo que obtiene un nivel bajo de resiliencia. Para segundo curso las diferencias en implicación emocional no son significativas en el grupo resiliencia media *versus* resiliencia alta, y para tercero de ESO tampoco lo son si se contrastan niveles bajos de resiliencia frente a nivel medio de resiliencia tanto en implicación emocional como en implicación cognitiva. En último lugar, para cuarto de ESO no existen diferencias significativas en implicación conductual en los grupos resiliencia baja *versus* resiliencia media, ni tampoco en implicación cognitiva en los grupos resiliencia media *versus* resiliencia alta.

**Tabla 8. Implicación escolar en función del nivel de resiliencia según el nivel educativo**

|      | 1º ESO |                 |     | 2º ESO          |                 |     | 3º ESO            |                 |     | 4º ESO          |                 |     |                   |
|------|--------|-----------------|-----|-----------------|-----------------|-----|-------------------|-----------------|-----|-----------------|-----------------|-----|-------------------|
|      | NR     | M (DT)          | n   | F<br>P<br>(p-h) | M (DT)          | n   | F<br>P<br>(p-h)   | M (DT)          | n   | F<br>P<br>(p-h) | M (DT)          | n   | F<br>P<br>(p-h)   |
| IC   | B      | 19.23<br>(2.90) | 26  | 3.64<br>.028*   | 18.09<br>(2.91) | 51  | 10.31<br>.000*    | 18.15<br>(2.86) | 64  | 7.37<br>.001*   | 18.04<br>(2.72) | 63  | 3.14<br>.044*     |
|      |        | 20.77<br>(2.78) | 158 | (b-m<br>b-a)    | 19.28<br>(2.83) | 180 | (b-m<br>b-a)      | 19.12<br>(2.70) | 237 | (b-m<br>b-a)    | 18.76<br>(2.86) | 286 | (m-a)             |
|      |        | 20.87<br>(2.81) | 49  | m-a)            | 20.72<br>(2.41) | 43  | m-a)              | 20.15<br>(3.09) | 52  | m-a)            | 19.42<br>(3.00) | 45  |                   |
| IE   | B      | 20.61<br>(3.61) | 26  | 14.67           | 20.47<br>(3.95) | 51  | 8.60              | 19.78<br>(4.50) | 64  | 12.00           | 18.68<br>(3.95) | 63  | 21.40<br>.000*    |
|      |        | 24.24<br>(3.45) | 158 | (b-m<br>b-a)    | 22.24<br>(3.59) | 180 | (b-m<br>b-a)      | 20.90<br>(3.93) | 237 | (b-a<br>m-a)    | 21.15<br>(3.44) | 286 | (b-<br>b-<br>m-a) |
|      |        | 25.28<br>(4.18) | 49  |                 | 23.60<br>(3.84) | 43  |                   | 23.36<br>(3.72) | 52  |                 | 22.97<br>(3.01) | 45  |                   |
| ICOG | B      | 23.03<br>(5.56) | 26  | 6.00            | 20.43<br>(4.72) | 51  | 17.80<br>.000*    | 20.35<br>(5.41) | 64  | 10.54           | 19.34<br>(5.34) | 63  | 11.19<br>.000*    |
|      |        | 25.69<br>(5.95) | 158 | (b-a)           | 23.30<br>(5.09) | 180 | (b-<br>b-<br>m-a) | 21.59<br>(5.01) | 237 | (b-<br>m-a)     | 21.82<br>(4.90) | 286 | (b-<br>b-a)       |
|      |        | 27.91<br>(5.90) | 49  |                 | 26.86<br>(6.12) | 43  |                   | 24.73<br>(6.27) | 52  |                 | 23.97<br>(6.04) | 45  |                   |

Notas: IC = implicación conductual; IE = implicación emocional; ICOG = implicación cognitiva; NR = nivel resiliencia; B = bajo; M = medio; A = alto; P-h = *post-hoc*; n.s.: no significativo estadísticamente. \*  $p < .05$ .

La tabla 9 da a conocer un efecto pequeño del nivel educativo en cada una de las tres facetas de la implicación escolar (conductual, emocional y cognitiva) y más inferior aún es al de la interacción resiliencia y nivel educativo. No obstante, resulta necesario resaltar que el efecto de la resiliencia es diferente en función del tipo de implicación, siendo pequeño para la implicación conductual y medio para la implicación emocional y la cognitiva.

| Tabla 9. Tamaño del efecto de la resiliencia y el nivel educativo sobre la implicación escolar |                             |                            |                            |
|--|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|
|  | Implicación conductual (n2) | Implicación emocional (n2) | Implicación cognitiva (n2) |
| Modelo corregido   | .087                        | .158                       | .138                       |
| Interceptación   | .966                        | .954                       | .919                       |
| Nivel educativo  | .021                        | .032                       | .039                       |
| Resiliencia  | .033                        | .077                       | .063                       |
| Resiliencia*N.Educat   | .005                        | .008                       | .004                       |

Con respecto al segundo objetivo de este trabajo, que trataba de examinar la influencia que la capacidad de resiliencia ejerce sobre el ajuste psicosocial, se analizan en primer lugar las relaciones entre las variables consideradas de resiliencia, bienestar subjetivo e implicación escolar y el grado de mediación que pudieran ejercer el sexo y el nivel educativo (ver tabla 10) para, en un segundo momento, analizar la capacidad predictiva del bienestar y la implicación a partir de los niveles de resiliencia (ver tabla 11).

En la tabla 10 los datos evidencian que las relaciones de signo positivo existentes entre la resiliencia y las dimensiones de bienestar subjetivo son estadísticamente significativas y que existen relaciones significativas entre la resiliencia y la implicación escolar, la cual es la correlación de la mayor intensidad con la implicación emocional.

| Tabla 10. Correlaciones bivariadas y parciales de resiliencia con bienestar subjetivo e implicación escolar |         |         |         |         |
|---|---------|---------|---------|---------|
| Variable  | RS      | SV      | AP      | AN      |
| 1. Resiliencia (RS)   | -       | .486**  | .515**  | -.156** |
| 2. Satisfacción con la vida (SV)  | .501**  | -       | .493**  | -.388** |
| 3. Afecto positivo (AP)   | .530**  | .506**  | -       | -.085** |
| 4. Afecto negativo (AN)   | -.179** | -.397** | -.105** | -       |
|   | RS      | IC      | IE      | ICog    |
| 1. Resiliencia (RS)   | -       | .256**  | .352**  | .298**  |
| 2. Implicación conductual (IC)  | .228**  | -       | .440**  | .361**  |
| 3. Implicación emocional (IE)   | .331**  | .482**  | -       | .392**  |
| 4. Implicación cognitiva (ICog)   | .312**  | .387**  | .430**  | -       |

\*\*  $p < .01$ .

Se confirma así que los adolescentes resilientes perciben un mayor nivel de bienestar personal e implicación escolar, y viceversa. Por otro lado, las correlaciones parciales controlando el efecto de las variables sociodemográficas (situadas encima de las diagonales) muestran resultados similares a las correlaciones bivariadas, lo que implica que las variables sociopersonales no tienen un efecto mediador.

En cuanto a la capacidad predictiva de la resiliencia sobre los dos indicadores del ajuste psicosocial (implicación escolar y bienestar psicológico), se puede comprobar en la tabla 10 que dicha variable presenta una capacidad explicativa ( $R^2$ ) mucho más elevada sobre dos de los componentes del bienestar subjetivo, la satisfacción con la vida y el afecto positivo) en comparación con el afecto negativo y todas las formas de implicación escolar.

Algo similar ocurre con su capacidad predictiva (B) al tener mayor efecto predictivo también sobre las dos dimensiones del bienestar mencionadas que sobre cualquiera de las medidas de la implicación.

| Tabla 11. Capacidad predictiva de la resiliencia sobre el bienestar subjetivo y la implicación escolar |      |                |         |       |              |       |   |        |
|--|------|----------------|---------|-------|--------------|-------|---|--------|
| Variable predictora  | R    | R <sup>2</sup> | F       | B     | Error típico | B     | t | t      |
| <b>Satisfacción con la vida</b>  |      |                |         |       |              |       |   |        |
| Constante  |      |                |         | 3.86  | 1.10         |       |   | 3.49*  |
| Resiliencia  | .501 | .251           | 421.43* | .301  | .015         | .501  |   | 20.52* |
| <b>Afecto positivo</b>   |      |                |         |       |              |       |   |        |
| Constante  |      |                |         | 5.92  | .922         |       |   | 6.42*  |
| Resiliencia  | .530 | .280           | 490.69* | .271  | .012         | .530  |   | 22.15* |
| <b>Afecto negativo</b>   |      |                |         |       |              |       |   |        |
| Constante  |      |                |         | 25.47 | 1.06         |       |   | 23.94* |
| Resiliencia  | .179 | .032           | 41.50*  | -.091 | .014         | -.179 |   | -6.44* |
| <b>Implicación conductual</b>  |      |                |         |       |              |       |   |        |
| Constante  |      |                |         | 13.90 | .657         |       |   | 21.16* |
| Resiliencia  | .228 | .052           | 68.78*  | .072  | .009         | .228  |   | 8.29*  |
| <b>Implicación emocional</b>   |      |                |         |       |              |       |   |        |
| Constante  |      |                |         | 11.01 | .874         |       |   | 12.59* |
| Resiliencia  | .331 | .110           | 154.94* | .144  | .012         | .331  |   | 12.44* |
| <b>Implicación cognitiva</b>   |      |                |         |       |              |       |   |        |
| Constante  |      |                |         | 8.45  | 1.24         |       |   | 6.77*  |
| Resiliencia  | .312 | .097           | 135.41* | .193  | .017         | .312  |   | 11.63* |

\*  $p < .05$ .

## Discusión

Aunque el término *ajuste psicosocial* ha tenido muchas definiciones, básicamente consiste en la respuesta psicológica adaptada que da una persona ante una situación social, y son los indicadores de bienestar psicológico e implicación escolar los dos que mejor pueden recoger el comportamiento adaptado del adolescente, tanto por el tiempo que pasan en el centro educativo como por el ajuste social que deben alcanzar durante dicha etapa de la vida.

El objetivo de esta investigación era doble. De un lado, y dado que la investigación previa había analizado únicamente la relación bivariada entre resiliencia, ajuste psicosocial y variables sociodemográficas tales como el sexo y el nivel educativo, se derivaba la necesidad de analizar la relación multivariada entre ellas a partir de la interacción entre la resiliencia, el sexo y el nivel educativo y su efecto estadístico sobre las variables de ajuste (implicación escolar y bienestar psicológico). De otro lado, una vez conocidas tales relaciones multivariadas, examinar la influencia que la capacidad de resiliencia puede llegar a ejercer sobre el ajuste psicosocial adolescente.

Los datos arrojados en este estudio dejan claro que, independientemente del sexo de la persona, quienes se consideran más resilientes disfrutaban de una mayor implicación escolar cognitiva, afectiva y conductual y un mayor bienestar subjetivo, lo cual es sinónimo de experimentar predominantemente afecto positivo, y menor afecto negativo, al mismo tiempo que se evalúa de forma satisfactoria la propia trayectoria vital. Ahora bien, en el caso de los adolescentes varones obtienen mayores puntuaciones en los tres componentes del bienestar, mientras que son ellas las que destacan en la implicación escolar y sus tres formas.

En cuanto al nivel educativo, se ha encontrado que, a rasgos generales, tanto la satisfacción con la vida como el número de emociones positivas es más elevado en todos los niveles educativos a medida que la persona dispone de un mayor nivel de resiliencia. Ahora bien, no ocurre lo mismo con el afecto negativo, donde los niveles de resiliencia no parecen afectar estadísticamente en primer curso de ESO y en los restantes cursos únicamente quienes presentan niveles altos

de resiliencia logran experimentar un menor número de emociones negativas. En la misma línea se encuentran los resultados relativos a la implicación escolar, donde los índices más altos de resiliencia se relacionan con una mayor implicación (afectiva, conductual y cognitiva) en cualquiera de los cursos de la educación secundaria obligatoria.

Esto coincide con las investigaciones que, por aproximación, se pueden considerar como previas, las cuales consideran la resiliencia como una variable relevante para la satisfacción con la vida (Liu, Wang y Li, 2012; Liu, Wang y Lü, 2013) y el afecto positivo (Cohn *et al.*, 2019), posiblemente debido a que las personas con una tendencia al comportamiento resiliente confían en sus propias capacidades para dar la vuelta a las situaciones adversas que puedan sufrir, lo que les hace experimentar una mayor sensación de bienestar (Sinclair y Wallston, 2004).

Algo menos investigado hasta el momento era la relación entre la resiliencia y la implicación escolar, pues lo poco que se había trabajado se había hecho desde enfoques como el clima motivacional de aula (Alonso-Tapia, Nieto y Ruiz, 2013), la regulación emocional dentro de la motivación (Fried y Chapman, 2012) o el rendimiento en los estudios de secundaria (Gaixola, Lugo, Guedea y Villa, 2013). Pero todos estos estudios hacían suponer que existiría una asociación directa y positiva entre ambas variables y que la utilidad de la resiliencia a nivel educativo sería relevante (Masten, Herbers, Cutuli y Lafavor, 2008), si bien en algunos estudios la plantean como variable mediadora entre la implicación y otros factores como los recursos escolares (Sharkey, You y Schnoebelen, 2008), el autoconcepto o el apoyo social (Jones y Lafraniere, 2014).

Pero estos resultados deben ser matizados por el tamaño del efecto de las diversas variables. Tanto la edad como el sexo presentan un efecto estadístico bajo, según Cohen (1988), sobre los dos indicadores del ajuste psicosocial evaluados en este estudio tanto según el sexo como según el nivel educativo. Algo distinto es el papel que juega la resiliencia en la explicación de las variaciones tanto en las puntuaciones de bienestar subjetivo como en las puntuaciones de implicación escolar, ya que su peso es considerablemente más elevado sobre las puntuaciones en bienestar que sobre las puntuaciones en implicación.

Un resultado que se corrobora en el segundo objetivo del estudio al extraer que la resiliencia tiene una mayor capacidad predictiva sobre el bienestar psicológico, especialmente sobre la satisfacción con la vida y el afecto negativo, en comparación con los componentes de la implicación escolar.

En cualquier caso, el presente trabajo empírico deja patente la necesidad de trabajar la resiliencia desde el ámbito escolar al ser un rasgo psicológico que no sólo promueve la satisfacción con la vida o las emociones positivas, sino que moviliza la capacidad de crecer como persona y de sobreponerse ante las situaciones adversas que tiene lugar también en el ámbito escolar. Los esfuerzos escolares por mejorar aspectos resilientes del ambiente, la resiliencia individual del propio alumno y su implicación académica, deberían ser materializados en propuestas de intervención psicoeducativas encaminadas a la mejora de recursos psicológicos necesarios ante los desafíos académicos que promoverían la capacidad de afrontamiento y mejorarían la implicación escolar (Skinner y Pitzer, 2012).

## Referencias

- ABBOTT-CHAPMAN, J., Martin, K., Ollington, N., Venn, A., Dwyer, T., y Gall, S. (2014). The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: Findings from an Australian national study. *British Educational Research Journal*, 40 (1), 102-120.
- ABRAMSON, L., Alloy, L. B., Hankin, B. L., Clements, C. M., Zhu, L., Hogan, M. E. y Whitehouse, W. G. (2000). Optimistic cognitive styles and invulnerability to depression. En J. Gillham (ed.), *The science of optimism and hope* (pp. 75-98). Filadelfia, Estados Unidos: Templeton.
- ALONSO-TAPIA, J., Nieto, C. y Ruiz, M. A. (2013). Measuring subjective resilience despite adversity due to family, peers and teachers. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, 1-13.
- ANDERMAN, E. M. y Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64 (2), 287-309.
- ANDREWS, F. M. y Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: America's perception of life quality*. Nueva York: Plenum.

- ARGYLE, M. (1992). *La psicología de la felicidad*. Madrid: Alianza.
- BALTES, P. B., Lindenberger, U. y Staudinger, U. M. (2006). Life span theory in developmental psychology. En R. M. Lerner y W. Damon (eds.), *Handbook of child psychology* (6a. Edición), vol. 1, *Theoretical models of human development* (pp. 569-664). Hoboken: John Wiley & Sons.
- BENETTI, C. y Kambouropoulos, N. (2006). Affect-regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 41, 341-352.
- BRADBURN, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- BRONFENBRENNER, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- BUTT, D. S. y Beiser, M. (1987). Successful aging: A theme for international psychology. *Psychological and Aging*, 2, 87-94.
- CARDENAL, V. y Fierro, A. (2001). Sexo y edad en estilos de personalidad, bienestar personal y adaptación social. *Psicothema*, 13 (1), 118-126.
- CHARLES, S., Reynolds, C. A. y Gatz, M. (2001). Age-related differences and change in positive and negative affect over 23 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (1), 136-151.
- COHN, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A. y Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9 (3), 361-368.
- CUADRA, H. L. y Florenzano, R. U. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12 (1), 83-96.
- DÍAZ, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle, C. y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18 (3), 572-577.
- DIENER, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- DIENER, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31 (2), 103-157.
- DIENER, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- DIENER, E., Emmons, R., Larsen, R., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- DIENER, E., Larsen, R. J., Levine, S., y Emmons, R. A. (1985). Intensity and frequency: Dimensions underlying positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (5), 1253-1265.

- DIENER, E., Oishi, S. y Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- DIENER, E., Scollon, C. y Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. En E. Diener (ed.). *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 67-100). Nueva York: Springer Science + Business Media.
- DIENER, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.
- ECCLES, J. S. y Roeser, R. W. (2013). Schools as developmental contexts during adolescence. En R. M. Lerner, M. Easterbrooks, J. Mistry y I. B. Weiner (eds.). *Handbook of psychology, Vol. 6: Developmental psychology* (2a. ed.) (pp. 321-337). Hoboken: John Wiley & Sons.
- FEAGANS, L. y Bartsch, K. (1993). A framework for examining the role of schooling during early adolescence. En R. Lerner (ed.). *Early adolescence* (pp. 129-142). Hillsdale: Erlbaum.
- FLAMMER, A. y Alsaker, F. D. (2006). Adolescents in school. En S. Jackson y L. Goossens (eds.). *Handbook of adolescent development* (pp. 223-245). Nueva York: Psychology Press.
- FOLKMAN, S. y Moskowitz, J. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55 (6), 647-654.
- FREDRICKS, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J. y Paris, A. (2005). School engagement. En K. A. Moore y L. Lippman (eds.). *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish* (pp. 305-321). Nueva York: Plenum.
- FREDRICKS, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- FREDRICKS, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B. y Mooney, K. (2011). Measuring student engagement in Upper Elementary through High School: A description of 21 Instruments. Regional Educational Laboratory Southeast.
- FREDRICKSON, B. L. y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13 (2), 172-175.
- FRIED, L., y Chapman, E. (2012). An investigation into the capacity of student motivation and emotion regulation strategies to predict engagement and

- resilience in the middle school classroom. *The Australian Educational Researcher*, 39 (3), 295-311.
- GAIXOLA, J. G., Lugo, S. G. y Villa, E. G. (2013). Autorregulación, resiliencia y metas educativas: Variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22 (2), 241-252.
- GOODSTEIN, J., Zautra, A. y Goodhart, D. (1982). A test of the utility of social indicators for behavioral health service planning. *Social Indicators Research*, 10, 273-295.
- GOTTLIEB, G. (1997). *Synthesizing nature–nurture: Prenatal roots of instinctive behavior*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- GRECO, C., Morelato, G. e Ison, M. (2006). Emociones positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 7, 81-94.
- HARING, M. J., Okun, M. A. y Stock, W. A. (1984). A quantitative synthesis of literature on work status and subjective well being. *Journal of Vocational Behavior*, 25 (3), 316-324.
- HENRY, K. L., Knight, K. E. y Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41 (2), 156-166.
- HORLEY, J. y Lavery, J. J. (1995). Subjective well-being and age. *Social Indicators Research*, 34(2), 275-282.
- INGLEHART, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton: Princeton University.
- JACOBS, J. E., Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73 (2), 509-527.
- JANOSZ, M., Archambault, I., Morizot, J. y Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64 (1), 21-40.
- JONES, G. y Lafreniere, K. (2014). Exploring the role of school engagement in predicting resilience among bahamian youth. *Journal of Black Psychology*, 40 (1), 47-68.
- KEYES, C. M., Shmotkin, D. y Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 1007-1022.

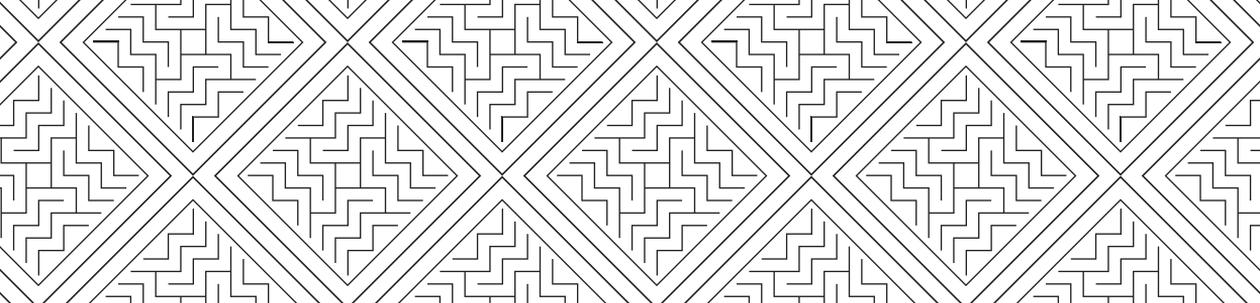
- KLEM, A. M. y Connell, J. P. (2004), Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.
- LAM, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B. y Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50 (1), 77-94.
- LAMOTE, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., y Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39 (6), 739-760.
- LERNER, J. V., Phelps, E., Forman, Y. y Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. En R. M. Lerner y L. Steinberg (eds.). *Handbook of adolescent psychology, Vol 1: Individual bases of adolescent development* (pp. 524-558). Hoboken: John Wiley & Sons.
- LI, Y., y Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47 (1), 233-247.
- LIBBEY, H. P. (2004). Measuring students' relationship to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74, 274-283.
- LIMONERO, J. T., Tomás, J., Fernández, J., Gómez, M. y Ardilla, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: Predictores de satisfacción con la vida. *Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y de la Salud*, 20 (1), 183-196.
- LIU, Y., Wang, Z. y Li, Z. (2012). Affective mediators of the influence of neuroticism and resilience on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 52 (7), 833-838.
- LIU, Y., Wang, Z. y Lü, W. (2013). Resilience and affect balance as mediators between trait emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 54 (7), 850-855.
- MAHATMYA, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., y Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-63). Nueva York: Springer Science.
- MAK, W. S., Ng, I. W., y Wong, C. Y. (2011). Resilience: Enhancing well-being through the positive cognitive triad. *Journal of Counseling Psychology*, 58 (4), 610-617.

- MALINDI, M. y Machenjedge, N. (2012). The role of school engagement in strengthening resilience among male street children. *South African Journal of Psychology*, 42 (1), 71-81.
- MARKS, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37 (1), 153-184.
- MARTIN, A. J. y Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43 (3), 267-281.
- MASTEN, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.
- MASTEN, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J. y Laffavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12 (2), 76-84.
- MASTEN, A. S., y Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 24 (2), 345-361.
- O'FARRELL, S. L. y Morrison, G. M. (2003). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students. *California School Psychologist*, 8, 53-72.
- OLIVA, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á. y Pertegal, M. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 223-234.
- ONG, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L. y Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (4), 730-749.
- ONG, A. D., Bergeman, C. S. y Chow, S. (2010). Positive emotions as a basic building block of resilience in adulthood. En J. W. Reich, A. J. Zautra y J. Hall (eds.). *Handbook of adult resilience* (pp. 81-93). Nueva York: Guilford Press.
- ONG, A. y Bergeman, C. (2008). Positive emotions and the “resilience cascade”. *The Gerontologist*, 48, 136-136.
- PAVOT, W. y Diener, E. (2013). Happiness experienced: The science of subjective well-being. En S. A. David, I. Boniwell y A. Conley Ayers (eds.). *The Oxford handbook of happiness* (pp. 134-151). Nueva York: Oxford University Press.

- PERALTA, S. C., Ramírez, A. F. y Castaño, H. (2011). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 17, 196-219.
- PINQUART, M. y Sörensen, S. (2001). Gender differences in self-concept and psychological well-being in old age: A meta-analysis. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 56 (4), 195-213.
- RAMOS-DÍAZ, E., Rodríguez-Fernández, A. y Revuelta, L. (2016). Validation of the Spanish Version of the School Engagement Measure (SEM). *The Spanish Journal of Psychology*, 19.
- RAUFELDER, D., Kittler, F., Braun, S. R., Lätsch, A., Wilkinson, R. P. y Hoferichter, F. (2013). The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence. *School Psychology International*, 35 (4), 405-420.
- RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, A. y Goñi, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27 (2), 327-332.
- RYAN, R. M. y Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaemonic well-being. En S. Fiske (ed.). *Annual Review of Psychology*, vol. 52 (pp. 141-166). Palo Alto, EUA: Annual Reviews.
- SALMELA-ARO, K. y Upadyaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication, and absorption. *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60-67.
- SALOVEY, P., Rothman, A. J., Detweiler, J. B. y Steward, W. T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, 55 (1), 110-121.
- SELIGMAN, M. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- SHARKEY, J. D., You, S. y Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 402-418.
- SIMONS-MORTON, B. G. y Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73, 121-126.
- SINCLAIR, V. G. y Wallston, K. A. (2004). The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, 11 (1), 94-101.
- SKINNER, E. A. y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581.

- SKINNER, E. A. y Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Nueva York: Springer.
- SMITH, B. W., Tooley, E. M., Christopher, P. J. y Kay, V. S. (2010). Resilience as the ability to bounce back from stress: A neglected personal resource? *The Journal of Positive Psychology*, 5 (3), 166-176.
- TIEFENBACH, T. y Kohlbacher, F. (2014). Subjective well-being across gender and age in Japan: An econometric analysis. En E. Eckermann (ed.). *Gender, Lifespan and Quality of Life* (pp. 183-201). Países Bajos: Springer.
- TUGADE, M. M., y Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (2), 320-333.
- TUOMINEN-SOINI, H. y Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50 (3), 649-662.
- UNGAR, M., y Liebenberg, L. (2013). Ethnocultural factors, resilience, and school engagement. *School Psychology International*, 34 (5), 514-526. doi:10.1177/0143034312472761.
- VEENHOVEN, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.
- WANG, M. T. y Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development*, 85 (2), 722-737.
- WANG, M. y Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83 (3), 877-895.
- WARR, P. (2013). How to think about and measure psychological well-being. En R. R. Sinclair, M. Wang y L. E. Tetrick (eds.). *Research methods in occupational health psychology: Measurement, design, and data analysis* (pp. 76-90). Nueva York: Routledge/Taylor & Francis.
- WATERMAN, A. S. (2013). *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia*. Washington, EUA: American Psychological Association.
- WIGFIELD, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. y Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. En N. Eisenberg, W. Damon y R.

- M. Lerner (eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 933-1002). Hoboken: Wiley.
- WILSON, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67 (4), 294-306.
- WOLIN, S. J. y Wolin, S. (1993). *Bound and determined: Growing up resilient in a troubled family*. Nueva York: Villard.
- World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL) (1995). Position paper from the World Health Organization. *Social Science & Medicine*, 41 (10), 1403-1409.



## CAPÍTULO 5

# Estresores cotidianos, clima social familiar y resiliencia en escolares<sup>1</sup>

NORMA IVONNE GONZÁLEZ ARRATIA LÓPEZ FUENTES

MARTHA ADELINA TORRES MUÑOZ

ANA OLIVIA RUIZ MARTÍNEZ

---

La infancia es una etapa del desarrollo que se considera de las más vulnerables, debido a que se puede sufrir de algún tipo de trastorno, físico o mental, el cual se asocia con problemas familiares, escolares y sociales (Secretaría de Salud de México, 2013; 2018).

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS), el crecimiento y desarrollo saludable de la niñez debe ser una de las prioridades de las sociedades (OMS, 2019). Sin embargo, las diversas demandas del entorno pueden generar estrés especialmente en la infancia, el cual se relaciona con otros trastornos psicológicos como la ansiedad y la depresión, y dependiendo de los recursos que disponen podrá hacer frente esta situación, ya sea de manera funcional y adaptativa; o bien, ocasionar malestar psicológico.

<sup>1</sup> Este estudio forma parte del proyecto titulado “Resiliencia y factores psicosociales de la permanencia en la escuela”, avalado y registrado en la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados de la UAEM.

En México, según la OMS en 2018 el 75 % de los habitantes padece estrés, y este problema se encuentra principalmente asociado con el ámbito laboral y la exigencia escolar. Los niños de familias en situación de pobreza integran un grupo considerado vulnerable debido a que presentan mayor riesgo de depresión, trastornos de ansiedad y estrés. Si bien existe cierta predisposición genética, también intervienen factores ambientales y sociales a partir de estilos de vida.

Es habitual pensar que los individuos que están expuestos a alguna situación de estrés o de adversidad pueden desarrollar alguna patología, sin embargo algunas personas a pesar de vivir en una situación de vulnerabilidad como lo es la pobreza, se desarrollan de manera funcional y adaptativa, es decir, son resilientes.

Así, para que los niños y las niñas tengan un desarrollo favorable, se deben tener en cuenta los factores que están asociados con el mismo (Mustard, 2009). En este sentido, en el presente capítulo se estudian aquellos aspectos que generan estrés cotidiano familiar, social, el clima familiar que perciben tener los niños y la capacidad de adaptarse y ajustarse a pesar de encontrarse en una situación de adversidad, es decir, su resiliencia psicológica.

La relevancia en su estudio radica en que, en la actualidad, la interacción familiar puede generar conflictos debido a diversos factores (económicos, sociales y culturales) y desencadenar condiciones de alto estrés al interior, lo cual depende de la capacidad de la familia para la superación de las crisis; de ahí que se constituyen en importantes constructos para investigar, cuyos resultados pueden generar propuestas de intervención en beneficio de la salud y bienestar, dirigidas a grupos vulnerables como lo es la infancia. Por lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Habrá relación entre el estrés cotidiano familiar-social, el funcionamiento familiar y la resiliencia en un grupo de escolares en situación de alta marginalidad?

A continuación se presentan las variables bajo estudio de manera separada con la finalidad de facilitar su exposición.

## Estresores cotidianos

Para iniciar, es importante mencionar que el estrés es una variable que suele ser muy estudiada por los investigadores, pues este tiene efectos importantes tanto en la salud física como mental de las personas.

De acuerdo con Selye (1974), el estrés es un conjunto de respuestas fisiológicas, fundamentalmente hormonales, como reacción a estímulos inespecíficos (estresores). En el mismo orden de ideas, Oblitas (2004) menciona que en el estrés intervienen factores fisiológicos y bioquímicos que se centran en las respuestas orgánicas que se generan en la persona cuando se enfrenta a una situación percibida como amenazante. Esto implica que el estrés sea considerado un constructo interactivo entre lo físico y lo psicológico.

Los estresores cotidianos pueden ser definidos como ajetreos diarios que surgen día a día y que llegan a irritar y desbordar al individuo (Álvarez, 2005). Es importante considerar que “estos estresores pueden ser de baja intensidad, pero de alta frecuencia y se pueden presentar en el hogar, la escuela y tener efectos importantes en el bienestar de los niños y niñas” (Nina, 2013: 95). También es necesario indicar que muchos de los eventos estresantes “son normales en la vida cotidiana de las personas, otros aparecen de manera especial en ciertos periodos de desarrollo y otros ocurren en forma extraordinaria” (Mérzeville, 2004: 219). Por ello, se tiene que tomar en consideración tanto el contenido como la duración y las diferencias individuales.

No siempre la respuesta que da la persona ante el estrés es desfavorable, pues esta puede ser útil para hacer frente a los retos de la vida diaria, ya que se ponen en marcha recursos extraordinarios que permiten asumir con éxito la situación (González y García, 1995).

Sin embargo, cuando el estrés es patológico provoca en las personas preocupación y angustia (Naranjo, 2009) pues ellas se concentran en obtener resultados al margen de sus consecuencias sobre la calidad de vida. De acuerdo con Cockerman (2008), el estrés también se centra en factores psicosociales que incluyen a los estilos de vida o hábitos y está asociado con trastornos psicológicos como la ansiedad y la depresión.

Al igual que los adultos, los niños y niñas están expuestos a estímulos imprevistos o accidentales. En este sentido, existen un gran

número de acontecimientos, cambios y conflictos que requieren un gran esfuerzo de adaptación y la movilización de todos sus recursos de afrontamiento (González y García, 1995; Oros y Vogel, 2005).

En lo referente al estrés escolar, el inicio de esta etapa se considera un cambio importante, de gran influencia en el desarrollo y adaptación. Entre los factores causantes de estrés en escolares están el sistema de calificación (González y García, 1995), la transición entre niveles, ciclos o etapas educativas, el cambio de escuela o de profesor, la repetición del curso o el exceso de actividades escolares, la tensión en clase entre el profesor y los alumnos, falta de comunicación, un excesivo control del comportamiento de los alumnos y alumnas y una alta valoración de la competitividad, lo que constantemente se ve reflejado en el rendimiento académico (Trianes *et al.*, 2014), así como conductas disruptivas y desafiantes (Baena, 2007).

Por último, el ámbito familiar se considera de gran influencia en la vida de los niños y niñas, llegando a ser una de las mayores fuentes de estrés y conflicto que tienen que ver tanto con la estructura como en la dinámica de la familia. Entre ellos se encuentra: divorcio o separación de los padres, duelo por la pérdida de uno o ambos padres, maltrato físico y/o psicológico, abuso sexual, entre otros (González *et al.*, 2014). No sólo conflictos graves provocan estrés en la familia, también pueden ocurrir “peleas de hermanos, escasa interacción con los padres, pasar mucho tiempo solo en casa, la educación recibida, las variaciones en el tipo de apego y otras circunstancias de la vida diaria” (Trianes y Escobar, 2009: 247).

Si bien en el estudio de la familia se analiza su composición y estructura, tareas y actividades que realizan cada uno de sus miembros, su funcionamiento e interacción han sido un importante tópico debido a su impacto en la salud mental, la socialización y desarrollo pleno de los individuos, como se refiere en los siguientes párrafos.

## Clima familiar

El concepto de familia es muy amplio y es abordado desde diferentes disciplinas. La familia es definida tradicionalmente como “un lugar

primordial donde se comparten y gestionan los riesgos sociales de sus miembros” (Carbonell *et al.* 2012: 4) o bien como “el grupo de personas entre quienes existe un parentesco de consanguinidad por lejano que fuere” (De Pina Vara, 2005: 287).

De acuerdo con Gutiérrez, Díaz y Román (2016), la familia es considerada una institución fundamental donde las personas se pueden desarrollar en la parte biopsicosociocultural y es el más significativo elemento de conservación de las riquezas culturales, morales y jurídicas que son transmitidas a otras generaciones, por lo que es importante comprender no sólo la estructura de la misma sino el funcionamiento que tiene. De acuerdo con Rivera (2013), constituye una importante fuente de protección para el niño y la niña, dado que es la primera instancia encargada de cubrir las necesidades de su desarrollo.

En este sentido, el funcionamiento familiar es uno de los factores asociados con el bienestar psicológico de las personas, el cual se refiere a la “forma en que interactúan los miembros de una familia, la que puede ser funcional o disfuncional” (Velasco y Luna, 2006, citado en Padilla y Díaz, 2011: 312). Para Moss (1973) el clima familiar hace referencia a la atmósfera psicológica de la casa familiar, lo cual varía notablemente de una familia a otra.

El mismo autor menciona que esto es un determinante decisivo para el desarrollo favorable de una persona, contemplando una combinación de variables organizacionales, sociales y físicas. Así, el “clima social familiar” toma en consideración tres dimensiones de evaluación como son: 1) las relaciones, las cuales evalúan el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia, así como el grado de interacción conflictiva que la caracteriza; 2) el desarrollo, evalúa la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser permitidos o no por la vida común (autonomía, actuación, intelectual-cultural y moralidad-religiosidad) y 3) estabilidad, que proporciona información sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que normalmente ejercen algunos de los miembros (Moss, 1973).

En este sentido, para Gonzales y Pereda (2009) el clima social familiar es “la suma de las aportaciones personales de cada miembro

de la familia, traducida en algo que proporciona emoción” (p. 24). Así, una familia con un clima saludable estimula a los miembros, les genera autoestima, importancia, seguridad y particularmente resiliencia (Zamudio, 2008).

La importancia en el estudio del clima familiar, así como el clima social adecuado tiene efectos positivos sobre el ajuste psicológico, en la adaptación social y escolar, así como en la capacidad de afrontamiento de niños y adolescentes (Martínez, Trianes y García, 2011).

## Resiliencia

Con cierta frecuencia, las personas tienen que poner a prueba sus recursos psicológicos para hacer frente a las situaciones adversas de la vida, a este fenómeno se le ha denominado resiliencia. En el campo de la mecánica, la física y la ingeniería, se considera como la “capacidad de los materiales de recobrar su forma, luego de estar sometidas a largos periodos de presión” (Cortés, 2015: 118). En el *Diccionario de la Lengua Española* (2014), la palabra *resiliencia* es definida como la “capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas”. De acuerdo con Rutter (1992), se emplea el término para caracterizar a aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos.

Si bien existen múltiples definiciones sobre resiliencia, en este estudio se retoma la perspectiva ecológica en el sentido de que “implica un conjunto de atributos intrapsíquicos (internos), sociales y culturales (externos) que posibilitan al individuo para interactuar en el medio y ajustarse a los cambios y demandas de diferentes situaciones de forma positiva” (González Arratia y Valdez, 2019: 111). En este sentido, la resiliencia es un proceso dinámico, es decir, “sus bases se encuentran en la interacción que tiene la persona con el entorno, la familia y el medio social” (Oviedo y Salas, 2014: 36).

Para Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla (1996), las personas resilientes presentan algunas características que los distinguen de los demás, como: a) mayor coeficiente intelectual y habilidades de resolu-

ción de problemas; b) mejores estilos de afrontamiento; c) motivación al logro (mayor autoeficacia); d) empatía, conocimiento y manejo adecuado de relaciones interpersonales; e) voluntad y capacidad de pacificación y f) sentido del humor positivo.

La investigación al respecto señala que en el caso de los niños y niñas la familia es un importante factor que puede actuar como de riesgo o bien como de protección. En el sentido que cuentan con algún vínculo familiar estrecho y significativo, la existencia de amigos, vecinos, maestros, entre otros, en quienes pueden confiar (González Arratia, Valdez y López, 2007).

Por tanto, en especial la resiliencia en la etapa infantil se encuentra vinculada con las competencias parentales, y particularmente es la madre que en primer lugar influye de manera directa en el desarrollo de la resiliencia del niño y la niña. Un ejemplo de ello es el estudio longitudinal de Barudy y Dantagnan (2005) sobre el desarrollo infantil, quienes evidenciaron que las cualidades maternas sobre intercambios afectivos y relacionales con sus hijos, sus capacidades educativas y la organización de la vida familiar hacían la diferencia entre las familias estudiadas.

Por otro lado, la escuela también puede ser un entorno favorecedor de la resiliencia que brinda oportunidad de desarrollo para los niños. En esta etapa escolar se espera que los niños y las niñas se centren en aprender las habilidades de la vida diaria, en la búsqueda del éxito y de la aceptación de sus pares, en conseguir amigos y colaborar en tareas tanto individuales como colectivas. Sin embargo, el hecho de no lograr cumplir con sus expectativas genera en los niños mayor susceptibilidad a la crítica, se sienten inseguros, con baja autoestima y tienen un manejo inadecuado de los fracasos, por lo que en ellos se debilita la formación de su resiliencia (Munist *et al.*, 1998), sobre todo, cuando se tienen carencias económicas lo que los coloca en desventaja, con sentimientos de frustración y falta de competencia (Uriarte, 2006).

En el contexto de vulnerabilidad socioeconómica las diferencias por género señalan que tiene mayores repercusiones y afecta más a las mujeres (Ferreira, 2013; Coneval, 2010). Así, frente a las condiciones existentes de pobreza que vivencian y que están expuestos los niños, esto

representa un riesgo psicosocial, lo que hace que sea una importante fuente de estrés que a su vez genera crisis al interior de la familia. Por ello, es fundamental la capacidad de resiliencia de los individuos para enfrentar las crisis aun cuando el riesgo esté presente. Por lo anterior, los objetivos de la presente investigación son: 1) comprobar la relación entre estrés cotidiano familiar-social, funcionamiento familiar y resiliencia en una muestra de escolares de contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica; 2) determinar la relación entre el rendimiento académico, el estrés cotidiano familiar-social y el funcionamiento familiar en escolares de alta vulnerabilidad; 3) comparar el nivel de estrés cotidiano familiar-social, funcionamiento familiar y resiliencia entre niños y niñas; 4) comparar entre los grupos clasificados como resilientes y no resilientes el nivel de estrés cotidiano familiar-social y el funcionamiento familiar; 5) determinar en qué medida el estrés cotidiano familiar-social incide sobre la resiliencia; 6) determinar en qué medida el funcionamiento familiar incide sobre la resiliencia en la muestra bajo estudio.

En concordancia con los objetivos, se plantea que:

- H1. El estrés cotidiano familiar-social está negativamente asociado con el funcionamiento familiar y la resiliencia en escolares.
- H2. El rendimiento académico está negativamente asociado con el estrés cotidiano familiar-social y el funcionamiento familiar.
- H3. El nivel de estrés cotidiano familiar-social, funcionamiento familiar y resiliencia difiere entre niños y niñas.
- H4. El nivel de estrés cotidiano familiar-social y funcionamiento familiar difiere entre los grupos clasificados como resilientes y no resilientes.
- H5. El estrés cotidiano familiar-social incide sobre la resiliencia.
- H6. El funcionamiento familiar incide sobre la resiliencia.

## Método

### Participantes

Se realizó una investigación no experimental, transversal de tipo correlacional, en la que se trabajó con un muestreo no probabilístico

de tipo intencional, con una muestra compuesta por un total de 222 participantes, de ambos sexos, igualmente representados, con un rango de edad de 11 a 15 años ( $M = 12.68$ ,  $DE = .93$ ). El 71.2% refiere vivir con ambos padres, el 25% en un hogar monomarental y el resto sólo con el padre (3.8%). Todos son estudiantes de educación básica de diferentes instituciones educativas públicas de la ciudad de Toluca, México y con un promedio de calificaciones de 8.7 ( $DE = .80$ ).

## Instrumentos

*Resiliencia.* Se utilizó la escala de González Arratia (2011) que proporciona un índice general de resiliencia, consta de 32 ítems y cinco opciones de respuesta que van de siempre a nunca. Con tres factores: 1) factor protector interno (FPI) mide habilidades para la solución de problemas; 2) factor protector externo (FPE) evalúa la percepción del individuo de contar con apoyo de la familia y/o personas significativas y 3) factor empatía (FE), mide comportamiento altruista y prosocial. Explicada el 37.82% de la varianza total y una confiabilidad alfa de Cronbach de .9192.

*Funcionamiento familiar.* Fue medido con la escala de Moos y Moos (1980), en este estudio fue aplicada la versión validada en España por Seisdedos, Cruz y Cordero (1984), con un alfa de 0.76. Consta de 90 ítems divididos en tres dimensiones generales que a su vez se componen en diez subescalas y que a continuación se explican (tabla 1).

| Dimensiones generales   | Subescalas  |
|---|---|
| Relaciones.<br>Evalúa el grado de comunicación y conflicto al interior de la familia. | <i>Cohesión</i><br>Se refiere a la ayuda y apoyo que existe entre sí de los miembros de la familia.           |
|   | <i>Expresividad</i><br>Expresión libre de los sentimientos.   |
|   | <i>Conflicto</i><br>Expresión libre de sentimientos de agresión y conflicto entre los miembros de la familia. |

| Tabla 1. Dimensiones escala funcionamiento familiar   |   |
|---|---|
| Dimensiones generales   | Subescalas  |
| <p>Desarrollo.<br/>Se refiere a procesos de desarrollo personal debido a la interacción familiar.</p>                                       | <p><i>Autonomía</i><br/>Seguridad, autosuficiencia y toma de decisiones.</p>  |
|   | <p><i>Actuación</i><br/>Acción competitiva en diferentes contextos (escuela, trabajo, etc.).</p>  |
|   | <p><i>Intelectual-cultural</i><br/>Inclinación hacia actividades intelectuales, sociales, políticas y culturales.</p>                               |
|   | <p><i>Social-recreativo</i><br/>Nivel de involucramiento en actividades deportivas y tiempo libre.</p>  |
|   | <p><i>Moralidad-religiosidad</i><br/>Importancia de la práctica religiosa o espiritual.</p>   |
| <p>Estabilidad.<br/>Hace referencia a la organización y estructura familiar como es el control que se ejerce al interior de la familia.</p> | <p><i>Organización</i><br/>Evalúa el nivel de estructura y organización para la planificación de actividades y responsabilidades de la familia.</p> |
|   | <p><i>Control</i><br/>Seguimiento de reglas y procedimientos establecidos en la familia.</p>  |

*Escala de estrés cotidiano familiar.* Evalúa los estresores psicosociales que suceden en el ambiente familiar. Está compuesta por 20 ítems y cinco factores que son: 1) violencia de papás; 2) prohibiciones de mamá; 3) prohibiciones de papá; 4) regaños de papás y problemas con hermanos con un formato de respuesta tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (González Forteza, Andrade y Jiménez, 1997: 320). La consistencia interna reportada por las autoras es de 0.86.

*Estrés cotidiano social.* “Evalúa la presencia, en el contexto social de situaciones de vida diaria que significan simbólicamente daño, amenaza o desafío” (González Forteza *et al.*, 1997: 321). Con 17 ítems y cuatro opciones de respuesta, divide en cuatro dimensiones: 1) traición del grupo de pares; 2) desventaja con el grupo de pares; 3)

rechazo social; y 4) problemas escolares. Las autoras reportan un alfa de Cronbach total de .82.

## Procedimiento

Previa autorización de la institución y del consentimiento informado por parte de los padres, se aplicaron todos los instrumentos de manera colectiva en las diferentes instituciones, en un tiempo aproximado de cuarenta minutos, en las respectivas aulas. La aplicación se realizó por parte de los investigadores y se explicaron las instrucciones, todos participaron de manera voluntaria, anónima y confidencial. El protocolo de esta investigación forma parte de un proyecto mayor con Clave 4645/2019SF, y ha sido aprobado y registrado por el Comité de Ética de la UAEM.

## Análisis de datos

Se utilizó estadística descriptiva (media y desviación estándar), para cada una de las variables, y se hizo el cálculo de la confiabilidad de las escalas usando para ello alfa de Cronbach. Para analizar las diferencias según la variable sexo y grupo (resiliente-no resiliente) se utilizó la prueba *t* de Student para muestras independientes. Para determinar el grado de relación entre las variables, se usó la prueba *r* de Pearson y se realizaron análisis de regresión lineal múltiple por el método por pasos, considerando como variable criterio el puntaje total de resiliencia y como variables predictoras las dimensiones de las escalas de manera simultánea. Se trabajó con un nivel de confianza del 95% (IC al 95%). Los análisis se realizaron con el programa estadístico SPSS versión 20.

## Resultados

Se llevaron a cabo análisis descriptivos de las variables evaluadas, en las que se encontró que, en cuanto a funcionamiento familiar, la media más baja corresponde a la subescala de conflicto, mientras que la dimensión cohesión es el mayor puntaje. La dimensión desarrollo

presenta puntajes más altos. En el caso de la escala de estrés cotidiano familiar, el puntaje promedio más alto es en la dimensión violencia entre papás. Para estrés cotidiano social, el promedio más alto es la dimensión traición en el grupo de pares. Respecto a resiliencia el factor protector interno mostró el mayor puntaje (ver tabla 2).

| Tabla 2. Datos descriptivos y de confiabilidad para las escalas de estrés cotidiano familiar, estrés cotidiano social, funcionamiento familiar y resiliencia |                      |              |              |             |                  |
|--|----------------------|--------------|--------------|-------------|------------------|
| Escala   | Dimensión            | Mín-máx      | Media        | DE          | Alfa de Cronbach |
| Funcionamiento familiar  | Cohesión             | 0-9          | 6.90         | 1.95        |                  |
|  | Expresión            | 0-9          | 5.05         | 1.82        |                  |
|  | Conflicto            | 0-9          | 3.21         | 2.04        |                  |
|  | Autonomía            | 0-8          | 5.05         | 1.50        |                  |
|  | Actuación            | 0-9          | 5.93         | 1.51        |                  |
|  | Intelectual          | 01/09/20     | 5.11         | 1.68        |                  |
|  | Social-recreativo    | 0-8          | 5.38         | 1.64        |                  |
|  | Moralidad            | 0-9          | 4.86         | 1.83        |                  |
|  | Organización         | 1-9          | 6.08         | 1.88        |                  |
|  | Control              | 1-8          | 5.09         | 1.36        |                  |
|  | Relaciones           | 1-7          | 7.33         | 5.05        |                  |
|  | Desarrollo           | 2-7          | 7.60         | 5.27        |                  |
|  | Estabilidad          | 01/08/20     | 5.58         | 1.33        |                  |
|  | <b>Puntaje total</b> | <b>29-70</b> | <b>52.70</b> | <b>7.05</b> | <b>.697</b>      |
| Estrés cotidiano familiar  | Violencia papás      | 0-12         | 3.26         | 2.78        |                  |
|  | Prohibiciones mamá   | 0-15         | 2.9          | 2.81        |                  |
|  | Prohibiciones papá   | 0-10         | 2.47         | 2.50        |                  |
|  | Regaños de papás     | 0-9          | 2.08         | 1.98        |                  |
|  | Problemas hermanos   | 0-9          | 2.56         | 2.46        |                  |
|  | Enfermedades papás   | 0-6          | 0.71         | 1.23        |                  |
|  | <b>Puntaje total</b> |              |              |             | <b>.804</b>      |

| Tabla 2. Datos descriptivos y de confiabilidad para las escalas de estrés cotidiano familiar, estrés cotidiano social, funcionamiento familiar y resiliencia |                                  |         |        |       |                  |
|--|----------------------------------|---------|--------|-------|------------------|
| Escala   | Dimensión                        | Mín-máx | Media  | DE    | Alfa de Cronbach |
| Estrés cotidiano social  | Traición con el grupo de pares   | 0-15    | 5.22   | 4.07  |                  |
|  | Desventaja con el grupo de pares | 0-14    | 4.33   | 3.58  |                  |
|  | Recazo social                    | 0-9     | 2.25   | 2.54  |                  |
|  | Problemas escolares              | 0-6     | 1.27   | 1.64  |                  |
|  | Estrés social                    | 0-43    | 11.62  | 9.18  | .840             |
| Resiliencia  | Factor protector interno         | 0-70    | 57.40  | 10.48 |                  |
|  | Factor protector externo         | 0-55    | 46.77  | 7.32  |                  |
|  | Factor empatía                   | 0-35    | 28.33  | 5.2   |                  |
|  | Puntaje total                    | 0-160   | 132.44 | 21.52 | .961             |

Con el propósito de examinar la relación entre las variables se utilizó el análisis de correlación  $r$  de Pearson entre las dimensiones, en el que se encontró que los valores de correlación oscilan entre .14 y .35, las cuales resultaron ser de bajas a moderadas, y que indican que, a mayor funcionamiento familiar, mayor resiliencia, mientras que a mayor estrés cotidiano familiar y social, menor resiliencia. El resto de las variables no se presentaron asociaciones significativas. En la tabla 3 se muestran aquellas correlaciones que resultaron ser significativas.

| Tabla 3. Intercorrelaciones entre las variable |               |       |       |       |                           |
|--|---------------|-------|-------|-------|---------------------------|
| Variable                                       | Dimensión     | FPI   | FPE   | FE    | Puntaje total resiliencia |
| Funcionamiento familiar                        | Expresión     | .20*  | .24** | .24*  | .23*                      |
|  | Social        | .13*  | .16*  | -.17* | .16*                      |
|  | Puntaje total | .21** | .27** | .24** | .25*                      |

**Tabla 3. Intercorrelaciones entre las variable**

| Variable                  | Dimensión                        | FPI    | FPE    | FE     | Puntaje total resiliencia |
|---------------------------|----------------------------------|--------|--------|--------|---------------------------|
| Estrés cotidiano familiar | Violencia papás                  | -.26** | -.26** | -.25** | -.14*                     |
|                           | Prohibiciones mamá               | -.19** | -.18** | -.18** | -.20**                    |
|                           | Prohibiciones papá               | ---    | -.14*  | -.16*  | -.14*                     |
|                           | Regaños papá                     | ---    | ---    | -.15*  | ---                       |
|                           | Enfermedades papás               | -.15*  | ---    | ---    | ---                       |
| Estrés cotidiano social   | Traición                         | -.18** | -.22** | -.21** | -.21*                     |
|                           | Desventaja con el grupo de pares | -.23** | -.24** | -.23** | -.25**                    |
|                           | Rechazo social                   | -.24** | -.35** | -.23** | -.29**                    |
|                           | Problemas escolares              | -.28** | -.22** | -.23** | -.27**                    |

Nota: \* $p=.05$ , \*\* $p=.001$ .

En el caso de la variable rendimiento escolar, se encontró que se asocia negativamente con las subescalas de estrés cotidiano familiar y social. No se obtuvo relación significativa con resiliencia (ver tabla 4).

**Tabla 4. Intercorrelaciones rendimiento académico**

| Variable                  | Dimensión                        | Rendimiento académico |
|---------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| Estrés cotidiano familiar | Violencia de papás               | -.14*                 |
|                           | Prohibiciones mamá               | -.27**                |
|                           | Prohibiciones papá               | -.17*                 |
|                           | Regaños papás                    | -.21**                |
|                           | Problemas hermanos               | -.13*                 |
| Estrés cotidiano social   | Desventaja con el grupo de pares | -.21**                |
|                           | Problemas escolares              | -.25**                |

Nota: \* $p=.05$ , \*\* $p=.001$ .

Se llevó a cabo un análisis por sexo, en el que se encontró que, de las 26 variables evaluadas, las puntuaciones promedio más altas se presentaron en el caso de los niños en las subescalas de: actuación,

organización y estabilidad de funcionamiento familiar. Del mismo modo, se reportan puntajes más altos en la subescala de traición del grupo de pares y puntaje total de estrés social en el caso de las niñas en comparación con los niños. Respecto al rendimiento académico, es ligeramente más alto en las niñas, el cual fue medido a partir de las calificaciones (ver tabla 5).

| Tabla 5. Diferencias por sexo, prueba <i>t</i> de Student |                             |          |      |          |      |                   |          |                   |
|---|-----------------------------|----------|------|----------|------|-------------------|----------|-------------------|
| Variable  | Dimensión                   | Niños    |      | Niñas    |      | <i>t</i><br>(222) | <i>P</i> | <i>d</i><br>Cohen |
|   |                             | <i>M</i> | DE   | <i>M</i> | DE   |                   |          |                   |
| Funcionamiento familiar                                   | Actuación                   | 6.28     | 1.23 | 5.57     | 1.23 | -3.60             | .000     | 0.57              |
|   | Organización                | 6.40     | 1.73 | 5.75     | 1.96 | 2.60              | .010     | 0.35              |
|   | Estabilidad                 | 5.79     | 1.25 | 5.38     | 1.38 | -2.30             | .022     | 0.31              |
| Estrés cotidiano social                                   | Traición del grupo de pares | 4.10     | 3.44 | 6.35     | 4.34 | 4.26              | .000     | 0.57              |
|   | Puntaje total               | 9.72     | 7.90 | 13.51    | 9.98 | 3.13              | .002     | 0.42              |
| Rendimiento académico                                     | Promedio                    | 8.61     | .84  | 8.87     | 0.75 | 2.44              | .015     | 0.32              |

A partir del puntaje total de resiliencia, los participantes se clasificaron en dos grupos. El grupo 1 considerado no resiliente, se conformó por aquellos participantes con un puntaje menor a 137 ( $n = 112$ ). El grupo 2, resiliente cuyo puntaje es superior a 138 ( $n = 108$ ). A partir de esta clasificación, se realizó un análisis de diferencias usando para ello la prueba *t* de Student, en el que se encontró que los niños del grupo no resiliente presentan mayor puntaje de estrés cotidiano familiar, en específico las diferencias significativas son en las subescalas: violencia papás, prohibiciones mamá, prohibiciones papás y problemas con los hermanos, así como mayor estrés cotidiano social, en la dimensión traición de grupo de pares (ver tabla 6).

**Tabla 6. Diferencias grupo resiliente y no resiliente**

| Variable                  | Dimensión                   | No resiliente |      | Resiliente |      | <i>t</i><br>(222) | <i>p</i> | <i>d</i><br>Cohen |
|---------------------------|-----------------------------|---------------|------|------------|------|-------------------|----------|-------------------|
|                           |                             | <i>M</i>      | DE   | <i>M</i>   | DE   |                   |          |                   |
| Estrés cotidiano familiar | Violencia papás             | 3.97          | 2.65 | 2.49       | 2.62 | 4.16              | .000     | 0.56              |
|                           | Prohibiciones mamá          | 3.58          | 3.31 | 2.67       | 3.06 | 2.12              | .035     | 0.28              |
|                           | Prohibiciones papá          | 2.90          | 2.55 | 2.07       | 2.40 | 2.46              | .015     | 0.33              |
|                           | Problemas hermanos          | 2.95          | 2.56 | 2.18       | 2.30 | 2.34              | .020     | 0.31              |
| Estrés social             | Traición del grupo de pares | 6.12          | 4.20 | 4.24       | 3.61 | 3.56              | .000     | 0.48              |
|                           | Puntaje total               | 13.90         | 9.40 | 9.09       | 7.95 | 4.10              | .000     | 0.55              |

Se llevaron a cabo tres análisis de regresión lineal múltiple, de manera separada con el método por pasos, con el objetivo de determinar en qué medida las variables evaluadas inciden sobre la resiliencia. En el primero de ellos se incorporaron las dimensiones de la escala de funcionamiento familiar como variables predictoras y el puntaje total de resiliencia como variable criterio. De este análisis, se encontró que la dimensión expresión, seguida de organización, predicen la resiliencia en un 9% de la varianza ( $R = .23$ ;  $R^2 = .09$ ;  $\beta = .21$ ;  $t = 2.81$ ;  $p = .005$ ). Respecto al estrés cotidiano familiar, la subescala de violencia de papás explica la resiliencia en un 9% de la varianza ( $R = .30$ ;  $R^2 = .094$ ;  $\beta = -.23$ ;  $t = -3.08$ ;  $p = .002$ ), finalmente, el estrés cotidiano social, la dimensión rechazo social explica el 13% ( $R = .36$ ;  $R^2 = .13$ ;  $\beta = -.20$ ;  $t = 2.65$ ;  $p = .008$ ), el resto de las variables se excluyeron del análisis.

## Discusión

Este estudio tuvo por objetivo analizar la relación entre estrés cotidiano familiar, social, funcionamiento familiar y resiliencia en un grupo de niños considerados con vulnerabilidad psicosocial.

Los resultados indican que existe un nivel alto de cohesión, que se refiere al grado en que la familia se encuentra unida. Al mismo tiempo, llama la atención que las situaciones de mayor estrés en el ambiente familiar, es la violencia entre los papás. Estos resultados parecen contradictorios, en el sentido de que muestran por un lado cohesión en la familia, pero al mismo tiempo se exhiben niveles de violencia entre los padres. Esto abre la posibilidad también de pensar que esta disyuntiva se debe a la necesidad de mostrar y/o aparentar cierta armonía a interior de la familia, a pesar de que probablemente se observan conductas violentas entre los padres y los niños son agentes pasivos de los mismos, lo que coincide con Natera, Orford, Copello, Mora, Tiburcio y Velleman (2003) en el sentido de que “guardar los secretos familiares es consecuencia de una imposición del jefe de familia” (p. 15). Una posible explicación es desde la perspectiva de la cultura colectivista en este tipo de relaciones en la que se mantiene la relación con el grupo y se minimiza el conflicto.

En este contexto, es indispensable analizar y profundizar, dado que pudieran estar expuestos a un clima familiar conflictivo y disfuncional. A ello se refieren Amar, Kotliarenko y Abello (2003), cuando mencionan que “los niños no sólo tienen que superar el evento de ser espectadores de conflictos violentos entre sus padres, sino que además tienen que aprender a sobrevivir al maltrato que éstos les dan” (p. 173). Adicionalmente, también se ha visto que existen una serie de mecanismos que proporcionan el ajuste y la adaptación satisfactoria en niños víctimas de la violencia por parte de sus padres y que son: la lealtad hacia los padres, la normalización del ambiente abusivo, la invisibilidad del abusador, la autovaloración y la visión futura (Amar *et al.*, 2003: 171). Por ello, esto explicaría parcialmente los resultados, ya que se necesita indagar aún más sobre la presencia de violencia (pasiva-activa) para corroborar una futura hipótesis, y analizar aún más cómo es que se está entendiendo tanto la cohesión como el conflicto, para explicarnos con mayor detalle el papel protector y de riesgo de la familia.

Respecto al funcionamiento familiar entre niños y niñas, los resultados mostraron diferencias que indican que en los niños existen puntajes promedio más altos en las subescalas de actuación, organi-

zación y estabilidad. Esto puede deberse a que los niños perciben al interior de su familia mayor estabilidad, lo que puede denotar roles tradicionales de la familia en el caso de los niños, mientras que en las niñas se desempeña con un rol más expresivo. De esto, surge la necesidad de estudiar tanto las actividades como las responsabilidades que ejercen cada uno de los miembros de la familia, pero desde la perspectiva de género y así tener mayor comprensión de estos datos.

En cuanto a los estresores, estos pueden ser similares para niños y niñas, lo que es importante considerar es la forma en que estos pueden ser percibidos, ya que en este estudio son las niñas quienes presentaron niveles más altos de estrés cotidiano social, lo que también sería necesario reconocer las formas de enfrentar el estrés están vinculadas a las diferencias de género, roles y estereotipos de género asociados a las fuentes de estrés.

Respecto a las diferencias entre los grupos resiliente y no resiliente, los resultados indican que en el caso del grupo no resiliente presentan mayor estrés cotidiano familiar y social, lo que sugiere que en este caso la familia de ser un factor de protección, paso a ser un factor de riesgo. Más aún en el marco de la pobreza, se ha reportado que la disfuncionalidad de la familia se ve favorecida debido a múltiples agentes estresores afectan la estabilidad y el adecuado desarrollo de las relaciones internas y externas (Palomar, 2015). Se sabe que las relaciones de apoyo familiar y social propia la resiliencia, de ahí que es indispensable aprovechar el beneficio de la red de apoyo e identificar a otros grupos que generen confianza y seguridad en especial a los niños.

Por otro lado, se encontró relación positiva significativa entre resiliencia y funcionamiento familiar, como se esperaba, lo cual coincide con Pérez, Guevara, Canales y Matta (2018). El enfoque de la resiliencia nos ayuda a articular distintos tópicos como lo es el funcionamiento familiar y el estrés al interior de la familia. Tomando en cuenta lo anterior, se considera que el adecuado funcionamiento de la familia podría estar sirviendo como un factor de protección frente al estrés, lo que supone ahora la necesidad de estudiar no sólo la resiliencia individual, sino familiar, para analizar sus fortalezas, perspectivas y su forma de recuperarse frente a las crisis. La estrate-

gia investigativa sería con modelos mixtos de investigación, lo que implica ajustes metodológicos para identificar la activación o estancamiento de la resiliencia familiar (Gómez y Kotliarenco, 2010) y continuar estudiando el funcionamiento familiar en familias que hayan experimentado riesgos significativos, lo que sería con estudios longitudinales incorporando también otras variables como lo es los estilos de enfrentamiento a los problemas; esto nos dará mayor evidencia al respecto en beneficio del bienestar de los niños y familias en condiciones de vulnerabilidad.

## Conclusiones y límites del estudio

En los resultados de este estudio se puede observar que se cumplieron con los objetivos planteados, así como con las hipótesis, encontrando relación entre resiliencia, estrés cotidiano familiar y social y rendimiento académico, diferencias entre niños y niñas, así como en los grupos clasificados como resilientes y no resilientes y la incidencia del estrés cotidiano familiar-social y el funcionamiento familiar sobre la resiliencia.

Los participantes tienen un nivel alto de cohesión familiar, sin embargo la violencia entre los padres resalta como un resultado que debe considerarse para su intervención.

Parece ser que existe la tendencia a considerar que el rendimiento académico puede verse influido por el funcionamiento familiar y el estrés cotidiano, sin embargo, es importante dar un seguimiento a la muestra y analizar la posibilidad de la inclusión de otras variables como la autoestima y estilos de afrontamiento para seguir corroborando estos datos y tener una explicación más amplia.

La resiliencia y el funcionamiento familiar se encuentran vinculados, sin embargo es necesario continuar indagando en ese vínculo para poder tomarlos en cuenta como fortalezas de los individuos al enfrentar los conflictos.

Aunque los resultados dan pie para poder proponer estrategias de prevención e intervención, se requiere seguir indagando para ob-

tener mayor evidencia de cómo mejorar el bienestar psicológico de los niños y niñas frente a la precariedad económica.

Se recomienda la réplica de la investigación con niños y niñas en situaciones diferentes de vulnerabilidad, para seguir aportando evidencias acerca del tema, así como la ampliación de la muestra.

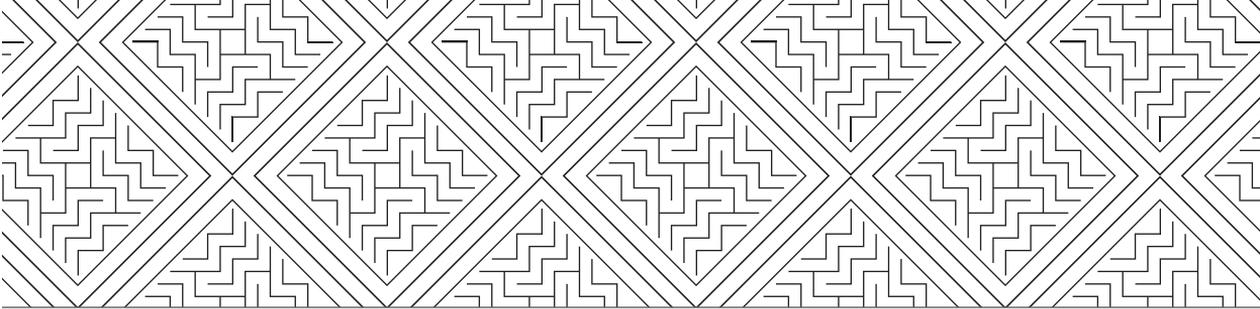
## Referencias

- ÁLVAREZ, M. (2005). *Psicología y salud mental*. Obtenido de Estrés infantil.
- AMAR, J., Kotliarenko, M. A. y Abello, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación & Desarrollo*, 11 (1), 162-197.
- BAENA, F. J. (2007). *Estrés, riesgo familiar e inadaptación socioemocional y escolar en la infancia* (tesis doctoral). Málaga: Universidad de Málaga.
- BAILY, D., Werts, E., Devos, P., Veignie, L. y Turck, D. (2004). Une mesure du stress des adolescents hospitalisés. *Archives de Pédiatrie*, 11, 1430-1437.
- BARUDY, J. y Marquebreucq, A. P. (2006) *Hijas e hijos de madres resilientes. Traumas infantiles en situaciones extremas: violencia de género, guerra, genocidio, persecución y exilio*. Barcelona: Gedisa.
- CARBONELL, J., Carbonell, M. y González, M. (2012). *La familia en el Siglo XXI: Una mirada desde el Derecho*. México: Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- CORTÉS, O. (2015). Propiedades que definen los materiales resilientes en arquitectura. *Revista de Tecnología*, 14 (1), 117-126.
- CHISI, G. y Quico, J. (2017). *Clima social familiar y resiliencia: investigación realizada en estudiantes del tercer año de secundaria de la Institución Educativa Sebastián Barranca-provincia Camaná* (tesis de grado Licenciatura en Psicología). Arequipa, Perú.
- COCKERMAN, W. C. (2001). *Handbook of medical sociology*. Nueva York: Prentice-Hall.
- Conapo (2018). En 2018, la población infantil de México representará el 21.3 por ciento. Recuperado de <https://www.gob.mx/conapo/prensa/en-2018-la-poblacion-infantil-de-mexico-representara-el-21-3-por-ciento-conapo?idiom=es>, 20 de agosto de 2019.

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2014). Pobreza y género en México: hacia un sistema de indicadores. México.
- DE PINA VARA, R. (2005). *Diccionario de Derecho*. México: Porrúa.
- FERREIRA, F., Messina, J., Rigolini, J., López, L., Lugo, M. y Vakis, R. (2013). *Panorámica General: La movilidad económica y el crecimiento de la clase media en América Latina*. Washington: Banco Mundial.
- GÓMEZ, E. y Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19 (2), 103-131.
- GONZALES, O. y Pereda, A. (2009). *Relación entre el clima social familiar y el rendimiento escolar de los alumnos de la institución educativa N° 86502 San Santiago de Pamparomás en el 2006* (tesis de maestría en educación). Universidad César Vallejo, Chimbote, Perú.
- GONZÁLEZ ARRATIA, L.F.N.I. (2016). *Resiliencia y personalidad en niños*. Cómo desarrollarse en tiempos de crisis. (2ª ed) México: Eón.
- GONZÁLEZ ARRATIA, L.F.N.I. y Valdez Medina, J. L. (2019). Resiliencia: una década de investigación en México. En *La cultura y sus efectos sobre la psicología del mexicano* (pp. 107-133). México: Universidad Iberoamericana.
- GONZÁLEZ FORTEZA, C., Andrade, P. P. y Jiménez, A. (1997). Estresores cotidianos familiares y sintomatología depresiva e ideación suicida en adolescentes mexicanos. *Acta Psiquiátrica Psicol Am Lat*. 43 (4), 319-326.
- GONZÁLEZ, M. T. y García, M. L. (1995). *El estrés y el niño. Factores de estrés durante la infancia*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- GONZÁLEZ, M. J., Díaz-Giráldez, F., Martí, I., Delgado, M. y Trianes, M. V. (2014). Estrés cotidiano y precisión lectora en niños de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1).
- HENDERSON, N. y Milstein, M. M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- HESS, R. S. y Richards, M. L. (1999). Developmental and gender influences on coping: implications for skills training. *Psychology in the Schools*, 36 (2), 149-157.
- LAU, B. W. (2002). Does the stress in childhood and adolescence matter? A psychological perspective. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 122, 238- 244.

- MARTÍNEZ, M., Trianes, M. y García, J. (2011). Perfiles de ansiedad escolar: Diferencias en clima social y violencia entre iguales. *Psicología educacional*, 1023-1042.
- MÉZERVILLE, G. (2004). *Ejes de salud mental: los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas.
- MILGRAM, N. (1993). Los niños y el estrés. En Th. Ollendic y M. Herse, *Psicopatología infantil*. Barcelona: Martínez Roca.
- MOOS, R. (1974). *Manual de la escala del clima social familiar*. España: TEA.
- MUNIST, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez, E., Infante F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Fundación W. K. Kellogg, Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional.
- MUSTARD, J. F. (2009). Early Human Development-Equity from the Start-LatinAmerica. *Rev. Latino Am. Cienc. Soc. Niñez.*, 7 (2), 80-639.
- NARANJO, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2): 171-190.
- NATERA, G., Orford, J. Copello, A., Mora, J., Tiburcio, M. y Velleman, R. (2003). La cohesión y el conflicto en familias que enfrentan el consumo de alcohol y otras drogas una comparación transcultural México-Gran Bretaña. *Acta Colombiana de Psicología*, 7-16.
- NINA, P. (2013). Estresores cotidianos y su relación con el afrontamiento en niños de 8-12 años del hogar José Soria de La Paz. *Revista de Investigacion Psicológica*, (9), 95-104.
- OBLITAS, L. (2004). *Psicología de la salud y calidad de vida*. Australia: Internacional Thompson Editores.
- OMS (2019). *Salud del niño*. Recuperado de [https://www.who.int/topics/child\\_health/es/](https://www.who.int/topics/child_health/es/), 20 de agosto de 2019.
- OROS, L. B. y Vogel, G. K. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Enfoques: revista de la Universidad Adventista del Plata*, (1), 85-101.
- OVIEDO, R. y Salas, V. (2014). Capacidad de resiliencia y síndrome de *burnout* en secretarías (tesis de pregrado). Arequipa: Universidad Católica de Santa María, Paidós.

- PADILLA, N. y Díaz, R. (2011). Funcionamiento familiar, locus de control y patrones de conducta sexual riesgosa en jóvenes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16 (2), 309-322.
- PALOMAR, L. J. (2015). *Resiliencia, educación y movilidad social en adultos beneficiarios del programa de desarrollo humano oportunidades*. México: Universidad Iberoamericana.
- PÉREZ, S. R., Guevara, M. R., Canales, R. R. y Matta, H. H. (2018). *Funcionalidad familiar y resiliencia en adolescentes de una institución educativa de Lima Sur*. XVI Coloquio Panamericano de Investigación en Enfermería, Cuba.
- PIQUERAS, J. A., Martínez, A. E., Ramos, V., Rivero, R., García, L. J. y Oblitas, L. A. (2008). Ansiedad, depresión y salud. *Suma psicológica*, 15 (1), 43-73.
- ROMERO, M. (2009). Implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencias de la Salud (tesis doctoral inédita). Universidad de A Coruña, A Coruña.
- SEGURA, R. M. y Pérez, I. (2016). Impacto diferencial del estrés entre hombres y mujeres: una aproximación desde el género. *Alternativas en Psicología*, 36, 105-120.
- SELYE, H. (1974). *Stress without distress*. Londres: Hodder y Stoughton.
- SILVA, G. (1999). *Resiliencia y violencia política en niños*. Buenos Aires: Fundación Bernard Van Lee, Universidad Nacional de Lanús.
- TRIANES, M. V. y Escobar, M. (2009). Estrés cotidiano en la infancia media. En F. Etxeberria (ed.). *Educación y menores en riesgo* (pp. 283-297). Barcelona: Sello Editorial.
- TRIANES, M. V., Fernández, F. J., Escobar, M., Blanca, M. J. y Maldonado, E. F. (2014). ¿Padecen estrés los niños y niñas de Educación Primaria? Detección e intervención psicoeducativa. *Padres y maestros*, (360), 32-36.
- TURNER, J. L. (1998). Children with Chronic Illness. *Medical Update for Psychiatric*, 3, 45-48.
- URIARTE, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (1), 7-23 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- YUNE, S., Park, K. H., Chung, W. y Lee, S. (2011). The effects of attribution tendencies, academic stress, and coping efficacy on academic adjustment of medical students. *Korean Journal of Medical Education*, 23 (3), 167-174.
- ZAMUDIO, L. (2008). *Un trabajo por la familia en el contexto municipal*. Red de gestiones sociales. Boletín 38, Universidad Externado de Colombia.



## CAPÍTULO 6

# **Relación con amigos, conducta prosocial y resiliencia como predictores del compromiso académico de adolescentes de secundaria**

PAOLA ESCOBEDO HERNÁNDEZ

JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO

---

El compromiso académico permite a los estudiantes cumplir sus metas escolares y tener éxito escolar, e implica una competencia adaptativa utilizada por los estudiantes para culminar sus estudios. Dado que es una variable relevante para el desarrollo escolar de los adolescentes, es necesario conocer las variables que influyen en dicho compromiso. En este contexto, los adolescentes en México presentan distintos riesgos en su entorno y en sus estudios, por lo cual en los últimos años se ha tratado de conocer más acerca de sus comportamientos y actitudes hacia la educación y las variables involucradas en su desarrollo adaptativo.

La educación secundaria en México puede ser cursada en escuelas públicas y privadas, además existen distintas modalidades como secundarias generales, secundarias técnicas, telesecundarias y secundarias para trabajadores. Constituye un nivel indispensable para

iniciar los estudios medio superior y se espera sea cursada durante la adolescencia entre los 12 y los 16 años. El objetivo de los estudios de secundaria es que los egresados sean capaces de reflexionar y analizar, que tengan iniciativa por cuidar su salud y medio ambiente, que conozcan y ejerzan sus derechos y que puedan generar conocimiento (SEP, 2016).

Aun con los objetivos planteados por la Secretaría de Educación Pública y los esfuerzos de educadores e instituciones en México, el promedio de escolaridad en el país ha sido de 9.1 años. En el estado de Sonora, ubicado al noroeste de México, se ha reportado un promedio de 10 años de escolaridad, esto es igual a estudiar hasta el primer año de preparatoria (Inegi, 2015).

Del año 2000 al 2010 la tasa de deserción indicaba que uno de cada seis estudiantes ha abandonado la escuela secundaria por año (Unesco, 2013); para 2015 la deserción en la educación secundaria fue de 271 372 estudiantes, ya sea que abandonaron o fueron expulsados de sus escuelas. Esto indica que la deserción escolar es una amenaza para los adolescentes y representa un reto para las instituciones educativas, por ello se considera necesario estudiar las variables relacionadas con este fenómeno para idear estrategias que permitan a los adolescentes permanecer en la escuela y alcanzar mejores resultados.

De acuerdo con el informe de la evaluación PISA 2018 los estudiantes mexicanos no mostraron puntuaciones satisfactorias en lectura, matemática y ciencias; además, se indicó que los promedios obtenidos en México se han mantenido por debajo del promedio OCDE desde el año 2003. Esto muestra que el rendimiento de los adolescentes necesita ser atendido y encontrar oportunidades para mejorar. Aunado a esto, el 29% mencionó haber faltado un día a la escuela y el 47% indicó haber llegado tarde a la escuela. Por otra parte, según esta evaluación el 23% de los estudiantes informa haber vivido acoso escolar al menos una vez durante el último mes; sin embargo, el 86% de los participantes mexicanos mostró interés en ayudar a los estudiantes indefensos (OCDE, 2018).

En las evaluaciones nacionales, se encontró poca diferencia entre los resultados de PLANEA 2015 y la evaluación del 2017 de tercero de secundaria. Sin embargo, Sonora fue el estado que mostró las diferen-

cias más altas y significativas tanto en lectura y comunicación como en matemáticas, mejorando su promedio en estas áreas. A partir de lo anterior, surge una inquietud por estudiar variables benéficas para el mejoramiento del rendimiento escolar en los adolescentes sonorenses (INEE, 2017).

Realizar estudios dedicados a los adolescentes es relevante ya que ellos se encuentran en una etapa considerada de riesgo (Unicef México, 2016). Además, es crucial reconocer variables que influyen de manera positiva y son factores protectores en los estudiantes adolescentes, mismas que ayudan a contrastar las conductas y ambientes de riesgo, patologías y la deserción escolar (Aguilar y Acle-Tomasini, 2012). De esta forma, surgen preguntas relevantes en el estudio del desarrollo positivo del adolescente, como ¿qué caracteriza a los adolescentes que no obstante los riesgos logran el éxito o la adaptación?, o bien, ¿qué variables ambientales o individuales están involucradas en un sano desarrollo? (Aguilar y Acle-Tomasini, 2012; J. Gaxiola *et al.*, 2012; J. C. Gaxiola, 2015). Se ha tratado de conocer las razones por las que algunos estudiantes muestran características de éxito académico mientras que otros desertan; para ello, se han estudiado variables como métodos de estudio, disciplina y responsabilidad personal, autoconocimiento, autoeficacia, motivación y expectativas del futuro (Soria-Barreto y Zúñiga-Jara, 2014).

Estudios señalan que tener logros académicos se relaciona con la satisfacción de los estudiantes, además el permanecer en ambientes que brinden bienestar provee de herramientas que les permiten manejar el estrés y enfrentar los cambios y la adversidad; esto los dirige a esforzarse por tener una mejor conducta en clase y optimizar su rendimiento académico, lo cual, a su vez, trae consigo satisfacción; de ahí la importancia de abordar temas relacionados con el rendimiento académico y los entornos que rodean al estudiante (Jia, Huebner y Hills, 2015). En este sentido, primero se ha planteado que hay una necesidad por estudiar aspectos académicos en adolescentes mexicanos, pues existen riesgos actuales que pueden obstruir su crecimiento, para ello es necesario conocer variables positivas que influyen para un sano desarrollo psicológico y que dan acceso al éxito de los adolescentes.

Mejorar el compromiso académico en el nivel educativo básico puede ayudar a prevenir problemas futuros en la educación media superior. Por tanto, se vuelve importante conocer la relación entre variables positivas y el compromiso académico. Esto ayudará en el desarrollo de programas dirigidos al fomento de la permanencia en la escuela y el éxito académico.

Este estudio pretende evaluar la influencia del tipo de amistades, la conducta prosocial y disposiciones a la resiliencia sobre el compromiso académico de estudiantes de secundaria, a fin de aportar conocimiento que ayude a mejorar el rendimiento. En primera instancia, se busca destacar las variables que actúan como protectores para el desarrollo de capacidades que aportan al éxito académico de los estudiantes y sus competencias adaptativas como el compromiso académico, aun cuando existan factores como un vecindario marginado o amistades de riesgo. Aunque han sido estudiadas individualmente en diferentes investigaciones, con su relación o impacto sobre el rendimiento y aspectos académicos, no se han encontrado estudios que traten de integrar variables enfocadas a las relaciones de pares, la resiliencia y el compromiso académico, por ello el presente estudio pretende integrarlas todas en un solo modelo, lo que lo hace un modelo distinto. Se busca destacar la participación de la amistad de los adolescentes en el desarrollo de habilidades como la conducta prosocial y resiliencia, lo que da como resultado el compromiso académico.

Los hallazgos de la investigación pueden beneficiar a las escuelas participantes, al conocer las habilidades que sus estudiantes han desarrollado para lograr el éxito académico como lo son el compromiso académico y las disposiciones a la resiliencia. De esta forma, es posible diseñar futuras intervenciones o programas que ayuden a minimizar el impacto de los riesgos y aumentar o promover ambientes protectores con el fomento del apoyo de amigos y la conducta prosocial, para el desarrollo del compromiso académico y el mejoramiento del rendimiento de sus estudiantes.

## Compromiso académico

Aunque obtener calificaciones escolares altas forma parte del llamado éxito académico, no es un aspecto único y definitorio del éxito, pues existen otros aspectos importantes como la actitud del estudiante frente a sus autoridades, el apego a las reglas escolares y sus relaciones con los compañeros (Requeno, 1998). Una forma en la que se ha tratado de estudiar el éxito de los estudiantes ha sido por medio del compromiso académico, debido a que es entendido como una herramienta que ayuda a los estudiantes a alcanzar metas escolares (Gutiérrez, Tomás y Barriga, 2017).

El compromiso académico se puede definir como la forma en la que los estudiantes se adhieren a su escuela para conseguir sus metas académicas, conformado por factores cognitivos, afectivos y conductuales (Navarro-Abal, López-López y Climent-Rodríguez, 2018). En este sentido, cuando un estudiante tiene compromiso académico comprende y acepta las reglas institucionales como los horarios de clases establecidos y el cuidado de las instalaciones; este tipo de estudiante se esfuerza por aprender y se siente seguro y cómodo en su escuela (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004).

Algunos autores mencionan que el compromiso académico tiene distintas dimensiones, una de ellas es el compromiso emocional, definido como el interés que muestra el alumno hacia el aprendizaje y una buena actitud hacia su institución; otra dimensión es el compromiso conductual que se refiere al esfuerzo, participación y la conducta positiva hacia aspectos escolares; por último, el compromiso cognitivo, que se define como el establecimiento de metas de aprendizaje y la inversión de tiempo en la adquisición y ejecución del conocimiento (Appleton, Christenson, Kim y Reschly, 2006; Fredricks *et al.*, 2004).

## Disposiciones a la resiliencia

La resiliencia es un proceso dinámico que implica adaptación positiva en un contexto de adversidad (Luthar, 2003; Luthar, Cicchetti y Becker, 2007). Se considera una persona resiliente aquella que en

medio de la adversidad y el riesgo logra crecer y desarrollarse (Munist *et al.*, 1998). Aunque en sus inicios algunos autores se referían a la resiliencia como una capacidad personal para adaptarse a situaciones estresantes, y la consideraban una habilidad, con el tiempo se incluyeron aspectos contextuales como factores relevantes que influyen en que una persona sea resiliente o no; se comprendió que no se trataba de una capacidad mágica o extraordinaria sino de una serie de variables que propiciaban el hecho de que una persona lograra resistir la adversidad (Masten, 2001, 2014; Ungar, 2012).

En este sentido, la resiliencia no se refiere a una capacidad o habilidad personal, sino a un proceso e interacción de variables que construyen en las personas disposiciones que les permite ser resilientes; dichas disposiciones son atributos personales que se desarrollan gracias a la existencia de factores protectores alrededor de la persona en riesgo (Gaxiola, Frías, Hurtado, Salcido y Figueroa, 2011). Dentro de dichos atributos se consideran el afrontamiento, el cual se refiere a los esfuerzos cognitivos y conductuales que el sujeto realiza a fin de controlar los retos internos o externos que demandan más recursos personales de los que se tiene (Lazarus y Folkman, 1984); asimismo, se consideran como parte de estos atributos la actitud positiva, que es una disposición de aprender de los problemas en la vida; el sentido del humor; la empatía, definida como la habilidad de entender las emociones de otros (Eisenberg y Mussen, 1989); la flexibilidad, que se refiere a aceptar que es posible adaptarse a pesar de la pérdida; la perseverancia, entendiéndola como la persistencia para alcanzar metas; la autoeficacia, que se trata de creencias en la capacidad que se tiene de sí mismo para lograr algo (Bandura, 1997); de igual forma se han incluido el optimismo y la orientación a la meta, este último refiere a la tendencia de establecer metas pero también de trabajar para cumplirlas. Tales atributos ayudan a la persona a enfrentar, resistir y crecer ante los riesgos presentes (Gaxiola *et al.*, 2011).

La importancia de incluir a la resiliencia en los estudios sobre aspectos académicos se debe a que puede ser determinante para alcanzar el éxito (Longás, Cussó, Querol y Riera, 2016). Los estudios indican que la resiliencia se asocia con aspectos escolares como el rendimiento académico de estudiantes de secundaria (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala y Revuelta, 2016).

## Conducta prosocial

La conducta prosocial puede definirse como una serie de conductas voluntarias que buscan ayudar o beneficiar a otra persona o grupo de personas; su fin es mantener relaciones empáticas y cooperativas (Eisenberg y Mussen, 1989). Los adolescentes prosociales tienen una mayor predisposición a presentar conductas saludables, en este sentido tales adolescentes presentan menor probabilidad de consumir drogas o presentar algún tipo de conducta de riesgo para la salud (Martínez, Inglés, Piqueras y Ramos, 2010). Lo anterior representa un factor protector para los adolescentes.

Además, la conducta prosocial puede facilitar el aprendizaje escolar de los estudiantes, pues se ha encontrado que los estudiantes prosociales presentan un patrón atribucional adaptativo, es decir conocen sus propias capacidades y reconocen que tener éxito implica esfuerzo propio, por tanto tienden a obtener mejores resultados en sus clases (Redondo, Inglés y García-Fernández, 2014). En un estudio con adolescentes de secundaria se encontró que aquellos con alto rendimiento académico presentan niveles elevados de conducta prosocial, mientras que quienes habían reprobado materias presentaban menor conducta prosocial (Inglés *et al.*, 2009).

Asimismo, existe evidencia del papel predictivo que la conducta prosocial tiene sobre la forma en que los estudiantes atienden sus estudios, lo que indica que aquellos adolescentes empáticos y que ayudan a otros tienden a presentar estrategias como motivación hacia la escuela, procesar los conceptos recibidos, preparación antes de exámenes y autoevaluación (Inglés, Martínez-González y García-Fernández, 2013).

De igual forma, se ha encontrado que el desarrollo de la prosocialidad en adolescentes por medio de actividades físicas puede mejorar el autoconcepto, facilitando el establecimiento de relaciones entre compañeros de clase, aspecto importante para la integración en el aula y el mejoramiento de los resultados académicos (Martínez y González, 2017). Además, promover la conducta prosocial en adolescentes ayuda a disminuir la agresión verbal y física entre pares (Caprara *et al.*, 2014).

La convivencia con los pares es parte importante del desarrollo del adolescente, aún más en ambientes educativos; se ha encontrado que mientras las personas se sientan rechazadas disminuirá la tendencia de conducta prosocial, mientras que el sentirse aceptado producirá conductas prosociales entre pares (Plazas, Morón, Sarmiento, Ariza y Darío, 2010). La aceptación de pares tiene que ver con las redes de apoyo que el alumno percibe y con las amistades.

## **Apoyo social académico y amistad**

El apoyo social consiste en una serie de actividades que las personas hacen para dar soporte al otro, sin embargo también implica la percepción y el significado que la persona apoyada le dé a dichas actividades; de esta manera el apoyo social se convierte en una herramienta que brinda soporte emocional, sentido de comprensión y respeto (Feldman, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés y De Pablo, 2008). Hay estudios que han encontrado que el apoyo social puede propiciar la adaptación académica en estudiantes (Lupano y Castro, 2014).

Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros y Fernández-Zabala (2015) encontraron que el apoyo familiar, así como el apoyo de los amigos y profesores se relaciona con la resiliencia de estudiantes adolescentes. En otro estudio sobre resiliencia y apoyo social, se encontró una relación positiva y significativa entre ambas variables (Leiva, Pineda y Encina, 2013). Lo anterior indica que el apoyo social en los adolescentes es una variable contextual que los protege ante el riesgo y dispone el desarrollo de habilidades que los ayude a afrontar nuevos retos o problemas.

Aragón y Bosques (2012) encontraron que los adolescentes tendrían a adaptarse más a sus compañeros, explicando que existe un apoyo y una comprensión entre ellos de los cambios sociales, físicos y emocionales que viven en esa etapa. Esto explica la importancia de la relación con los amigos en la etapa adolescente y su ajuste psicológico.

Para el presente estudio se tomará el apoyo social académico de amigos, ya que es una de las principales fuentes de apoyo individual y escolar de los estudiantes. Además, resultados muestran una asocia-

ción significativa entre las relaciones interpersonales y el rendimiento académico en estudiantes de nivel básico, lo cual indica que mientras más percepción de apoyo tenga el adolescente más probabilidad tendrá de alcanzar el éxito académico (Giraldo y Mera, 2000).

El apoyo social académico de los amigos se refiere a las amistades que promueven el desarrollo académico, brindan recursos emocionales e instrumentales para fortalecer el aprendizaje de sus amigos (Chen, 2008; Shin y Ryan, 2014). Entonces, los amigos que apoyan académicamente influyen en la motivación y persistencia académica de sus compañeros (Ricard y Pelletier, 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Martínez y Rey-Baltar, 2018).

Para los adolescentes una verdadera amistad consiste en relaciones confiables a largo plazo que implica tener un sentimiento de intimidad, comunicación y afecto; además, la amistad representa una oportunidad de compartir sueños y esperanzas con sus pares y son un soporte para resolver problemas psicológicos, tomar conciencia, formar actitudes sociales y crecer en el aspecto personal; el grupo de amigos de un adolescente puede ser de la misma escuela o del barrio (Giró, 2011). Así, las amistades positivas y negativas son relevantes para el desarrollo de la adaptación en adolescentes (Burk y Laursen, 2005).

Los amigos y la percepción del apoyo social brindado por ellos es un aspecto positivo para los adolescentes, sin embargo, debido a la gran importancia que se le da a estas relaciones, pueden afectar el sano desarrollo. Por ejemplo, el rechazo o la aceptación social, que son parte del estatus social entre compañeros de clase, puede predecir conductas prosociales o antisociales, por ello la amistad entre pares puede ser tanto un factor protector como un factor de riesgo para los adolescentes (Jiménez, Estévez y Murgui, 2014; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008). Se ha encontrado que los adolescentes con amistades de riesgo disminuyen sus metas académicas y pueden empobrecer su rendimiento académico (Gaxiola, González, Contreras y Gaxiola, 2012).

Bartolomé, Montañés y Montañés (2008) mencionan que los adolescentes con riesgo de presentar conductas antisociales con mayor frecuencia tienen amistades con conductas problema; en cambio,

cuando los adolescentes tienen bajo riesgo de conductas antisociales, es común que se relacionen con amigos prosociales; los autores concluyen que los amigos tienen un papel importante en la conducta prosocial o antisocial de los adolescentes. Entonces, el tipo de amistades de los adolescentes puede determinar las conductas que presentarán. Tener amigos de riesgo se asocia con la presencia de conductas problemáticas y con bajas calificaciones escolares; además, se relacionan con el desajuste (Burk y Laursen, 2005).

De acuerdo con lo anterior, se planteó como objetivo probar un modelo de trayectorias del compromiso académico conformado por el apoyo social académico de amigos, amistades de riesgo, conducta prosocial y disposiciones a la resiliencia en adolescentes estudiantes de secundaria de Hermosillo, Sonora, México.

## Método

El estudio tiene un enfoque cuantitativo, ya que se consideró una forma viable para lograr alcanzar el objetivo planteado. El diseño es no experimental de tipo transversal, ya que no se manipularon variables, más bien se analizaron los datos aplicando los instrumentos en un solo momento; además, con un alcance correlacional, con el fin de conocer el tipo de relaciones existentes entre cada una de las variables.

## Participante

Para algunos autores el tamaño de la muestra es de 10 a 20 participantes por variables observadas, en este caso debido a que se plantea un análisis de trayectoria, se evaluaron cinco variables, por lo que se estima un mínimo de participantes de 100 (Harris *et al.*, 1987), en este caso participaron 127 estudiantes, de los cuales 37% fueron de primero, 36.2% de segundo y 26.8% de tercer grado del nivel secundaria. Sus edades oscilaban entre 12 y 18 años, con una media de 13.47 (D.E. = 1.05). El 41.7% fueron hombres y el 56.7% mujeres.

## Instrumentos

### Variable dependiente

*Compromiso académico.* Compromiso estudiantil /Student Engagement Instrument (SEI) consta de 33 ítems (Appleton *et al.*, 2006). La escala va de 1 = totalmente en desacuerdo a 4 = totalmente de acuerdo. Un ejemplo de pregunta es “¿Qué tan frecuente trabajas duro para estar bien en la escuela?”. El valor alfa fue de .72.

### Variables mediadoras

*Escala prosocial.* Mide conductas dirigidas a la convivencia en el aula. Con cuatro formas de respuestas, donde 0 = nunca y 4 = siempre, conformada por 40 reactivos, por ejemplo “Actúo como mediador en los conflictos dentro del grupo”, “Doy apoyo a un compañero y me comporto de forma adecuada con todos”. El valor alfa fue de .92 (Méndez, Mendoza, Rodríguez y García, 2015).

*Disposiciones a la resiliencia.* IRES consta de 20 preguntas que miden atributos de una persona resiliente. Las respuestas van de 0 = nunca a 5 = siempre. Un ejemplo es “Cuando hubo problemas los enfrentaste inmediatamente”. El alfa de Cronbach fue de .94 (Gaxiola *et al.*, 2011).

### Variables contextuales

*Apoyo social-académico de amigos* (FPASS/Friend-Peer Academic Support Scale) de Chen (2008). Consta de 22 reactivos sobre apoyo de amigos relacionado con la escuela. Un ejemplo de pregunta es “Mis amigos me quieren ayudar para que dé lo mejor en la escuela”. Su tipo de respuesta van de “nunca” a “siempre”. El alfa fue de .83.

*Amistades de riesgo.* Consta de ocho ítems (Gaxiola, González y Contreras, 2012) que miden las conductas de riesgo de los amigos del adolescente. Las respuestas van de 0 = nunca a 4 = siempre. Ejemplos

de ítems son “Mis amigos consumen drogas”, “Mis amigos demuestran que no les interesa la escuela”. El alfa fue de 0.77.

## Procedimiento

El presente estudio forma parte de una investigación sobre modelos ecológicos de adaptabilidad escolar, en el cual se hizo un listado de las escuelas secundarias de Hermosillo, que fueron divididas de acuerdo con el nivel de marginación de su zona de ubicación. En el estudio original participaron dos escuelas una de bajo grado de marginación y otra de medio grado de marginación (Conapo, 2011). Se seleccionó aleatoriamente una escuela de cada zona con un total de dos escuelas participantes. Para el presente estudio se tomó en cuenta la participación de la escuela de medio grado de marginación, lo cual indica que la escuela está situada en una zona de riesgo para los adolescentes, esto con el fin de conocer cómo actúan las variables positivas dentro de un contexto considerado de riesgo.

Una vez seleccionada la escuela se solicitaron los permisos necesarios a sus directivos, para elegir un grupo aleatoriamente de primero, segundo y tercer grado. Antes de la aplicación del instrumento se entregó un consentimiento informado para los padres de familia debido a que se trataba de menores de edad; en este consentimiento se describía el propósito del estudio y la confidencialidad de los datos, los alumnos debían entregar el consentimiento firmado el día de aplicación del instrumento. Los alumnos que cumplían con las firmas de sus padres o tutores se les proporcionaba un asentimiento de participación donde aceptaban participar en el estudio y responder los instrumentos.

La aplicación se realizaba de manera colectiva, en la que los instructores leían los reactivos de los instrumentos para que los alumnos respondieran individualmente en sus hojas de respuesta, para asegurar que leyeran y respondieran todo el instrumento, por lo que se realizaron indicaciones previas a los instructores. La recolección de datos se llevó a cabo en diferentes días, y fue necesario más de un instructor por grupo para mantener el orden.

## Análisis de datos

Los datos se registraron en el programa SPSS 24 para analizar demográficos y estadísticos descriptivos. Además, se sumaron los reactivos de las escalas para conformar las variables latentes. Se realizó un análisis de consistencia interna. Luego, se realizó una prueba Rho-Spearman para verificar las correlaciones entre las variables; además, se realizó un análisis de trayectorias con fin de probar un modelo (Ruiz, Pardo y San Martín, 2010).

## Resultados

Para obtener la confiabilidad de los datos, se computaron las alfas de Cronbach para cada escala, en la tabla 1 se muestran los resultados. Todas las alfas son mayores a .60, por tanto son aceptables.

| Tabla 1. Alfa de Cronbach por escalas |      |
|---------------------------------------|------|
| Escala                                | Alfa |
| Resiliencia (IRES)                    | .85  |
| Compromiso académico                  | .70  |
| Conducta prosocial                    | .88  |
| Apoyo académico de amigos             | .94  |
| Amistades de riesgo                   | .89  |

| Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las escalas |       |      |
|---|-------|------|
| Escalas   | Media | DE   |
| Disposiciones a la resiliencia                    | 2.93  | 0.57 |
| Compromiso académico                              | 3.39  | 0.48 |
| Conducta prosocial                                | 2.37  | 0.67 |
| Apoyo social académico de amigos                  | 2.13  | 0.95 |
| Amistades de riesgo                               | 0.91  | 0.94 |

A continuación, se muestran los estadísticos descriptivos de cada una de las escalas, la media más baja se obtuvo en la escala de amistades de riesgo con 0.91, y la más elevada en compromiso académico con 3.39 (tabla 2).

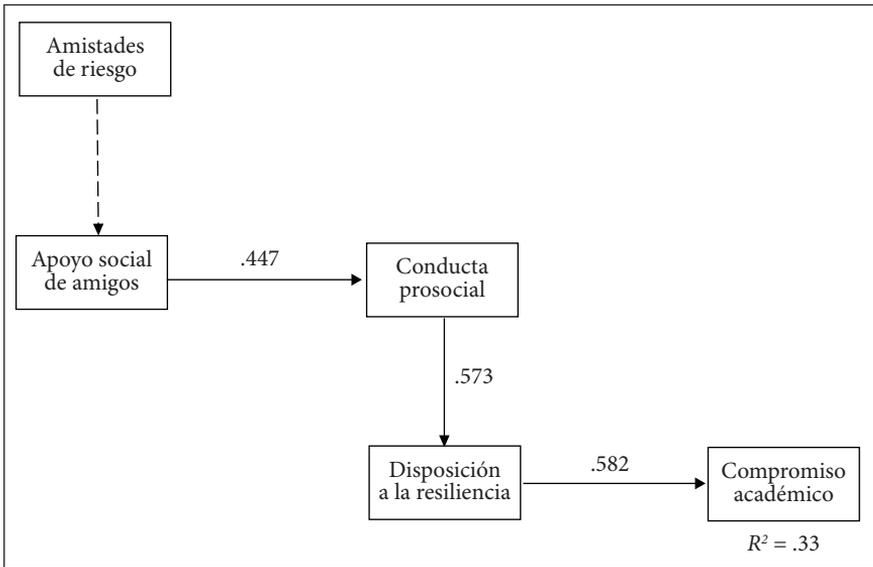
| Tabla 3. Correlaciones entre variables |        |       |       |       |      |
|--|--------|-------|-------|-------|------|
|  | ADR    | ASAA  | CPS   | CA    | IRES |
| Amistades de riesgo                    | 1.00   |       |       |       |      |
| Apoyo social académico de amigos       | -.26** | 1.00  |       |       |      |
| Conducta prosocial                     | -.14   | .47** | 1.00  |       |      |
| Compromiso académico                   | -.26** | .28** | .47** | 1.00  |      |
| Disposiciones a la resiliencia         | -.25** | .33** | .61** | .63** | 1.00 |

Nota: \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota: ADR: amistades de riesgo, ASAA: apoyo social académico de amigos, CPS: conducta prosocial, CA: compromiso académico, IRES: disposiciones a la resiliencia.

La tabla 3 muestra los resultados del análisis de correlación. Se puede observar que la variable dependiente compromiso académico se correlacionó con todas las variables significativamente, la correlación más alta fue con la variable disposiciones a la resiliencia (.63), mientras que la relación con las amistades de riesgo fue significativa y negativa (-.26); la conducta prosocial y disposiciones a la resiliencia se correlacionaron positiva y significativamente (.613). La relación entre conducta prosocial y amistades de riesgo fue negativa, aunque no significativa (tabla 3).

En la figura 1 se muestra el modelo resultante, en el que se encontró que el compromiso académico es afectado por las disposiciones a la resiliencia (.582), mientras que estas son afectadas por la conducta prosocial (.573) misma que la influye el apoyo social de amigos (.447), en el caso de las amistades de riesgo la relación con el apoyo social de amigos no fue significativa.



**Figura 1.** Modelo de compromiso académico. (5gl)  $p=.07$ ; BBNFI93; BBNNFI 94; CFI .96; RMSEA07 (0.00-0.15).

## Discusión

De acuerdo con los resultados, se encontró que el compromiso académico se relacionó con el apoyo social académico, la conducta prosocial y las disposiciones a la resiliencia de una forma positiva y significativa, lo que indica que mientras estas variables se encuentren presentes será más probable que aumente el compromiso académico en los estudiantes de secundaria (Chen, 2008; Gaxiola *et al.*, 2012; Gaxiola, González y Gaxiola, 2013; Inglés *et al.*, 2009). Por otro lado, la relación entre el compromiso académico y las amistades de riesgo fue negativa y significativa, lo que indica que tener amigos que usan drogas, que tienen conductas contra las normas sociales y de riesgo para la salud disminuye la probabilidad de que los adolescentes tengan un grado de compromiso que los ayude a cumplir sus metas educativas (Bartolomé *et al.*, 2008; Burk y Laursen, 2005). A fin de conocer la dirección de estas relaciones, se realizó un análisis de ecuaciones estructurales y se encontró que existe una relación directa entre el compromiso académico y las disposiciones a la resiliencia.

El éxito académico es considerado una característica de los jóvenes resilientes en situaciones de riesgo (Longás *et al.*, 2016; Rodríguez-Fernández *et al.*, 2016). En el caso de los participantes del presente estudio pertenecían a una escuela en una zona de medio grado de marginación, los vecinos forman parte de una comunidad rezagada que no obtiene oportunidades de progreso; esto constituye un riesgo para la vida de los habitantes, pues se encuentra rodeados de desigualdad de oportunidad y de servicios (Conapo, 2011), sin embargo el hecho de tener compromiso académico, a pesar de vivir en tales condiciones, muestra que estos jóvenes han superado los riesgos no obstante el contexto desfavorable y, por ende, cuentan con disposiciones a la resiliencia (Gaxiola *et al.*, 2011; Gaxiola *et al.*, 2012; Rodríguez-Fernández *et al.*, 2016).

La conducta prosocial se relaciona con el apoyo social académico de amigos, esto indica que mientras se perciba un apoyo por parte de los amigos más alta es la probabilidad de que los adolescentes sean empáticos y busquen apoyar a sus pares; en otras palabras, el dar y recibir crea un ambiente positivo en la escuela (Caprara *et al.*, 2014; Rodríguez-Fernández *et al.*, 2018).

La relación entre las amistades de riesgo y el apoyo social académico de amigos no fue significativa, lo cual puede deberse a que son variables totalmente distintas: mientras una puede influir en conductas desadaptativas, la otra es un promotor de conducta positiva como la conducta prosocial.

Los hallazgos encontrados pueden ayudar al diseño de programas para alcanzar éxito académico dirigido a adolescentes de secundaria con base en su nivel de marginación, incluyendo la promoción de variables como la conducta prosocial y apoyo social de amigos. Es importante intervenir en esta edad pues es considerada una etapa de vulnerabilidad (Aguilar y Acle-Tomasini, 2012). Algo destacable es el alto impacto de la conducta prosocial y apoyo social académico, aspectos asociados con el contexto y relaciones interpersonales, lo cual puede indicar que cuando un estudiante mantiene relaciones interpersonales fuertes recibe apoyo y los brinda, resultará más probable que desarrolle adaptabilidad escolar y, por ende, mejorará su

compromiso académico. Esto muestra una oportunidad de protección para los adolescentes de esta población.

La presente investigación tuvo las siguientes limitaciones: en primer lugar, el estudio fue de tipo correlacional transversal, por tanto no es posible generalizar los resultados. Por otra parte, no se utilizaron calificaciones escolares oficiales como indicador del éxito académico, aspecto que podría enriquecer los resultados. Sin embargo, los resultados obtenidos son útiles para conocer las variables presentes en el desarrollo de competencias adaptativas como el compromiso académico en los adolescentes de la ciudad de Hermosillo, Sonora.

## Referencias

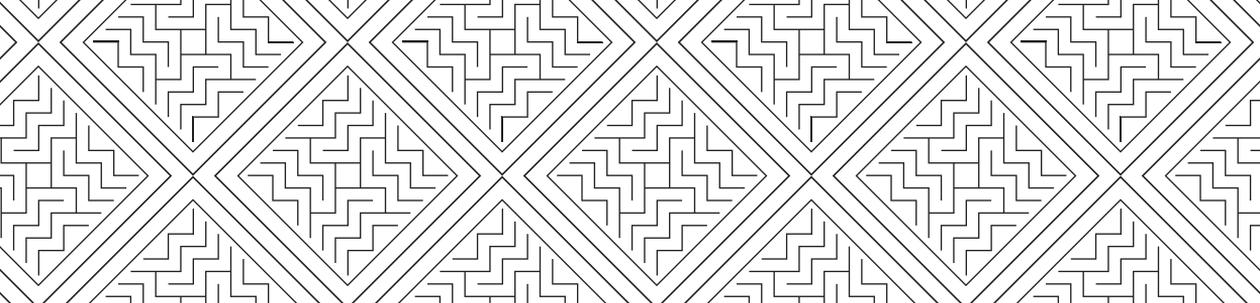
- AGUIAR, E. y Acle-Tomasini, G. (2012). Resiliencia, Factores de Riesgo y Protección en adolescentes Mayas de Yucatán: Elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 15 (2), 53-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79825836002>.
- APPLETON, J., Christenson, S., Kim, D. y Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal Of School Psychology*, 44 (5), 427-445.
- ARAGÓN, L. y Bosques, F. (2012). Adaptación familiar, escolar y personal de adolescentes de la Ciudad de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17 (2), 263-282.
- BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy, The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- BARTOLOMÉ, R., Montañés, M. y Montañés, J. (2008). El papel de los amigos frente a la conducta antisocial en adolescentes. *Develomental and Educational Psychology*, 3 (1), 289-298.
- BURK, W. J. y Laursen, B. (2005). Adolescent perceptions of friendship and their associations with individual adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (2), 156-164.
- CAPRARA, G. v., Luengo, B., Gerbino, M., Zuffiano, A., Alessandri, G., Vecchio, G., Pastorelli, C. y Gridgall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 1-11.

- CHEN, J. J. (2008). Grade-Level Differences: Relations of Parental, Teacher and Peer Support to Academic Engagement and Achievement Among Hong Kong Students. *School Psychology International*, 29 (2), 183-198.
- Conapo (2011). *Índice absoluto de marginación 2000-2010*. México.
- EISENBERG, N. y Mussen, P. (1989). *The Roots Of Prosocial Behavior In Children*. United Kingdom. University Press.
- FELDMAN, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychological*, 7 (3), 739-751.
- FREDRICKS, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- GAXIOLA, J. C. (2015). *Adaptación psicológica humana*. México: Pearson Educación.
- GAXIOLA, J. C., Frías, M., Hurtado, M., Salcido, L. y Figueroa, M. (2011). Validación del inventario de Resiliencia (IRES) en una muestra del noroeste de México. *Consejo e Investigación en Psicología*, 16 (1), 73-83.
- GAXIOLA, J., González, S., Contreras, Z. y Gaxiola, E. (2012). Predictores del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología*, 30 (1), 47-74.
- GAXIOLA, J., González, S. y Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, resiliencia y metas educativas: Variables protectoras del rendimiento académico de Bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22 (2), 241-257.
- GIRALDO, L. y Mera, R. (2000). Clima Social Escolar: Percepción Del Estudiante. *Colombia Médica*, 31 (1), 23-27.
- GIRÓ, J. (2011). Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers. Revista de Sociología*, 96 (1), 77.
- GUTIÉRREZ, M., Tomás, J. M. y Barriga, J. M. (2017). Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico. *Enseñanza & Teaching*, 35 (1), 21-37.
- HARRIS, R. B., Maguire, L. A. y Shaffer, M. L. (1987). Sample Sizes for Minimum Viable Population Estimation. *Conservation Biology*, 1 (1), 72-76.
- INEE (2017). *Planea. Resultados nacionales 2017. 3ro de secundaria, Lenguaje y comunicación, Matemáticas* (p. 56). INEE.
- Inegi (2015). *Encuesta Intercensal, Escolaridad*. México.

- INGLÉS, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 25 (1), 93-101.
- INGLÉS, C., Martínez-González, A. y García-Fernández, J. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6 (1), 33-53.
- JIA, Z., Huebner, S. y Hills, K. (2015). Life Satisfaction And Academic Performance In Early Adolescents: Evidence For Reciprocal Association. *Journal Of School Psychology*, 53, 479-491.
- JIMÉNEZ, T. I., Estévez, E. y Murgui, S. (2014). Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: Relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes. *Anales de psicología*, 30 (3), 1086-1095.
- JIMÉNEZ, T., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 227-236.
- LAZARUS, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Países Bajos: Springer.
- LEIVA, L., Pineda, M. y Encina, Y. (2013). Autoestima y apoyo social como predictores de la resiliencia en un grupo de adolescentes en vulnerabilidad social. *Revista de Psicología*, 22 (2), 111-123.
- LUPANO, M. y Castro, A. (2014). Predictores de adaptación psicológica y académica de estudiantes universitarios extranjeros en Argentina. *Revista Interamericana de Psicología*, 48 (2), 340-349.
- LUTHAR, S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2007). The Construct Of Resilience: A Critical Evaluation And Guidelines For Future Work. *Child Development*, 71 (3), 543-562.
- LUTHAR, S. (2003). *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the context of Childhood adversities*. Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ, A., Inglés, C., Piqueras, J. y Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 8 (1), 111-138.

- MARTÍNEZ, F. D. y González, J. (2017). Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. Relaciones con el rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73 (1), 87-108.
- MASTEN, A. (2001). Ordinary Magic: Resilience processes in Develonment. *American Psychological Association*, 56 (3), 227-238.
- MASTEN, A. (2014). *Ordinary Magic: Resilience in Develoment*. The Guilford Press.
- MÉNDEZ, T., Mendoza, C., Rodríguez, L. y García, M. (2015). Conducta prosocial en alumnos de secundaria: Validación de una escala prosocial. *Vertientes, Revista especializada en Ciencias de la Salud*, 20 (2), 9-16.
- MUNIST, M., Santos, H., Kotliareneo, M., Suárez, E., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Mundial de la Salud.
- NAVARRO-ABAL, Y., López-López, M. y Climent-Rodríguez, J. (2018). Engagement, resiliencie and empathy in nursing assistants. *Enfermería Clínica*, 28 (2), 103-110.
- OCDE (2018). *Programa Para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), PISA 2018-Resultados*. Recuperado de [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf).
- REDONDO, J., Ingles, C.J. y García-Fernandez, J. (2014). Conducta prosocial y autoatribuciones académicas en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 30 (2).
- REQUENO, F. (1998). Género, redes de amistad y rendimiento académico. *Papers*, 56, 233-242.
- RICARD, N. C. y Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 32-40.
- RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, A., Ramos-Díaz, E., Martínez, I. R. y Rey-Baltar, A. Z. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: la influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, 21 (1), 87-108.
- RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I. y Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción Psicológica*, 12 (2), 1-14.
- RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: El papel de la

- resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23 (1), 60-69.
- SEP (2016). Administración federal de servicios educativos en el DF. *Educación secundaria*. Recuperado de [https://www2.sepdf.gob.mx/que\\_hacemos/secundaria.jsp](https://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/secundaria.jsp).
- SHIN, H. y Ryan, A. M. (2014). Friendship Networks and Achievement Goals: An Examination of Selection and Influence Processes and Variations by Gender. *J Youth Adolescence*, 43 (9), 1453-1464.
- SORIA-BARRETO, K. y Zúñiga-Jara, S. (2014). Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 7 (5), 41-50.
- Unesco (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad al 2015*. Ediciones del Imbunche. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>.
- UNGAR, M. (2012). *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice*. Nueva York: Springer.
- Unicef México (2016). La adolescencia. *La Infancia*. Recuperado de <https://www.donaunicef.org.mx/informe-anual/>.



## CAPÍTULO 7

# Ambiente familiar positivo y aprendizaje autorregulado de bachilleres del noroeste de México<sup>1</sup>

JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO

---

En México, las estadísticas oficiales señalan que, en el año de 2016, la eficiencia terminal en el nivel de bachillerato o educación media superior fue del 66.7% (Inegi, 2019), lo que implica que el abandono escolar en ese nivel de estudios en México corresponde a 33.3%. Dichos datos indican, de manera indirecta, que existen una serie de riesgos que exceden las capacidades de afrontamientos de algunos de los estudiantes, pero, por otra parte, también muestran que casi tres cuartas partes de los estudiantes permanecen y culminan con sus estudios, a pesar de que también pueden enfrentar riesgos para abandonar tempranamente las instituciones educativas. Además, los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos

<sup>1</sup> La presente investigación se desarrolló gracias al financiamiento otorgado por CONACYT clave 281010 del proyecto de ciencia básica de título “Variables ecológicas predictoras de la resiliencia académica de estudiantes de bachillerato: un estudio longitudinal”. El capítulo presenta resultados de tipo transversal de la primera cohorte de una de las instituciones seleccionadas para el estudio longitudinal general.

(PISA, 2015), que es una prueba que mide el nivel de competencia de los estudiantes de 15 años en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias, señalan que en los 37 países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), el 20% reportó haber faltado un día o más a la escuela en los 15 días anteriores a la prueba, mientras que en México el 26% de los estudiantes reportaron dicha situación. De acuerdo con los mismos datos, el 49% de estudiantes mexicanos señaló haber llegado tarde a clases, contra el 44% de los estudiantes de los otros países miembros. Lo anterior muestra un posible problema de desmotivación para los estudios<sup>2</sup> que se asocia, según los mismos datos de PISA, con el bajo rendimiento escolar.

Existen numerosas investigaciones en México que abordan el abandono escolar y el bajo rendimiento escolar, desde el análisis de los riesgos que enfrentan los estudiantes de bachillerato y de sus consecuencias negativas (Villalobos *et al.*, 2015; Hernández y Vargas, 2016; Ruiz, García y Pérez, 2014; Vidales, 2009), sin embargo son pocos los estudios que analizan las variables relacionadas con el éxito escolar o la permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas de dicho nivel educativo (Torres y Ruiz, 2012; Gaxiola y González, 2019). La presente investigación presenta un enfoque relacionado con la resiliencia o adaptabilidad psicológica (Gaxiola, 2016), es decir con la investigación de las variables relacionadas con la adaptación psicológica y el éxito en contextos educativos.

En este contexto, el aprendizaje autorregulado constituye una variable relacionada con el éxito y el logro académico de los estudiantes. Los estudiantes autorregulados en su aprendizaje son aquellos comprometidos motivacionalmente, metacognitivamente y conductualmente con las tareas académicas (Zimmerman, 1986). De acuerdo con Zimmerman (2002), el componente motivacional abarca un alto nivel de autoeficacia; el aspecto metacognitivo incluye la planeación,

<sup>2</sup> La desmotivación para asistir a clases es un problema complejo y multifactorial que se evidencia con la inasistencia a clases. En este fenómeno pueden participar desde aspectos relacionados con la salud, hasta variables de tipo social como dificultades económicas e incluso la inseguridad existente en las comunidades. Tampoco se pueden descartar las características físicas de las instituciones o el plan de estudios que pueden ser en lo particular o, en su conjunto, variables desmotivadoras.

la organización, el establecimiento de metas, la autoevaluación y el automonitoreo del proceso de aprendizaje; mientras que el ámbito conductual, envuelve la selección, estructuración y la creación de ambientes que optimizan el aprendizaje.

En una revisión metaanalítica (Dent y Koenka, 2016) encontraron una relación entre el logro escolar general y la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado en adolescentes, aunque baja ( $r = .11$  a  $r = .20$ ), fue una relación significativa en los 61 estudios analizados. Otras investigaciones muestran relaciones significativas entre el aprendizaje autorregulado y los logros académicos de adolescentes (Broadbent y Poon, 2015; Cleary y Kitsantas, 2017; Li, Zheng, Liang, Zhang y Tsai, 2018). Por lo anterior, la variable aprendizaje autorregulado puede ser usada como medida asociada a la adaptación escolar de los estudiantes.

La teoría de la autodeterminación postula que para estar motivado se requieren satisfacer las necesidades de relación, competencia y autonomía (Ryan y Deci, 2000). En dicho contexto, el aprendizaje autorregulado es una variable motivacional que incluye competencia para organizarse y autonomía para cumplir con las metas académicas de manera independiente. Aunque el aprendizaje autorregulado es una característica psicológica individual, se sostiene mediante apoyos sociales basados en las relaciones humanas, es decir el aprendizaje autorregulado es una variable que sintetiza la autodeterminación personal del estudiante en el ámbito escolar.

Entre las relaciones humanas de mayor importancia para promover el desarrollo psicológico del adolescente se encuentran las relaciones positivas que se establecen en la familia (Delgado, 2015). Las familias positivas son aquellas que cooperan y participan activamente en el desarrollo psicológico de sus miembros, con el fin de que cada uno logre las metas propuestas y, progresivamente, su independencia (Corral *et al.*, 2014). La teoría de Corral *et al.* (2014) se basa en que las familias positivas son sustentables, lo que significa que son grupos sociales donde los miembros reciben beneficios de los integrantes de la familia, pero también aportan beneficios para los demás, con el fin de que se mantenga la positividad de dichas relaciones en el futuro. Las relaciones familiares positivas se basan en el principio de

transacción comportamental, que implica la inversión y cooperación de todos los integrantes de un ambiente para conservarlo. Ejemplos de transacciones familiares positivas son las cooperativas, afectivas y educativas donde todos cooperan para el bienestar del grupo, se expresan afecto y promueven la educación y desarrollo psicológico de sus integrantes (Aranda, Gaxiola, González y Valenzuela, 2015).

Se espera que entre el conjunto de apoyos que brindan los padres de las familias positivas provean de recursos emocionales e instrumentales para el desarrollo académico de sus hijos e hijas, debido a que el ámbito de aprendizaje escolar representa un área con alta valoración e impacto social y de especial importancia para el desarrollo psicológico individual. Resultados de investigaciones indican que las conductas relacionadas con el ajuste y éxito escolar, como el aprendizaje autorregulado, requieren del apoyo y guía del contexto inmediato con el que interactúan los estudiantes, donde se involucran en sus actividades académicas e incentivan su desarrollo autónomo (Thomas, Muls, De Backer y Lombaerts, 2019). Por otro lado, investigaciones preliminares señalan que las familias positivas se relacionan de manera directa con el aprendizaje autorregulado de estudiantes de bachillerato (Gaxiola y González, 2019).

De acuerdo con la teoría de los ambientes positivos (Corral *et al.*, 2014), el resultado de un ambiente familiar positivo es el bienestar psicológico de sus integrantes. El bienestar psicológico forma parte del bienestar personal general y, con base en autores clásicos (Ryff, 1989), representa los juicios subjetivos sobre la satisfacción personal y el sentido de la vida presente y futura. Al respecto, las familias comunicativas y afectivas, donde todos los miembros cooperan para apoyar el desarrollo psicológico de sus miembros, se asocian con indicadores de bienestar psicológico en adolescentes (González *et al.*, 2015). Lo anterior también lo señalan otras investigaciones que muestran que los grupos sociales que apoyan la sustentabilidad de manera participativa promueven el bienestar psicológico de sus integrantes (Di Fabio, 2017; Kjell, 2011; O'Brien, 2016; Olivos y Clayton, 2017). Así, la percepción de una relación de apoyo cercano de los padres se asocia con el bienestar psicológico de los hijos (King, 2015; Emadpoor, Lavasani y Shahcheraghi, 2016; Yap y Baharudin, 2016). Esta relación

parece estar mediada por el nivel de calidez, involucramiento y grado de autonomía promovido por los padres en las actividades de sus hijos (Kocayörük, Altıntaş e İçbay, 2015).

Según la teoría, el bienestar psicológico es resultado del proceso de autodeterminación (Ryan y Deci, 2000; Ryan y Deci, 2016). Como se indicó previamente, el aprendizaje autorregulado puede ser la manifestación de la autodeterminación en el contexto educativo. Sin embargo, algunas investigaciones muestran la posibilidad de que el bienestar psicológico preceda a mediciones de ajuste escolar (Shoshani y Slone, 2013). Al respecto, en un metaanálisis se concluyó que el bienestar subjetivo presentó correlaciones significativas con el aprendizaje autorregulado, aunque de magnitud pequeña a moderada (Bücker, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider y Luhmann, 2018). El interés de probar una relación entre el bienestar psicológico como antecedente del aprendizaje autorregulado se basa en la teoría de ambientes positivos (Corral *et al.*, 2014), donde una escuela con características de sustentabilidad y de apoyo entre sus integrantes es probable que propicie el bienestar psicológico y los logros académicos de la escuela en general y de los estudiantes en particular.

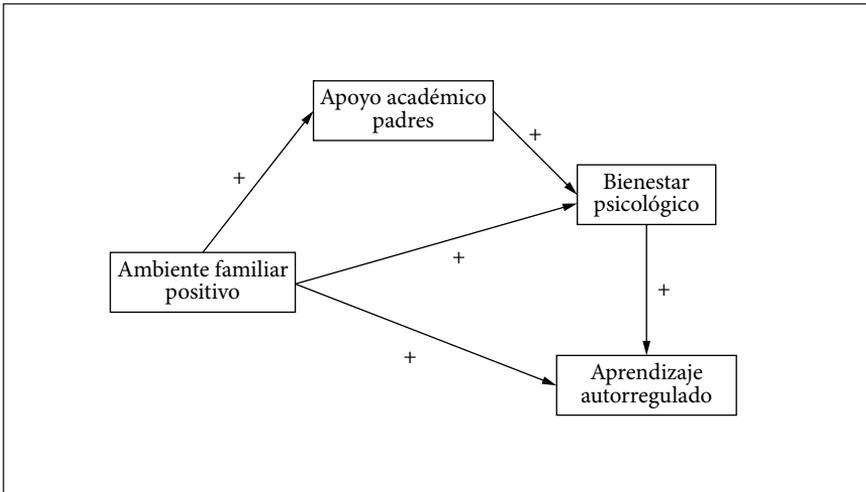
Debido a las características mencionadas de las familias positivas, es posible que se relacionen negativamente con indicadores personales de desajuste psicológico. Según Rinder (2004), la angustia refiere a una consecuencia manifestada como una condición subjetiva de malestar. Resultados de investigaciones señalan que los entornos familiares que carecen del apoyo entre sus miembros para su mantenimiento son caóticos, desorganizados e impredecibles, además pueden producir angustia a sus integrantes, debido a la falta de cercanía e interés para realizar tareas cooperativas conjuntas (Kolak, Van Wade y Ross, 2018). En un estudio previo se encontró una relación negativa entre las familias positivas y la angustia de estudiantes de bachillerato (Gaxiola, Gaxiola, Escobedo y González, 2018).

A partir de lo anterior, se espera que el aprendizaje autorregulado de los estudiantes surja de un entorno de aprendizaje donde se promuevan los niveles de bienestar psicológico de ellos. Resultados de investigaciones señalan que las emociones positivas se relacionan con el aprendizaje autorregulado (Mega, Ronconi y De Beni, 2014),

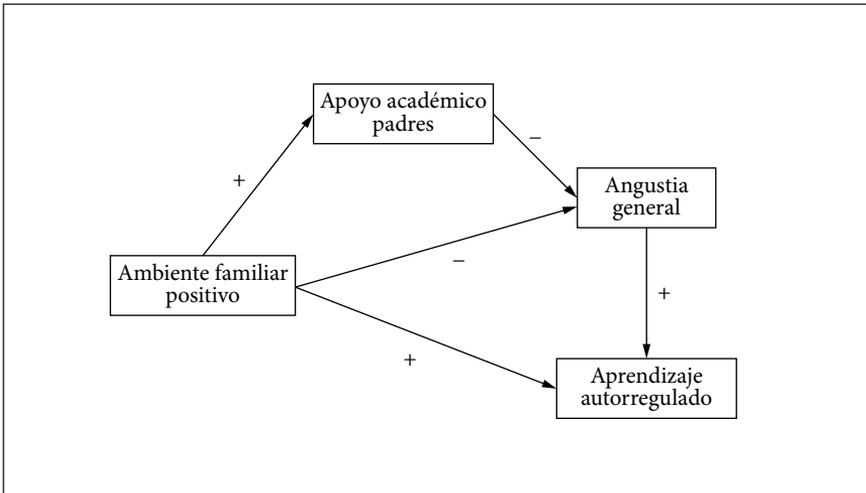
sin embargo otros estudios muestran que el afecto positivo como la alegría o la tranquilidad, y el afecto negativo, como la frustración o ansiedad, son características del estado emocional que pueden estar presentes simultáneamente (Watson, Clark y Tellegen, 1988), por lo cual no todo el ajuste académico de los estudiantes puede ser explicado por afectos positivos.

En general, la angustia se relaciona con indicadores de desajuste escolar y bajo funcionamiento académico (Bruffaerts *et al.*, 2018). De manera específica, resultados de estudios muestran una relación negativa entre la angustia y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes (Räisänen, Postaref y Lindblom-Ylänne, 2016), pero dichos hallazgos no son concluyentes, puesto que existen otros autores como Adler (2017) que señalan que el afecto negativo como el estrés y la ansiedad pueden ser favorables en los eventos donde se requiere pensamiento crítico y analítico. En el nivel de bachillerato es fundamental que los estudiantes desarrollen dicha habilidad, lo cual se espera que suceda de manera más probable en contextos educativos con alto aprovechamiento académico. Es probable, entonces, que en contextos académicos demandantes el afecto negativo como la angustia se relacione positivamente con indicadores de ajuste escolar como el aprendizaje autorregulado. En la presente investigación se propone evaluar la posible relación positiva entre el bienestar psicológico y el aprendizaje autorregulado, así como una relación positiva entre la angustia y el aprendizaje autorregulado.

A partir de lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue probar dos modelos de trayectorias, el primero para evaluar las relaciones directas e indirectas entre el ambiente familiar positivo, el apoyo académico de los padres y el bienestar psicológico en el aprendizaje autorregulado de estudiantes de bachillerato (modelo hipotético, figura 1). El segundo modelo a probar fue para medir las relaciones directas e indirectas entre el ambiente familiar positivo, el apoyo académico de los padres, la angustia y el aprendizaje autorregulado en la misma población de estudiantes (modelo hipotético, figura 2).



**Figura 1.** Modelo hipotético del aprendizaje autorregulado con mediación del bienestar subjetivo.



**Figura 2.** Modelo hipotético del aprendizaje autorregulado con mediación de la angustia general.

## Método

El diseño de la investigación fue de tipo correlacional-transversal.

## Participantes

En la investigación participaron 259 estudiantes de primer semestre de bachillerato de la escuela con más alto aprovechamiento académico de la ciudad de Hermosillo, Sonora. Todos fueron voluntarios y firmaron su asentimiento informado, además entregaron el consentimiento informado de sus padres o tutores. La edad promedio de los participantes fue de 14.7 años (D.E. = .47). Con respecto al sexo, 151 fueron mujeres (58.3%) y 108 hombres (41.7%). El promedio de calificaciones que reportaron de su educación secundaria fue de 93.5 (rango mín. = 73 y máx. = 100, D.E. = 5.6). El 78.2% señaló que vivía con ambos padres, el 16.3% sólo con mamá, el .8% sólo con papá, el 3.2% con sus abuelos, el .4% con sus tíos y el 1.2% con otras personas no enlistadas.

## Instrumentos

Se conformó un cuadernillo de instrumentos donde se incluyeron escalas tipo Likert para medir el ambiente familiar positivo, el apoyo académico de los padres, el bienestar subjetivo, la angustia general y el aprendizaje autorregulado.

Para evaluar el ambiente familiar positivo se usó el inventario FAMPOS (Aranda *et al.*, 2015) con 19 ítems que preguntan sobre las transacciones afectivas, cooperativas, educativas y económicas que realizan el conjunto de los integrantes de la familia en el último mes. Un ejemplo de pregunta fue “Todos nos sentimos amados”. Las opciones de respuesta van del 0 = nunca a 4 = siempre. Los autores reportaron un valor de alpha de Cronbach de .93.

El apoyo académico de los padres se evaluó con la versión en español del instrumento “Parental Academic Support Scale/PASS” (Chen, 2005) que con 31 preguntas mide el apoyo académico instrumental y emocional percibido de los padres. Un ejemplo de pregunta es “Mis

padres quieren que haga mi mejor trabajo escolar.” Las opciones de respuesta van de 0 = nunca, a 5 = siempre. Los autores reportaron un valor de alfa de .88.

Para medir el bienestar subjetivo se seleccionaron los siete ítems que miden dicha dimensión del inventario de bienestar personal de Gaxiola, González y Valenzuela (2015). Un ejemplo de pregunta de la escala es “¿Qué tan satisfecho estás con tu salud personal?”. La escala de respuestas del inventario va de 0 = totalmente insatisfecho a 10 = totalmente satisfecho. Los autores reportaron un valor de alfa de .87.

Con el fin de medir la angustia general se aplicó la traducción al español del “Mood and Anxiety Symptoms Questionnaire/MASQ-D30” (Wardenaar *et al.*, 2010). El inventario pregunta sobre cómo se sintieron la semana pasada por ejemplo, “Me sentí pesimista acerca del futuro”. Las respuestas del cuestionario van del 0 = para nada a 4 = muchas veces. Los autores señalaron que el instrumento cuenta con un valor de alfa de .87.

El aprendizaje autorregulado se evaluó con la traducción al español de la versión breve de la escala “Motivated Strategies for Learning Questionnaire/MSLQ” (Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, 1991; Sharma, 2013), que incluye 24 preguntas sobre las estrategias que usan los estudiantes para regular su aprendizaje escolar. La escala de respuestas va del 1 = no es verdad para ti, a 7 = es muy verdadero para ti. Se reporta un valor de alfa para el instrumento completo de .73 (Sharma, 2013).

Todos los instrumentos aplicados obtuvieron validez de constructo, en estudios aún no publicados, realizados previamente en poblaciones similares.

## Procedimiento

Se solicitó y se obtuvo el aval del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Sonora. La selección de la institución donde se realizó la presente investigación se realizó con base en el listado oficial del aprovechamiento académico de los bachilleratos de la ciudad de Hermosillo, Sonora. Se seleccionó el bachillerato con el mayor aprovechamiento académico de la ciudad. Una vez realizada la selección

de la escuela donde se realizaría la investigación, se acudió a solicitar formalmente el apoyo de los directivos y el consentimiento de los padres de familia, puesto que los participantes eran menores de edad. Cuando se obtuvieron los permisos correspondientes, se acudió a todos los grupos de primer ingreso para solicitar el asentimiento de los estudiantes, donde se explicaron los objetivos del estudio y su participación libre y voluntaria en la investigación. Solamente se aplicó la encuesta a aquellos estudiantes que presentaron el consentimiento de sus padres o tutores y el asentimiento personal. La aplicación se realizó grupalmente por psicólogos entrenados y duró aproximadamente sesenta minutos.

## Análisis de datos

Los datos se capturaron en el programa estadístico SPSS versión 23. Se realizaron análisis de estadísticas univariadas, correlaciones entre las variables del estudio y se construyeron índices con la sumatorias de los promedios de las variables. Para evaluar la normalidad de los datos se usó el análisis de la curtosis multivariada normalizada o coeficiente de Mardia (1970). De acuerdo con Bollen (1989) cuando dicho coeficiente es menor a  $p(p+2)$ , donde  $p$  son las variables observadas, se comprueba la distribución normal de la población.

Posteriormente, se realizó el análisis de las correlaciones entre las variables con el uso de los índices conformados. El objetivo del análisis de correlación fue para conocer de manera preliminar la relación entre las variables planteadas en el modelo estructural. Finalmente, se exportaron los datos al programa EQS 6.2 para probar los dos modelos hipotéticos planteados en análisis de trayectorias de ecuaciones estructurales, con el objetivo de evaluar el nivel de bondad de ajuste de los modelos hipotéticos planteados, con respecto a los datos (Bentler, 2006). De acuerdo con Hu y Bentler (1999), se espera que el valor de Chi cuadrada ( $\chi^2$ ) sea no significativo, además, que se presenten índices de ajuste como el CFI o índice de ajuste comparativo, el BBNFI o el BBNFI con valores mayores a .90, y un valor menor a .08 de la raíz cuadrática media del error de aproximación (RMSEA).

## Resultados

La tabla 1 muestra los resultados de los valores de consistencia interna de las escalas usadas en la investigación, de acuerdo con los puntajes de alpha de Cronbach. Como se puede observar los valores son superiores a .70, lo que denota aceptable consistencia interna de las medidas utilizadas (Bland y Altman, 1997).

| Escala                     | Alfa de Cronbach |
|----------------------------|------------------|
| Ambiente familiar positivo | 0.95             |
| Apoyo académico padres     | .84              |
| Bienestar subjetivo        | .92              |
| Angustia                   | .86              |
| Aprendizaje autorregulado  | .94              |

Con respecto al análisis de normalidad de los datos, el valor del coeficiente de Mardia fue de 3.8 que es menor al valor de  $p(p+2)$ , donde las variables observadas de la investigación fueron 4. Es decir, de acuerdo con la fórmula propuesta [ $4(4+2) = 24$ ], por lo cual se comprobó la distribución normal de la población. Con base en el resultado anterior se utilizó el análisis de correlación de Pearson para las variables de la investigación.

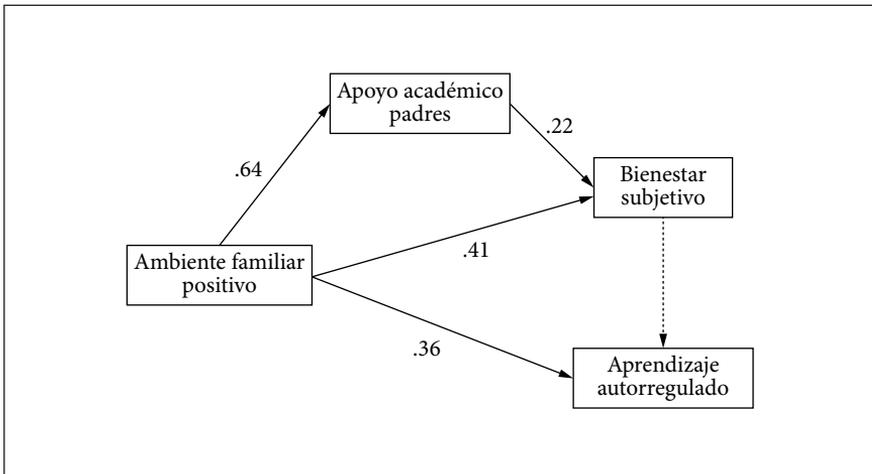
Los resultados de las correlaciones entre todas las variables del estudio se encuentran en la tabla 2. El valor de correlación menor fue entre la angustia y el aprendizaje autorregulado ( $r = .28$ ), mientras que el valor mayor fue entre el ambiente familiar positivo y el apoyo académico de padres ( $r = .64$ ). No se obtuvieron correlaciones significativas entre las variables ambiente familiar positivo y angustia, apoyo académico de padre y angustia, así como entre la angustia y el aprendizaje autorregulado.

**Tabla 2. Correlaciones de Pearson de las variables de la investigación**

| Variable                         | AFP   | AAP   | BS     | ANG  | APAU |
|----------------------------------|-------|-------|--------|------|------|
| Ambiente familiar positivo (AFP) | 1     |       |        |      |      |
| Apoyo académico padres (AAP)     | .64** | 1     |        |      |      |
| Bienestar subjetivo (BS)         | .55** | .48** | 1      |      |      |
| Angustia (ANG)                   | ----  | ----  | -.20** | 1    |      |
| Aprendizaje autorregulado (APAU) | .40** | .32** | .28**  | ---- | 1    |

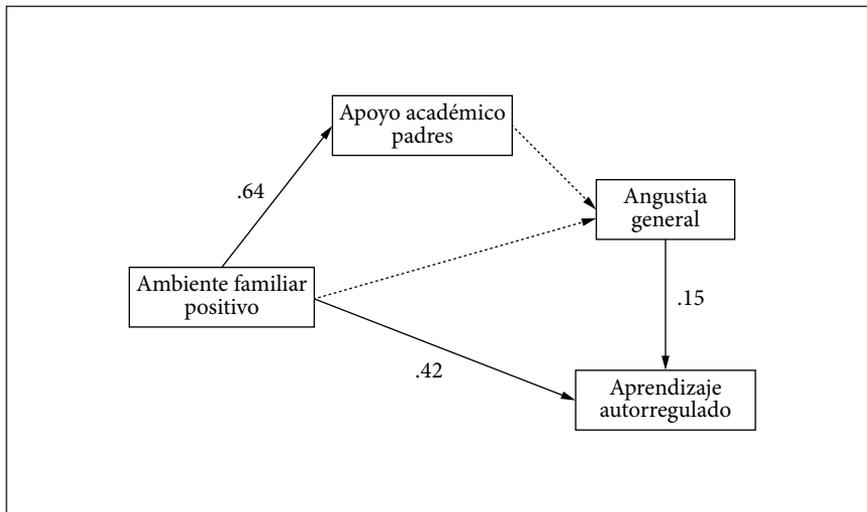
\*\*  $p \leq .0$ .

En la figura 3 se presentan los resultados del modelo de trayectorias del aprendizaje autorregulado con mediación del bienestar subjetivo. Como se observa, el mayor peso estructural fue para la relación entre el ambiente familiar positivo y el apoyo académico de padres con .64; mientras que el menor peso estructural lo obtuvo la relación entre el apoyo académico de padres y el bienestar subjetivo, con .22.



**Figura 3.** Modelo de aprendizaje autorregulado de estudiantes de bachillerato con mediación del bienestar subjetivo. Todos los pesos factoriales y los coeficientes estructurales son significativos ( $p < .05$ ). Bondades de ajuste  $\chi^2 = 1.82$  (1 GL)  $p = 0.1773$ ; BBNFI = .99, BBNNFI = .98, CFI = .99, RMSEA = .05,  $R^2$  Aprendizaje autorregulado = .16.

En la figura 4 se muestran los resultados del modelo de trayectorias del aprendizaje autorregulado con mediación del bienestar subjetivo. Similar al modelo 3, se obtuvo el mayor peso estructural en la relación entre el ambiente familiar positivo y el apoyo académico de padres con .64. Se encontró, además, que el más bajo peso estructural fue para la relación positiva entre la angustia general y el aprendizaje autorregulado.



**Figura 4.** Modelo de aprendizaje autorregulado y angustia de estudiantes de bachillerato con alto aprovechamiento. Todos los pesos factoriales y los coeficientes estructurales son significativos ( $p < .05$ ). Bondades de ajuste  $\chi^2 = 2.06$  (1 GL)  $p = 0.1506$ ; BBNFI = .98, BBNNFI = .96, CFI = .99, RMSEA = .06,  $R^2$  Aprendizaje autorregulado = .18.

## Discusión

El objetivo de la presente investigación fue probar dos modelos de trayectorias, el primero para evaluar las relaciones directas e indirectas entre el ambiente familiar positivo, el apoyo académico de los padres y el bienestar psicológico en el aprendizaje autorregulado de estudiantes de bachillerato. El segundo modelo que se probó fue con la variante de medir la relación de la angustia en el aprendizaje autorregulado, con el uso de las mismas relaciones y variables que en el primer modelo.

En el primer modelo, como se esperaba en el modelo hipotético, se encontró una relación positiva y significativa entre el ambiente familiar positivo y el apoyo académico de los padres, a su vez los datos confirmaron una relación positiva entre el apoyo académico de los padres y el bienestar psicológico. Por otra parte, resultó una relación positiva entre el ambiente familiar positivo y el bienestar psicológico, así como entre el ambiente familiar positivo y el aprendizaje autorregulado. Sin embargo, no se comprobó una relación positiva y significativa entre el bienestar psicológico y el aprendizaje autorregulado.

La relación entre ambiente familiar positivo y apoyo académico de padres fue alta y puede explicarse debido que en un entorno familiar positivo o sustentable los miembros están interesados en cooperar para que los demás integrantes cumplan sus metas en los ámbitos en que se desarrollan (Corral *et al.*, 2014). Con base en las características de las familias positivas, se pudo comprobar que los padres que construyen un ambiente familiar positivo apoyan el desarrollo académico de sus hijos. También, los resultados muestran, en apoyo de la teoría de los ambientes positivos familiares, que el bienestar subjetivo de los estudiantes de bachillerato es un resultado esperado de los ambientes positivos. La relación entre el apoyo académico de los padres y el bienestar subjetivo fue bajo, probablemente debido a que la ayuda académica de los padres constituye solamente una porción de otros apoyos que reciben los estudiantes como el que reciben de los amigos y de los profesores (Liu, Mei, Tian y Huebner, 2016). De acuerdo con los resultados, fue más alto el valor encontrado en la relación directa entre el ambiente familiar positivo y el bienestar subjetivo. Lo anterior comprueba, en concordancia con otras investigaciones, el papel esencial de las relaciones familiares donde prevalece la cooperación y el soporte emocional e instrumental entre sus miembros, para el desarrollo del bienestar subjetivo de los adolescentes (González *et al.*, 2015).

Los datos encontrados señalan que un ambiente familiar positivo se retroalimenta positivamente, donde la inversión que realizan los miembros de la familia puede resultar en el bienestar subjetivo, en el caso de la presente investigación, de los estudiantes de bachillerato evaluados. De esta manera, los ambientes positivos pueden ser

variables exógenas que posibilitan el desarrollo de nichos de comportamiento adaptativo, que originen cadenas de comportamiento positivo (Gaxiola, 2016), y culminan, como en el caso de la presente investigación, en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes.

El presente estudio, parcialmente, fue de carácter exploratorio, porque es de las primeras investigaciones que prueban la relación directa entre el ambiente familiar positivo, con base en la teoría de ambientes positivos y el aprendizaje autorregulado (Gaxiola y González, 2019). De acuerdo con los datos dicha relación, aunque fue baja y positiva, implica que al menos una porción del ambiente familiar positivo contribuye a la motivación escolar y al desarrollo de variables cognitivas y metacognitivas. El aprendizaje autorregulado requiere de organización y esfuerzo personal que pudiera modelarse al ser integrante y participe de una familia donde todos se esfuerzan en su funcionamiento y crecimiento grupal e individual. No obstante, dicha hipótesis requiere comprobarse con nuevos estudios en investigaciones futuras.

Un resultado interesante, en el primer modelo, es que no se encontró relación significativa entre el bienestar psicológico y el aprendizaje autorregulado. Lo anterior puede significar que los logros académicos obtenidos de manera individual en la población de estudio, caracterizada en general por mediciones oficiales de la institución de altos logros académicos, no provienen de su bienestar psicológico. Es decir, los participantes pueden encontrarse en un entorno de estrés escolar debido a la gran cantidad de trabajos escolares o tareas extracurriculares que deben realizar, para mantener su adaptación a un entorno de alta exigencia institucional (Feld y Shusterman, 2015), sin relación con su bienestar psicológico. Otra implicación de lo anterior de carácter más teórico es que no se encontró apoyo para establecer que el bienestar psicológico constituye antecedente a la motivación que conlleva el aprendizaje autorregulado. Es probable, entonces, que el bienestar psicológico sea el resultado del aprendizaje autorregulado y no el antecedente, lo que probaría en investigaciones posteriores, una propuesta más tradicional de la teoría de la autodeterminación, que postula que el bienestar psicológico es el resultado de las diversas adaptaciones psicológicas (Ryan y Deci, 2000).

Con respecto al segundo modelo, se presentaron relaciones positivas y significativas similares al primer modelo, entre el ambiente familiar positivo y el apoyo académico de los padres, y el ambiente familiar positivo y el aprendizaje autorregulado. No se encontraron relaciones significativas negativas entre el apoyo académico de los padres y la angustia general, ni negativas entre el ambiente familiar positivo y la angustia general. Dichos resultados pudieran implicar que las características de apoyo asociadas a los ambientes positivos no son suficientes para disminuir los niveles de angustia de los estudiantes evaluados, seleccionados de una institución educativa demandante. Se requieren de más estudios al respecto para asegurar lo anterior.

Lo interesante del segundo modelo es que resultó una relación positiva y significativa, aunque baja, entre la angustia general y el aprendizaje autorregulado. Recientemente se indicó la posibilidad de que la angustia se relacionara con indicadores de adaptación académica, debido al estado de alerta y ejecución asociado a dicho estado emocional (Adler, 2017). Dicha relación abre líneas de investigación donde una variable tradicionalmente relacionada con aspectos negativos de adaptación escolar como la angustia (Bruffaerts *et al.*, 2018), puede mediar resultados de ajuste escolar como el aprendizaje autorregulado, al menos en instituciones similares a la institución donde se realizó la presente investigación, que se caracteriza por ser exigente académicamente para mantener calificaciones altas en su aprovechamiento académico. Lo interesante sería probar en futuros investigaciones, si es posible desarrollar de manera más eficiente, el aprendizaje autorregulado en un contexto escolar sin estrés. El estrés puede desarrollar ejecuciones eficientes en diferentes contextos, sin embargo también puede ocasionar problemas en las relaciones sociales y de salud mental como la depresión los adolescentes (Gore y Colten, 2017). El resultado donde la angustia puede desarrollar un nivel de aprendizaje autorregulado no significa que sea positivo que los adolescentes experimenten dicho malestar en las instituciones educativas, por lo cual es necesario evaluar entornos más positivos que puedan desarrollar los mismos o mayores niveles de aprendizaje autorregulado en los estudiantes de bachillerato, sin las consecuencias negativas que pueden generar la angustia en la salud psicológica de los

adolescentes. Finalmente, es necesario considerar que tal resultado se presentó en una población con un contexto de familia positiva y de apoyo parental en las actividades académicas, donde el apoyo emocional e instrumental recibido fue esencial para manifestar adaptación académica exitosa (Wentzel, Russell y Baker, 2016), medida con el indicador de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados, aunque preliminares, pueden servir para considerar la elaboración de programas para mantener e incrementar las interacciones positivas en las familias donde ya existan, así como para trabajar para que se establezcan dichas interacciones en las familias donde no se presenten, con el fin de mejorar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de bachillerato. Dichos programas pueden ser aplicados desde las instituciones educativas, pero se requiere del desarrollo de investigaciones aplicadas futuras, que establezcan los métodos más pertinentes para su aplicación, atendiendo a la realidad cultural de las regiones donde se encuentran ubicadas las escuelas.

En términos teóricos se propuso un marco conceptual novedoso para el análisis del aprendizaje autorregulado, mediante la combinación de la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) y la teoría de los ambientes positivos (Corral *et al.*, 2014). La teoría de la autodeterminación puede utilizarse para explicar el aspecto motivacional del aprendizaje autorregulado, mientras que la teoría de los ambientes positivos puede ser útil en el análisis del cumplimiento de la necesidad de relaciones sociales humanas que propone la teoría de la autodeterminación.

La presente investigación presenta algunas limitaciones. La primera de ellas es que los modelos resultantes provienen de un análisis correlacional de corte transversal, por lo cual no es posible argumentar que las relaciones presentadas son causales, a pesar de ser el resultado del empleo del análisis de trayectorias en el programa de ecuaciones estructurales (Bentler, 2016). La segunda limitación tiene relación con el tipo de población seleccionada, debido a que los participantes provienen de la escuela con más alto aprovechamiento académico de la región, por lo cual es posible que varíen en muestras de instituciones con menor aprovechamiento escolar. Otra limitación consiste en que no se obtuvieron los datos de otros miembros de

la familia, aparte de los estudiantes, para comprobar si el bienestar psicológico es un resultado esperado en todos los miembros de la familia, es decir en los que reciben apoyo, pero también en los que lo brindan, como predice la teoría de los ambientes positivos. De acuerdo con la teoría de ambientes positivos, en una familia donde todos participan en el mantenimiento y crecimiento psicológico de sus miembros todos deben recibir bienestar psicológico (Corral *et al.*, 2014).

Por otra parte, en los resultados obtenidos de los dos modelos, la variable aprendizaje autorregulado no contempló la evaluación de su posible relación con algún comportamiento académico exitoso como, por ejemplo, los logros académicos o el nivel de competencia en materias específicas del plan de estudios. Por último, la varianza explicada del aprendizaje autorregulado del primer modelo que consistió en la mediación del bienestar psicológico fue del 16%, y la del segundo modelo con la participación de la angustia general en la autorregulación del aprendizaje fue del 18%. Lo anterior implica la necesidad de contemplar para futuros estudios, otras variables de tipo ambiental o personal que pueden influir en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes como, por ejemplo, la relación de los compañeros o la autoeficacia académica personal (Brown, Peterson y Yao, 2016).

A pesar de las limitaciones anteriores, los resultados obtenidos pueden tomarse como base para realizar estudios en otras poblaciones con menor aprovechamiento académico, o bien para justificar la realización de estudios longitudinales con el uso de variables predictoras de la autorregulación del aprendizaje, similares a las utilizadas en la presente investigación.

## Referencias

- ADLER, A. (2017). Educación positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del Psicólogo*, 38 (1), 50-57.
- ARANDA, C. L., Gaxiola, J. C., González, L. S., y Valenzuela, E. R. (2015). Construcción y validación de una escala de ambiente familiar. *Memorias del XXIII Congreso Mexicano de Psicología*, 610-613.

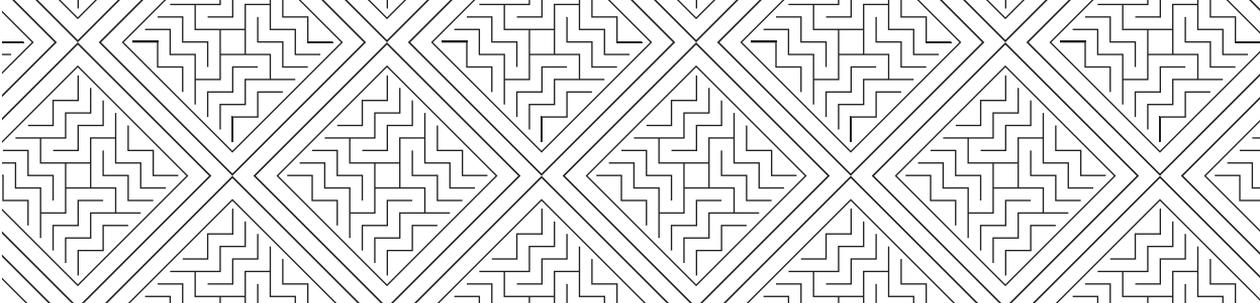
- BENTLER, P. M. (2006). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Encino: Mulivariate Software Inc.
- BLAND, J. M. y Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *British Medical Journal*, 314 (7080), 572.
- BOLLEN, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- BROADBENT, J. y Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- BROWN, G. T., Peterson, E. R. y Yao, E. S. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 86 (4), 606-629.
- BRUFFAERTS, R., Mortier, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Cuijpers, P., Demyttenaere, K. y Kessler, R. C. (2018). Mental health problems in college freshmen: Prevalence and academic functioning. *Journal of affective disorders*, 225, 97-103.
- BÜCKER, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M. y Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94.
- CHEN, J. L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 131 (2), 77-127.
- CLEARY, T. J. y Kitsantas, A. (2017). Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement. *School Psychology Review*, 46 (1), 88-107.
- CORRAL, V., Frías, M., Gaxiola, J. C., Fraijo, B., Tapia, C. y Corral, N. (2014). *Ambientes positivos: ideando entornos sostenibles para el bienestar humano y la calidad ambiental*. México: Pearson.
- DELGADO, A. O. (2015). Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, (3), 32-47.
- DENT, A. L. y Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28 (3), 425-474.
- DI FABIO, A. (2017). The psychology of sustainability and sustainable development for well-being in organizations. *Frontiers in psychology*, 8, 1534.

- EMADPOOR, L., Lavasani, M. G. y Shahcheraghi, S. M. (2016). Relationship between perceived social support and psychological well-being among students based on mediating role of academic motivation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14 (3), 284-290.
- FELD, L. D. y Shusterman, A. (2015). Into the pressure cooker: Student stress in college preparatory high schools. *Journal of Adolescence*, 41, 31-42.
- GAXIOLA, R. J. C., Gaxiola, V. E., Escobedo, H. P. y González, L. S. (2018). Variables relacionadas con la resiliencia o adaptabilidad académica de bachilleres. En L. R. Díaz, L. L. I. Reyes y R.F. López (eds.). *La psicología social en México volumen XVII* (pp. 491-507). México: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- GAXIOLA, J. C. y González, L. S. (2019). Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21 (1), 1-10.
- GAXIOLA, J. C. (2016). *Adaptación psicológica humana*. México: Editorial Pearson y Editorial UNISON.
- GAXIOLA, J. C., González, L. S. y Valenzuela, E. R. (2015). Inventario de resiliencia y bienestar psicológico: su correlación con la escala de autoestima Rosenberg en adolescentes [CD-ROM]. *Memorias del 42 Congreso Nacional de Psicología*.
- GONZÁLEZ, M., Gras, M. E., Malo, S., Navarro, D., Casas, F. y Aligué, M. (2015). Adolescents' perspective on their participation in the family context and its relationship with their subjective well-being. *Child Indicators Research*, 8 (1), 93-109.
- GORE, S. y Colten, M. E. (2017). Introduction: Adolescent Stress, Social Relationships, and Mental Health. En S. Gore y M. E. Colten (eds.). *Adolescent stress causes and consequences* (pp. 1-14) (2a. ed.). Nueva York: Taylor & Francis. Recuperado de <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315083025/chapters/10.4324/9781315083025-1>.
- HERNÁNDEZ, A. K. y Vargas, E. D. (2016). Condiciones del trabajo estudiantil urbano y abandono escolar en el nivel medio superior en México. *Estudios demográficos y urbanos*, 31 (3), 663-696. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So186-72102016000300663](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So186-72102016000300663).
- HU, L. y Bentler, P. (1999). Cut off criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.

- Inegi (2019). *Datos Educativos de México*. [Documento electrónico] Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>.
- KING, R. B. (2015). Sense of relatedness boosts engagement, achievement, and well-being: A latent growth model study. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 26-38.
- KJELL, O. N. (2011). Sustainable well-being: a potential synergy between sustainability and well-being research. *Review of General Psychology*, 15 (3), 255-266.
- KOCAYÖRÜK, E., Altintas, E. y İçbay, M. A. (2015). The perceived parental support, autonomous-self and well-being of adolescents: A cluster-analysis approach. *Journal of Child and Family Studies*, 24 (6), 1819-1828.
- KOLAK, A. M., Van Wade, C. L. y Ross, L. T. (2018). Family unpredictability and psychological distress in early adulthood: The role of family closeness and coping mechanisms. *Journal of Child and Family Studies*, 27 (12), 3842-3852.
- LI, M., Zheng, C., Liang, J. C., Zhang, Y. y Tsai, C. C. (2018). Conceptions, self-regulation, and strategies of learning science among Chinese high school students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16 (1), 69-87.
- LIU, W., Mei, J., Tian, L. y Huebner, E. S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicators Research*, 125 (3), 1065-1083.
- MARDIA, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57 (3), 519-530.
- MEGA, C., Ronconi, L. y De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of educational psychology*, 106 (1), 121.
- O'BRIEN, C. (2016). *Education for sustainable happiness and well-being*. Nueva York: Routledge.
- OLIVOS, P. y Clayton, S. (2017). Self, nature and well-being: Sense of connectedness and environmental identity for quality of life. In *Handbook of environmental psychology and quality of life research*. International Handbooks of Quality-of-Life (pp. 107-126). Nueva York: Springer.
- PINTRICH, P. R., Garcia, T., McKeachie, W. J. y Smith, D. A. (1991). Motivated strategies for learning questionnaire. *Regents of the University of Michigan*.

- PISA (2015). *Resultados Nota País*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Mexico-ESP.pdf>.
- RÄISÄNEN, M., Postareff, L. y Lindblom-Ylänne, S. (2016). University students' self-and co-regulation of learning and processes of understanding: A person-oriented approach.
- RIDNER, S. H. (2004). Psychological distress: concept analysis. *Journal of advanced nursing*, 45 (5), 536-545.
- RUIZ, R., García, J. L. y Pérez, M. A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(5), 51-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134004.pdf>.
- RYAN, R. M. y Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well being in schools: Research and observations from self-determination theory. En K. R. Wentzel & D. B. Miele (eds.). *Handbook of motivation at school* (2a. ed., pp. 96-119.). Nueva York: Routledge.
- RYAN, R. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/fulltext/2000-13324-007.html>.
- RYFF, C. (1989) Scale of Psychological Well-being. The structure of Psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69 (4), 719-727. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.69.4.719>.
- SHARMA, A. (2013). Associations between self-efficacy beliefs self-regulated learning strategies, and students' performance on model eliciting tasks: an examination of direct and indirect effects (disertación doctoral).
- SHOSHANI, A. y Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14 (4), 1163-1181.
- THOMAS, V., Muls, J., De Backer, F. y Lombaerts, K. (2019). Exploring self-regulated learning during middle school: views of parents and students on parents' educational support at home. *Journal of Family Studies*, 1-19.
- THOMPSON, B. y Mazer, J. P. (2012). Development of the parental academic support scale: Frequency, importance, and modes of communication. *Communication Education*, 61 (2), 131-160.

- TORRES C., M. y Ruiz B., A. (2012). Motivación al logro y el locus de control en estudiantes resilientes de bachillerato del Estado de México. *Psicología Iberoamericana*, 20 (2), 49-57. Recuperado de [https://www.redalyc.org/pdf/1339/Resumenes/Abstract\\_133928816007\\_2.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/1339/Resumenes/Abstract_133928816007_2.pdf).
- VIDALES, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), 320-341.
- VILLALOBOS, H. A., Campero, L., Suárez. L. L., Atienzo, E. E., Estrada, F. y De la Vara, S. E. (2015). Embarazo adolescente y rezago educativo: análisis de una encuesta nacional en México. *Salud Pública de México*, 57 (2), 135-143.
- WARDENAAR, K. J., van Veen, T., Giltay, E. J., de Beurs, E., Penninx, B. W. y Zitman, F. G. (2010). Development and validation of a 30-item short adaptation of the Mood and Anxiety Symptoms Questionnaire (MASQ). *Psychiatry research*, 179 (1), 101-106.
- WATSON, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54 (6), 1063.
- WENTZEL, K. R., Russell, S. y Baker, S. (2016). Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Journal of Educational Psychology*, 108 (2), 242-255.
- YAP, S. T. y Baharudin, R. (2016). The relationship between adolescents' perceived parental involvement, self-efficacy beliefs, and subjective well-being: A multiple mediator model. *Social Indicators Research*, 126 (1), 257-278.
- ZIMMERMAN, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? *Contemporary educational psychology*, 11 (4), 307-313.
- ZIMMERMAN, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.



## CAPÍTULO 8

# Psicología positiva y resiliencia: el discurso de adolescentes en contextos educativos vulnerables

MARCO ANTONIO VILLALTA PAUCAR

---

Hay amplio consenso en considerar al periodo de la adolescencia como de tránsito de la niñez a la juventud, que inicia con las evidentes transformaciones cognitivas y del cuerpo infantil (Brown y Wright, 2001; Moreno, 2015). Los estudios de la adolescencia suelen ubicarla entre los 13 y 19 años y caracterizarla, entre otros aspectos, por la búsqueda de nuevas sensaciones y experiencias, y donde los procesos de cambios neurobiológicos los llevan a conductas de riesgo a su salud mental y física (Vargas-Trujillo, Barrera, Burgos y Daza, 2006; Volkow *et al.*, 2018). Por ejemplo, la adicción al uso de tecnologías (Torres-Rodríguez, Griffiths, Carbonell, Farriols-Hernando y Torres-Jimenez, 2017); la falta de autorregulación (Steinberg *et al.*, 2018); la victimización por bullying (Arseneault, 2018), el consumo de sustancias (Brown *et al.*, 2015; Chen y Jacobson, 2012), trastornos alimentarios asociados a autoimagen (Rohde, Stice y Marti, 2015), depresión e intentos suicidas (Thapar, Collishaw, Pine y Thapar, 2012). Es decir, las investigaciones configuran cierta asociación entre ado-

lescencia y conductas de riesgo (Duell *et al.*, 2018; Kann *et al.*, 2018) que caracterizan este periodo de la vida.

También hay consenso entre los especialistas sobre el papel del contexto socio histórico en las posibilidades y límites de desarrollo humano (Gaxiola, González y Contreras, 2012; Morales, 2014; Sandín, Sánchez, Campo y Massot, 2014; Villalta, 2013). En una perspectiva socio-cultural no hay una adolescencia, en realidad hay “adolescencias”, definidos según los contextos específicos donde se desarrollan. En dichos contextos la educación y las condiciones para el aprendizaje aportan al bienestar y la construcción social de la convivencia ciudadana.

En línea con la promoción del desarrollo humano, la investigación psicológica de las últimas décadas ha dado un giro desde una psicología centrada en el estudio de factores de riesgo hacia la psicología positiva, es decir el estudio de las fortalezas y recursos humanos que las personas movilizan para aprender a ser felices, haciendo que la vida merezca ser vivida (Moreno y Gálvez, 2010; Pan y Chan, 2007; Park, Peterson y Sun, 2013). En psicología positiva se han desarrollado modelos explicativos de la salud mental, en tanto desarrollo de las potencialidades psicológicas de las personas (Díaz *et al.*, 2006; Park *et al.*, 2013; Vázquez y Hervás, 2009; Vera-Villaruel, Urzúa, Silva, Pavez y Celis-Atenas, 2013).

La salud mental es más que ausencia de enfermedad, implica algo más que resolver problemas, tiene que ver con experiencias positivas, fortaleza de carácter, expectativas de futuro e instituciones positivas (Park *et al.*, 2013; Vázquez y Hervás, 2009). En la línea de la psicología positiva, la felicidad y la sabiduría son elementos que la escuela debe promover en la investigación de las fortalezas de las personas, las cuales se pueden evidenciar o medir y desarrollar por medio del aprendizaje (Moreno y Gálvez, 2010).

Algunos autores han criticado el carácter voluntarista individual de la felicidad, atribuido a la psicología positiva, carente de evidencia (Capponi, 2019; Coyne y Tennen, 2010); no obstante, esto puede ser un malentendido de lo que proponen los psicólogos positivos, pues estos no niegan los problemas que experimentan las personas, entre otros aspectos los derivados de las crisis que revelan las fortalezas de

carácter y el rol de la comunidad, la familia, las instituciones sociales como vías de acceso a la felicidad, las cuales han sido ampliamente documentadas (Capponi, 2019; Park *et al.*, 2013; Vázquez y Hervás, 2009).

El constructo *resiliencia* aparece en la investigación psicosocial como explicativo de procesos individuales o colectivos saludables o adaptativos a pesar de experimentar condiciones de adversidad o riesgo a la salud física o mental (Luthar *et al.*, 2000; Villalta, 2010; Vinaccia, Quiceno y Moreno, 2007). La investigación en resiliencia pone de relieve los procesos y capacidades que desarrollan las personas y comunidades para enfrentar la adversidad o factores de riesgo que amenazan la salud física o mental (Brody, Yu, Miller y Chen, 2016; Saavedra y Varas, 2017).

En efecto, la resiliencia es un constructo que lleva a la práctica el desarrollo de potencialidades de las personas que postula la psicología positiva (Moreno y Gálvez, 2010; Park *et al.*, 2013), y ambas confluyen en explicar el desarrollo y crecimiento de las personas (Mattar, 2003; Moreno y Gálvez, 2010; Vera, Carbelo y Vecina, 2006). La psicología positiva se aboca al estudio de las fortalezas de las personas para alcanzar el bienestar de modo proactivo, en tanto la resiliencia focaliza el logro o mantenimiento del bienestar a pesar de vivenciar situaciones de adversidad que la amenacen (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000; Quiceno *et al.*, 2013).

Así, en el estudio de la adolescencia, la perspectiva de la psicología positiva y resiliencia complementan el enfoque de prevención de riesgos a la salud física y mental, poniendo énfasis en las fortalezas que desarrollan los adolescentes en las diversas situaciones de su vida, especialmente en la escuela; como, por ejemplo, el esfuerzo para obtener logros educativos en contextos de vulnerabilidad social y sus implicancias para la salud (Brody *et al.*, 2016), el valor que otorgan a los modelos en sus logros educativas en dichos contextos (Morales, 2014; Sandín-Esteban y Sánchez-Martí, 2015; Villalta, 2013), la resiliencia al estrés y relación con la salud (Crump, Sundquist, Winkleby y Sundquist, 2016), el estilo educativo de los padres en la resiliencia de los adolescentes al acoso escolar o abuso de sustancias (Gomez-Ortiz, Del Rey, Romera y Ortega-Ruiz, 2015; Liebschutz *et al.*, 2015; Oliva, Jimenez y Parra, 2009; Torrente, 2005).

El entorno social próximo, especialmente la familia, aporta a los adolescentes aquellos recursos resilientes que subyacen a sus comportamientos (Oliva *et al.*, 2009; Torrente, 2005). Dichos recursos se configuran en la interacción con el entorno social que permite a los adolescentes abordar y superar la adversidad o situaciones de riesgo a su salud.

El carácter contextual de la resiliencia hace particularmente compleja su medición dado que es un constructo que relaciona situaciones de adversidad, vulnerabilidad de la persona, factores protectores y tipo de respuesta o resultados en su configuración. No obstante, la investigación al respecto ha avanzado hacia el reconocimiento y medición de factores de resiliencia, denominados así porque resultan de la integración de los elementos que el constructo relaciona. Esta es la perspectiva que da sustento a la escala SV-RES, en la que se definen y miden 12 factores de la resiliencia: identidad, autonomía, satisfacción, pragmatismo, vínculos, redes, modelos, metas, afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad (Saavedra y Villalta, 2008; Villalta, Saavedra y Escurra, 2007).

Los estudios sobre los 12 factores de la escala SV-RES en adolescentes destacan el factor redes –vínculo afectivo que las personas establecen con su entorno–, el factor modelos –personas que sirven como guías para afrontar adversidad– y Metas –juicios sobre el sentido de la acción– como factores de la resiliencia al fracaso escolar en adolescentes en contextos sociales vulnerables (Canelo, 2009; Sandín-Esteban y Sánchez-Martí, 2015; Villalta, 2010; Villalta y Saavedra, 2012).

La escala SV-RES ha sido usada para el estudio de diversas poblaciones adolescentes chilenas y latinoamericanas, confirmándose que el comportamiento estadístico de los factores de resiliencia es contextual (Villalta, Delgado, Escurra y Torres, 2017), lo que lleva a preguntarse sobre cómo los adolescentes se apropian de los recursos de su entorno social para configurar modos de abordar la adversidad.

La institución escolar en la sociedad occidental del siglo XXI es el espacio y el tiempo donde los adolescentes pasan gran parte de su vida cotidiana, siendo el nexo necesario entre el sujeto y la cultura. En la escuela es posible y necesario el desarrollo de la resiliencia ante

las adversidades. Muchas de las tareas que en el siglo xx eran atribuidas a la familia, en el siglo XXI han sido transferidas a la escuela. Entre las muchas razones de esto, están los cambios de patrones de socialización que ya no pueden ser transferidos de los padres a hijos adolescentes, dado la brecha de dominio tecnológico, mecanismos de socialización y acceso a información que mutan aceleradamente.

Por otra parte, es relevante aproximarse empáticamente al papel de la experiencia de vida de los adolescentes, la cual se da mayoritariamente en el espacio escolar, para comprender y promover las potencialidades pertinentes al contexto. En los contextos sociales vulnerables, donde el horizonte de futuro que puede ofrecer la familia se ha complementado –y en algunos casos transferido a los educadores y a la institución escolar–, se ha encontrado relación entre resiliencia y éxito académico de los adolescentes, lo que evidencia que la relación virtuosa entre escuela y familiar contribuye de modo relevante al desarrollo, aun en contextos de riesgo (Sandín-Esteban y Sánchez-Martí, 2015; Sandín *et al.*, 2014; Villalta, 2013). El éxito escolar va de la mano con el bienestar –una percepción positiva de la calidad de vida– y factores protectores a la vulnerabilidad social (Cornejo *et al.*, 2005; Unicef, 2004).

El objetivo fue analizar el discurso de los adolescentes sobre su experiencia de desarrollo, en liceos ubicados en contextos de alta vulnerabilidad social de Chile para develar los elementos resilientes que se construyen en dichos contextos.

## Método

### Escenario de estudio y protocolos éticos

Se realizó una investigación de tipo cualitativa con adolescentes, en la que se analizaron datos secundarios recogidos en tres etapas, durante el año 2008. El estudio tuvo por objetivo medir los factores de resiliencia de los estudiantes secundarios y su relación con el rendimiento escolar. Junto al uso de cuestionarios y observación, se registró el discurso de los adolescentes sobre experiencia de participación en el

contexto escolar a través de grupos focales. En este reporte interesa profundizar en la caracterización de las experiencias de desarrollo de los adolescentes, sustentadas en el discurso recogido a través de las técnicas mencionadas. El estudio se ajustó a los protocolos éticos de la investigación social, a través de cartas de asentimiento informado, la autorización de los directivos y profesores de los establecimientos educativos participantes.

Los establecimientos educativos tienen diverso índice de vulnerabilidad educativa (IVE) definida por indicadores de educación de los padres, salud, ingresos económicos de la familia (Cornejo *et al*, 2005), y logro educativo medido la prueba nacional de Sistema de Medición de Calidad Educativa (SIMCE) en la educación media. Con estos datos estos datos dieron origen a tres clasificaciones sobre la realizado: liceo A: de alto IVE y bajo logro escolar según prueba SIMCE; liceo B: de mediano IVE y alto logro escolar según prueba SIMCE, y liceo C: liceo de bajo IVE y bajo logro escolar según prueba SIMCE.

En dichos establecimientos educativos se solicitó a los profesores jefe de educación media selecciones los casos de estudiantes más destacados en sus estudios escolares y que hayan vivido en el último año una situación de riesgo de deserción escolar. En la mirada de los educadores, todos los casos corresponden con adolescentes “resilientes” al fracaso escolar, ajustados al modelo protector de la resiliencia que suele caracterizar el rol de las instituciones escolares en la integración socioeducativa y rendimiento escolar de los estudiantes (Gaxiola *et al.*, 2012; Sandín-Esteban y Sánchez-Martí, 2015).

## Instrumentos

Los casos enviados por los profesores jefes de los liceos fueron caracterizados según los siguientes instrumentos.

1. Encuesta sobre factores específicos de riesgo (FER) sobre experiencias de adversidad que han puesto en riesgo la salud física o mental; se seleccionó un conjunto de 14 situaciones factores de riesgo para la salud física o mental de los adolescentes, y se les solicitó su res-

puesta según el siguiente enunciado: En los últimos 12 meses, ¿has vivido una o varias de las siguientes situaciones? (Marca con X la o las que hayas vivido).

2. Escala de resiliencia SV-RES, de 60 ítems, tipo Likert con un rango de cinco opciones (1) muy de acuerdo, (2) de acuerdo, (3) ni acuerdo ni desacuerdo, (4) en desacuerdo, (5) muy en desacuerdo. La escala tiene consistencia interna alfa de Cronbach de .96 en población chilena y el baremo de calificación permite distinguir resiliencia baja, percentil 0-25: 143-236 puntos; resiliencia promedio, percentil 26-75 = 236-275, y resiliencia alta, percentil 75-100 = 276-300 puntos (Saavedra y Villalta, 2008).

## Participantes

La información recogida permite profundizar en las experiencias de desarrollo desde el discurso de quienes tienen un perfil “resiliente”, definido por quienes estudian en contextos sociales de alta vulnerabilidad social, expuestos a uno o más factores de riesgo, pero con alto rendimiento escolar, alta adaptabilidad socioeducativa y resiliencia alta. Este discurso se compara con el grupo *normativo*, es decir quienes viven la adolescencia sin mayores sobresaltos de adversidad, adecuada adaptabilidad socioeducativa, rendimiento escolar promedio y resiliencia baja.

Operacionalmente (tabla 1) el grupo *resiliente* se definió como: (1) resiliencia alta (>275), y (2) que hayan presentado uno o dos factores de riesgo a su salud mental (FER). El grupo *normativo* se define como: (1) resiliencia baja (<236), y (2) con o sin haber presentado factores específicos de riesgo (FER) a la salud física o mental.

| Caso Liceo* | Edad | Sexo  | Con quien vives | FER**   | SV-RES *** | Grupo     |
|-------------|------|-------|-----------------|---------|------------|-----------|
| 1-B         | 15   | Mujer | Madre           | Sin FER | 187        | Normativo |
| 2-B         | 15   | Mujer | Madre           | Sin FER | 215        | Normativo |

| Tabla 1. Descripción de los casos resilientes y normativos del estudio |      |        |                |  |            |            |
|--|------|--------|----------------|--|------------|------------|
| Caso Liceo*  | Edad | Sexo   | Con quien vive | FER**  | SV-RES *** | Grupo      |
| 3-C  | 16   | Mujer  | Madre          | (1) Enfermedad grave de tus padres o algún familiar muy querido por ti; (2) Alcoholismo o adicción en algún miembro de la familia. | 234        | Normativo  |
| 4-B  | 17   | Hombre | Madre          | (1) Muerte por accidente o enfermedad de algún familiar muy querido por ti; (2) Agresión física.                                   | 287        | Resiliente |
| 5-A  | 17   | Mujer  | Ambos padres   | (1) Embarazo adolescente.  | 279        | Resiliente |
| 6-C  | 17   | Mujer  | Madre          | (1) Divorcio o separación de tus padres; (2) Agresión física.  | 285        | Resiliente |

Nota: (\*) A = liceo de alto índice vulnerabilidad educativa (IVE) y bajo logro escolar según prueba nacional del SIMCE de Chile; B = liceo de mediano IVE y alto SIMCE; C= liceo de bajo IVE y bajo SIMCE; (\*\*) = Encuesta Factores de Riesgo Específico (FER) a la salud física o mental; (\*\*\*) Escala de Resiliencia SV-RES.

Los grupos definidos (1) resiliente y (2) normativo están compuestos en su mayoría por mujeres, en familias monoparentales, cuya jefe de hogar es la madre, sólo un caso del grupo resiliente vive con ambos padres. El grupo resiliente presenta uno o dos factores de riesgo: muerte o enfermedad de un familiar, agresión física, embarazo y separación de los padres (tabla 1).

En síntesis, en el nivel de la caracterización de los casos, el grupo *resiliente* del presente estudio eran de 17 años de edad y estaban terminando la educación media, cuarto medio y próximos a egresar al mundo del trabajo, y todos ellos habían vivenciado situaciones de adversidad; en tanto el grupo *normativo* tenían entre 15 y 16 años, todas en segundo año medio —aún quedan dos años para egresar del

Liceo—, y no relatan factores de riesgo específico, excepto un caso (3-C) que está en un liceo y entorno social que le ofrecía los soportes sociales y psicoeducativos necesarios para promover desarrollo adaptativo y rendimiento escolar.

## Técnica de recolección de información

La técnica utilizada fueron grupos focales. Esta permite recoger el discurso colectivo consensuado sobre los temas de conversación (Canales, 2006). Se realizaron tres grupos focales con adolescentes de entre 15 y 17 años de edad, de ambos sexos. Es el registro discursivo de 24 adolescentes, de acuerdo a los seis criterios descritos en la tabla 1.

## Análisis de datos

Se realizó análisis de contenido de tipo temático organizado según los niveles intratextuales y extratextuales (Navarro y Díaz, 1999). Se definieron cuatro temas, de acuerdo al estudio de Villalta, Delgado, Escurra y Torres (2017) que los identificó, aplicando la escala SV-RES, como factores emergentes de la resiliencia en adolescentes chilenos. Estos cuatro temas orientaron la selección de las unidades textuales, esto es, segmentos de las entrevistas vinculados semánticamente a los temas definidos.

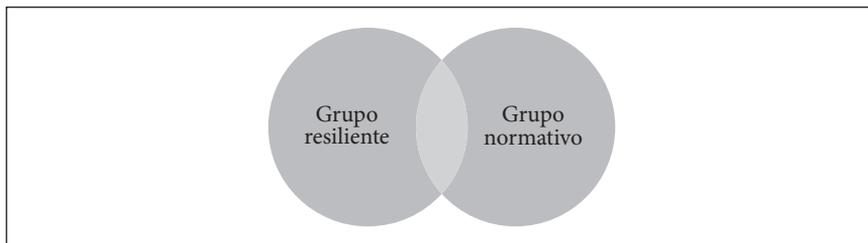
1. *Visión de sí mismo.* Refiere a juicios sobre sí mismo en relación a cómo se lleva con el entorno, con la gente, en las relaciones afectivas y consigo mismo respecto a lo logrado y el sentido de la vida. Los juicios de autoestima se agrupan en este tema.
2. *Predisposición a la acción.* Refiere a la confianza para actuar con objetivos, asumir riesgos, generar, aprender, solucionar problemas. Los juicios de autoeficacia se agrupan en este tema.
3. *Relación con el entorno.* Refiere al juicio que el adolescente tiene del entorno, las personas, así como la capacidad de expresarles afecto, de buscar su apoyo si es necesario, de generar respuestas a situaciones problemáticas. Los juicios de aprecio a los otros se consideran en este tema.

4. *Pragmatismo*. Refiere a juicios de valoración y expectativa sobre las propias acciones para resolver problemas. Los juicios sustentados en lo logrado se consideran en este eje.

Los temas así definidos permiten caracterizar las experiencias de los adolescentes y su relación con las características extratextuales de su discurso. El análisis de contenido fue apoyado con el programa informático NVIVO 12.

## Procedimiento

Se tomaron los registros de los grupos focales y se seleccionó el discurso de los seis casos correspondientes al grupo resiliente y normativo para realizar el análisis de contenido con apoyo del software NVIVO 12. Se delimita la experiencia de desarrollo resiliente por la comparación de textos entre grupo resiliente y normativos para explorar las convergencias y especificidades discursivas de los adolescentes (figura 1).



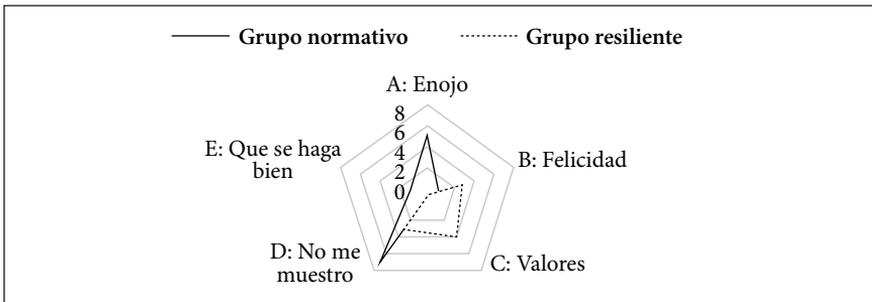
**Figura 1.** Caracterización de los grupos y estrategia de análisis.

## Resultados

La lectura detenida de los textos permitió reconocer las categorías emergentes de los temas. Las categorías son la agrupación de unidades textuales vinculadas semánticamente. El nombre de cada categoría ha sido en lo posible un código en vivo, es decir dato textual del discurso adolescente. En esos casos los nombres de las categorías se ponen en comillas.

| Tabla 2. Descripción de categorías del tema Visión de sí mismo |  |
|--|--|
| Nombre   | Descripción  |
| “Felicidad”  | Explicita emoción positiva de felicidad.   |
| Valores  | Explicita valores que orienten su acción.  |
| No me muestro  | Se protege de expresar sus sentimientos de tristeza o problemas a los cercanos.      |
| “Que se haga bien”   | Manifiesta una forma de hacer las cosas que se ajuste al criterio personal de éxito. |
| “Enojona”  | Expresa falta de control de las propias emociones de ira.                            |

La visión que los adolescentes tienen de sí mismo se expresa en un discurso mayormente crítico (“no me muestro”, “que se haga bien”, “enojona”); pero también aspectos que evidencian bienestar y realización (“felicidad” y valores).



**Figura 2.** Comparación de la visión de sí mismo entre grupo normativo y resiliente.

La comparación de los discursos de *Visión de sí mismo* entre los grupos normativo y resiliente definidos indica tendencias discursivas diferenciadas. El grupo normativo se caracteriza por el enojo: “Me enojo, a parte que soy súper enojona, y me enojo por tonteras: ¡pero como paso esto!” (caso 2-B, normativo); y el “que se haga bien”: “me gusta que las cosas salgan bien, y si pasa algo y lo va a hacer a medias o mal, mejor que no se haga, soy de ese tipo de persona, soy como súper cuadrada” (caso 2-B, normativo).

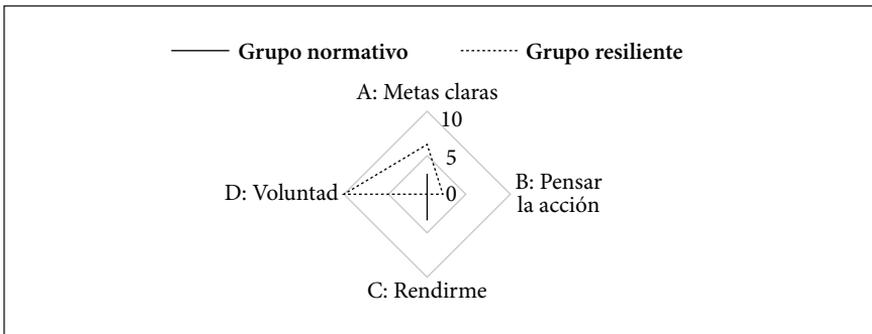
En tanto en el grupo resiliente se caracteriza por el discurso de la valores: “Yo creo que igual hay que tener un poco de madurez porque

si uno no es inmaduro, obviamente va a pensar las cosas que hace...” (caso 5-A, resiliente).

La categoría “no me muestro” se observa en el grupo normativo y en el resiliente, aunque con menos frecuencia de referencias en este último: “así que como que me cierro y me guardo las cosas, y eso me hace mal, pero me cuesta expresar lo que siento, si tengo algún problema contarle, siempre me lo guardo” (caso 1-B, normativo); “no demostrar tanto lo que te ha pasado, o de repente estas alegre, pero por dentro estas mal y no quieres que la otra gente sepa los problemas que tú tienes” (caso 6-C, resiliente). También es compartido el discurso de la felicidad: “yo tengo un hijo y soy re feliz con mi pareja” (caso 5-A, resiliente); “ayudando a alguien que uno ni siquiera conoce, tiene un problema y uno lo ayuda, aunque sea a una abuelita, a veces ayudándola a bajar de la micro, son situaciones a que a uno igual lo hacen sentir bien con uno mismo” (caso 3-C, normativo).

| Nombre           | Descripción   |
|------------------|---|
| Lo digo no más   | Dice lo que considera tiene que decir.                              |
| Rendirme         | Manifiesta que le cuesta asumir una acción cuando hay dificultades. |
| Pensar la acción | Actuar con reflexión de las consecuencias.                          |
| Metas claras     | Actuar o manifestarse con objetivos de mediano o largo plazo.       |
| Voluntad         | Pone de relieve la autonomía para decidir y actuar.                 |

El tema de “predisposición a la acción” refiere a juicios de autoeficacia sustentado en la confianza en sí mismo para actuar. Los argumentos que los adolescentes movilizan para semantizar la predisposición a actuar frente a las dificultades se han organizado en las categorías “lo digo nomás”, “pensar la acción”, “metas claras” y “voluntad”. En tanto, la categoría “rendirme” es un elemento que dificulta la predisposición a la acción.



**Figura 3.** Comparación de la predisposición a la acción entre grupo normativo y resiliente.

La “predisposición a la acción” es el elemento destacado del discurso del grupo de adolescentes resilientes (figura 3). Destacan las referencias a la *voluntad*: “si me molesto algo de una persona o encuentro que tuvo una actitud que fue fea, no sé pues, se lo digo no más, si le molesta bueno, y no bueno también” (caso 5-A, resiliente); “(siempre) tengo algo para subirme el ánimo, lo que tenga al lado, tengo una familia, me sube el ánimo, estoy bien, tengo plata pa’ la comida en la casa, algo así, me sube el ánimo, trato de auto reanimarme cuando tengo problemas (caso 4-B, resiliente). “Pensar la acción” es también una categoría propia del grupo resiliente: “que hay que pensarlo bien, dos veces antes de hacer las cosas, es como lógico” (caso 5-A, resiliente).

En tanto que la categoría “metas claras” es compartida entre el grupo resiliente y normativo: “me gusta mucho la política, entonces es como la idea de cumplir lo que uno se impone o lo que desea, porque es como un sueño, yo por ejemplo cuando miro y voy caminando por la calle y veo un tipo borracho y digo: yo no quiero vivir acá, no quiero, no quiero esto pa’ mis hijos, no quiero esto pa’ la gente que me rodea, entonces es como el sueño que algún día se cumpla va a ser para todos los que me rodean...” (caso 2-B, normativo).

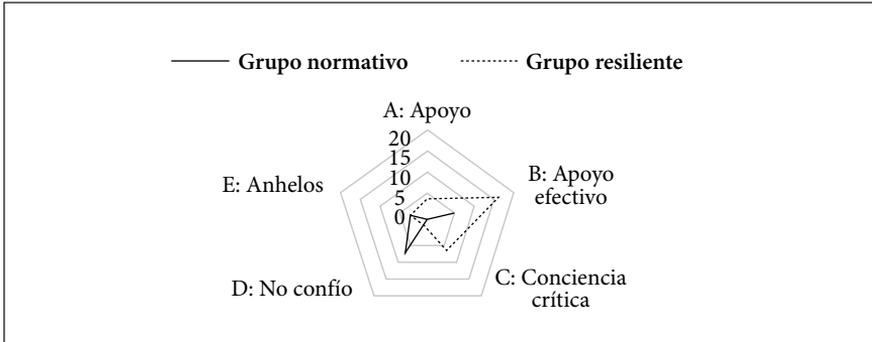
“En el futuro no quiero ser nadie, quiero tener algo, quiero tener cosas, quiero formar una familia” (caso 4-B, resiliente).

En tanto la categoría “rendirme” se encontró como discurso propio de adolescentes del grupo normativo: “a mí me cuesta demasiado, cuando quiero hacer algo y me doy cuenta que eso me cuesta, soy muy buena para rendirme y ya...” (caso 1-B, normativo).

| Nombre             | Descripción  |
|--------------------|--|
| Apoyo              | Manifiesta la importancia del apoyo del “otro” como condición para resolver problemas.                 |
| Apoyo efectivo     | Refiere a la experiencia efectiva del “otro” (familia, pareja, amigo, liceo) como referentes de apoyo. |
| Conciencia crítica | Señala lo que considera carencias propias o de los otros que considera afectan una buena relación.     |
| No confía          | Se muestra distante del “otro” con pesimismo sobre su importancia.                                     |
| Anhelos            | Señala anhelos o deseos positivos para el “otro” (familia, pareja, amigos, educación, hijo).           |

La “relación con el entorno” refiere al tipo de vínculos que establecen los adolescentes con un “otro”, que comúnmente son la familia y los amigos. El discurso del apoyo es valorado como principio y como experiencia. El tema “relación con el otro” acoge anhelos, pero también crítica sobre las carencias o problemas de los otros o de uno mismo que afectan la relación (tabla 4).

Las categorías del tema “relación con el entorno” demuestran cierta tendencia a ser compartidas entre el grupo normativo y resiliente (figura 4). El grupo resiliente se caracteriza por el discurso de Apoyo: “pero si no tienes el apoyo de nadie, te mueres, porque ahí ya no hay vuelta” (caso 5-A, resiliente); y también de la Conciencia crítica de dicha relación: “una persona que nació en cuna de oro como se dice, no conoce lo que es la humildad, la solidaridad entre las personas” (caso 4-B, resiliente).



**Figura 4.** Comparación de relación con el entorno entre grupo normativo y resiliente.

La categoría compartida en el discurso de los grupos normativo y resiliente es “apoyo efectivo”, de la familia, especialmente de la madre: “yo creo que en mi caso si hubiera quedado embarazada y nadie me hubiera apoyado hubiera sido lo peor que me habría pasado” (caso 5-A, resiliente); “yo en estos momentos igual estoy pasando por algo medio fuerte y la alegría y el apoyo de mi mamá me ha ayudado harto, harto porque si no yo no sé qué hubiera hecho” (caso 3-C, normativo); y también del liceo: “el ambiente del liceo es distinto al ambiente de la población o al lugar donde está ubicado, porque acá por ejemplo en el curso hay buen ambiente, son pocas las personas que tiene problemas con los demás, como en todos lados, ya que somos personas diferentes, pero en general, son todos casi unidos” (caso 4-B, resiliente).

Ambos grupos también comparten el discurso de la categoría “no confío”: “A mí ahora me cuesta mucho confiar en las personas porque me han defraudado harto” (caso 1-B, normativo); y “anhelos”: “si el día de mañana yo digo ya, estudio ciencias políticas, quiero llegar a ser presidente, lo voy a lograr hacer porque me lo propuse, y quiero hacerlo, ese es el punto, creo”. (caso 2-B, normativo), “yo quiero que él (su hijo) tenga una mejor educación de la que tuvo su mamá” (caso 5-A, resiliente).

| Tabla 5. Descripción de categorías del tema pragmatismo |  |
|---|--|
| Nombre  | Descripción  |
| Actitud negativa  | Expresa juicios de pesimismo hacia sí mismo o temor al fracaso frente a problemas que paralizan la acción. |
| Actitud positiva  | Manifiesta que los problemas son posibilidad para superarse.   |
| Soluciono problemas                                     | Se manifiesta como persona activa en la búsqueda de soluciones a los problemas.                            |

Los textos sobre las propias acciones para resolver problemas, que definen al “pragmatismo”, se expresan en juicios sobre la confianza para resolver problemas presentes, sustentado en logros obtenidos.

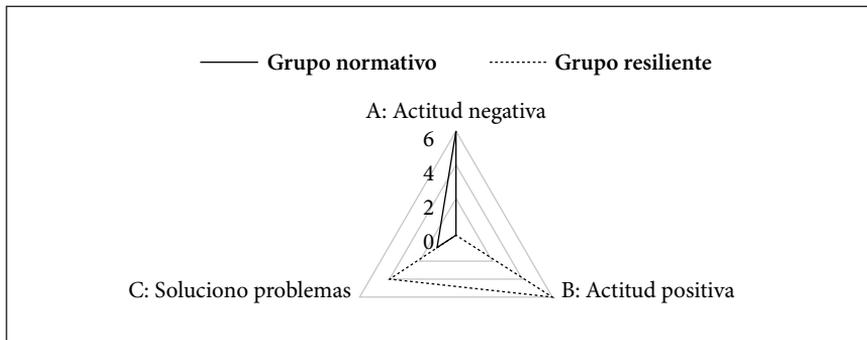


Figura 5. Comparación de pragmatismo entre grupo normativo y resiliente.

Se observa que el discurso se distribuye de modo diferente entre los grupos normativo y resiliente. La “actitud positiva” caracteriza al grupo resiliente: “soy muy alegre, y que a veces uno puede tener problemas pero no me hecho a morir tan fácilmente” (caso 5-A, resiliente); “tienen que buscar lo positivo de las cosas, si problemas grandes, son difíciles, son pocos, la mayoría de las veces uno se pone mal por cosas pequeñas, para mí lo más grande fue la muerte de mi papá, pero ya más adelante son como baches que uno va viviendo en la vida, se puede superar” (caso 4-B, resiliente). Esta actitud se sustenta en referencia a la experiencia traumática que consideran superada, embarazo y maternidad adolescente en el caso 5-A, y muerte del padre en el caso 4-B.

La “actitud negativa” caracteriza al discurso del grupo normativo: “Yo cuando tengo un problema, lo primero es pensar que no va a tener solución, como que me hundo en los problemas” (caso 1-B, normativo); “siempre suelo ser como súper negativa para mis cuestiones, entonces la gente como que me escucha y me dice ‘Vanessa, no puedes decir eso... cómo te vas a echar a morir’, y yo digo ‘no me estoy echando a morir, me estoy quejando’” (caso 2-B, normativo).

Ambos grupos —normativo y resiliente— comparten discurso referido a la categoría “soluciono problemas”: “ya a ver qué puedo hacer pa solucionarlo, no tratar de quedarme estancada diciendo, ‘ay, me pasó esto, qué pena’, y te quedas dos horas pegada en que te pasó algo y no pensai en nada pa tratar de solucionarlo, y yo creo que eso es súper, en una cierta medida inútil, entonces yo trato, por lo menos, de ver qué puedo hacer para solucionarlo, trato de ver la forma de poder encontrar la vía de esa solución” (caso 2-B, normativo); “en vez de evadir los problemas trato de solucionarlos... yo creo que también seguir estudiando a pesar de que tuve un bebé y quede embarazada y todo” (caso 5-A, resiliente).

## Discusión

Los resultados ponen de manifiesto el discurso de los adolescentes sobre la elaboración personal de sus situaciones de vulnerabilidad social y otros factores de riesgo, distinguiendo elementos del discurso resiliente. El proceso en el cual la experiencia de adversidad —o factores de riesgo como acá se ha denominado— se reelaboran como recurso resiliente a través de reflexionar la experiencia, para superar problemas potenciales futuros. La actitud positiva que destaca el discurso resiliente de los adolescentes ha sido reportada también en los estudios de psicología positiva respecto al desarrollo de fortaleza de carácter para lograr el bienestar tanto en jóvenes como en adultos (Park *et al.*, 2013; Vázquez y Hervás, 2009).

El contexto es importante en la construcción de la resiliencia. Como ha sido señalado, todos los casos fueron seleccionados por los profesores de los liceos en tanto modelos para sus compañeros

por sus logros educativos a pesar de las dificultades, especialmente en la familia, donde la gran mayoría vive sólo con la madre. Todos reconocen y agradecen el apoyo efectivo de la madre, la pareja y los amigos del liceo. En el caso de los resilientes el apoyo es un valor relevante para la resolución de problemas. Este resultado confirma los estudios en resiliencia en adolescentes latinoamericanos respecto al papel del entorno, de un “otro” con quien sentirse apoyado y en una relación colectiva horizontal favorezca el desarrollo de recursos de afrontamiento (Omar, 2013; Villalta *et al.*, 2017).

Vivenciar la adversidad definitivamente no es suficiente para generar resiliencia, se requiere de un “otro” que nutre a la experiencia personal. Esta “necesidad del otro” aporta a una concepción de resiliencia como espacio ecológico de desarrollo que se hace evidente según las experiencias de apoyo vivenciadas. Como indica el psiquiatra chileno Ricardo Capponi, “a la felicidad solo se accede desde y con el otro” (Capponi, 2019: 32). Los resultados encontrados al respecto confirman tal afirmación.

La resiliencia es un relato personal sobre el enfrentamiento exitoso de la adversidad. A los ojos de los educadores todos los adolescentes eran “resilientes” pero, según parece, en diferente proceso de apropiación de sus experiencias de adversidad vivenciadas y relatadas; es posible que el grupo normativo del presente estudio haya mostrado un comportamiento resiliente, observado por los educadores, pero no cristalizado en sus discursos, en tanto el grupo resiliente ha integrado acción y discurso para analizar su experiencia. Es probable que en los casos *resiliente* haya mediaciones institucionales que favorezcan la integración de la experiencia. Esto se hace evidente en el caso 5-A del grupo resiliente, quien era madre adolescente y gracias a un programa de apoyo focalizado para adolescentes embarazadas de la institución escolar, ella puede continuar estudios; en dicho caso se pone de manifiesto en un discurso que “reconvierte” el riesgo de fracaso escolar por embarazo adolescente en un recurso que aporta razones renovadas para estudiar, pensar la acción, desarrollar fuerza de voluntad y explicitar valores de la acción.

En el presente estudio se encuentra que el discurso del bienestar de los adolescentes no es ajeno a la adversidad, es una reelaboración

de la misma que fortalece el valor al apoyo recibido, la conciencia crítica, el pensar la acción, valores prosociales, la voluntad y la actitud positiva frente a los problemas.

Hay un proceso reflexivo de la propia experiencia que se pone de manifiesto en un discurso particular de la resiliencia. Como lo han señalado diversos estudios de casos de resiliencia, es posible reconocer hitos y formas específicas de puntuar la realidad que caracterizan el perfil resiliente, caracterizado por un proceso dinámico donde los acontecimientos traumáticos hacen parte de la historia de la persona, de tal forma que fortalece la visión de sí mismo para abordar adversidades futuras; lo que en el caso de los adolescentes desafía a los educadores y sociedad en su conjunto a convertir las situaciones de adversidad en oportunidad para inocular la resiliencia (Fergus y Zimmerman, 2005; Park *et al.*, 2013; Eugenio Saavedra, 2005).

La caracterización del sí mismo de los adolescentes referido a no manifestar y no confiar –especialmente sentimientos– a los demás, es un rasgo de la etapa de vida para proteger el mundo interno, especialmente ante figuras de autoridad o del rechazo o presión normativa del grupo de pares (Moreno Fernández, 2015). Esta característica es contingente con el discurso resiliente sobre el apoyo de los otros, como valor y como experiencia vivida. No obstante, también es posible considerar que tanto la resiliencia como el bienestar no son rasgos personales, sino procesos dinámicos que se configuran en constantes ajustes y transacciones (Capponi, 2019; Vázquez y Hervás, 2009; Marco Villalta, 2010).

Adicionalmente en el presente estudio, de modo exploratorio se analizaron las frecuencias de palabras de las unidades textuales seleccionadas. Se consideró las 60 palabras más frecuentes, con extensión superior de cuatro letras, y se retiraron los adverbios y conjunciones, y se realizó la nube de palabras del grupo resiliente (figura 6) comparados con el grupo normativo (figura 7).



familia, aunque sea un domingo todos juntos, pero que estén todos” (caso 5-A). Esto aporta a considerar que el discurso resiliente privilegia la referencia al discernimiento ético –lo bueno–, al dolor –los problemas– e implica a otros –todos–.

En el grupo normativo los tres términos que destacan son el término *puede*, por ejemplo: “uno puede tener todo el apoyo que uno quiera, pero si uno no tiene ganas de salir adelante, no pasa nada” (caso 3-C); el término *cuesta*, por ejemplo: “doy cuenta que eso me cuesta, soy muy buena para rendirme” (caso 1- B); y el término *después*, por ejemplo: “cuando lanzo cosas sin pensar, puede que después me arrepienta” (caso 2-B). Esto aporta a considerar que el discurso normativo, de la mayor parte de los adolescentes, privilegia señalar las posibilidades lógicas a los acontecimientos y consecuencias –*puede* y *después*–, y el cálculo costo-beneficio de sus acciones –lo que *cuesta*–.

Los resultados son sólo sugerentes respecto a la pragmática del lenguaje verbal resiliente en adolescentes, pero definitivamente lo señalado hasta acá no es concluyente y tiene limitaciones de cobertura, son pocos los casos analizados, y de temporalidad, pues se trata de registros del 2008, siendo necesario confirmar los resultados con estudios en muestras actuales. No obstante, los resultados levantan hipótesis de trabajo respecto a la pragmática del lenguaje resiliente en adolescentes que se configura en la interacción con contextos y sujetos específicos, donde la educación y la familia a través de encuentro cara a cara favorecen una integración favorable de la propia experiencia. Se requieren más investigaciones en esta línea.

## Conclusiones

A nivel conceptual el presente estudio ayuda a comprender la experiencia de desarrollo de los adolescentes estrechando la relación entre la psicología positiva y el constructo de la resiliencia referido al proceso de construcción del bienestar como experiencia individual y colectiva. La resiliencia es el relato del bienestar en contextos de adversidad.

Los adolescentes, independiente de aspectos como el liceo donde estudien, la experiencia de adversidad que hayan vivido, la percepción

de la calidad de vida vinculada a la salud y los resultados en escala de resiliencia SV-RES, tienen un discurso donde reconocen el apoyo efectivo de su entorno hacia ellos, proyectan el futuro, se proponen metas, consideran que pueden solucionar problemas, no confían en las personas y no muestran fácilmente sus sentimientos.

Los adolescentes resilientes tienen un discurso propio caracterizado por la conciencia crítica sobre sí mismo y los otros, actitud positiva para afrontar problemas, explicitan valores morales de su acción, destacan el valor del apoyo para resolver problemas y reflexionan antes de actuar.

## Referencias

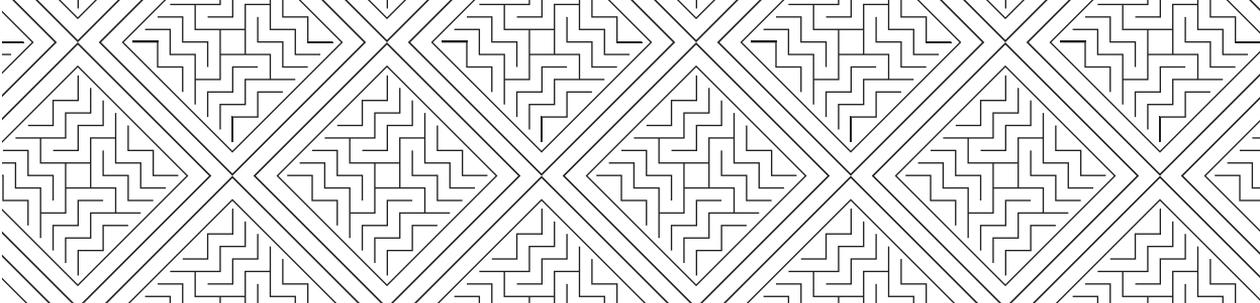
- ARSENEAULT, L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *J Child Psychol Psychiatry*, 59 (4), 405-421.
- BRODY, G., Yu, T., Miller, G. y Chen, E. (2016). Resilience in Adolescence, Health, and Psychosocial Outcomes. *Pediatrics*, 138 (6), 8.
- BROWN, L. y Wright, J. (2001). Attachment Theory in Adolescence and its Relevance to Developmental Psychopathology. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 8, 15-32.
- BROWN, S., Brumback, T., Tomlinson, K., Cummins, K., Thompson, W., Nagel, B. J. y Tapert, S. (2015). The National Consortium on Alcohol and Neuro-Development in Adolescence (NCANDA): A Multisite Study of Adolescent Development and Substance Use. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 76 (6), 895-908.
- CANALES, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En M. Canales (ed.). *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 265-287). Santiago de Chile: LOM.
- CANELO, P. (2009). *Factores resilientes en usuarios Programa de Atención para Drogadictos Caleta Sur* (licenciada en Psicología). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- CAPPONI, R. (2019). *Felicidad sólida*. Santiago: Zig-Zag.
- CORNEJO, A., Céspedes, P., Escobar, D., Núñez, R., Reyes, G. y Rojas, K. (2005). *SINAE Sistema nacional para la asignación con equidad para las becas JUNAE*.

- Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia.* Santiago: Gobierno de Chile, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
- COYNE, J. y Tennen, H. (2010). Positive psychology in cancer care: Bad science, exaggerated claims, and unproven medicine. *Annals of behavioral medicine*, 39 (1), 16-26.
- CRUMP, C., Sundquist, J., Winkleby, M. A. y Sundquist, K. (2016). Low stress resilience in late adolescence and risk of hypertension in adulthood. *Heart*, 102 (7), 541-547.
- CHEN, P. y Jacobson, K. C. (2012). Developmental Trajectories of Substance Use From Early Adolescence to Young Adulthood: Gender and Racial/Ethnic Differences. *Journal of Adolescent Health*, 50 (2), 154-163.
- DÍAZ, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18 (3), 572-577.
- DUELL, N., Steinberg, L., Icenogle, G., Chein, J., Chaudhary, N., Di Giunta, L. y Chang, L. (2018). Age Patterns in Risk Taking Across the World. *J Youth Adolesc*, 47 (5), 1052-1072.
- FERGUS, S. y Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annu Rev Public Health*, 26, 399-419.
- GAXIOLA, J., González, S. y Contreras, Z. (2012). Resilience influence, goals and social context in the academic achievement of high school students. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 164-181.
- GOMEZ-ORTIZ, O., Del Rey, R., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Maternal and paternal parenting styles in adolescence and its relationship with resilience, attachment and bullying involvement. *Anales de Psicología*, 31 (3), 979-989.
- KANN, L., McManus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Queen, B. y Ethier, K. A. (2018). Youth Risk Behavior Surveillance-United States, 2017. *Mmwr Surveillance Summaries*, 67 (8), 1-114.
- LIEBSCHUTZ, J., Crooks, D., Rose-Jacobs, R., Cabral, H. J., Heeren, T. C., Gerteis, J. y Frank, D. A. (2015). Prenatal substance exposure: What predicts behavioral resilience by early adolescence? *Psychol Addict Behav*, 29 (2), 329-337.
- LUTHAR, S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), 543-562.

- MATTAR, M. (2003). Psicología positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8, 75-84.
- MORALES, M. (2014). Estudiantes de sectores vulnerables con alto rendimiento escolar y su desempeño en variables intelectuales, resiliencia, autoestima y bienestar psicológico. *Revista de Investigación en Psicología*, 17 (1), 93-105.
- MORENO, B. y Gálvez, M. (2010). La Psicología Positiva va a la Escuela. *Tipica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 6 (1), 210-220.
- MORENO, A. (2015). *La adolescencia*. Barcelona: Editorial UOC.
- NAVARRO, P. y Díaz, C. (1999). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.
- OLIVA, A., Jimenez, J. y Parra, A. (2009). Protective effect of supportive family relationships and the influence of stressful life events on adolescent adjustment. *Anxiety Stress Coping*, 22 (2), 137-152.
- OMAR, A. (2013). Predictores de resiliencia en jóvenes y adolescentes. En J. y Palomar (eds.). *Estudios de resiliencia en América Latina. Volumen 2* (pp. 19-35). México: Pearson Educación, Universidad de Sonora y Universidad Iberoamericana.
- PAN, J. Y. y Chan, C. (2007). Resilience: A new research area in positive psychology. *Psychologia*, 50 (3), 164-176.
- PARK, N., Peterson, C. y Sun, J. (2013). La Psicología Positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica*, 31 (1), 11-19.
- QUICENO, J., Vinaccia, S., Barrera, Y., Latorre, R., Molina, D. y Zubieta, F. (2013). Resiliencia, felicidad, depresión, ideación suicida y afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios colombianos. En J. Gaxiola y J. Palomar (eds.). *Estudios de resiliencia en América Latina* (pp. 71-88). Hermosillo, México: Pearson.
- ROHDE, P., Stice, E. y Marti, C. N. (2015). Development and predictive effects of eating disorder risk factors during adolescence: Implications for prevention efforts. *Int J Eat Disord*, 48 (2), 187-198.
- SAAVEDRA, E. (2005). Resiliencia: la historia de Ana y Luis. *Liberabit*, (11), 91-101.
- SAAVEDRA, E. y Villalta, M. (2008). *Escala de resiliencia SV-RES, para jóvenes y adultos*. Santiago: Ceanim.
- SAAVEDRA, E. y Varas, C. (2017). La importancia de las redes: características resilientes y calidad de vida en adultos mayores. En I. Fergusson y C. Rojas

- (eds.). *Gerontología. Actualizaciones y Temas Emergentes* (pp. 173-193). Talca: Universidad Católica del Maule.
- SANDÍN-ESTEBAN, M. P. y Sánchez-Martí, A. (2015). Resilience and school success of young immigrants / Resiliencia y éxito escolar en jóvenes inmigrantes. *Infancia y Aprendizaje*, 38 (1), 175-211.
- SANDÍN, M., Sánchez, A., Campo, J. D. y Massot, M. (2014). Resiliència i èxit educatiu en l'alumnat de secundària de procedència estrangera. En Generalitat de Catalunya (ed.). *Recerca i immigració VI. Convocatòria d'ajuts 2010* (pp. 119-141). Catalunya.
- SANDÍN, M., Bazoco, J., Del Campo, J., Forés, A., Massot, I., Sacramento, R. y Sánchez, A. (2014). Resiliència, immigració i èxit escolar. *Temps d'Educació*, 46, 11-31.
- STEINBERG, L., Icenogle, G., Shulman, E. P., Breiner, K., Chein, J., Bacchini, D. y Takash, H. M. S. (2018). Around the world, adolescence is a time of heightened sensation seeking and immature self-regulation. *Dev Sci*, 21 (2).
- THAPAR, A., Collishaw, S., Pine, D. S. y Thapar, A. K. (2012). Depression in adolescence. *The Lancet*, 379 (9820), 1056-1067.
- TORRENTE, G. (2005). Conducta antisocial y relaciones familiares en la adolescencia. *Anuario de Psicología Jurídica*, 15, 9-22.
- TORRES-RODRÍGUEZ, A., Griffiths, M. D., Carbonell, X., Farriols-Hernando, N. y Torres-Jimenez, E. (2017). Internet Gaming Disorder Treatment: A Case Study Evaluation of Four Different Types of Adolescent Problematic Gamers. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17 (1), 1-12.
- Unicef (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago.
- VARGAS-TRUJILLO, E., Barrera, F., Burgos, M. y Daza, B. (2006). La intención de los jóvenes de tener relaciones sexuales en la adolescencia: el papel de la televisión, la relación con los padres y las cogniciones. *Universitas Psychologica*, 5 (1), 69-84.
- VÁZQUEZ, C. y Hervás, G. (2009). Salud positiva: del síntoma al bienestar. En C. Vázquez y G. Hervás (eds.). *Psicología positiva aplicada* (2a. edición, pp. 18-38). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- VERA-VILLARROEL, P., Urzúa, A., Silva, J. R., Pavez, P. y Celis-Atenas, K. (2013). Escala de bienestar de Ryff: análisis comparativo de los modelos teóricos en distintos grupos de edad. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 26 (1), 106-112.

- VERA, B., Carbelo, B. y Vecina, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 40-49.
- VILLALTA, M. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31 (1), 159-190.
- VILLALTA, M. (2013). Resiliencia y rendimiento escolar en contextos de alta vulnerabilidad social de Chile. Uso de la escala SV-RES. En J. Madariaga, A. Forés, E. Goñi, M. d. I. O. Palma, O. Pérez, A. Rodríguez, C. Villalba y G. Gil (eds.). *La construcción social de la resiliencia* (pp. 143-149). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- VILLALTA, M. y Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11 (1), 67-78.
- VILLALTA, M., Saavedra, E. y Ecurra, L. (2007). *Factores de resiliencia en estudiantes secundarios. Una propuesta de medición*. VII Jornadas Internacionales de Psicología Educacional, Pucón, Chile.
- VILLALTA, M. (2013). Resiliencia y rendimiento escolar a través de la escala SV-RES. En J. C. Gaxiola y J. Palomar (eds.). *Estudios de Resiliencia en América Latina, volumen 2* (pp. 37-51). México: Universidad de Sonora, Universidad Iberoamericana, Pearson.
- VILLALTA, M., Delgado, A., Ecurra, L. y Torres, W. (2017). Resiliencia y rendimiento escolar en adolescentes de Lima y de Santiago de Chile de sectores vulnerables. *Universitas Psychologica*, 16 (4), 1-10.
- VINACCIA, S., Quiceno, J. y Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 139-146.
- VOLKOW, N., Koob, G., Croyle, R., Bianchi, D., Gordon, J. A., Koroshetz, W. J. y Weiss, S. (2018). The conception of the ABCD study: From substance use to a broad NIH collaboration. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 32, 4-7.



## CAPÍTULO 9

# **Variables contextuales y personales relacionadas con la conducta prosocial como indicador de salud en menores infractores<sup>1</sup>**

EUNICE GAXIOLA VILLA

MARTHA FRÍAS ARMENTA

SANDYBELL GONZÁLEZ LUGO

---

En México durante 2013, 12 mil adolescentes de 14 a 18 años fueron privados de su libertad y de esa cantidad, permanecieron reclusos 5 mil por cometer crímenes considerados graves (Secretaría de Seguridad Pública, 2014). De acuerdo con el mismo informe, en el estado de Sonora existe mayor cantidad de menores institucionalizados si lo comparamos con otros estados de la república mexicana; se señala, además, que una de las principales características de los menores que infringen la ley es su consumo de drogas ilícitas.

Barroso y Bembibre (2019) señalan que la adquisición y el fortalecimiento de comportamientos prosociales se asocian a una reducción

<sup>1</sup> El presente capítulo se llevó a cabo gracias a la financiación de la beca para estudios doctorales Conacyt 262201, y el apoyo otorgado por la División de Ciencias Biológicas y de la Salud y el Departamento de Ciencias Químicas Biológicas de la Universidad de Sonora.

en la frecuencia de conductas antisociales, agresivas o de riesgo. Por lo tanto, autores como Eisenberg, Fabes y Spinrad (2006) afirman que la promoción de conducta prosocial es una estrategia eficiente para el propósito de reeducación y de reinserción social en los centros de tratamiento para menores infractores. En este sentido, dichos autores definen la conducta prosocial como una que se dirige voluntariamente al establecimiento de relaciones positivas, empáticas, cooperativas y responsables, con el propósito del beneficiar a los demás.

En los centros de tratamiento para menores infractores uno de los objetivos principales es la adaptación social (Aydinli, Bender y Chasiotis, 2013; De la Rosa, 2017). En lugares como España, en aras de alcanzar esta última, se implementan programas de prevención con actividades específicas ligadas a la prevención o consumo de sustancias, actividades de ocio, el papel de las familias (Nieves, 2014), así como la promoción de comportamientos prosociales con atención en las dimensiones de temperamento, desarrollo cognitivo, moral y socioafectivo del sujeto (Barroso y Bembibre, 2019).

Auné *et al.* (2014) en su estudio sobre el estado actual de la investigación en conducta prosocial, concluyen que son escasos los estudios en relación con el significado psicológico de la prosocialidad para el bienestar y el ajuste personal durante la juventud. Por lo anterior, la evaluación de la conducta prosocial en los menores infractores, así como los factores asociados a dicha conducta, son relevantes para futuras intervenciones que promuevan la reintegración de estos jóvenes a la sociedad. Lo anterior plantea la necesidad de evaluar ciertas características personales positivas (CPP) que puedan promover la conducta prosocial.

Como CPP incluida en el estudio, se tiene a la *autodeterminación*, entendida como la acción causada por la persona de modo volitivo, consciente e intencionado (Wehmeyer, 2009). Por lo anterior, se espera que la autodeterminación se relacione con la conducta prosocial, al ser voluntaria y motivada de manera intrínseca (Chemolli y Gagné, 2014).

De acuerdo con la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), los ejes motivadores del ser humano giran en torno a tres necesidades intrínsecas en el ser humano: la necesidad de relaciones (en este estudio evaluado con los patrones positivos de la relación

padres e hijo), de autonomía (en este estudio evaluado con la autorregulación) y competencia (en este estudio evaluado con la conducta prosocial).

La autorregulación, como parte de las CPP, también se entiende como el auto-control voluntario del comportamiento, sentimientos y pensamientos para lograr objetivos (Maddux, 2009). Por último, y como parte de las CPP, se encuentra el *desarrollo cognitivo*, que implica el adecuado manejo de la expresión emocional, óptima toma de decisiones y buen funcionamiento de memoria (Vargas y Arán, 2014).

Estudios han encontrado una asociación de las conductas autodeterminación (Sánchez, Leo, Sánchez, Gómez y García, 2011), autorregulación (Carlo *et al.*, 2012) y desarrollo cognitivo (Llorca, Mesurado y Samper, 2014) con la conducta prosocial.

Ahora bien, adentrándose al ambiente familiar positivo, como factor que pudiera probabilizar la aparición de CPP, diversos estudios señalan que los ambientes familiares caracterizados por el apoyo emocional e instrumental, y la comunicación con la madre, tienen un efecto en las características personales de los jóvenes como son: la autorregulación, la autodeterminación y la habilidad cognitiva (Barrios y Frías, 2016). La funcionalidad familiar también promueve el desarrollo de la autorregulación emocional y conductual que se relaciona positivamente con la conducta prosocial (Aune *et al.*, 2014).

Por otro lado, se tiene la influencia que ejerce el vecindario sobre el individuo, la cual está relacionada con la percepción del grado de pertenencia al mismo. Si la persona siente que pertenece al vecindario en el que reside, se implica de forma activa en beneficio de la comunidad (Gallegos, 2013; Oliva *et al.*, 2011) y al sentirse seguro en el vecindario, contribuye a su bienestar mental (Allik y Kearns, 2017). Entre los aspectos para evaluar la seguridad en el vecindario se tienen: percepción de temor al delito por parte de sus miembros, trata de gente violenta, presencia de personas desaliñadas, revoltosas o impredecibles como: mendigos, borrachos, adictos, adolescentes ruidosos, prostitutas, vagabundos, o personas mentalmente perturbadas (Fridman, 2001).

Esta investigación presenta un modelo de ecuaciones estructurales con el objetivo de realizar el análisis confirmatorio para validar

la relación entre las características personales positivas, el ambiente familiar positivo y la seguridad en el vecindario, y como éstas afectan la conducta prosocial en menores infractores. Por último, busca validar la siguiente hipótesis: H1. La conducta prosocial presenta una relación significativa con las características personales positivas, el ambiente familiar positivo y la seguridad en el vecindario en menores infractores.

El modelo hipotético a probar se muestra en la figura 1.

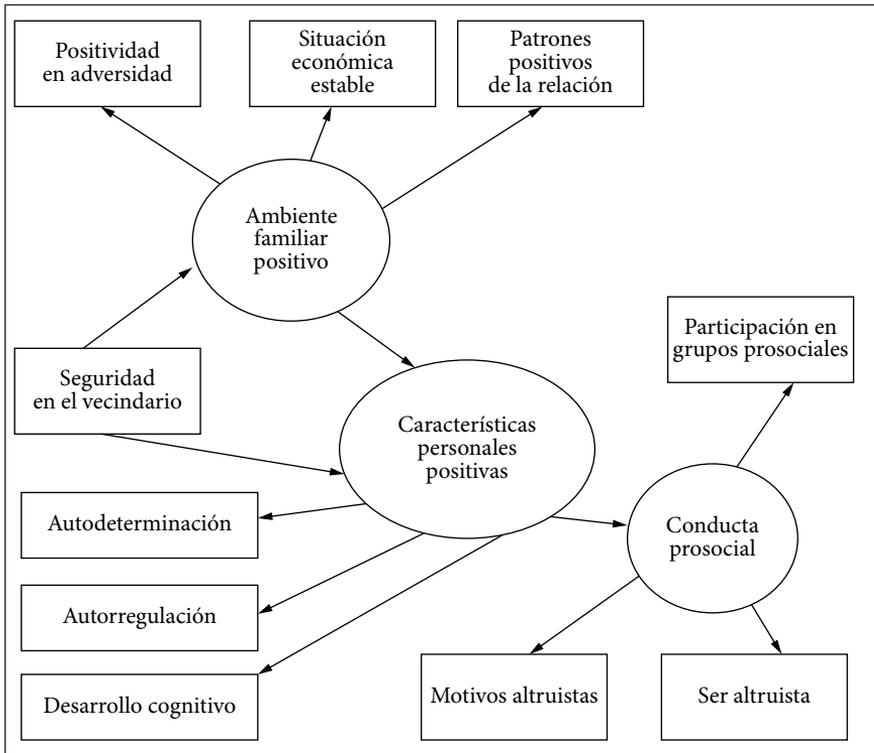
## **Método**

### **Diseño del estudio**

El tipo de estudio fue transversal de tipo correlacional.

### **Participantes**

La muestra estuvo conformada por 100 adolescentes hombres internos, seleccionados en un centro de tratamiento para adolescentes infractores del estado de Sonora, México. El hecho de haber elegido hombres se justifica a partir de lo señalado por Pérez, Gázquez, Mercader, Molero y García (2011) y López y Lobo da Costa (2008), los cuales afirman que los hombres realizan mayor número de conductas antisociales. Por su parte, y respecto al rango de edad para ser considerado adolescente, se tomó como base lo comentado por Florenzano (1992) al abarcar la adolescencia media (14 a 16 años) y la adolescencia tardía (17 a 19 años).



**Figura 1.** Modelo hipotético de las interrelaciones de la conducta prosocial.

El tipo de muestreo fue no probabilístico, intencional o de conveniencia. Los criterios de selección fueron los siguientes: hombres infractores entre las edades de 14 a 19 años, con consumo de alguna droga previo al internamiento. Para los criterios de exclusión, el encargado de proporcionarnos la muestra que estuvo dispuesta a participar de manera voluntaria se cercioró con base en los diagnósticos individuales (resguardados en la institución) que no presentaran estos elementos: tener algún problema de salud mental que le impidiera comprender lo que se les preguntó, presentar enfermedades graves o ser analfabeto. El criterio de eliminación fue no terminar la encuesta.

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación del Departamento de Medicina y Ciencias de la Salud. La aplicación fue voluntaria y con consentimiento informado de los participantes, cumpliendo de esta manera con los principios de bioética en el marco

de los derechos humanos (Santillana, Gaxiola, Bernal y Mata, 2011) y la declaración de Helsinki (Asamblea General de Fortaleza, 2013).

## Instrumentos

Se aplicó una batería de pruebas que constó de seis cuestionarios de auto-reporte de las variables incluidas en el estudio y los siguientes datos generales: edad, delitos cometidos, encontrarse bajo los efectos de alguna droga al momento de cometer el delito y droga de primer consumo. Las escalas aplicadas en el presente estudio fueron validadas previamente y se presenta información más detallada en Gaxiola (2017); se construyeron a partir de ítems y conclusiones de diversos estudios publicados en fuentes de arbitraje e impacto. Fueron evaluadas por cinco revisores expertos en el tema, los cuales se basaron en el formato para validar instrumentos de Corral (2009). Para el análisis de cada ítem, se tomó lo que comentó Nunnally (1978) de cinco sujetos como mínimo por ítem, razón por la cual, la validación de las escalas se llevó a cabo en una muestra de 571 adolescentes (ver tabla 1).

| Tabla 1. Validez de las escalas empleadas en la investigación |       |        |      |       |          |
|---|-------|--------|------|-------|----------|
| Escalas   | BBNFI | BBNNFI | CFI  | RMSEA | $\alpha$ |
| Conducta prosocial  | 0,93  | 0,92   | 0,94 | 0,08  | 0.84     |
| FAMPOS  | 0,90  | 0,91   | 0,92 | 0,07  | 0.84     |
| Auto-determinación  | 0,92  | 0,92   | 0,94 | 0,06  | 0.72     |
| Autorregulación   | 0,98  | 0,98   | 0,98 | 0,04  | 0.82     |
| Desarrollo cognitivo  | 0,92  | 0,90   | 0,94 | 0,08  | 0.74     |
| Seguridad en el vecindario                                    | 0,92  | 0,90   | 0,94 | 0,07  | 0.68     |

N= 571,  $\alpha$  = Alfa.

Se construyó la escala de conducta prosocial y se tomó como base para su creación lo publicado en dos estudios (Frajio, Corral y Tapia, 2012; Moñivas, 1996). El cuestionario constó de nueve preguntas divididas en tres sub-escalas (participación en grupos prosociales, ser altruista, motivos altruistas, ver tabla 2), con opciones Likert de respuesta que van desde nunca = 0 hasta siempre = 4. La escala valora

la frecuencia en el involucramiento de participación prosocial en grupos, disposición para actividades prosociales, motivos que llevan a la persona a ser altruista (por ejemplo, “Cuando hubo una emergencia, me ofrecí como voluntario”).

| Tabla 2. Confiabilidad y estadísticas univariadas de las escalas de conducta prosocial                   |    |      |      |       |      |            |
|--|----|------|------|-------|------|------------|
| SUB-ESCALA/REACTIVOS   | N  | Mín. | Máx. | Media | DT   | Alfa       |
| <b>CONDUCTA PROSOCIAL</b>  |    |      |      |       |      | <b>.82</b> |
| <b>PARTICIPACIÓN EN GRUPOS PROSOCIALES</b>   |    |      |      |       |      | <b>.61</b> |
| Respondí a campañas de ayuda en cualquier lugar o persona que lo necesitó.                               | 97 | 0    | 4    | 1.16  | 1.21 |            |
| Participé en actividades para cuidar del medio ambiente.   | 97 | 0    | 4    | 1.10  | 1.27 |            |
| Participé en eventos para recolectar fondos para una o varias instituciones (Bomberos, Cruz Roja, etc.). | 97 | 0    | 4    | 1.08  | 1.29 |            |
| <b>SER ALTRUISTA</b>   |    |      |      |       |      | <b>.66</b> |
| Me sentí animado por las actividades que realicé más allá de lo que iba a obtener.                       | 97 | 0    | 4    | 1.86  | 1.16 |            |
| Cuando hubo una emergencia, me ofrecí como voluntario.   | 97 | 0    | 4    | 1.49  | 1.21 |            |
| Regalé ropa usada que ya no utilicé pero que estaba en buen estado.                                      | 97 | 0    | 4    | 2.02  | 1.19 |            |
| <b>MOTIVOS ALTRUISTAS</b>  |    |      |      |       |      | <b>.69</b> |
| Participé como voluntario cuando el afectado pareció necesitar y merecer ayuda.                          | 98 | 0    | 4    | 1.52  | 1.18 |            |
| Participé como voluntario en situaciones similares en las que yo recibí ayuda.                           | 98 | 0    | 4    | 1.53  | 1.26 |            |
| Participé como voluntario cuando el afectado pasó por situaciones parecidas a las mías.                  | 98 | 0    | 4    | 1.32  | 1.20 |            |

Se construyó la escala de ambiente familiar positivo (FAMPOS) y se tomó como base para su creación lo publicado en varios estudios (Carreño, 2013; Dunst, Trivette y Deal, 1999; Noller, Seth, Bouma y Schweitzer, 1992). El cuestionario constó de 10 preguntas divididas en tres sub-escalas (positividad en adversidad, situación económica estable y patrones positivos de la relación, ver tabla 3), con opciones Likert de respuesta que van desde nunca = 0 hasta siempre = 4. La escala valora el entorno en donde las personas que conviven bajo el mismo techo mantienen ciertos patrones de la relación (disponibilidad de tiempo para estar juntos incluso en horarios ocupados, posibilidad de los miembros de tomar decisiones, reglas claras de comportamiento, honestidad entre sus miembros, compartir intereses y aficiones, sentirse aceptados, manifestaciones de afecto y respeto), ser positivos ante la adversidad y situación económica estable (por ejemplo, “Los miembros de mi familia incluso en horarios ocupados, encontrábamos tiempo para estar juntos”).

| Tabla 3. Confiabilidad y estadísticas univariadas de las escalas de ambiente familiar positivo      |    |      |      |       |      |      |
|---|----|------|------|-------|------|------|
| SUB-ESCALA/REACTIVOS  | N  | Mín. | Máx. | Media | DT   | Alfa |
| <b>AMBIENTE FAMILIAR POSITIVO</b>   |    |      |      |       |      | .83  |
| <b>POSITIVIDAD EN ADVERSIDAD</b>  |    |      |      |       |      | .63  |
| En mi familia creíamos que algo bueno salía de las peores situaciones.                              | 99 | 0    | 4    | 2.26  | 1.39 |      |
| No importaba qué tan difícil se pusieran las cosas, nuestra familia permanecía unida.               | 99 | 0    | 4    | 3.11  | 1.19 |      |
| Pasara lo que pasara en nuestra familia, nosotros tratábamos de mirar “el lado bueno de las cosas”. | 99 | 0    | 4    | 3.13  | 1.20 |      |
| <b>SITUACIÓN ECONÓMICA ESTABLE</b>  |    |      |      |       |      | .70  |
| Los miembros de mi familia contábamos con dinero para pagar los gastos del mes.                     | 99 | 0    | 4    | 2.88  | 1.15 |      |
| Los miembros de mi familia contaban con un trabajo estable o seguro.                                | 99 | 0    | 4    | 2.99  | 1.12 |      |

| Tabla 3. Confiabilidad y estadísticas univariadas de las escalas de ambiente familiar positivo         |    |      |      |       |      |            |
|--|----|------|------|-------|------|------------|
| SUB-ESCALA/REACTIVOS   | N  | Mín. | Máx. | Media | DT   | Alfa       |
| Mi familia contaba con dinero para moverse (en camión, taxi o carro) de un lugar a otro.               | 99 | 0    | 4    | 2.99  | 1.16 |            |
| <b>PATRONES POSITIVOS DE LA RELACIÓN</b>   |    |      |      |       |      | <b>.65</b> |
| Los miembros de mi familia incluso en horarios ocupados encontrábamos tiempo para estar juntos.        | 99 | 0    | 4    | 2.22  | 1.32 |            |
| Cuando los miembros de mi familia teníamos un problema, podíamos tomar decisiones acerca de qué hacer. | 99 | 0    | 4    | 2.53  | 1.25 |            |
| Mis padres o cuidadores me pusieron las reglas muy claras sobre cómo debía comportarme.                | 99 | 0    | 4    | 3.16  | 1.13 |            |
| La honestidad, el decir la verdad entre los miembros de la familia, en ese momento se presentó.        | 99 | 0    | 4    | 2.39  | 1.30 |            |

Se construyó la escala de autodeterminación adaptada a adolescentes y se tomó como base para su creación lo publicado en dos estudios (Wehmeyer, 2009; Wehmeyer y Little, 2009). El cuestionario constó de nueve preguntas, con opciones Likert de respuesta que van desde nunca = 0 hasta siempre = 4 (ver tabla 4). La escala valora la acción causada por uno basada en su propio deseo al actuar de forma consciente o intencionadamente (por ejemplo, “Siento que puedo aprender cuando tomo una materia y/o taller”).

| Tabla 4. Confiabilidad y estadísticas univariadas de la escala de autodeterminación |    |      |      |       |      |            |
|---|----|------|------|-------|------|------------|
| ESCALA-REACTIVOS  | N  | Mín. | Máx. | Media | DT   | Alfa       |
| <b>AUTODETERMINACIÓN</b>  |    |      |      |       |      | <b>.88</b> |
| Siento que puedo aprender cuando tomo una materia y/o taller.                       | 91 | 0    | 4    | 3.11  | 1.40 |            |

| Tabla 4. Confiabilidad y estadísticas univariadas de la escala de autodeterminación   |    |      |      |       |      |      |
|---|----|------|------|-------|------|------|
| ESCALA-REACTIVOS  | N  | Mín. | Máx. | Media | DT   | Alfa |
| Cuando en la institución hacen una invitación a participar en una actividad extra de lo establecido, me apunto para participar. | 91 | 0    | 4    | 2.63  | 1.47 |      |
| Mi manera de pensar se mantiene igual incluso en malas situaciones.   | 91 | 0    | 4    | 2.54  | 1.35 |      |
| La manera en cómo trato a las demás personas se mantienen igual incluso en malas situaciones.                                   | 91 | 0    | 4    | 2.47  | 1.32 |      |
| Siento que puedo aprender lo que quiera.  | 91 | 0    | 4    | 3.15  | 1.24 |      |
| Yo decido quiénes son mis amigos.   | 91 | 0    | 4    | 3.30  | 1.17 |      |
| En las actividades de grupo, siento que puedo hacer amigos.   | 91 | 0    | 4    | 3.26  | 1.13 |      |
| Ayudo a otros que se encuentran en mi misma situación.  | 91 | 0    | 4    | 2.78  | 1.34 |      |
| Cuento con alguien para hablar.   | 91 | 0    | 4    | 3.15  | 1.16 |      |

De las 63 preguntas del cuestionario original de autorregulación (Brown, Miller y Lawendowski, 1999) se utilizaron 11 para la presente investigación, con opciones de respuesta tipo Likert que van desde totalmente en desacuerdo = 0 hasta totalmente de acuerdo = 4 (ver tabla 5). La escala valora la habilidad a desarrollar en la cual una persona tiene cierto grado de control voluntario sobre su comportamiento, sentimientos y pensamientos, y trae como consecuencia el logro o triunfo de objetivos propuestos (“Soy capaz de lograr las metas que me propuse”).

| Tabla 5. Confiabilidad y estadísticas univariadas de la escala de autorregulación |    |      |      |       |      |            |
|---|----|------|------|-------|------|------------|
| ESCALA-REACTIVOS  | N  | Mín. | Máx. | Media | DT   | Alfa       |
| <b>AUTORREGULACIÓN</b>  |    |      |      |       |      | <b>.90</b> |
| Estoy dispuesto a considerar otras formas de hacer las cosas.                     | 92 | 0    | 4    | 2.21  | 1.35 |            |

| Tabla 5. Confiabilidad y estadísticas univariadas de la escala de autorregulación             |    |      |      |       |      |      |
|---|----|------|------|-------|------|------|
| ESCALA-REACTIVOS  | N  | Mín. | Máx. | Media | DT   | Alfa |
| Soy capaz de lograr las metas que me propuse.   | 92 | 0    | 4    | 2.97  | 1.27 |      |
| Una vez que tengo un objetivo, normalmente puedo planear cómo conseguirlo.                    | 92 | 0    | 4    | 2.85  | 1.28 |      |
| Tan pronto como veo que las cosas no están yendo bien, quiero hacer algo para solucionarlo.   | 92 | 0    | 4    | 3.00  | 1.21 |      |
| Tan pronto como veo un problema o desafío, empiezo a buscar las posibles soluciones.          | 92 | 0    | 4    | 2.95  | 1.12 |      |
| Suelo pensar antes de actuar.   | 92 | 0    | 4    | 2.98  | 1.15 |      |
| Si hago algo y veo un problema, puedo cambiar mi forma de hacer las cosas.                    | 92 | 0    | 4    | 2.82  | 1.24 |      |
| Por lo general, veo mi necesidad de cambiar antes que los demás me digan.                     | 92 | 0    | 4    | 2.93  | 1.20 |      |
| Soy bueno encontrando diferentes maneras de conseguir lo que quiero.                          | 92 | 0    | 4    | 2.99  | 1.12 |      |
| Antes de tomar una decisión, considero lo que es probable que suceda si hago una cosa u otra. | 92 | 0    | 4    | 2.72  | 1.26 |      |
| Cuando estoy tratando de cambiar algo, pongo mucha atención en cómo lo estoy haciendo.        | 92 | 0    | 4    | 3.01  | 1.10 |      |

Se construyó la escala de desarrollo cognitivo y se tomó como base para su creación lo publicado en dos estudios (Pedrero *et al.*, 2009; Taylor, Ryan y Bagby, 1985). El cuestionario constó de ocho preguntas, con opciones de respuesta tipo Likert que van desde nunca = 0 hasta siempre = 4 (ver tabla 6). La escala valora el adecuado manejo en la expresión de emociones, óptima toma de decisiones y buen funcionamiento de memoria (por ejemplo, “Tomo una decisión cuando tengo toda la información que necesito para ello”).

| Tabla 6. Confiabilidad y estadísticas univariadas de la escala de desarrollo cognitivo  |    |      |      |       |      |            |
|---|----|------|------|-------|------|------------|
| ESCALA-REACTIVOS  | N  | Mín. | Máx. | Media | DT   | Alfa       |
| <b>DESARROLLO COGNITIVO</b>   |    |      |      |       |      | <b>.86</b> |
| Me es fácil platicar sobre algunos eventos de mi vida, diciéndolos ordenadamente (sin mezclarlos, ni confundirme al intentar ponerlos por orden). | 97 | 0    | 4    | 2.66  | 1.36 |            |
| Tengo en cuenta que mis decisiones tienen consecuencias.  | 97 | 0    | 4    | 3.0   | 1.29 |            |
| Me es fácil recordar eventos de la semana pasada.   | 97 | 0    | 4    | 2.6   | 1.46 |            |
| Tengo facilidad para mostrar mis emociones.   | 97 | 0    | 4    | 2.56  | 1.29 |            |
| Lo que decido lo pongo en práctica.   | 97 | 0    | 4    | 2.87  | 1.18 |            |
| Me es fácil recordar eventos que hice el día de hoy (por ejemplo qué comí).   | 97 | 0    | 4    | 2.76  | 1.54 |            |
| Me es fácil expresar lo que siento acerca de las personas.  | 97 | 0    | 4    | 2.59  | 1.32 |            |
| Tomo una decisión cuando tengo toda la información que necesito para ello.  | 97 | 0    | 4    | 2.89  | 1.29 |            |

Se construyó la escala de seguridad en el barrio (Mujahid, Diez, Morenoff y Raghunathan, 2007). El cuestionario constó de tres preguntas, con opciones de respuesta tipo Likert que van desde totalmente en desacuerdo = 0 hasta totalmente de acuerdo = 4 (ver tabla 7). La escala valora la percepción que tiene el integrante de un barrio o colonia de la seguridad presente en la misma (por ejemplo, “De día, me sentía seguro caminando en mi colonia o barrio”).

| Tabla 7. Confiabilidad y estadísticas univariadas de la escala de seguridad en el vecindario |    |      |      |       |      |            |
|--|----|------|------|-------|------|------------|
| ESCALA-REACTIVOS   | N  | Min. | Max. | Media | DT   | Alfa       |
| <b>SEGURIDAD EN EL VECINDARIO</b>  |    |      |      |       |      | <b>.71</b> |
| De día, me sentía seguro caminando en mi colonia o barrio.                                   | 94 | 0    | 4    | 2.97  | 1.41 |            |
| De noche, me sentía seguro caminando en mi colonia o barrio.                                 | 94 | 0    | 4    | 2.97  | 1.24 |            |

| Tabla 7. Confiabilidad y estadísticas univariadas de la escala de seguridad en el vecindario |    |      |      |       |      |      |
|--|----|------|------|-------|------|------|
| ESCALA-REACTIVOS   | N  | Min. | Max. | Media | DT   | Alfa |
| La violencia no era un problema en mi colonia o barrio.                                      | 94 | 0    | 4    | 1.87  | 1.54 |      |

Las escalas empleadas arrojaron un valor de alfa aceptable  $\geq .7$ , valores de alfa buenos  $\geq .8$  y un valor de alfa excelente  $\geq .9$ , de acuerdo a los criterios de George y Mallery (2003).

## Procedimiento

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo por la responsable del proyecto y por estudiantes de psicología. Se acudió a la dirección del centro de tratamiento y aplicación de medidas para adolescentes infractores de la ley penal y se solicitó el permiso para la aplicación de la batería de pruebas. Posterior a la aceptación del levantamiento de datos, se aplicó de manera grupal, en donde las preguntas les fueron leídas a los participantes y ellos en la hoja de respuestas que se les proporcionó, indicaron con una  $x$  la respuesta elegida.

La entrevista duró aproximadamente treinta minutos. El periodo de recogida de los datos comprendió del mes de octubre a diciembre del año 2014.

## Análisis de datos

Los datos de las variables observadas con escala de intervalo se analizaron con una matriz de covarianzas de datos crudos en el programa SPSS versión 20 y en el programa estadístico EQS 6.1. Primero, se obtuvieron las estadísticas descriptivas para las variables demográficas y se realizaron análisis de normalidad y análisis de ecuaciones estructurales. Referente a los valores perdidos, se tomó la estrategia más común y conservadora Listwise (Acock, 2005). Para elegir el método de estimación, se tomó como base lo que indica Field (2009) que para ser considerada una distribución normal, los valores  $z$  oscilan entre  $-1.96$  y  $+1.96$ . Por lo anterior, se obtuvo el valor  $z$  de cada va-

riable al dividir el sesgo entre su error. Asimismo, para el empleo de estadísticos paramétricos, se empleó el método de Templeton (2011) llamado “Enfoque de dos pasos para transformar las variables continuas en normales”.

Para establecer qué tan pertinente es el modelo propuesto, se utilizaron ciertos indicadores de bondad de ajuste, el cual es un indicador de la pertinencia teórica de relaciones entre variables, dada por la correspondencia entre el modelo que la representa y los datos empleados para probar esa teoría (Corral *et al.*, 2001). Para medir la bondad de ajuste del modelo, Bentler (2006) menciona el indicador estadístico chi cuadrada ( $\chi^2$ ) y los indicadores prácticos que llevan por nombre: Índice Bentler-Bonett de Ajuste Normado (BBNFI), Índice de Ajuste Comparativo (CFI) y el Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA). Asimismo, este autor concluye que para considerar al modelo con buena bondad de ajuste, se espera que la probabilidad del estadístico chi cuadrada ( $\chi^2$ ) sea mayor a .05, es decir, no significativa. El autor también añade que los valores de los indicadores prácticos se espera que presenten valores cercanos a 1.0 y el valor del RMSEA es recomendable que oscile entre .05 y .08.

## Resultados

### Prueba de normalidad

Al llevar a cabo los análisis de normalidad con base en Field (2009), los datos arrojaron una distribución no normal (ver tabla 8). Por consiguiente, y para el empleo de estadísticos paramétricos, se empleó el método de Templeton (2011) con nombre “enfoque de dos pasos para transformar las variables continuas en normales”, asimismo, y para complementar la verificación de la normalidad de la distribución de los datos, se consideró el tamaño de muestra y el poder de detección de normalidad de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors (Pedrosa, Juarros, Robles, Basteiro y García, 2015).

Lo anterior arrojó valores  $z$  que oscilaron entre  $-1.96$  y  $+1.96$ , y valores no significativos del estadístico Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors, por lo que se concluye que el sesgo y curtosis de nuestros datos, así como los valores de la significación estadística ( $p$ ), se comportaron de acuerdo a la curva normal (ver tabla 9).

**Tabla 8. Análisis de normalidad de las escalas empleadas en la investigación**

| Escalas                    | Sesgo | Error Sesgo | Z Sesgo | Curtosis | Error Curtosis | Z Curtosis | D (GL)   |
|----------------------------|-------|-------------|---------|----------|----------------|------------|----------|
| Conducta prosocial         | .70   | .24         | 2.91    | .27      | .48            | .56        | .11 (99) |
| FAMPOS                     | -.58  | .24         | -2.41   | -.33     | .48            | -.69       | .10 (99) |
| Autodeterminación          | -.98  | .24         | -4.06   | .26      | .48            | .55        | .15 (99) |
| Autorregulación            | -.91  | .24         | -3.76   | .43      | .48            | .90        | .11 (99) |
| Desarrollo cognitivo       | -.34  | .24         | -1.39   | -.84     | .48            | -1.75      | .11 (99) |
| Seguridad en el vecindario | -.63  | .24         | -2.62   | -.40     | .48            | -.83       | .13 (99) |

$n = 100$ , \*  $p \geq .05$ , \*\*  $p \geq .01$  D = Kolmogorov-Smirnov, GL = Grados de libertad.

**Tabla 9. Análisis de normalidad con el método de Templeton (2011) y consistencia interna de las escalas empleadas en la investigación**

| Escalas                    | Sesgo | Error Sesgo | Z Sesgo | Curtosis | Error Curtosis | Z Curtosis | D (GL)    |
|----------------------------|-------|-------------|---------|----------|----------------|------------|-----------|
| Conducta prosocial         | .05   | .24         | .20     | -.31     | .48            | -.64       | .04 (97)* |
| FAMPOS                     | .009  | .24         | .03     | -.34     | .48            | -.70       | .04 (97)* |
| Autodeterminación          | -.05  | .24         | -.20    | -.52     | .48            | -1.08      | .06 (97)* |
| Autorregulación            | .09   | .24         | .37     | -.16     | .48            | -.33       | .04 (97)* |
| Desarrollo cognitivo       | -.09  | .24         | -.37    | -.52     | .48            | -1.08      | .06 (97)* |
| Seguridad en el vecindario | -.19  | .24         | -.79    | -.67     | .48            | -1.39      | .11 (97)  |

$n = 100$ , \*  $p \geq .05$  D = Kolmogorov-Smirnov, GL = grados de libertad.

Las correlaciones entre las variables del modelo hipotético se encuentran en la tabla 10 y constituyen un indicador preliminar de la pertinencia del modelo hipotético a probar.

| Tabla 10. Correlaciones de Pearson entre las variables del estudio |                    |                   |                 |                      |                            |                            |
|--|--------------------|-------------------|-----------------|----------------------|----------------------------|----------------------------|
|  | Conducta prosocial | Autodeterminación | Autorregulación | Desarrollo cognitivo | Ambiente familiar positivo | Seguridad en el vecindario |
| Conducta prosocial   | 1                  |                   |                 |                      |                            |                            |
| Autodeterminación  | .28**              | 1                 |                 |                      |                            |                            |
| Autorregulación  | .18                | .68**             | 1               |                      |                            |                            |
| Desarrollo cognitivo   | .30**              | .77**             | .60**           | 1                    |                            |                            |
| Ambiente familiar positivo   | .22*               | .49**             | .48**           | .41**                | 1                          |                            |
| Seguridad en el vecindario   | .08                | .35**             | .26**           | .30**                | .23*                       | 1                          |

\*\*  $p \leq .01$ , \*  $p \leq .05$ .

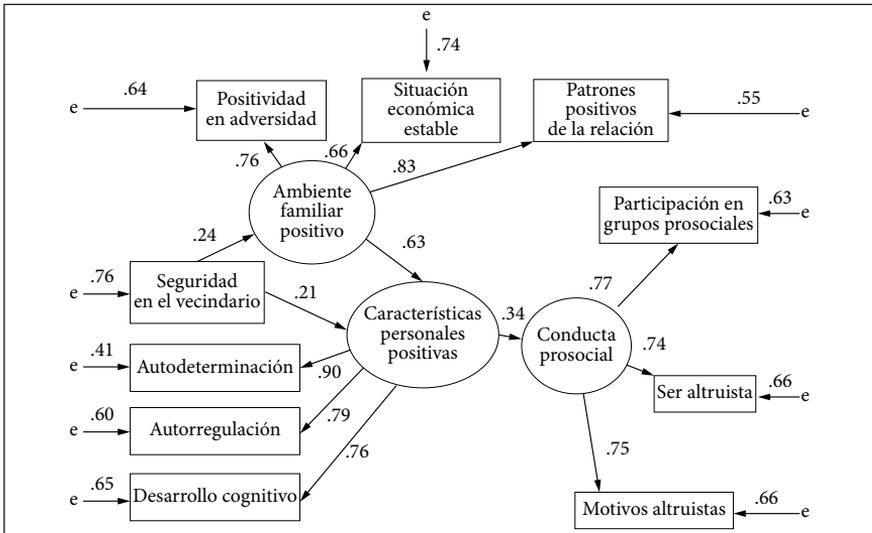
## Características sociodemográficas

El 65.4% de la muestra contó con 17 y 18 años, con una  $x = 17.18$ , y una  $DE = 1.20$ . El 31.4% cometió varios delitos (por ejemplo, asalto o robo y delitos contra la salud), el 74 % indicó que se encontraba bajo el influjo de alguna droga cuando cometió el delito, y el 67.6 % indicó a la marihuana como droga de primer consumo (ver tabla 11).

| Tabla 11. Droga de primer consumo |             |
|-----------------------------------|-------------|
| Droga                             | N (%)       |
| Marihuana                         | 67.6 (67.6) |
| Tabaco                            | 13.7 (13.7) |
| Éxtasis                           | 4.9 (4.9)   |

| Tabla 11. Droga de primer consumo |           |
|-----------------------------------|-----------|
| Droga                             | N (%)     |
| Semillas                          | 1 (1)     |
| Medicamento controlado            | 2.9 (2.9) |
| Resistol                          | 1 (1)     |
| Cocaína                           | 5.9 (5.9) |
| Perdidos                          | 3 (3)     |

La figura 2 muestra el modelo de ecuaciones estructurales con todos los pesos estructurales significativos con una  $p < .05$  (Tabachnick y Fidell, 2013).



BBNFI = .90 CFI = .97 RMSEA = .05  $\chi^2 = 40$  GL = 32  $p = .13$   $R^2 = .11$

**Figura 2.** Modelo de ecuaciones estructurales de la relación entre la conducta prosocial, y las variables positivas del estudio.

## Discusión

Los datos arrojaron que el 67.6 % indicó que la marihuana fue su droga de primer consumo. Al respecto, Ahumada, Guzmán, Alonso, Gámez

y Valdez (2017) indican en su estudio con adolescentes mexicanos que la marihuana destaca como la droga de preferencia para su consumo.

Asimismo, los datos arrojaron que el 74 % indicó que se encontraba bajo el influjo de alguna droga cuando cometió el delito. Al respecto (Guijarro, 2019) indica en su estudio que la droga está “involucrada” en la comisión de gran cantidad de delitos: 1) su consumo inhibe algunas funciones cerebrales (prudencia o aumento de valentía) para perpetrar el delito; 2) delitos imprudentes (lesiones provocadas por un atropello bajo los efectos de las drogas); 3) delitos ocasionados por los efectos estimulantes que provocan ciertas drogas como las anfetaminas o la cocaína y que aumentan considerablemente la agresividad; 4) delitos patrimoniales que se realizan para poder comprar algunas sustancias, por ejemplo, consumo de heroína.

De acuerdo con los resultados del modelo, se comprueba la hipótesis de que la conducta prosocial presenta una relación significativa con las características personales positivas, el ambiente familiar positivo y la seguridad en el vecindario en menores infractores; ya que todos los parámetros estimados son significativos.

En el modelo se evidenció una relación directa y positiva del factor características personales positivas con la conducta prosocial, en este sentido, y respecto a la autodeterminación y la conducta prosocial, Mahadzirah, Morliyati, Nor Azman y Zainudin (2016) indican que son determinantes del desarrollo positivo del joven. Por otro lado, un estudio relacionó la conducta prosocial con el autocontrol como sinónimo de autorregulación, e indican que la conducta prosocial se debe fomentar en adolescentes para desarrollar un buen equilibrio emocional y un comportamiento más adaptativo (Llorca, Mesurado y Samper, 2014). Por otra parte, los resultados mostraron que el desarrollo cognitivo también se relacionó con la conducta prosocial; al respecto, Morales, Benítez y Agustín (2013) indicaron que el desarrollo cognitivo posibilita que los adolescentes se ocupen en actividades positivas y constructivas.

De igual manera, se reveló que el ambiente familiar positivo se relacionó con las características personales positivas directa y positivamente, tal vez porque las relaciones positivas en la familia tienden a fomentar la autodeterminación, autorregulación y el desarrollo cognitivo

de los adolescentes (Barrios y Frías, 2016; Cuervo, 2010; Vargas y Arán, 2014). Al respecto, un estudio explica que el énfasis de los programas de rehabilitación de los adolescentes requiere empoderar a los padres para mejorar las interacciones sociales de los hijos (Prinz y Neger, 2017).

Asimismo, los datos comprobaron que la seguridad en el vecindario se relacionó con el ambiente familiar positivo directa y positivamente, y de igual manera con las características personales positivas, como lo muestran otros estudios (Flouri y Sarmadi, 2016).

El modelo explicó el 11% de la varianza de la conducta prosocial de los adolescentes de la muestra, lo que implica que puede ser posible, al menos en parte, la promoción del comportamiento prosocial, mediante el fomento de las características personales positivas de los adolescentes, así como el fomento de un ambiente familiar positivo y el que el adolescente se sienta seguro en su vecindario.

Los hallazgos encontrados en el presente estudio deben ser tomados con cautela, debido al bajo número de participantes, con base en la disponibilidad de internos que había en el periodo de recolección de datos. A pesar de lo anterior, los resultados obtenidos en la presente investigación pueden considerarse como puntos de partida para especificar y probar modelos de conducta prosocial en los centros de tratamiento para menores infractores. En esas condiciones, de replicarse los resultados del modelo, éstos podrían servir como soporte a los nuevos postulados teóricos de la autodeterminación (Stover, Bruno, Uriel y Fernández, 2017).

Se sugiere replicar el estudio en una muestra mayor y en poblaciones diversas (no sólo la mexicana), con el fin de corroborar lo encontrado.

## Referencias

- ACOCK, A. C. (2005). Working with missing values. *Journal of Marriage and Family*, 67 (4), 1012-1028.
- AHUMADA, J. G., Guzmán, F. R., Alonso, M. M., Gámez, M. E. y Valdez, C. (2017). Situaciones que facilitan el consumo de drogas ilícitas en adolescentes de preparatoria. *Revista Salud y Administración*, 4 (11), 3-12.

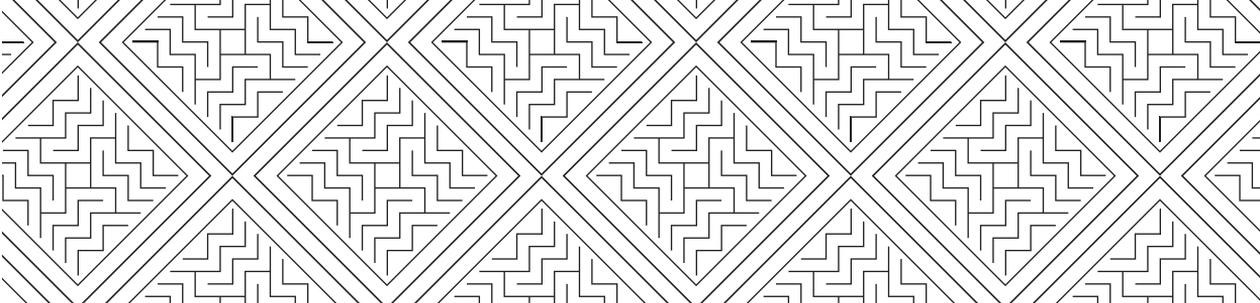
- ALLIK, M. y Kearns, A. (2017). There goes the fear: feelings of safety at home and in the neighborhood: The role of personal, social, and service factors. *Journal of Community Psychology*, 45, 543-563.
- Asamblea General Fortaleza Brasil (2013). Declaración de Helsinki de la asociación médica mundial. *Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Recuperado de <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>.
- AUNÉ, S., Blum, D., Abal, J. P., Lozzia, S., Attoresi, F. y Félix, H. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 11 (2), 21-33.
- AYDINLI, A., Bender, M. y Chasiotis, A. (2013). Helping and volunteering across cultures: Determinants of prosocial behavior. *Online Readings in Psychology and Culture*, 5 (3), 1-27.
- BARRIOS, M. I. y Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25 (1), 63-82.
- BARROSO, D. y Bembibre, J. (2019). Revisión de los factores de éxito en la promoción de comportamientos prosociales como estrategia preventiva en la justicia juvenil en España. *Revista Complutense de Educación*, 30 (1), 75.
- BENTLER, P. M. (2006). *EQS 6 Structural equations program manual* (6a. edición). Encino: Multivariate Software.
- BROWN, M., Miller, R. y Lawendowski, A. (1999). The self-regulation questionnaire. En VandeCreek, L. y Jackson, T. L. (eds.). *Innovations in clinical practice: A source book* (pp. 281-289). Sarasota: Professional Resource Press.
- CARLO, G., Mestre, V., McGinley, M., Samper, P., Tur, A. y Sandman, D. (2012). The interplay of emotional instability, empathy, and coping on prosocial and aggressive behaviors. *Personality and individual differences*, 53 (5), 675-680.
- CARREÑO, P. A. (2013). *Relación entre el ambiente familiar y la conducta antisocial en un grupo de adolescentes en conflicto con la ley de un centro tutelar del estado de Morelos* (tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- CHEMOLLI, E. y Gagné, M. (2014). Evidence against the continuum structure underlying motivation measures derived from self-determination theory. *Psychological Assessment*, 26 (2), 575-585.

- CORRAL, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19 (33), 228-247.
- CORRAL, V., Frías, M. y González, D. (2001). *Análisis Cuantitativo de Variables Latentes*. Hermosillo: Editorial UniSon.
- CUERVO, M. A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas Perspectivas en Psicología*, 6 (1), 111-121.
- DE LA ROSA, P. I. (2017). Intervenciones psicoformativas, como orden judicial, en programas de reinserción para niños y adolescentes infractores en México. *Revista Via Iuris*, 23, 1-37.
- DUNST, C. J., Trivette, C. M. y Deal, A. G. (1999). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge Brookline Books. doi:10.1177/105381518901300209.
- EISENBERG, N., Fabes, A. y Spinrad, L. (2006). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (eds.). *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (pp. 646-718). Nueva York: John Wiley & Sons.
- FIELD, A. (2009). Exploring assumptions. En A. Field (ed.). *Discovering statistics using SPSS* (pp. 131-165). Thousand Oaks: SAGE.
- FLORENZANO, U. (1992). Crecimiento y desarrollo. En *Manual de medicina de la adolescencia. Serie Paltex para la ejecución de programas de salud* (pp. 47-85). Washington: Organización Panamericana de Salud.
- FLOURI, E. y Sarmadi, Z. (2016). Prosocial behavior and childhood trajectories of internalizing and externalizing problems: The role of neighborhood and school contexts. *Developmental Psychology*, 52 (2), 253-258.
- FRAIJO, B., Corral, V. y Tapia, C. (2012). Adaptación y prueba de una escala de orientación hacia la sustentabilidad en niños de sexto año de educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (55), 1091-1117.
- FRIDMAN, D. (2001). Ventanas rotas: la policía y la seguridad en los barrios. Traducción de Wilson, Q. y Kelling, L. *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales*, 15-16, 67-79.
- GALLEGOS, W. (2013). Agresión y violencia en la adolescencia: La importancia de la familia. *Avances en Psicología*, 21 (1), 23-34.
- GAXIOLA, V. E. (2017). *Efectos de variables situacionales en la adicción a las drogas, conducta antisocial y características personales positivas en adolescentes* (tesis inédita de doctorado). Universidad de Sonora, Hermosillo, México.

- GEORGE, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn y Bacon.
- GUIJARRO, D. A. (2019). *La influencia de las drogas en la comisión de delitos*. (Tesis inédita de maestría en derecho). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, España.
- LLORCA, M. A., Mesurado, B. y Samper, G. P. (2014). El rol mediador de la empatía, la conducta prosocial y la conduct agresiva en la depresión y la ansiedad. *Ansiedad y Estrés*, 20 (2-3), 47-258.
- LÓPEZ, K. S. y Lobo da Costa, M. (2008). Conducta antisocial y consumo de alcohol en adolescentes escolares. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 16 (2), 299-305.
- MADDUX, J. E. (2009). Self-Regulation. En S. J. López (ed.). *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 889-893). Oxford, Reino Unido: Wiley Blackwell.
- MAHADZIRAH, M., Morliyati, M., Nor Azman, M. A. y Zainudin, A. (2016). Measuring positive youth development: Confirmatory factor analysis. *International Journal of Applied Business and Economic Research*, 14 (13), 944-945.
- MOÑIVAS, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, (9), 125-142.
- MORALES, R. M., Benitez, H. M. y Agustín, S. D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), 98-113.
- MUJAHID, M. S., Diez, R. A. V., Morenoff, J. D. y Raghunathan, T. (2007). Assessing the measurement properties of neighborhood scales: From psychometrics to econometrics. *American Journal of Epidemiology*, 165 (8), 858-867.
- NIEVES, M. Y. (2014). *Desarrollo de programas de prevención en centros de internamiento de menores*. Madrid: Fundación Atenea.
- NOLLER, P., Seth, S. M., Bouma, R. y Schweitzer, R. (1992). Parent and adolescent perceptions of family functioning: A comparison of clinic and nonclinic families. *Journal of Adolescence*, 15, 101-114.
- NUNNALLY, J. C. (1978). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- OLIVA, A., Pertegal, M. A., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, A., Parra, A., Pascual, D. M. y Estévez, R. M. (2011). Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros docentes andaluces. Consejería de salud. Recuperado de [http://personal.us.es/oliva/DESARROLLO%20POSITIVO\\_2010\\_v6.pdf](http://personal.us.es/oliva/DESARROLLO%20POSITIVO_2010_v6.pdf).

- PEDRERO, E. J., Ruiz, J. M., Rojo, M. G., Llanero, L. M., Olivar, A. A., Bouso, J. C. y Puerta, G. C. (2009). Versión española del cuestionario disejecutivo (DEX-Sp): propiedades psicométricas en adictos y población no clínica. *Adicciones*, 21 (2), 155-166.
- PEDROSA, I., Juarros, B. J., Robles, F. A., Basteiro, J. y García, C. E. (2015). Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas, ¿qué estadístico utilizar? *Universitas Psychologica*, 14 (1), 245-254.
- PÉREZ, M. C., Gázquez, J. J., Mercader, I., Molero, M. M. y García, M. M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 11 (3), 401-412.
- PRINZ, J. R. y Neger, N. E. (2017). Risk reduction via a community-wide approach to parenting and family support. En B. Teasdale y M.S. Bradley (eds.). *Preventing crime and violence* (pp. 205-213). Atlanta: Springer.
- RYAN, R. y Deci, E. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- SÁNCHEZ, O. D., Leo, F. M., Sánchez, P. A., Gómez, F. R. y García, C. T. (2011). Teoría de la autodeterminación y comportamientos prosociales en jóvenes jugadores de fútbol. *Educación física y deportes*, 103, 31-37.
- SANTILLANA, M. A., Gaxiola, V. E., Bernal, M. D. y Mata, A. L. (2011). Bioética en la investigación universitaria; una propuesta desde los derechos humanos. *EPISTEMUS*, 11 (5), 73-78.
- Secretaría de Seguridad Pública (2014). Programa estatal de prevención social de la violencia y la delincuencia 2016-2021. Recuperado de <http://sspsonora.gob.mx/images/noticias/comunicacionsocial/Documentos/ProgramaEstataldePrevencion.pdf>.
- STOVER, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E. y Fernández, L. M. (2017). Teoría de la autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14 (2), 105-115.
- TABACHNICK, B. G. y Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. California: Pearson.
- TAYLOR, G. J., Ryan, D. y Bagby, R. M. (1985). Toward the development a new self-report alexithimia scale. *Psychoter Psychosom*, 44, 191-9.

- TEMPLETON, G. F. (2011). A two-step approach for transforming continuous variables to normal: Implications and recommendations for IS research. *Communications of the Association for Information Systems*, 28 (4). 41-58.
- VARGAS, J. y Arán, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 12, 171-186.
- WEHMEYER, M. L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- WEHMEYER, M. L. y Little, T. D. (2009). Autodetermination. En S. J. López (ed.). *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 868-874). Oxford: Wiley-Blackwell.



## CAPÍTULO 10

# Validación de escalas que miden habilidades sociales y emocionales en estudiantes de secundaria en el noroeste de México

MARTHA E. SERRANO ARIAS

NADIA S. CORRAL-FRÍAS

MARTHA FRÍAS ARMENTA

---

En México, los jóvenes en edad de bachillerato (entre 14 y 19 años) se encuentran expuestos a riesgos que propician que lleven a cabo conductas violentas, acoso escolar, adicciones o embarazo temprano (González y Treviño, 2019). Estas no sólo impactan su trayectoria académica, sino también su desarrollo personal (Román, 2013). Uno de los factores de riesgo con mayor valor predictivo es la pobreza (Duncan *et al.*, 2010). El último informe de Coneval llevado a cabo en el 2014 indicó que los niños, niñas y adolescentes (NNA) en México sufren con más frecuencia las experiencias de pobreza en relación con otros grupos de edad (un aumento de 12% más que aquellos entre 18 y 64, y 8% más que aquellos que son mayores de 65) (Coneval, 2016). Otra razón por la cual los jóvenes recurren a las conductas antisociales o tienen problemas de salud física o mental son bajos niveles

educativos y tasas altas de desempleo juvenil. Otro factor de riesgo es la falta de desarrollo de habilidades socioemocionales en NNA (Stepp *et al.*, 2011).

Aun cuando se ha demostrado que las habilidades sociales y emocionales impactan el desarrollo saludable de los jóvenes, se ha dado poca importancia a la enseñanza de estas destrezas en los sistemas educativos tradicionales en México. Las *habilidades socioemocionales* pueden ser definidas como la capacidad de regular emociones según el contexto social (Jennings y Greenberg, 2009). El aprendizaje socioemocional, la capacidad para manejar las emociones, resolver problemas y establecer relaciones positivas con otros se consideran esenciales para el estudiante fuera y dentro del salón de clases (Zins y Elias, 2007). Asimismo, su desarrollo puede aminorar las emociones negativas que conducen al individuo a crear relaciones conflictivas con otros (Vázquez y Servín, 2018). Estas habilidades son factores de protección que contribuyen al ajuste cognitivo y socio-emocional de los/las NNA (Extremera *et al.*, 2018). Específicamente, las *habilidades sociales* se definen como las capacidades de manejar las interacciones sociales de manera efectiva, es decir “llevarse bien” con los demás, ser capaz de formar y mantener relaciones cercanas y responder de manera adaptativa a entornos sociales (Orpinas, 2010). Es un atributo personal que ayuda a que los/as NNA tengan un funcionamiento adaptativo, se ajusten positivamente, y apoya el logro de objetivos a corto y largo plazo a pesar de ser expuestos a la adversidad o el estrés a lo largo de la vida (Stepp *et al.*, 2011). Por otro lado, las habilidades emocionales han demostrado ser más difíciles de definir concretamente e incluyen varios conceptos. Puede contener nociones como la inteligencia emocional, que involucra la percepción de las emociones, el uso de estas para facilitar el pensamiento, la comprensión, así como el manejo de emociones (Salovey y Mayer, 1990), al igual que la capacidad de regularlas según el contexto social (Jennings y Greenberg, 2009). Un manejo adecuado de las emociones se relaciona con una mejor percepción y mejores resultados de vida, así como mejor aprovechamiento académico (Ruvalcaba-Romero *et al.*, 2017). La *regulación emocional* se considera una de las dimensiones más significativas dentro de la literatura de la inteligencia emocional y se le entiende como la habilidad para regular

las propias emociones, positivas o negativas (Limonero *et al.*, 2012). Se ha encontrado también que estas habilidades pueden ser adquiridas desde temprana edad y en el transcurso de la vida. Estudiantes de preescolar hasta nivel medio superior demostraron mejoras significativas en sus habilidades sociales y emocionales, actitudes, comportamiento y desempeño académico después de participar en programas de aprendizaje socioemocional que fomentan el desarrollo de la conciencia de sí mismos, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y la toma de decisiones responsables (Durlak *et al.*, 2011). De esta manera, es de suma importancia contar con instrumentos que midan de una manera válida y confiable diferentes aspectos de las competencias socioemocionales específicamente en América Latina.

Asimismo, se ha encontrado una relación significativa entre habilidades sociales y habilidades emocionales, donde el reconocimiento y la regulación emocional están asociadas a una buena relación interpersonal y un buen ajuste social (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Wright, Ridel, Sechrest, Lane y Smith, 2018). El desarrollo de estas habilidades tiene un efecto importante en el desempeño de los/las NNA en varios contextos. Por ejemplo, en el contexto educativo, las habilidades sociales ayudan a aumentar la confianza y, por lo tanto, el rendimiento escolar (Filippello, Sorrenti, Cuzzocrea, Nuzzzci y Larcán, 2014). De igual manera, estas tienen una relación positiva con la autoeficacia que promueve el desarrollo pleno de las emociones (Parise *et al.*, 2015) y la conducta prosocial (Vargas Peña, Torres, Andreina y López Guerra, 2018; Wehmeyer *et al.*, 2018). De esta manera, las habilidades emocionales se han relacionado con un mayor rendimiento académico (Medrano *et al.*, 2016; Zanglá y Martínez-Nuñez, n.d.). Finalmente, se ha visto que la regulación emocional influye positivamente en la prevención del acoso escolar (Kokkinos y Kipritsi, 2012; Ortiz, Félix y Ruiz, 2017) y de la depresión infantil (Salami, 2010). Estos resultados demuestran la íntima relación entre estos dos tipos de habilidades y la importancia de su desarrollo en los/as NNA.

Existen diversas variables que influyen, a su vez, el desarrollo y manifestación de habilidades sociales y emocionales como la resolución de problemas, la autoeficacia y la tolerancia a la frustración. Específicamente, la *resolución de problemas* evalúa cómo las perso-

nas afrontan y resuelven todo tipo de dificultades en la vida diaria (D’Zurilla y Nezu, 1982); se pudiera considerar que es un proceso cognitivo-conductual que consiste en identificar apropiadamente los problemas, buscarles soluciones, tomar decisiones y verificar dichas soluciones. Este constructo se ha dividido en dos dimensiones; orientación positiva o funcional; y negativa o disfuncional (D’Zurilla y Nezu, 1990). La disfuncional está caracterizada por una *orientación negativa a los problemas*, donde se perciben los problemas como amenazas, así como un estilo *impulsivo y negligente* (es decir, tendencia a resolver los problemas sin pensar detenidamente y de manera descuidada) y un *estilo evitativo* (mostrar pasividad, inacción, confiar demasiado en los demás). La resolución de problemas con una orientación positiva, a su vez, ha tenido relación con reducción de niveles de estrés en jóvenes (Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen y Saltzman, 2000; Greenberg y Pascual-Leone, 2006; Hampel y Petermann, 2005; Martínez, Piqueras e Inglés, 2011).

Por otro lado, un desarrollo óptimo de la *autoeficacia*, la creencia estable sobre la capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores (Sanjuán *et al.*, 2000), y de la *tolerancia a la frustración*, capacidad para resistirse a eventos difíciles y adversos donde se continúa a pesar de las contrariedades (Oliva *et al.*, 2011) son importantes para la vida de los/las NNA. De igual manera, las habilidades aumentan la confianza y mejoran el rendimiento escolar (Filippello *et al.*, 2014). Sin embargo, y a pesar de que la presente literatura demuestra la importancia de las habilidades sociales y emocionales en la vida académica y personal de estudiantes, en México existen pocos instrumentos validados que las midan.

Las *habilidades sociales* o capacidades específicas requeridas para ejecutar competentemente una relación interpersonal (Monjas y González, 2000) han sido medidas a través de múltiples métodos, desde auto-reporte hasta reportes de educadores o padres. Una de estas últimas escalas es el *Inventario de comportamiento para niños/as* (Rescorla *et al.*, 2007) que ha sido traducido y validado al castellano en España (Rubio-Stípec *et al.*, 1990). Mientras que entre las escalas de auto-reporte se encuentran aquellas desarrolladas por Oliva (2011) o Caballo y Ortega (1989), también validados al castellano. Sin embargo, ninguna

ha sido validada en México. Una de las escalas más utilizadas dentro del contexto de la inteligencia emocional es la escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones previamente traducido al español (Fernandez-Berrocal *et al.*, 2004) y previamente validado en México en estudiantes de preparatoria y universitarios (Valdivia Vázquez *et al.*, 2015). No obstante, esta no ha sido validada en NNA.

Los instrumentos de medición son útiles para el avance de la ciencia, pero principalmente ayudan para mejorar los procesos de diagnóstico y tratamiento de problemas psicológicos y sociales. Algunas de las escalas utilizadas en este artículo han sido validadas en otros contextos hispanohablantes, mas no en México o en personas de diferentes edades o contextos. En la literatura se ha señalado la importancia de adaptar escalas a diferentes contextos ya que en muchas ocasiones se deben realizar adaptaciones etarias, geográficas, culturales o lingüísticas, aun cuando se ha validado en poblaciones que comparten el mismo idioma (Roncero, 2015).

Esta mencionada validez es la consideración fundamental en el desarrollo y evaluación de pruebas, ya que se refiere al grado en que la evidencia y la teoría apoyan las interpretaciones de los puntajes de escala para los usos propuestos de la misma (American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing, 2014). Es decir, sin una validación es imposible saber qué significan los resultados obtenidos. La validez es, por lo tanto, la consideración fundamental en el desarrollo y la evaluación de una escala. Dada esta previa evidencia, el objetivo del presente estudio fue validar escalas que miden habilidades socioemocionales en NNA estudiantes del noroeste de México.

## Métodos

### Participantes

Participaron 378 estudiantes de secundaria en una ciudad del noroeste de México ( $13.91 \pm 0.92$ ). La muestra se conformó por casi la mitad de hombres y mujeres (185 hombres, 48.9% y 193 mujeres, 51.1%). La

mayoría (82.5%) de los estudiantes cursaban tercer año de la secundaria. Los alumnos reportaron ser alumnos regulares (no tener materias reprobadas, sin el mínimo aprobatorio) y el promedio académico de los estudiantes fue de 89.15 (DS = 8.53). Ver tabla 1 para un resumen de información demográfica de la muestra.

| Tabla 1. Información demográfica de la muestra |        |                     |
|--|--------|---------------------|
|  | Media  | Desviación estándar |
| Edad   | 13.91  | 0.92                |
| Promedio escolar                               | 89.15  | 8.53                |
|  | Número | Porcentaje          |
| Sexo   |        |                     |
| Masculino                                      | 185    | 48.9%               |
| Femenino                                       | 193    | 51.1%               |
| Grado  |        |                     |
| Primero de secundaria                          | 66     | 17.5%               |
| Tercero de secundaria                          | 312    | 82.5%               |

## Procedimiento

### Adaptación y traducción

Se adaptaron los instrumentos que se encontraban en español de España al español mexicano. Las escalas que se encontraban en inglés pasaron por etapas de traducción, retraducción, y evaluación de traducción por un grupo de investigadores. La traducción y retraducción fue realizada por dos investigadores bilingües separados.

### Aplicación de cuestionarios

En un primer momento, se les explicó a padres y alumnos los objetivos y finalidades de la investigación y se obtuvo el consentimiento informado de los padres por ser los alumnos menores de edad. Posteriormente, se llevó a cabo la recolección de datos a cargo de estudiantes de psicología entrenados en la administración de ins-

trumentos. Todos los alumnos constaron el auto-reporte de lápiz y papel. El tiempo aproximado de respuesta de los cuestionarios fue de 30-45 minutos. Todo el proceso de levantamiento de datos tomó dos semanas en su totalidad.

## Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron fueron:

*Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones.* El nombre original de la escala es Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) que evalúa la inteligencia emocional intrapersonal percibida (Salovey *et al.*, 1995). Se utilizó la adaptación al español de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). La adaptación de Fernández-Berrocal *et al.* tiene un formato de respuesta tipo Likert de 1 (nada de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Sin embargo, para la validación se cambió de 0 (nada de acuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). Los reactivos se agruparon en tres factores: atención a las emociones ( $\alpha = .86$ ), claridad emocional o comprensión ( $\alpha = .89$ ) y Reparación emocional, o regulación ( $\alpha = .85$ ).

*Habilidades socioemocionales.* Se utilizó la escala para la evaluación de las habilidades sociales de Oliva *et al.* (2011) de 12 reactivos que evalúan la percepción de los adolescentes sobre sus propias habilidades sociales. El instrumento utiliza una escala Likert de 1 (totalmente falsa) a 7 (totalmente verdadera), mismos que se cambiaron para la versión mexicana de 0 (totalmente falsa) a 6 (totalmente verdadera), y se conforma por tres factores: habilidades comunicativas o relacionales, integrada por cinco ítems ( $\alpha = .74$ ); asertividad con 3 ítems ( $\alpha = .75$ ) y habilidades de resolución de conflictos, formada por cuatro ítems ( $\alpha = .78$ ).

*Escala de autoeficacia.* El instrumento se tomó de la adaptación española de Babler, Schwarzer y Jerusalem (1993) de la escala de autoeficacia generalizada de Schwarzer y Baessler (1996) de 10 reactivos que evalúan la percepción de la eficacia del participante, es decir la creencia que tiene la persona acerca de su propia capacidad para desarrollar una tarea correctamente (Oliva *et al.*, 2011). La traducción española cuenta con un formato de respuesta de 1 (incorrecto) a 4

(cierto) ( $\alpha = .82$ ). Para la validación mexicana se cambió de 0 (no cierto) a 3 (muy cierto).

*Escala de tolerancia a la frustración.* La escala se tomó de la adaptación española de la Subescala Stress Management del Emotional Quotient Inventory (EQ.i) de Bar-On y Parker de ocho reactivos como la utilizara Oliva *et al.* (2011) Este instrumento evalúa la percepción de niños y adolescentes sobre su capacidad para el manejo del estrés, tolerancia al estrés y control impulsivo. Oliva *et al.* (2011) utilizó una escala de 1 (nunca) a 5 (siempre) ( $\alpha = .77$ ). La adaptación mexicana tuvo una escala de 0 (nunca) a 4 (siempre).

*Escala de resolución de problemas.* Se realizó una traducción al español de la Social Problem Solving Inventory-Revised Short Form (D’Zurilla y Nezu, 1990). El instrumento original está integrado por 25 reactivos que miden orientación cognitiva funcional, disfuncional y emocional para resolver problemas y utilizó una escala Likert de seis puntos ( $\alpha$  global = .73 a .77). Para la escala de respuesta Likert se utilizó la original de D’Zurilla que era de 0 (nada de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Esta cuenta con dos subescalas funcionales y tres disfuncionales. Dentro de las funcionales se encuentran orientación positiva al problema, integrada por cinco ítems que obtuvo en la versión original un alfa de .59 y .70 al quedar con 4 ítems; y resolución racional del problema, con cinco ítems ( $\alpha = .75$ ). Las subescalas disfuncionales son: orientación negativa al problema, con cinco ítems ( $\alpha = .75$ ); impulsividad/estilo descuidado, con cinco ítems ( $\alpha = .61$ ); y estilo evitativo, con cinco ítems ( $\alpha = .67$ ).

## Análisis de datos

Se realizaron análisis univariados, que incluyeron el cálculo de medias y las desviaciones estándares de las variables continuas y frecuencias de las variables categóricas, por medio del paquete estadístico SPSS v24. Además, para determinar la confiabilidad (consistencia interna) se calcularon alfas de Cronbach con el mismo paquete estadístico. Los análisis factoriales confirmatorios (CFA) se realizaron utilizando EQS v6. En este estudio, se consideraron dos tipos de indicadores de ajuste: prácticos y estadísticos: el indicador estadístico fue chi cuadrada ( $\chi^2$ ) y los indicadores prácticos fueron: el índice de ajuste comparativo

(CFI), el índice de ajuste normalizado de Bentler-Bonnet (NFI) y el índice de Tucker Lewis (TLI). La significancia de la chi cuadrada es dependiente del tamaño de la muestra, por lo que se tomó en cuenta la  $\chi^2$  relativa ( $<5$ ) (Schumacker y Lomax, 2004). Los índices prácticos deben tener un valor superior a .90 (Bentler, 2007). Por último, se utilizó el error de aproximación cuadrática media (RMSEA), que es una medida absoluta de ajuste (los valores deben resultar  $\leq .09$ ) (Browne y Cudeck, 1992).

## Resultados

### Confiabilidad

Los promedios, desviación estándar y confiabilidad para cada una de las escalas se encuentran en la tabla 2. Todas las escalas generales tuvieron alfas aceptables ( $\alpha > 0.60$ ) lo que mostró buena confiabilidad en la mayoría de las subescalas. La subescala de resolución de problemas de estilo evitativo y la subescala de habilidades sociales de asertividad tuvieron confiabilidades más bajas (ambas  $\alpha = .57$ ).

| Tabla 2. Análisis de confiabilidad de las escalas |       |      |      |       |      |      |
|---|-------|------|------|-------|------|------|
|   | Ítems | Mín. | Máx. | Media | D.E. | Alfa |
| <b>Meta-Mood</b>                                  | 24    | .48  | 4.00 | 2.54  | 0.65 | .90  |
| Atención emocional                                | 8     | .13  | 4.00 | 2.36  | 0.82 | .85  |
| Claridad emocional                                | 8     | .29  | 4.00 | 2.44  | 0.81 | .83  |
| Reparación emocional                              | 8     | .25  | 4.00 | 2.81  | .81  | .83  |
| <b>Autoeficacia</b>                               | 10    | .40  | 3.00 | 2.04  | .53  | .85  |
| Tolerancia a la frustración                       | 8     | .00  | 4.00 | 2.54  | .84  | .84  |
| <b>Resolución de problemas</b>                    | 25    | .60  | 3.65 | 2.12  | .49  | .79  |
| Orientación positiva a los problemas              | 5     | .50  | 4.00 | 2.55  | .83  | .64  |
| Orientación negativa a los problemas              | 5     | .00  | 4.00 | 1.81  | .85  | .67  |
| Solución racional de problemas                    | 5     | .20  | 4.00 | 2.48  | .78  | .70  |
| Impulsividad                                      | 5     | .00  | 4.00 | 1.71  | .80  | .67  |
| Estilo evitativo                                  | 5     | .00  | 4.00 | 1.97  | .78  | .57  |

| Tabla 2. Análisis de confiabilidad de las escalas |       |      |      |       |      |      |
|---|-------|------|------|-------|------|------|
|   | Ítems | Mín. | Máx. | Media | D.E. | Alfa |
| Habilidades sociales                              | 12    | 1.50 | 6.00 | 3.48  | .95  | .73  |
| Habilidades comunicativas                         | 5     | .00  | 6.00 | 3.03  | 1.34 | .65  |
| Asertividad                                       | 3     | .00  | 6.00 | 3.99  | 1.26 | .57  |
| Resolución de conflictos                          | 4     | .25  | 6.00 | 3.64  | 1.24 | .72  |

## Validez

Las correlaciones entre cada una de las escalas se encuentran en la tabla 3. Se encontró un efecto pequeño positivo entre la mayoría de las variables. Hubo una correlación alta notable entre autoeficacia y expresión, y manejo y reconocimiento de emociones (Meta Mood) ( $r = .53$ ). Por otro lado, se encontró una correlación pequeña negativa entre tolerancia a la frustración y resolución de problemas ( $r = -.15$ ). Los análisis *post hoc* revelaron que esta relación negativa fue debido a asociaciones moderadas negativas con las subescalas orientación negativa a los problemas ( $r = -.35$ ) e impulsividad ( $r = -.27$ ). No se encontró relación con ninguna otra subescala de resolución de problemas.

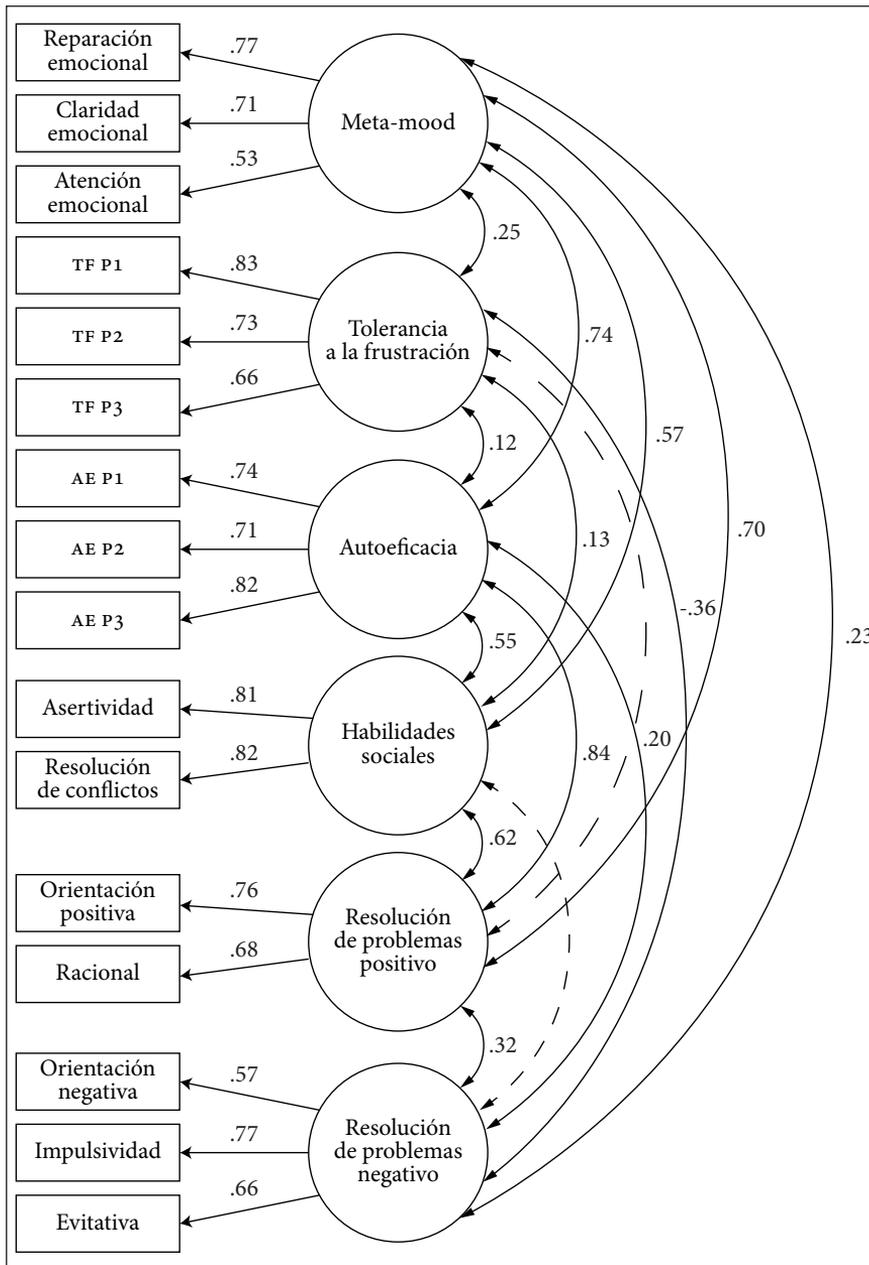
| Tabla 3. Correlación entre las escalas |        |        |        |        |
|--|--------|--------|--------|--------|
| Escala                                 | AE     | TF     | MM     | RP     |
| Autoeficacia                           |        |        |        |        |
| Tolerancia a la frustración            | .12*   |        |        |        |
| Meta-mood                              | .53*** | .17*** |        |        |
| Resolución de problemas                | .39*** | -.15** | .37*** |        |
| Habilidades sociales                   | .31*** | .11*   | .30*** | .27*** |

AE: autoeficacia; TF: tolerancia a la frustración; MM: meta-mood; RP: resolución de problemas; HS: habilidades sociales.

\*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .005$ ; \* $p < .05$ .

Para obtener mayor evidencia de validez de las escalas se construyeron modelos de ecuaciones estructurales. El primer modelo se creó con cinco factores: resolución de problemas negativos, resolución de problemas positivos, autoeficacia y expresión, manejo y reconocimiento de emociones (meta-mood), tolerancia a la frustración y habilidades sociales. El modelo obtuvo buenos indicadores de bondad de ajuste ( $\chi^2(104) = 263.30$ ,  $p < .001$  relativa  $\chi^2 = 2.53$ ; BNF<sub>I</sub> = .87; BNNFI = .89; CFI = .92 y RMSEA = .06). Sin embargo, uno de los indicadores de habilidades sociales, habilidades de comunicación, tuvo un peso factorial muy bajo (.20). Por ende, se construyó un segundo modelo sin el indicador de habilidades de comunicación. El segundo modelo tuvo buenos indicadores de bondad de ajuste ( $\chi^2(89) = 254$ ,  $p < .001$  relativa  $\chi^2 = 2.89$ ; BNF<sub>I</sub> = .89; BNNFI = .90; CFI = .92 and RMSEA = .06). Ver figura 1.

Finalmente, para comprobar la validez concurrente de las escalas se corrieron correlaciones bivariadas con promedio académico. Los resultados demostraron una asociación entre calificaciones y habilidades socio-emocionales. Específicamente, se encontró una relación significativa con asertividad de la escala de habilidades sociales ( $\rho = .23$ ;  $p < .001$ ), impulsividad de la escala de resolución de problemas, ( $\rho = -.13$ ;  $p < .05$ ), autoeficacia ( $\rho = .17$ ;  $p < .005$ ) y regulación emocional de la escala de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones ( $\rho = .13$ ;  $p < .05$ ). Otra variable que tuvo un efecto significativo es el sexo del participante ( $\rho = .23$ ;  $p < .001$ ).



**Figura 1.** Análisis factorial confirmatorio. ( $\chi^2(89) = 254, p < .001$  relativa  $\chi^2 = 2.89$ ; BNNFI = .89; BNNFI = .90; CFI = .92 and RMSEA = .06).

Para investigar el efecto de cada una de las variables se corrió un modelo de regresión jerárquico con sexo del participante como primer nivel y los cinco factores como segundo nivel. La  $R^2$  del modelo 1 (sexo) fue significativa con una  $F(1, 269) = 12.88, p < 0.001$  y cuenta por 4.6% de la varianza. El modelo 2 con seis variables predictoras (sexo, resolución de problemas negativos, resolución de problemas positivos, autoeficacia y expresión, manejo y reconocimiento de emociones, tolerancia a la frustración y habilidades sociales) fue una mejora con el modelo anterior con una  $R^2$  de .106 y un cambio de  $R^2$  de .06, por lo que hubo una mejoría en la predicción del promedio de 6% (ver tabla 4). La variable resolución de problemas negativos fue la única variable que mostró un efecto significativo en el promedio de los alumnos de la muestra ( $t = -2.64, p < .009$ ). Esto sugiere que, de todas las habilidades socioemocionales, la resolución de problemas negativos predice de manera negativa las calificaciones.

**Tabla 4. Modelo de regresión jerárquico prediciendo calificaciones**

|                                   | B            | Beta | t            | P           | Tolerancia | VIF  |
|-----------------------------------|--------------|------|--------------|-------------|------------|------|
| <b>1 (Constante)</b>              | <b>83.75</b> |      | <b>51.38</b> | <b>.001</b> |            |      |
| Sexo                              | 3.64         | .21  | 3.58         | .001        | 1.00       | 1.00 |
| <b>2 (Constante)</b>              | <b>8.97</b>  |      | <b>22.90</b> | <b>.001</b> |            |      |
| Sexo                              | 3.59         | .21  | 3.59         | .001        | .97        | 1.02 |
| Autoeficacia                      | 2.48         | .14  | 1.82         | .07         | .50        | 1.97 |
| Meta-mood                         | .78          | .06  | 0.81         | .41         | .63        | .157 |
| Tolerancia a la frustración       | .38          | .038 | .60          | .57         | .86        | 1.15 |
| Resolución de problemas: negativa | -2.25        | -.16 | -2.64        | .009        | .83        | 1.20 |
| Resolución de problemas: positiva | -.45         | -.03 | -.49         | .63         | .57        | 1.74 |

## Discusión

En los resultados se muestra que las escalas de habilidades socioemocionales presentan una confiabilidad aceptable, mientras que en el modelo de ecuaciones estructurales se puede observar que las escalas tienen validez convergente y divergente, ya que cada uno de los indicadores tuvieron valores altos y significativos con el factor que le

correspondía y las relaciones entre cada factor fueron más bajas. A medida que el peso factorial de cada reactivo aumenta se acerca más al factor al que pertenece (Herrero, 2010). Eso quiere decir que se forma adecuadamente la variable latente que se intenta medir. Asimismo, las escalas mostraron validez concurrente, es decir, las habilidades socioemocionales predijeron las calificaciones de los estudiantes.

Las escalas para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones, la de autoeficacia, la de tolerancia a la frustración, la de resolución de problemas ya habían sido traducidas al español de España y los autores reportaron confiabilidad y validez de estas escalas. Los resultados de la confiabilidad en México fueron muy similares a los obtenidos en España y la configuración de los factores fue la misma que la original en inglés y la traducción española. Las correlaciones entre las escalas fueron significativas, la correlación más alta fue entre meta-mood y autoeficacia (Oliva, 2011).

Las tres sub-escalas de meta-mood tuvieron una alta confiabilidad, similar a la que obtuvieron Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) ( $\alpha > .80$ ). Igualmente, la estructura factorial de la escala fue similar en los datos de este estudio. En este sentido, el factor de meta-mood se conformó por los tres indicadores previstos: atención a las emociones, claridad emocional y reparación de las emociones, lo que muestra que la escala presenta validez de constructo. Hubo una covarianza alta con autoeficacia, aunque no hay mucha literatura en conexión con esta relación, esto pudiera significar que en la medida que se regulen las emociones habrá también mayor sentimiento de capacidad para realizar las tareas que se emprendan. Igualmente, este constructo tuvo una covarianza positiva con una orientación de resolución de problemas positiva, lo que indica que, los/las NNA tienden a resolver más racionalmente los problemas cuando pueden regular sus emociones. Esto se encuentra en congruencia con literatura previa (Kuzucu, 2016; Zins y Elias, 2007) y revela que la capacidad de manejar las emociones tiene un efecto en la resolución de problemas así como en el establecimiento de relaciones positivas.

La escala de habilidades sociales que se utilizó obtuvo alfas similares a aquellas que se encontraron en muestras españolas, sin embargo los índices en la presente investigación fueron más bajos, aunque la

mayoría aceptables ( $\alpha = .70-.80$ ), a excepción de una sub-escala que presentó valores más bajos que éstos ( $\alpha < .60$ ). En la estructura factorial se muestra una diferencia con relación a la propuesta original de tres subescalas: habilidades comunicativas o relacionales, asertividad y habilidades de resolución de conflictos. No obstante, en esta investigación el factor se conformó por solamente dos indicadores: asertividad y habilidades de resolución de conflictos. En congruencias con previos reportes (Checa *et al.*, 2008) donde se señala una relación negativa entre falta de habilidades sociales y tolerancia a la frustración, las habilidades sociales tuvieron una covarianza alta con la tolerancia a la frustración. Con el modelo de la versión mexicana se sugiere que entre más tolerancia a la frustración habrá más asertividad y capacidad para resolver problemas.

En congruencia con investigaciones previas, la escala de autoeficacia que ha tenido diferentes niveles de confiabilidad en diferentes contextos culturales ( $\alpha = .79$  a  $.93$ ) en el presente estudio en una muestra de NNA mexicanos/as, presentó una confiabilidad aceptable dentro del rango que se encontró previamente ( $\alpha = .85$ ). De igual manera, en esta escala se exhibe validez de constructo ya que los indicadores tuvieron un valor alto y significativo con el constructo. Al mismo tiempo, en congruencia con la literatura, se encontró una covarianza alta con resolución de problemas positivo (Bouffard-Bouchard *et al.*, 1991; Chemers *et al.*, 2001). Esto muestra un indicio de que el creer que se tiene capacidad para resolver una tarea podría originar que se busque resolver los problemas de manera racional, así como el que se encuentren maneras más eficaces de hacerlo.

La validación de la escala de tolerancia a la frustración en España (Oliva *et al.*, 2011) obtuvo niveles de confiabilidad aceptables ( $\alpha = .77$ ), similar a la que se alcanzó en este estudio ( $\alpha = .84$ ). Esta escala también mostró validez de constructo al tener pesos factoriales altos y significativos con el factor propuesto. De igual forma, tuvo una covarianza alta con habilidades sociales, lo que pudiera significar que entre más control y manejo de estrés e impulsividad haya, habrá también mayor oportunidad de utilizar habilidades sociales. Estudios previos han expuesto evidencia sobre esta relación y su efecto en el aprovechamiento académico (Checa *et al.*, 2008).

La escala de resolución de problemas en conjunto tuvo una alfa alta, mas las subescalas tuvieron un alfa baja aceptable y la de estilo equitativo no alcanzó el puntaje requerido como mínimo ( $\alpha = .60$ ). Jaffee y D’Zurilla (2003) indicaron que las alfas variaron entre .73 hasta .79 para las diferentes subescalas. Siu y Shek (2005) validaron la escala en China. Las confiabilidades de las subescalas en esta validación fueron más altas a las obtenidas en este estudio, tal vez se pueda deber a que estos autores cambiaron algunos reactivos de las subescalas (Siu y Shek, 2005). Los autores realizaron un análisis factorial exploratorio, lo que dio como resultado cinco factores, a los que les denominaron de la misma forma que el original: resolución de problemas racional, estilo de evitación, orientación negativa, resolución de problemas positivo y el estilo impulsivo y descuidado. A pesar de esto, algunos de los reactivos se agruparon de diferente manera. En este estudio, las subescalas fueron utilizadas como indicadores de los factores que formaron dos como lo proponía D’Zurilla y Nezu (1990), que fueron la dimensión positiva y negativa de la resolución de problemas. A diferencia de previas escalas, se conformaron dos factores de segundo orden: el de resolución de problemas positivo y el de resolución de problemas negativo, lo que difiere de los resultados obtenidos en otras investigaciones.

También se encontraron diferencias de sexo en la escala de resolución de problemas negativo, lo que quiere decir que, probablemente, los hombres sean más impulsivos, tengan una orientación negativa a los problemas y un estilo evitativo para su resolución. Hay previos estudios y recientes metaanálisis que sugieren que sí existen estas diferencias (Cross *et al.*, 2011; Weinstein y Dannon, 2015). Sin embargo, es necesario hacer más estudios dentro del contexto mexicano y tomar en cuenta otras variables sociodemográficas.

Un resultado sorprendente fue la relación positiva entre meta-mood tanto con resolución de problemas con orientación negativa como positiva. Hay previa evidencia que señala una relación entre regulación emocional y resolución de problemas con orientación positiva en estudiantes universitarios, sobre todo en la predicción de síntomas de salud mental (Chow *et al.*, 2011). Sin embargo, no se encontraron estudios que exploren la relación de resolución de

problemas con orientación negativa. Esta asociación puede deberse a que la escala de meta-mood tiene subescalas de atención y claridad aparte de regulación emocional y pudieran tener una relación complicada con los tipos de resolución de problemas que se utiliza. Sería interesante explorar este fenómeno más a fondo.

Una de las limitaciones de este estudio fue la muestra homogénea, puesto que la mayoría de los participantes fueron estudiantes de tercer año de secundaria. Algunas covariancias entre los factores resultaron muy altas, lo que puede significar que hay una dependencia entre las dos variables y que no se pudo diferenciar entre los dos constructos. A pesar de esto, los valores de las covarianzas en la mayoría de los casos fueron más bajos que los pesos factoriales, lo que indica validez divergente. Esto es un indicador de que sí se pueden diferenciar los constructos. Algunas de los reactivos tuvieron pesos lambdas bajos, lo que revela que comparten poca varianza entre ellos y pone en riesgo la formación de los constructos. Sin embargo, los indicadores de bondad de ajuste fueron los esperados, hecho que fortalece la construcción de los factores con los indicadores propuestos. Finalmente, ya que el estudio en México es transversal, sería importante poder determinar la validez predictiva con un estudio longitudinal posterior.

A pesar de estas limitaciones, los resultados indican que las escalas poseen confiabilidad y validez de constructo, convergente y discriminante. Aun así, es necesario replicar el estudio en otras muestras y que sean más diversas para poder fortalecer los hallazgos. El valor del estudio también recae en la relación que las variables estudiadas tienen con un indicador de aprovechamiento académico. Tener escalas que midan habilidades socioemocionales confiables y válidas permitirá detectar las habilidades que poseen los/las NNA para resolver los problemas cotidianos y poder programar intervenciones más eficaces (Greenberg, Kusche, Cook y Quamma, 1995; Jennings y Greenberg, 2009; Mestre *et al.*, 2006). El entrenamiento en la solución de problemas sociales ha sido utilizado como programa remedial en el contexto escolar, en una variedad de desórdenes psiquiátricos (Durlak *et al.*, 2011; Zins y Elias, 2007), para tratar problemas de agresión, estrés en el ámbito académico o urbano y problemas de ansiedad, entre otros.

## Referencias

- AGUILAR, M. C., Gil, O. F., Pinto, V. A., Quijada, C. R. y Zúñiga, C. A. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing. *Standards for educational and psychological testing*. Washington: AREA.
- BABLER, J., Schwarzer, R. y Jerusalem, M. (1993). Spanish adaptation of the General Self-efficacy Scale. Recuperado de <http://www.yorku.ca/faculty/academics/schwarze/spanscal.htm>.
- BENTLER, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42 (5), 825-829.
- BOUFFARD-BOUCHARD, T., Parent, S. y Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14 (2), 153-164.
- BROWNE, M. W. y Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, 21 (2), 230-258.
- CABALLO, V. E. y Ortega, A. R. (1989). La escala multidimensional de expresión social: Algunas propiedades psicométricas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42 (2), 215-221.
- CHECA, P., Rodríguez-Bailón, R. y Rueda, M. R. (2008). Neurocognitive and Temperamental Systems of Self-Regulation and Early Adolescents' Social and Academic Outcomes. *Mind, Brain, and Education*, 2 (4), 177-187.
- CHEMERS, M. M., Hu, L. y Garcia, B. F. (2001). *Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment*.
- CHOW, B. W.-Y., Chiu, M. M. y Wong, W. L. (2011). Emotional Intelligence, Social Problem-Solving Skills, and Psychological Distress: A Study of Chinese Undergraduate Students. *Journal of Applied Social Psychology*, 41 (8), 1958-1980.
- CONEVAL (2016). Pobreza 2016. Recuperado de [https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza\\_2016.aspx](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2016.aspx).
- CONNOR-SMITH, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H. y Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68 (6), 976-992.

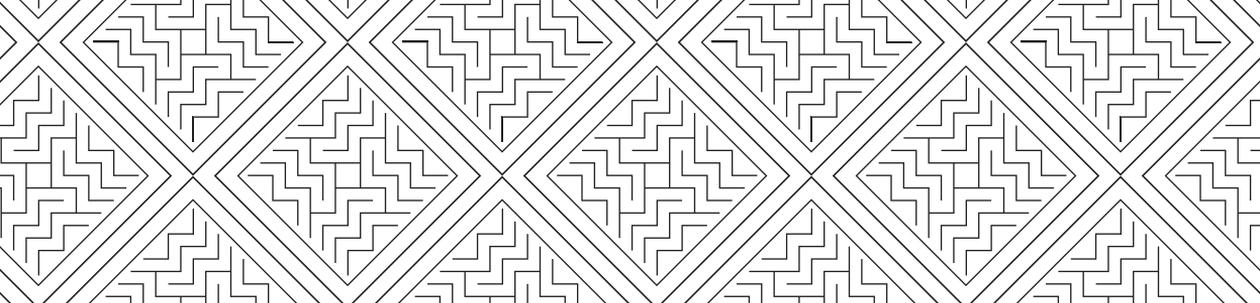
- CROSS, C. P., Copping, L. T. y Campbell, A. (2011). Sex differences in impulsivity: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 137 (1), 97-130.
- DUNCAN, G. J., Ziol-Guest, K. M. y Kalil, A. (2010). Early-childhood poverty and adult attainment, behavior, and health. *Child Development*, 81 (1), 306-325.
- DURLAK, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. *Child Development*, 82 (1), 405-432.
- D'ZURILLA, T. J. y Nezu, A. (1982). Social problem solving in adults. En *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (pp. 201-274). Filadelfia: Academic Press.
- D'ZURILLA, T. J. y Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2 (2), 156-163.
- JARAMILLO, J. C., Escobar, A. Camacho, A. F. y González L., D. (2015). Estrategia de intervención en crisis para el intento de suicidio en niños y adolescentes: perspectiva interaccionista. *Revista CES Psicología*, 8 (1), 1-20.
- EVANS, G. W. (2016). Childhood poverty and adult psychological well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113 (52), 14949-14952.
- EXTREMERA, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S. y Rey, L. (2018). Cyberbullying Victimization, Self-Esteem and Suicidal Ideation in Adolescence: Does Emotional Intelligence Play a Buffering Role? *Frontiers in Psychology*, 9.
- FERNANDEZ-BERROCAL, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94 (3), 751-755.
- FILIPPELLO, P., Sorrenti, L., Cuzzocrea, F., Nuzzaci, A. y Larcán, R. (2014). The subtle sound of learning: What are the roles of the self-esteem, decision-making, and social skills in adolescents' academic performance? *US-China Education Review B*, 4, 73-85.
- GARAIGORDOBIL, M., Bernarás, E., Jaureguizar, J. y Machimbarrena, J. M. (2017). Childhood Depression: Relation to Adaptive, Clinical and Predictor Variables. *Frontiers in Psychology*, 8, 821.
- GONZÁLEZ, M. A. y Traviño, D. C. (2019). Violencia escolar en bachillerato: algunas estrategias para su prevención desde diferentes perspectivas. *Teoría de la Educación. Revista Universitaria*, 31 (1), 123-147.

- GREENBERG, L. S. y Pascual-Leone, A. (2006). Emotion in psychotherapy: A practice-friendly research review. *Journal of Clinical Psychology*, 62 (5), 611-630.
- GREENBERG, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. y Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 13-32.
- GREENBERG, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T. y Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7 (1), 117-136.
- HAMPEL, P. y Petermann, F. (2005). Age and Gender Effects on Coping in Children and Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (2), 73-83.
- HERRERO, J. (2010). El análisis factorial confirmatorio en el estudio de la estructura y estabilidad de los instrumentos de evaluación: Un ejemplo con el cuestionario de autoestima CA-14. *Psychosocial Intervention*, 19 (3), 289-300.
- JAFFEE, W. B. y D’Zurilla, T. J. (2003). Adolescent problem solving, parent problem solving, and externalizing behavior in adolescents. *Behavior Therapy*, 34 (3), 295-311.
- JENNINGS, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525.
- KOKKINOS, C. M. y Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15 (1), 41-58.
- KUZUCU, Y. (2016). Do anger control and social problem-solving mediate relationships between difficulties in emotion regulation and aggression in adolescents? *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16 (3).
- LIMONERO, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J. y Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: Predictores de satisfacción con la vida. [Resilient coping strategies and emotion regulation: Predictors of life satisfaction.]. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y de La Salud*, 20 (1), 183-196.
- MARTÍNEZ, A. E., Piqueras, J. A. e Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre Inteligencia Emocional y Estrategias de Afrontamiento ante el Estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 37, 20-21.

- MEDRANO, L. A., Flores-Kanter, E., Moretti, L. y Pereno, G. L. (2016). Effects of induction of positive and negative emotional states on academic self-efficacy beliefs in college students. *Psicología Educativa*, 22 (2), 135-141.
- MESTRE, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional Intelligence and Social and Academic Adaptation to School. *Psicothema*, 18, 112-117.
- MONJAS, M. I. y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- OCDE (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*.
- OLIVA, A. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: Un estudio en centros docentes andaluces*. Sevilla: Junta de Andalucía, Secretaría General de Salud Pública y Participación.
- OLIVA DELGADO, A., Antolín Suárez, L., Pertegal Vega, M. Á., Ríos Bermúdez, M., Parra Jiménez, Á., Hernando Gómez, Á. y Reina Flores, D. C. (2011). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. *Escala para la evaluación de las habilidades sociales*, 175-207.
- ORPINAS, P. (2010). Social Competence. En I. B. Weiner y W. E. Craighead (eds.). *The Corsini Encyclopedia of Psychology (p. corpsy0887)*.
- ORTIZ, O. G., Félix, M. R. y Ruiz, R. O. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 27-38.
- PARISE, M., Pagani, A. F., Cremascoli, V. y Iafrate, R. (2015). Rugby, Self-Perception, and Prosocial Behaviour: Evidence from the Italian Rugby Project for Schools, 10, 6.
- PEARS, K. C., Kim, H. K. y Fisher, P. A. (2016). Decreasing risk factors for later alcohol use and antisocial behaviors in children in foster care by increasing early promotive factors. *Children and youth services review*, 65, 156-165.
- RESCORLA, L., Achenbach, T., Ivanova, M. Y., Dumenci, L., Almqvist, F., Bilenberg, N. y Verhulst, F. (2007). Behavioral and Emotional Problems Reported by Parents of Children Ages 6 to 16 in 31 Societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15 (3), 130-142.
- ROMÁN, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 33-59.

- RONCERO, C. (2015). La validación de instrumentos psicométricos: Un asunto capital en la salud mental. *Salud mental*, 38 (4), 235-236.
- RUBIO-STIPEC, M., Bird, H., Canino, G. y Gould, M. (1990). The internal consistency and concurrent validity of a Spanish translation of the Child Behavior Checklist. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18 (4), 393-406.
- RUVALCABA-ROMERO, N. A., Fernández-Berrocal, P., Salazar-Estrada, J. G. y Gallegos-Guajardo, J. (2017). Positive emotions, self-esteem, interpersonal relationships and social support as mediators between emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9 (1), 1-6.
- SALAMI, S. O. (2010). Emotional Intelligence, Self-Efficacy, Psychological Well-Being, and Students' Attitudes: Implications for Quality Education. *European Journal of Educational Studies*, 2 (3), 247-257.
- SALOVEY, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9 (3), 185-211.
- SALOVEY, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (ed.). *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). APA.
- SANJUÁN SUÁREZ, P. (2000). Escala de autoeficacia general: Datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513.
- SCHUMACKER, R. E. y Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (Second Edition). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHWARZER, R. y Baessler, J. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y estrés*, 2 (1), 1-8.
- STEPP, S. D., Pardini, D. A., Loeber, R. y Morris, N. A. (2011). The Relation Between Adolescent Social Competence and Young Adult Delinquency and Educational Attainment Among At-Risk Youth: The Mediating Role of Peer Delinquency. *Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne de Psychiatrie*, 56 (8), 457-465.
- SIU, M. H. y Shek, T. L. (2005). The Chinese version of the social problem-solving inventory: Some initial results on reliability and validity. *Journal of Clinical Psychology*, 61 (3), 347-360.
- VALDIVIA VÁZQUEZ, J. A., Rubio Sosa, C. A. y French, B. F. (2015). Examination of the Spanish Trait Meta-Mood Scale-24 Factor Structure in a Mexican Setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33 (5), 473-482.

- VARGAS PEÑA, K., Torres, V., Andreina, Y. y López Guerra, V. M. (2018). Factores protectores de la conducta prosocial en adolescentes: un análisis de ruta. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21 (2), 563-589.
- VÁZQUEZ, C. y Servín, E. (2018). Habilidades socioemocionales: una consideración socioformativa. En L. G. Juárez-Hernández y S. Tobón (coords). Cuarto Congreso Internacional en Socioformación y Sociedad del Conocimiento. México: CIFE.
- WEHMEYER, M. L., Nota, L., Soresi, S., Shogren, K. A., Morningstar, M. E., Ferrari, L. y DiMaggio, I. (2018). A Crisis in Career Development: Life Designing and Implications for Transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*.
- WEINSTEIN, A. y Dannon, P. (2015). Is Impulsivity a Male Trait Rather than Female Trait? Exploring the Sex Difference in Impulsivity. *Current Behavioral Neuroscience Reports*, 2 (1), 9-14.
- WRIGHT, R., Riedel, R., Sechrest, L., Lane, R. D. y Smith, R. (2018). Sex differences in emotion recognition ability: The mediating role of trait emotional awareness. *Motivation and emotion*, 42 (1), 149-160.
- ZANGLÁ, V. G. y Martínez-Nuñez, V. (n.d.). Regulación emocional, inteligencias múltiples e inteligencia emocional en escolares secundarios de San Luis. 3.
- ZINS, J. E. y Elias, M. J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2-3), 233-255.



## CAPÍTULO 11

# Aportes y evidencias para la detección temprana: adolescencia prevenida en adolescentes paraguayos<sup>1</sup>

NORMA BEATRIZ COPPARI DE VERA

---

América Latina comparte una problemática adolescente de denominadores relativos a factores de riesgo y resiliencia semejantes, que requieren de detección temprana y abordajes de prevención e intervención, objetivo central del proyecto Adolescencia Prevenida (14-INV-424) de PROCIENCIA-Conacyt-UC, Paraguay. En dicha investigación original, se estudió al adolescente paraguayo en su entorno y proceso de desarrollo desde su propia percepción, con el propósito de la detección temprana de indicadores de riesgo y resiliencia, y la validación de prácticas tanto terapéuticas como de prevención que empoderen al joven y sus encargados (padres, maestros, líderes comunitarios, etcétera), a través de los Talleres Adolescencia Prevenida para formación de monitores.

<sup>1</sup> Un agradecimiento especial a los auxiliares de investigación que colaboraron como apoyo en el desarrollo de este capítulo: Blanca Estela Eguiarte, Laura Bagnoli, Gerónimo Codas, Heidi Humada y Usula Cañete.

Los escenarios beneficiados por el proyecto original abarcan el hogar, la escuela, el vecindario, el club, la iglesia y la comunidad barrial. Se inscribe dentro de las políticas de rehumanización y responsabilidad social centrada, sobre todo, en ambiente y cultura juvenil. Enfoca la salud psicológica del adolescente, con operantes de comportamientos saludables y funcionales a la calidad de vida. Aplica un método eficaz, sustentado en evidencia, para el desarrollo integral-salutogenesis del adolescente, reforzando patrones funcionales de la persona operante que se comporta interactuando con diversos escenarios de la sociedad, como los entornos familiar, escolar, comunitario, etcétera, de su pertenencia. Es un paquete de evaluación y empoderamiento que va más allá de la labor habitual de los promotores de la salud, insertos en intervenciones aplicadas a diversas comunidades.

El proyecto 14-INV-424 “Adolescencia Prevenida: detección de indicadores de riesgo-resiliencia para la educación en calidad de vida, empoderamiento de monitores del territorio social beneficiario y formación de estudiantes en investigación aplicada transcultural” fue financiado por Prociencia-Conacyt, y adjudicado por concurso a la investigadora titular de la línea de investigación en la Universidad Católica de Asunción (UC).

La propuesta actual se enfoca en las experiencias de detección temprana con el propósito de prevención de problemas de salud y promoción del bienestar y calidad de vida de los adolescentes paraguayos, misma que se reporta en el presente capítulo, sin incluir la segunda fase de intervención con talleres de Adolescencia Prevenida. Este capítulo de libro contiene una síntesis de los aportes y evidencias hallados en la fase de detección temprana de ciertos indicadores como sucesos potencialmente estresores, percepción de pobreza, de apoyo social y disposición resiliente. Se plantean el marco teórico, los antecedentes, los objetivos, la metodología, los resultados y las conclusiones dentro del proyecto que tuvo una duración de 24 meses. Se omiten los análisis de la fase de intervención realizada en un segundo momento, y que, por lo mismo no forman parte de la presente propuesta del capítulo; además de los estudios transculturales comparativos con muestras semejantes de México que tampoco se reportan.

Se propuso como objetivo general, en un primer momento, la evaluación y detección de perfiles de comportamientos de riesgo y protectores o resilientes de  $N = 1334$  adolescentes escolarizados, evaluados con específicos instrumentos dentro de la propia comunidad escolar. Dicho objetivo de tamizaje sirvió de base para el desarrollo y fortalecimiento de programas de prevención y de promoción de la salud. Lo anterior se llevó a cabo en un segundo momento, y cuyos resultados no se reportan para los fines de este capítulo, como ya se mencionó.

Durante la adolescencia, un suceso de vida consiste en cualquier experiencia capaz de producir estrés, y por ende puede convertirse en un determinante en los estadios y procesos propios de la adolescencia interactuando con las interpretaciones subjetivas individuales y las variables contextuales (Barcelata, Durán y Lucio, 2012; Escalante, 2016). Conforme Lazarus y Folkman (1991), en su modelo transaccional, la interpretación que se hace de un acontecimiento como negativo o estresante, depende de la percepción del mismo como más allá de los recursos disponibles para enfrentarlo.

Para los adolescentes, conforme Fergus y Zimmerman, (2005) la resiliencia implica hacer frente a las consecuencias adversas derivadas de la vivencia de sucesos estresores y experiencias de riesgo a través de habilidades de afrontamiento y superación positiva de las mismas. Estas herramientas resilientes ayudan a los adolescentes a confrontar y lograr el éxito que implica transcurrir la adolescencia como etapa de transición (Wright, Masten y Narayan, 2013).

La tendencia resiliente según Torres y Ruiz, (2013) guarda relación con un patrón de medios psicológicos que permiten al adolescente afrontar las situaciones de riesgo y estresores. De acuerdo con Gaxiola *et al.* (2011: 75), la disposición resiliente es “el conjunto de atributos personales cuya combinación permite superar los efectos nocivos de las situaciones de riesgo, y considera un conjunto de cualidades que pueden ser enmarcadas en dimensiones de carácter disposicional”, por lo que superan en ese sentido la mera adaptación y posibilitan el desarrollo (Saavedra, 2014).

Las conductas de riesgo que pueden traer consecuencias para la salud, económicas y sociales hacen reconocer a la adolescencia como una etapa de riesgo para la aparición de las mismas (Borrás, 2014; Tol,

Song y Jordans, 2013), por lo que la influencia tanto de la familia como de los grupos de amigos se vuelve primordial, debido a que las redes que dichas estructuras proveen pueden afectar de manera positiva, sin es que son percibidas como presentes por el adolescente (Coppari; 2013; Leiva, Pineda y Encina, 2013); asimismo, las relaciones interpersonales positivas favorecen el crecimiento, la resistencia saludable y la capacidad de recuperación (Barber, 2013; Jordan, 2013; Orcasita y Uribe, 2010); todo lo contrario si son negativas (Kiecolt-Glaser, McGuire, Robles y Glaser, 2002); ante esto, es imprescindible remarcar dicho apoyo en el bienestar de los adolescentes (Orcasita y Uribe, 2010).

Por tanto, el bienestar depende de los recursos biológicos, psicosociales, estructurales y culturales (Panter-Brick y Leckman, 2013). Aquí podemos encontrar el apoyo social que los adolescentes perciben de su contexto (González-Arratia y Valdez-Medina, 2005, 2006, 2012). En la misma línea de pensamiento, los adolescentes perciben y valoran la disponibilidad de los recursos sociales en sus medioambientes inmediatos, a eso denominan Cohen y Willis (1985) como apoyo social percibido. El apoyo social es considerado como un factor que afecta el bienestar subjetivo, de acuerdo con las evidencias aportadas por varios estudios (Brannan, Biswas-Diener, Mohr, Mortazavi y Stein, 2013; Proctor y Linley, 2014; Rodríguez-Fernández, Droguett y Revuelta, 2012; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arribillaga y Galende, 2016).

Asimismo, se ha estudiado la asociación entre el apoyo social y la resiliencia a través de distintas poblaciones (Lam *et al.*, 2008; Leiva *et al.*, 2013; Sun, Guan, Qin, Zhang y Fan, 2013), dentro de las cuales se trataron específicamente con adolescentes (Gaxiola y González, 2012; Gaxiola, González y Contreras, 2012; Gaxiola, González, Contreras, y Gaxiola 2012; Omar, 2013; Rodríguez-Fernández *et al.*, 2015; Torres y Ruiz, 2013), y donde la conexión entre el apoyo social y la resiliencia se presenta como factores protectores.

Estos factores son influenciados por variables socioculturales y las etapas de desarrollo por las que cada miembro de la familia está pasando (Barcelata, Granados y Ramírez, 2013). Así, existe evidencia que demuestra la fuerte relación entre indicadores de psicopatología en la adolescencia, y una dinámica familiar disfuncionada (Reyes y

Torres, 2001; Urizar y Giráldez, 2008), también con conductas de riesgo (Reyes y Torres, 2001) expresadas en diversas formas de violencia y maltrato (Barcelata y Álvarez, 2005). Otras asociaciones han podido ser establecidas con trastornos alimentarios en la adolescencia (Ruiz-Martínez, Vázquez-Arévalo, Mancilla-Díaz, López-Aguilar, Álvarez-Rayón y Tena-Suck, 2010; Vázquez, Ruiz, Álvarez, Mancilla y Tena-Suck, 2010), como también con manifestaciones depresivas (Martínez y Roselló, 1995; Leyva-Jiménez, Hernández-Juárez, Nava-Jiménez y López-Gaona, 2007), presencia de deserción y bajo rendimiento escolar (Paz-Navarro, Roldán y González, 2009), ideación, intento y acometimiento suicida (Guibert y Torres, 2001; Gómez, 2010).

Además, los patrones cognitivos internos y los modelos de relacionamiento con los demás se moldean y ensayan en las interacciones dentro de la familia, pudiendo constituirse en factores de riesgo o de protección conforme sean funcionales o no (Oliva, Parra y Sánchez, 2002; Cummings, Goeke y Papp, 2003). En otro estudio de Valdés, Serrano, Rodríguez, Roizblatt, Scherzer, Florenzano y Labra (1997) se describen los patrones de comunicación y conexión intrafamiliar, la cercanía afectiva y disponibilidad de los miembros de la familia, la expresión de roles claros y flexibles, y el orden de las jerarquías en la familia, como factores protectores y predictores de baja ocurrencia de conductas consideradas riesgosas en la adolescencia.

Teniendo en cuenta una perspectiva dual de los factores negativos, la pobreza puede conceptuarse desde una aproximación objetiva y otra subjetiva. Para Casas y Barichello (2015), la primera implica la insuficiencia o carencia de un recurso o atributo de carácter económico o no económico, con relación a un indicio, en donde el individuo es considerado en situación de pobreza si se encuentra por debajo de éste. Por otra parte, lo que se denomina pobreza subjetiva o percepción de pobreza guarda relación con limitaciones o privaciones de índole material que están destinadas a satisfacer necesidades básicas, indispensables para el bienestar emocional, además del material.

En los estudios realizados con muestras en situación de pobreza se identifican y describen dos tipos de factores protectores o resilientes: los *internos*, que enfatizan el temperamento y la personalidad del individuo con tendencia a buscar ayuda; y los *externos*, que se derivan del

entorno familiar, tales como las expresiones de cohesión y flexibilidad (Barcelata y Márquez-Caraveo, 2015).

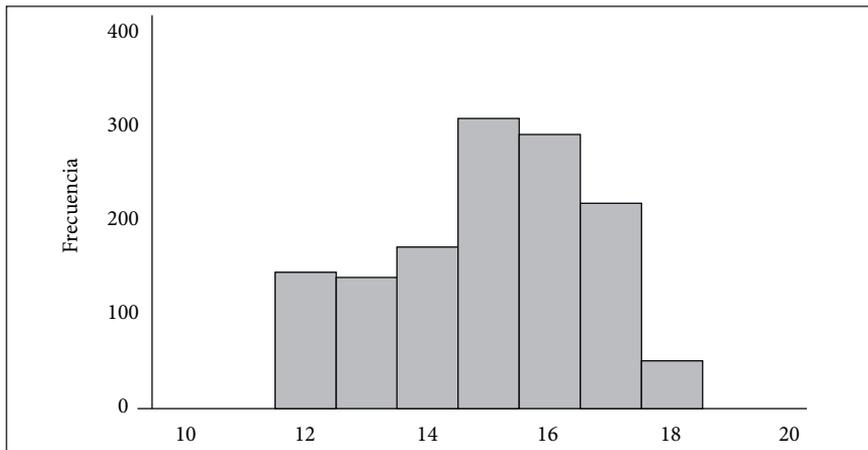
Dentro del contexto local, donde se sitúa esta investigación, la Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (2016) aporta datos sobre la población paraguaya censada, y ubica como en situación de pobreza a 28.86% del total de habitantes del país, esto significa que cerca de 1 millón 900 mil personas reciben ingresos menores al costo de la canasta básica. La misma DGEEC describe a la población en extrema pobreza o *indigente* como aquella cuyo ingreso mensual no alcanza el costo de una canasta mínima y que en el caso de Paraguay llega a 387 mil personas aproximadamente.

De acuerdo con la CIA (2017) existe una gran proporción de niños en situación de pobreza, ello implica que carecen de oportunidades para el desarrollo de bienestar, debido a que se encuentran limitados en el sentido del acceso a salud, recreación, educación y vivienda digna.

El estado del conocimiento sobre el proceso adolescente y la influencia de los factores estudiados es mucho más amplio y complejo de lo que se puede esbozar aquí, y en Paraguay son escasos los datos locales que justifican la necesidad de aportar evidencias a políticas públicas de educación, salud y prevención en la adolescencia, y sustenta el objetivo general y los específicos que se buscaron dentro de la fase de detección del Proyecto 14-INV-424, cuyos resultados se reportan en este capítulo.

## Método

Se llevaron a cabo estudios *ex post facto*, de campo, transversales, descriptivos, comparativos y correlacionales, de muestras independientes, con diseños exploratorios más que explicativos (Kerlinger y Lee, 2001). Las comparaciones consideraron variables sociodemográficas como edad y sexo. La muestra está integrada por 1334 casos. Son adolescentes paraguayos (figura 1) con edades entre 12 y 18 años ( $M = 14.99$ ;  $DE = 1.66$ ), varones = 609; mujeres = 725, que asisten a colegios públicos de educación básica (EEB) y educación media (EM) de la ciudad de Asunción, Paraguay.



**Figura 1.** Muestra por edad en su distribución.

Se aplicó un muestreo no probabilístico, por conveniencia y auto-selectivo. Se obtuvo autorización de los responsables de la institución para aplicar la fase de evaluación y detección en los últimos tres grados de educación básica y media de Paraguay, y en todo el desarrollo de la investigación se siguieron las normas del Código de Ética de APA (2003), además de contar con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad.

Se proporcionaron consentimientos y asentimientos informados para padres y adolescentes. Toda la fase de levantamiento de los datos estuvo supervisada por la investigadora principal con la colaboración de estudiantes investigadores auxiliares en formación. Una vez obtenidos los consentimientos informados de los participantes, las evaluaciones se realizaron en los salones y horario habitual de clases.

Los instrumentos aplicados son:

1. Cédula sociodemográfica para el adolescente y su familia (Barcelata, 2013), con  $\alpha$  Kuder-Richardson = .65; y  $\alpha$  nominal = .69.
2. Sucesos de vida del adolescente con una confiabilidad global de =.89 Kuder-Richardson; mientras que para los reactivos positivos es de .76, y para los reactivos negativos de .88. En las áreas del instrumento las alfas de Cronbach varían y son las siguientes: personal =.81, familiar =.76, social =.82, escolar =.52, salud =.64, problemas de conducta =.59 y logros y fracasos =.68 (Lucio y Durán, 2003).

3. La escala de apreciación de apoyo social (Martínez, 2004), cuyas alfas de Cronbach oscilan entre .80 y .90, manteniendo .80 y .77 en otras adaptaciones (Barcelata *et al.*, 2013).
4. El IRES, inventario de resiliencia (Gaxiola, Frías, Hurtado, Salcido y Figueroa, 2011), el cual presenta un alfa de Cronbach de .93.

## Resultados y discusión

Se presentan los objetivos específicos en cada etapa de la detección de los indicadores de riesgo y resiliencia, y los análisis realizados para su comprobación.

El primer objetivo específico fue determinar las diferencias en la prevalencia de sucesos de vida, en sus distintas áreas, entre adolescentes, hombres y mujeres, cuyas edades varían dentro de los rangos de 12 a 15, y de 16 a 18 años, estableciendo comparaciones a partir de las categorías del Cuestionario de Sucesos de Vida (Lucio y Durán, 2003).

Se realizaron análisis con el SPSS v.15. A partir de los Sucesos de vida evaluados, se estimaron comparaciones por sexo y por edad en la muestra de estudiantes de educación básica y media de la ciudad de Asunción, Paraguay. Se dividió a los participantes en dos rangos etarios: 12 a 15 años ( $n = 770$ ), y 16 a 18 años ( $n = 564$ ).

Se analizaron los posibles efectos de interacción entre estas variables mediante un análisis multivariado (Manova), tomando sólo las áreas de sucesos familiares, sociales, personales y problemas de conducta, en sus direcciones negativas, dado que demuestran mayor confiabilidad y validez (Lucio y Durán, 2003). Para poder ejecutar la prueba Manova, los puntajes hallados en el instrumento de sucesos de vida fueron transformados según el procedimiento propuesto por Templeton (2011), con el fin de homogeneizar las varianzas de cada grupo.

Los estadísticos descriptivos (tabla 1) relacionados a los sucesos de vida del área social, área personal y área de problemas conductuales indican que la mayor frecuencia de estos sucesos es reportada por el grupo compuesto por participantes de 16 y 18 años, a diferencia de los de 12 a 15 años.

| Tabla 1. Medias y desviación estándar de sucesos de vida conforme edad (en años) y sexo |           |           |           |           |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Sucesos   | Masculino |           | Femenino  |           |
|   | 12 – 15   | 16 – 18   | 12 – 15   | 16 - 18   |
|   | M (DE)    | M (DE)    | M (DE)    | M (DE)    |
| Familiar negativa   | .47 (.29) | .53 (.30) | .50 (.27) | .50 (.26) |
| Social negativa   | .47 (.28) | .53 (.28) | .50 (.26) | .51 (.27) |
| Personal negativa   | .45 (.28) | .55 (.28) | .48 (.27) | .54 (.25) |
| Problemas de conducta   | .54 (.26) | .60 (.26) | .44 (.22) | .49 (.22) |

Estas evidencias difieren de las halladas por Barcelata, Durán y Lucio (2012), y Coppari *et al.* (2018), donde los sucesos de vida estresores, más identificados, se asocian específicamente con el ámbito familiar. Una mayor proporción de adolescentes de 16 a 18 años obtienen puntajes considerados como disfuncionales en las áreas de evaluación personal y problemas de conducta, indicadores probables de vínculos sociales menos estables, menor aprovechamiento del tiempo productivo, más peleas y evasión de la escuela comparados con las frecuencias de los adolescentes de 12 a 15 años, lo cual coincide con lo reportado por Lucio *et al.* (2001).

| Tabla 2. Diferencias en sucesos de vida conforme edad y sexo de los adolescentes |              |          |                   |
|--|--------------|----------|-------------------|
| Sucesos  | Rango etario | Sexo     | Rango etario*Sexo |
|  | F            | F        | F                 |
| Familiar negativo  | 3.28         | .07      | 3.54              |
| Social negativo  | 5.88*        | .18      | 1.87              |
| Personal negativo  | 26.40***     | .29      | 2.16              |
| Problemas conducto   | 16***        | 66.45*** | .13               |

Del mismo modo, de los resultados (tabla 2) se infiere que los adolescentes varones presentan mayor frecuencia de sucesos relacionados con problemas de conducta, en comparación a las mujeres (Barcelata *et al.*, 2012), y, de hecho, los hombres reportan puntajes considerados disfuncionales en mayor proporción en el área familiar,

área personal y en el rubro de problemas conductuales. Estos resultados conciden con lo que señala Lucio *et al.* (2001; 2006) y Coppari *et al.* (2009; 2010).

Los hombres muestran conductas agresivas en mayor medida que las mujeres, lo cual se atribuye a funciones evolutivas tanto como al aprendizaje cultural (Buss, 2003; Lucio *et al.*, 2001). Esta evidencia difiere de otras donde se observó que las mujeres fueron la población más vulnerable (Lucio *et al.*, 2005; Philips *et al.*, 2015; Veytia *et al.*, 2012).

El segundo objetivo específico se centró en determinar la probable asociación dada entre los tipos de apoyo social y la percepción de pobreza de la muestra de adolescentes de Paraguay.

Se realizaron análisis estadísticos cuyos resultados se presentan en las tablas 3 a la 6. En ellos:

1. Se estableció la correlación entre los puntajes de apoyo social y percepción de pobreza.
2. Se compararon los estadísticos obtenidos en todas las escalas percepción de pobreza y apoyo social según edad.
3. Se obtuvo el índice de correlación en todas las escalas de apoyo social según la edad.
4. Se establecieron comparaciones entre los puntajes de las escalas de percepción de pobreza y de apoyo social según sexo.

Para contextualizar, de acuerdo con la CIA (2017) la situación socioeconómica del Paraguay, de 1 millón 500 mil niños, el 40% de los niños menores de 10 años se encuentra en condición de pobreza, recibiendo un ingreso inferior a 21 mil guaraníes por día, mientras que el 9% vive en pobreza extrema. Como ya se mencionó, existe en Paraguay una gran proporción de niños en situación de pobreza que no tienen las oportunidades necesarias para alcanzar un óptimo bienestar, ya que el acceso a la satisfacción de necesidades básicas es muy limitado e insuficiente. La pobreza en los niños representa un alto costo social en cuanto a capital humano y de integración, de manera que si se desea a romper con este ciclo intergeneracional de pobreza es necesario dirigir la atención primaria a los jóvenes (Unicef, 2005).

En cuanto a las características sociodemográficas, los padres y las madres de los adolescentes poseen en un 27% una escolaridad de nivel

secundaria/escuela técnica, y en ocupación, el porcentaje de empleado/oficinista es de 34,5 % para los padres, mientras que el 39,8% es ama de casa para la ocupación de las madres. El ingreso diario de las familias de la muestra en un 39% es de 9 mil guaraníes y en un 38,8% ambos padres son proveedores en la familia.

El análisis de correlación (tabla 3) permite decir que a medida que la percepción de pobreza aumenta por parte de los adolescentes paraguayos de la muestra, la percepción de apoyo social en éstos va disminuyendo.

|                       | Apoyo social |
|-----------------------|--------------|
| Percepción de pobreza | -.69***      |
| Apoyo social          |              |

Nota: \*\*\*p < 0,001.

Estos resultados permiten, además, suponer que cuando los adolescentes están interpretando que reciben un menor apoyo social, también podrían estar percibiendo que los recursos que poseen para hacer frente a su situación de pobreza no son suficientes. Ello implicaría, a su vez, la presencia de indicadores de más riesgo y menos resiliencia.

Para la percepción de apoyo social, conforme a la edad de los participantes, los resultados muestran la presencia de diferencias significativas (tabla 4 y tabla 5) en los rangos de 13-15 y los de 16-18.

| Escalas                    | Edad    | Media | t     | p   |
|----------------------------|---------|-------|-------|-----|
| Apoyo social en la familia | 13 - 1. | 25.4. | -3.51 | .00 |
|                            | 16 - 18 | 27.17 |       |     |
| Apoyo social en la amistad | 13 - 15 | 15.73 | -3.16 | .00 |
|                            | 16 - 18 | 16.68 |       |     |

| Tabla 4. Estadísticos en escalas de apoyo social y percepción de pobreza según edad |         |       |          |          |
|---|---------|-------|----------|----------|
| Escalas   | Edad    | Media | <i>t</i> | <i>p</i> |
| Apoyo social en otros individuos  | 13 - 15 | 21.27 | -3.64    | .00      |
|   | 16 - 18 | 22.53 |          |          |
| Apoyo social total  | 13 - 15 | 62.45 | -3.68    | .00      |
|   | 16 - 18 | 66.38 |          |          |
| Percepción de pobreza   | 13 - 15 | 25.54 | 4.13     | .00      |
|   | 16 - 18 | 23.75 |          |          |

Se corrobora que los puntajes obtenidos por los adolescentes de 16 a 18 años son más elevados que los de 13 y 15 años en las tres escalas del apoyo social, de la familia, amigos y otros. Estas evidencias concuerdan con las de Musitu y Cava (2003), mostrando que en las etapas de la adolescencia temprana la valoración de apoyo social percibido es menor con respecto a los de la etapa tardía, y conllevan mayor riesgo y disfunción para el adolescente de esas edades.

| Tabla 5. Escalas de apoyo social y edad en correlación |  |
|--|--|
| Escalas  | Edad                                   |
| Apoyo social de la familia                             | <i>r</i> ( <i>p</i> valor)<br>.13(.00) |
| Apoyo social de amigos                                 | .10(.00)                               |
| Apoyo social de otros                                  | .11(.02)                               |

Se aprecia (tabla 5) la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las tres escalas del apoyo social en relación con la edad de los participantes de la muestra.

En la comparación realizada por sexo (tabla 6), se pudo notar una diferencia significativa a favor de los hombres en cuanto al apoyo social percibido por la familia, por los amigos y por otras personas significativas para ellos, evidencia también hallada por otros estudios donde el apoyo social es valorado de manera distinta de acuerdo el sexo.

| Tabla 6. Comparación de escalas de apoyo social y percepción de pobreza según sexo |           |       |       |       |     |
|--|-----------|-------|-------|-------|-----|
| Escalas  | Sexo      | N1334 | Media | t     | p   |
| Apoyo social en la familia   | Masculino | 609   | 26.45 | 1.05  | .29 |
|  | Femenino  | 725   | 25.94 |       |     |
| Apoyo social en la amistad   | Masculino | 609   | 16.64 | 3.09  | .00 |
|  | Femenino  | 725   | 15.71 |       |     |
| Apoyo social en otros individuos   | Masculino | 609   | 22.27 | 2.05  | .04 |
|  | Femenino  | 725   | 21.48 |       |     |
| Apoyo social total   | Masculino | 609   | 19.44 | 2.01  | .04 |
|  | Femenino  | 725   | 19.27 |       |     |
| Percepción de pobreza  | Masculino | 609   | 24.42 | -1.52 | .12 |
|  | Femenino  | 725   | 25.09 |       |     |

Los estudios sobre el apoyo social realizados en América Latina confirman que la familia constituye la primera red de apoyo en donde se brinda protección y acompañamiento, manifestándose como el principal recurso de apoyo social en la adolescencia como etapa de transición (Azzollini *et al.*, 2012; Barcelata *et al.*, 2013; Barcelata *et al.*, 2014; Hickey *et al.*, 2017; Palomar y Cienfuegos, 2007; Ramírez, 2013; Sarriera, Bedin, Abs, Calza y Casas, 2015).

El apoyo social de la categoría otros, propio de las instituciones públicas entre otros servicios, aparece, sin embargo, en último lugar del estudio, y prueban que los adolescentes tienen una valoración de apoyo casi inexistente por parte de estas entidades; desconfían de ellas, con riesgo de incentivar los sentimientos de abandono, mayor vulnerabilidad, resistencia y presentar diversas formas de violencia o trasgresión de las pautas sociales. De acuerdo con Rodríguez (2010) la población que se ubica y percibe en un nivel socioeconómico bajo, probablemente es depositaria muy poca o nula confianza en la sociedad y las instituciones como proveedoras de fuentes de apoyo, resultando en sentimientos de conformismo malestar y resentimiento. Estas evidencias permiten sugerir a los profesionales de la salud la necesidad de fortalecer el apoyo en las áreas familiares y sociales, reforzando la escucha familiar, el sentido de pertenencia, la cohe-

sión, en tanto la familia, los amigos y la comunidad se percibirían y constituirían en los verdaderos recursos disponibles para garantizar la continuidad de los servicios profesionales en el área de la salud (Fernández, 2005).

Finalmente, el tercer objetivo específico determinó la asociación entre el apoyo social y las disposiciones resilientes, y la comparó conforme el sexo y la edad de la muestra. Dicho objetivo se sustenta en evidencias que muestran la vulnerabilidad de los adolescentes asociado con variables como las disposiciones a la resiliencia, presente en los recursos que pueden marcar la diferencia para desarrollo o ausencia del bienestar. Los recursos a los que se hace referencia son primero el apoyo social que los adolescentes perciben de su entorno. Para los adolescentes, la resiliencia, de acuerdo con Fergus y Zimmerman (2005), supone la superación de potenciales efectos resultado de la exposición a diversas situaciones de riesgo, a través de una serie de estrategias de fortalecimiento y afrontamiento. Estas herramientas resilientes ayudan a los adolescentes a afrontar exitosamente los riesgos de esta etapa (Wright, Masten y Narayan, 2013). Como ya se mencionó, la relación entre apoyo social y resiliencia ha sido establecida en distintas poblaciones (Lam *et al.*, 2008; Leiva *et al.*, 2013; Sun, Guan, Qin, Zhang y Fan, 2013), dentro de las cuales se trataron específicamente con adolescentes (Gaxiola y González, 2012; Gaxiola, González y Contreras, 2012; Gaxiola, González, Contreras, y Gaxiola 2012; Omar, 2013; Rodríguez-Fernández *et al.*, 2015; Torres y Ruiz, 2013), y donde el apoyo social y la resiliencia actúan como factores protectores.

Del mismo modo, el apoyo social es considerado como un factor determinante en el bienestar subjetivo (Brannan, Biswas-Diener, Mohr, Mortazavi, y Stein, 2013; Proctor y Linley, 2014; Rodríguez-Fernández, Droguett, y Revuelta, 2012; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arribillaga y Galende, 2016).

El análisis de correlación (tabla 7) realizado entre el apoyo social y la disposición resiliente indican la existencia de una asociación significativa negativa, es decir que los adolescentes que perciben mayor apoyo social en su entorno presentan menor disposición resiliente. La primera lectura tentativa sería, que si el adolescente recibe apoyo

social desmedido ello podría disminuir la disposición resiliente, para el caso de esta muestra paraguaya.

| Tabla 7. Correlación entre disposición resiliente y apoyo social |              |                    |
|--|--------------|--------------------|
|  | Apoyo social | $r_s$ ( $p$ valor) |
| Disposición resiliente   | -.07         | (.01)              |

Esta evidencia coincide, en parte, con los antecedentes donde se halla una relación entre apoyo social y resiliencia, y el primero actúa como factor protector del individuo (Chu *et al.*, 2010; Lam *et al.*, 2008; Leiva; Pineda y Encina, 2013; Rodríguez-Fernández *et al.*, 2015; Sun *et al.*, 2013; Wright *et al.*, 2013). Para la muestra paraguaya de adolescentes, este resultado parece indicar que el apoyo social podría influir negativamente en la disposición resiliente, probablemente se requiera que para desarrollarla el joven necesite esforzarse y poner de su parte para afrontar y solucionar por sus propios recursos los sucesos de vida de esta etapa de transición. Un excesivo apoyo social no brindaría las condiciones para fortalecer los recursos resilientes del adolescente.

En cuanto a los resultados según la edad, se observa (tabla 8) que entre los 16 y los 18 años los adolescentes presentan puntajes más elevados en el apoyo social familiar, de amigos y otros.

La presencia de mayor apoyo social familiar confirma varios hallazgos que sitúan a esta categoría de apoyo como el principal factor social del individuo (Rodríguez-Fernández *et al.*, 2015, Rodríguez-Fernández *et al.*, 2016). En estudio similar (Leiva *et al.*, 2013; Omar, 2013; Torres y Ruiz, 2013), el apoyo social familiar y el de amigos funcionaron como predictores de la resiliencia.

| Tabla 8. Escalas de apoyo social y escalas de resiliencia según edad en correlación |                  |                                |                  |                    |
|---|------------------|--------------------------------|------------------|--------------------|
| Escalas de A.<br>Puntaje total  | Edad             | Escalas de R.<br>Puntaje total | Edad             |                    |
|   | $r$ ( $p$ valor) |                                | $r$ ( $p$ valor) | $r_S$ ( $p$ valor) |
| AS Familia  | .13(.00)         | Afrontamiento                  | .04(.07)         |                    |

| Tabla 8. Escalas de apoyo social y escalas de resiliencia según edad en correlación |                    |                             |                    |                     |
|---|--------------------|-----------------------------|--------------------|---------------------|
| Escalas de A. Puntaje total   | Edad               | Escalas de R. Puntaje total | Edad               |                     |
|   | <i>r (p valor)</i> |                             | <i>r (p valor)</i> | <i>rS (p valor)</i> |
| AS amistad  | .10(.00)           | Actitud positiva            |                    | .02(.39)            |
| AS en otros individuos  | .11(.02)           | Sentido del humor           | .07(.00)           |                     |
| AS total  | .12(.00)           | Empatía                     | .08(.00)           |                     |
|   |                    | Flexibilidad                | .06(.01)           |                     |
|   |                    | Perseverancia               | .07(.00)           |                     |
|   |                    | Religiosidad                | .05(.04)           |                     |
|   |                    | Autoeficiencia              | .06 (.01)          |                     |
|   |                    | Optimismo                   | .02 (.44)          |                     |
|   |                    | Orientación a la meta       |                    | .06(.01)            |
|   |                    | Resiliencia total           | .09 (.00)          |                     |

Asimismo, en la escala de resiliencia, los adolescentes con una edad de entre 16 y 18 años son quienes reportan mayores puntuaciones, más específicamente en la sub-escala de religiosidad. Los adolescentes paraguayos mantienen la fe y la espiritualidad mientras van superando progresivamente los desafíos de la adolescencia, lo cual aumenta las disposiciones de resiliencia (Coppari *et al.*, 2018).

La relación con la edad no resultó significativa (Gaxiola y González, 2012; Gaxiola *et al.*, 2012a; Gaxiola *et al.*, 2012b; Omar, 2013; Torres y Ruiz, 2013), sin embargo, y sin pretención explicativa, es probable que además de estas variables contextuales existan otras características individuales que permitan enfrentar las adversidades (Gaxiola y González, 2012; Torres y Ruiz, 2013; Wright *et al.*, 2013), y que interactúen con las primeras para generar disposiciones resilientes en los adolescentes paraguayos. Ello implica la búsqueda de dichas interacciones en futuras investigaciones por realizar y en otros muestreos de preferencia aleatorizados.

Considerando la variable sexo (tabla 9), los varones presentan mayor apoyo social en la escala total, en la de amistad y en otros. Entretanto, las mujeres obtuvieron mayor puntaje en las subescalas de resiliencia, sobre todo en las de sentido del humor, empatía y autoeficiencia.

| Escalas           | Edad    | N   | Media | t     | p   |
|-------------------|---------|-----|-------|-------|-----|
| AS familia        | 12 a 1. | 770 | 25.44 | -3.51 | .00 |
|                   | 16 a 18 | 564 | 27.17 |       |     |
| AS amistad        | 12 a 15 | 770 | 15.73 | -3.16 | .00 |
|                   | 16 a 18 | 564 | 16.68 |       |     |
| AS en otros       | 12 a 15 | 770 | 21.27 | -3.64 | .00 |
|                   | 16 a 18 | 564 | 22.53 |       |     |
| AS total          | 12 a 15 | 770 | 62.45 | -3.68 | .00 |
|                   | 16 a 18 | 564 | 66.38 |       |     |
| Afrontamiento     | 12 a 15 |     | 14.83 | -1.91 | .05 |
|                   | 16 a 18 |     | 15.13 |       |     |
| Actitud positiva  | 12 a 15 |     | 15.81 | -1.47 | .14 |
|                   | 16 a 18 |     | 16.06 |       |     |
| Sentido del humor | 12 a 15 |     | 7.68  | -2.52 | .01 |
|                   | 16 a 18 |     | 7.94  |       |     |
| Empatía           | 12 a 15 |     | 6.64  | -2.49 | .01 |
|                   | 16 a 18 |     | 6.91  |       |     |
| Flexibilidad      | 12 a 15 |     | 7.51  | -1.57 | .11 |
|                   | 16 a 18 |     | 7.67  |       |     |
| Perseverancia     | 12 a 15 |     | 8.36  | -1.95 | .05 |
|                   | 16 a 18 |     | 8.52  |       |     |
| Religiosidad      | 12 a 15 |     | 7.45  | -2.18 | .02 |
|                   | 16 a 18 |     | 7.74  |       |     |
| Autoeficiencia    | 12 a 15 |     | 7.96  | -1.54 | .12 |
|                   | 16 a 18 |     | 8.11  |       |     |
| Optimismo         | 12 a 15 |     | 8.42  | -.01  | .98 |
|                   | 16 a 18 |     | 8.42  |       |     |

**Tabla 9. Escalas de apoyo social y disposición resiliente frente al sexo**

| Escalas               | Edad    | N | Media | t     | p   |
|-----------------------|---------|---|-------|-------|-----|
| Orientación a la meta | 12 a 15 |   | 8.72  | -2.62 | .00 |
|                       | 16 a 18 |   | 8.94  |       |     |
| Resiliencia total     | 12 a 15 |   | 93.44 | -2.70 | .00 |
|                       | 16 a 18 |   | 95.49 |       |     |

Todas las familias tienen potencial para la resiliencia. La identificación de las fortalezas de la familia y su capacidad para aprovechar los recursos desde dentro de sus sistemas integrados proporciona mecanismos para el desarrollo de la resiliencia (Sheridan, Sjuts y Coutts, 2013). El desarrollo de la resiliencia implica una combinación de fortalezas personales, apoyo político y social (Tol *et al.*, 2013). Esto resalta el papel de las instituciones sociales que deben velar por el desarrollo y la promoción de conductas saludables y resilientes en los adolescentes (Coppari, 2013), ya que programas como Adolescencia Prevenida indican cambios alentadores y relevantes luego de la aplicación de las alternativas de intervención.

A partir de estos resultados, surge la necesidad de estudios multidimensionales e intervenciones de mayor cobertura que conviertan los entornos de cuidado en menos carenciados, menos violentos y prostéticos para los adolescentes.

## Conclusiones

El primer objetivo aporta evidencia sobre cómo los adolescentes de Asunción experimentan los sucesos de vida en distintas áreas, dependiendo de la edad y el sexo. Contribuye a identificar fuentes de estrés específicas, da importancia a la percepción, y no sólo a la exposición a los sucesos estresores. Como buenos se perciben, los sucesos relacionados con la interacción social con amigos, las nuevas relaciones, los éxitos y el crecimiento personal. No perder la perspectiva positiva, ya que la exposición a sucesos estresantes puede constituirse en promotor de la resiliencia. Estos hallazgos y su seguimiento permitirán basar políticas públicas de prevención y educación.

El segundo objetivo revela en la relación hallada, que los adolescentes que se perciben en condición de mayor pobreza disminuyen su valoración del apoyo social percibido, es una asociación inversa que describe como aquellos se sienten y piensan que están desprotegidos, y sin los recursos necesarios para afrontar su situación de precariedad que los mantiene sin la cobertura de necesidades básicas como salud, educación, trabajo, vivienda y otros. Esta valoración negativa de las estructuras sociales actúa de manera que potencia o reduce los factores de riesgo biopsicosociales, por lo tanto es probable que los adolescentes consideren que poseen muy pocas chances para subsistir, causado por el limitado apoyo social que reciben por parte de las instituciones de su comunidad. Cambiar esa valoración debe ser, en acciones de políticas públicas, la promoción del bienestar adolescente y la prevención de los factores de riesgo como la situación de pobreza percibida.

Finalmente, en el tercer objetivo sobre resiliencia se señala una asociación negativa entre la cantidad de apoyo social percibido y la disposición resiliente, que no tienen por ahora una explicación concluyente. Tampoco la ausencia de correlación con la edad y el sexo, que fue demostrada en otros estudios latinoamericanos como factores de protección.

Estas evidencias reclaman urgentes medidas que consideren en forma sistémica el diseño de políticas públicas destinadas a la infancia y adolescencia, desde una perspectiva macro, que busquen fortalecer las fuentes de ayuda en las comunidades marginadas socialmente, ya que, de acuerdo con los datos, sobresale la importancia del apoyo social como una fuente de ayuda que permite el sobrellevar y hacer frente de mejor manera el estado de pobreza y potenciar los factores protectores resilientes. Es importante considerar que las circunstancias que rodean a la comunidad en la que se vive influyen en la percepción de los diversos tipos de apoyo que pueden percibir sus integrantes (Gracia y Herrero, 2006).

Programas como Adolescencia Prevenida, el cual tiene el objetivo de prevenir el riesgo e incentivar la resiliencia a través de la detección temprana (Coppari, 2013), funcionan como medios viables para la resolución de conflictos, formando como monitores a adolescentes,

padres, maestros y otros miembros de la comunidad, fortaleciendo en las escuelas a dichos actores, de manera que se multiplique el efecto de los beneficios a mediano y largo plazo que se puedan obtener. Este tipo de programas deberían incrementarse, y ser añadidos en las políticas sanitarias y educativas, bajo una visión positiva, comunitaria y de continuidad de los insumos, para minimizar y sobreponerse a las secuelas de la pobreza.

La naturaleza compleja de la problemática tratada en este capítulo lleva a reconocer la necesidad de seguir profundizando en próximos estudios con muestras probabilísticas, y una mayor cobertura a otras localidades de Asunción y alrededores, como también a zonas agrícolas de Paraguay, a fin de contar con una visión más amplia del estado de pobreza y apoyos sociales, factores de riesgo y resiliencia del adolescente. Incorporar en dichos estudios otras variables psicológicas que influyan o guarden relación con las investigadas, como pueden ser la percepción de autoeficacia, de la autoestima, el locus de control, el nivel socio-económico, entre otros, ayudarían a construir una comprensión multidimensional y más completa del tema.

Aun sin ser generalizables y definitivas, estas evidencias se consideran relevantes para el desarrollo de políticas sanitarias y educativas locales enfocadas en la prevención, basadas en el enfoque de la reducción de riesgos y la promoción de la resiliencia, temática central del proyecto Adolescencia Prevenida (Coppari, 2013) en Paraguay y que la cobertura de los mismos abarque otras áreas de oportunidad.

## Referencias

- AZZOLLINI S., Bail, P., Vera V. y Victoria, A. (2012). El apoyo social y el autocuidado en diabetes tipo 2. *Anuario de Investigaciones*, 19 (1), 109-13.
- BARBER, B. K. (2013). Annual Research Review: The experience of youth with political conflict: Challenging notions of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 461-473.
- BARCELATA, B., Coppari, N. y Marquez-Caraveo, E. (2014). Gender and age differences in coping: A comparison between Mexican and Paraguayan adolescents. *Stress and Anxiety*, 249-260.

- BARCELATA, B., Granados, A. y Ramírez, A. (2013). Correlatos entre funcionamiento familiar y apoyo social percibido en escolares en riesgo psicosocial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10 (24), 65-70.
- BARCELATA, B., Durán, C. y Lucio, E. (2012). Valoración subjetiva de los sucesos de vida estresantes en dos grupos de adolescentes de zonas marginadas. *Salud mental*, 35 (6), 513-520.
- BARCELATA, B. y Álvarez, I. (2005). Patrones de interacción familiar de madres y padres generadores de violencia y maltrato infantil. *Acta Colombiana de Psicología*, 8 (1), 35-46.
- BORRÁS S., T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico*, 18 (1), 05-07.
- BRANNAN, D., Biswas-Diener, R., Mohr, C. D., Mortazavi, S. y Stein, N. (2013). Friends and family: A cross-cultural investigation of social support and subjective well-being among college students. *The Journal of Positive Psychology*, 8 (1), 65-75.
- CASAS, J. y Barichello, R. (2015). Hacia una noción sobre la pobreza. *Apuntes del Cenes*, 34 (59), 39-62.
- Centro de Investigación Aplicada (CIA). Observatorio económico facultad de ciencias contables, administrativas y económicas (2017). *La infantilización de la pobreza: el 40% de los niños vive en hogares con un ingreso per cápita inferior a 21 mil guaraníes por día*.
- COHEN, S. y Willis, T. A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- COPPARI, N. (2013) Adolescencia Prevenida: Empoderando en la Promoción de la Resiliencia en Talleres de Formación de Monitores. En J. Gaxiola y J. Palomar (coords.). *Estudios de resiliencia en América Latina*, volumen 2 (pp. 121-136) México: Pearson, Universidad de Sonora y Universidad Iberoamericana.
- COPPARI, N., Bagnoli, L., Codas, G., López, H., Martínez, U. y Martínez, L. (2018). Sucesos de vida: su relación y comparación con el Sexo y Rango Etario en Adolescentes Paraguayos. *Revista EUREKA*, 15 (1), 7-26, Asunción.
- CUMMINGS, M. E., Goeke-Morey, M. C. y Papp, L. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child development*, 74, 1918-1929.
- DGEEC (2016). *Principales resultados Encuesta permanente de hogares. Documento Oficial*. Asunción.
- ESCALANTE GÓMEZ, E. (2016). Nota sobre el concepto de Bienestar o Felicidad y los Sucesos de vida: una aproximación a partir de hallazgos teóricos y empíricos. *Revista Panorama*, 10 (19), 1-14.

- FERGUS, S. y Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- FERNÁNDEZ P, R. (2005). Redes sociales, apoyo social y salud. *Perifèria* (3), 1-16.
- GAXIOLA, J. C., Frías, M., Hurtado, M. F., Noriega, L. C. y Figueroa, M. (2011). Validación del inventario de resiliencia (IRES) en una población del noroeste de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16 (1), 73-83.
- GAXIOLA, J. C. y González, S. (2012). Predictores del rendimiento académico y resiliencia de adolescentes de nivel secundario. En J. Palomar y J. Gaxiola (coords.). *Estudios de resiliencia en América Latina*, volumen 1 (pp. 45-60).
- GAXIOLA, J. C., González, S. y Contreras, Z. (2012a). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 164-181.
- GAXIOLA J. C., González, S., Contreras, Z. y Gaxiola, E. (2012b). Predictores del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología* 30 (1), 49-74.
- GONZÁLEZ-ARRATIA L. F., Valdez-Medina, J. L. y Zavala-Borja, Y. C. (2005). Resiliencia en niños y niñas. *Memorias del III Congreso Mexicano de Relaciones Personales*. Acapulco, México.
- GONZÁLEZ-ARRATIA L. F., Valdez-Medina, J. L. y Zavala-Borja, Y. C. (2006). Resiliencia en niños huérfanos y de familias integradas. *Memorias del xxxiii Congreso Nacional del CNEIP*. Veracruz, México.
- GONZÁLEZ-ARRATIA, N. I. y Valdez Medina, J. L. (2012). Variables predictoras de la resiliencia en adolescentes en situación de calle. En J. Palomar Lever y J. C. Gaxiola Romero, *Estudios de resiliencia en América Latina*, volumen 1 (pp. 61-82). México: Pearson.
- GÓMEZ, E. (2010). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (2), 105-122.
- GRACIA, E. y Herrero, J. (2006). La Comunidad como fuente de Apoyo Social: evaluación e implicaciones en los Ámbitos Individual y Comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (2), 327-342.
- GUIBERT, W. R. y Torres N. M. (2001). Intento suicida y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17 (5), 452-460.
- HICKEY, E., Fitzgerald, A. y Dooley, B. (2017). The relationship between perceived family support and depressive symptoms in adolescence: what is the

- moderating role of coping strategies and gender? *Community Mental Health Journal*, 53, 474-481.
- JORDAN, J. V. (2013). Relational resilience in girls. En S. Goldstein, y R. B. Brooks (eds.). *Handbook of Resilience in Children* (pp. 73-86). Nueva York: Springer Science.
- KERLINGER, F. N. y Lee, H. B. (2001). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- KIECOLT-GLASER, J., Mcguire, L., Robles, T. y Glaser, R. (2002). Emotions, morbidity, and mortality: New perspectives from psychoneuroimmunology. *Annual Review of Psychology*, 53, 83-107.
- LAM, N., Contreras, H., Cuesta, F., Mori, E., Cordori, J. y Carrillo, N. (2008). Resiliencia y apoyo social frente a trastornos depresivos en gestantes sometidas a violencia de género. *Revista Peruana de Epidemiología*, 12.
- LAZARUS, R., y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Ediciones Roca.
- LEIVA, L., Pineda, M. y Encina, Y. (2013). Autoestima y apoyo social como predictores de la resiliencia en un grupo de adolescentes en vulnerabilidad social. *Revista de Psicología*, 22 (2), 111-123.
- LEYVA-JIMÉNEZ, R., Hernández-Juárez, A.M. Nava-Jiménez, G. y López-Gaona, V. (2007). Depresión en adolescentes y funcionamiento familiar. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc*, 45 (3), 225-232.
- LUCIO GÓMEZ-MAQUEO, E., León, I., Durán, C., Bravo, E., y Velasco, E. (2001). Los sucesos de vida en dos grupos de adolescentes de diferente nivel socioeconómico. *Salud Mental*, 24 (5), 17-23.
- LUCIO GÓMEZ-MAQUEO, E. y Durán Patiño, C. (2003). *Sucesos de vida (versión para adolescentes)*. México: Editorial El Manual Moderno.
- MARTÍNEZ A. y Rosselló, J. (1995). Depresión y funcionamiento familiar en niños/as y adolescentes puertorriqueños/as. *Revista Puertorriqueña De Psicología*, 10 (1).
- MUSITU, G. y Cava, M. J. (2003) El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12 (2), 179-192.
- OLIVA, A., Parra, A. y Sánchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictores del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de psicología*, 20, 225-242.
- OMAR, A. G. (2013). Predictores de resiliencia en jóvenes y adolescentes. En Gaxiola, J. C. y Palomar, J. (coords.). *Estudios de resiliencia en América*

- Latina*, volumen 2 (pp. 19-35). México: Pearson, Universidad de Sonora y Universidad Iberoamericana.
- ORCASITA PINEDA, L. T. y Uribe Rodríguez, A. F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 4 (2), 69-82.
- PALOMAR L., J. y Cienfuegos M., Y. I. (2007). Poverty and social support: a comparative study in three socioeconomic levels. *Interamerican Journal of Psychology*, 41 (2), 177-188.
- PANTER-BRICK, C. y Leckman, J. (2013). Editorial Commentary: Resilience in child development – interconnected pathways to wellbeing. *The journal of child Psychology and Psychiatry*, 54 (4), 333-336.
- PAZ-NAVARRO, L. D. S., Roldán, R. y González, M. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 5-15.
- PROCTOR, C. y Linley, P. A. (2014). Life satisfaction in youth. En G. A. Fava, C. Ruini, G. A. Fava, y C. Ruini (eds.). *Increasing Psychological Well-Being in Clinical and Educational Settings: Interventions and Cultural Contexts* (pp. 19-215). Nueva York: Springer Science.
- RAMÍREZ, A. (2013). *Interacción del sexo, la edad y el tipo de familia en la percepción del apoyo social en adolescentes* (tesis inédita de licenciatura). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, México.
- REYES, W.G. y Torres Miranda, N. (2001). Intento suicida y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17 (5), 452-460.
- RODRÍGUEZ E., S. (2010). Relación entre nivel socioeconómico, apoyo social percibido, género y depresión en niños. *Interdisciplinaria*, 27 (2), 261-276.
- RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, A., Droguett, L. y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 397-414.
- RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I. y Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción Psicológica*, 12 (2), 1-14.
- RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23, 60-69.

- RUIZ-MARTÍNEZ, A. O., Vázquez-Arévalo, R., Mancilla-Díaz, J. M., López-Aguilar, X., Álvarez-Rayón, G. L. y Tena-Suck, A. (2010). Funcionamiento familiar en el riesgo y la protección de trastornos del comportamiento alimentario. *Universitas Psychologica*, 9 (2), 447-455.
- SAAVEDRA, E. (2014). La construcción de la respuesta resiliente, un modelo y su evaluación. En J. M. Madariaga (coord.). *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas* (pp. 111-130). Barcelona: Gedisa.
- SARRIERA, J. C., Bedin, L., Abs, D., Calza, T. y Casas, F. (2015). Relationship between social support, life satisfaction and subjective well-being in Brazilian adolescents. *Universitas Psychologica*, 14 (2), 459-474.
- SHERIDAN, S. M., Sjuets, T. M. y Coutts, M. J. (2013). Understanding and promoting the development of resilience in families. En S. Goldstein, y R. B. Brooks (eds.). *Handbook of Resilience in Children* (pp. 143-160). Nueva York: Springer Scien.
- SUN, S., Guan, Y., Qin, Y., Zhang, L. y Fan, F. (2013). Social support and emotional-behavioral problems: Resilience as a mediator and moderator. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 21 (1), 114-118.
- TEMPLETON, G. F. (2011). A two-step approach for transforming continuous variables to normal: Implications and recommendations for IS research. *Communications of the Association for Information Systems*, 28 (1), 41-58.
- TOL, W.A., Song, S. y Jordans, J. D. (2013). Annual Research Review: Resilience in children and adolescents living in areas of armed conflict: A systematic review of findings in low- and middle-income countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 445-460.
- TORRES, M. L. y Ruiz, A. (2013). Habilidades de resiliencia en estudiantes de educación media superior del Estado de México. En Gaxiola, J. C. y Palomar, J. (coords.). *Estudios de resiliencia en América Latina*, volumen 2 (pp. 53-69). México: Pearson, Universidad de Sonora y Universidad Iberoamericana.
- Unicef (2005). Estado Mundial de la Infancia. La infancia amenazada. Recuperado [https://www.unicef.org/spanish/publications/index\\_24432.html](https://www.unicef.org/spanish/publications/index_24432.html).
- URÍZAR, A.C. y Giráldez, S. L. (2008). Calidad de vida y funcionamiento familiar de pacientes con esquizofrenia en una comunidad latinoamericana. *Psicothema*, 20 (4), 577-582.
- VALDÉS, M., Serrano, T., Rodríguez, J., Roizblatt, A., Florenzano R. y Labra, J. (1997). Características del funcionamiento familiar que predicen conductas de riesgo en adolescentes y sus familias. *Cuadernos médico-sociales*, 38 (4), 14-21.

- VÁZQUEZ, R., Ruiz, A. O., Álvarez, G. Mancilla, J. M. y Tena-Suck, A. (2010). Percepción del funcionamiento familiar de mujeres con trastornos del comportamiento alimentario. *Psicología Conductual*, 18 (1), 105. [76yhttp://search.proquest.com/openview/4f583a38db4550c84c067d58e9ef6184/1?pq-origsite=gscholar.cdk6](http://search.proquest.com/openview/4f583a38db4550c84c067d58e9ef6184/1?pq-origsite=gscholar.cdk6).
- VEYTIA, M., Gonzalez-Arratia, N., Andrade, P. y Oudhof, H. (2012). Depresión en adolescentes: El papel de los sucesos vitales estresantes. *Salud Mental* 35 (1), 37-43.
- WRIGHT, M., Masten, A. S. y Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. En S. Goldstein, y R. B. Brooks (eds.). *Handbook of Resilience in Children* (pp. 15-37). Nueva York: Springer Science.

# **Autores**

## **JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO**

Profesor investigador titular C en el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de Conacyt. Ha dirigido investigaciones con financiamiento por parte de Conacyt y ha publicado libros y artículos de carácter nacional e internacional, en tópicos relacionados con la violencia intrafamiliar, la crianza, las relaciones familiares, la resiliencia y el bienestar y salud psicológica. Forma parte del Cuerpo Académico Consolidado de Problemas Sociales de la Universidad de Sonora. Es profesor fundador y miembro del núcleo académico básico de la Maestría y Doctorado en Psicología de la misma universidad.

## **NORMA ALICIA RUVALCABA ROMERO**

Maestra en Psicología Básica y doctora en Inteligencia Emocional en la Universidad de Málaga. Miembro del SNI y docente de la carrera de Psicología en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), de los posgrados de Psicología en el Centro Universitario del Sur y de la Maestría en Innovación Social y Gestión del Bienestar en el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA). Sus investigaciones se han centrado en el estudio de los indicadores positivos de salud mental. Cuenta con distintas publicaciones derivadas de sus proyectos de investigación en el área de salud mental. Es promotora de salud mediante el diseño, coordinación, implementación y evaluación de programas de bienestar y calidad de vida tanto para grupos académicos y profesionales como en poblaciones de vulnerabilidad social.

## **BLANCA ESTELA BARCELATA EGUIARTE**

Profesora-investigadora de tiempo completo en el pregrado y posgrado de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza y Facultad de Psicología de la UNAM. Ha sido responsable y corresponsable de diversos proyectos de investigación financiados dentro y fuera de la UNAM. Dirige la línea de investigación “Adolescencia, salud y familia” de la FES Zaragoza. Miembro del SNI. Ha sido investigadora invitada por la Universidad Católica de Asunción, la Universidad de Granada y la Pontificia Universidad Javeriana. Miembro

de la Stress and Anxiety Society Research (STAR), de la International Association of Applied Psychology (IAAP).

#### **SANDYBELL GONZÁLEZ LUGO**

Licenciada en Psicología, maestra en Ciencias de la Salud y doctora en Ciencias Químico-Biológicas y de la Salud por la Universidad de Sonora. Cuenta con ponencias a nivel nacional e internacional, además ha publicado artículos científicos acerca de la calidad de vida, la resiliencia, la depresión y las funciones ejecutivas en adolescentes, así como capítulos de libros sobre resiliencia y bienestar psicológico en América Latina. Realizó una estancia de investigación en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Es docente en la Universidad Estatal de Sonora.

#### **HÉCTOR RUBÉN BRAVO ANDRADE**

Doctorado Interinstitucional en Psicología por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Maestría en Terapia Familiar por el CUCS de la Universidad de Guadalajara. Licenciatura en Psicología por el CUCS. Profesor-investigador del Departamento de Clínicas de Salud Mental del CUCS. Miembro del SNI. Profesor con perfil deseable del Prodep. Sus líneas de investigación se centran en los indicadores positivos en salud mental, los factores de riesgo y protección en adolescentes, la familia y la salud mental.

#### **MERCEDES GABRIELA OROZCO SOLÍS**

Doctora en Psicología, maestra en Ciencias de la Salud en el Trabajo y licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Profesora-investigadora del Departamento de Clínicas de Salud Mental del CUCS. Miembro del SNI nivel candidato. Profesora con perfil deseable del Prodep. Las líneas de investigación sobre las que trabaja son clima escolar y desarrollo socioemocional en la infancia y adolescencia, y clima organizacional e indicadores positivos en el trabajo.

#### **ARANTZAZU RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ**

Doctora en Psicología con premio extraordinario y profesora del Departamento de Psicología Evolutiva de la UPV/EHU. Dirige el grupo de investigación Psikor, reconocido como Grupo Consolidado de Investigación dedicado al análisis y mejora del ajuste escolar y psicosocial a través de

variables psicológicas y contextuales. Ha participado en veinticuatro proyectos de investigación estatales, autonómicos y universitarios, siendo investigadora principal en cuatro de ellos durante los últimos cuatro años. Ha dirigido seis tesis doctorales con la máxima y algunas de ellas con premios extraordinarios. Autora de cuatro libros, doce capítulos de libro, cuatro publicaciones docentes y numerosos artículos de investigación publicados en revistas científicas de impacto internacional.

#### **ESTIBALIZ RAMOS DÍAZ**

Licenciada y doctora en Psicología por la UPV/EHU. Profesora adjunta del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Educación y Deporte. Profesora tutora en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Psicología y en el Máster Universitario en Psicología General Sanitaria. Perteneció al Grupo Consolidado de Investigación Psikor (Grupo A del Sistema Universitario Vasco). Sus líneas de investigación se centran en la resiliencia y el ajuste psicosocial en la adolescencia, ampliando el interés a la identificación de la importancia de variables contextuales (apoyo de iguales, familia y profesorado) e intrapersonales (autoconcepto e inteligencia emocional) en el ajuste e implicación.

#### **ARANTZA FERNÁNDEZ ZABALA**

Licenciada y doctora en Psicología por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Educación y Deporte. Perteneció al Grupo Consolidado de Investigación Psikor. Coautora de veintidós artículos científicos, tres capítulos de libro y más de treinta contribuciones en congresos nacionales e internacionales. Su línea de investigación se centra en el ajuste escolar en la adolescencia, haciendo hincapié en la importancia de variables contextuales e intrapersonales.

#### **NORMA IVONNE GONZÁLEZ ARRATIA LÓPEZ FUENTES**

Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana. Miembro del SNI nivel I, perfil del Prodep y líder del Cuerpo Académico Consolidado de Cultura y Personalidad. Ha publicado diversos artículos científicos nacionales e internacionales, autora de libros y ponente en múltiples foros científicos. Obtuvo la Distinción Rogelio Díaz Guerrero a jóvenes

investigadores de la psicología social y etnopsicología (2012) y el Premio Estatal de Ciencia y Tecnología del Gobierno del Estado de México (2014), entre otros. Sus líneas de investigación se enfocan en la cultura, la personalidad y salud, la resiliencia y la psicología positiva. Es profesora-investigadora de tiempo completo de la UAEM.

#### **MARTHA ADELINA TORRES MUÑOZ**

Licenciada, maestra y doctora por la UAEM, con menciones honoríficas. Desde la licenciatura incursionó en el área de investigación y es colaboradora del Cuerpo Académico de Cultura y Personalidad de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la misma universidad donde actualmente trabaja como profesora de asignatura. Ha publicado artículos, capítulos de libro y ha sido ponente en distintos congresos nacionales e internacionales. Ha desarrollado investigación principalmente sobre somatización, personalidad, pareja, resiliencia, entre otras variables psicosocioculturales y de salud.

#### **ANA OLIVIA RUIZ MARTÍNEZ**

Miembro del SNI nivel I. Doctora en Psicología con orientación en psicología y salud, y licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), docente con perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) e integrante del Cuerpo Académico de Cultura y Personalidad de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM. Su línea de investigación es la salud psicológica y factores asociados, abordando temas como trastornos alimentarios, obesidad, salud mental, enfermedades crónicas y su relación con factores personales, familiares y socioculturales.

#### **PAOLA ESCOBEDO HERNÁNDEZ**

Licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora y maestra en Psicología por la Universidad de Sonora. Ha participado en proyectos de investigación enfocados en el rendimiento académico, ambiente familiar y adaptabilidad escolar en población adolescente y joven. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y ha sido coautora de artículos científicos en revistas de impacto sobre adaptabilidad escolar. Apoya en la comunidad religiosa a la que pertenece brindando sus servicios en temas como la espiritua-

lidad, los valores familiares y el perdón a niños y adolescentes. Actualmente, se encuentra estudiando el Doctorado en psicología en la Universidad de Sonora, trabajando en temas de salud adolescente y relaciones positivas familiares.

#### **MARCO ANTONIO VILLALTA PAUCAR**

Psicólogo por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor titular de la Universidad de Santiago de Chile, Facultad de Humanidades, Escuela de Psicología y director del Doctorado en Psicología. Sus líneas de estudio son la resiliencia, la cultura escolar, el desarrollo y la educación, la práctica pedagógica y el análisis de la conversación. Es investigador principal del proyecto financiado por el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (Fondecyt) del gobierno de Chile, titulado “Diversidad cultural en la reflexión y la práctica pedagógica de sala de clase”.

#### **EUNICE GAXIOLA VILLA**

Profesora-investigadora adscrita al Departamento de Psicología de la Universidad de Sonora, Unidad Regional Centro. Su línea de investigación se enfoca en la adicción a sustancias, el rendimiento académico y la resiliencia. Cuenta con siete artículos publicados, cuatro capítulos de libro y veintinueve presentaciones en congresos. Realizó una estancia de investigación en España y ha obtenido ocho distinciones. Forma parte del Cuerpo Académico Consolidado de Problemas Sociales de la Universidad de Sonora. Ha impartido materias en el campo de metodología de la investigación y la psicología de la salud. Cuenta con perfil del Prodep y pertenece al SNI.

#### **MARTHA FRÍAS ARMENTA**

Profesora titular del departamento de Derecho de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora. Licenciada en derecho por parte de la Universidad de Sonora, obtuvo la maestría y el doctorado en la Universidad de Arizona en el área de Psicología Jurídica y es miembro del SNI nivel III. Evaluadora de proyectos de investigación en los Consejos de Ciencia y Tecnología de México y España. Editora general de la *Revista Psicumex*. Investigadora distinguida de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora. Cuenta con varias publicaciones en revistas indexadas a nivel nacional e internacional y seis libros.

**MARTHA E. SERRANO ARIAS**

Pedagoga y cofundadora de Casa Hogar Mi Pequeña Familia A. C. en 2006. Maestra en Innovación Educativa y doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Sonora, graduada de ambos con honores. Tiene doble certificación como diseñadora y capacitadora de cursos-taller para el personal encargado de la atención a infancia y adolescencia en situación de vulnerabilidad. Desde 2017 trabaja como directora operativa de asociaciones civiles y asesora de instituciones de asistencia privada en el diseño e implementación de diversos proyectos de intervención.

**NADIA S. CORRAL FRÍAS**

Psicóloga por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) donde se graduó con honores. Continuó sus estudios en el programa de posgrado interdisciplinario en neurociencias (GIDP in Neurosciences) en la Universidad de Arizona. Investigadora en la Universidad de Washington en San Luis donde estudió las bases neurogenéticas de psicopatologías relacionadas con el estrés. Profesora de tiempo completo en la Universidad de Sonora donde investiga las bases biopsicosociales de psicopatologías relacionadas con el estrés.

**NORMA BEATRIZ COPPARI DE VERA**

Autora e investigadora principal de Adolescencia Prevenida. Doctora en Psicología por la Universidad Católica de Asunción, maestra en Ciencia del Comportamiento por la UNAM y en Educación por la Universidad Americana. Docente e investigadora de la Universidad Católica. Tutora del posgrado de Psicología en la UNAM. Miembro del SNI nivel II, Programa Nacional de Incentivo a Investigadores (Pronii) Conacyt. Autora e investigadora principal de Proyectos 14-INV-424 (Adolescencia Prevenida), Proyectos 14-INV-373 (Creencias Científicas Compartidas) y 371 (Tecnoestrés). Directora del Centro de Documentación, Investigación y Difusión en Psicología y editora de *Eureka. Revista Científica de Psicología*. Coordinadora del Comité Científico-Académico del III Congreso Regional de la SIP. Directora y fundadora del Centro de Formación en el Enfoque Comportamental.

**Coordinación editorial**  
Iliana Ávalos González

**Jefatura de diseño**  
Paola Vázquez Murillo

**Cuidado de la edición**  
Juan Felipe Cobián  
Mariana Hernández Alvarado

**Diseño y diagramación**  
Iordan Montes

*Estudios iberoamericanos  
del comportamiento positivo en adolescentes*  
se terminó de editar en las oficinas de la Editorial  
Universidad de Guadalajara, José Bonifacio Andrada  
2679, Col. Lomas de Guevara, 44657, Zapopan, Jalisco.

En la formación de este libro se utilizaron las familias  
tipográficas Minion Pro, diseñada por Robert Slimbach,  
y Ronnia, diseñada por Veronika Burian y José Scaglione.