

Resiliencia

y Proyecto de vida

en Estudiantes de Secundaria:

Un Estudio Mixto.



ISBN: 978-607-9003-71-5



9 786079 003715



**María Alejandra Esparza Aldaba
Adla Jaik Dipp**

RESILIENCIA Y PROYECTO DE VIDA
EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

MARÍA ALEJANDRA ESPARZA ALDABA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE DURANGO

ADLA JAIK DIPP
INSTITUTO UNIVERSITARIO ANGLO ESPAÑOL
RED DURANGO DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS



Primera edición: Enero 2023
Editado en: Durango, México
ISBN: 978-607-9003-71-5

Editor:
Instituto Universitario Anglo Español

Diseño de portada:
MC. Roberto Villanueva Gutiérrez



**Este libro no puede ser impreso, ni reproducido
total o parcialmente por ningún otro medio
sin la autorización por escrito de los editores**

Índice



INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	6
Antecedentes Investigativos, su Descripción y Caracterización.....	8
Antecedentes Investigativos, el Balance de los Hallazgos	14
<i>Investigaciones Sobre el Estudio de la Resiliencia</i>	15
<i>Investigaciones Sobre Resiliencia y Otras Temáticas</i>	18
<i>Investigaciones Sobre Proyecto de Vida</i>	23
<i>Investigaciones Sobre Proyecto de Vida y Otras Temáticas</i>	27
<i>Investigaciones Sobre el Estudio de la Resiliencia en Relación al Proyecto de Vida</i>	30
Planteamiento del Problema de Investigación.....	34
Pregunta General de Investigación.....	36
Objetivo General de Investigación.....	37
Justificación	37
CAPÍTULO II	41
Apartado 1. Referentes Normativos de la Educación Socioemocional.....	43
Apartado 2. Marco Teórico	48
<i>Subapartado 1. Resiliencia: Precedentes Teóricos, Conceptualización,</i> <i>Construcción, y Presencia en la Adolescencia y en la Escuela</i>	48
Concepto de Resiliencia.....	54
La Resiliencia en la Adolescencia.....	62
La Resiliencia en la Escuela.....	62
<i>Subapartado 2. Proyecto de Vida: Conceptualización, Construcción e Importancia</i> <i>Durante la Adolescencia y la Intervención de la Escuela</i>	63
Concepto de Proyecto de Vida.....	64
Construcción del Proyecto de Vida.	65
El Proyecto de Vida en la Adolescencia.	67
La Escuela y el Proyecto de Vida.....	68
<i>Subapartado 3. La Resiliencia en Relación al Proyecto de Vida</i>	68
CAPÍTULO III.....	71
Enfoque de Investigación	71
<i>Orígenes de los Métodos Mixtos y su Conceptualización</i>	72
<i>Características de los Métodos Mixtos</i>	74
<i>Tipos de Diseño de los Métodos Mixtos</i>	76
<i>Ventajas de los Métodos Mixtos</i>	81
<i>Diseño de Investigación</i>	81
Metodología de la Parte Cuantitativa	82
<i>Conceptualización de Variables</i>	83
<i>Operacionalización de las Variables</i>	84
Metodología de la Parte Cualitativa	87
<i>Método de Análisis</i>	89
Población.....	93
<i>Caracterización de la Población Objeto de Estudio</i>	93
<i>Participantes</i>	94
<i>Contexto</i>	95
Técnicas e Instrumentos Empleados Para la Recolección de los Datos Cuantitativos y Cualitativos.....	97
CAPÍTULO IV	105

Etapa 1: Análisis de los Datos Cuantitativos	105
<i>Análisis de Frecuencia de la Variable Resiliencia</i>	<i>106</i>
<i>Análisis de Frecuencia de la Variable Proyecto de Vida</i>	<i>117</i>
<i>Análisis Descriptivo de las Dimensiones de la Resiliencia.....</i>	<i>122</i>
<i>Análisis Descriptivo de las Dimensiones de la Escala de Proyecto de Vida</i>	<i>127</i>
<i>Análisis Correlacional de las Variables Resiliencia y Proyecto de Vida</i>	<i>129</i>
Etapa 2: Análisis de los Datos Cualitativos	130
<i>Impresión Diagnóstica con Base en Análisis Cuantitativo</i>	<i>130</i>
<i>Obstáculos Identificados Para Construir el Proyecto de Vida.....</i>	<i>131</i>
<i>Análisis del Grupo Focal con Estudiantes y Triángulación Teórica.....</i>	<i>132</i>
<i>Relaciones Entre las Categorías y Subcategorías.....</i>	<i>153</i>
<i>Modelo Cualitativo del Proyecto de Vida en Relación a la Resiliencia.....</i>	<i>156</i>
Etapa 3: Análisis Mixto de la Investigación.....	160
CONCLUSIONES.....	169
REFERENCIAS	177
ANEXOS.....	186
Anexo 1: Escala de Resiliencia y Proyecto de Vida.....	186
Anexo 2. Guión de Entrevista.....	190
Anexo 3: Transcripción de la Entrevista en el Grupo Focal.....	191



Prólogo



El ser humano es un ente complejo. A lo largo de la vida, se desenvuelve en distintas dimensiones que, como sujeto activo lo obligan a renovarse y transformarse permanentemente aun en medio de situaciones adversas que ponen a prueba su fortaleza. Esas experiencias son las que dan significación a la vida del ser humano: fortalecerse de las vivencias no gratificantes para proyectarse a futuro.

Actualmente se vive una dinámica sin precedentes: Las revoluciones tecnológicas, el desplome de la economía, la movilidad social y la casi desaparición de las instituciones tal y como las conocemos, han transformado la cotidianeidad. Vivir se ha convertido en el arte de librar una batalla diaria para sobrevivir. En este sentido, la divulgación de investigaciones acerca del estudio de la resiliencia se vuelve pertinente al aportar elementos al campo del conocimiento que sirvan de insumo para hacer frente a situaciones complejas.

La presente obra desarrollada a través de la investigación desde un enfoque mixto se reviste de importancia dado los resultados que emergen de ella; esos hallazgos dotan de sentido al estudio de la resiliencia. Entre los resultados que se exponen se encuentra el afirmar que una persona resiliente desarrolla herramientas a nivel cognitivo y emocional para afrontar situaciones adversas a lo largo de su vida. El presente estudio se vuelve más oportuno al enfocar la investigación en adolescentes de secundaria originarios de contextos vulnerables de la zona urbana como sujetos de estudio, considerando que la etapa que abarca de los 12 a 15 años de edad se encuentra plagada de interrogantes y cambios a nivel físico, psicológico y social, que pone a los jóvenes en una encrucijada en cuanto a la construcción de su identidad y toma de decisiones. Lo anterior, sumado a contextos de marginación y pobreza vuelve la realidad más complicada.

El periodo histórico que se está viviendo actualmente busca que los adolescentes se conciban como seres autónomos, capaces de construirse a sí mismos pese a las situaciones complejas que se presentan cada vez más frecuente en su vida y a su vez, se integren de manera más armónica a la vida adulta. Por ello, otra de las contribuciones de este libro al estado del conocimiento es la vinculación de la resiliencia con el proyecto de vida en jóvenes de secundaria. El diseño del proyecto de vida en la época de la adolescencia se vuelve

fundamental porque permite a los jóvenes visualizar su futuro y tomar decisiones en distintas áreas con la finalidad de concretar metas que apunten a una calidad de vida.

El presente estudio enfatiza que es fundamental que los adolescentes de secundaria construyan un proyecto de vida que los impulse a visualizarse a corto y largo plazo y prevean cómo superar los temores propios de esta etapa a través de la adquisición de habilidades de afrontamiento propias de una persona resiliente. Una tarea sin duda compleja.

Ahora bien, desde el sentido de la resiliencia y el proyecto de vida en la era actual, se implica en la profundidad de evolucionar el conocimiento científico, sin embargo, solo se logra con la profundidad en que se aborda en el campo de la investigación; como se ha mencionado en líneas anteriores, el presente estudio que abre sus hojas hacia la vivencialidad de un libro científico, pero sin dejar a un lado el significado humano del hombre, en este caso, los adolescentes, subyace en un paradigma poco experimentado, el mixto, siendo el enfoque cuantitativo y cualitativo quienes se entrecruzan para llegar al objetivo situado por las autoras.

Para Creswell (2005), el empleo de los diversos enfoques metodológicos debe concebirse como una Unidad, fundamentado en la idea de que contraponer visiones sobre el mundo es errónea e incoherente; este autor refiere que mediante la obtención y análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos en un mismo estudio o programa de investigación resulta más integral, completa y holística la indagación. De acuerdo con este autor, “los sesgos o prejuicios inherentes en cualquier método único podría neutralizar o cancelar los sesgos o prejuicios de otros métodos. Así nació la triangulación de datos- un medio para buscar la convergencia entre métodos cualitativos y cuantitativos” (p.25).

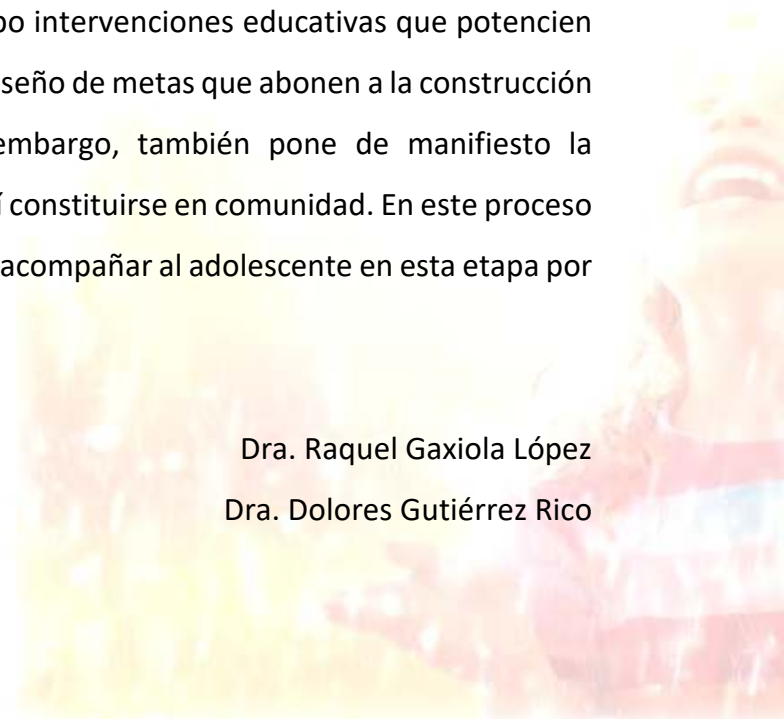
En sí, la realidad concreta de la investigación social, tanto de los procesos de la interacción social y del comportamiento personal implican tantos aspectos simbólicos como elementos medibles, por ello, en este texto se encuentra de una forma fina, coherente con una ruta metodológica lo mejor de los cruces de la investigación.

Sin lugar a dudas, dentro de las grandes ventajas que permitieron a las autoras la usanza de este tipo de estudio, es el logro de una perspectiva más precisa del fenómeno. Es más integral completa y holística. A decir de Creswell (2005), logran obtener mayor variedad

de perspectivas del problema: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa). Por lo que ayuda a clarificar y formular el planteamiento del problema, así como las formas más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación.

Por ello, otro de los aportes que se hace al campo de conocimiento a través del estudio de las variables de resiliencia y proyecto de vida, es que visibiliza la importancia de que los jóvenes superen sus temores sobre el futuro y se planteen metas concretas desde un marco de salud física y psicológica, ya que es en esta etapa donde los jóvenes ven con otros ojos el mundo y son más conscientes de sus fortalezas, así como de sus áreas de oportunidad.

El libro que usted tiene en sus manos plantea también la necesidad de que sea la escuela el contexto privilegiado para llevar a cabo intervenciones educativas que potencien los recursos cognitivos de sus estudiantes en el diseño de metas que abonen a la construcción del adolescente a través de él mismo. Sin embargo, también pone de manifiesto la importancia de voltear a ver a sus iguales para así constituirse en comunidad. En este proceso el papel del docente se vuelve fundamental para acompañar al adolescente en esta etapa por de más compleja.



Dra. Raquel Gaxiola López

Dra. Dolores Gutiérrez Rico

Referencias

Creswell, J. (2005). Research Desing. Cualitative, Cuantitative, and Mixed Methods Approaches. Road. California Estados Unidos.

Introducción



A lo largo de la historia se han hecho referencias de individuos o pueblos que después de vivir situaciones de adversidad logran salir adelante, a los cuales posteriormente se les llamó resilientes. El estudio de este fenómeno no es reciente, surge a partir de la década de los 80's del interés por investigar una serie de temáticas desde la perspectiva del enfoque salugénico, el cual promovía que los profesionales de la salud dejarán de enfocarse en el síntoma y en su lugar comenzarán a centrarse en los recursos que tenían las personas para salir adelante pese a vivir en condiciones precarias o haber atravesado experiencias de trauma.

El primer referente investigativo lo constituye el estudio longitudinal que realizaron Werner y Smith en 1982 acerca de las condiciones de vida de un grupo de infantes de la Isla de Hawaii, donde se demostró que un importante porcentaje de niños habían superado las experiencias de adversidad exhibiendo una adecuada capacidad de sana adaptación en su vida adulta. A partir de este, se adopta el término resiliencia para referirse a aquellos individuos que logran desarrollarse mental y emocionalmente sanos pese a vivir situaciones de adversidad. Es así como la resiliencia fue vista, desde entonces, no solo como un factor de protección sino como un mecanismo para afrontar las dificultades de una manera saludable, trayendo consigo el crecimiento personal.

La conceptualización de la resiliencia fue evolucionando en el tiempo conforme a los cambios de perspectiva de las diferentes escuelas de estudio de la resiliencia y de acuerdo a los aportes de los diferentes investigadores que fueron nutriendo esta temática. Por ello, actualmente se le puede concebir como un proceso, una capacidad y el resultado de una adaptación exitosa pese a las circunstancias amenazantes. De esta manera, el uso del término, por su relación al desarrollo personal, ha ido incursionando en distintos ámbitos y áreas de conocimiento con



distintos tipos de población; como es el caso de la Educación en los diferentes niveles educativos, reconociendo que esta no solo debe abocarse a la enseñanza de conocimientos sino también a la enseñanza de cómo vivir mejor.

Con base en lo anterior y considerando los antecedentes investigativos del presente estudio, la promoción de la personalidad resiliente durante la adolescencia provee a la persona de importantes recursos a nivel cognitivo, emocional, social y comportamental como mejor capacidad para tomar decisiones, plantearse metas, exhibir mejores expectativas de vida, asumir un papel proactivo ante su vida, tener mejor autoestima y construir un proyecto de vida, sobre todo en las zonas de rezago socioeconómico alto.

Un proyecto de vida contribuye a ampliar las expectativas de la existencia humana, motiva a la persona a proyectarse en el futuro, a marcar un rumbo a seguir para alcanzar sus metas, y a tener un sentido de vida. Para esto, se torna imprescindible la asunción, por parte de la persona, de una postura proactiva ante su vida y por ende, del desarrollo de rasgos que le faciliten el proceso, como el desarrollo de un perfil resiliente.

De aquí nace el desarrollo de la presente investigación cuyo fin fue indagar si existía relación entre la resiliencia y la creación del proyecto de vida de los estudiantes de tercer grado de las secundaria No. 6 “México” y No. 2 “Ramón López Velarde”.

El presente estudio se enmarcó bajo la perspectiva mixta y siguió un diseño correspondiente a un estudio explicativo secuencial. El proceso investigativo desarrollado consistió en que en la primera fase se recolectaron y analizaron los datos cuantitativos, consecuentemente a partir de los resultados arrojados por el análisis descriptivo de la primera etapa, se dio origen a la segunda fase donde se realizó el mismo procedimiento desde el enfoque cualitativo, y posteriormente, se integraron los resultados de las metodologías cuantitativa y cualitativa en la face del análisis mixto.

La primera fase de corte cuantitativo siguió un diseño correspondiente a un *estudio no experimental, transversal, descriptivo-correlacional*, la cual consistió en recabar la información



en un solo momento; describir las variables, analizar su incidencia y si existía relación entre estas. Y en la segunda fase, cualitativa, el proceso partió de considerar los datos que podían representar un obstáculo en la consecución de su proyecto de vida; subsecuentemente se realizó un grupo focal a través del cual se identificaron los conflictos de vida que los estudiantes debían superar en la construcción de su proyecto de vida y se modeló la relación.

En la primera etapa se trabajó con una población de 371 adolescentes de ambos sexos, cuyas edades comprendieron de los 14 a los 16 años de edad, a los cuales se les aplicó la Escala de Resiliencia y Proyecto de Vida; y para la segunda etapa, se seleccionaron 6 de los estudiantes para participar en un grupo focal. Todos los participantes se caracterizaron por provenir de familias con bajos recursos y dinámicas de interacción familiar complicadas.

La organización de los capítulos de este estudio de investigación se realizó con base al proceso investigativo llevado a cabo. De esta forma, la distribución del trabajo se ordenó en cuatro capítulos y tres apartados para las conclusiones, las referencias y los anexos, que a continuación se describen: En el capítulo uno se plasma la construcción del objeto de estudio, el cual aborda el análisis del estado del arte acerca del presente trabajo, la situación problemática que dio origen a las preguntas y objetivos investigativos, y los motivos que llevaron a realizar el estudio.

El segundo capítulo, contiene el marco normativo que da cuenta de las iniciativas de ley que se han postulado en la Constitución Mexicana y en la Ley General de Educación para promover los preceptos de la educación integral que conlleva el desarrollo de habilidades para la vida como son la resiliencia y el proyecto de vida; y el sustento teórico partir del cual se analizó y dio explicación al objeto de estudio.

Es en el tercer capítulo donde se justifica y explica la metodología elegida para la realización de esta tesis, así como también el proceso metodológico llevado en las fases cuantitativa y cualitativa; además, se describe el tipo de población con la cual se trabajó y los instrumentos utilizados para los fines de la investigación en las diferentes etapas del proceso.



El cuarto capítulo presenta los resultados obtenidos a partir de los diferentes análisis realizados a través de las metodologías utilizadas que, a su vez, permitió dar respuesta a los objetivos del estudio, modelar la relación existente entre la resiliencia y el proyecto de vida a través de los conflictos de vida que deben superarse, y finalmente integrar, comparar y relacionar la información en un análisis mixto de acuerdo a Creswell (2009). En el apartado de las conclusiones del proceso de investigación, se presentan los hallazgos.

Finalmente, se puede mencionar que no existieron limitaciones significativas en la realización de esta investigación; ya que se contó con todas las facilidades por parte de las secundarias No. 6 “México” y No. 2 “Ramón López Velarde para llevar a cabo dicho estudio.



Capítulo I

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN



El objeto de investigación del presente trabajo se centró en el estudio de la resiliencia y su relación con el proyecto de vida de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Secundaria “México” No. 6 y la Escuela Secundaria “Ramón López Velarde” No. 2 durante el Ciclo Escolar 2020-2021.

El estudio del fenómeno de la resiliencia surgió a partir del interés por investigar una serie de temáticas desde la perspectiva del enfoque salutogénico cuyo propósito consistió en la promoción de las fortalezas del ser humano; y desde la psicología representó comenzar a enfocarse no solamente en el síntoma, sino en cómo el ser humano podría aumentar sus potencialidades (Lupano y Castro, 2010).

La palabra resiliencia procede del latín, *resilio*; significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Originalmente fue utilizada por la Física y la Ingeniería Civil para describir la capacidad que posee un material para recobrar su forma original después de ser sometido a una presión deformadora; posteriormente, en las Ciencias Sociales este término fue adoptado para caracterizar a aquellas personas que logran desarrollarse, mental y emocionalmente, sanas pese a las experiencias adversas que los rodean (Rutter, 1993, como se citó en Kotliarenko et al., 1996).

La conceptualización del constructo de la resiliencia fue evolucionando de acuerdo a la perspectiva de las diferentes escuelas de estudio de la resiliencia. La primera generación de investigadores de la Escuela Anglosajona, se destacó por definirla como una capacidad, un rasgo o una cualidad, y la segunda generación, como un proceso donde se reconoce la interacción recíproca que se da entre sujeto y contexto; más tarde viene la Escuela Europea, la cual planteó la resiliencia como un resultado o una adaptación exitosa a pesar de las situaciones adversas; y



finalmente surge la Escuela Latinoamericana que inicia el estudio de la resiliencia comunitaria, donde se expone que, para que el sujeto sea resiliente el sistema también debe serlo, ya que es quien propiciará en muchos sentidos los medios para ayudarlo a superar las condiciones precarias o amenazantes.

De las tres perspectivas y de acuerdo al objeto de estudio de la presente investigación se optó por definir la resiliencia de acuerdo a Pinagrote et al. (2020) como “La capacidad que tiene una persona o un grupo para recobrase, transformarse, amortiguar el estrés, superar los efectos nocivos de la adversidad y salir fortalecido para proyectarse hacia el futuro” (p. 2), ya que la persona tiene un papel activo en el desarrollo de su estado resiliente aunque se vea afectado por su contexto social y cultural. Es decir, el factor clave lo constituye el sentido o significación que le da el sujeto a la experiencia de vida, donde pese a la presencia de emociones como el enojo, la tristeza o el temor, el individuo decide superar la situación adversa.

A decir de García-Vesga (2013), es por esto que resulta importante la formación del individuo dentro de patrones de educación que fomenten la resiliencia, donde los formadores cumplan con el papel de enseñarle a resignificar las experiencias adversas a fin de que la resiliencia no solo lo capacite para trascender sus dificultades, sino que le ayude a clarificar su sentido de vida (Bustos, 2013).

De acuerdo a lo anterior, puede decirse que la resiliencia puede generar importantes herramientas a nivel cognitivo y emocional en la persona para construir su proyecto de vida. Por ello, siguiendo la misma línea, se optó por definir el constructo Proyecto de Vida como: “La estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales” (D’ Angelo, 2003, como se citó en Velásquez, 2017, p. 32), que al igual que el constructo de resiliencia, expone la importancia de que el sujeto asuma una postura proactiva para fortalecerse en las diferentes áreas de su desarrollo personal y así concretar sus metas y promover su bienestar biopsicosocial.



Con base en lo anterior y considerando que existen estudios que han confirmado la relación de la resiliencia y el proyecto de vida se hizo necesaria una revisión de investigaciones sobre la temática como acercamiento al estado del arte del objeto de estudio.

Antecedentes Investigativos, su Descripción y Caracterización

La adolescencia es una etapa que, desde la perspectiva de diferentes autores, se ha considerado como un período de crisis por los grandes cambios que se dan a nivel biológico, psicológico y social (Valdés y Ochoa, 2010, como se citó en Morales et al., 2017). Sin embargo, a decir de Contini (2006, como se citó en Morales et al., 2017) la época actual exige que el adolescente sea también concebido como un ser capaz de desarrollar competencias psicosociales, pese a la complejidad de la vida que le puede facilitar insertarse en la etapa adulta de una manera más saludable.

Al respecto, la resiliencia es una capacidad que ligada al desarrollo de la personalidad en la adolescencia puede constituir un coadyuvante para los jóvenes en la superación de situaciones adversas al proveerles importantes habilidades de afrontamiento y la conciencia de que todo aquello que hagan en su vida será responsabilidad de ellos. Es aquí donde se inserta la importancia de que los jóvenes elaboren un proyecto de vida que les ayude a lidiar con los temores propios de la etapa, les confiera más autonomía (que es algo que en especial desean) y los acerque más a sus metas.

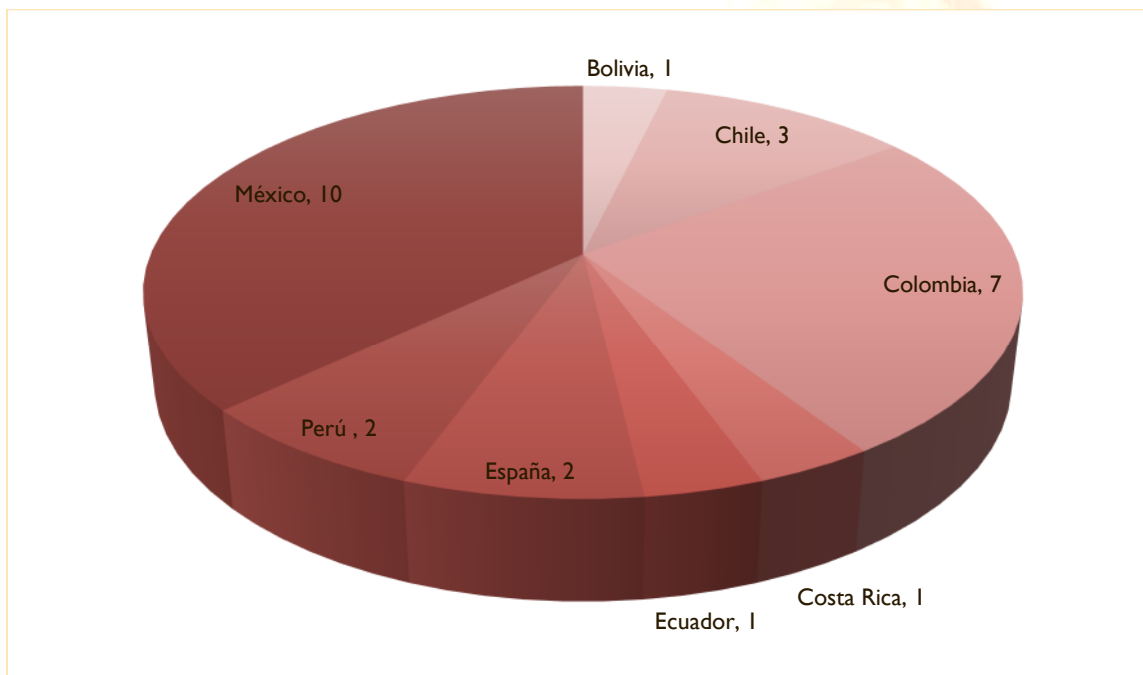
En consonancia con lo anterior, fue necesario el análisis de estudios que presentaran líneas de investigación en común sobre la correspondencia que puede existir entre la resiliencia y el proyecto de vida. Para ello, la organización de las investigaciones analizadas se realizó considerando en primer lugar la procedencia, clasificándolas en internacionales y nacionales; en segundo lugar, de acuerdo al criterio de temporalidad, se revisaron desde las más antiguas hasta las más recientes, en ambos contextos; y, en tercer lugar, se abordaron primero los trabajos que estudian la Resiliencia sola o en relación a otras variables, después las que tratan solamente el Proyecto de Vida o en relación a otras temáticas, y finalmente las investigaciones que



correlacionan ambas variables. De esta manera, la procedencia de las investigaciones se ilustra en la figura 1, donde se aprecia que la revisión de los antecedentes acerca de la temática de la resiliencia en relación al proyecto de vida abarcó el análisis de 27 investigaciones, de las cuales el 62% son internacionales (12% españolas, 41% colombianas, 17% chilenas, 12% peruanas, 6% bolivianas, 6% ecuatorianas y 6% costarricenses) y 38% nacionales (30% de San Luis Potosí, 20% de México, 20% de Acapulco Guerrero, 10% de Sonora, 10% de Guanajuato y 10% de Cd. Juárez, Chihuahua).

Figura 1

Procedencia de las Investigaciones



De acuerdo a lo anterior, en la figura 1 se encontró que la mayoría de las investigaciones son de origen internacional; aun así, observando el número de investigaciones por país, México es quien ha realizado más estudios sobre las temáticas analizadas.

En cuanto al enfoque y los instrumentos utilizados en los diferentes estudios, en la figura 2 se aprecia en qué medida se utilizaron los tres tipos de metodología. De los 27 estudios, 11 se enmarcaron bajo la perspectiva cuantitativa, 12 son cualitativos y cuatro manejaron el método mixto. Respecto a los instrumentos utilizados para la recolección de datos cuantitativos, las



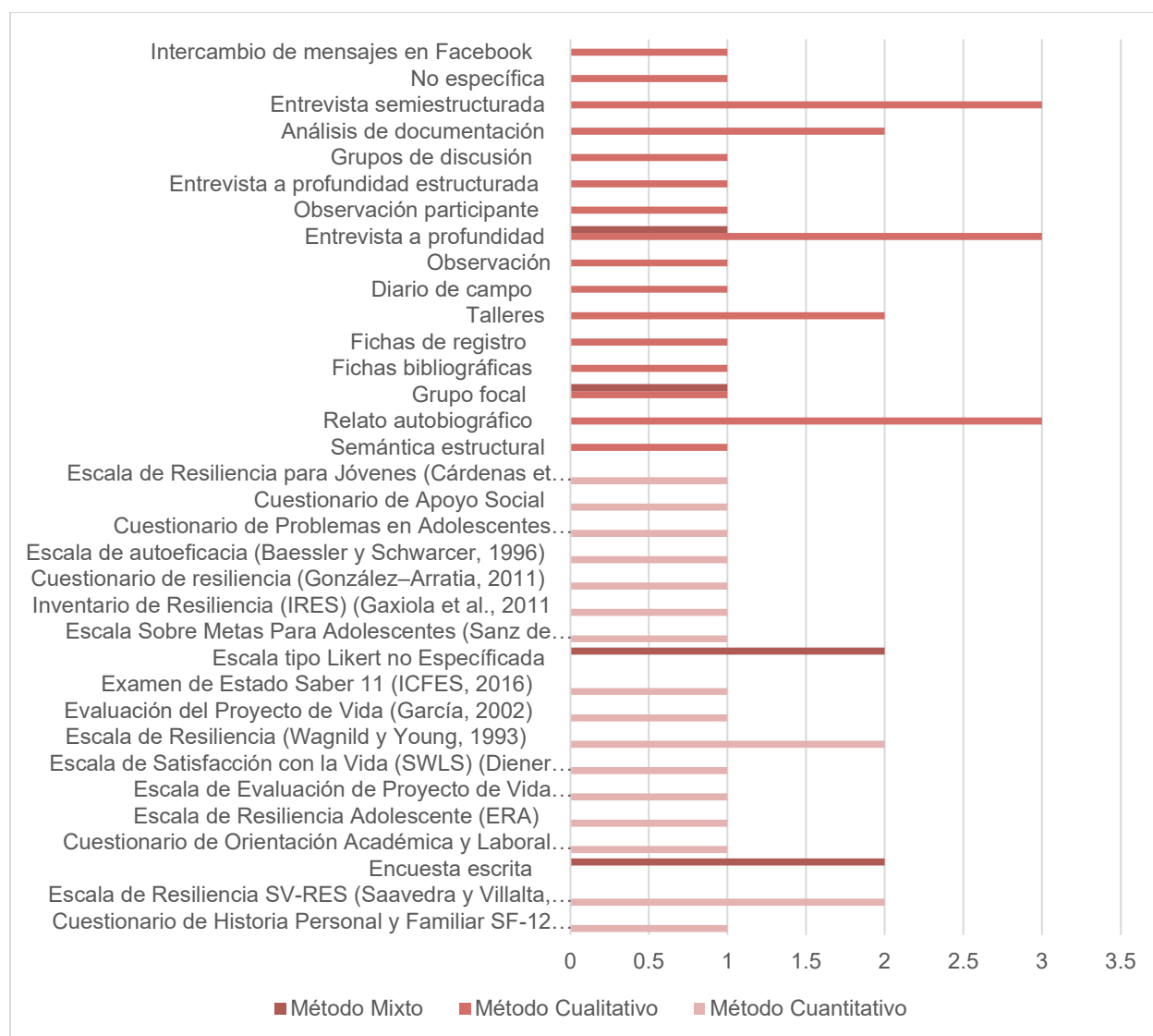
investigaciones emplearon escalas tipo Likert, entre las cuales se encuentran: Cuestionario de Historia Personal y Familiar SF-12 de MINSAL (2006), Escala de Resiliencia SV-RES de Saavedra y Villalta (2008), Cuestionario de Orientación Académica y Laboral (COAL) del Grupo GIOES (s.f.), Escala de Resiliencia Adolescente (ERA), Escala de Evaluación de Proyecto de Vida Adolescente (EPVA), Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener et al. (1985), Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993), Evaluación del Proyecto de Vida de García (2002), Examen de Estado Saber 11 de ICFES (2016), Escala Sobre Metas Para Adolescentes de Sanz de Acedo et al. (2003), Inventario de Resiliencia (IRES) de Gaxiola et al. (2011), Cuestionario de resiliencia de González–Arratia (2011), Escala de autoeficacia de Baessler y Schwarzer (1996), Cuestionario de Problemas en Adolescentes (POSIT) de Mariño et al. (1997), Cuestionario de Apoyo Social, y la Escala de Resiliencia para Jóvenes de Cárdenas et al. (2013). Por su parte, los estudios cualitativos, para la recolección de datos, se valieron de instrumentos como la semántica estructural, el relato autobiográfico, el grupo focal, las fichas bibliográficas, fichas de registro, el diario de campo, la observación, Talleres, entrevista a profundidad, entrevista estructurada, entrevista semiestructurada, grupos de discusión, análisis de documentación e intercambio de mensajes en Facebook.

Y los estudios de corte mixto, para recabar los datos cuantitativos se valieron de la encuesta escrita y las escalas tipo Likert, aunque no especificaron cuál, y los datos cualitativos los obtuvieron a través de grupos focales, fichas bibliográficas y fichas de registro.



Figura 2

Enfoques Metodológicos e Instrumentos Utilizados



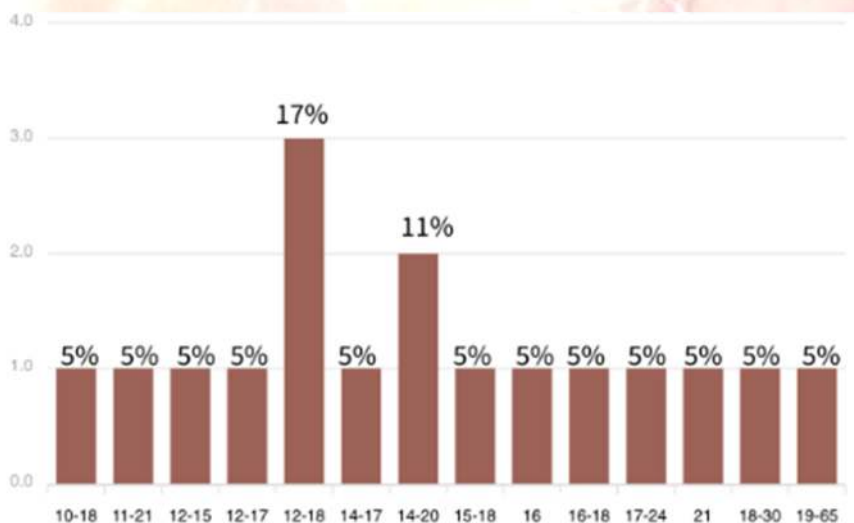
Con base en la figura 2, se concluyó que la Escala de Resiliencia SV-RES de Saavedra y Villalta (2008) y la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993) fueron los instrumentos usados en al menos dos investigaciones; los relatos autobiográficos y la entrevista a profundidad y semiestructurada fueron las técnicas más utilizadas para la recolección de los datos cualitativos; y en lo que respecta a los instrumentos empleados por el enfoque mixto, se encontró que todos se valieron de escalas tipo Likert, aunque no especificaron cuál, para los datos cuantitativos, y la técnica cualitativa que más se usaron fue la entrevista a profundidad.



Las figuras 3 y 4 muestran el tipo de población donde fueron llevadas a cabo las investigaciones. Debido a que los niveles educativos varían un poco en los distintos países, la información se organizó en dos tablas, una para los estudios internacionales y otra para los trabajos nacionales. La primera presenta las investigaciones realizados por: Villalta (2010), Leiva (2010), Ruiz (2011), Barca (2011), Araya et al. (2012), Santana et al. (2012), Bustos (2013), Astocondor y Tocto (2014), Bernal et al. ((2015), Gualtero (2016), García Yepes (2017), Velásquez (2017), Callisaya (2017), Losada (2018), Dueñas et al. (2019) y Pinagrote (2020). La segunda tabla presenta las elaboradas por: Gaxiola et al. (2012), Lomelí-Parga et al. (2016), Morales (2017), Belykh (2017), Díaz Barriga y Reséndiz (2017), Benitez-coron y Barrón Tirado (2018), Calderón y Villeda (2019), De la Cruz et al. (2019) y Martínez et al. (2019). En los estudios internacionales se consideró la edad de las poblaciones de estudio y en los estudios nacionales el nivel educativo.

Figura 3

Edades de los Participantes en los Estudios Internacionales



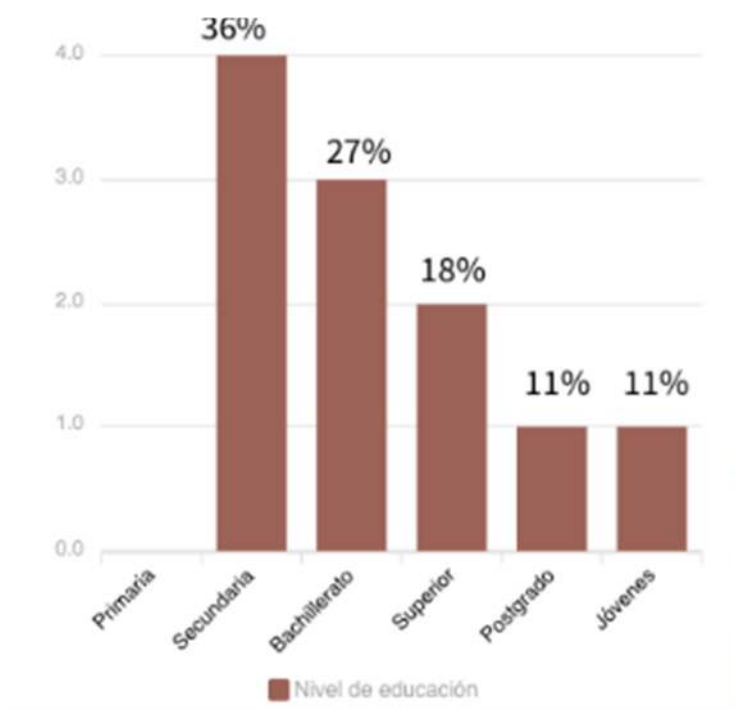
De acuerdo a los datos mostrados en la figura 3, se encontró que pese a que, la estructura organizacional de los sistemas educativos es distinta en cada país de origen de los estudios analizados en cuanto a la denominación del nivel educativo y el rango de edad de los estudiantes



de cada grado escolar, todas trabajaron con adolescentes al igual que los estudios nacionales, como se aprecia en la figura 4.

Figura 4

Nivel de Estudios de los Participantes



La figura 4 confirma lo exhibido en la figura 3 respecto a que el 73% de las investigaciones, tanto internacionales como nacionales, trabajaron con estudiantes adolescentes: Un 37% con chicos en adolescencia tardía (abarca desde los 18 hasta los 21 años de edad), el 33% con estudiantes en adolescencia intermedia (comprende desde los 14 a los 17 años de edad) y un 3% con preadolescentes o adolescencia inicial (abarca aproximadamente de los 10 a los 13 años). El resto de las investigaciones mencionan que trabajaron con menores de edad e incluyeron estudiantes del nivel superior de educación, es decir, en dos estudios la población estuvo conformada por adolescentes de 18- 19 años y adultos jóvenes hasta los 30 años de edad. Solamente en un estudio, el de Araya et al. (2012) se incluyeron adultos de hasta 65 años, ya que su propósito era realizar mejoras en la vida de las personas a través de la construcción de su proyecto de vida.



En resumen, de acuerdo a la caracterización de los antecedentes, se encuentra que las investigaciones que estudian la Resiliencia en relación al Proyecto de Vida son de origen internacional: Araya et al. (2011) de Costa Rica, Pinagrote et al. (2020) de Ecuador, Astocondor y Tocto (2014) de Perú, y Velásquez (2017) de Perú; de las cuales las dos primeras se encuadraron bajo el enfoque mixto y las otras dos bajo el enfoque cuantitativo. De estas, solo la primera trabajó con una población que comprendió de los 19 hasta los 65 años por el objetivo de la misma; las demás se llevaron a cabo con estudiantes en adolescencia temprana (12 y 13 años) y adolescencia tardía (17 a 21 años). Estos estudios llamaron la atención de manera particular porque su objeto de estudio es similar al de la presente investigación. Los resultados de estas resultaron significativas, por ello se presentan a continuación en el Balance de los antecedentes.

Antecedentes Investigativos, el Balance de los Hallazgos

En el análisis de las investigaciones se encontró que las variables de Resiliencia y de Proyecto de Vida han sido estudiadas en conjunto y/o en relación con otras temáticas como: el Rendimiento Académico, el Papel del Sistema Educativo, la Autoeficacia, la Motivación, la Autoestima, la Inteligencia Emocional, las Estrategias de Afrontamiento, la Satisfacción con la Vida y el Riesgo de Consumo de Alcohol. De esto, resultó destacable que su estudio se llevó a cabo, en su gran mayoría, en el contexto educativo con estudiantes adolescentes.

De esta manera, se presentan a continuación primero los estudios que abordaron la Resiliencia como única variable; en segundo lugar, aquellos que trabajaron la Resiliencia en unión a otras temáticas; en tercer lugar, las investigaciones que solamente estudiaron el Proyecto de vida; en cuarto lugar, las que contemplaron el Proyecto de Vida junto a otros factores; y finalmente, se presentan aquellos trabajos que abordaron la Resiliencia en relación al Proyecto de Vida, considerando el origen (internacionales y nacionales) y la antigüedad (desde los más vetustos hasta los más recientes).



Investigaciones Sobre el Estudio de la Resiliencia

De las investigaciones revisadas se encontró que 26% tratan la Resiliencia como única variable; de estas el 42% son de procedencia extranjera y el 57% mexicanas. El primero de estos estudios es el trabajo de Bustos (2013). Su investigación sobre los “Factores de Resiliencia en Adolescentes Residentes en un Centro de Protección de Valparaíso” tuvo como objetivo identificar factores de resiliencia en una muestra intencionada de 11 adolescentes residentes en un Centro de Protección de la ciudad de Valparaíso. Es un estudio exploratorio que siguió un diseño no experimental, transaccional y descriptivo. En la población de estudio los adolescentes contaron con las siguientes edades: 3 de 14 años, 2 de 15 años, 3 de 16 años y 3 de 17 años. Como instrumento para recolección de información se usó la Escala de Resiliencia SV-RES para niños y adolescentes. A partir del análisis de los doce factores de resiliencia en la muestra, se concluyó que aquellos factores presentes en un nivel promedio y alto constituían factores protectores o fortalezas que facilitaban el desarrollo adecuado de los adolescentes; estos fueron: Identidad, Satisfacción, Pragmatismo, Redes, Metas, Autoeficacia y Aprendizaje.

“Factores de Resiliencia en un Joven Egresado de un Medio Institucionalizado del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar” de Losada (2018), es una investigación cuyo objetivo fue analizar los factores de resiliencia planteados por Grotberg. Es un estudio de corte cualitativo que usó como método el estudio de caso; aquí se utilizó la entrevista semiestructurada, la construcción del relato de vida y se elaboró un mapa de redes como instrumentos para recabar la información. El participante fue un joven egresado de un medio institucionalizado. Se concluyó que se trataba de una persona resiliente por su capacidad personal de analizar su propio comportamiento, tomar decisiones encaminadas a su bienestar y establecer relaciones positivas que le ayudaban a superar los factores de riesgo.

Dueñas et al. (2019) en su trabajo titulado: “La Resiliencia en el Logro Educativo de los Estudiantes Colombianos” cuyo propósito fue reconocer los estudiantes resilientes y no destacados para identificar las variables que los caracterizaban. Se enmarcó bajo la perspectiva



cuantitativa y utilizó el examen Saber 11 para recabar la información. Los resultados indicaron que había diferencias considerables entre las variables que se relacionaban con la probabilidad de ser un estudiante resiliente y aquellas que se relacionaban con la probabilidad de ser un estudiante no destacado. Se observó mayor nivel de resiliencia en los colegios públicos.

Cárdenas (2017) en su investigación: “Resiliencia en la Escuela Secundaria. Lecciones a Partir de un Estudio Comparativo” cuyo objetivo fue determinar las carencias o adversidades y factores protectores que diferencialmente experimentaron dos grupos de estudiantes para conocer el nivel de resiliencia de estos. Su alcance investigativo fue descriptivo, transversal de corte cuantitativo; los instrumentos utilizados fueron: Una adaptación del Cuestionario de Problemas en Adolescentes (POSIT), un cuestionario de apoyo social y la Escala de Resiliencia Para Jóvenes; la muestra estuvo conformada por 319 estudiantes de secundaria pública del municipio La Paz, Estado de México que vivían en condiciones socioeconómicas bajas y 351 estudiantes de secundaria pública de la Delegación Iztacalco de la Ciudad de México donde solo el 25% vivía en condiciones de pobreza. Los resultados evidenciaron que existía alumnos que pese a las condiciones de riesgo en las que vivían lograban salir adelante, pero en ellos el factor clave era el apoyo familiar.

Díaz Barriga y Reséndiz en su investigación: “Factores de Resiliencia y Vulnerabilidad en Jóvenes Afectados por la Violencia en Ciudad Juárez, Chihuahua”, llevada a cabo en el año del 2017, tuvo como objetivo identificar los factores de riesgo y protección resiliente en un grupo de jóvenes entre los 22 y 29 años de edad que se han desarrollado en un contexto de violencia para conocer en qué medida las situaciones de vida experimentadas determinaban su identidad y trayecto de vida. Para ello se realizó un estudio cualitativo de caso múltiple e intrínseco; los instrumentos utilizados para recopilar la información fueron de índole narrativa: un escrito autobiográfico, entrevistas a profundidad e intercambio continuo de mensajes en una red social (Facebook). Los resultados mostraron que, pese a los factores de riesgo, aquellos que contaron con redes de apoyo cercanas desarrollaron factores de protección y se constituyeron en agentes



de cambio, aunque solamente en su entorno inmediato en relación a su proyecto de vida.

Benítez-Corona y Barrón Tirado (2018) presentaron la investigación “Análisis Cualitativo de Resiliencia en Estudiantes de Posgrado” con el objetivo de mostrar el análisis de la resiliencia desde la perspectiva de los estudiantes de posgrado e identificar los factores de resiliencia que habían desarrollado, cómo los habían construido y de qué forma impactaban en su formación como especialistas en investigación educativa. Se enmarcó bajo la perspectiva cualitativa y siguió un diseño hermenéutico donde se utilizó la técnica del taller. La muestra estuvo conformada por 23 estudiantes de posgrado. Los hallazgos mostraron que la interacción positiva, el sentido de vida y la presencia del otro significativo fomentaban esta capacidad en algunos estudiantes al favorecer el pensamiento crítico y la autoestima consciente, factores protectores necesarios en la formación de personal investigador educativo.

De la Cruz et al. (2019), en su investigación: “La Escuela y la Configuración de la Resiliencia en Jóvenes”, cuyo objetivo fue identificar los elementos necesarios para desarrollar la resiliencia en un grupo de estudiantes de secundaria que residía en un contexto considerado de alto riesgo social. El estudio se enmarcó bajo la perspectiva cualitativa y el instrumento empleado para la recolección de información fue la entrevista semiestructurada. La población se conformó por cinco mujeres y dos hombres pertenecientes a familias monoparentales, que trabajaban y cuya madre presentaba una baja escolaridad. El trabajo concluyó que el desarrollo de rasgos como la introspección, la autoafirmación, el humor, la competencia social, el sentido de propósito y futuro, las habilidades de comunicación y la resolución de problemas, les permitían superar las situaciones de adversidad que los rodean; así mismo, se evidenció que el ambiente familiar y el clima escolar no potencializaban la resiliencia.

Se consideró importante revisar estas investigaciones, aunque no incluyeran la variable de Proyecto de vida, ya que exploraron en el ámbito académico de qué manera la resiliencia podía favorecer al estudiante. De esta manera, los hallazgos fueron significativos para la presente investigación en cuanto a que, investigadores como Bustos (2013) y Losada (2018),



consideraron que la Resiliencia es una capacidad que cuando se presentaba en un nivel promedio o alto, ayudaba a que los adolescentes se desarrollaran adecuadamente, tomaran decisiones en pro de su bienestar personal, fueran capaces de establecer vínculos seguros y sanos, además, de sentirse en posición de poder superar los factores de riesgo.

Así mismo, estas investigaciones destaron el importante papel que juegan las redes de apoyo compuestas por la familia o adultos significativo, ya que su acompañamiento puede promover el desarrollo de factores de protección como la resiliencia, la autoestima y el pensamiento crítico (Cárdenas, 2017; Benítez-Corona y Barrón-Tirado, 2017; y Díaz Barriga y Reséndiz, 2017).

Por su parte, De la Cruz et al. (2019), aunque no le da peso a la intervención de la escuela y la familia en el desarrollo de la Resiliencia, destacó que la presencia de algunas características en las personas como la introspección, la autoafirmación, el humor, la competencia social, el sentido de propósito y futuro, las habilidades de comunicación y la resolución de problemas, les permitían superar las situaciones de adversidad que los rodeaban, lo cual denotaba propiamente rasgos Resilientes.

De igual modo, se encontraron investigaciones que incluyeron el estudio de la resiliencia en conjunto con otras variables, las cuales se incluyeron al considerar que sus hallazgos abonaron a los antecedentes investigativos del propósito de la presente investigación.

Investigaciones Sobre Resiliencia y Otras Temáticas

Las variables que se estudiaron en conjunto a la Resiliencia son: Rendimiento Académico, Autoeficacia, Inteligencia Emocional, Satisfacción con la Vida, Estrategias de Afrontamiento y el Riesgo de consumo de alcohol. Con base en el orden que se nombraron dichas temáticas, se presentan a continuación los trabajos considerando los principios de origen y antigüedad.

La primera investigación pertenece a Villalta (2010), en su trabajo planteó como objetivo conocer los factores de resiliencia asociados al rendimiento académico de los estudiantes que



viven en situaciones de vulnerabilidad social. Es un estudio descriptivo-correlacional, donde se utilizaron como instrumentos para la recolección de información la Escala de Resiliencia SV-RES y el Cuestionario de Historial Personal y Familiar. La población se conformó con 437 adolescentes de Educación Media de la Región Metropolitana de Chile (243 mujeres y 194 hombres). Los resultados mostraron que no hay una relación lineal entre resiliencia y rendimiento académico, sin embargo, se observó que conforme aumentaba la percepción negativa de la calidad de vida, bajaba la puntuación de resiliencia; y otro hallazgo importante fue que situaciones de adversidad como la experiencia de maternidad y/o embarazo adolescente tendían a movilizar los mecanismos resilientes vinculados al rendimiento académico.

La investigación de “Influencia de la Resiliencia, Metas y Contexto Social en el Rendimiento Académico de Bachilleres”, realizada por Gaxiola et al. (2012), planteó como objetivo explorar e identificar las variables internas: Metas y resiliencia, y las externas: Vecindario de riesgo y amigos de riesgo, para la predicción del rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. Se enmarcó bajo la perspectiva cuantitativa; los instrumentos utilizados fueron la Escala Sobre Metas Para Adolescentes, el Inventario de Resiliencia (IRES), 9 reactivos utilizados en otras investigaciones, una escala elaborada especialmente para medir los amigos de riesgo, y el rendimiento académico fue medido a través de las calificaciones. La población estuvo conformada por 96 estudiantes de preparatoria de Hermosillo, Sonora con un alto índice de insuficiencia de acuerdo a la prueba ENLACE. Los resultados exhibieron que la resiliencia influía indirectamente en el rendimiento académico a través de las metas académicas. Es decir, los hallazgos indicaron que los estudiantes que se fijaban metas de estudio tenían un mejor pronóstico en su rendimiento académico, así mismo desarrollaban mejores estrategias de afrontamiento ante las situaciones de adversidad. De esta forma, se configuraba una personalidad resiliente que promovía conductas saludables para la misma persona como el alejarse de amistades nocivas.



En los estudios de Villalta (2010) y Gaxiola et al. (2012) se observó que si bien la resiliencia no tenía una influencia directa sobre el rendimiento académico, si ayudaba al estudiante a ser un sujeto más proactivo en su desarrollo personal, promoviendo actitudes profilácticas que lo ayudaban a alejarse de conductas y ambientes nocivos. Finalmente, esto influía en el rendimiento académico.

Morales (2017), en su investigación sobre “Autoeficacia, Resiliencia y Satisfacción con la Vida en Universitarios de Escuelas Públicas y Privadas: Abordaje desde el Modelo de Desarrollo Positivo” tuvo como objetivo determinar si existía un desarrollo positivo en estudiantes universitarios de escuelas públicas y privadas a partir de los niveles de autoeficacia, resiliencia y satisfacción con la vida, así como también se identificaron las diferencias de acuerdo al contexto educativo. El estudio se enmarcó en la metodología cuantitativa y siguió un diseño no experimental, de alcance descriptivo-correlacional; la muestra estuvo conformada por 565 adolescentes (69% mujeres y 31% hombres%) con una edad promedio de 20 años.

Los instrumentos utilizados por Morales (2017), fueron tres escalas tipo likert. Los hallazgos refirieron que, los estudiantes presentaban niveles altos de resiliencia, lo que reflejó que se sentían con la capacidad de enfrentar desafíos; niveles altos en la satisfacción con la vida, en particular, los estudiantes de escuelas privadas. Esto se atribuyó a la calidad de vida que llevaban y a un nivel bajo de autoeficacia, sobre todo en los estudiantes de escuelas privadas, lo que evidenció que estos se sentían poco capaces para desempeñar diversas tareas. Sin embargo, los adolescentes de escuelas públicas expresaron sentirse con mayor autoeficacia por el esfuerzo que había implicado ganar un lugar en las instituciones del estado.

Con base en lo anterior se concluyó que, si había una conexión entre las variables de estudio, en cuanto a que los estudiantes que se percibían autoeficaces, consideraban que poseían los recursos para enfrentar retos y resolver situaciones adversas, lo que en consecuencia contribuía al sentimiento de satisfacción con la vida. Así mismo, los resultados



refirieron que la institución educativa es el espacio propicio para el desarrollo de estrategias que promuevan la percepción positiva del mismo estudiante con respecto a lo que puede lograr.

La investigación de Morales (2017), refirió hallazgos similares a los de Villalta (2010) y Gaxiola et al. (2012), en cuanto que los rasgos resilientes en la personalidad podían influir en un mejor desempeño académico, aunque no siempre de manera directa, por la promoción de importantes herramientas para la superación personal. Y otro dato destacable fue el señalar que la escuela puede ser un medio propicio para ayudar a los estudiantes en el desarrollo de capacidades como la resiliencia y la autoeficacia, ya que esta forma parte de la red de apoyo que mencionaron autores como Benítez-Corona y Barrón –Tirado (2017); Díaz Barriga y Reséndiz (2017); Morales (2017); y los estudios de Martínez et al. (2019); Callisaya (2017), que se presentaron hasta el final del subapartado.

El estudio “Resiliencia e Inteligencia Emocional: Líneas de Investigación Convergentes Para Empoderar al Estudiante”, de Belykh (2017), presenta los resultados del estado del arte sobre este tema que deriva en la propuesta de un modelo diagnóstico e intervención educativa cuyo objetivo fue fomentar el empoderamiento del estudiante universitario. En conclusión, dicho estudio permitió ver las similitudes que se dan entre los conceptos de Resiliencia e Inteligencia Emocional, en particular en lo referente a los rasgos de personalidad. Así mismo consideraron viable poder desarrollar posteriormente una intervención educativa operacionalizable cuyo fin fuera potenciar la resiliencia académica y fomentar el empoderamiento del estudiante.

“Satisfacción con la Vida y Resiliencia en Jóvenes en Extra Edad Escolar” es el estudio realizado en Colombia por Bernal et al. (2015); tuvo como objetivo conocer las características sociodemográficas, los niveles de satisfacción con la vida y los componentes de resiliencia de un grupo de jóvenes en extra edad escolar. La investigación fue de tipo exploratorio-descriptivo; la muestra se conformó por 40 participantes entre los 18 y 30 años que estuvieran cursando educación básica primaria, básica o media en una institución educativa regular, provinieran de un estatus socioeconómico bajo y que participaran voluntariamente. Los instrumentos utilizados



fueron un cuestionario sociodemográfico, la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) versión en español que proponen Atienza et al. (2000) y la Escala de Resiliencia (Wagnild y Young, 1993). Los hallazgos encontrados refirieron que el grupo de participantes con el que se trabajó aún no lograban independizarse de sus familias de origen, lo cual en cierta medida podría estar relacionado con el no haber concluido aún sus estudios, sin embargo, todos veían el seguir estudiando y prepararse académicamente como un medio para superarse y mejorar sus ingresos, lo que contrastaba con estudios como el de Guerrero (2006). Con respecto a la Satisfacción con la Vida, se concluyó que por la etapa del ciclo vital en que se encontraban presentaban altos niveles en esta variable, lo cual podía representar como un factor positivo que los impulsaba a plantearse nuevos proyectos, además de tener un agrado por la escuela, o un factor negativo donde la misma percepción positiva los llevaba a mantener sus condiciones de vida. El alto índice de satisfacción con la vida concordó y relacionó con niveles altos de resiliencia, incluso llegó a pensarse que esta última podría ser la responsable de que continúen con sus estudios.

“Factores Resilientes y Estrategias de Afrontamiento en Alumnos de Secundaria en Pachuca Hidalgo” es una investigación de Martínez et al. (2019) donde el objetivo fue analizar los factores resilientes que promovían estrategias de afrontamiento en 10 alumnos de secundaria. Se trató de un estudio cualitativo, siguió un diseño de investigación fenomenológico organizado en tres etapas; como instrumentos se usaron la entrevista semiestructurada, relatos autobiográficos escritos y los grupos focales. Los resultados mostraron la importancia de los relatos autobiográficos como un medio que le permitía a los estudiantes autoreflexionar sobre sus herramientas sobre las estrategias de afrontamiento que habían desarrollado. Así mismo, se observó que los factores que intervenían para la promoción de habilidades de afrontamiento eran: La autoestima consciente, la introspección, la capacidad de relacionarse, el humor, y la capacidad de pensamiento crítico. Estos hallazgos mostraron la importancia de incluir en las prácticas educativas en el aula la perspectiva resiliente para fomentar el afrontamiento de situaciones adversas.



Callisaya (2017) en su investigación: “Análisis de la Resiliencia de un Adolescente en Situación de Riesgo por Consumo del Alcohol” tuvo como objetivo identificar características resilientes en las familias sustitutas de los adolescentes en riesgo. El trabajo se enmarcó en el enfoque cualitativo, siguiendo un diseño de investigación de estudio de caso; la técnica que se utilizó fue la entrevista a profundidad. El estudio concluyó que la resiliencia llega a desallorarse a través de la presencia de personas significativas que fungen como apoyo.

De acuerdo al estudio de Belykh (2017), resultó significativo que la Resiliencia era considerada como una herramienta adecuada para el desarrollo de otras competencias como la motivación al estudio. Esto también se observó en el estudio de Bernal et al. (2015), los cuales encontraron que dicha variable podría vincularse en gran medida con la decisión de seguir estudiando en el caso de la población de jóvenes con la cual se trabajó, cuyas características versaban en ser personas que trataban de terminar estudios inconclusos como una manera de lograr metas y mejorar sus ingresos. Así mismo, también se planteó que el llevar a cabo intervenciones educativas cuyo fin sea potenciar la resiliencia académica podrían ayudar mucho; esto concordó con los resultados de autores como Morales (2017) y Martínez (2019).

Los estudios presentados hasta aquí dan cuenta de la existencia de ciertos rasgos como humor, autoestima, habilidades de afrontamiento, capacidad de reflexionar; y de ciertos factores como las redes de apoyo, como elementos esenciales para que una persona se sienta con el ánimo de ser mejor, plantearse metas y lograrlas.

Investigaciones Sobre Proyecto de Vida

El proyecto de vida es la segunda variable de la presente investigación, al respecto representa el 22 % de los estudios revisados dentro de los cuales solo una fue mexicana y el resto extranjeras. Esto indicó que es un tema que aún no es muy explorado en nuestro país.

En el primer estudio, “El Proyecto de Vida de los Jóvenes: Sus Valores, Expectativas, Motivaciones y Elementos de Sentido” de Leiva (2010) se abordó como objetivo de investigación la comprensión del proyecto de vida a través de reconocer en el discurso de los jóvenes los



elementos que contribuyeron a construir sus anhelos futuros. El trabajo se enmarcó en la perspectiva cualitativa y los instrumentos utilizados fueron la entrevista a profundidad y los grupos de discusión. La muestra estuvo integrada por 17 jóvenes entre 17 y 24 años de edad pertenecientes a distintas carreras de la Universidad Católica Silva Henríquez de Santiago de Chile. Los resultados indicaron que algunos jóvenes realizan su proyecto de vida en el día a día conforme iban creciendo y otros desde lo que deseaban alcanzar; el tenerlo les confirió autonomía, les generó la seguridad de que los acercaba a sus metas y les ayudaba a vencer sus temores.

“Proyecto de Vida, Relatos Autobiográficos y Toma de Decisiones” es el trabajo de Ruiz (2011), llevado a cabo en Colombia, cuyo objetivo fue reconocer el contexto de cada estudiante a través del relato autobiográfico realizado en un taller; el producto de este fue la elaboración de su proyecto de vida. La investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo a partir del paradigma interpretativo o hermenéutico; el instrumento utilizado para la recolección de información fue el relato autobiográfico. La población de estudio se conformó por 10 estudiantes del 11º grado (5 mujeres y 5 hombres) cuyas edades fluctuaron entre los 15 y 18 años. Los resultados mostraron que construir el proyecto de vida sobre la historia de vida permitió a los adolescentes concretar sus metas personales, así mismo, los mismos jóvenes refirieron que la escuela es un lugar que influía en su preparación para el futuro.

“Análisis del Proyecto de Vida del Alumnado de Educación Secundaria” de Santana et al. (2012) se llevó a cabo en la provincia de Tenerife, España. El estudio tuvo como objetivo analizar las metas personales, académicas y profesionales que contribuían a construir el proyecto personal de vida de los estudiantes de Educación Secundaria obligatoria y post obligatoria desde una perspectiva de género. Es un estudio de carácter descriptivo donde se utilizó como instrumento para recabar la información el cuestionario. La muestra estuvo conformada por 171 estudiantes (115 mujeres y 66 hombres). Los resultados mostraron la necesidad de implementar planes de orientación para fomentar el autoanálisis en los estudiantes que podía ayudarlos a



promover una mejor toma de decisiones y la construcción del proyecto de vida de forma más consciente.

Gualtero (2016) en su investigación titulada “Importancia del Proyecto de Vida, Como Eje Motivacional Para el Ingreso a Estudios Superiores, en los Estudiantes de los Grados de 10º y 11º, de la Institución Educativa Técnica de La Chamba, del Guamo-Tolima”, fue realizada en Colombia. Su objetivo fue reconocer en el proyecto de vida la estrategia didáctica pertinente que podría motivar a los estudiantes a continuar con sus estudios en el nivel superior. La población de estudio estuvo conformada por 27 estudiantes, 70 egresados y 11 docentes; el trabajo se enmarcó en el enfoque mixto, de tipo descriptivo; las técnicas para la recolección de información empleadas fueron: cuantitativas (encuesta) y cualitativas (fichas bibliográficas y fichas de registro). Como resultado se diseñó el taller “¿Quién quiero ser?” como propuesta de intervención con el propósito de trabajar temas como la autoestima, el autoconocimiento, la motivación y el proyecto de vida en los estudiantes de los últimos grados. Dicho taller contó con una aceptación del 90%.

Betancourth y Cerón (2017) en su trabajo: “Adolescentes Creando su Proyecto de Vida Profesional Desde el Modelo DPC”. El propósito de dicho modelo fue: Desarrollar capacidades para dar respuesta de manera creativa y reflexiva a las diversas situaciones problemáticas que se presentaban frente a la estructuración del proyecto de vida profesional, basándose en los valores morales y la ética. El objetivo general fue analizar los beneficios de la implementación del Modelo de Desarrollo Profesional Creador (DPC) en la estructuración del proyecto de vida profesional. El estudio se realizó bajo la perspectiva cualitativa con un enfoque crítico social, donde la relación con el objeto de estudio se orientó desde la investigación-acción; los instrumentos utilizados fueron talleres, el diario de campo y la observación. La población estuvo conformada por 16 estudiantes del 11º grado, con edades comprendidas entre los 16 y 18 años, de la institución educativa pública de San Juan de Pasto, Colombia. Los resultados mostraron que la mayoría de los jóvenes no tenían precisión sobre lo que deseaban hacer al salir del



colegio, y que los padres representaban un obstáculo al intentar definir su Proyecto de Vida. Empero, se logró sensibilizar a los estudiantes respecto al rol activo que tienen como entes transformadores de su propia realidad y su proyecto profesional, además de que se desarrollaron otras capacidades como la autorregulación y el autorreflexión.

La investigación de Calderón y Villeda (2019) titulada: “Taller de Proyecto de Vida en Adolescentes que Cursan el 3er año de Bachillerato”, se realizó en México con el objetivo de identificar la influencia del ambiente familiar en el proyecto de vida de los estudiantes del Bachillerato General Unificado en la Unidad Educativa Universitaria “Francisco Huerta Rendón” mediante una investigación de campo y bibliográfica. La población de estudio estuvo conformada por 35 adolescentes (20 mujeres y 15 hombres) de bachillerato de tercer grado del grupo tres, con edades entre 17 y 19 años a los cuales se les aplicó encuestas dirigidas. Los resultados mostraron que tanto estudiantes como docentes consideraban que la familia influía significativamente en su proyecto de vida.

En el análisis de estas investigaciones se encontró que Leiva (2010), Ruíz (2011) y Santana et al. (2012), expresaron en sus hallazgos que el Proyecto de vida es un medio que acerca a los jóvenes a sus metas y propósitos de vida, aminorando los temores y promoviendo una mejor toma de decisiones.

A cerca de los factores que pueden influir y motivar a los adolescentes a construir su Proyecto de Vida, Ruiz (2011) refirió que los mismos jóvenes refieren que la escuela incide en su preparación para el futuro; en este aspecto se retoma lo dicho por Morales (2017), el cual desde su investigación sobre la Resiliencia, Autoeficacia y Satisfacción con la Vida, expresa en sus hallazgos que la institución es el espacio ideal para que por medio de estrategias, se ayude a los estudiantes a desarrollar una percepción a cerca de sus capacidades.

Siguiendo la misma línea, Santana et al. (2012), planteó que es importante implementar programas de orientación donde los jóvenes puedan llevar a cabo un autoanálisis que los concientice sobre la toma de decisiones y en consecuencia sobre su proyecto de vida. Y Gualtero



(2016), como producto de su trabajo de investigación concluyó realizando un Taller titulado: “¿Quién quiero ser?, donde se abordan una serie de temáticas que culminan con el desarrollo del Proyecto de Vida.

En cuanto al rol que juega la familia como propulsor del Proyecto de Vida, Betancourth y Cerón (2017) mostraron resultados que se oponen a los presentados por Calderón y Villeda (2019), al expresar que, los padres representaban un obstáculo, para los jóvenes, al intentar definir su Proyecto de Vida. Esto, resultó significativo en tanto que, en los estudios sobre Resiliencia, también se encontraron posturas opuestas acerca de la influencia positiva o negativa, nula o presente de los padres en el desarrollo de Resiliencia; a decir de Cárdenas (2017), los padres forman parte de aquellas personas significativas para el estudiante, pueden influir positivamente motivando a este a lograr sus metas; y para De La Cruz et al. (2019), no tiene peso la intervención de la escuela y la familia en el desarrollo de la Resiliencia.

Otras investigaciones que estudian la variable de Proyecto de Vida lo hacen en relación a otras temáticas como el Papel del Sistema Educativo y en relación a la Autoestima, Motivación e Inteligencia Emocional.

Investigaciones Sobre Proyecto de Vida y Otras Temáticas

Dejando fuera los estudios que abordan el Proyecto de Vida en relación a la Resiliencia, solo se encontraron dos investigaciones y se agregó la investigación de Barca et al., la cual es la única que no trabaja ninguna de las variables que se abordan en la presente investigación; sin embargo, se incluye por sus hallazgos acerca de la importancia que adquiere el que un estudiante se proponga metas, pues esto se ve reflejado en su rendimiento académico.

La primera investigación es la de García-Yepes (2017), su investigación titulada: “Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: Papel del Sistema Educativo en Contextos Vulnerables”. Su propósito fue identificar la forma en que la escuela influía en la formación de un proyecto de vida pese a residir en situaciones de adversidad. Para ello se siguió un diseño de investigación de estudio de caso desde una perspectiva cualitativa;



los instrumentos utilizados para recabar la información fueron la observación participante, la entrevista a profundidad y estructurada, los grupos de discusión y el análisis de documentación. La población se conformó con 20 estudiantes (12 mujeres y 8 hombres) de la Institución Educativa El Playón, las edades de los participantes fluctuaron entre los 10 y los 18 años; en cuanto al nivel de escolaridad, todos cursaban la secundaria. Se concluyó que el rol del centro educativo es fomentar el desarrollo de herramientas para que los estudiantes puedan construir un proyecto de vida desde la autonomía y la proactividad. Esta función se torna esencial sobre todo en los contextos de vulnerabilidad como estrategia de fortalecimiento de la autoestima y la motivación de los jóvenes.

La investigación: “Autoestima, Motivación e Inteligencia Emocional: Tres Factores Incluyentes en el Diseño Exitoso de un Proyecto de Vida de Jóvenes Estudiantes de Educación Media” de Lomelí-Parga et al. (2016), tuvo como objetivo identificar los factores que permitan a los adolescentes de secundaria y preparatoria planear y llevar a cabo su proyecto de vida de manera efectiva. La población de estudio se conformó por 51 estudiantes de secundaria y preparatoria del estado de Guanajuato. El estudio se realizó desde el enfoque mixto; la parte cualitativa siguió un diseño de investigación de casos y comprendió la aplicación de una serie de entrevistas a profundidad a seis estudiantes (tres de secundaria y tres de bachillerato) considerados como “muy competentes”, y la parte cuantitativa versó en la aplicación de una escala tipo Likert a los 51 estudiantes, a partir de la información brindada por los datos cualitativos y la bibliografía revisada. En esta investigación se concluyó que el proyecto de vida es una competencia que comprende varios factores como la autoestima, la motivación y la inteligencia emocional. Aunque no se precisa cuál es más importante, se observó que las personas que cuentan con estos atributos son las que concretan sus metas y su proyecto de vida. Finalmente, se refirió el importante papel que juega la familia como el principal agente motivador.

La investigación “Metas Académicas del Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con Alto y Bajo Rendimiento Escolar” de Barca et al. (2011) tuvo como



objetivo analizar los tipos de metas académicas de los estudiantes de Educación Secundaria para conocer su capacidad predictiva en el rendimiento escolar y la identificación de los factores que afectaban dicho rendimiento. Es un estudio correlacional donde la muestra estuvo compuesta por 2.778 adolescentes de 15 centros públicos y privados de la Comunidad Autónoma de Galicia (57% mujeres y 43% hombres). Como instrumento se utilizó la Escala CDPFA. El trabajo concluyó que, las metas académicas inciden en el rendimiento académico alto y en el mantenimiento de éste; y en contraste, las metas de valoración social influyen en el rendimiento académico bajo.

Los resultados de la investigación de García-Yepes (2017) destacó el importante papel que juega la institución educativa, en particular en los contextos vulnerables, para el fomento de la autonomía y la proactividad en la construcción de su Proyecto de Vida y el fortalecimiento de la autoestima, la motivación, entre otras habilidades y/o competencias en los jóvenes. Estos hallazgos fueron confirmados por otros estudios de diferentes temáticas como: resiliencia, satisfacción con la vida, autoeficacia, inteligencia emocional y autoestima, que fueron llevados a cabo dentro del ámbito académico. Dichos trabajos fueron realizados por: Ruiz (2011), Santana et al. (2012), Gualtero (2016), García-Yepes (2017), Morales (2017), Belykh (2017), y Martínez (2017).

Por último, la investigación de Lomelí-Parga et al. (2016), hace referencia a la existencia de ciertos rasgos necesarios para que una persona tenga la capacidad de construir su proyecto de vida; entre estas características se encontraron la autoestima, la motivación y la inteligencia, las cuales generalmente se presentan en las personas que logran salir adelante, que se proponen metas, ya que ayudan a aminorar los temores, lo que incide en un mayor rendimiento académico, como lo refiere el estudio de: Barca et al. (2011), Bustos (2013), Morales (2017), Losada (2018), De la Cruz et al. (2019) y Martínez et al. (2019). De esta manera, se habla de alguien que cuenta con herramientas para superar las adversidades.



Investigaciones Sobre el Estudio de la Resiliencia en Relación al Proyecto de Vida

Finalmente, en el análisis de las investigaciones, se encontró que cuatro investigaciones tratan la Resiliencia en relación al Proyecto de vida, las cuales son de origen extranjero (Araya et al., 2011; Astocondor y Tocto, 2014; Velásquez, 2017; y Pinagrote et al., 2020) y se presentaron de la más antigua hasta la más reciente, además de abordar cuál fue su objetivo, qué ruta metodológica siguieron, el tipo de población con la cual trabajaron y los resultados obtuvieron.

Araya et al. (2012), realizaron el estudio de: “La Influencia de los Factores Resilientes en el Replanteamiento del Proyecto de Vida Vocacional-Ocupacional de Mujeres que Fueron Víctimas de Violencia Intrafamiliar, de las Zonas de Curridabat y Turrialba”, el cual tuvo como objetivo identificar los factores de resiliencia presentes en las mujeres víctimas de violencia intrafamiliar que les permitían fortalecerse a ellas y a sus familias, indagar de qué manera estos permanecían y qué relación tenían con su proyecto de vida vocacional- ocupacional, a fin de generar una propuesta de intervención. El estudio se realizó bajo la perspectiva del enfoque mixto, siguiendo un diseño explicativo secuencial; los instrumentos utilizados fueron la encuesta escrita y el grupo focal.

La población en este estudio se integró por 15 personas de Curridabat y 30 de Turrialba, las cuales cumplían con los criterios de: Haber sido víctimas de violencia intrafamiliar, estar en disposición de replantear su proyecto de vida vocacional-ocupacional, ser jefas de hogar, tener entre 19 y 65 años de edad y que estuvieran asistiendo al grupo de apoyo. Los resultados indicaron que la espiritualidad, la familia y los amigos representan los factores resilientes más sobresalientes que influyen en el replanteamiento del proyecto de vida de dichas mujeres al fortalecer su autoestima, además se planteó una propuesta de intervención para profesionales de Orientación dirigida a esta población.

El trabajo de investigación de Astocondor y Tocto (2014): “Resiliencia y Proyecto de vida en estudiantes del VII Ciclo de Educación Básica Regular en la Institución Educativa 3073 del



Distrito de Puente Piedra – 2013”, tuvo como propósito evaluar la resiliencia y el proyecto de vida en los estudiantes; se enmarcó dentro del enfoque cuantitativo y siguió un diseño de investigación no experimental transversal con un alcance descriptivo correlacional. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Resiliencia Adolescente (ERA) y la Escala de Evaluación de Proyecto de Vida Adolescente (EPVA). La muestra estuvo integrada por 129 jóvenes. Los resultados indicaron que, si existe una correlación entre resiliencia y el autoconcepto, la toma de decisiones, la vocación profesional, la escala de valores y metas, y por ello se torna importante el acompañamiento del estudiante en el proceso de construcción de su proyecto de vida.

La investigación: “Resiliencia de Vida en Estudiantes de Cuarto Grado de Secundaria, Pativilca-2017”, de Velásquez (2017) tuvo como objetivo determinar la relación entre resiliencia y el proyecto de vida. Es un estudio de corte cuantitativo que siguió un diseño de investigación no experimental de tipo correlacional donde se usaron como instrumentos la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young y la Escala Para la Evaluación del Proyecto de Vida de García. Participaron 80 estudiantes (40 mujeres y 40 hombres). Los hallazgos mostraron que existe una relación positiva entre las variables de resiliencia y proyecto de vida, competencia personal y la aceptación de uno mismo, y una correlación moderada. Por otra parte, se observa que la resiliencia modela la personalidad de los adolescentes permitiéndoles superar sus temores en cuanto a que los fortalece emocionalmente y los capacita para enfrentar situaciones problemáticas. Por lo que resultaba importante desarrollarla con la ayuda de adultos significativos.

El estudio “Factores Resilientes y Proyecto de Vida en Padres Adolescentes de la Unidad Educativa Monserrate Álava de González” realizada por Pinagrote et al. (2020), en Manabí, Ecuador, tuvo como objetivo identificar los factores resilientes y proyecto de vida en padres adolescentes. La muestra se integró con 11 personas: 9 mujeres y 2 hombres, entre los 14 y 20 años de edad, con un solo hijo ya nacido o por nacer. Los métodos de esta investigación se



basan en datos cualitativos y cuantitativos: se aplicó un cuestionario y la revisión documental sobre el tema. Los resultados permitieron determinar que los estudiantes padres adolescentes poseían un nivel de resiliencia moderada que se manifestaba a través de su forma de pensar y actuar.

Con base en estas investigaciones quedó de relieve que el desarrollo de una personalidad resiliente le permite a la persona, ya sea adulta o joven, perder temores, ponerse retos y metas en la vida, lo cual se vincula con el desarrollo del proyecto de vida; de esta manera, se refirió que existía una relación positiva entre las variables.

Los estudios Araya et al. (2011) y Pinagrote et al. (2020) se enmarcaron bajo la metodología mixta. En el primer caso, utilizar dicho enfoque mostró que los hallazgos se nutrieron al explorar el sentir de los participantes. Finalmente, otro dato importante que se reporta como parte de los hallazgos arrojados, es el papel que juega el acompañamiento de personas significativas en la vida de los participantes para desarrollar la resiliencia y sentirse motivados en la construcción de su proyecto de vida. Esto tiene gran similitud con lo expuesto por: Araya et al. (2012), Callisaya (2017), Velásquez (2017), Díaz Barriga y Reséndiz (2017), Benitez-Corona y Barrón Tirado (2017).

En resumen, el análisis de los antecedentes llevó a concluir que, las investigaciones sobre la Resiliencia en relación al Proyecto de Vida son pocas; gran parte de los trabajos recopilados estudiaron la primera variable sola o en relación a otras temáticas, en total constituyeron el 52% de los estudios; y en el caso de la segunda variable, son menos los trabajos encontrados y casi todos fueron de procedencia extranjera, conformaron el 29%. El 4 % presentó un trabajo sobre las metas de estudio, el cual se integró a los antecedentes por las aportaciones que realizaron acerca de su importancia en la vida de los estudiantes. Y el 15% de investigaciones restantes abordaron las dos variables.

Cabe señalar que solo los estudios de: Araya et al. (2012), Callisaya (2017) y Losada (2018), no fueron llevados a cabo en el ámbito educativo. Esto resultó un dato relevante en



cuanto a que los hallazgos encontrados por los diferentes investigaciones coincidieron en algunos planteamientos como que: La escuela juega un rol muy importante en la formación de los estudiantes por lo que se convierte en el espacio propicio para llevar a cabo estrategias que fomenten el desarrollo de habilidades para la vida como la resiliencia, que sin duda influían en el rendimiento académico de estos e incluso en la construcción de su proyecto de vida (Ruíz, 2011; Santana et al., 2012; Astocondor y Tocto, 2014; Gualtero, 2016; García-Yepes, 2017; Morales, 2017; Belylh, 2017; y Martínez, 2019).

Así mismo, se halló que la existencia de redes de apoyo, entendiendo estas como aquellas personas con las que se establecen vínculos solidarios y afectivos positivamente, pueden contribuir al desarrollo de importantes rasgos que motivan y nutren a los estudiantes (Araya et al., 2012; Callisaya, 2017; Velásquez, 2017; Díaz Barriga y Reséndiz, 2017; Benítez-Corona y Barrón-Tirado, 2018); además, ciertos rasgos presentes en la persona como autoestima, pensamiento crítico, introspección, autoafirmación, sentido de humor, competencia social, sentido de propósito, resolución de problemas, habilidades de comunicación, introspección, autoafirmación, competencias sociales, son tan importantes como la resiliencia que, aunque no influyen directamente en el rendimiento académico de los estudiantes, lo hacen indirectamente, así como también, en la capacidad de superar adversidades, establecer metas e incluso construir un proyecto de vida (Bustos, 2013; Lomelí-Parga et al., 2016; Morales, 2017; Losada, 2018; De la Cruz et al., 2019; y Martínez et al., 2019).

Por último, se encontró que las variables de Resiliencia y Proyecto de Vida pueden ser importantes coadyuvantes en la superación personal a nivel emocional, académico y económico al brindar a los individuos mejores habilidades de afrontamiento para la superación de adversidades, aminorar los temores, aumentar la confianza y asertividad en la toma de decisiones, así como la motivación de alcanzar metas a corto, mediano y largo plazo.

Considerando lo anterior y las condiciones de los estudiantes de las Secundarias No. 6 “México” y No. 2 “Ramón López Velarde” de la Ciudad de Durango, surgió el interés por realizar



un estudio sobre la resiliencia y la relación que pudiera tener con la construcción de un proyecto de vida.

Planteamiento del Problema de Investigación

En México, pese al avance que se ha tenido en materia de educación, más de cuatro millones de niños y adolescentes no estudian y más de 600 mil están en riesgo de abandonar la escuela, (Informe Anual 2017 UNICEF México, 2017, p. 5). A decir de Mendoza y Zúñiga (2017) el 40% de la población de 15 años que se encuentran en condiciones de analfabetismo, no concluyen la primaria ni la secundaria, siendo algunas de las causas extraescolares de dicha problemática la situación socioeconómica, la cultura y el contexto familiar de los y las estudiantes.

En el Estado de Durango el grado promedio de escolaridad de 15 años y más es de 9.1, lo que equivale a poco más de secundaria concluida. Así mismo, de cada 100 personas de 15 años, 61 tienen la educación básica terminada, 18 finalizan la educación media superior y solo 14 concluyen la educación superior (INEGI, s.f.). A partir de los 15 años, el porcentaje de estudiantes desciende de un 85% a un 62%, lo que significa que muchos solo llegan a concluir la secundaria (INEGI, 2020, como se cita en Observatorio La de La Laguna, 2021).

De aquí la importancia de buscar alternativas que coadyuven en la atención de los estudiantes que proceden de contextos adversos. Al respecto, el estudio de la resiliencia como un factor que “inspira una forma de esperanza objetiva” (Vanistendael et al., 2013, p.14) resulta pertinente considerando, como bien refiere Grotberg (1996, como se citó en Bustos, 2013), que esta no solo promueve la superación de la adversidad sino también el desarrollo la salud mental y emocional del individuo, así mismo, la anticipación del futuro. La escuela, en este caso, se convierte en un medio indispensable para su desarrollo en los estudiantes, ya que de manera directa e indirecta incide en estos, al ser uno de los lugares donde más tiempo pasan durante el día. De esta forma, los centros escolares pueden impulsar a que los adolescentes generen un plan de vida que aliente sus expectativas a nivel personal en las diferentes dimensiones de su desarrollo humano.



Considerando lo anterior, la presente investigación se llevó a cabo en dos escuelas: la Escuela Secundaria General No. 6 “México” y la Escuela Secundaria General “Ramón López Velarde” No. 2.

Las dos escuelas comparten características similares: se encuentran al poniente de la ciudad de Durango; los estudiantes residen en su mayoría a los alrededores, solo unos pocos proceden de zonas lejanas; y un porcentaje considerable de la población, sobre todo los de la secundaria No. 6 “México” y los del turno vespertino de la “Ramón López Velarde” No. 2, provienen de un medio socioeconómico bajo por lo que muchas veces habitan en condiciones precarias lo que los hace proclives a abandonar los estudios una vez concluida el tercer grado.

Entre sus características contextuales se encontró que muchos de los jóvenes vienen de familias monoparentales o familias extensas donde en una misma casa viven abuelos, tíos, primos, los padres y los hermanos, o sin los padres cuando por algún motivo están ausentes.

Así mismo, también se describe la existencia de diferentes problemas que afectan la dinámica familiar y por ende al o la joven estudiante como: Desempleo en uno o ambos padres, presentan violencia intrafamiliar, drogadicción, alcoholismo, pandillerismo, delincuencia, embarazo precoz; falta de supervisión de parte de los papás que salen a trabajar durante el día. Todo esto teniendo la mayoría de las veces un fuerte impacto en el rendimiento académico de los jóvenes, así como en el establecimiento de un proyecto de vida que les permita continuar estudiando, lo cual se aprecia en el descenso de estudiantes en el tercer grado.

Finalmente se encontró que las condiciones de los estudiantes del turno matutino en la secundaria “Ramón López Velarde” No. 2 son mejores en cuanto al nivel socio económico, en sus expectativas de vida, la autopercepción acerca de sus posibilidades como estudiantes y en que existe una menor deserción de jóvenes de primer a tercer grado.

Con base en lo anterior, el objeto de este trabajo de investigación se centró en el estudio de la resiliencia y su relación con la construcción del proyecto de vida de los estudiantes de tercer grado de las Secundaria No. 6 “México” y “Ramón López Velarde” No. 2.



La relación que se puede establecer entre resiliencia y proyecto de vida llevó al análisis de diferentes investigaciones sobre la temática, lo cual dejó claro que sí existe. Sin embargo, también se encontró que cada una de estas variables ha sido estudiada de manera individual o en relación a otros factores. Con base en el planteamiento del problema a estudiar se realizan las preguntas y objetivos de investigación.

Pregunta General de Investigación

Las preguntas centrales que originan este trabajo de investigación son:

¿Cómo es la relación entre el nivel de resiliencia y la claridad del proyecto de vida de los estudiantes de tercer grado de las secundarias: No. 6 “México” y “Ramón López Velarde” No. 2, a través de los conflictos de vida que deben superar dichos estudiantes?

Preguntas Específicas

1. ¿Cuál es el nivel de resiliencia experimentado por los estudiantes de tercer grado de las secundarias: No. 6 “México” y “Ramón López Velarde” No. 2?
2. ¿En qué medida, los estudiantes de tercer grado de secundaria (Escuelas “México” y “Ramón López Velarde”) tienen claridad sobre su proyecto de vida?
3. ¿Qué relación existe entre el nivel de resiliencia experimentado por los estudiantes de tercer grado de secundaria (Escuelas “México” y “Ramón López Velarde”) y su proyecto de vida?
4. ¿Cuáles son los conflictos de vida que los estudiantes de tercer grado de secundaria (Escuelas “México” y “Ramón López Velarde”) deben superar en la construcción de su proyecto de vida?

Comprender por qué algunos estudiantes logran salir adelante pese a la adversidad que viven y al pronóstico desfavorable que pudiera construirse por dichas condiciones, llevaron a investigadores como Arayana et al. (2012) a estudiar de qué manera la resiliencia permite a la persona clarificar su sentido de vida para trascender y luchar por lo que quiere en la vida. Con



base en las preguntas se plantean los objetivos de investigación que guían la presente investigación.

Objetivo General de Investigación

Modelar la relación entre el nivel de resiliencia y la claridad del proyecto de vida de los estudiantes de tercer grado de las secundarias: No. 6 “México” y “Ramón López Velarde” No. 2, a través de los conflictos de vida que deben superar dichos estudiantes.

Objetivos Específicos

1. Determinar el nivel de resiliencia experimentado por los estudiantes de tercer grado de las secundarias: No. 6 “México” y “Ramón López Velarde” No. 2.
2. Determinar en qué medida, los estudiantes de tercer grado de Secundaria (Escuelas “México” y “Ramón López Velarde”) tienen claridad sobre su proyecto de vida.
3. Analizar la relación entre el nivel de resiliencia experimentado por los estudiantes de tercer grado de secundaria (Escuelas “México” y “Ramón López Velarde”) y su proyecto de vida.
4. Describir los conflictos de vida que los estudiantes de tercer grado de secundaria deben superar en la construcción de su proyecto de vida.

Justificación

En México, pese a los avances obtenidos en el ámbito educativo, en el 2017 la UNICEF presentó en su informe anual que, más de 4 millones de niños y adolescentes no estudian y más de 600 mil están en riesgo de abandonarla, (Informe Anual 2017 UNICEF México, 2017). Al respecto, Mendoza y Zúñiga (2017), en su investigación sobre los factores intra y extra escolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables, confirman lo dicho al referir que el 40% de la población de 15 años que se encuentran en condiciones de analfabetismo, no concluyeron la primaria ni la secundaria, siendo algunas de las causas extraescolares de dicha problemática la situación socioeconómica, la cultura y el contexto familiar de los estudiantes.

Esto nos lleva a reflexionar qué pautas de acción serían convenientes implementar para



mejorar la situación de los estudiantes en formación, de manera particular de aquellos que residen en las zonas de rezago socioeconómico y que por lo mismo están expuestos a situaciones de vulnerabilidad que repercuten en la construcción de su identidad y de sus expectativas de vida (Bustos, 2013).

Con relación a lo anterior, los hallazgos de los estudios longitudinales sobre resiliencia han demostrado que existen personas que, pese a vivir en situaciones precarias o haber pasado por adversidades logran salir adelante. Por lo que se deduce que el desarrollo de patrones de comportamiento y actitudes resilientes promueven que el individuo adopte una postura más activa frente a su desarrollo humano y despliegue procesos que están relacionados con la salud mental, la adaptación social y las habilidades de enfrentamiento proactivas ante los problemas (Guasch y Ponce, 2002, como se citó en Uriarte, 2005; Saavedra y Villalta, 2008).

La resiliencia en la adolescencia, a decir de Bustos (2013), se convierte en un coadyuvante en la resolución de la crisis de identidad sobre todo en aquellos contextos que constituyen un factor de riesgo para la construcción positiva de ésta. Es decir, la resiliencia no solo fortalece la autoestima del joven sino que le ayuda a clarificar su sentido de vida, trascender sus dificultades y luchar por lo que se proponga (Arayana et al., 2012). Dicho en otras palabras, para un adolescente tener un sentido de vida lo posibilita para definir su proyecto de vida, darle sentido a su existencia, establecer de forma clara sus metas, descubrir en el presente su futuro y hacer lo necesario para concretarlo (Velázquez, 2017).

Con base a lo antes mencionado, se considera que la investigación planteada puede contribuir con la generación de datos sobre la relación de las características de resiliencia con la construcción de un proyecto de vida para determinar la importancia de estos rasgos en los estudiantes y en su nivel de expectativas de superación e identificar los conflictos de vida que los jóvenes de tercer grado de secundaria deben superar en la construcción de su proyecto de vida. Así mismo, se considera que puede brindar importantes herramientas de apoyo para los adolescentes que están por concluir sus estudios de educación secundaria y en proceso de tomar



importantes decisiones para perfilar su futuro; además, representaría una forma de promover en estos la conciencia de la utilidad que tiene crear un plan de vida que les ayude a aminorar temores, superar obstáculos y concretar lo que desean.

Respecto a la intervención de la institución educativa, se considera que este tipo de trabajos de investigación constituyen un medio a través del cual los docentes pueden apreciar la importancia de su participación en dicho proceso como promotores de herramientas en los jóvenes para estructurar su plan de vida. Se considera, también que, los resultados de este estudio podrían contribuir a crear conciencia sobre la importancia de implementar programas que contemplen la necesidad de ayudar a los jóvenes a desarrollar un proyecto de vida antes de concluir sus estudios de secundaria, ya que “la experiencia escolar es el espacio social para la prevención y promoción de la salud mental integral” (Villalta, 2010, p. 167).

Finalmente realizar la investigación desde la perspectiva metodológica mixta ampliaría la comprensión de los fenómenos de estudio, yendo más allá de los datos duros para darles voz a los participantes y conocer su impresión y sentir acerca de cómo viven la realidad de su contexto y de qué manera creen que este puede ayudarlos u obstaculizarlos para la concreción de su proyecto de vida.

La viabilidad de la presente investigación se da a partir de que se cuenta con la disponibilidad de los recursos materiales, económicos, humanos, de tiempo y de información: Con la disposición del personal de los dos centros escolares para participar en dicha investigación; se cuenta con los recursos tanto económicos para llevar a cabo del trabajo, como teóricos para sustentarlo.





Capítulo II

MARCO NORMATIVO Y TEÓRICO



En el presente capítulo, con el fin de contribuir a la comprensión de los fenómenos de la resiliencia y el proyecto de vida, se lleva a cabo un acercamiento a los preceptos normativos y teóricos de los mismos, lo cual constituye el marco explicativo desde el cual se analiza la condición resiliente de los estudiantes de tercer grado de secundaria, así como los elementos necesarios para que lleven a cabo su proyecto de vida. La revisión aquí propuesta está organizada como lo muestra la figura 5.

Figura 5

Marco Normativo y Teórico



El marco normativo y teórico está conformado por los siguientes apartados:

- Primer Apartado. Referentes Normativos de la Educación Socioemocional.
- Segundo Apartado. Marco Teórico:



- Subapartado 1. La resiliencia: precedentes teóricos, conceptualización, su construcción, su manifestación en la adolescencia y su intervención en la motivación al estudio.
- Subapartado 2. El proyecto de vida: conceptualización, el proceso de construcción, el papel de la escuela en ésta y su importancia en la adolescencia.
- Subapartado 3. La resiliencia en relación al proyecto de vida.

El primer apartado, comprende los antecedentes de la formación socioemocional en la educación en México; las aportaciones hechas por organismos internacionales como la UNESCO, el cual subraya la importancia del desarrollo de habilidades para la vida desde el ámbito educativo; y las reformas que se han realizado en el Artículo 3º de la Constitución Política Mexicana, como máximo rector normativo de la enseñanza en nuestro país

El segundo apartado comprende el marco teórico, el cual está constituido por tres subapartados referentes a las variables de estudio: Resiliencia y Proyecto de Vida, y la relación entre estas. En el primer subapartado se realiza un recorrido histórico a través de lo que se considera son los precedentes del fenómeno resiliencia; se hace un acercamiento a la conceptualización del constructo, describiendo para ello el enfoque y el manejo que le dieron las diferentes escuelas de la resiliencia; posteriormente se aborda la manera en cómo se gesta en el ser humano, cómo se manifiesta en la adolescencia y la importancia de su promoción en la escuela.

El segundo subapartado aborda la conceptualización del proyecto de vida; los factores externos e internos que intervienen en su construcción; y la importancia de la intervención de la escuela en dicho proceso.

Finalmente, el último subapartado resume los resultados encontrados a cerca de la investigación de las variables de resiliencia y proyecto de vida.



Apartado 1. Referentes Normativos de la Educación Socioemocional

Uno de los principales objetivos de la educación ha sido que la persona sea mejor, que logre un desarrollo integral y con ello su bienestar. El desarrollo integral se define como aquel que contribuye a que la persona progrese de manera simultánea en las diferentes dimensiones del desarrollo humano: cognitiva, social, afectiva y física, con el objetivo de alcanzar su bienestar (Leal, 2007). Este, se sustenta en la evolución al generar cambios cualitativos que le permiten al hombre una mejor adaptación y, al mismo tiempo, la conciencia para ir cambiando patrones de pensamiento, esquemas de comportamiento y modelos culturales, emocionales y actitudinales, a fin de alcanzar su bienestar biopsicosocial.

Al respecto, se espera que la escuela sea un coadyuvante en la formación integral, fomentando el desarrollo de habilidades para la vida, concentrándose no solo la dimensión cognitiva del ser humano, sino en la promoción y fortalecimiento de las áreas afectiva y social de la persona. De esta manera, la educación integral implica el fomento de habilidades o competencias socioemocionales, de suma importancia en los ámbitos académico, laboral y personal porque motivan al ser humano a procurar su bienestar personal y con los demás (García, 2018).

Esto, poco a poco se ha ido normando, incluso desde el ámbito internacional por la intervención de organismos como la UNESCO (2020), quien concibe las habilidades socioemocionales como herramientas que proveen a las personas de la capacidad de mantenerse proactivo ante su estado de salud mental y emocional, a la vez, que lo capacita para ser un ente pro social y con la disposición de hacer frente a los desafíos que se le presentan; y el Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006, como se citó en SEP, 2017) que pugnan por el desarrollo de habilidades asociadas al desempeño emocional que tiene serias implicaciones en el rendimiento académico, laboral, social y personal.

En México, se han dado diferentes políticas educativas acordes al ideal de hombre que se ha pretendido formar considerando las circunstancias del momento en que surgieron. Con



respecto al tema de la educación integral que implica el desarrollo de habilidades para la vida, se encuentra que empezó a considerarse desde 1946, con la segunda reforma al Artículo 3º de la Constitución Política Mexicana, documento en el cual el Estado ha establecido cómo debe implementarse la enseñanza en los diferentes niveles de Educación en México (Soto, 2013) y que se ha ido reformando con base las necesidades de cada época.

De esta manera, a partir de la segunda reforma el presidente en turno, Manuel Ávila Camacho, propone que la educación sea concebida como un proceso cuyo fin es contribuir al desarrollo de la persona, que muestre un sentido de solidaridad social y que, a su vez, participe en la transformación de la sociedad (Barba, 2019). Más adelante, en el 2011 se introduce una pequeña reforma en el segundo párrafo del Artículo 3º, donde se plantea que, en la educación, tanto privada como pública, debe promoverse el respeto a los derechos humanos, el amor a la patria, la conciencia de solidaridad y debe ser implementado en los planes y programas educativos de educación básica (Soto, 2013).

Por otra parte, en 1993 a raíz de los cambios a nivel social, económico y político en los años 70's y 80's que trajeron consigo una importante crisis, surge la Ley General de Educación (LGE) a fin de regular la educación en México, valiéndose para ello del Artículo 3º de la Constitución como principal documento normador. Cabe señalar que la LGE también ha tenido importantes reformas para su mejor funcionamiento, como la más reciente en su apartado del Título Tercero Del Sistema Educativo Nacional, Capítulo VII de la Educación Humanista, en cuyo Artículo 59 se menciona: En la educación que imparta el Estado se promoverá un Enfoque Humanista, el cual promoverá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza (SEP, 2019a). De esta manera, se busca favorecer que los estudiantes que cursan educación básica se desarrollen íntegramente y aprendan lo que es relevante para su bienestar.



Lo anterior, ha quedado manifestado a través de las diferentes políticas educativas y los planes de estudio donde se ha plantado el propósito de una educación integral, pese a que no se llevara a cabo en la práctica. Esto se muestra a través de la tabla 1 donde se resume los aportes que hacen alusión a la educación emocional relacionado con la promoción de habilidades como *la resiliencia* como parte de las competencias personales (García, 2018), a fin de contribuir al desarrollo armónico e integral de la persona.

Tabla 1

Aportaciones de las Políticas y Reformas Educativas en México

Sexenio	Política educativa en los programas nacionales de educación	Plan de estudios	Aportes sobre la educación socioemocional
Presidencia de Luis Echeverría Álvarez 1970-1976	Reforma Educativa de 1972: se adoptó la psicología constructivista y se pensó en una educación integral (cognitivo y socioemocional); aunque no se implementó como tal en las áreas de aprendizaje hasta la reforma 2016 (Ducoing, 2018).	Plan de estudios de Primaria de 1972	Considera las necesidades de desarrollo físico, intelectual, emocional y de socialización (SEP, 1972).
Presidencia de Miguel de la Madrid 1982-1988	El Plan Nacional de Desarrollo (PND). Propósitos: promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana, ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación, y mejorar la prestación de los servicios en estas áreas	Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y Deporte:	Entre sus objetivos se plantea: promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana (Alcántara, 2008, p. 152).
Presidencia de Carlos Salinas de Gortari 1989-1994	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (AMNEB) de 1992:	Plan de estudios de 1993	Plan y programas de estudio para el nivel de Educación básica, primaria. Integró los conocimientos, habilidades y valores del alumno a través de las dinámicas grupales (Alcántara, 2008, p. 152)



Sexenio	Política educativa en los programas nacionales de educación	Plan de estudios	Aportes sobre la educación socioemocional
<p>Presidencia de Ernesto Zedillo Ponce de León 1995-2000</p>	<p>Sentó las bases para formar las competencias básicas. Se llevó a cabo la reforma de los planes y programas de la educación primaria y secundaria. La nueva propuesta incluye contenidos transversales orientados a desarrollar actitudes y valores como el desarrollo humano.</p>	<p>Plan de estudios 2004 para Preescolar</p>	<p>En el 2001, la materia de Formación Cívica y Ética empieza a impartirse a los estudiantes de tercer grado de secundaria a fin de que tengan un espacio para reflexionar sobre los valores que norman nuestra vida social. El programa está organizado a partir de competencias para promover el desarrollo integral del niño, dentro del cual se considera, entre otras competencias, el desarrollo personal y social, el cual implica: Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; aprendan a regular sus emociones; capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros (SEP, 2004).</p>
<p>Presidencia de Vicente Fox 2001-2006</p>		<p>Plan de estudios 2006</p>	<p>Plan de estudios par Educación Básica, en el nivel de secundaria. El perfil de egreso planteó un conjunto de rasgos que los estudiantes deberían tener al término de la educación básica para desenvolverse en un mundo en constante cambio, los cuales contemplaban el desarrollo de competencias para la vida que no solo incluyera aspectos cognitivos sino afectivos también; uno de estos rasgos es: “Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones” (SEP, 2006, p. 10).</p>
<p>Presidencia de Felipe Calderón 2007-2012</p>		<p>Plan de estudios 2009 Plan de estudios 2011</p>	<p>Plan de estudios para Educación Básica, primaria. En esta reforma se desarrolla el aprendizaje por competencias; se fundamenta en la teoría sociocultural, y abarca un aprendizaje que basado en el desarrollo psicológico busca promover el conocimiento inter individual. Entre sus objetivos se encuentra ofrecer una educación integral en valores. Este plan de estudios se realiza la articulación de la Educación Básica. Uno de sus objetivos es la formación integral de los estudiantes a través de la adquisición de competencias que permitan su desarrollo personal (SEP, 2011, p. 18 y</p>



Sexenio	Política educativa en los programas nacionales de educación		Plan de estudios	Aportes sobre la educación socioemocional
				<p>Ducoing, 2018, p. 69).</p> <p>Este Modelo sigue una filosofía Humanista. Incorpora el desarrollo de Habilidades socioemocionales al currículo en todos los niveles educativos a fin de lograr una formación integral; en este específica conceptos como: autonomía, autorregulación emocional, empatía y afrontar la adversidad, propios de la resiliencia.</p> <p>Postula el: "Reconocimiento del papel central de las habilidades socioemocionales en el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, así como la capacidad de las personas para relacionarse y desarrollarse como seres sanos, creativos y productivos" (SEP, 2017, pp. 50, 54 y 59).</p> <p>Asume la educación desde el humanismo; postula a la persona como el eje central del modelo educativo, de tal manera que los estudiantes son vistos de manera integral (SEP, 2019)</p>
Presidencia de Enrique Peña Nieto 2013-2017	Reforma 2012-2018	Educativa	Modelo Educativo 2017	
Presidencia de Andrés Manuel López Obrador 2018-2024	Reforma 2018-2024	Educativa		

De esta manera, como lo muestra la tabla 1, puede decirse que el último documento referente normativo, en cuanto a la educación de habilidades socioemocionales, lo constituye el Modelo Educativo 2017, en el cual se plantea que la Educación Socioemocional busca que las personas desarrollen importantes herramientas que les permitan aprender a manejar sus emociones, construir una identidad personal, establecer relaciones positivas que los nutran y fortalezcan, afrontar situaciones adversas y construir un plan de vida (SEP, 2017).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), por su parte, ha retomado lo anterior en su modelo, promoviendo una educación humanista, integral y para la vida, que no solo se concentre en la enseñanza de asignaturas tradicionales, sino que contemple la educación de una cultura de paz, dando relevancia a otras disciplinas como la activación física escolar, el arte, la música y, fundamentalmente, el civismo y la inclusión (Hernández, 2019).



Apartado 2. Marco Teórico

El marco teórico que se desarrolla a continuación permite conocer los constructos necesarios para el entendimiento del objeto de estudio.

Subapartado 1. Resiliencia: Precedentes Teóricos, Conceptualización, Construcción, y Presencia en la Adolescencia y en la Escuela.

A través de la historia se han dado diversos relatos de personas o comunidades que después de atravesar por situaciones de adversidad logran salir adelante. Esto da cuenta de que el fenómeno de la resiliencia no es nuevo y de que su estudio permitió tener una perspectiva diferente acerca de la recuperación del ser humano que vive en situaciones precarias o que atraviesa por experiencias de trauma. De esta manera, el enfoque de resiliencia constituyó no solo un factor de protección sino un mecanismo de afrontamiento en cuanto que implica la conjugación de una serie de elementos para cumplir la función de enfrentamiento de las dificultades de una manera saludable que traiga consigo el crecimiento personal.

Precedentes Teóricos de la Resiliencia. El concepto de resiliencia tal y como se conoce hoy, surge en los años ochenta a partir del estudio longitudinal que realizan Werner y Smith (1982, como se citó en Uriarte, s.f.; y Sevilla, 2014) sobre el análisis de las condiciones de vida de un grupo de 698 niños y niñas de la Isla de Hawaii. El trabajo comprendió desde el nacimiento de los pequeños hasta la edad de 32 años, donde observaron las características del nacimiento, socio económicas y psicológicas de su desarrollo. La tesis inicial planteaba comprobar que los infantes en situaciones de riesgo eran proclives a presentar problemas de aprendizaje, enfermedades físicas o psicológicas y desarrollar formas de vida mal adaptativas en comparación a los infantes que crecen en mejores condiciones de vida. Los hallazgos mostraron que, de 201 niños que habían sido expuestos a factores de riesgo, el 35% habían superado las experiencias de adversidad y posteriormente en la adolescencia habían demostrado una adecuada capacidad de regulación emocional y de aprendizaje, lo cual les permitió desenvolverse como adultos maduros, capaces de establecer vínculos afectivos positivos y ser competentes en su trabajo.



A partir de este estudio, la resiliencia viene a formar parte de una serie de temáticas que en la década de los 80's cobran relevancia a partir de la transición del modelo médico, que se centraba en la enfermedad, al enfoque salugénico, que consideraba como punto de atención el desarrollo de las potencialidades. En el ámbito de la psicología, aquellos autores y teorías que siguen esta nueva perspectiva conciben a la persona como una unidad donde lo bueno y lo malo coexisten, por lo que se piensa que, las intervenciones realizadas no deberían repercutir solamente en la disminución del síntoma sino en la ampliación de las fortalezas (Lupano y Castro, 2010).

Así mismo, a decir de Uriarte (2005), existe evidencia de que teóricos como Spitz o Bowlby, desde los años 60's, desarrollaron estudios donde concluyeron que los niños poseen la cualidad de cambiar la connotación negativa que tienen las experiencias desafortunadas que viven y darles un sentido positivo como un mecanismo que les ayuda a cubrir sus necesidades afectivas. Dicho en otras palabras, comprobaron que algunos niños, pese a vivir experiencias de separaciones tempranas, institucionalización y desarrollo de vínculos no seguros, no mostraban afectaciones. Y en los años 70's, de acuerdo a Rutter (1993), como cita el mismo Uriarte (2005), el estudio de la resiliencia surgía desde tres perspectivas. La primera de ellas procedía de la investigación de las diferencias individuales respecto a la invulnerabilidad presente en algunas personas pese a las condiciones de riesgo psicosocial en que se encontraban; la segunda vertiente residía en el estudio del temperamento en relación a la capacidad de vulnerabilidad e invulnerabilidad; y en tercer lugar, partía de la investigación de las diferencias individuales respecto a la capacidad de enfrentar experiencias adversas.

Sin embargo, desde mucho antes de que se usara el término de resiliencia, a lo largo de la historia se han referido historias de personas e incluso de pueblos que logran progresar pese a las situaciones adversas que atraviesan. Prueba de ello es Pestalozzi que, desde el siglo XVIII, relata casos de infantes que pese a ser huérfanos y vivir en la calle, lograban salir adelante; así mismo, en Noruega a este tipo de niños los nombran *niños dientes de león*, como las frágiles



plantas que crecen aún en los lugares menos propicios para que surja la vida; en la India son representados con la flor de loto que crece en aguas sucias; y los indios navajos que habitaban en el suroeste de Estados Unidos llamaban mándala a la fuerza interna que brindaba resistencia y la capacidad de sobreponerse a una persona enferma (Vanistendael y Lecomte, 2012, como se cita en Uriarte, 2005). De acuerdo a esto, se afirma que la capacidad de superar la adversidad ha estado presente desde los inicios del ser humano.

Por otra parte, la resiliencia se nutre también de disciplinas como el Humanismo, el cual plantea que el ser humano es un ente activo con la capacidad de influir en su devenir; y de los hallazgos de la Psicología Positiva que dejan de enfocarse en la enfermedad para concentrarse en las potencialidades de la persona.

Humanismo. La Psicología Humanista fue fundada oficialmente en la década de los 60's en Estados Unidos de América por un grupo de psicólogos y pensadores progresistas que planteaban una perspectiva opuesta a los postulados del Psicoanálisis y el Conductismo. Este nuevo enfoque proponía el estudio del hombre como un todo indivisible, donde no debía separarse el comportamiento del ser humano de sus pensamientos, sentimientos, percepciones y expectativas (Rivero, 2014).

Carl Rogers, uno de los principales exponentes del enfoque Humanista, a partir de sus estudios clínicos y apoyándose en los trabajos de otros investigadores, desarrolla la teoría sobre el desarrollo de la personalidad donde pone de relieve aspectos como que el ser humano debe ser concebido como una unidad psico-somática, donde cuerpo, sensaciones, emociones, pensamientos y comportamiento forman un todo en constante interacción con el medio; que la subjetividad del ser humano se refiere a la manera en que este percibe la realidad, le da sentido y con base en ella actúa. Por medio de la reflexión, el individuo toma conciencia de sí y de lo que lo diferencia de los demás; y por naturaleza el ser humano tiende al crecimiento y a la actualización de sus potencialidades, lo cual denomina *Tendencia actualizante* (Méndez, 2016).



De acuerdo a lo anterior, para Rogers (1987, como se citó en Monroy et al., 2006), el individuo constituye una unidad organizada con una tendencia inherente a desarrollar su potencial, nutrirse y conservarse, así mismo, es capaz de llevar a cabo un proceso de evaluación organísmico que consiste en valorar qué experiencias son negativas o positivas para sí mismo, y con base en ello elegir y regular su comportamiento con el fin de autopreservarse. Dicha función le permite a la persona, por sí misma, volver a equilibrarse.

Desde esta perspectiva, el ser humano no es un ente pasivo sino que, percibe el mundo que le rodea de un modo singular y único, por lo que la interpretación que hace de su realidad obedece a su campo fenoménico y su experiencia, lo que finalmente incide en la forma en que concibe la realidad externa y en cómo actúa. A decir de Rogers y Rachel (1989, como se cita en Monroy et al., 2006), el individuo es capaz de avanzar, reorganizar su campo perceptual y la percepción de sí mismo a través de la superación del dolor en favor de la valoración y el desarrollo. Un simil sobre lo dicho, lo constituye el proceso que siguen los infantes para aprender a caminar; en un principio, el pequeño puede sufrir caídas, sin embargo, la fuerza del crecimiento prevalece sobre las experiencias de dolor.

Dentro del Humanismo, el Análisis Existencial constituye otro de los sustento teóricos en el desarrollo de la teoría de la Resiliencia. Aquí, Viktor Emil Frankl, psiquiatra sobreviviente del Holocausto, a través de su experiencia en el campo de concentración durante la segunda guerra mundial, descubre que puede seguir viviendo a partir de tener un sentido de vida. Desde esta actitud logra ayudarse y ayudar a otros a sobrevivir, dando inicio de esta manera a una serie de principios que más tarde constituirían la base de su Logoterapia o Terapia del Sentido: “El diálogo íntimo con la trascendencia, el concepto de actitud de libertad y responsabilidad, y el descubrimiento del humor como una alternativa al sufrimiento sin sentido” (Rivero, 2014, p. 148). Sobre estos principios trató, en particular, a aquellas personas que habían sufrido enfermedades terminales o situaciones que habían cambiado radicalmente su vida.



Para Viktor Emil Frankl, la Logoterapia le permitía a las personas cambiar el “qué espero de la vida” por el “qué espera la vida de mí” para darle un sentido a su vida e iniciar “el diálogo de la trascendencia” (Rivero, 2014, pp. 149-150). De esta forma, las personas que eligían seguir adelante, lo seguían haciendo pese a la adversidad porque tomaban responsabilidad de sí mismas y de su devenir.

Psicología Positiva. Los orígenes de la Psicología Positiva se ubican en el año de 1998 con las observaciones que Martin Seligman, que en ese entonces era el presidente de la American Psychological Association (APA), realiza sobre el incumplimiento de los objetivos que la Psicología se había propuesto, hasta antes de la segunda guerra mundial, acerca de: Curar la enfermedad mental, ayudar a las personas a tener una vida más productiva y satisfecha, e identificar y promover el talento; en su lugar, los psicólogos se habían abocado al tratamiento de la enfermedad mental y al estudio de las diferentes psicopatologías. Es así como Seligman se propone que la Psicología Positiva retome los propósitos olvidados refiriendo que la Psicología debía ir más allá del síntoma y explorar los recursos que podían ayudarle a la persona a salir adelante (Seligman, 2003, como se citó en Lupano y Castro, 2010).

El objetivo de la Psicología Positiva, de acuerdo con Gable y Haidt (2005, como se citó en Lupano y Castro, 2010), es la investigación de los recursos que posee una persona, grupos de personas e incluso instituciones para salir adelante. Otro de los rasgos esenciales de este modelo es el papel activo que se le da a la persona, la cual a través de actividades intencionales logra el cambio, esto en contraposición a la idea que se manejaba hasta antes de los años 80's a cerca de considerar al sujeto como un ente pasivo que solo reaccionaba a los estímulos del ambiente (Vera et al., 2007, como se citó en Carretero, 2010).

La resiliencia, de igual manera, cuestiona la perspectiva de la psicología tradicional al plantear que no todas las personas que viven en situaciones de adversidad desarrollan alguna patología en relación a esa vivencia. Por lo cual sus investigaciones se enmarcan dentro del movimiento de la psicología positiva al tener en común el interés de promover la salud mental y



que las personas sean capaces de trascender y salir fortalecidos de las experiencias de adversidad (Carretero, 2010).

De esta manera para resumir, se presenta la tabla 2 donde se exponen los antecedentes teóricos de la resiliencia.

Tabla 2

Precedentes Teóricos de la Resiliencia

Antecedente	Año	Aportación
Pestolazzi	Siglo XVIII	Hay niños huérfanos que logran salir adelante La necesidad de afecto del infante promueve su capacidad de transformar experiencias negativas en positivas.
Spitz y Bowlby		
Humanismo	60's	<ul style="list-style-type: none">• Rogers: La Tendencia Actualizante versa en que el individuo es capaz de avanzar, reorganizar su campo perceptual, valorar qué experiencias son positivas o negativas para sí mismo para elegir su comportamiento con el fin de autopreservarse.• Viktor E. Frankl: La capacidad de elección nos faculta para cambiar esquemas y patrones de comportamiento poco factibles.• Investigaciones sobre las diferencias individuales respecto a la invulnerabilidad presente en algunas personas pese a las condiciones de riesgo psicosocial en que se encontraban.
	70's	<ul style="list-style-type: none">• Estudio del temperamento en relación a la capacidad de vulnerabilidad e invulnerabilidad.• Investigación de las diferencias individuales respecto a la capacidad de enfrentar experiencias adversas.
Psicología Positiva	90's	Las personas son capaces de trascender y salir fortalecidos de las experiencias de adversidad.

Con base en lo anterior, se precisa que el Enfoque de Resiliencia fue evolucionando y al mismo tiempo fue nutriéndose de las investigaciones de teóricos como Spitz, Bowlby, Rogers, Viktor E. Frankl, Werner y Smith, entre otros, que marcaron un hito sobre la perspectiva que se tenía acerca las personas que nacían y crecían en contextos de vulnerabilidad. Así mismo, al igual que el Humanismo y la Psicología Positiva, expone el papel activo que tiene el ser humano frente a la situación que está viviendo, de tal manera que rompe con el estigma: Infancia es



Destino, comprobando que existen personas que logran desarrollarse psicológicamente sanas pese a la adversidad.

Concepto de Resiliencia. La palabra resiliencia procede del latín, resilio que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Fue utilizada originalmente en la física y la ingeniería civil para describir la propiedad de un material para recobrar su forma original después de ser sometido a una presión deformadora; posteriormente, el término fue adoptado en las ciencias sociales para identificar a la capacidad que algunas personas poseen para desarrollarse a nivel mental y emocional sanamente pese a las experiencias adversas que los rodean (Rutter, 1993, como se citó en Kotliarenco et al., 1996).

La conceptualización del término resiliencia fue evolucionando a través del tiempo, de esta manera se identifican tres escuelas: la anglosajona, la europea y la latinoamericana, dando cada una de éstas su propia perspectiva sobre cómo concebían la resiliencia.

La escuela anglosajona aborda la resiliencia desde el enfoque psicobiológico, el cual estudia la mutua interacción que se da entre el individuo y su ambiente, así como en la manera en que el primero responde a las situaciones desfavorables que le presenta su medio. De aquí surgen dos generaciones de investigadores, la primera, en los años 70's; la cual pone de relieve la cuestión: ¿Qué distingue a los niños que, pese a la adversidad, se adaptan positivamente? Dentro de esta generación el estudio de Werner y Smith, con infantes de la isla de Hawai, marca un hito importante porque da cuenta de la existencia de factores protectores y de riesgo que pueden promover u obstaculizar el desarrollo de la resiliencia; es decir, se evidencia que aquellos ambientes donde hay redes de apoyo social ayudan a generar en la persona características como autoestima positiva, habilidades de afrontamiento, sentido del humor, entre otras, las cuales representan importantes herramientas para aminorar o prevenir el impacto de las experiencias hostiles (García-Vesga y Domínguez- de la Ossa, 2013).

De esta manera se da origen a un modelo trídico de factores resilientes donde se distinguen: los rasgos individuales, familiares y socioambientales (Ospina et al., 2005).



Finalmente, las definiciones que se enmarcan dentro de esta línea se centran en el individuo y manejan la resiliencia como una capacidad, cualidad, característica universal o agente protector (Puerta y Vásquez, 2012).

Los investigadores de la segunda generación, ponen el acento en dar respuesta al planteamiento: ¿Cuáles son los procesos asociados a la adaptación positiva dada la adversidad? Con base en esta, las definiciones de resiliencia se centran en el proceso y resaltan la importancia de la interacción que se establece entre las características personales y el ambiente. Dicho en otras palabras, la resiliencia es considerada como un proceso dinámico donde sujeto y ambiente se influyen mutuamente (Puerta y Vásquez, 2012).

Dentro de esta generación de investigadores encontramos a Rutter quien destaca el estudio de los *mecanismos de protección* y no de los factores de protección o riesgo como se venía dando, pues su interés es conocer la dinámica que promueve que el individuo salga fortalecido de la adversidad (García-Vesga y Domínguez- de la Ossa, 2013). A decir de Ospina et al. (2005), los mecanismos protectores constituyen los recursos que el ambiente brinda al individuo, así como también, las características personales positivas que ya ha desarrollado y que le facilitan su adecuada adaptación al contexto.

Otra orientación, dentro de esta generación, la presenta Grotberg quien describe la resiliencia como la interacción entre tres tipos de factores: De soporte social (yo tengo), habilidades personales (yo puedo) y fortalezas personales (yo soy y yo estoy), los cuales pueden ser promovidos a través del lenguaje desde la infancia (Ospina et al., 2005; y García-Vesga y Domínguez- de la Ossa, 2013). De esta manera, se considera que la resiliencia es una capacidad humana universal parte de un proceso evolutivo, y no un rasgo innato (Uriarte, 2005).

Y la tercera orientación, de acuerdo a García-Vesga y Domínguez- de la Ossa (2013), viene dada por autores como Luthar y Cushing (1999), Masten (2001), Kaplan (1999) y Bernard (1999), donde retoman el Modelo Ecológico-Transaccional del desarrollo humano de Bronfenbrenner el cual consiste en la interrelación que se da entre la persona y los diferentes



niveles de influencia ambiental: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El nivel más interno (microsistema) comprende al individuo en desarrollo, el cual es influido por los otros sistemas, y este a su vez, también inside en ellos.

En esta corriente, el hablar de la mutua interrelación que se da entre la persona y los diferentes niveles de ambiente, se contemplan otros factores personales del individuo como el temperamento y el apego. Con ello, se explica que la persona desde su nacimiento viene dotado de una tendencia constitucional para reaccionar a su ambiente, que en unión con factores ambientales como el vínculo seguro con los padres, una buena red de relaciones sociales, apoyo del entorno, entre otros, dan lugar al desarrollo de mecanismos de protección como la resiliencia, lo cual no es un sinónimo de factores de protección, pues el fin de estos es proteger del riesgo. En comparación, la función de los mecanismos de resiliencia es permitir afrontar el riesgo (García-Vesga y Domínguez- de la Ossa, 2013).

Con base en lo anterior, la resiliencia es entendida como una acción o un proceso en constante desarrollo (Puerta y Vásquez, 2012), por lo que adquiere una perspectiva multidimensional donde tanto el individuo como su contexto tienen un papel activo, pues es en la interrelación entre los diferentes niveles donde “germina la resiliencia”; como expresa Masten y Obradovic (2006), Ungar et al. (2013) y Ungar (2013): la resiliencia se ubica no solo en la persona sino en el contexto que se desenvuelve (como se citó en Ruiz-Román et al., 2020).

El enfoque europeo por su parte centra su atención en el resultado, es decir, en la superación de la adversidad (Puerta y Vásquez, 2012). Desde esta concepción de la resiliencia, lo que importa es la permanencia de la funcionalidad de la persona, particularmente a nivel conductual y emocional, es decir, aún sí llegan a existir sentimientos o emociones displacenteras, lo que cuenta es el afrontamiento exitoso de estas. En esta perspectiva, la persona adquiere un papel activo en el sentido de que es ella misma quien “teje su propia historia” y elige la actitud para hacer frente a la adversidad; de esta manera deja de lado el rol de víctima. En consecuencia,



el fin último de la resiliencia es el desarrollo humano en un proceso que se da a través del tiempo (Gil, 2010).

Por último, se encuentra la Escuela Latinoamericana, la cual surge a mediados del siglo XX. La aportación más destacada de este enfoque reside en que se estudia la resiliencia desde la perspectiva comunitaria. A partir del análisis de las condiciones de vida en Latinoamérica, se detecta que existe una gran tendencia a sufrir adversidades por las características políticas, económicas y sociales. Con base en ello, da inicio de la investigación de las características que nivel grupal y comunitario ayudan a superar las situaciones de desgracia y que constituyen la base del proceso resiliente colectivo (Gil, 2010).

Al respecto, Aldo Melillo (2004, como se citó en Gil, 2010) refiere como principales rasgos resilientes en una comunidad: autoestima colectiva, identidad cultural, humor social, honestidad estatal y solidaridad; y como características que obstaculizan la resiliencia comunitaria: la apropiación de valores de otras culturas, la apatía de algunos miembros de la comunidad ante la desgracia, el autoritarismo y la corrupción. A diferencia de las otras escuelas, la resiliencia Latinoamericana va más allá de los rasgos resilientes particulares para trabajar sobre el bienestar de la sociedad.

Por lo tanto, la evolución conceptual de la resiliencia parte, a decir de Ruiz-Román et al. (2020), desde una perspectiva psicológica enfocada en el individuo, sus capacidades o cualidades, hacia una concepción multidimensional centrada, primero, en el proceso y más adelante en el resultado. De esta forma se presentan las diferentes definiciones de acuerdo al enfoque al que pertenecen en la tabla 3.



Tabla 3

Concepción de la Resiliencia de Acuerdo a su Enfoque

Enfoque	Autor	Definición
Individuo	Garnezy (1991, como se citó en Becoña, 2006)	La capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante.
	Egeland et al. (1993, como se citó en Muñoz y De Pedro, 2005)	El desarrollo de competencias a pesar de la adversidad.
	Suárez (1995, como se citó en Kotliarenco et al., 1996)	La resiliencia habla de una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida.
	Grotberg (1995, como se citó en Muñoz y De Pedro, 2005)	La capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformado positivamente por ellas.
	Vanistendael y Lecomte (2000, como se citó en Monroy et al., 2006)	Es la capacidad de tener éxito de modo aceptable para la sociedad, a pesar de un estrés o de una adversidad que implican normalmente un grave riesgo de resultados negativos.
	Masten y Powell (2003, como se citó en Becoña, 2006)	Patrones de adaptación positiva en el contexto de riesgos o adversidades significativas.
	Manciaux et al. (2003, como se citó en Monroy et al., 2006)	La resiliencia es la capacidad de una persona o grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves.
Proceso	Richardson et al. (1990, como se citó en Becoña, 2006)	El proceso de afrontamiento con eventos vitales desgarradores, estresantes o desafiantes de un modo que proporciona al individuo protección adicional y habilidades de afrontamiento que las que tenía previa a la ruptura que resultó desde el evento.
	Rutter (1992, como se citó en Kotliarenco et al., 1996)	La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida <i>sana</i> , viviendo en un medio <i>insano</i> . Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se



Enfoque	Autor	Definición
Resultado		trataría de un proceso interactivo entre éstos y su medio.
	Luthar, et. al. (2000, como se citó en Becoña, 2006)	Un proceso dinámico que abarca la adaptación positiva dentro del contexto de una adversidad significativa.
	Cyrułnik (2002, como se citó en Muñoz y De Pedro)	La resiliencia es un proceso, un conjunto de fenómenos armonizados, en el cual el sujeto se cuela en un contexto afectivo, social y cultural. Es el arte de navegar en los torrentes.
	Osborn (1993, como se citó en Kotliarenco et al., 1996)	Concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y los resultados de competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales, como el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva que tienen los niños cuando son muy pequeños.
	Garmezzy (1991, como se citó en Becoña, 2006)	La adecuación funcional... (el mantenimiento de un funcionamiento competente a pesar de la emocionalidad interfiriente) ...como el punto de referencia de la conducta resiliente bajo estrés.
	Vanistendael y Lecomte (2002, como se citó en Muñoz y De Pedro, 2005)	La resiliencia distingue dos componentes: La resistencia frente a la destrucción, es decir la capacidad para proteger la propia integridad bajo presión y más allá de la resistencia, la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a las circunstancias difíciles.
	Luthar (2003, como se citó en Becoña, 2006)	La manifestación de la adaptación positiva a pesar de significativas adversidades en la vida.
Cauce et al. (2011; Montessorrosa et al., 2018 como se citó en Pinagrote et al., 2020)	La capacidad que tiene una persona o un grupo para recobrase, transformarse, amortiguar el estrés, superar los efectos nocivos de la adversidad y salir fortalecido para proyectarse hacia el futuro.	

De acuerdo a la tabla 3, se aprecia que la conceptualización de la resiliencia ha sido dinámica, ha ido cambiando conforme a los estudios de los diferentes teóricos que nutrieron y ampliaron la perspectiva sobre esta temática. De esta manera, de acuerdo con Masten et al. (1991, como se citó en Puerta y Vásquez, 2012), la resiliencia es un proceso, una capacidad y un resultado que deriva en una adecuada o mejor adaptación posterior a vivir situaciones de adversidad.



La Construcción de la Resiliencia. De acuerdo con Monroy et al., (2006), Barudy y Dantagnan (2005) exponen que, la resiliencia surge y se nutre por la interacción con personas significativas positivamente, que se encuentran en su entorno y que les ofrecen aceptación incondicional. Así mismo, menciona que Vanistendael y Lecomte (2000), haciendo alusión a las necesidades de Maslow, elaboran un modelo de resiliencia donde explican que la resiliencia, metafóricamente hablando, se construye como una *casita* en la cual el suelo equivale a las necesidades básicas como el cuidado de la salud, la alimentación, el sueño, entre otras; los cimientos representan los vínculos que establecemos con las redes de contactos informales como la familia, los amigos, los vecinos, etc., que nos hacen sentir seguros, aceptados y comprendidos; la planta baja corresponde con la capacidad para descubrir un sentido de vida; la planta alta tiene que ver con las aptitudes y competencias como la autoestima y el sentido del humor; y el techo con las experiencias que faltan por descubrir.

Dicho en otras palabras, la resiliencia vista como un proceso y no como una cualidad o una capacidad, implica que se considere que esta se da gracias a la intervención e interacción de ciertos factores específicos como: a nivel personal, el temperamento fácil caracterizado por una tendencia a adaptarse con placer a las situaciones nuevas y el desarrollo de la capacidad de introspección, autonomía, habilidades sociales, empatía, sentido del humor, creatividad, pensamiento crítico y de motivación (Wolin y Wolin, 1993; Vanistendael y Lecomte, 2002; Sanz, 2002; Cyrulnik, 2002; Forés y Grane, 2008 y Manciaux, 2010, como se citó en Ruiz-Román et al., 2020); a nivel material, tener cubiertas las necesidades básicas como la alimentación, el sueño, el descanso y una vivienda digna (Vanistendael y Lecomte, 2002, como se citó en Ruiz-Román et al., 2020); a nivel afectivo, contar con redes de apoyo que lo provean de personas que con su aceptación incondicional y su afecto positivo, ayuden a promover dicho proceso resiliente; y por último, las características de la comunidad resultan esenciales ya que es en esta donde la persona afronta las situaciones de adversidad, esto es, la disponibilidad de apoyo social en sus múltiples formas ayudan a que la situación de tragedia desaparezca (Becoña, 2006). En esta



última, a decir de Esteve et al. (2008, como se citó en Ruiz-Román et al., 2020), se inserta la familia, la cual constituye el primer lugar donde la persona aprende a darle significado tanto a las experiencias personales como colectivas, por lo que se le considera el principal facilitador en la promoción de los rasgos resilientes.

Siguiendo la misma línea, García-Vesga y Domínguez- de la Ossa (2013), destacan como uno de los principales factores en el proceso de construcción de la resiliencia, el contar con una persona capaz de nutrir afectivamente, en el sentido positivo, a otra persona con su aceptación incondicional, a tal grado de lograr promover en esta el fortalecimiento de su estructura psíquica. A esta, Cyrulnik (2001, como se citó en García-Vesga y Domínguez- de la Ossa, 2013) la llama “tutor de resiliencia” (p.69) cuyas características serían: acompañamiento físico y estable; motivación en la búsqueda de metas, asimilación nuevas experiencias y resolución de los problemas que se presentan; y sentido del humor.

García-Vesga y Domínguez-De la Ossa (2013), retoman la teoría sociocultural de Vygotsky, específicamente el concepto de “zona de desarrollo próximo” para explicar el rol del tutor de resiliencia al fungir como apoyo u orientador para una persona mientras alcanza el nivel necesario para realizar una tarea que su desarrollo vital le impone. Gracias a la mediación de este coadyuvante, el individuo logra reflexionar, ser consciente y orientar su conducta de manera efectiva y saludable al interiorizar las pautas o diálogos instructivos brindados por el tutor resiliente. Por lo tanto, la presencia de una persona afectuosa y protectora brinda el desarrollo y fortalecimiento de importantes recursos a nivel psíquico y emocional que permiten hacerle frente y superar los obstáculos.

No obstante, no solo los padres pueden constituirse en tutores resilientes, porque la realidad no siempre logran serlo. Werner y Smith, en su estudio con niños de la isla de Hawai, refieren que un factor de resiliencia lo constituye el vínculo seguro que los niños desarrollan durante su primer año de vida, aún así si este no es con la madre. Es decir, cualquier persona que muestre una actitud de cuidado, amor y protección hacia el pequeño, brinda los elementos



necesarios a nivel afectivo y psicológico para que este desarrolle confianza en sí mismo y en su entorno. De esta forma, el enfoque de resiliencia aboga por extender la concepción del apego, ya que tradicionalmente se remitía a la relación madre-hijo (García-Vesga y Domínguez- de la Ossa, 2013).

Finalmente, resulta esencial mencionar que el proceso de la construcción de factores de la resiliencia se logra por la interacción activa de todos los factores antes citados, y no por la dominancia de alguno, es decir, uno lleva al otro de tal manera que se entretajan para formar una red de promoción de la resiliencia.

La Resiliencia en la Adolescencia. El enfoque de resiliencia entiende el desarrollo humano dentro de un contexto específico. Para comprender el proceso es necesario considerar el entorno físico y social, la etapa evolutiva y la cultura del individuo (Muñoz y De Pedro, 2005).

A decir de Kumpfer y Hopkins (1993, como se citó en Becoña, 2006), los rasgos que caracterizan la resiliencia en jóvenes y que han desarrollado por medio de la interacción con su ambiente, son: optimismo, empatía, dirección o misión, y determinismo y perseverancia. Dichas cualidades intervienen a su vez en el desarrollo de habilidades emocionales, sociales, académicas, de reestructuración, planificación, para el afrontamiento y solución de problemas.

La Resiliencia en la Escuela. Actualmente, la escuela busca ir más allá de la formación académica, pues representa un espacio propicio para el desarrollo humano. Por ello, a decir de Uriarte (2005), representa el lugar donde el niño no solo aprende a comunicarse con su entorno, sino que puede desarrollar diferentes formas de vincularse, incluso, de una manera más sana y positiva, que sin duda compensan las situaciones de adversidad que se le presentan en otros ámbitos de su vida.

El enfoque de resiliencia en la escuela permite la sensibilización y tener conciencia, por parte de los maestros, de aquellas situaciones que obstaculizan el adecuado desarrollo académico de los estudiantes. Al respecto Orteu (2012), destaca que brindar un espacio donde los estudiantes puedan recibir, además de la preparación académica, contención emocional es



de gran ayuda en circunstancias adversas. A esto se suma, el considerar que los miembros de un sistema son resilientes en la medida que el sistema también lo es. Dicho en otras palabras, la resiliencia puede surgir y nutrirse en la interacción maestro-estudiante, estudiantes-estudiante o por la convivencia entre otros agentes de la comunidad escolar.

Henderson y Milstein (2003, como se citó en Orteu, 2012) plantean la estrategia: “La rueda de la Resiliencia” como una alternativa para promover la resiliencia en la escuela. Esta abarca seis pasos, donde los tres primeros están dirigidos a mitigar el riesgo y los tres últimos a construirla: Enriquecer los vínculos prosociales, fijar límites claros en la acción educativa (pautas de comportamiento), enseñar habilidades para la vida, brindar afecto positivo y apoyo, establecer retos y expectativas elevadas y participación activa y significativa.

Respecto a las características del estudiante resiliente, Finn y Rock (1997, como se citó en Dueñas et al., 2019), en sus investigaciones sobre esta temática, encontraron que la motivación para el estudio es un factor que juega un papel muy importante, empero, las actitudes que tienen que ver con el compromiso escolar (el llegar a tiempo, prepararse, participar en las actividades de clase y cumplir con las tareas), son las que marcan la diferencia entre los estudiante resilientes y los que no lo son. Al respecto, Winfield y Wilson (1991, como se citó en Dueñas et al., 2019), plantean que dichas actitudes son promovidas por las escuelas que se caracterizan por tener un ambiente disciplinado. Otros autores como Sandoval-Hernández y Bialowolski (2016, como se citó en Dueñas et al., 2019), agregan otros rasgos como la dedicación en el estudio manifestado por el número de horas que se asignan para el aprendizaje.

Subapartado 2. Proyecto de Vida: Conceptualización, Construcción e Importancia

Durante la Adolescencia y la Intervención de la Escuela

La importancia de preparar a los adolescentes de hoy en día para que sean personas competentes, a decir de Monereo y Pozo (2007, como se citó en Lomelí-Parga, 2016), implica no solo la preparación académica sino la formación de aquellos aspectos relacionados a la personalidad que influyen en su desarrollo integral. El contar con un plan de vida facilita el



proceso del crecimiento personal, ya que aminora los miedos y al mismo tiempo le permite al individuo conocer sus fortalezas. Por ello resulta importante conocer qué es un proyecto de vida, cómo se lleva a cabo, su importancia durante la adolescencia y de qué manera ayuda la escuela en su construcción.

Concepto de Proyecto de Vida. Existen diversas definiciones acerca del constructo Proyecto de Vida, algunas de estas se presentan en la tabla 4.

Tabla 4

Definición de Proyecto de Vida

Autor/es	Definición
Guichard (1995, como se citó en Lomelí-Parga et al., 2016).	Un proyecto puede definirse como poner en relación, de modo significativo, el pasado, el presente y el futuro, quedando privilegiada la última decisión.
García (2002, como se citó en Velásquez, 2017).	Se llama proyecto de vida a la dirección o itinerario que una persona logra establecer para construir su existencia en un futuro, y además basa sus sueños guiado por una consecución de acciones.
D' Angelo (2003, como se citó en Velásquez, 2017).	El proyecto de vida es la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales.
Zuazua (2007, como se citó en Velásquez, 2017).	El proyecto de vida es un modelo de actividades que se programan, que permiten expresar lo que el individuo desea conseguir en determinado tiempo.
Crespo et al. (2007, como se citó en Calderón y Villeda, 2019).	El proyecto de vida es una visión a futuro que permite proyectar los deseos hacia aquellos objetos, personas o situaciones que van a producir algún tipo de placer y satisfacción, a la vez que conduce al establecimiento de metas y a la reflexión del cómo serán logradas.
Flores (2008, como se citó en Pinagrote et al., 2020).	Los proyectos de vida son planes cuyos contenidos son acciones que conllevan al logro de metas y que en el contexto de los jóvenes son expresiones como “yo quisiera ser” o “yo quisiera hacer” apegado a su experiencia personal que ha vivido y a las circunstancias en que está viviendo.
Calderón (2011, como se citó en Velásquez, 2017).	Hablar del proyecto de vida, es referirse a la estructura o esencia de lo que se busca para el futuro, poniéndose de manifiesto las acciones que deben realizarse para lograrlo. Esta estructura permite conocer los tiempos, los recursos y todo aquello que puede beneficiar o perturbar el proyecto de vida planteado.
Roca (2014, como se citó en Velásquez, 2017).	La construcción de un conjunto de conocimientos, acciones, acuerdos, motivaciones o estímulos guiados inicialmente por la emoción, pero llevados a cabo por la razón, de manera que se permitan el logro de los propósitos planteados a corto, mediano y largo plazo, desde una perspectiva real.



Existen diferentes definiciones a cerca del constructo proyecto de vida las cuales confluyen en algunos aspectos como el que se trata de una proyección futura aunque para ello deban plantearse y llevarse a cabo acciones en el presente; tienen un tiempo de realización; su impacto es multidimensional; procura el bienestar del ser humano en todos sus ámbitos; en la planeación debe considerarse el contexto y la realidad del individuo; aspectos personales como la motivación y el conocimiento de sí mismo son básicos para su concreción; y representan un mapa guía que plasma las características personales de cada adolescente.

Construcción del Proyecto de Vida. El término proyecto hace referencia, de acuerdo a Calderón y Villeda (2019), a plantearse metas a futuro que al mismo tiempo impliquen realizar una tarea en el presente como el medio para lograr los objetivos. De esta manera, las metas son planeadas con base en lo que el individuo considera es mejor para sí mismo, lo que necesita o le satisfecería lograr en los diferentes ámbitos de su vida. Algunas preguntas facilitadoras para construir un proyecto de vida serían: ¿qué quiero ser en la vida? y ¿qué debo hacer para lograr lo que me propongo?

Sin embargo, García Yepes (2017) refiere que el entorno o contexto de la persona es otro factor que no puede dejarse de lado, ya que da cuenta de la realidad del sujeto y, a su vez, plantea las posibilidades de concretar el plan de vida. Por ello, expresa que el proyecto de vida influye en las expectativas de vida que el individuo va formulando, las cuales inciden en las acciones que planea llevar a cabo para concretar sus metas considerando el entorno inmediato en que se desenvuelve. Es decir, este constructo no solo se ve definido por lo que el individuo desea lograr o realizar en su vida sino también por el grado de pertinencia para llevarlo a cabo, en lo cual va a influir la realidad social de su comunidad y las posibilidades que esta le ofrezca.

Por otra parte, Castañeda (2011, como se citó en Lomelí-Parga, et al., 2016), expone que el proyecto de vida se elabora a partir de factores externos como el contexto, e internos o personales como el potencial, la autoestima, el conocimiento de sí mismo, la actitud positiva ante la vida, la visión, las metas, la confianza en sí mismo y el compromiso. En lo referente a los



factores personales, García-Yepes (2017), explica que la importancia de estos reside en que a partir de la autoreflexión del sí mismo y las potencialidades que se poseen, se hace más viable el concretar el plan de vida.

Desde la perspectiva de García (2002, como se citó en Velásquez, 2017), lo anterior es resumido en cuatro dimensiones que han de ser consideradas en la planeación del proyecto de vida: grado de planificación de metas a corto, mediano y largo plazo (determinación del tiempo en que serán llevadas a cabo); factibilidad de metas educativas y ocupacionales con base en la realidad evitando caer en el idealismo; disponibilidad de recursos financieros y humanos; y grado de motivación (soporte de la actitud para llevar a cabo las diferentes actividades que se realizarán).

Con base en lo dicho, el tomar conciencia de las dificultades y posibilidades para llevar a cabo las metas constituye un requisito esencial en la construcción del proyecto de vida (Pardo, 1999, como se citó en García-Yepes, 2017).

Así mismo, otro rasgo del proceso de construcción del proyecto de vida es su sentido transversal y multidimensional (Lomelí y Parga et al., 2016, como se citó en García-Yepes, 2017). Esto significa que debido a que impacta en el desarrollo humano, su planeación implica contemplar las distintas áreas que conforman del ser humano: sentimental, cognitiva, social, espiritual, profesional, económica e incluso, en algunas ocasiones, el género (Castañeda, 2001, como se citó en García-Yepes, 2017).

Finalmente, como afirma Castañeda (2011, como se citó en Lomelí-Parga, et al., 2016), la conveniencia de construir un plan de vida, consiste en que se traza un camino guía, el cual conforme van cambiando las motivaciones e intereses del joven, también puede transformarse para adaptarse a las necesidades del momento; es decir, éste es dinámico en el sentido de que puede re plantearse en razón de las experiencias, de los aciertos y desaciertos (Lomelí-Parga et al., 2016, como se citó en García-Yepes, 2017). Para Betancourth y Cerón (2017), el proyecto de vida es un medio a través del cual la persona puede alcanzar su autorealización personal. Y



para Velásquez (2017) en tanto que se trata de un “plan de acción personal, en busca de bienestar”, sirve para darle sentido un sentido de vida al ser humano.

El Proyecto de Vida en la Adolescencia. En los últimos tiempos ha existido preocupación por fortalecer al grupo etario de la adolescencia, considerado muchas veces vulnerable al estar expuesto a la influencia de: los cambios propios de la etapa, de las redes sociales que absorben sus vidas y, en los contextos vulnerables, de las carencias de su contexto como padres ausentes, drogadicción, violencia intrafamiliar, entre otras cosas. De esta forma, los estudiantes de los últimos grados, particularmente de secundaria, al tener que vivir el egreso de un nivel de estudios, tienen que enfrentarse no solo al cambio de escuela, sí es que se da, sino a lo que implica seguir creciendo y madurar para tomar decisiones sobre su futuro (Rodríguez et al., 2009); por ejemplo, elegir el tipo de bachillerato que estudiarán y que los irá perfilando a la carrera que más adelante elegirán.

De acuerdo a lo anterior, y como bien lo refiere D’Angelo (1986, como se citó en García-Yepes, 2017), la adolescencia es el momento propicio para iniciar la construcción del proyecto de vida en tanto que, es cuando se encuentra trabajando sobre sus proyecciones vitales. Como bien lo explica Bordignon (2005), de acuerdo a los estadios psicosociales de Erikson, uno de los objetivos de esta etapa es la formación de la identidad personal, la cual comprende: La identidad psicosexual, la identificación ideológica, la identidad psicosocial, la identidad cultural y religiosa y la identidad profesional. Dicho proceso no resulta sencillo por la incertidumbre que lo acompaña; por lo que si no se resuelve a favor del mismo adolescente, traerá consigo confusión de identidad y de sus roles en los distintos ámbitos de su vida. En cambio, si se diera la constancia en la construcción de la identidad, emergería la fortaleza de: La fidelidad, entendida ésta como “la solidificación y asunción de los contenidos y proceso de su identidad, una vez establecida como proyecto de vida” (p. 56).



La Escuela y el Proyecto de Vida. El proyecto de vida, es un quehacer que implica ser llevado a cabo de manera constante, continua, con trabajo y esfuerzo. Por ello es básico que el adolescente comprenda la trascendencia de este, y los maestros, por su parte, la importancia de su participación para motivarlos a construir un plan de vida (Castañeda, 2011, como se citó en Calderón y Villeda, 2019). A decir de Bordignon (2005), la cosmovisión personal y los principios del orden social surgen y se consolidan durante la adolescencia, por lo que a su parecer “las instituciones, detentoras de las ideologías culturales, políticas y religiosas, tienen la función importante de inspirar a los jóvenes en la formación de su plan de vida” (p. 57), y en éstas entra la escuela.

Subapartado 3. La Resiliencia en Relación al Proyecto de Vida

Desde el enfoque europeo, la resiliencia es una “respuesta construida gracias a procesos psíquicos que se dinamizan en el sujeto tomando como núcleo de amarre su propia identidad” (Ospina et al., 2005, p. 81). De esta manera, se entiende que no está sujeta a los factores o mecanismos de protección, sino a la forma en que la persona significa e integra la experiencia que vive, de aquí que se considere que es el sujeto mismo quien la va construyendo aunque se vea influenciado por su contexto social y cultural. En consecuencia, resulta importante trabajar con la persona que se encuentra en riesgo, y al mismo tiempo con los adultos que se encargan de su formación o atención que son los que, en determinado caso, fungirán como *tutores de resiliencia* que le ayudarían a resignificar la experiencia, y finalmente con la cultura en la que se encuentra inmerso.

El proceso de construcción del proyecto de vida sucede en un proceso similar a la resiliencia: intervienen las características del sujeto, sus condiciones contextuales y culturales, y resulta de gran ayuda los profesionales o personas que puedan fungir como tutores para brindar el apoyo necesario en la planeación y concreción de este. La diferencia sería la función, en cuanto a que la resiliencia sería un coadyuvante brindando importantes herramientas a nivel psicológico para planear su plan de vida.



Al respecto Velásquez (2017) en su estudio “Resiliencia y proyecto de vida en estudiantes de cuarto grado de secundaria, Pativilca”, plantea que sí existe una relación positiva entre el nivel de resiliencia que exhibe un estudiante y la definición de su proyecto de vida en cuanto a que la primera ayuda a aminorar los temores y a fortalecer las habilidades de afrontamiento. Por su parte, Osorio (2012, como se citó en Velásquez, 2017) expresa que la resiliencia promueve la formación de una personalidad sana en los adolescentes, lo cual es básico para enfrentar todas aquellas vicisitudes que se presenten en el cumplimiento del proyecto de vida.

Otros hallazgos como los que muestra Pinagrote et al. (2020) en su estudio “Factores resilientes y proyecto de vida en padres adolescentes de la Unidad Educativa Monserrate Álava de González” dan cuenta de que, cuando la persona es resiliente se le facilita plantearse metas a mediano y largo plazo, además, le permite reconocer sus fortalezas a nivel interno como externo. Además concuerda con Losada y Botero (2019) en que es indispensable que en las escuelas se implementen programas que promuevan el desarrollo de la resiliencia como una herramienta que coadyuve en la construcción y concreción del proyecto de vida, lo cual equivaldría a tener un sentido de vida.





Capítulo III

LA RUTA METODOLÓGICA



El presente capítulo contiene los detalles respecto a la forma en que se concibe el objeto de investigación, la lógica metodológica desde la cual se ha construido y las implicaciones de la misma. El apartado está conformado por: la descripción del enfoque pragmático o mixto; del método explicativo secuencial: las metodologías cuantitativa y cualitativa; las características de la población estudiada; y las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de los datos.

Enfoque de Investigación

El enfoque de investigación hace alusión a la metodología que se elige para enfocar un problema y darle una respuesta. En las Ciencias Humanas y Sociales han prevalecido dos principales enfoques: el cualitativo que pone de relieve comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de la particular perspectiva de los participantes y el cuantitativo cuyo objetivo es buscar los hechos sin considerar para ello la subjetividad de los individuos. Ambas posturas han sido ricas en sus aportes; empero, conscientes de la complejidad que acompaña a los problemas que se investigan en las ciencias sociales y con el fin de comprender y profundizar en estos, se pasó de ser concebidos como opuestos e irreconciliables a complementarios para dar origen a una tercera vía metodológica, llamada “Métodos mixtos” (Núñez, 2017).

El procedimiento metodológico investigativo utilizado en el presente trabajo de investigación que se enfoca en el estudio de la resiliencia y su relación con la construcción del proyecto de vida de los estudiantes de tercer grado de las secundaria No. 6 “México” y No. 2 “Ramón López Velarde”, se enmarcó bajo el enfoque mixto, siguiendo un diseño correspondiente a un estudio explicativo secuencial (Creswell, 2009). Con base en lo anterior se consideró pertinente ahondar en los principios de dicho enfoque para una mejor comprensión del mismo.



Orígenes de los Métodos Mixtos y su Conceptualización

La idea de combinar diferentes métodos nació en 1959 con Cambell y Fisk al utilizar los multi-métodos para estudiar la validez de los tratamientos psicológicos. Así mismo, promovían entre otros investigadores a probar esta nueva modalidad para recolectar datos (Creswell, 2009).

Creswell y Plano (2007, como se citó en Pereira, 2011) plantearon cuatro etapas en el desarrollo histórico del Enfoque Mixto, las cuales definieron de la siguiente manera: Período formativo, que va de la década de los 50's a los años 80's; período del debate paradigmático de 1970 hasta pasando 1990; período del desarrollo procedimental de los años 80's hasta inicios del siglo XXI; y la advocacy, período separado del diseño, del 2000 en adelante.

Por su parte, Pereira (2011) refiere en forma más específica una serie de antecedentes que dieron lugar a la conformación de la metodología mixta: de 1960 a 1970 se dieron varios estudios de investigación en ámbitos como el de la Medicina Criminalística, donde se combinaban los enfoque cualitativo y cuantitativo; más adelante, en 1979, Jick introduce términos básicos para el diseño de trabajos mixtos a partir de las técnicas e instrumentos para la recabación de información empleados en los paradigmas Positivista y Naturalista, dando origen a la triangulación de datos; posteriormente, en la década de los 80's inicia el debate acerca de la legitimidad de la investigación mixta. A raíz de esto, surgieron distintos tipos de triangulación, yendo más allá de la comparación entre lo cualitativo y lo cuantitativo.

De este modo, los diseños de investigaciones mixtas cobraron popularidad en la década de los 90's en distintos ámbitos como la Educación, la Enfermería, Medicina, Psicología y Comunicación, con la intención de profundizar en la comprensión del objeto investigativo que implica la complejidad del ser humano. Dichas investigaciones fueron evolucionando y como bien refiere Creswell (2009), pasaron de integrar solamente los datos cualitativos y cuantitativos a fortalecer y enriquecer los resultados a través de la fusión de ambas metodologías. Así mismo, en el 2003, Hernández et al. reafirman esto último mencionando que la combinación de ambos enfoques trae consigo la unificación de las bondades de cada uno (Pereira, 2011).



Es así como las investigaciones que integraban las metodologías cualitativa y cuantitativa en un mismo estudio fueron desarrollándose hasta llegar a ser reconocidas como parte de una “tercera vía metodológica” (Núñez, 2017, p. 634). Esta postura fue denominada: *multimétodos*, *métodos mixtos* o *triangulación metodológica* (Pereira, 2011). Se ha dado diferentes conceptualizaciones a este enfoque. En la tabla 5 se describen solo algunas a fin de ahondar en sus características.

Tabla 5

Definición de los Métodos Mixtos

Autor/es	Definición
Johnson y Onwuegbuzie (2004, como se citó en Pereira, 2011)	De acuerdo a su objetivo, sigue una línea ecléctica donde el investigador hace uso tanto de métodos, técnicas de investigación y del lenguaje de los enfoques cuantitativo y cualitativo para generar una mejor comprensión del fenómeno estudiado.
Chen; Johnson et al., (2006, como se citó en Hernández et al. 2014).	Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una fotografía más completa del mismo.
Driessnack et al. (2007, como se citó en Pereira, 2011).	Es un único estudio que utiliza estrategias múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis, donde la triangulación es la base de la corroboración de la información recabada e interpretada con referencia a un mismo fenómeno.
Greene (2007, como se citó en Hernández Sampieri et al., 2014).	Consiste en convocar varios modelos mentales en el mismo espacio de búsqueda para fines de un diálogo respetuoso y que los enfoque se nutran entre sí, además de que colectivamente se genere un mejor sentido de comprensión del fenómeno estudiado” (p. 552).
Hernández Sampieri y Mendoza (2008, como se citó en Hernández et al., 2014)	Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.
Leech y Onwuegbuzie (2009, como se citó en Hamui-Sutton, 2013)	Recoger, analizar e interpretar tanto los datos cualitativos como cuantitativos en un solo estudio o en una serie de estudios que investigan el mismo paradigma subyacente.
Tashakkori y Teddlie (2010, como se citó en Hamui-Sutton, 2013)	La metodología mixta es una orientación con su cosmovisión, su vocabulario y sus propias técnicas, enraizada en la filosofía pragmática con énfasis en las consecuencias de la acción en las prácticas del mundo real.



En resumen, el objetivo del enfoque mixto es aprovechar las bondades de las aproximaciones cuantitativa y cualitativa en una sola investigación (Vildósola, 2009) para profundizar en la comprensión del objeto de investigación; su objetivo es ir más allá de la simple suma de los resultados cuantitativos y cualitativos; y es una metodología con una cosmovisión que nace en el pragmatismo.

Para Creswell et al. (2009, como se citó en Hernández et al., 2014), la importancia de la implementación de diseños multimodales en el campo de las Ciencias Sociales surgió de considerar que los fenómenos que se estudian en esta área se caracterizan por ser complejos al estar trabajando con seres humanos y su diversidad, lo cual hace que en ocasiones el uso de un solo enfoque no sea suficiente para abordarlo.

Características de los Métodos Mixtos

Una vez definido el método mixto, queda asentado que es aquél que integra al menos un método cuantitativo para la recolección de datos numéricos y un método cualitativo para conocer la impresión de los participantes donde ninguno de estos está inherentemente vinculado a algún paradigma de investigación en particular.

El marco conceptual de los métodos mixtos, de acuerdo a Greene et al. (1989), comprende: la triangulación, el multiplisma crítico, y la mezcla de métodos y paradigmas. La primera implica el empleo intencional de métodos múltiples, que se contraponen para evaluar el mismo fenómeno en una investigación a fin de fortalecer la validez de los resultados de la investigación. Esta estrategia parte de la premisa de que todos los métodos tienen sesgos y limitaciones inherentes, por lo que la integración de estos favorece la corroboración de los resultados y su confiabilidad.

El multiplisma crítico de Thomas Cook (Greene et al., 1989) consiste en:

Reconocer la autoridad disminuida de la teoría y los datos de las ciencias sociales en un mundo postpositivista y luego busca reafirmar y fortalecer la validez y, por lo tanto, la



confianza de los usuarios en el trabajo empírico al extender la lógica básica de la triangulación a todos los aspectos del proceso de investigación (p. 256).

El multiplismo al igual que la triangulación busca la verdad estableciendo correspondencia entre los diferentes métodos, aun cuando no está claro cuál es el correcto, se elige el más útil o el más probable de ser verdad. Es decir, los resultados de múltiples métodos pueden ser complementarios más que convergentes. Al respecto Markand Shotland (1987, como se cita en Greene et al., 1989), menciona que los métodos mixtos pueden tener tres objetivos: buscar la convergencia de los resultados (triangulación); buscar “un rango de estimaciones sobre la respuesta correcta” (p. 257) (triangulación con un intervalo de confianza); o buscar la complementariedad a través de la aplicación de diferentes métodos para valorar un mismo fenómeno de estudio.

La mezcla de métodos y paradigmas, por su parte, pone de relieve la postura pragmática, la cual refiere que la perspectiva a cerca de un problema de investigación puede ampliarse a través del metaanálisis de “estudios cruzados” donde se combina los métodos cuali y cuanti. De esta manera se llega a un punto donde los resultados pueden converger o discrepar para dar origen a nuevas explicaciones más esclarecedoras. El objetivo de mezclar paradigmas sería: corroborar los resultados, aportar mayor riqueza o sugerir una mayor exploración para posteriormente reformular la pregunta de investigación.

De acuerdo a lo anterior, el método mixto sigue una lógica inductiva para la detección de patrones, deductiva para comprobar si las teorías o hipótesis son consistentes, y también de abducción para analizar las premisas anteriores, establecer relaciones y elaborar una explicación que permita un mayor entendimiento de los resultados obtenidos (Hernández Sampieri et al., 2014).

Teniendo en cuenta las bases conceptuales de los métodos mixtos, diferentes autores han desarrollado diferentes diseños de investigación mixta.



Tipos de Diseño de los Métodos Mixtos

A decir de Gallardo (2017), la clasificación más estandarizada es la realizada por Creswell et al. (2003), los cuales proponen seis tipos de diseños o procedimientos para las estrategias de indagación de métodos mixtos, como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6

Tipos de Diseño de Método Mixto

TIPO	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS
Secuencial Explicatorio (con énfasis en datos cuantitativos)	Se recolectan y analizan los datos cuantitativos, posteriormente se lleva a cabo el mismo proceso con la información cualitativa obtenida, y finalmente, se realiza el análisis de los datos, los cuales generalmente está relacionados. Los métodos se integran en la face de interpretación de los resultados de la investigación. Por ejemplo, se inicia evaluando una teoría o concepto y se continúa con una exploración a mayor profundidad a través del método cualitativo con unos pocos individuos (Gallardo, 2017).	Ampliar los hallazgos de un método con otro método (Creswell, 2009).
Secuencial Explicatorio (con énfasis en los datos cualitativos)	Se sigue un proceso similar al anterior, donde se reúne las metodologías cuali y cuanti en la interpretación y discusión de la información. Por ejemplo, se puede iniciar con una entrevista cualitativa para propósitos exploratorios y continuar con una encuesta con una muestra grande para generalizar los los resultados en la población (Gallardo, 2017).	
Secuencial Transformativo	Propone que en el inicio se puede usar cualquiera de los enfoques y darle prioridad a cualquiera de estos; en el análisis de los datos y discusión de los resultados es donde convergen ambas metodologías. Aquí se busca utilizar la metodología más propicia para la perspectiva teórica del investigador (Gallardo, 2017).	Usar una perspectiva teórica general en un diseño que contiene datos de los enfoques cuali y cuanti. Dicha perspectiva brinda el marco referencial para los temas de interés; hace posible darle voz a las diferentes perspectivas para brindar más apoyo a los participantes y/o profundizar en la comprensión del fenómeno investigativo que se quiere de transformar (Creswell, 2009).
Concurrente Transformativo	Los datos cuantitativos y cualitativos son recabados a la vez y pueden recibir la misma importancia o no. El análisis de información es independiente: y la integración de los enfoques se da en la fase de interpretación de los resultados o, si se transforma, en el análisis de los datos (Gallardo, 2017).	



TIPO	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS
Concurrente de Triangulación	Se caracteriza por recolectar y analizar los datos cuantitativos y cualitativos al mismo tiempo, aunque el análisis es independiente, de tal manera que reciben la misma importancia y su integración se da en la fase de interpretación de la información (Gallardo, 2017).	Proporcionar un análisis comprensivo del problema de investigación. Aquí lo cualitativo dirige los procesos y lo cuantitativo los resultados (Creswell, 2009).
Concurrente de Nido	Se le da prioridad a uno de los enfoques; los datos cuantitativos y cualitativos son recolectados y analizados paralelamente; el análisis de la información busca su transformación; y finalmente reúne las metodologías en la fase de análisis.	

Nota: Basado en Creswell (2009) y Clark et al. (2008) y Hanson et al. (2005, como se citó en Gallardo, 2017)

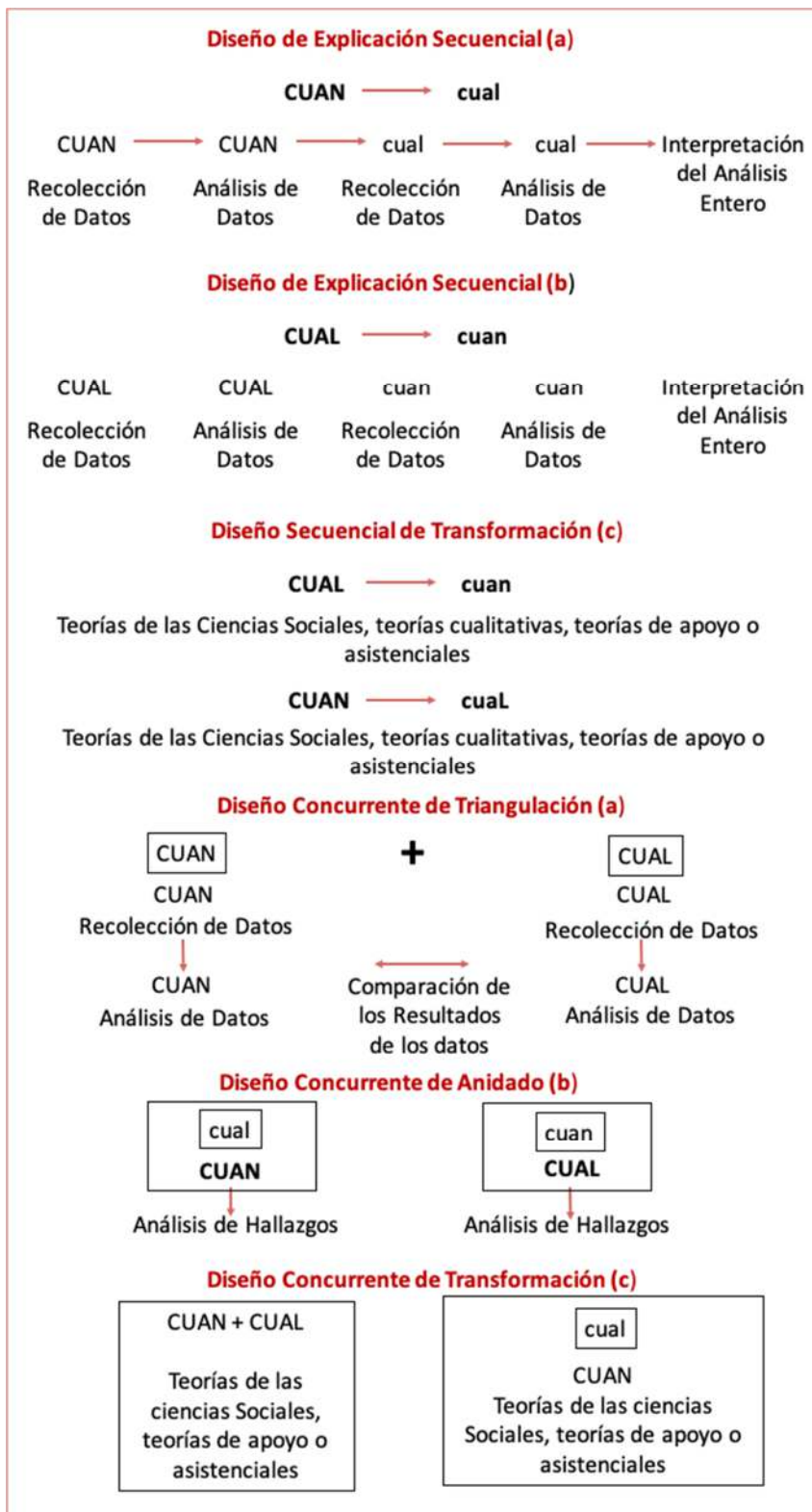
Una vez descritos los diferentes tipos de diseño de acuerdo a Creswell (2009), el mismo autor propone un modelo visual (con base en las anotaciones de Morse,1991; Tashakkori y Teddlie,1998; Creswell y Plano Clark, 2007, como se citó en Creswell, 2009), a través del cual describe con símbolos y abreviaturas la estrategia que se puede seguir en cualquiera de los casos, así como también, los procedimientos básicos que el investigador usará en la implementación de dicha estrategia.

De esta manera, utiliza las abreviaturas de “cuan” para referirse a cuantitativo, “cual” para referirse a cualitativo; “+” para indicar una recolección de datos simultánea o concurrente en tanto datos cuantitativos y cualitativos al mismo tiempo, y “↔” para indicar una forma secuencial de recolección de datos, donde una fase (datos cualitativos) construye sobre la otra (datos cuantitativos); la capitalización de la abreviatura señala el énfasis que se le está dando al enfoque, ya sea cualitativo o cuantitativo; la anotación CUAN/cual refiere que el método cualitativo es anidado dentro de un diseño cuantitativo; y las cajas destacan los datos de cualquiera de las metodologías en la recolección y análisis de estos. Las estrategias se representan gráficamente en la figura 6 de acuerdo al tipo de diseño de método mixto.



Figura 6

Estrategias a Seguir en los Diseños Mixtos



De acuerdo a la figura 6, la Estrategia Secuencial Explicativa, con base en Creswell (2009) consiste en que en la primera fase se recolectan y analizan los datos cuantitativos, consecuentemente se realiza lo mismo desde la metodología cualitativa; la segunda fase nace a partir de los resultados arrojados por los datos cuantitativos, los cuales, generalmente, reciben mayor peso; y posteriormente, los enfoques cuantitativo y cualitativo se integran cuando los datos del primero dan paso a la recolección de la información secundaria (cualitativa). De esta manera, los datos están separados y relacionados a la vez. El mismo autor refiere que “una teoría explícita puede estar o no informada en el procedimiento en general” (p. 239).

Este tipo de estrategia se emplea para explicar e interpretar los resultados cuantitativos con mayor detalle por medio de la recolección y análisis de datos cualitativos, su principal bondad es que sigue una estrategia líneal que se caracteriza por fases claras, separadas y fáciles de llevar a cabo, describir y reportar, además de que puede tener o no una perspectiva teórica específica.

La Estrategia Secuencial Exploratoria sigue el mismo proceso que la anterior, solo que en sentido inverso; los datos cualitativos reciben mayor prioridad, a partir de estos se construye la segunda fase, la cuantitativa y los datos se integran en la recabación y análisis de estos últimos datos. El diseño puede o no ser llevado a cabo desde una óptica teórica específica. A diferencia de la estrategia secuencial explicadora que ayuda a interpretar relaciones, esta da pie a explorar el objeto investigativo.

A decir de Morgan (1998, como se citó en Creswell, 2009) la Estrategia Secuencial Exploratoria es útil cuando se pretende generalizar los hallazgos cualitativos. Así mismo, es propicio cuando lo que se desea es desarrollar un instrumento más viable para evaluar un fenómeno de estudio: primero se recaban y analizan los datos cualitativos, y a partir de este análisis se crea el instrumento, el cual es aplicado a una población muestra (Creswell y Plano Clark, 2007, como se citó en Creswell, 2009).



La Estrategia Secuencial de Transformación se caracteriza por tener dos fases para la recolección de datos, los cuales son orientados por una perspectiva teórica (género, clase, raza, teoría de las ciencias sociales) determinada, lo cual se enuncia desde la propuesta y contribuye a la construcción del problema de investigación, por ejemplo: inequidad, discriminación, injusticia, etc., promoviendo conciencia al respecto en la recolección de información de los grupos marginados para posteriormente emprender acciones sobre el tema. Cualquiera de los enfoques puede ser prioritario o los dos.

La Estrategia de Triangulación Concurrente consiste en que los datos cualitativos y cuantitativos se recolectan al mismo tiempo de manera separada, posteriormente se analizan y comparan en dos bases de datos para conocer si se relacionan. A esta comparación también se le llama confirmación o desconfirmación, validación cruzada o corroboración. En este diseño tanto los datos cualitativos como cuantitativos pueden recibir la misma prioridad o no; las fortalezas de un enfoque compensan las debilidades del otro; y la integración se da en la interpretación o discusión de los datos donde primero se presentan los resultados estadísticos y subsecuentemente los resultados cualitativos que ayudan a afirmar o desconfirmar los resultados cuantitativos.

En lo referente a la Estrategia de Anidada Concurrente, se encuentra que aquí, también se recaban los datos cuantitativos y cualitativos al mismo tiempo. El diseño anidado concurrente posee un método primario que orienta el proyecto y una base de datos secundaria que da soporte al procedimiento; el método secundario recibe menos peso y es anidado con un método predominante; y la integración de los datos se da en la etapa de discusión del estudio.

Finalmente la Estrategia Transformativa Concurrente se ve orientado por una perspectiva teórica específica. Esta perspectiva puede basarse en una ideología como la teoría crítica, perspectiva asistencial, investigación participativa o en un marco teórico o conceptual específico, lo cual se ve reflejado en el propósito o en las preguntas de investigación. Este toma características de cualquier aproximación de triangulación o anidada: los datos cualitativos y



cuantitativos son recabados al mismo tiempo y ambos o uno de los enfoques puede recibir más peso, y la integración de las metodologías se da a través de la convergencia, la conexión, o anidación de los datos.

Ventajas de los Métodos Mixtos

Son varias las ventajas que distintos investigadores refieren a cerca del uso de los métodos mixtos como el trabajar sobre diferentes niveles de investigación. Es decir, desde la perspectiva cuantitativa se obtiene frecuencia, amplitud, magnitud, generalización, profundidad y comprensión; y con la metodología cualitativa, se generan resultados más ricos en información acerca del objeto de estudio; de esta manera se respaldan con mayor confiabilidad las inferencias científicas (Hernández et al., 2014).

Al respecto, Creswell (2009) menciona que la implementación de la metodología mixta permite ampliar la comprensión de los problemas de investigación. A decir de Pereira (2011), en particular en los ámbitos de Educación, Medicina y Psicología, los cuales implican el trabajo con el ser humano. Así mismo, este enfoque brinda un mayor entendimiento de los datos cuantitativos al incorporar datos como imágenes, narraciones o verbalizaciones de los participantes, por ejemplo, en el ámbito educativo cuando se busca llegar más allá de los datos numéricos y conocer la impresión de los participantes, es una forma de darles voz.

Diseño de Investigación

El presente estudio investigación corresponde a un Diseño de Explicación Secuencial con énfasis en la parte cuantitativa de Creswell (2009) que consiste en que en la primera etapa se recolectan y analizan los datos cuantitativos y en la segunda fase se recaban y analizan los datos cualitativos; de esta manera, segunda fase del estudio se construye a partir de los resultados que arroja los datos cuantitativos. El objetivo de este tipo de diseño es emplear los resultados cualitativos para ampliar y profundizar en la comprensión de los datos cuantitativos iniciales.

Dado que el presente estudio sigue un diseño de Explicación Secuencial, se requirió implementar dos enfoques investigativos: cuantitativo y cualitativo que permitiera explicar e



interpretar los resultados cuantitativos con mayor detalle por medio de la recolección y análisis de datos cualitativos. Por ello, se abordan ambas metodologías.

Metodología de la Parte Cuantitativa

La metodología o procedimiento investigativo cuantitativo posee una concepción del mundo pragmática con una orientación concreta y objetiva hacia los hechos, por lo que el conocimiento que se genera y se acepta como válido es aquel que cumple con los requisitos de: estar basado en la observación de los hechos sensibles, poder ser medido y verificado a través de técnicas cuantificables, y seguir una vía hipotético deductiva para establecer causas y efectos (Hernández et al., 2010).

Así mismo, a decir de Hernández et al. (2010), la principal característica del enfoque cuantitativo es que es secuencial, es decir, no puede omitir pasos ya que sigue un orden riguroso donde únicamente pueden redefinirse las etapas. Otros de sus rasgos son: El punto de partida es conocer la realidad; la meta de la investigación es describir, explicar y predecir los fenómenos (causalidad); la posición del investigador debe ser neutral (dejar a un lado sus creencias y valores) manteniendo una postura distanciada del fenómeno; se aplica la lógica deductiva (de lo general a lo particular, de las leyes y teorías a los datos); el planteamiento del problema es específico y poco flexible; la literatura sirve como guía de la investigación, es fundamental para la definición de la teoría, la hipótesis, el diseño y las demás etapas del proceso; la muestra es amplia porque se busca generalizar los resultados del estudio; los datos son confiables y duros, su recolección se realiza a partir de instrumentos estandarizados, y su análisis es sistemático, basado en variables; y el reporte de la investigación se caracteriza por ser objetivo, impersonal y no emotivo, presentado principalmente a través de tablas, diagramas y modelos estadísticos.

El procedimiento investigativo utilizado esencialmente en la fase cuantitativa del presente estudio de investigación siguió un diseño correspondiente a un *estudio no experimental, transversal, descriptivo-correlacional*, el cual se caracteriza por recabar la información en un solo



momento; su objetivo es describir las variables, analizar su incidencia y si existe relación entre estas.

De acuerdo a lo anterior, los estudios de tipo descriptivo-correlacional permiten, como su nombre lo indica, describir situaciones, fenómenos, contextos y eventos que nos interesa conocer, midiéndolos y demostrando sus características; y al mismo tiempo conocer la relación o nivel de asociación que existe entre dos o más variables en un contexto específico. Para esto, primero se mide cada una de las variables, se cuantifican y posteriormente se analiza su relación para conocer como se puede comportar una variable al conocer el comportamiento de otra u otras variables relacionadas.

El valor de los estudios descriptivos-correlacionales versan en que son útiles para mostrar con precisión las perspectivas de un fenómeno, por lo que es importante que el investigador tenga la capacidad de precisar que es lo que va medir y de dónde obtendrá los datos de la investigación (Hernández et al., 2010).

Esta metodología, como bien refiere Mateo (2000, como se citó en Rodríguez y Valdeoriola, s.f.), es la más utilizada en el ámbito educativo, ya que proporciona técnicas para describir la realidad, analizar relaciones, categorizar, simplificar y organizar las variables que configuran el objeto de estudio; y utiliza como instrumentos válidos para la recolección de datos: cuestionarios, escalas de medida, entrevistas estructuradas, pruebas objetivas y la observación sistemática.

En lo referente a la presente investigación, se busca especificar el nivel de resiliencia en los estudiantes de tercer grado de secundaria, y analizar la relación entre el nivel de resiliencia experimentado por los estudiantes y su proyecto de vida.

Conceptualización de Variables

Con base al objeto de estudio de la presente investigación define la resiliencia como “la capacidad que tiene una persona o un grupo para recobrase, transformarse, amortiguar el estrés, superar los efectos nocivos de la adversidad y salir fortalecido para proyectarse hacia el



futuro” (Pinagrote et al., 2020, p. 2). Desde esta conceptualización se concibe la resiliencia como el resultado de la promoción de una serie de factores que inciden en la actitud y comportamiento tendiente a afrontar de la mejor manera las dificultades que se le presentan a la persona, así mismo hace alusión al papel activo que el sujeto debe asumir en lo que se refiere a proyectarse en el futuro.

Esto último hace referencia a la construcción de una serie de herramientas tanto a nivel cognitivo como emocional que lo ayuden a planear su futuro. De esta forma, siguiendo la misma línea, se optó por definir el constructo Proyecto de Vida como “la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales” (D’ Angelo, 2003, como se citó en Velásquez, 2017, p. 32). Desde esta conceptualización se hace hincapié nuevamente en la importancia del rol activo que debe asumir el individuo en la gestión de su bienestar biopsicosocial.

Operacionalización de las Variables

Llegados a este punto, para traducir las variables de Resiliencia y Proyecto de Vida en instrumentos que permitieran obtener los datos en relación al nivel de resiliencia experimentado por los estudiantes de tercer grado de las secundarias: No. 6 “México” y “Ramón López Velarde” No. 2, y determinar en qué medida tienen claridad sobre su proyecto de vida se aplicó un formato compuesto por dos escalas: La Escala de Resiliencia SV-RES de Saavedra y Villalta (2008) y la Escala de Evaluación del Proyecto de Vida. A decir de Guzmán y Alvarado (2009):

La operacionalización es una operación metodológica que permite transitar, mediante un proceso analítico –de desagregación-, de los conceptos (abstractos por naturaleza propia) a la construcción de los ítems que conforman los instrumentos de obtención de información empírica, y a partir de los cuales es posible generar índices de medición (p.66).

Dicha fase comprende: La representación literaria de los conceptos o definiciones constitutivas de manera breve a partir de la delimitación del objeto de estudio; la especificación

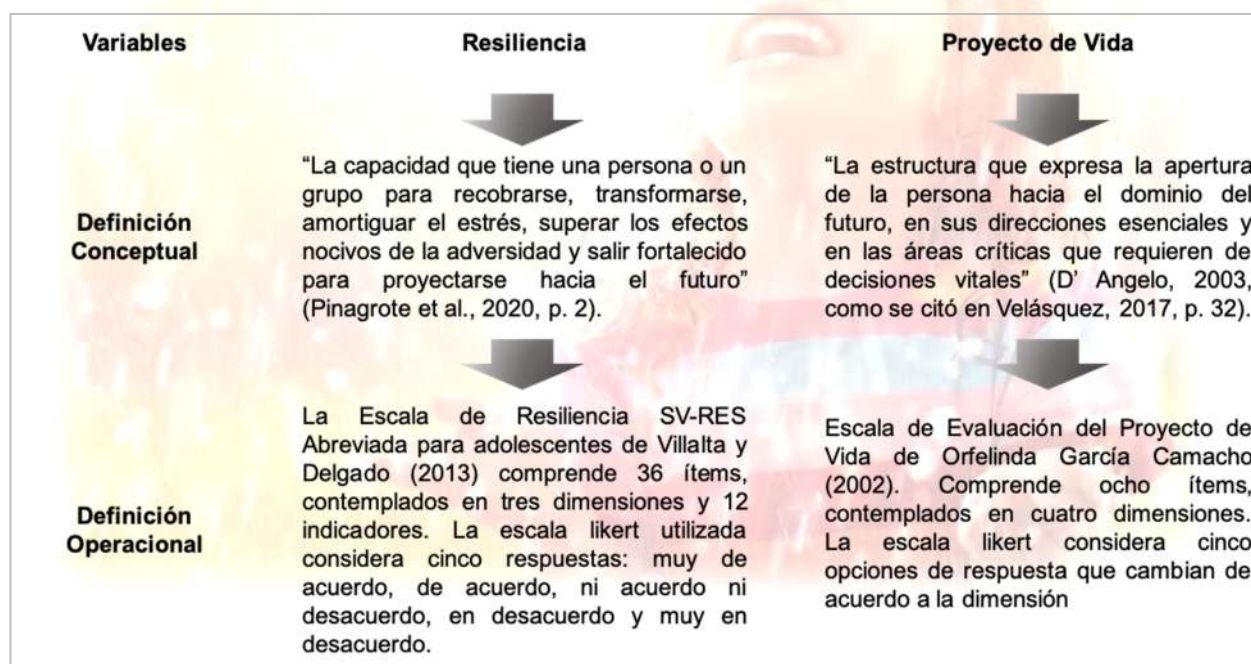


del constructo a través de las dimensiones que derivan del concepto general; la selección de los indicadores de las dimensiones; el diseño de los ítems; y la formación de los índices (Guzmán y Alvarado, 2009).

La figura 7 proporciona la operacionalización de las variables de estudio de la presente investigación. Aquí se enuncian la definición conceptual de la Resiliencia y de Proyecto de Vida que se consideran pertinentes atendiendo al objeto de investigación, ya que ambas plantean y ponen de relieve la importancia de trabajar sobre la superación de aspectos nocivos en el presente para promover un mejor futuro.

Figura 7

Definiciones Conceptuales y Operacionales de las Variables



En la figura 7 se expresa la primera fase de la operacionalización que consiste en la representación literaria del concepto y la definición operacional que nos indica a través de qué instrumento nos fue posible generar índices de medición. En la figura 8, se da paso a la especificación del concepto a través de las dimensiones y los indicadores, los cuales constituyen los referentes empíricos directos, observables y medibles, que van a representar el concepto no



observable o medible directamente.

Figura 8
Operacionalización de la Variable de Resiliencia

Variable	Dimensiones	Indicadores	No.	Items
Resiliencia	Yo soy, Yo estoy	F1: Identidad	1	Yo soy una persona con esperanza.
			2	Yo soy una persona con buena autoestima.
			3	Yo soy optimista respecto del futuro.
		F2: Autonomía	4	Yo estoy en contacto con personas que me aprecian
			5	Yo soy seguro de sí mismo.
			6	Yo estoy seguro de mis proyectos y metas.
		F3: Satisfacción	7	Yo soy una persona que ha aprendido a salir adelante en la vida.
			8	Yo soy un modelo positivo para las personas.
			9	Yo estoy bien integrado en mi lugar de trabajo o estudio.
		F4: Pragmatismo	10	Yo soy activo frente a mis problemas.
			11	Yo estoy revisando constantemente el sentido de mi vida.
			12	Yo estoy generando soluciones a mis problemas.
	Yo tengo	F5: Vínculos	13	Yo tengo relaciones afectivas sólidas.
			14	Yo tengo fortaleza interior.
			15	Yo tengo una vida con sentido.
		F6: Redes	16	Yo tengo personas que me apoyan.
			17	Yo tengo a quien recurrir en caso de problemas.
			18	Yo tengo personas que estimulan mi autonomía e iniciativa.
		F7: Modelos	19	Yo tengo personas que me ayudan a evitar peligros o problemas.
			20	Yo tengo personas en las cuales puedo confiar.
			21	Yo tengo personas que me han acompañado cuando he tenido problemas.
		F8: Metas	22	Yo tengo mis objetivos claros.
			23	Yo tengo proyectos a futuro.
			24	Yo tengo problemas que puedo solucionar.
	Yo puedo	F9: Afectividad	25	Yo puedo hablar de mis emociones.
			26	Yo puedo expresar afecto.
			27	Yo puedo confiar en las personas
		F10: Autoeficacia	28	Yo puedo dar mi opinión.
			29	Yo puedo buscar ayuda cuando la necesito.
			30	Yo puedo apoyar a otros cuando lo necesitan.
		F11: Aprendizaje	31	Yo puedo ser creativo.
			32	Yo puedo comunicarme adecuadamente.
			33	Yo puedo colaborar con otros para mejorar la vida en comunidad.
		F12: Generatividad	34	Yo puedo fijarme metas realistas.
			35	Yo puedo esforzarme para lograr mis objetivos.
			36	Yo puedo proyectarme al futuro.

Las dimensiones son el resultado de la unión del modelo de verbalizaciones de Grotbert (2005): Yo soy/ Yo estoy, Yo tengo y Yo puedo. Cada dimensión comprende cuatro factores y, a su vez, cada factor contiene tres ítems para evaluar las acciones que la persona debe llevar a cabo para aprender y transformar proactivamente sus juicios. Finalmente cada dimensión sigue un proceso que va indicando el nivel de estructuración de la conciencia en la construcción de la Resiliencia (Saavedra 2008, como se citó en Saavedra y Villalta, 2008a), el cual se organiza de la siguiente manera: el primer nivel lo constituyen las condiciones de base (valoración que la persona tiene de los vínculos tempranos); el segundo nivel la visión de sí mismo (descrito en elementos afectivos y cognitivos); el tercer nivel la visión del problema (la actitud positiva y



disposición a aprender de la situación problema); y el cuarto nivel la respuesta Resiliente (la disposición a la acción que persigue sustentada en una visión proactiva del problema) (Madariaga et al., 2013).

La figura 9 comprende la operacionalización de la variable Proyecto de Vida, la cual comprende cuatro dimensiones cuyo objetivo es saber si los estudiantes cuentan con los elementos para construir su proyecto de vida. Los indicadores representan dichos elementos y los ítems señalan las acciones que se midieron para conocer en que nivel han conformado esta variable.

Figura 9
Operacionalización de la Variable de Proyecto de Vida

Variable	Dimensiones	No.	Items
Proyecto de Vida	Planeación de metas	37	Tu proyecto de vida esta:
		38	Tus metas a futuro (corto, mediano y largo plazo) están:
	Posibilidad de logros	39	La posibilidad de alcanzar tus metas educativas (estudios) actualmente es:
		40	Tus capacidades personales (inteligencia, motivación, confianza en ti mismo/a), hacen que tus metas sean:
	Disposición de recursos	41	Las personas que pueden ayudar a alcanzar tus metas deseadas están:
		42	El dinero que te permitiría alcanzar tus metas está actualmente:
	Fuerza de motivación	43	Las ganas que tienes actualmente para realizar tus planes personales son:
		44	La posibilidad de hacer algo importante, útil o provechoso para ti es:

De esta manera, la operacionalización de ambas variables permitió transitar de la definición conceptual a la operatoria a través de dos instrumentos que permitieron recabar la información necesaria para dar respuesta a la primera parte de la presente investigación.

Metodología de la Parte Cualitativa

Stake (1999), refiere que existen diferentes fuentes que hablan del surgimiento de la investigación cualitativa. Entre estos antecedentes se encuentran los estudios de diferentes corrientes sociológicas como el Interaccionismo de George Mead, la Fenomenología de Alfred Schutz, la Etnometodología de Garfinkel y la Dramaturgia de Goffman (Sabino 1992).



Desde esta perspectiva teórica el investigador poco a poco va dándole significado a un fenómeno social “al contrastar, comparar, replicar, catalogar y clasificar el objeto de estudio” (Cressell, 2009, p. 220). A decir de Taylor y Bogdan (1987), la prioridad es comprender los fenómenos sociales desde la óptica del participante; para ello emplea métodos cualitativos como la observación participante y la entrevista en profundidad, a través de las cuales genera datos descriptivos. Dicho de otra manera, desde el método cualitativo, el investigador lucha por lo que Max Weber (1968) denomina “verstehen”, que se refiere a la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente” (p. 16).

Sin embargo, aunque el método cualitativo posee una óptica subjetiva, ya que el investigador busca apreciar la realidad desde el marco de referencia del otro, en la interpretación de los datos se torna esencial que ponga en pausa sus creencias (Taylor y Bogdan, 1987).

Cresswell (2009) refiere que las características de la investigación cualitativas inherentes a su diseño son las siguientes: Se da en ambientes naturales donde se desarrolla los comportamientos de las personas; el investigador funge como el principal instrumento en la recabación de la información; los datos obtenidos son de carácter descriptivo; el punto central es comprender la percepción, experiencias y el sentido de vida de los participantes, es decir, adentrarse en múltiples realidades; se enfoca en comprender cómo ocurren los fenómenos de estudio; la credibilidad de los estudios se consigue a través de la coherencia, la reflexión y la utilidad instrumental que se realiza en el proceso de verificación elegido.

Por su parte, Taylor y Bogdan (1987) mencionan los siguientes rasgos propios de la metodología cualitativa: Es inductiva en tanto que parte de los hechos específicos para extraer conclusiones; es flexible, ya que inicia el estudio a partir de esbosos de preguntas que pueden ser modificadas posteriormente; a través de la observación directa y las entrevistas se genera datos genuinos que garantizan la validez de la investigación; y maneja un enfoque naturalista donde el investigador interactúa sin tanta formalidad y al mismo tiempo tratando de no ser intrusivo, ya que es consciente de que puede tener efectos en los participantes.



En cuanto al papel que juegan los participantes, a estos se les concibe desde una perspectiva humanista y holística, es decir, se contempla su sentir, pensar, actuar de las personas y, al mismo tiempo, su cultura, contexto y los multifactores que inciden en el fenómeno de estudio. En las investigaciones cualitativas, se les da voz a todas las partes involucradas (participantes), esto significa que todas las “perspectivas son valiosas” (Taylor y Bogdan 1987, p.21); y todas las personas y contextos pueden ser dignos objetos de estudio, los cuales pueden compartir similitudes de manera general y mantener rasgos muy particulares que los hacen únicos y ricos por la información que pueden aportar.

Finalmente se reconoce a la metodología cualitativa como un arte, ya que aquí, aunque existen lineamientos que orientan la investigación, no hay reglas fijas; el proceso es flexible y el investigador puede crear su método (Taylor y Bogdan, 1987).

Método de Análisis

La investigación cualitativa está encauzada al estudio en profundidad de las realidades sociales complejas, para lo cual es necesario que el investigador recolecte los datos a través de diferentes técnicas cualitativas. El análisis de esta información, a decir de Goetz y LeCompte (1981, como se citó en Osses et al., 2006) debe ser manejada de manera sistemática con a intención de dar origen a los constructos, analizar si existen relación entre estos para finalmente llegar a la teorización. Dicha sistematización, de acuerdo a Creswell (2009) es similar a ir “desprendiendo las diferentes capas de una cebolla” (p. 207). Este proceso consta de los siguientes pasos básicos: reducción de datos, su transformación, la obtención de resultados y la verificación de conclusiones (Rodríguez et al., 2005).

Para Sánchez (1989, como se citó en Osses et al., 2006), la importancia de la sistematización radica en que le permite al investigador:

Mirar la práctica con una cierta distancia, reflexionar y plantearse preguntas en torno a ella, no considerando obvias las actividades cotidianas. Es distinguir a nivel teórico lo que en la práctica se da sin distinciones dentro de un todo, es buscar las relaciones que hay

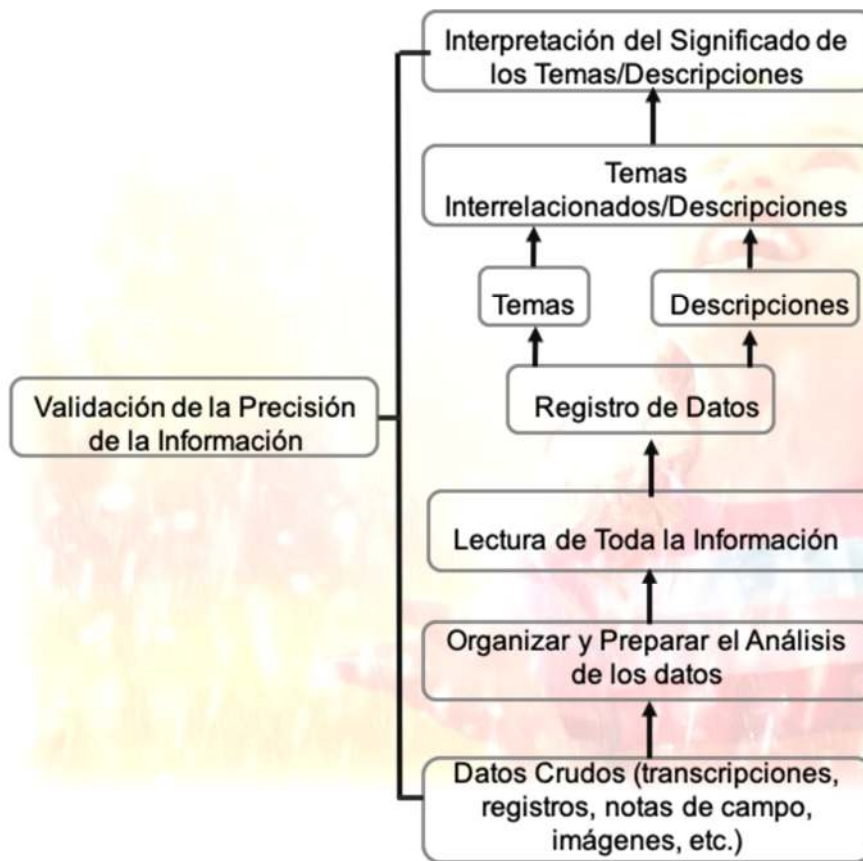


en lo que hacemos (p.120).

Retomando a Cresswell (2009), la figura 10 muestra el proceso que debe seguir la validación de la precisión de la información, la cual aunque muestra una dirección líneal y jerárquica que va de abajo hacia arriba, en la práctica es flexible y las diferentes fases están en interacción por lo que no siempre se presentan en ese orden.

Figura 10

Análisis de Datos en la Investigación Cualitativa



A diferencia del análisis de datos cuantitativos, que sigue una forma líneal, el cualitativo se distingue por ser cíclico y circular, por lo que no existe consenso sobre las etapas en que debe llevarse a cabo. Así mismo, los datos cualitativos se caracterizan por ser dinámicos al pasar a través de un proceso de transformación y elaboración conceptual, que inicia con el registro de la realidad, posteriormente se materializa a través de un audio, una transcripción o un video para finalmente dar paso a la intervención e interpretación que realiza el investigador (Rodríguez et



al., 2005) con el fin de “descubrir conceptos y relaciones y de organizarlos en esquemas teóricos explicativos” (Osses et al., 2006).

Cresswell (2009) describe el proceso de análisis de datos en la investigación cualitativa de la siguiente manera:

Paso 1. Organizar y preparar los datos para el análisis. Consiste en transcribir la información.

Paso 2. Primera revisión. Tener una visión general de la información a través de dar respuesta a los siguientes planteamientos: ¿Cuáles son ideas generales que comunican los participantes? ¿Cuál es el sentido de esas ideas?

Paso 3. Separación en unidades. Inicia la codificación, la cual consiste en organizar el material, el texto, sus párrafos y sus enunciados en segmentos para categorizar y ponerles nombre.

Paso 4. Construcción de categorías de contenido o conceptos de primer orden. Se parte de la separación en unidades; cada unidad se relaciona con una categoría y se le asigna un código (una palabra o abreviatura), la cual puede escribirse al margen del texto. Cada categoría representa una idea expresada a través de una palabra o frase, puede estar predefinida por el investigador o surgir a medida que avanza el análisis de los datos (codificación abierta) y se abrevia en un código. La recomendación es realizar una lista de los códigos que han surgido y posteriormente conglomerarlos en categorías; de esta manera se reducen los datos y se va depurando la información recabada a fin de tener una mejor comprensión del objeto de estudio. El objetivo del proceso de codificación es elaborar una descripción de las categorías, lo cual implica una cuidadosa interpretación de los datos que se refiere a las personas, lugares o eventos en un tiempo y espacio determinado.

Paso 5. Construcción de meta-categorías o conceptos de segundo orden. Implica la discusión sobre las diferentes categorías y la relación entre estas. Para ello se puede hacer uso de digramas trazando líneas entre las categorías para evidenciar las conexiones (causa-



efecto, contradicción, semejanza), de las cuales se puede presentar un modelo de proceso.

Paso 6. Construcción de conceptos de tercer orden. Son conceptos integradores de las meta-categorías, que se catalogan en alguna teoría existente o dan lugar a la construcción de nuevas teorías; puede ser un concepto de tercer orden.

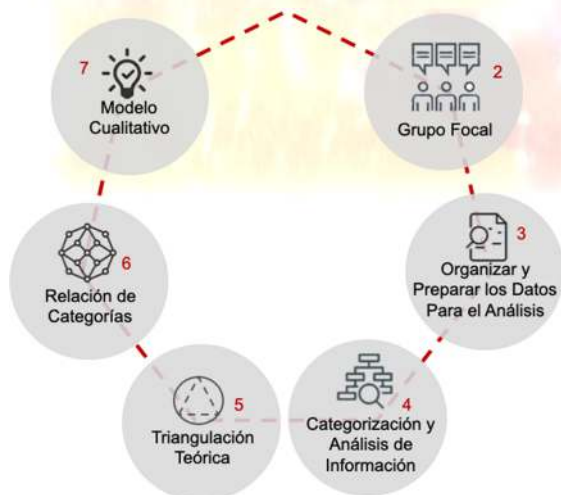
Paso 7. Finalmente, se realiza la interpretación de los datos para darles significado dando respuesta a: ¿Cuáles son las lecciones que hemos aprendido? Estas podrían surgir a partir de su punto de vista o cultura, historia, experiencia; y también de la comparación hecha con la información procedente de la teoría o la literatura.

Con base en lo anterior se desarrolló la segunda fase del presente estudio de investigación que a continuación se describe.

Proceso de Diseño, Recolección y Análisis de Información

El diseño, recolección y análisis de información se llevó a cabo siguiendo la ruta que se presenta en la figura 11.

Figura 11



Esquema del Diseño, Recolección y Análisis de la Información



El proceso inició retomando los factores de riesgo presentes en la población de estudio que pueden representar un obstáculo en la consecución de su proyecto de vida, los cuales se obtuvieron a partir del análisis correlacional de la primera fase; subsecuentemente se realizó un grupo focal con seis adolescentes procedentes de las secundarias donde se aplicó la Escala de Resiliencia y Proyecto de Vida, dos por cada turno, elegidos al azar; se transcribió y codificó la información obtenida; los datos obtenidos en el grupo focal se agruparon en 16 subcategorías, mismas que dieron lugar a siete categorías generales: Proyecto de Vida, Persistencia en sus tareas, Recibir y Pedir Ayuda, Autoestima, Atribución de éxitos y Fracasos, Sentido de Vida, y Medios; estas se analizaron con base en los datos empíricos y se procedió a realizar una triangulación teórica; posteriormente se estudiaron las relaciones que existen entre las categorías y subcategorías; y de aquí emergió un modelo acerca de las bases que contribuyen a la construcción del proyecto de vida y su relación con la resiliencia.

Población

La población elegida para desarrollar la presente investigación es finita, ya que se enfoca específicamente en los estudiantes que cursan el tercer grado de las Escuelas Secundarias Generales: No. 6 “México” y No. 2 “Ramón López Velarde”. Además se tomó como criterio la accesibilidad y que cumplieran con los criterios de inclusión para la investigación, los cuales son: adolescentes, ambos sexos, tomando como referencia las instituciones educativas ya citadas.

Mientras que en la fase cuantitativa se implicaron muchos casos de investigación, en la fase cualitativa solo unos pocos, ya que el objetivo de esta etapa fue ampliar y profundizar en la comprensión de los resultados de los datos cuantitativos.

Caracterización de la Población Objeto de Estudio

La tabla 7 muestra las características de los estudiantes que participaron en la primera fase, cuantitativa, los cuales se encuentran en la etapa de adolescencia media.



Tabla 7

Características de la Población de Estudio

Características	No. 6 “México”	Secundaria		Total
		“Ramón López Velarde” No. 2		
		Turno Matutino	Turno Vespertino	
Número de estudiantes	91	183	97	371
Mujeres	43	94	49	186
Hombres	48	89	48	185
Edades	14=45	14=96	14=48	14=189
	15=45	15=84	15=48	15=177
	16=1	16=3	16=1	16=5

En relación a la tabla 7 se tiene que: El 24.5% de los participantes eran estudiantes de la secundaria No. 6 “México”, donde el 47.2% son mujeres y el 52.7% hombres; en cuanto a sus edades, el 49.4% tienen 14 años, 49.4% 15 años y el 1% 16 años. Y el 75.4% restante estudiaban en la secundaria “Ramón López Velarde” No. 2, de los cuales el 65.3% eran del turno matutino y el 34.6% del vespertino; respecto al sexo, en el primer turno el 51.3% eran mujeres y el 48.6% hombres, y en el segundo turno, 50.5% eran mujeres y 49.4% hombres. Finalmente, en el primer turno se encontró que el 52.4% tenían 14 años, 45.9% 15 años y 1.6% 16 años de edad; y en el vespertino 49.4% 14 años, 49.4% 15 años y 1% 16 años.

Los participantes viven en las zonas aledañas a las escuelas; únicamente se refiere que algunos estudiantes del turno matutino de la secundaria “Ramón López Velarde” No. 2 provienen de zonas más alejadas, y en general la condición socioeconómica de estos es mejor.

Participantes

El objetivo de la segunda etapa, cualitativa, de investigación fue describir los conflictos de vida que los estudiantes de tercer grado de secundaria deben superar en la construcción de su proyecto de vida. Para cumplir dicho propósito se realizó una selección no aleatoria en función de las características de la investigación, la cual pretende ahondar en la comprensión del fenómeno de estudio; por tal motivo el tipo de muestra implementada fue la de participantes voluntarios donde seis estudiantes aceptaron la invitación para ser entrevistados en el grupo focal.



Se buscaron estudiantes que hubieran participado en la primera fase el estudio donde se les aplicó la Escala de Resiliencia y Proyecto de Vida cuando estaban concluyendo tercer grado de secundaria, que a su vez, comparten características similares.

Contexto

La Escuela Secundaria General No. 6 “México” está ubicada en la Colonia Morelos Norte de la ciudad de Durango, alberga una población estudiantil que en su mayoría habitan en condiciones precarias, lo cual los hace proclives a abandonar los estudios una vez concluida la secundaria, sino es que antes. Estos habitan en los alrededores que de acuerdo al consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (INEGI, 2016), se trata de zonas con un grado de rezago social de bajo a medio, aunque la infraestructura de las viviendas de muchas de ellas se caracteriza por ser precaria; las colonias abarcan 18,005 viviendas de las cuales el 85% están habitadas, el 94% cuenta con energía eléctrica, el 90% con agua entubada, el 92% con drenaje y 92% con servicio sanitario; en cuanto a infraestructura solo el 15% de las calles tiene recubrimiento y el 22% tienen banquetas; la población está conformada en un 26% por personas de 15 a 29 años de edad, 29% están de los 0 a los 14 años de edad, 32% de los 30 a los 59 años y solo un 7% rebasa los 60 años.

La población estudiantil de la secundaria No. 6 “México”, está conformada por 498 discentes: 174 de primer grado, 172 de segundo y 152 de tercero. Por la zona de rezago social en la que se encuentran, se refiere que la mayoría proviene de un medio socioeconómico bajo, donde prevalecen las familias monoparentales, familias extensas en las cuales el estudiante vive con abuelos, tíos, primos y padres cuando no tienen casa propia, o sin los padres cuando estos se encuentran ausentes. También se describe la existencia de diferentes problemas que afectan la dinámica familiar y por ende al o la joven estudiante, como desempleo en uno o ambos padres, presentan violencia intrafamiliar, drogadicción, alcoholismo, pandillerismo, embarazo precoz, delincuencia; falta de supervisión de parte de los papás que salen a trabajar durante el día. Todo esto tiene la mayoría de las veces un fuerte impacto en el rendimiento académico de los jóvenes,



así como en el establecimiento de un proyecto de vida que les permita continuar estudiando, lo cual se aprecia en el descenso de estudiantes cuando llegan a tercer grado.

La Escuela Secundaria General “Ramón López Velarde” No. 2, por su parte, está ubicada en la calle Nayarit s/n, en la colonia Morga de la Ciudad de Durango. De acuerdo a CONEVAL, se encuentra en una zona de rezago social bajo (INEGI, 2016). Las colonias aledañas comprenden 25,372 viviendas, donde solo el 31.1% están habitadas por particulares; de las cuales el 94% tienen energía eléctrica, 89% agua entubada, 93% con drenaje, 93% con servicio sanitario y 1.7% con 3 o más ocupantes por cuarto. La población residente está conformada por 33,984 habitantes; de estos el 30% se encuentran tienen de 0 a los 14 años de edad, 27% tienen de 15 a 19 años, 32% de 30 a 59 años y el 9% más de 60 años.

El centro escolar tiene dos turnos: Matutino, con un horario de 7:30 a 13:40 hrs. y vespertino con un horario de 14:00 a 7:00 hrs.; recibe estudiantes no solo de las colonias aledañas y de la misma colonia, sino de lugares más alejados, por lo que se refiere que el 20% de la población estudiantil tiene un buen nivel socio económico, 40% poseen un nivel socio económico medio y otro 40% bajo.

El turno matutino alberga predominantemente los jóvenes con un estatus económico medio, solo muy pocos exhiben un bajo nivel socio económico; y cuenta con una población de 584 estudiantes: 194 de primer grado, 192 de segundo y 198 de tercero. El turno vespertino, se conforma por chicos y chicas de bajo nivel socioeconómico, y solo unos pocos son de un nivel socio económico medio; cuenta con un total de 402 estudiantes: 147 de primero, 137 de segundo y 118 de tercero.

La diferencia entre los estudiantes entre los dos turnos es evidente, no solo por el nivel socio económico, sino por las expectativas de vida, la autopercepción acerca de sus posibilidades como estudiantes y la disminución de jóvenes de primer a tercer grado. Así mismo, los chicos que asisten a la secundaria por la tarde, suelen mostrar menos motivación para estudiar, mayor indisciplina, problemas de conducta, ausentismo y abandono escolar.



Aunque la institución se encuentra en una zona de menor rezago social, en comparación a la Secundaria No. 6 “México”, las problemáticas principales que los aquejan son similares: desintegración familiar, consumo de alcohol y drogas, escasa supervisión y acompañamiento por parte de los padres y desmotivación para estudiar, en particular los del turno vespertino.

Técnicas e Instrumentos Empleados Para la Recolección de los Datos Cuantitativos y Cualitativos

La encuesta es una técnica usada para la recabación de datos cuantitativos de manera eficiente, por lo cual es ampliamente utilizada en la investigación, ya que puede ser aplicada de forma masiva y ser usada para la obtención de información sobre variadas temáticas. García Ferrando (1993, como se citó en Casas et al., 2003), la define como:

Una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características (p. 527).

Entre sus características se encuentran: La información se obtiene por medio de la observación indirecta de los hechos y a través de la información que proporciona el participante; hace posible las aplicaciones a gran escala y por ende la generalización de resultados a poblaciones grandes; su punto de interés es la población en general y no en el participante de manera particular; permite recabar información de una amplia variedad de temas; y los datos son obtenidos mediante la estandarización de lineamientos como la misma instrucción y los mismos cuestionamientos, lo cual permite realizar comparaciones entre los integrantes del grupo (Casas et al., 2003).

Los Instrumentos para recabar la información pueden ser cuestionarios, escalas o test. Los cuestionarios, a decir de Padilla et al.(1998, como se citó en García et al., 2006), pueden definirse como “los documentos que recogen de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta”(p.232). Es decir, el cuestionario es el



formulario que contiene las preguntas dirigidas a la población objeto de estudio con el propósito de recabar la información sobre las variables consideradas.

De esta manera el cuestionario permite llevar a cabo un proceso de recogida de información a través de una serie de preguntas. Como bien refiere García et al. (2006), las escalas permiten transformar las respuestas de los cuestionarios en variables que pueden ser analizadas estadísticamente.

Las escalas tipo Likert consisten en una serie de ítems puestos como afirmaciones ante las cuales los participantes deben reaccionar; donde se presentan a cada persona los planteamientos y se les pide que elijan entre las cinco opciones la afirmación con la cual concuerdan. A cada opción se le asigna un valor numérico para que puedan acceder a una puntuación total. Las afirmaciones pueden medir la actitud hacia un objeto físico, un individuo, un concepto o un símbolo, una marca, una actividad, etc. (Hernández Sampieri et al., 2014). Así mismo, las Escalas tipo Likert son consideradas como escalas de actitud y opinión.

Con base en lo anterior y teniendo en cuenta el objeto de estudio de la presente investigación, en la primera fase para la recolección de los datos cuantitativos se tiene que la encuesta es la técnica por excelencia en los estudios cuantitativos (Casas et al., 2003); y la escala tipo likert es el instrumento idóneo para medir el nivel de Resiliencia y la claridad que los estudiantes tienen sobre su Proyecto de Vida. Por esto, para medir las variables del presente trabajo de investigación se recurrió a las escalas: Escala de Resiliencia SV-RES Abreviada para adolescentes de Villalta y Delgado (2013) y la Escala de Evaluación de Proyecto de vida de García (2002)

La Escala de Resiliencia SV-RES Abreviada para adolescentes de Villalta y Delgado (2013), es un instrumento desarrollado en Chile, dirigido a jóvenes y adultos con el objetivo de dar respuesta a: “¿Qué recursos personales, de un modo consciente e intencionado apela el sujeto para abordar la adversidad? y ¿Cómo se constituye el comportamiento resiliente desde la perspectiva del sujeto?” (Villalta et al., 2007, como se citó en Madariaga et al., 2013, p. 22). La



primera pregunta hace alusión a los elementos de resiliencia que los jóvenes deben activar para superar la adversidad, para lo cual es necesario promover su desarrollo a fin de que cuente con los recursos psicoemocionales que reflejen una actitud y un comportamiento resiliente. Y la segunda cuestión, implicó el estudio de casos de personas con estilos de actuar resilientes.

Dar respuesta a estas preguntas derivó en la conjunción del trabajo de estudio de la resiliencia realizado por Grotberg (2005) y Saavedra (2008a, como se citó en Madariaga et al., 2013). De la primera investigadora, se toma su modelo de resiliencia donde interactúan tres factores: El Yo Soy, Estoy, relacionado con la sensación de sentirse fuerte y capaz para enfrentar la adversidad; el Yo Tengo, que hace alusión al sostenimiento proveniente de las redes de apoyo que son percibidas por el sujeto; y el Yo Puedo, referente a las características personales que permiten resolver eficazmente los problemas que se presentan.

Por su parte, Saavedra (2008a), aporta el Modelo Emergente de la Resiliencia, el cual describe cuatro niveles de conciencia en el proceso de desarrollo de la resiliencia: Las Condiciones Base, implica la valoración de la persona a cerca de sus vínculos tempranos; la Visión de Sí Mismo refiere los factores afectivos y cognitivos positivos; la Visión del problema, hace alusión a la actitud positiva y a la capacidad de aprender de las situaciones difíciles; la Respuesta Resiliente, que se concreta en las acciones proactivas ante las adversidades. Finalmente de la conjunción de dichos factores nacen los 12 factores de valoración de la resiliencia, los cuales se indagan a través de diferentes ítems y se muestran en la tabla 8.

Tabla 8

Factores de Resiliencia de la Escala SV-RES

Competencias Interaccionales de Grotber (1995)	Niveles de Estructuración de la Conciencia			
	Condiciones Base	Visión de Sí Mismo	Visión del Problema	Respuesta Resiliente
Yo soy, Yo estoy	Factor 1: Identidad. Implica los elementos que definen a la persona.	Factor 2: Autonomía. Hace alusión a la facultad de obrar según su criterio.	Factor 3: Satisfacción. Se conforma por los sentimientos de logro y autovaloración.	Factor 4: Pragmatismo. Implica el sentido práctico para resolver problemas.



Competencias Interaccionales de Grotber (1995)	Niveles de Estructuración de la Conciencia			
	Condiciones Base	Visión de Sí Mismo	Visión del Problema	Respuesta Resiliente
Yo tengo	Ítems 1,2 y3. F5: Vínculos. Juicios a cerca de la socialización primaria y redes sociales con raíces en la historia personal. Ítems 13, 14 y 15.	Ítems 4, 5 y 6. F6: Redes. Percepción a cerca del tipo de vínculos afectivos cercanos que establece la persona. Ítems 16, 17 y 18.	Ítems 7, 8 y 9. F7: Modelos. Refiere la confianza para tomar como guía personas de las redes de apoyo para enfrentar y resolver problemas. Ítems 19, 20 y 21.	10, 11 y 12. F8: Metas. Juicios sobre llevar a cabo acciones para concretar y solucionar problemas para lograr metas. Ítems 22, 23 y 24.
Yo puedo	F9: Afectividad. Hábitos proactivos con respecto al manejo de las emociones de manera adaptable. Ítems 25, 26 y 27.	F10: Autoeficacia. La condianza en que se es capaz de realizar una tarea específica con éxito. Ítems 28, 29 y 30.	F11: Aprendizaje. percepción de los problemas como oportunidades de aprendizaje. Ítems 31, 32 y 33.	F12: Generatividad. Capacidad de pedir ayuda a otros para solucionar situaciones problemáticas. Ítems 34, 35 y 36.

Nota: Basado en Saavedra y Villalta (2008a)

Con base en estos factores, posteriormente se creó una nueva versión abreviada de la escala, que originalmente tenía 60 ítems, quedando solamente 36 afirmaciones con el fin de hacerla más práctica para su aplicación, menos costosa, y no tan larga, ya que se tomó en cuenta que la población a la cual se dirigía eran los adolescentes de los sectores sociales vulnerables de Latinoamérica que generalmente no suelen tener hábitos de lectura, por lo que responder 60 ítems podría ser agotador y en consecuencia, afectar su eficacia.

La aplicación de este instrumento es sencilla, solamente se le pide a la persona que elija entre cinco opciones de respuesta: Muy de acuerdo, de acuerdo, ni acuerdo ni desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo; y para su interpretación maneja tres niveles de resiliencia de acuerdo a la escala utilizada: Bajo (media=1 a 2.3), Medio (media= 2.4 a 2.7), y Alto (media= 3.8 a 5).



Por su parte, la Escala de Evaluación de Proyecto de vida de García (2002) tiene el objetivo de indagar acerca de los factores necesarios para llevar a cabo un proyecto de vida y está constituida por 8 afirmaciones.

Con el objetivo de hacer más práctica la aplicación tanto de la Escala de Resiliencia SV-RES Abreviada para Adolescentes de de Villalta y Delgado (2013) como de la Escala de Proyecto de Vida de García (2002), se conjuntaron en un solo instrumento y se le nombró Escala de Resiliencia y Proyecto de Vida, el cual quedo constituido por 44 ítems: 36 para explorar la resiliencia y 8 para indagar sobre el Proyecto de Vida (Anexo 1).

Con base en lo anterior, la evaluación del Proyecto de Vida contempla cuatro dimensiones: La Planeación de Metas valora el grado de planificación de metas a largo y corto plazo, se miden a través de los ítems 37 y 38; la Posibilidad de logros evalúa qué tan proclive se siente la persona para llevar a cabo sus metas, en los ítems 39 y 40; la Disposición de Recursos estima si la persona considera que cuenta con los recursos económicos y de apoyo de su familia u otras figuras importantes, en los ítems 41 y 42; y la Fuerza de Motivación evalúa el nivel de esfuerzo que la persona invierte para llevar a cabo las acciones que le van a permitir concretar sus metas.

Por otra parte, se trata de una escala de sencilla aplicación donde la persona elige entre cinco opciones la que considera que es con la que más se identifica. Finalmente las opciones variaron de acuerdo a la dimensión que se estaba evaluando, de tal manera que, en la primera dimensión de Planeación de Metas, las alternativas de respuesta fueron: Completamente planeado, casi planeado, medianamente planeado, poco planeado y no planeado. En la segunda dimensión de Posibilidad de logros: Altamente posible/s, casi posible/s, moderadamente posible/s, mínimamente posible/s y no posible. En la tercera dimensión de Disposición de Recursos: Siempre al alcance, frecuentemente al alcance, medianamente al alcance, poco alcanzable y fuera de alcance. Y en la cuarta dimensión de Fuerza de Motivación: Altamente importante, importante, moderadamente importante, poco importante y nada importante.



En cuanto a las técnicas para recabar los datos cualitativos, la entrevista es considerada propicia para obtener información profunda y detallada sobre el objeto de investigación, de manera particular en los estudios de tipo mixto. Esta puede concebirse como un diálogo con un propósito definido. Por su parte Canales (2006, como se citó en Díaz-Bravo et al., 2013), la define como la comunicación que se establece entre el investigador y el participante para dar respuesta a un serie de interrogantes sobre el problema de investigación.

Las principales características de la entrevista de acuerdo a Díaz-Bravo et al. (2013) son: su objetivo es recabar información sobre una temática específica; se busca que dicha información sea precisa y clara sobre el significado que el entrevistado otorga al tema en cuestión; y que el entrevistador debe mantener un rol activo donde esté continuamente interpretando el discurso de la persona entrevistada. Entre sus ventajas se encuentran: permite indagar una variedad de aspectos como hechos observables, actitudes, reacciones emocionales, entre otras; no se tiene que aplicar en un tiempo límite; se pueden centrar en un objetivo o en un tema específico; su aplicación suele ser sencilla; y no requiere un gasto para su empleo.

Entre los tipos de entrevista, se puede encontrar: la estructurada (con preguntas fijas y una aplicación estricta), la semi estructurada (mantienen un grado de flexibilidad) y la no estructurada (informal que no sigue un plan específico).

En el presente estudio de investigación se optó por la entrevista de grupo focal, de tipo semiestructurada y abierta que se caracterizan por partir de un guión de entrevista (Anexo 2) y mantener la flexibilidad para adaptarla de acuerdo a los entrevistados, además, de permitirle al entrevistador intervenir para motivar; no tienen tiempo límite, se permite esclarecer preguntas y respuestas, y promover un ambiente de confianza (Díaz-Bravo et al., 2013).

La entrevista de grupo focal es una técnica cualitativa abocada a recolectar datos a partir de la discusión de un tema específico en grupos pequeños donde los participantes externan su punto de vista, su sentir, pensar y experiencias. Este tipo de entrevista es aplicada de manera simultánea a un conjunto de personas que cumplen con una serie de características



determinadas; posee tintes de la observación participante y la entrevista en profundidad, ya que consiste en: “una forma de escuchar a la gente y aprender de ella a partir de su interacción discursiva en el grupo” (Gurdián, 2007, como se citó en Escudero y Cortez, 2018), así mismo, “captar en profundidad los diversos puntos de vista sobre el asunto discutido” (Aignerren, 2009, p. 3).

Esta técnica favorece el diálogo y motiva a los participantes a exponer su punto de vista, incluso, sobre temas tabú. La discusión grupal se enriquece de las actitudes, experiencias y creencias de las personas que participan y, a su vez, los datos cualitativos que se generan de esta (Martínez-Miguel, 2012, como se citó en Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013).

Los requisitos para la organización de un grupo focal implica estructurar la entrevista con base en la edad y contexto cultural de los participantes; explicar el propósito de la reunión; y que el entrevistador mantenga una postura activa, atento a la discusión que se desarrolla en el grupo, tome notas, grabe la sesión e intervenga si es necesario aclarar o preguntar para profundizar en la información.

La organización del grupo focal comprendió la elaboración de un guión de preguntas con base en los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo de los datos llevado a cabo en la primera fase con el objetivo de explorar los conflictos de vida que los estudiantes de tercer grado de secundaria (Escuelas “México” y “Ramón López Velarde”) deben superar en la construcción de su proyecto de vida. Los participantes fueron seis adolescentes: De la secundaria “Ramón López Velarde” dos estudiantes del turno matutino y dos del turno vespertino, y de la secundaria “México” otros dos, los cuales comparten características similares. La transcripción de la entrevista se encuentra en el Anexo 3.





Capítulo IV

ANÁLISIS DE DATOS



En las investigaciones de métodos mixtos el análisis de los datos está relacionado con el tipo de diseño para la estrategia de indagación, que en este caso se trata de la estrategia secuencial explicativa donde primero se recolectan los datos cuantitativos y consecutivamente se realiza lo mismo desde la metodología cualitativa. En el presente capítulo se muestra la interpretación de los resultados obtenidos en cada tipo de análisis.

Etapas 1: Análisis de los Datos Cuantitativos

En este sub apartado se presentan los datos obtenidos en los análisis de frecuencias de la Escala de Resiliencia y Proyecto de Vida, así como el análisis descriptivo de las dimensiones por variable y, por último, el análisis correlacional entre las variables de las dimensiones de los datos obtenidos. De esta manera se describen los elementos estadísticos utilizados tanto para la organización y presentación de la información como para el análisis de los resultados de la investigación.

El análisis se realizó a través de un programa estadístico consistente en la descripción de los datos por medio de medidas y tablas donde se muestran de manera precisa las tendencias de la información recabada mediante la Escala de Resiliencia y Proyecto de Vida. El software utilizado en este estudio de corte cuantitativo fue el SPSS Statistics, versión 20.

En primer lugar, se llevó a cabo el análisis de frecuencias. Aquí encontramos el análisis de los ítems que conforman los factores, donde se explica a nivel teórico en qué consiste cada uno de ellos y los hallazgos que por su valor significativo a nivel estadístico resultan importantes para ser evaluados a fin de conocer cuáles son las características de resiliencia más significativas en la población estudiada y en qué medida los estudiantes han establecido un proyecto de vida. Posteriormente se llevó a cabo el análisis entre las dimensiones, el cual comprendió la revisión



y comparación de los promedios y el grado de dispersión de los datos a fin de identificar el comportamiento general de la población con respecto a las variables de Resiliencia y Proyecto de Vida. Finalmente, se realizó el análisis correccional para saber en qué medida las dos variables de estudio se relacionan.

Análisis de Frecuencia de la Variable Resiliencia

A continuación, se presentan los datos obtenidos con base en el análisis de frecuencias de los ítems de los factores que se midieron en la Escala de Resiliencia SV-RES abreviada para adolescentes. Para ello se consideraron los porcentajes obtenidos en las opciones 4 y 5 que se interpretan como: “de acuerdo” y “muy de acuerdo”, respectivamente; ya que se toman como indicadores de qué tan alto o bajo se encuentra el ítem para saber si el desarrollo del factor está presente o ausente; por lo que su presencia será positiva en la promoción de la resiliencia.

Primera Dimensión: Yo soy, Yo estoy. Está conformada por cuatro factores: Identidad (F1), Autonomía (F2), Satisfacción (F3) y Pragmatismo (F4); y a su vez, cada una comprende tres ítems.

El primer factor está constituido por la Identidad, el cual es concebido por Saavedra y Villalta como una condición base de la primera dimensión; y comprende los ítems 1,2 y 3. Los planteamientos exploran la autodefinición personal que se mantiene relativamente estable a lo largo del tiempo. Así mismo, se encuentra en el ámbito del “Yo soy”, el cual de acuerdo a Grotberg, tiene que ver con la fuerza psicológica interna que el individuo desarrolla en su interacción con el mundo y con condiciones personales como autoestima, autonomía, control de impulsos, empatía, optimismo, sentido del humor y fe o creencias (Bustos, 2013).

De acuerdo a Bustos (2013), en la adolescencia la resiliencia favorece la resolución de la identidad; en particular en aquellos contextos donde las condiciones de vida son adversas y que muchas veces pueden limar en la confianza, de estos, en sí mismos.

Desde la perspectiva de Erikson (1968, como se citó en Papalia et al., 2010), confrontar la crisis de identidad es la tarea principal de la adolescencia para convertirse en un adulto que



sea capaz de responder a la pregunta: ¿Quién es él?, y que a partir de esto, pueda asumir un rol valorado por la sociedad.

La formación de la identidad personal implica: la identificación ideológica (asunción de un conjunto de valores expresados a través de un sistema ideológico); la identidad profesional (elegir una carrera profesional donde la persona dedicará sus energías y capacidades de trabajo); y la identidad cultural y religiosa. El peligro en etapa es la confusión de rol, que derivaría en persistentes dudas a cerca de su identidad sexual y su identidad ocupacional (Pérez, 2006).

De acuerdo a lo anterior, la resiliencia en la adolescencia se relaciona principalmente con la facultad de resolver el conflicto de identidad, de manera particular, en aquellos contextos precarios que dificultan su sana constitución, para lo cual son imprescindibles las redes de apoyo (Grotberg, 2006, como se citó en González Arriata y Valdez, 2015).

El segundo factor corresponde a la Autonomía. Como parte de la dimensión “Yo soy” y “Yo estoy”, se trata de una fortaleza que se va constituyendo desde la infancia por la influencia de sus condiciones personales y del contexto en el cual se desarrolla; se encuentra en el segundo nivel de conciencia: *Visión de sí mismo*, lo cual implica actitudes afectivas positivas y cognitivas proactivas ante los problemas (Saavedra, 2003, como se citó en Saavedra y Villalta, 2008a). Dicho factor se midió a través de los ítems 4, 5 y 6 en la Escala de Resiliencia SV-RES; y su intención es valorar el nivel de competencia frente a los problemas, la imagen de sí mismo y la independencia al actuar.

La autonomía, a decir de Rodríguez (2009, como se citó en Bustos, 2013), ha sido identificada como una de las características básicas dentro del perfil de un adolescente resiliente; hace alusión a la facultad de sentirse independiente, sentirse competente para resolver sus problemas, tener dominio sobre uno mismo, control sobre algunos factores externos y un sentido de poder personal. Y en la adolescencia, el desarrollo de la resiliencia lo fortalece y le permite al gestionar sus proyectos de manera responsable y comprometida (Grotberg, 2006; Saavedra y Villalta, 2008, como se citó en Bustos 2013).



El tercer factor, Satisfacción se encuentra dentro del nivel “Visión del problema”, el cual implica la actitud positiva y la disposición para aprender de los problemas (Madariaga et al., 2013). Este evalúa a través de los ítems 7, 8 y 9 la percepción que tiene la persona a cerca de su autovaloración y su capacidad de logro, desde las cuales afronta las situaciones problemáticas que se le presentan.

A decir de Carrión et al. (2000), la satisfacción puede concebirse como:

Una valoración cognitiva personal que realiza una persona de la vida y de los dominios de la misma, atendiendo a la calidad de su vida, a las expectativas y aspiraciones, a los objetivos conseguidos, basada en los propios criterios de la persona y que se realiza de forma favorable (p.189).

Al respecto, Morales et al. (2017) mencionan que las personas conciben como satisfactoria o no satisfactoria su vida a partir de comparar sus condiciones de vida con el estándar que ellos mismos han fijado de lo que consideran apropiado y pertinente. Desde esta perspectiva la satisfacción tiende a ser subjetiva. En la adolescencia, por ejemplo, la percepción de esta puede verse sesgada por los cambios propios de la etapa a nivel fisiológico, cognitivo y emocional. Sin embargo, si llega a establecerse desde una buena y adecuada perspectiva, puede convertirse en un importante pilar para la sana adaptación. Por ello, Martínez-Anton et al. (2007) relacionan la autoestima con el nivel de satisfacción; a mayor autoestima, mayor es el nivel de satisfacción con la vida.

El cuarto factor, Pragmatismo, es el último dentro de la dimensión “Yo soy, Yo estoy”, por lo que se considera también una fortaleza intrapsíquica; y se catáloga en el nivel de Respuesta resiliente, es decir, constituye una acción orientada a metas (Saavedra y Villalta, 2008a). Comprende los ítems 10, 11 y 12.

El pragmatismo implica los “juicios que develan un sentido práctico de interpretar las acciones a realizar para resolver un problema” (Madariaga et al., 2013, p. 23). De acuerdo a Celce-Murcia et al. (1995, como se citó en Magraner, 2019), la competencia pragmática se define



como: “la habilidad de transmitir y comprender el intento comunicativo por medio de la ejecución e interpretación de los actos” (p. 97), por lo que se le evalúa revisando que la expresión lingüística sea acorde al contexto y situación comunicativa.

Segunda Dimensión: Yo tengo. Implica el apoyo que las personas creen que pueden recibir (Bustos, 2013), es decir, se refiere al soporte y los recursos externos que fortalecen a la persona (Arango, 2005). Está conformada por cuatro factores: Vínculos (F5), Redes (F6), Modelos (F7) y Metas (F8); y a su vez, cada una comprende tres ítems.

Por lo que se refiere al Factor 5, Vínculos, este se ubica en el nivel de condiciones de base, lo que significa que forma parte de los elementos que constituyen la seguridad básica de la persona; y de acuerdo con Saavedra y Villalta (2008a) implica: “la valoración que la persona tiene de sus vínculos tempranos” (p.22).

Investigadores como González Arriata (2007, como se citó en González Arratia et al., 2009), exponen que las personas resilientes se caracterizan por contar con redes de apoyo compuestas ya sea por familiares, amigos, vecinos o maestros. En la adolescencia, la competencia socioafectiva se observa particularmente en las relaciones que establece con sus compañeros y amigos.

El Factor 6, Redes, forma parte del nivel: Visión de sí mismo, lo cual significa que dicho factor constituye un elemento afectivo, cognitivo y proactivo en la resolución de problemas. Evalúa la percepción que la persona tiene a cerca de los vínculos que ha establecido con su entorno social cercano (Saavedra y Villalta, 2008b).

Lo anterior hace alusión a las redes sociales, Abelló y Madariaga (1999, como se citó en Orcasita y Uribe, 2010), definen la red social como: “un conjunto de relaciones humanas que tienen impacto duradero en la vida de cualquier persona” (p. 70). Es decir, la red social está constituida por aquellas personas que son significativas y cercanas a nivel emocional; su función es: Actuar como sistemas de apoyo ayudándoles a generar importantes herramientas para afrontar las distintas situaciones que se le presentan día a día.



A decir de Festinger (1954, como se citó en Orcasita y Uribe, 2010), otra de las funciones de la red social es que ante las situaciones de estrés, ayuda a las personas a obtener información sobre la problemática que se le está presentando y, de esta manera reducir la incertidumbre y validar las decisiones sobre como actuar.

El Factor 7, Modelos, está en el nivel: Visión del problema que tiene que ver con la disposición de aprender de los problemas. Esta subdimensión se refiere a “la confianza en personas y redes sociales cercanas como guías para enfrentar y superar de situaciones problemáticas” (Madariaga et al., 2013).

De acuerdo a Erikson (2004, como se citó en Ives, 2014), los modelos forman parte de los factores que inciden en el desarrollo psicosocial del adolescente, ya que “ningún yo se construye de forma aislada. Primero recibirá el apoyo de modelos parentales, y posteriormente de modelos comunitarios” (p. 15).

El Factor 8, Metas. Forma parte del nivel: Respuesta Resiliente que se refiere a la disposición de llevar a cabo acciones proactivas, orientadas hacia un fin para resolver los problemas (Bustos, 2013).

Las metas pueden ser definidas como: “representaciones cognitivas de los eventos futuros” (Valle et al., 2009, como se cita en Gaxiola et al., 2012, p. 167) y sirven para guiar el comportamiento. Y el establecimiento de estas durante la adolescencia es un predictor del buen rendimiento académico, esto de acuerdo a la revisión que realizaron Gaxiola et al., (2012) de distintas investigaciones sobre el tema.

A decir de Bustos (2013), una de las tareas esenciales durante la adolescencia es la de construir un proyecto de vida; la falta de este puede traer consigo frustración, provocando que los jóvenes sean más vulnerables a las situaciones de adversidad.

Tercera Dimensión: Yo puedo. Esta dimensión implica las habilidades de: Relacionarse con otros y de manejar adecuadamente los conflictos personales (Bustos, 2013). Está



conformada por cuatro factores: Afectividad (F9), Autoeficacia (F10), Aprendizaje (F11) y Generatividad (F12); y a su vez, cada uno de estos comprenden tres ítems.

El Factor 9, Afectividad se encuentra en el primer nivel: Condiciones base. Esta trata de “los juicios de auto reconocimiento y valoración positiva de la vida emocional, que favorece la flexibilidad en los métodos, hábitos y preferencias en la adaptación a situaciones nuevas con humor y empatía” (Madariaga et al., 2013, p.24).

El Factor 10, Autoeficacia, se encuentra en el nivel de: Visión de sí mismo. Hace referencia a la confianza que tiene la persona acerca de que cuenta con la capacidad para hacer determinadas actividades (Blanco et al., 2011, como se citó en Haro-Soler, 2017).

Como señala Bandura (1997, como se citó en Morales et al., 2017), el desarrollo de la autoeficacia durante la adolescencia es un coadyuvante para la definición de la identidad, ya que la forma en cómo se concibe influirá en su comportamiento funcional. Es decir, si desde su punto de vista, el joven considera que cuenta con las capacidades para llevar a cabo una tarea, se sentirá más seguro para lograr sus objetivos y hacer frente a las exigencias del medio.

El Factor 11, Aprendizaje, se encuentra en el nivel: Visión del problema. Explora la percepción que tiene la persona a cerca de ver los problemas como oportunidades de aprendizaje (Madariaga et al., 2013). Desde la perspectiva de Bustos (2013), implica “aprovechar la experiencia vivida, aprender de los errores, evaluar el propio actuar y corregir la acción” (p. 99).

El Factor 12, Generatividad, se encuentra en el nivel de Respuesta Resiliente. Valora la capacidad de pedir ayuda a otros para solucionar conflictos (Madariaga et al., 2013). Bustos (2013), agrega que esta subdimensión es “una capacidad para crear respuestas alternativas frente a los problemas y planificar la acción” (p. 100).

En la tabla 9 se presentan las frecuencias y porcentajes de cada uno de los factores. Los datos señalados en cursiva son altos en comparación con el resto de los ítems y se toman como valores positivos en tanto que indican que los rasgos que se están evaluando, se están



desplegando adecuadamente, de tal manera que están contribuyendo al desarrollo de la resiliencia; y los datos en negritas resultan significativos en el sentido negativo debido a que su frecuencia y porcentaje son desfavorables porque denotan indecisión ante los planteamientos que evalúan los diferentes factores al estar en la opción 3 que equivale a: “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”, o que no están presentes, cuando eligen los números 1 (muy en desacuerdo) y 2 (en desacuerdo). En cualquiera de estas tres últimas opciones se exhibe dificultades con el desarrollo del factor.

Tabla 9

Frecuencias y Porcentajes de la Resiliencia

No.	Ítems	Frecuencia					Porcentaje				
		1	2	3	4	5	Opciones 1	2	3	4	5
	Yo soy – Yo estoy										
1	Una persona con esperanza.	2	8	54	194	112	.5	2.2	14.6	52.4	30.3
2	Una persona con buena autoestima.	15	27	93	135	101	4.0	7.3	25.1	36.4	27.2
3	Optimista respecto del futuro.	10	9	72	156	122	2.7	2.4	19.5	42.3	33.1
4	En contacto con personas que me aprecian.	4	13	44	132	177	1.1	3.5	11.9	35.7	47.8
5	Seguro de sí mismo.	9	25	67	131	139	2.4	6.7	18.1	35.3	37.5
6	Seguro de mis proyectos y metas.	3	15	53	122	177	.8	4.1	14.3	33.0	47.8
7	Una persona que ha aprendido a salir adelante en la vida.	2	11	42	162	154	.5	3.0	11.3	43.7	41.5
8	Un modelo positivo para otras personas.	12	28	127	141	62	3.2	7.6	34.3	38.1	16.8
9	Bien integrado en mi lugar de trabajo o estudio.	6	7	78	200	79	1.6	1.9	21.1	54.1	21.4
10	Activo frente a mis problemas.	1	8	56	207	97	.3	2.2	15.2	56.1	26.3
11	Revisando constantemente el sentido de mi vida.	3	13	86	162	105	.8	3.5	23.3	43.9	28.5
12	Generando soluciones a mis problemas.	4	12	62	166	125	1.1	3.3	16.8	45.0	33.9
	Yo Tengo...										
13	Relaciones afectivas sólidas.	8	21	108	165	65	2.2	5.7	29.4	45.0	17.7
14	Fortaleza interior.	4	13	60	174	115	1.1	3.6	16.4	47.5	31.4
15	Una vida con sentido.	4	16	52	145	147	1.1	4.4	14.3	39.8	40.4
16	Personas que me apoyan.	2	5	32	108	220	.5	1.4	8.7	29.4	59.9
17	A quien recurrir en caso de problemas.	6	8	37	120	198	1.6	2.2	10.0	32.5	53.7
18	Personas que estimulan mi autonomía e iniciativa.	1	6	71	173	117	.3	1.6	19.3	47.0	31.8
19	Personas que me ayudan a evitar peligros o problemas.	0	5	32	130	202	0	1.4	8.7	35.2	54.7
20	Personas en las cuales puedo confiar.	3	6	33	110	216	.8	1.6	9.0	29.9	58.7



No.	Ítems	Frecuencia					Porcentaje				
		1	2	3	4	5	Opciones 1	2	3	4	5
21	Personas que me han acompañado cuando he tenido problemas.	4	5	23	124	213	1.1	1.4	6.2	33.6	57.7
22	Mis objetivos claros.	5	6	50	134	174	1.4	1.6	13.6	36.3	47.2
23	Proyectos a futuro.	6	5	37	126	194	1.6	1.4	10.1	34.2	52.7
24	Problemas que puedo solucionar Yo puedo...	3	4	62	178	121	.8	1.1	16.8	48.4	32.9
25	Hablar de mis emociones.	21	45	98	131	73	5.7	12.2	26.6	35.6	19.8
26	Expresar afecto	8	20	80	149	108	2.2	5.5	21.9	40.8	29.6
27	Confiar en las personas	10	20	107	131	92	2.8	5.6	29.7	36.4	25.6
28	Dar mi opinión.	7	15	78	140	118	2.0	4.2	21.8	39.1	33.0
29	Buscar ayuda cuando la necesito.	5	22	67	142	132	1.4	6.0	18.2	38.6	35.9
30	Apoyar a otros cuando lo necesitan.	1	0	20	105	242	.3	0	5.4	28.5	65.8
31	Ser creativo.	6	11	67	140	142	1.6	3.0	18.3	38.3	38.8
32	Comunicarme adecuadamente.	7	12	63	167	117	1.9	3.3	17.2	45.6	32.0
33	Colaborar con otros para mejorar la vida en comunidad.	8	8	73	164	115	2.2	2.2	19.8	44.6	31.3
34	Fijarme metas realistas.	3	4	46	139	176	.8	1.1	12.5	37.8	47.8
35	Esforzarme para lograr mis objetivos.	2	2	26	108	230	.5	.5	7.1	29.3	62.5
36	Proyectarme al futuro.	3	6	46	133	179	.8	1.6	12.5	36.2	48.8

A través de la tabla 9, podemos apreciar los resultados obtenidos en cada uno de los ítems. En el Factor 1 de Identidad, se encontró que: un 82.7% de los estudiantes se consideran personas con esperanza (ítem 1); un 63.6% exponen que tienen buena autoestima (ítem 2), aunque llama la atención en este planteamiento que un 25.1% optó por la opción 3 (ni de acuerdo, ni en desacuerdo). Un 75.4% se sienten optimistas respecto del futuro (ítem 3).

A decir de Rodríguez y Caño (2012), las investigaciones a cerca de la “trayectoria de la autoestima global en ambos sexos”(p. 391), refieren que durante la infancia los niveles de autoestima, que regularmente son altos, desciende al llegar la adolescencia, y en la vida adulta suben nuevamente. Esto explica los resultados en el segundo ítem, que en comparación con los ítems 1 y 3, el porcentaje de estudiantes que eligieron *de acuerdo* y *muy de acuerdo*, es bajo.

Acerca del Factor 2: Autonomía, se encontró en la población de estudio que: un 83. 5% de los estudiantes sí están en contacto con personas que los aprecian (ítem 4); un 72.8% se sienten seguros de sí mismos (ítem 5); y un 80.8% están seguros de sus proyectos y metas (ítem 6). En las tres afirmaciones, se observó que menos del 10% de los jóvenes se ubicó en los



parametros inferiores: 2 (en desacuerdo) y 1(muy en desacuerdo); Únicamente llama la atención que en el planteamiento cinco, que tiene que ver con la seguridad, existe un 18.1% que se ubicarán en la opción 3 (ni acuerdo, ni desacuerdo).

Con respecto al Factor 3: Satisfacción, los resultados mostraron que: un 85.2% de los estudiantes consideran que son personas que han aprendido a salir adelante (ítem 7); un 54.9% creen que son un modelo positivo para otras personas (ítem 8); y un 75.5% piensan que están bien integrados a su lugar de trabajo o estudio (ítem 9). Con respecto a la afirmación número ocho, es notable como desciende la cantidad de alumnos que optaron por las opciones 5 (muy de acuerdo) y 4 (de acuerdo), y se concentraron en la opción 3 (ni de acuerdo, ni en desacuerdo), lo cual se interpreta como un signo de indecisión sobre percibirse como un modelo positivo para otros.

Los resultados en el ítem ocho, viene a corroborar lo dicho por Martínez-Anton et al. (2007) a cerca de la relación que puede existir entre autoestima y satisfacción, ya que se observó que el ítem dos, que tiene que ver con sentirse una persona con buena autoestima, también descendió un poco.

En el Factor 4: Pragmatismo, se encontró que: un 82.4% de los estudiantes se consideran como personas activas frente a sus problemas (ítem 10), lo cual denota que existe, en la gran mayoría, sentido de responsabilidad y proactividad en asumir y afrontar las dificultades que se les presentan. En el planteamiento número 11, se advierte que tres cuartas partes están desarrollando un proyecto de vida, ya que el 72.4% están revisando constantemente el sentido de su vida. y la tercera afirmación (ítem 12) concuerda en gran medida con la número 10 en cuanto a que, el 78.9% de los jóvenes están generando soluciones a sus problemas.

En el análisis del Factor 5: Vínculos, los resultados mostraron que: un 62.7% de los estudiantes tienen relaciones afectivas sólidas (ítem 13); un 78.9% consideran que tienen fortaleza interior (ítem 14); y un 80.2% tienen una vida con sentido (ítem 15). En este rubro, llama la atención que en el ítem 13, el 29.4% de los jóvenes eligieron la opción 3 (ni acuerdo, ni



desacuerdo), lo cual, en comparación con el resto de los ítems resulta significativo ya que indica la existencia de una actitud dubitativa a cerca de considerar que sí cuentan con vínculos afectivos estables.

Respecto a la falta de vínculos afectivos positivos, Eric Erikson (1950, como se citó en Bordignon, 2005), en su estudio sobre el desarrollo psicosocial, refiere que en la adolescencia, las relaciones sociales significativas constituyen el medio a través del cual los jóvenes buscan la identificación afectiva, cognitiva y comportamental con aquellos que consideran que pueden ayudarles a autodefinirse, superar la confusión de roles, establecer vínculos de confianza y enfrentar su realidad. Por ello los estudiantes que eligieron las opciones de: “ni acuerdo, ni desacuerdo” (29.4%), “muy en desacuerdo” (2.2%) y “en desacuerdo” (5.7%), representan un foco rojo en cuanto a que la ausencia de vínculos afectivos fuertes que los apoyen representa uno de los factores de riesgo en el procesos de un adecuado desarrollo socioafectivo.

Con respecto al Factor 6: Redes, los resultados de los tres planteamientos son positivos en el sentido de que se observa que los jóvenes sí cuentan con una red de apoyo, pese a que tal vez en este momento presentan dificultades para establecer vínculos estrechos con otros, como se señala en el factor anterior. Aquí se encontró que los estudiantes en: un 89.3% tienen personas que lo apoyan (ítem 16); un 86.2% tienen a quien recurrir en caso de problemas (ítem 17); y un 78.8% tienen personas que estimulan su autonomía o iniciativa (ítem 18).

En cuanto al Factor 7: Modelos, se observa que los datos arrojados en los ítems: 19, 20 y 21, son de los más altos en comparación con las demás afirmaciones, por lo que constituye un factor destacable y refiere que los estudiantes sí cuentan con personas de confianza que fungen como sus guías. Los estudiantes consideran que: un 89.9% tienen personas que los ayudan a evitar peligros o problemas (ítem 19); un 88.6% tienen personas en las cuales pueden confiar (ítem 20); y un 91.3% tienen personas que los han acompañado cuando ha tenido problemas (ítem 21).



En el Factor 8: Metas, se encontró que los estudiantes tienen objetivos claros en un 83.5% (ítem 22); un 86.9% (ítem 23) tienen proyectos a futuro; y el 81.3% (ítem 24) consideran que tienen problemas que pueden solucionar. El ítem 23 se encuentra en un porcentaje alto en comparación con el resto; esto resulta positivo en el sentido de que tener un proyecto de vida permite, a los adolescentes, disminuir los temores acerca del futuro y conocer sus fortalezas, por esto es, también, un coadyuvante en el crecimiento personal (Monereo y Pozo 2007, como se citó en Lomelí-Parga, 2016).

Acerca Factor 9: Afectividad se encontró que los estudiantes en: un 55.4% pueden hablar de sus emociones (ítem 25), y se observa que un poco más de la cuarta parte de la población, el 26.6%, se ubicó en el nivel 3, lo que se traduce como que no tienen claro si pueden hablar de sus emociones; un 70.4% pueden expresar afecto (ítem 26); y un 62% pueden confiar en las personas (ítem 27). En este último ítem, llama la atención que un 29.7% no tengan claro si cuentan con alguien en confiar, lo cual resulta un dato interesante considerando que en los factores 6 (Redes) y 7 (Modelos) se ubicaron predominantemente en las opciones 4 y 5, “de acuerdo” y “muy de acuerdo” respectivamente, al responder que: Tienen personas que los apoyan, a quien recurrir en caso de problemas, que estimulan su autonomía, que los ayudan a evitar peligros o problemas, personas en las cuales pueden confiar y que los han acompañado cuando han tenido problemas.

En el Factor 10: Autoeficacia, un 72.1% de los estudiantes consideran que pueden dar su opinión (ítem 28); un 74.5% pueden buscar ayuda cuando la necesitan (ítem 29); y un 94.3% pueden apoyar a otros cuando lo necesitan (ítem 30). De estos planteamientos es notable que la última afirmación obtuvo un porcentaje elevado en comparación con el resto de los ítems. De acuerdo a lo anterior, se deduce que en la tarea de brindar ayuda a otras personas, los estudiantes consideran que cuentan con la capacidad para hacerlo.



Con respecto al Factor 11: Aprendizaje, se evalúan los ítems 31, 32 y 33. Los resultados arrojados refieren que: el 77.1% pueden ser creativos; el 77.6% pueden comunicarse adecuadamente; y el 75.9% colaboran con otros para mejorar la vida en comunidad.

Por último en el Factor 12: Generatividad, se encontró que: un 85.6% de los estudiantes pueden fijarse metas realistas (ítem 34): un 91.8% pueden esforzarse para lograr sus objetivos (ítem 35); y un 85% pueden proyectarse al futuro (ítem 36). El ítem 35 es el segundo más alto en toda la escala y denota que los jóvenes pueden tener intereses particulares y motivación intrínseca para alcanzarlos.

Análisis de Frecuencia de la Variable Proyecto de Vida

Respecto a la variable Proyecto de Vida, se exhiben los datos obtenidos a partir del análisis de frecuencias de los ítems de las dimensiones que se midieron. Para ello se consideraron los porcentajes obtenidos en las opciones 4 y 5 de todos los ítems; cabe señalar que, a diferencia de la escala de resiliencia, en este cuestionario en cada dimensión cambia el significado de las opciones. La tabla 10, muestra el valor y significado de cada una de las alternativas de respuestas.

Tabla 10

Valor y Significado de las Opciones de Respuesta

Ítem	Planteamiento	Valor	Significado
37	Tu proyecto de vida está:	5	Completamente planeado
		4	Casi planeado
38	Tus metas a futuro (corto, mediano y largo plazo), están:	3	Medianamente planeado
		2	Poco planeado
		1	No planeado
39	La posibilidad de alcanzar tus metas educativas (estudios) actualmente es:	5	Altamente posible/s
40	Tus capacidades personales (inteligencia, motivación, confianza en ti mismo/a), hacen que tus metas sean:	4	Casi posible/s
		3	Moderadamente posible/s



Ítem	Planteamiento	Valor	Significado
		2	Mínimamente posible/s
		1	No posible/s
41	Las personas que pueden ayudar a alcanzar tus metas deseadas están:	5	Siempre al alcance
		4	Frecuentemente al alcance
		3	Medianamente al alcance
42	El dinero que te permitiría alcanzar tus metas está actualmente:	2	Poco alcanzables
		1	Fuera de alcance
		5	Completamente altas
		4	Altas
43	Las ganas que tienes actualmente para realizar tus planes personales son:	3	Moderadas
		2	Mínimas
		1	Nulas
		5	Altamente importante
		4	Importante
44	La posibilidad de hacer algo importante, útil o provechoso para ti es:	3	Moderadamente importante
		2	Poco importante
		1	Nada importante

En la tabla 8 se observa que los valores 4 y 5 corresponden, aunque el significado varíe, a la afirmación de que se cumple con lo que el planteamiento refiere. Finalmente, al igual que en la escala de resiliencia, estos valores se toman como indicadores de qué tan alto o bajo se encuentra el ítem para saber si el desarrollo del factor está presente o ausente.

La primera dimensión: Planeación de Metas, evalúa el grado en que los adolescentes consideran que tienen planteadas sus metas a corto, mediano o largo plazo. Al respecto, Portoles y González (2016), menciona que la adolescencia es la etapa de la vida ideal para que las personas establezcan sus metas de vida debido a que ciertos procesos propios del período, como la definición de su identidad, motivan a construir planes a futuro; además, les ayudan a orientar y dirigir sus acciones para cumplir lo que se han propuesto (Portoles y González, 2016).



La segunda dimensión: Posibilidad de Logros, mide la factibilidad de conseguir las metas educativas y ocupacionales. Güemes-Hidalgo et al. (2017) refieren que en la adolescencia media (etapa de los 14 a los 17 años) las expectativas ante la vida o aspiraciones son cada vez más realistas gracias al incremento de sus recursos cognitivos, ya que son más conscientes de sus limitaciones.

La tercera dimensión: Disponibilidad de Recursos, evalúa qué tanto, los adolescentes, consideran que pueden contar o disponer de recursos humanos y financieros para alcanzar sus metas. Al respecto, Díaz y Martínez (2004), mencionan que el estatus económico no solo influye en el tipo de meta que se plantean los jóvenes, sino también, en la temporalidad (corto, mediano o largo plazo) en que creen que pueden alcanzarlas. Es decir, los adolescentes de un estatus económico bajo planifican menos su futuro o establecen metas a corto plazo, ya que su pensamiento está dirigido a conseguir un trabajo con el cual puedan vivir, a diferencia de los jóvenes de clase media que establecen metas a largo plazo y se interesan más por su educación y actividades de ocio.

La cuarta dimensión: Fuerza de Motivación, mide el grado de motivación para realizar los planes. Barca et al. (2011), expresan que la motivación puede definirse con base en las metas que se plantean los estudiantes, ya que estas representan “los patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones conductuales que están determinadas por el concepto que el sujeto tiene de su valor personal, de su capacidad o habilidad” (p. 341). Al respecto, Portoles y González (2016) confirman lo dicho y expresan que las metas determinan y regulan en última instancia la conducta y estilo de vida de la persona. Es decir, la importancia que los jóvenes otorgan a sus metas influye en la orientación de sus actividades para conseguir lo que desean alcanzar. Finalmente, Sanz de Acevedo et al. (2003, como se cita en Portoles, 2016), refieren que el conocer las aspiraciones de un adolescente permite entender su comportamiento y por ende sus decisiones.



En la tabla 11 se presentan las frecuencias y porcentajes de cada uno de los factores. Los datos indicados en cursiva son altos en comparación con el resto de los ítems y se toman como valores positivos en tanto que indican que los adolescentes están desarrollando los elementos necesarios para la construcción de su proyecto de vida. Por su parte, los datos señalados en negritas se consideran también altos, y al mismo tiempo negativos en el sentido de que su presencia se considera no favorable en tanto que pueden obstaculizar el desarrollo de dicho proyecto de vida.

Tabla 11

Frecuencias y Porcentajes de la Escala de Proyecto de Vida

No.	Ítems	Frecuencia					Porcentaje				
		1	2	3	4	5	Opciones 1	2	3	4	5
	Planeación de Metas										
37	Tu proyecto de vida está:	10	29	79	167	79	2.7	8.0	21.7	45.9	21.7
38	Tus metas a futuro (corto, mediano y largo plazo), están:	2	33	72	154	107	.5	9.0	19.6	41.8	29.1
	Posibilidad de logros										
39	La posibilidad de alcanzar tus metas educativas (estudios) actualmente es:	3	11	36	128	190	.8	3.0	9.8	34.8	51.6
40	Tus capacidades personales (inteligencia, motivación, confianza en ti mismo/a), hacen que tus metas sean:	4	9	43	140	171	1.1	2.5	11.7	38.1	46.6
	Disposición de recursos										
41	Las personas que pueden ayudar a alcanzar tus metas deseadas están:	4	9	30	126	198	1.1	2.5	8.2	34.3	54.0
42	El dinero que te permitiría alcanzar tus metas está actualmente:	1	21	72	173	100	.3	5.7	19.6	47.1	27.2
	Fuerza de motivación										
43	Las ganas que tienes actualmente para realizar tus planes personales son:	1	10	46	132	179	.3	2.7	12.5	35.9	48.6
44	La posibilidad de hacer algo importante, útil o provechoso para ti es:	1	3	15	145	202	.3	.8	4.1	39.6	55.2

La tabla 11 permite observar los resultados en cada uno de los ítems, de tal manera que en la primera dimensión: Planeación de Metas, se encuentra que es la dimensión donde los valores de los ítems son los más bajos, en comparación al resto. Aquí el 67.6% de los estudiantes



considerarán que su proyecto de vida está “completamente planeado” o “casi planeado” (ítem 37); y el 70.1% opinan que sus metas a futuro (corto, mediano y largo plazo) están completamente planeadas o casi planeadas (ítem 38). En este apartado, sobresale que en comparación del resto de los planteamientos, en el planteamiento número 37, el 21.7% de los jóvenes creen que sus metas son “moderadamente planeadas”, lo que denota duda o inseguridad con respecto a tener planteadas sus metas.

Lo anterior resulta relevante en el aspecto de que, investigaciones como las de Díaz y Martínez (2004) refieren que los adolescentes de medios socioeconómicos bajos presentan mayor dificultad para planear sus metas no porque tengan deficiencias en el pensamiento relacionado con la planificación de su futuro, sino por la interpretación que realizan de la realidad, lo cual impacta en sus expectativas; es decir, mientras que los jóvenes de clase media tienden a pensar en su educación, en la profesión y en sus actividades de ocio, los de clase baja dirigen su pensamiento futuro en elegir las actividades de las cuales pueden vivir. Así mismo, Sanz de Acevedo et al. (2003, como se citó en Portoles, 2016), refieren que el conocer las aspiraciones de un adolescente permite entender su comportamiento y por ende sus decisiones.

En la segunda dimensión: Posibilidad de Logros, el 86.4% de los estudiantes consideran actualmente altamente o casi posible que puedan alcanzar sus metas educativas (estudios) (ítem 39); y el 84.7% creen que sus capacidades personales (inteligencia, motivación, confianza en ellos mismos) hacen que sus metas sean altamente o casi posible (ítem 40). En ambos casos los resultados son positivos ya que denota que los jóvenes confían en sus capacidades para consolidar sus objetivos académicos.

En la tercera dimensión: Disposición de recursos, los resultados muestran que el 88.3% de los jóvenes creen que las personas que les pueden ayudar a alcanzar sus metas están siempre o frecuentemente al alcance (ítem 41); y el 74.3% consideran que el dinero que les permitiría alcanzar sus metas está actualmente siempre o frecuentemente al alcance (ítem 42). Lo anterior revela que pueden contar con mayor seguridad con personas que los pueden apoyar,



pero no con los recursos económicos. Esto hace que el porcentaje baje notablemente y que se confirme lo dicho por Díaz y Martínez (2004), acerca de la importancia de las condiciones socioeconómicas en la influencia del tipo de metas que los jóvenes establecen.

Finalmente en la cuarta dimensión: Fuerza de Motivación, el 84.5% de los estudiantes refieren que las ganas que tienen actualmente para realizar sus planes son altas o completamente altas (ítem 43); y el 94.8% consideran que la posibilidad de hacer algo importante, útil o provechoso para ellos es importante o altamente importante (ítem 44). Este último ítem es el más alto de toda la escala y se considera como un dato positivo en cuanto a que en la primera dimensión se observaron los porcentajes más bajos, denotando que no todos los jóvenes de la población de estudio se han planteado metas, si reconocen que la posibilidad de hacer algo importante, útil o provechoso para ti es altamente importante.

Análisis Descriptivo de las Dimensiones de la Resiliencia

Las dimensiones revisadas representan los recortes de los datos obtenidos en la aplicación de la Escala de Resiliencia SV-RES. Su análisis permite comprender el comportamiento de la población con respecto a la variable Resiliencia y la tendencia hacia cumplir o no con cada uno de los rubros para saber si hay características de la misma.

En la Tabla 12 se aprecian los promedios y la dispersión de los datos; los valores señalados en negritas son aquellos que están por debajo de la media y los indicados en cursiva están por encima de esta.

Tabla 12

Dimensión Yo Soy/Yo Estoy

Dimensión	N	Media	Desviación estándar
Una persona con esperanza.	370	4.10	.759
Una persona con buena autoestima.	371	3.75	1.059
Optimista respecto del futuro.	369	4.01	.932
En contacto con personas que me aprecian.	370	<i>4.26</i>	.878
Seguro de sí mismo.	371	3.99	1.023
Seguro de mis proyectos y metas.	370	<i>4.23</i>	.898
Una persona que ha aprendido a salir adelante en la vida.	371	<i>4.23</i>	.804
Un modelo positivo para otras personas.	370	3.58	.963



Bien integrado en mi lugar de trabajo o estudio.	370	3.92	.800
Activo frente a mis problemas.	369	4.06	.724
Revisando constantemente el sentido de mi vida.	369	3.96	.855
Generando soluciones a mis problemas.	369	4.07	.855
N válido (por lista)	362		

En la primera dimensión “Yo soy/ Yo estoy” que se relaciona con la “fortaleza interior percibida por la persona para enfrentar la adversidad” (Madariaga et al., 2013, p.22), fue la dimensión donde se encontraron las medias más bajas, es decir de las 12 afirmaciones, dos se ubicaron en el baremo medio (2.4 a 3.7) y, de acuerdo a la escala aplicada, corresponden al parametro de “ni acuerdo, ni desacuerdo”; dichos planteamientos miden si la persona considera que: que tienen buena autoestima y si son un modelo positivo para otras personas. Sin embargo, los items que cuestionan si la persona tiene: Seguridad en sí misma, si está bien integrada a su lugar de trabajo o estudio, y está revisando constantemente su sentido de mi vida resultan significativos por encontrarse en el parámetro 3 que significa duda, aunque de acuerdo al baremo y a la media que obtuvieron, se catalogan en el nivel de resiliencia alta.

Lo anterior coincidió con el análisis de frecuencias donde se observó que los ítems que evaluaron: la autoestima y el considerarse como modelos para los demás, también fueron los más bajos en toda la escala.

Al respecto, los resultados son acordes a lo explicado por autores como Rodríguez y Caño (2012), los cuales refieren que debido a los cambios a nivel físico, emocional y social que se dan en la adolescencia, la autoestima puede descender durante esta etapa, y se ve reflejado en el grado de satisfacción que sienten consigo mismos.

Por otra parte, en la tabla 12, también se puede apreciar que dentro de la dimensión “Yo soy” de acuerdo a la media, existe entre los ítems una tendencia a ubicarse en el valor “de acuerdo”. Entre estas afirmaciones se encuentran: el considerar que están en contacto con personas que los aprecian, estar seguros de sus proyectos y metas, y percibirse como personas que han aprendido a salir adelante.



La dimensión “Yo tengo”, está relacionada con la percepción que tiene la persona acerca del sostén que recibe de sus redes de apoyo (compuestas por sus familiares, amigos o personas importantes de su vida). A decir de Arango (2005), la dimensión del “Yo tengo” representa el “soporte y recursos externos” del individuo (p. 9) y, hace referencia a las personas en quienes el individuo puede confiar porque lo quieren y/o aceptan de manera incondicional; le enseñan hasta dónde puede llegar en cada situación mostrándole cuáles son sus límites; son un ejemplo a seguir; confían en sus recursos y en su capacidad para desenvolverse; y al mismo tiempo lo ayudan si es necesario.

Como se puede apreciar en la tabla 13, solamente la afirmación que mide si la persona tiene *relaciones afectivas sólidas* obtuvo una media de 3.70 por lo que se ubica de acuerdo al baremo en el nivel de resiliencia media (2.4 a 3.7), así mismo, se encontró dentro del parámetro de “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”, que significa duda; y es donde se da una dispersión mayor entre los datos (.900).

Tabla 13

Dimensión Yo Tengo

Dimensión	N	Media	Desviación estándar
Relaciones afectivas sólidas.	367	3.70	.900
Fortaleza interior.	366	4.05	.848
Una vida con sentido.	364	4.14	.897
Personas que me apoyan.	367	4.47	.756
A quien recurrir en caso de problemas.	369	4.34	.868
Personas que estimulan mi autonomía e iniciativa.	368	4.08	.771
Personas que me ayudan a evitar peligros o problemas	369	4.43	.708
Personas en las cuales puedo confiar.	368	4.44	.789
Personas que me han acompañado cuando he tenido problemas.	369	4.46	.765
Mis objetivos claros.	369	4.26	.853
Proyectos a futuro.	368	4.35	.841
Problemas que puedo solucionar	368	4.11	.776
N válido (por lista)	354		

Con base en lo anterior, se infiere que esta es la dimensión más fuerte, a excepción de un valor, el resto tienen una media que se ubica en “de acuerdo”, además, se observa que poseen una dispersión entre los datos muy uniforme.



En lo que se refiere a la tercera dimensión: “Yo puedo”, que implica “las capacidades personales para resolver conflictos” (Madariaga et al., 2013, p. 22) en la tabla 14 se muestra que las medias y la dispersión de los datos es similar a las otras dimensiones.

Tabla 14

Dimensión Yo Puedo

Dimensión	N	Media	Desviación estándar
Hablar de mis emociones.	368	3.52	1.112
Expresar afecto	365	3.90	.961
Confiar en las personas	360	3.76	.986
Dar mi opinión.	358	3.97	.945
Buscar ayuda cuando la necesito.	368	4.02	.951
Apoyar a otros cuando lo necesitan.	368	4.60	.619
Ser creativo.	366	4.10	.912
Comunicarme adecuadamente.	366	4.02	.893
Colaborar con otros para mejorar la vida en comunidad.	368	4.01	.892
Fijarme metas realistas.	368	4.31	.792
Esforzarme para lograr mis objetivos.	368	4.53	.700
Proyectarme al futuro.	367	4.31	.813
N válido (por lista)	347		

Como se observa en la tabla 14, la media de los planteamientos que miden si pueden: *Hablar de sus emociones y confiar en las personas* están en el baremo medio (2.4 a 3.7), se ubican en el parametro de “ni de acuerdo, ni en desacuerdo” que significa duda o inseguridad respecto a estas afirmaciones. Sin embargo, las afirmaciones que evalúa si ellos pueden: *expresar afecto y dar su opinión*, aunque están, de acuerdo al baremo, en el nivel de resiliencia alta, su media de 3.90 y 3.97 respectivamente los pone dentro del parametro 3.

Lo anterior podría inferir que algunos jóvenes están presentando un bajo desarrollo en sus competencias emocionales, ya que se esperaría que, por la edad, manejarán un pensamiento formal que les permitiera no solamente un mejor procesamiento de la información sino una mejor introspección para examinar sus propias emociones, tener mayor conciencia y regulación de estas (Colom y Fernández, 2009).



Sin embargo, se encontró también, que las afirmaciones que tienen que ver con reconocer que: si pueden ayudar a otros, contribuir para mejorar la vida en comunidad, buscar ayuda si lo necesitan, comunicarse adecuadamente, fijarse metas, proyectarse hacia el futuro, esforzarse para lograr sus objetivos y fijarse metas realistas, de acuerdo a su media, presentan una tendencia a ubicarse en “de acuerdo”, lo cual resulta positivo en el sentido de que finalmente los estudiantes cuentan con más elementos para ser resilientes.

Finalmente, el análisis entre las dimensiones permitió observar que tanto los promedios como la dispersión de los valores son relativamente homogéneos, como lo muestra la tabla 13, donde se aprecia una tendencia en los estudiantes a ubicarse en los valores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”.

Tabla 15

Estadísticos Descriptivos de la Resiliencia

	N	Media	Desviación estándar
Resiliencia	371	4.11	.478
N válido (por lista)	370		

De esta manera, lo anterior condujo a dar respuesta al primer planteamiento de la presente investigación: **¿Cuál es el nivel de resiliencia experimentado por los estudiantes de tercer grado de las secundarias: No. 6 “México” y “Ramón López Velarde” No. 2?** A esto se respondió que, de acuerdo a la media de la resiliencia, se puede inferir que la población de estudio posee un nivel de resiliencia alto con base en la escala utilizada (Nivel Bajo tiene una media de 1 a 2.3, Nivel Medio una media de 2.4 a 2.7, y Nivel Alto una media de 3.8 a 5). Esto se interpreta como que los adolescentes participantes cuentan con características o cualidades para ser personas resilientes.

Sin embargo, resulta importante señalar que en las tablas de análisis descriptivo por dimensión, se encontró, que existen datos cuya relevancia infieren que debe atenderse o



fortalecerse las áreas del “Yo soy” y la de “Yo puedo” con el objetivo de fomentar los elementos necesarios para el desarrollo de la resiliencia.

Análisis Descriptivo de las Dimensiones de la Escala de Proyecto de Vida

En la escala de Proyecto de Vida se analizaron cuatro dimensiones, de las cuales tres presentaron un promedio y una dispersión de los datos muy similares. Únicamente se encontró que en la primera dimensión las afirmaciones acerca del proyecto de vida y las metas a futuro (corto, mediano y largo plazo) están completamente planeadas; y en el segundo planteamiento de la tercera dimensión, que indaga sobre si el estudiante considera que está a su alcance el dinero que le permitiría alcanzar sus metas actualmente, los valores presentan un promedio más bajo y una dispersión entre sus datos un poco mayor al resto de las dimensiones, como se aprecia en la tabla 16.

Tabla 16

Análisis Descriptivo de las Dimensiones

Afirmaciones	N	Media	Desviación estándar
Dimensión: Planeación de Metas			
Tu proyecto de vida esta:	364	3.76	.972
Tus metas a futuro (corto, mediano y largo plazo), están:	368	3.90	.941
N válido (por lista)	364		
Dimensión: Posibilidad de Logro			
La posibilidad de alcanzar tus metas educativas (estudios) actualmente es	368	4.33	.835
Tus capacidades personales (inteligencia, motivación, confianza en ti mismo/a), hacen que tus metas sean:	367	4.27	.843
N válido (por lista)	367		
Dimensión: Disposición de Recursos			
Las personas que pueden ayudar a alcanzar tus metas deseadas están:	367	4.38	.823
El dinero que te permitiría alcanzar tus metas está actualmente:	367	3.95	.850
N válido (por lista)	366		
Dimensión Fuerza de Motivación			
Las ganas que tienes actualmente para realizar tus planes personales son:	368	4.30	.811
La posibilidad de hacer algo importante, útil o provechoso para ti es:	366	4.49	.644
N válido (por lista)	366		



Esto, como se explicó en el análisis de frecuencias, llama la atención en el sentido de que nos habla de que existe un porcentaje de estudiantes que aún no tienen establecido un proyecto de vida, ni metas a corto, mediano o largo plazo, y que dudan de poder contar con el dinero que les permitiría alcanzar sus metas actualmente.

Al respecto, como bien refiere Rodríguez et al. (2009), los estudiantes de los últimos grados de secundaria tienen que lidiar no solo con los cambios a nivel físico, emocional y social, sino con la responsabilidad de tomar decisiones sobre su futuro. El no tener metas en su vida o un proyecto puede aumentar sus temores e incertidumbre acerca de qué quiere hacer con su vida y cuáles son las acciones propicias para lograrlo. Y aunado a esto, de acuerdo a Díaz y Martínez (2004), el nivel socioeconómico podría estar influyendo en algunos estudiantes que aún no han logrado establecer un proyecto de vida, ni sus metas.

Por otra parte, pese a lo referido acerca del establecimiento de metas y el proyecto de vida, la media de las dimensiones de: Posibilidad de Logro, Fuerza de Motivación y la afirmación “Las personas que pueden ayudar a alcanzar tus metas deseadas están” de la segunda dimensión, denotan, como puede apreciarse en la tabla 17, que existe una tendencia en los estudiantes a ubicarse en la opción de respuesta 4.

Tabla 17

Estadístico Descriptivo en el Proyecto de Vida

	N	Media	Desviación estándar
Proyecto de vida	370	4.17	.551
N válido (por lista)	370		

Lo anterior permitió dar respuesta al segundo planteamiento del presente trabajo de investigación: **¿En qué medida, los estudiantes de tercer grado de secundaria (Escuelas “México” y “Ramón López Velarde”) tienen claridad sobre su proyecto de vida?** A lo cual pudo responderse que, aunque existan estudiantes que muestran una actitud de inseguridad



sobre el tener planteadas su proyecto de vida y sus metas a corto, mediano o largo plazo, la media de la variable Proyecto de Vida muestra que los participantes cumplen con la mayoría de los elementos necesarios para tener claridad sobre este, pese a otros factores como el estatus socioeconómico que puede incidir negativamente.

Análisis Correlacional de las Variables Resiliencia y Proyecto de Vida

Las investigaciones revisadas sobre resiliencia y proyecto de vida concuerdan en señalar que el desarrollo de una personalidad resiliente en el individuo aminora los temores, al mismo tiempo que lo animan a ponerse retos, metas en la vida e incluso plantearse un proyecto de vida. De esta manera se infiere que si existe una relación positiva entre las variables.

En el presente análisis correlacional, se verifica la existencia de una asociación entre las variables de estudio al encontrar que la correlación entre estas es altamente significativa, ya que se obtiene un resultado de .677, como puede apreciarse en la tabla 18.

Tabla 18

Correlación Entre Resiliencia y Proyecto de Vida

		Resiliencia	Proyecto de Vida
Resiliencia	Correlación de Pearson	1	.677**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	371	370
Proyecto de Vida	Correlación de Pearson	.677**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	370	370

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

Con base en lo anterior se dió respuesta al tercer planteamiento de la presente investigación: **¿Qué relación existe entre el nivel de resiliencia experimentado por los estudiantes de tercer grado de secundaria (Escuelas “México” y “Ramón López Velarde”) y su proyecto de vida?**



De acuerdo a la tabla 18, los valores encontrados son positivos y altos, lo cual refiere que existe una relación directa entre las variables. Esto significa que entre mayor sea el nivel de resiliencia, mayor será la claridad del proyecto de vida.

Así mismo, la correlación directa entre las variables confirma los resultados encontrados en el análisis de frecuencias y descriptivo en los cuales se concluyó que los estudiantes presentan una tendencia a contar con los elementos necesarios para poder externar una actitud y un comportamiento resiliente que los lleva no solamente a superar de una mejor manera las dificultades que se les presentan, sino a salir transformados de la experiencia y proyectarse en el futuro.

Finalmente, de acuerdo a lo anterior queda de manifiesto que los estudiantes tienen objetivos claros, proyectos a futuro, consideran que tienen problemas que pueden solucionar, pueden fijarse metas realistas, pueden esforzarse para lograr sus objetivos y pueden proyectarse al futuro. Esto aunado a los resultados encontrados en la variable Proyecto de Vida, se confirma que la población de estudio mostró resultados altos en la dimensiones de: posibilidad de logro, fuerza de motivación y tener al alcance personas que puedan ayudarlos en la consecución de metas.

Etapas 2: Análisis de los Datos Cualitativos

En el presente subapartado se da continuidad al estudio del nivel de resiliencia de los estudiantes de tercer grado de secundaria en relación a la claridad de su proyecto de vida y los conflictos que deben superar para concretarlo. El objetivo fue seguir con la exploración a mayor profundidad a través del método cualitativo con pocos individuos. Para ello, se abordó la impresión diagnóstica que nace a partir de la primera fase; se describen los obstáculos que se identificaron como factores que pueden incidir negativamente en la consecución del plan de vida.

Impresión Diagnóstica con Base en Análisis Cuantitativo

De acuerdo a los resultados de la fase cuantitativa, se encuentra que la población de estudio posee un nivel de resiliencia alto, lo que se interpreta como que los adolescentes



participantes cuentan con características o cualidades para ser personas resilientes. Así mismo, también se refiere que aunque existen estudiantes que muestran una actitud de inseguridad sobre el tener planteado su proyecto de vida y sus metas a corto, mediano o largo plazo, la mayoría cumplen con los elementos necesarios para tener claridad sobre estos.

Sin embargo, se pone de manifiesto que existen elementos que deben ser investigados más afondo, ya que pueden constituir un obstáculo para la consecución del proyecto de vida de los estudiantes. Estos tienen que ver principalmente con las tres dimensiones de resiliencia: “Yo soy/Yo estoy”, “Yo tengo” y “Yo puedo”; y con los factores de proyecto de vida que se evaluaron en la primera fase.

Obstáculos Identificados Para Construir el Proyecto de Vida

El análisis correlacional llevado a cabo en la primera fase permitió conocer que la población de estudio presentó una tendencia a contar rasgos resilientes necesarios en la consecución de su proyecto de vida. Sin embargo, también se ratificó los factores que representan un riesgo para que no se logre.

De esta manera, se encontró que existen aspectos que están implicados con el desarrollo del área emocional de los estudiantes que deben ser revisados y que están en relación con las dimensiones ya citadas. La primera dimensión tiene que ver con la fuerza psicológica interna que el individuo desarrolla en su interacción con el mundo (Bustos, 2013). En esta se halla que las condiciones personales que se ven afectadas son: la autoestima, la seguridad en sí mismos, considerarse como modelos positivos para otras personas, sentirse bien integrado en su lugar de estudio y su sentido de vida. En la dimensión “Yo tengo”, que hace referencia al soporte y recursos externos del individuo, se encuentra que existe inseguridad en los adolescentes respecto a tener la certeza de que cuentan con relaciones afectivas sólidas. En la tercera dimensión “Yo puedo”, que implica la habilidad para relacionarse con otros y de manejar adecuadamente los conflictos personales (Bustos, 2013), se advierte, que los participantes



muestran dificultades para hablar de sus emociones, expresar afecto, confiar en las personas y dar su opinión.

Respecto a los elementos que afectan la consecución del proyecto de vida, se encontró que en la población de estudio el proyecto de vida y las metas a futuro están medianamente planeadas; así mismo, el dinero es un factor que impacta negativamente en la posibilidad de poder alcanzar sus metas. Con base en esto, se llevó a cabo un grupo focal que permitió ahondar en los aspectos que pueden ser considerados como un obtáculo para que los estudiantes puedan realizar y alcanzar su proyecto de vida.

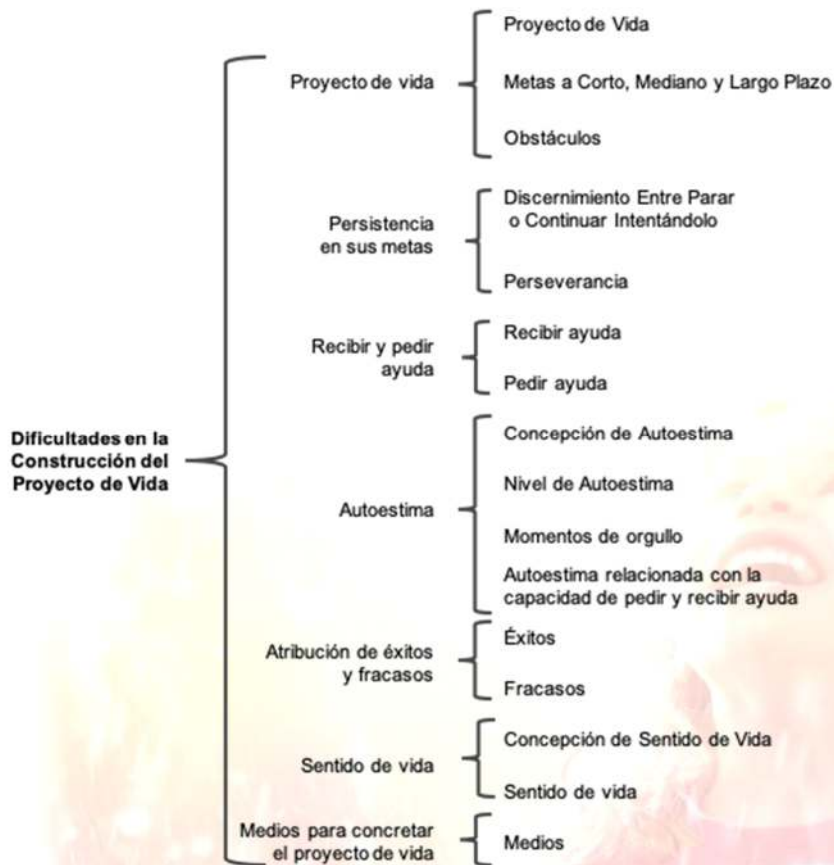
Análisis del Grupo Focal con Estudiantes y Triángulación Teórica

Los datos obtenidos en el grupo focal con estudiantes de las secundarias No. 6 “México” y “Ramón López Velarde” No. 2, se agruparon en 16 subcategorías que, a su vez, dieron lugar a siete categorías, las cuales nacieron de la entrevista de grupo focal, pues como bien refiere Cresswell (2009, como se citó en Guzmán y Alvarado, 2009) estas pueden estar predefinidas por el investigador. De esta manera, el interés por ahondar en estos temas permitió indagar sobre los conflictos de vida que los adolescentes de esta etapa escolar deben superar en la construcción de su proyecto de vida. Las categorías y subcategorías se muestran en la figura 12.



Figura 12

Categorización de los Datos del Grupo Focal con Estudiantes



El análisis de las categorías y subcategorías relacionadas con las dificultades en la construcción del proyecto de vida, indicadas en la figura anterior, se describe en las tablas 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25, en estas se muestra el desarrollo de las categorías y subcategorías, así como también, los datos generados a partir de las opiniones, experiencias y creencias de los adolescentes que participaron en el grupo focal para comprender que situaciones representan, para estos, un obstáculo en la consecución de su proyecto de vida.

La tabla 19 presenta la descripción de la categoría de Proyecto de Vida y los asertos que se encuentran en los referentes empíricos dados en la entrevista de grupo focal.



Tabla 19

Categoría Proyecto de Vida y Subcategorías

Categorías	Descripción de la categoría	Subcategorías	Aserto	Referente Empírico
Proyecto de vida	Esta categoría comprende la forma en cómo conceptúan los estudiantes el constructo Proyecto de Vida; cuál es, la organización de este en metas a corto, mediano y largo plazo; y que obstáculos vislumbran que pueden presentarse en la consecución del mismo.	Proyecto de Vida	Los estudiantes conciben un proyecto de vida como: algo que quieren para su futuro; algo que quieren para su vida; como un plan a futuro; o como algo que quieren lograr.	“Se define a corto, mediano y largo plazo para saber que queremos en un futuro” (P1). “Son los planes que tenemos a futuro” (P5).
		Metas a Corto, Mediano y Largo Plazo	Los estudiantes organizan su proyecto de vida en metas a corto, mediano y largo plazo, aunque algunos aún no tengan en claro las que están a mediano plazo debido a que no han definido la carrera que quieren estudiar, solo dos de los seis ya han decidido qué carrera estudiarían. En su proyecto de vida, la meta a corto plazo tiene que ver con terminar el bachillerato y la meta a largo plazo con terminar la carrera, trabajar, formar una familia, comprar una casa, un carro y en algunos casos ayudar a su familia económicamente. El común denominador entre los estudiantes es	“Pues sería salir de la preparatoria, pero tener en sí que carrera quiero tomar porque tengo varias en mente y no sé cuál sería mi proyecto a mediano plazo porque de ahí se define y a mediano plazo, ya con mi carrera definida sería terminarla, conseguir un trabajo, y a largo plazo seguir trabajando y llevar todo a cabo para traer bien a mi como cosas personales, mi casa, mi carro, cosas personales” (P1). “A corto sería definir una carrera porque la neta todavía no la tengo definida, a mediano, trabajar y ayudarlo a mi mamá y a largo tener una casa propia” (P4).



Categorías	Descripción de la categoría	Subcategorías	Aserto	Referente Empírico
			concluir la preparatoria a corto plazo y a largo plazo terminar una carrera, trabajar, comprar una casa y formar una familia.	
		Obstáculos	Entre los obstáculos citados por los estudiantes se encuentran: Fracasar, las drogas, problemas familiares y económicos y rendirte	“Si, pequeños desvíos, por ejemplo, el alcohol, el cigarro, drogas, cualquier droga puede hacer que en el camino se desvié” (P5). “Si, algunos problemas familiares, económicos” (P4).

El proyecto de vida se define de acuerdo a D' Angelo (2003, como se citó en Velásquez, 2017) como “La estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales” (p. 32). La primera subcategoría aborda la conceptualizada dada por los adolescentes que participaron en la entrevista focal, los cuales exhiben una clara idea acerca de este. Lo conceptualizan como una proyección futura donde buscan su bienestar, teniendo como referente sus necesidades actuales como el deseo de mejorar sus condiciones económicas y las de su familia; y la intención de estudiar una carrera profesional para superarse, aunque solo dos de los seis participantes ya han decidido qué profesión desean estudiar. Así mismo, son conscientes de que las dificultades que podrían tener para alcanzar sus metas son: de tipo económico, problemas familiares y de drogadicción, propios del contexto donde se desarrollan. Esto último hace alusión a la importancia que adquiere las condiciones contextuales, lo cual concuerda con lo expuesto por Castañeda (2011, como se citó en Lomelí-Parga, et al., 2016), el cual menciona que el proyecto de vida se realiza a partir de factores externos como el contexto.



De acuerdo a Merino (1993), en la adolescencia media, los adolescentes que se encuentran entre los 14 y 15 años de edad aún muestran un poco de fantasía en la visión acerca de su futuro. Esto poco a poco va cediendo, dando paso a aproximaciones más realistas sobre sus expectativas. Al respecto, Güemes-Hidalgo et al. (2017), mencionan que en esta fase los jóvenes empiezan a ser menos idealista al aumentar su capacidad intelectual y su nivel de consciencia, lo que les permite apreciar sus limitaciones, aunque muchas veces repercute negativamente en su autoestima.

Así, la capacidad de poder tomar consciencia tanto de sus dificultades como de sus potencialidades, es un paso necesario en el proceso de construir su proyecto de vida (Pardo, 1999, como se cita en García-Yepes, 2017). Como bien confirma Merino (1993):

Los adolescentes sienten la necesidad de definir un escenario de lo que desean llegar a ser en la vida adulta, esta tarea implica elaborar, con una mayor consciencia, los planes y estrategias que les faciliten el descender de la fantasía a la concreción de sus planes en el mundo real. El conjunto de fines, metas y estrategias que conforman un plan de vida, comienzan a desempeñar un importantísimo papel en la regulación de la personalidad, pues organizan, conjugan sus elementos cognitivos, afectivos y volitivos, con un sentido dirigido hacia los valores y las metas que habrán de lograrse en el futuro (p. 5).

Con base en lo anterior, puede decirse que el grado de planificación de metas a corto, mediano y largo plazo es un elemento importante en la consecución de dicho proyecto (García 2002, como se cita en Velásquez, 2017). En este aspecto, en la subcategoría: Metas a Corto, Mediano y Largo Plazo, se halla que, la mayoría presenta dificultades en la definición de sus metas a mediano plazo en cuanto a que aún no han definido la carrera profesional que desearían estudiar. Estos hallazgos, de acuerdo a los autores ya citados, son de esperarse por la etapa de desarrollo en la que se encuentran. Empero, estos hallazgos difiere de los resultados obtenidos por Velásquez (2017), los cuales refieren que para los adolescentes es difícil plantearse metas a corto plazo por lo que prefieren las metas a mediano y largo plazo.



Así mismo, se observa que algunos van más avanzados en el proceso de vislumbrar qué profesión les gustaría estudiar en comparación de los que exhiben dudas al respecto. Sin embargo, como bien refiere Merino (1993), “la realización de un plan de vida en la adolescencia es una tarea que no se resuelve cabalmente en un plazo fijo; unos la cumplen con precocidad y otros con lentitud” (p. 6). Por ello, puede decirse que los que están en proceso de definir su carrera, aún se encuentran dentro de los parámetros considerados como normales, acordes al período de desarrollo. Cabe señalar como aspecto positivo que todos los participantes tienen la intención de seguir estudiando y superarse como forma de acceder a sus metas a largo plazo: tener una casa, un carro, formar una familia o ayudar a su familia de origen.

En la adolescencia media, también se espera que surjan sentimientos de omnipotencia que muchas veces los llevan a presentar conductas de riesgo como la drogadicción y su preferencia por el grupo de amigos muchas veces los lleva a tener conflictos familiares. Por ello, en la tercera subcategoría: Obstáculos, se constata nuevamente que las características propias de la etapa de desarrollo en la que se encuentran los participantes influye en la percepción de lo que ellos pudieran considerar como un obstáculo para la consecución de sus metas. De modo que, entre las dificultades consideradas están: Fracasar, las drogas, problemas familiares y económicos y rendirse

En la tabla 20 se muestra los hallazgos encontrados en la categoría Persistencia en sus Metas y en sus respectivas subcategorías.



Tabla 20

Categoría Persistencia en sus Metas y Subcategorías

Categorías	Descripción de la categoría	Subcategorías	Aserto	Referente Empírico
Persistencia en sus Metas	La presente categoría aborda el análisis de los recursos a nivel emocional que los estudiantes muestran cuando intentan hacer algo y no lo logran	Discernimiento Entre Parar o Continuar Intentándolo	Algunos de los estudiantes al ver que no pueden lograr lo que están haciendo experimentan aburrimiento y cambian el objetivo para no estancarse; otros toman un descanso y después continúan hasta lograrlo; y otro de los participantes lo ve como un obstáculo el no querer retirarse cuando ya no puede.	<p>“P3: Me estreso, me desespero, me tomo un descanso y luego ya lo sigo intentando” (P3).</p> <p>“La verdad yo me decepciono primero y luego lo sigo intentando, intentando y veo que no progreso, me aburre y me voy a otra cosa que, si me motiva, no me quedo estancado” (P5).</p> <p>“Me desespero y no me saco de ahí hasta que lo logro hacer porque es como una obsesión, si lo inicio tengo que terminarlo y creo que eso también puede ser un obstáculo de no querer retirarme y querer terminarlo cuando ya no puedo” (P1).</p> <p>“Me desespero y no me saco de ahí hasta que lo logro hacer porque es como una obsesión, si lo inicio tengo que terminarlo y creo que eso también puede ser un obstáculo de no querer retirarme y querer terminarlo cuando ya no puedo” (P1).</p>
		Perseverancia	Todos los estudiantes refieren que siguen intentándolo independientemente de que lo logren o no.	



Categorías	Descripción de la categoría	Subcategorías	Aserto	Referente Empírico
				“Pues me estreso, pero aun así lo sigo intento hasta que lo logro hacer” (P2).

En el análisis de la categoría de Persistencia en sus Metas que, está constituida por dos subcategorías: Discernimiento entre parar o continuar intentándolo y Perseverancia, se observó que existen opiniones encontradas acerca de cómo se concibe el persistir en la tarea. Es decir, puede ser visto como un signo de perseverancia y, al mismo tiempo, como una obsesión que puede constituir un obstáculo para avanzar, lo cual influye en la decisión de parar o continuar intentando. Esto constituye la primera subcategoría y al respecto se aprecia que todos en general experimentan emociones de displacer al ver que no pueden lograr lo que quieren hacer como estrés, decepción, aburrimiento y desesperación; aun así, 5 de los 6 estudiantes optan por persistir en la tarea, incluso algunos, hasta lograrlo; solo uno, cuando creen que no podrá conseguir cambia el objetivo: “La verdad yo me decepciono primero y luego lo sigo intentando, intentando y veo que no progreso, me aburre y me voy a otra cosa que, si me motiva, no me quedo estancado” (P5).

En lo que respecta a la subcategoría de perseverancia, resulta pertinente abordar su significado. A decir de Duckworth y Peterson (2007) la perseverancia es una habilidad cognitiva que implica mantener el interés y el esfuerzo por el tiempo que sea necesario pese a no ver resultados, es decir, “trabajar arduamente para enfrentar los desafíos (p. 1088). En este sentido, los mismos autores, refieren que existen diferentes investigaciones como las de Terman y Oden (1947) y Howe (1999) que dan cuenta de que, el que una persona tenga un coeficiente intelectual (IQ) elevado no siempre tiene garantizado el éxito, ya que entran de por medio otras características como la resistencia y la persistencia de la tarea que son determinantes. Dicho de



otra manera: “Mientras que la decepción o el aburrimiento indican a los demás que es hora de cambiar de trayectoria y reducir las pérdidas, el individuo valiente mantiene el rumbo” (p. 1088).

Sobre la base de lo anterior, en los referentes empíricos de la tabla 20 de la subcategoría de Perseverancia, se observa que solo uno de los participantes al ver que no puede lograr lo que quiere, se aburre o pierde el interés, lo que ocasiona que cambie el objetivo. El resto de los estudiantes mencionan que pese a las emociones de displacer experimentadas continúan intentando hasta que alcanzan la meta.

Por lo que se refiere a las emociones de displacer, referidas por los participantes, se entiende que son generadas a partir de un grado de estrés experimentado en todos los casos. Al respecto, Solís y Vidal (2006), refieren que el estrés es el estado generado por una serie de demandas excesivas que atentan contra el bienestar de la persona. La percepción del grado de estrés sentido o experimentado estará determinado por una serie de valoraciones: en primer instancia, la evaluación del grado de amenaza, de la dificultad que implique la tarea, del costo de los daños y beneficios; en segundo término, de considerar qué acciones deben llevarse a cabo para afrontar la tarea; y en tercer lugar, el impacto que tenga el estrés a nivel fisiológico, emocional y cognitivo sobre la persona, así como el género y los patrones de socialización que haya adquirido durante su crianza.

Además, los mismos autores exponen que los efectos displacenteros ocasionados por el estrés van a ser regulados por el estilo de estrategias de afrontamiento que desarrolle el individuo. Dichas habilidades constituirán “el esfuerzo cognitivo y conductual orientado a manejar, reducir, minimizar, dominar o tolerar las demandas externas e internas que aparecen y generan estrés” (Solís y Vidal, 2006, p. 35). Es así como encontramos que, existen los siguientes estilos de afrontamiento: orientado a resolver el problema, orientado a buscar ayuda y orientado al afrontamiento no productivo.

Por otra parte, en el análisis de la categoría: Persistencia en sus Metas, se encuentra que las diferentes perspectivas mostradas por los participantes sobre qué hacen cuando intentan algo



y no lo logran, se relaciona con el estilo de afrontamiento que han desarrollado, el cual tiende a estar, en todos los casos, orientado a resolver el problema. Es decir, manifiestan sentir y experimentar emociones displacenteras, sin embargo, cinco de los seis participantes coinciden en decir que siguen intentándolo aunque no lo logren, lo cual denota perseverancia o persistencia en la tarea.

La tabla 21 exhibe los asertos que emanaron de las opiniones de los participantes acerca de cómo se sienten al recibir y pedir ayuda.

Tabla 21

Categoría Recibir y Pedir Ayuda y Subcategorías

Categorías	Descripción de la categoría	Subcategorías	Aserto	Referente Empírico
Recibir y Pedir ayuda	En esta categoría se cuestiona acerca de qué tan bien se sienten los estudiantes recibiendo ayuda y qué tan cómodos se sienten pidiéndola	Recibir ayuda	En cuanto a recibir ayuda, la mayor parte de los estudiantes refieren que no tienen problemas para recibirla cuando la necesitan y solo uno menciona que no le agrada ya que no lo hacen como ella quiere que la ayuden, así que prefiere no recibirla	<p>“Si me dejo ayudar y también, en veces también ayudo” (P4).</p> <p>“No, no siempre. A veces siento que yo no lo puedo hacer, entonces recibo ayuda y soy de esas personas que si no lo hacen como yo quisiera... pienso que ellos piensan igual que yo y si no lo hacen como yo quiero entonces es algo que no me sirve, entonces a veces es muy egoísta, pero realmente prefiero hacer las cosas yo porque si me ayudan y no me gusta va a ser algo que no es de mi agrado, pero si me gusta ayudar a las personas2 (P1).</p>



Categorías	Descripción de la categoría	Subcategorías	Aserto	Referente Empírico
		Pedir ayuda	Las opiniones sobre pedir ayuda son variadas. La mayoría menciona que solo pide ayuda a personas de confianza; otro refiere que le avergüenza pedirla y a otro que no le gusta recibirla. Solo uno refiere que le gusta pedirla a todos.	“Dependiendo de la persona, si es una persona de mucha confianza sin problema se la pido, pero si es alguien que sé que no puede ayudarme o es alguien que acabo de conocer, no se la pido” (P6). “Yo con todos, no me importa la persona, pero pido ayuda” (P2).

La capacidad de recibir y pedir ayuda, de acuerdo a Goldstein et al. (1989, como se citó en Santacruz, 2020) forma parte de las habilidades sociales, las cuales clasifica en seis grupos: habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos, habilidades alternativas, habilidades para hacer frente al estrés, y habilidades sociales de planificación. Estas describen una serie de actitudes y comportamientos característicos de las personas con un adecuado desarrollo social.

En tal caso, la categoría de Recibir y Pedir ayuda forma parte de las habilidades sociales avanzadas que involucran un desenvolvimiento e interacción social a partir de ser consciente de que existen normas de comportamiento para convivir de una mejor manera.

Los referentes empíricos y asertos de la subcategoría de recibir ayuda, como se muestra en la tabla 21, nos refiere que a excepción de una estudiante, nadie tiene problemas para recibirla. Dicha participante menciona que prefiere que no le ayuden porque generalmente no le gusta como lo hacen. Por otra parte, en la entrevista del grupo focal se encontró que otra de las participantes comentó que no tenía reparos en recibir ayuda, siempre y cuando la necesitara:

“Pues a mí sí me gusta que me ayuden, pero también no me gusta porque pues como hacer una tarea, en veces uno quiere hacerla sola y ahí te andan ayudando y necesito hacerlo



yo misma porque necesito aprender yo sola, incluso como vivir sola, es algo que tengo que aprender yo misma” (P2).

Lo anterior concuerda con lo dicho por Güemes-Hidalgo et al. (2017): “Los objetivos psicosociales a conseguir durante la adolescencia son: adquirir la independencia” (p. 239). De esta manera encontramos que lo expresado por estas participantes exhiben rasgos de autoafirmación y necesidad de mayor autonomía.

En lo que se refiere a la sub categoría de pedir ayuda, se observó que las opiniones fueron diversas: una estudiante opino que para ella no había problema con pedir ayuda, fuera quien fuera; otro expresó que a él le daba vergüenza solicitarla y el restó planteó que solamente a personas de confianza o que saben que sí los van a apoyar.

Al respecto, es importante señalar que la chica que suele solicitar ayuda “a quien sea”, es una estudiante con barreras para el aprendizaje (BAP) consciente de sus limitaciones, lo cual la ha llevado a aprender a buscar apoyo cuando sabe que lo necesita. El chico que manifiesta sentir pena, denota dificultades en sus habilidades sociales avanzadas en cuanto al tipo de desenvolvimiento social que exhibe. Y con relación al resto, incluyendo a la participante con BAP, podría interpretarse como que poseen un adecuado discernimiento entre saber a quién pueden acudir y a quién no, empero, también pueden ser un signo de problemas con este tipo de habilidades.

La tabla 22, presenta la categoría Autoestima sus subcategorías: Concepción de Autoestima, Nivel de Autoestima, Momentos de Orgullo y Autoestima relacionada con la capacidad de pedir y recibir ayuda.



Tabla 22

Categoría Autoestima y Subcategorías

Categorías	Descripción de la categoría	Subcategorías	Aserto	Referente Empírico
Autoestima	La categoría explora la concepción que los estudiantes tienen del constructo autoestima; cómo se perciben en este aspecto; si logran identificar momentos de orgullo para ellos en su vida; y si, desde perspectiva, tiene que ver con la capacidad de recibir y pedir ayuda.	Concepción de Autoestima	La autoestima es definida por los estudiantes como: La forma en cómo nos percibimos; ser capaces de hacer las cosas; sentirse suficiente; y sentir que si puedes hacer las cosas, no necesitas ayuda.	“Es cómo nos percibimos a nosotros mismos y sí si somos capaces de hacer las cosas y también de manera física si nos consideramos feos o así” (P3).
		Nivel de Autoestima	De todos los estudiantes, solo dos refieren tener buena autoestima. El resto refiere que no o que algunas veces baja.	“Creo que esa palabra tiene muchas definiciones y unas serían física, personal y emocionalmente. Entonces en física no tengo buena autoestima, personal suelo tenerla a veces, pero no siempre y emocionalmente no porque soy una persona que por cualquier cosa se siente mal, ósea se deprime, entonces a veces dicen algo sin querer o en broma y yo no lo veo así, y eso, bueno, digamos que en mi carrera me llegaran a decir algo y yo lo puedo tomar a mal, pensar que me están juzgando o no le está gustando lo que hago o lo estoy haciendo mal” (P1). “Yo sí, porque siento que, si puedo hacer



Categorías	Descripción de la categoría	Subcategorías	Aserto	Referente Empírico
		Momentos de orgullo	<p>Todos los estudiantes reconocen que han tenido momentos en los cuales se han sentido orgullosos de sí mismos, ya sea participando en un grupo de futbol o de baile como si de forma individual se han sentido bien con lo que hacían.</p>	<p>las cosas con seguridad y si me dicen algo como tú no puedes, no lo tomo, sigo con lo mío, solo me importan los comentarios que pueda hacerme mi familia” (P6).</p> <p>“Cuando vi que mucha gente apoyaba en lo que yo hago” (P6).</p>
		Autoestima Relacionada con la Capacidad de Pedir y Recibir Ayuda	<p>En este punto la relación entre autoestima y la capacidad de recibir y pedir ayuda no queda clara. Respecto a esto, los estudiantes en su totalidad refieren que solamente cuando no pueden hacer alguna cosa piden ayuda; esto a su vez lo infieren como un reflejo de su autoestima, por lo que no poder hacer algo baja su autoestima. Solamente dos mencionan que no se relaciona con su autoestima, porque si la necesitan, sin</p>	<p>“Sería cuando fue a concursar a los Cabos en baile indú árabe, entonces fue algo que me gustó mucho, ganamos grupalmente y entre el grupo también se hizo para ver quién era mejor y también salí seleccionada como primer lugar, y entonces fue cuando me sentí más orgullosa porque vi que mis esfuerzos tuvieron ganancias “ (P1). “Si, igual que mi compañera. Es que yo siento que, si hay relación entre esos temas porque si yo puedo hacer las cosas, ya no</p>



Categorías	Descripción de la categoría	Subcategorías	Aserto	Referente Empírico
			ninguna dificultad, la piden	necesito pedir ayuda” (P3). “No tiene que ver con mi autoestima. Porque sé que si necesito la ayuda la puedo pedir” (P6).

Un importante componente en la vida del ser humano es la autoestima en cuanto a que contribuye a que las personas puedan tener una existencia más satisfactoria; incluso, de acuerdo a Maslow, la estima es parte de la pirámide de necesidades que forman parte del proceso de autorrealización (Santrock, 2002, como se citó en Naranjo, 2007).

A decir de Naranjo (2007), la autoestima ha sido definida por diferentes autores, entre ellos están: Rice (2000), el cual la concibe como el componente que le otorga valor a la existencia humana; para Güell y Muñoz (2000) se trata de la dignidad que la persona le da a su propia identidad y lo que le ayuda a superar las críticas, sentirse satisfecho y seguro de sí para interactuar con el mundo, incluso, aprender a pedir ayuda; Courrau (1998), por su parte, expresa que esta implica el valor del yo, lo cual se construye a partir de factores externos como la familia y el contexto social, y factores internos como la capacidad cognitiva y emocional, por ello lo identifica como un proceso multidimensional y dinámico; y para Gastón de Mézerville (2004) se trata de la confianza en sí mismo para ser más autónomo y proyectarse favorablemente en su vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, en los referentes empíricos de la primera subcategoría, en la tabla 22, se aprecia que los jóvenes definen la autoestima de la siguiente manera: la forma en cómo nos percibimos; ser capaces de hacer las cosas; sentirse suficiente; y sentir que si puedes hacer las cosas, no necesitas ayuda. Esto refiere que, si tienen nociones sobre este constructo, ya que reconocen elementos implícitos que una persona con autoestima exhibe, como: motivación, satisfacción y autonomía.



En lo referente a la segunda subcategoría: Nivel de Autoestima, se encontró que solo dos de los seis participantes refieren sentirse personas con una adecuada autoestima, dos lo ponen en duda y dos refieren que no. De acuerdo a la etapa de desarrollo de los participantes, es de esperar que en la adolescencia la autoestima baje debido a una serie de cambios que enfrenta a nivel físico, emocional, y suba en la vida adulta (Rodríguez y Caño, 2012); cabe señalar que no es innata, sino que se genera por la influencia de factores como la crianza, el contexto cultural y la percepción que la persona tenga de sus capacidades. Por tanto, los datos empíricos hallados concuerdan con la teoría.

En la tercera subcategoría: Momentos de orgullo, los datos empíricos infieren que los estudiantes reconocen que en su vida han tenido logros personales; algunos los han tenido a nivel individual destacando en algo y otros a nivel grupal, por ejemplo, en equipos deportivos. Por consiguiente, se infiere que en sus vidas sí han tenido éxitos, lo cual es un componente esencial que fortalece su autoestima, su capacidad de perseverar y seguir esforzándose en su vida. Es decir, el comprobar que pueden ser mejor que sus iguales o al menos no los peores, conduce a la experiencia de sentirse orgulloso de sí, y en consecuencia, sentirse exitosos (Atkinson, 1964, como se citó en Tapia, 1992).

Finalmente en la cuarta subcategoría: Autoestima Relacionada con la Capacidad de Pedir y Recibir Ayuda, los referentes empíricos muestran que para los participantes no fue fácil establecer dicha relación. Ellos refieren que, suelen pedir ayuda solamente cuando la necesitan; y el no poder hacer algo, es interpretado como un reflejo de su autoestima, es decir, al no poder hacer algo baja su valor propio.

Sin embargo, como ya se mencionó, la necesidad de lograr realizar las cosas sin ayuda obedece a un rasgo propio de la etapa de desarrollo en la que se encuentran, que es el de conseguir mayor autonomía, principalmente de su familia. Y los sentimientos de minusvalía asociados al no poder, implica que aún no logran integrar sus fortalezas con sus áreas de



oportunidad para concebirse como personas con cualidades y defectos a la vez, sin que esto signifique que valen menos.

En la tabla 23 se presenta la última categoría de Atribución de Éxitos y Fracazos con sus subcategorías: Éxitos y Fracazos.

Tabla 23

Categoría Atribución de Éxitos y Fracazos y Subcategorías

Categorías	Descripción de la categoría	Subcategorías	Aserto	Referente Empírico
Atribución de Éxitos y Fracazos	Aquí se revisa el origen que los estudiantes piensan que tienen sus éxitos y fracasos en la vida.	Éxitos	A excepción de dos personas, los estudiantes consideran que estos son debidos al apoyo que han recibido de su familia. Por lo cual se habla de una atribución de tipo externa.	“Mis éxitos a mi familia y mis fracasos pues no tengo en sí, pues yo creo, no sé si más adelante” (P4). “Pues los éxitos más bien al apoyo que recibo de las demás personas y a lo que puedo hacer... y los fracasos, creo que no he tenido, pero si llegará a tener sería porque me falto esforzarme” (P3). “Pues yo digo que como no me gusta mucho la ayuda ni recibo tanto apoyo como yo quisiera, diría que, a mí misma por las dos partes, tanto si fracaso, sería mi responsabilidad, entonces si fracaso sería porque yo lo permití, yo me equivoque, y si triunfo y tengo logros sería por todo lo que hice y mi esfuerzo se vio” (P1).
		Fracazos	En cuanto a los fracasos, se encuentra que los estudiantes en su totalidad convergen en opinar que son debidos a ellos mismos, por ejemplo, a algo que hicieron mal. Este tipo de atribución se identifica como interna.	



Categorías	Descripción de la categoría	Subcategorías	Aserto	Referente Empírico
				"...y los fracasos, creo que no he tenido, pero si llegará a tener sería porque me faltó esforzarme" (P3).

En la categoría de Atribución de Éxitos y Fracasos se infiere el tipo de atribución que suelen otorgar los estudiantes a su logros y fracasos. Con respecto a esto, la Teoría de la Atribución de Heider, expone que las personas, generalmente, suelen darle una explicación causal a sus éxitos y fracasos, lo cual influye en su sentir, pensar y actuar que, a su vez, genera la motivación o desmotivación para realizar algo (Bisquerra, 2000 como se citó en Naranjo, 2009).

Por ende, Bisquerra (2000 como se citó en Naranjo, 2009) identifica cuatro tipos de estilo atributivo: Externalista, cuando el individuo atribuye tanto éxitos como fracasos a causas externas; internalista, si la persona cree que el origen de estos son sus atributos internos como su capacidad y esfuerzo; egoísta, si los fracasos se imputan a motivos externos y los éxitos a motivos internos; y depresivo, cuando se cree que los fracasos son debidos a factores internos y los éxitos a factores externos.

Los referentes empíricos de la subcategorías Éxitos y Fracasos, como se muestra en la tabla 23, nos muestra que la mitad de los estudiantes, que participaron en el grupo focal, exhiben un estilo de atribución depresiva, en tanto que atribuyen sus éxitos a causas externas (su familia) y los fracasos a motivos internos (a errores que ellos cometieron). A simple vista, esto podría parecer como un rasgo negativo en los chicos; sin embargo, Oros (2005), menciona que es muy importante considerar en el análisis de las atribuciones de los éxitos y los fracasos los múltiples factores que pueden estar involucrados, por lo que no se puede tomar a la ligera su interpretación.



Es decir, podría suceder que una persona considere que sus éxitos son debidos a causas internas, lo cual sería favorable y saludable para si misma; por lo contrario, los fracasos podrían atribuirse a causas internas, afectando al individuo, sobre todo si esto perdurara en el tiempo. Sin embargo, otros investigadores como Janoff y Bulman (1979) y Miller y Porter (1983, como se citó en Oros, 2005), plantean que existen diferentes tipos de atribución interna referente al fracaso, puede tratarse de una autoacusación de conducta o de una autoacusación de disposición. En el primer caso, el individuo juzga que el fracaso fue causado por conductas que puede modificar para evitar que nuevamente falle. Y en el segundo tipo, se hace responsable de los desaciertos a los rasgos personales que son difíciles de controlar y modificar.

Por lo tanto, como todos los estudiantes expusieron que los fracasos son causados o serían causados por algo que hicieron mal ellos, habría que ahondar en sí esa autoacusación es debida a su conducta (algo que puede ser modificado) o a su disposición (algo incontrolable) para poder determinar si es un rasgo favorable o desfavorable en el proceso de construcción de su proyecto de vida. En el primer caso, estaríamos tratando con adolescentes cuyo pronóstico sería favorable en el aspecto de que sabemos que seguramente confiaran en que pueden modificar aquellos comportamientos que no les sirven para alcanzar sus metas. Pero no ocurriría lo mismo si exhibieran una autoacusación por disposición. Cabe señalar, que los dos participantes que mencionan que sus éxitos son debidos a su esfuerzo, manifiestan un estilo atributivo internalista.

La última categoría Sentido de Vida y sus subcategorías: Concepción de Sentido de Vida y Sentido de vida se presentan en la tabla 24.



Tabla 24

Categoría Sentido de Vida y Subcategorías

Categorías	Descripción de la categoría	Subcategorías	Aserto	Referente Empírico
Sentido de Vida	La presente categoría aborda el significado del sentido de vida de los estudiantes.	Concepción de Sentido de Vida	<p>Para los estudiantes el sentido de vida lo definen de la siguiente manera: Un propósito, una razón por la que quieren trabajar y alcanzar sus metas. Este implica: Esforzarse para obtener algo.</p>	<p>“Yo siento que es lo que nosotros... es el sentido que queremos darle, es lo que nosotros hemos vivido o algo así, porque necesitamos esforzarnos para aprender, por ejemplo, yo en mi caso, quiero sacar mi carrera, quiero hacer mi vida bien y ese sería mi sentido de vida” (P3). “Sería la razón por la que yo quiero trabajar, por ejemplo, si quiero ser futbolista, voy a entrenar para ser profesional y esforzarse si crees que puedes lograrlo. Y ese es el propósito de vida” (P6).</p>
		Sentido de vida	<p>Para la mayoría está relacionado con la posibilidad de terminar una carrera y trabajar. Solo una persona menciona que implica también: darse lujos y ayudar a mi familia</p>	<p>“Para mí sería terminar mi carrera todo eso, y entonces eso me hace sentir viva, es decir, lo que yo puedo hacer y puedo lograr” (P1). “Terminar mi carrera, tener una vida exitosa y darme mis lujos, igual a la familia, en la economía yo quiero ayudarles” (P6).</p>



El sentido de vida para Frankl (1991):

Difiere de un hombre a otro, de un día para otro, de una hora a otra hora. Así pues, lo que importa no es el sentido de la vida en términos generales, sino el significado concreto de la vida de cada individuo en un momento dado (p. 110).

Por su parte, Fabry (1968, como se citó en Velasco, 2004), lo define como “la búsqueda de un propósito, un destino, una misión” (p. 18). De este modo, puede decirse que el sentido de vida es una tarea personal y puede ir cambiando de acuerdo las circunstancias de vida del individuo.

En la tabla 24, se aprecia en los referentes empíricos de la primera subcategoría Concepción de Sentido de Vida que los estudiantes si tienen nociones acerca de este constructo. Y en la segunda subcategoría Sentido de Vida, se encuentra que los estudiantes coinciden en nombrar como su propósito o misión de vida estudiar una carrera y trabajar, aunque cuatro de seis estudiantes aún no definen qué profesión sería. En los datos recabados, llama la atención que únicamente uno de los participantes refiere que en su sentido de vida está el deseo de darse lujos.

La tabla 25 muestra los hallazgos encontrados en los referentes empíricos de la subcategoría de Medios.

Tabla 25

Categoría Medios Para Concretar el Proyecto de Vida y Subcategorías

Categorías	Descripción de la categoría	Subcategorías	Aserto	Referente Empírico
Medios para Concretar el Proyecto de Vida	Aquí se identifican los medios a nivel material como personal que los estudiantes refieren como coadyuvantes	Medios	Entre los medios personales que necesitan para concretar su proyecto de vida refieren que están: Lo que ellos pueden hacer; y entre los materiales, ubican los instrumentos que	“Personales es lo que yo puedo hacer y en cosas materiales serían los materiales que podría utilizar, tener mis instrumentos necesarios para poder lograrlo” (P1).



Categorías	Descripción de la categoría	Subcategorías	Aserto	Referente Empírico
	en la concreción de su proyecto de vida		necesitan para trabajar. Solo un estudiante menciona que como medio personal necesario está el dinero.	“Personales sería las ganas de hacerlo, esforzarme por ello y materiales tener las cosas que necesito para ese trabajo para lo que quiero hacer” (P3).

Los datos de los referentes empíricos de la tabla 25, muestra que los estudiantes identifican recursos de tipo personal, los cuales implican lo que ellos pueden y son capaces de hacer, y recursos materiales que consisten en los instrumentos que van a necesitar para realizar su trabajo. Solo uno de los participantes menciona el dinero como un medio y lo cataloga como recurso personal. Con base en esto, puede decirse que los jóvenes reconocen que la falta de recursos económicos puede constituir un obstáculo para alcanzar su proyecto de vida, pero la mayoría no lo consideró como un medio necesario para alcanzar sus metas.

A partir de realizar el análisis de los datos empíricos de las categorías y subcategorías se observó que existen algunas relaciones entre estas, las cuales se describen a continuación.

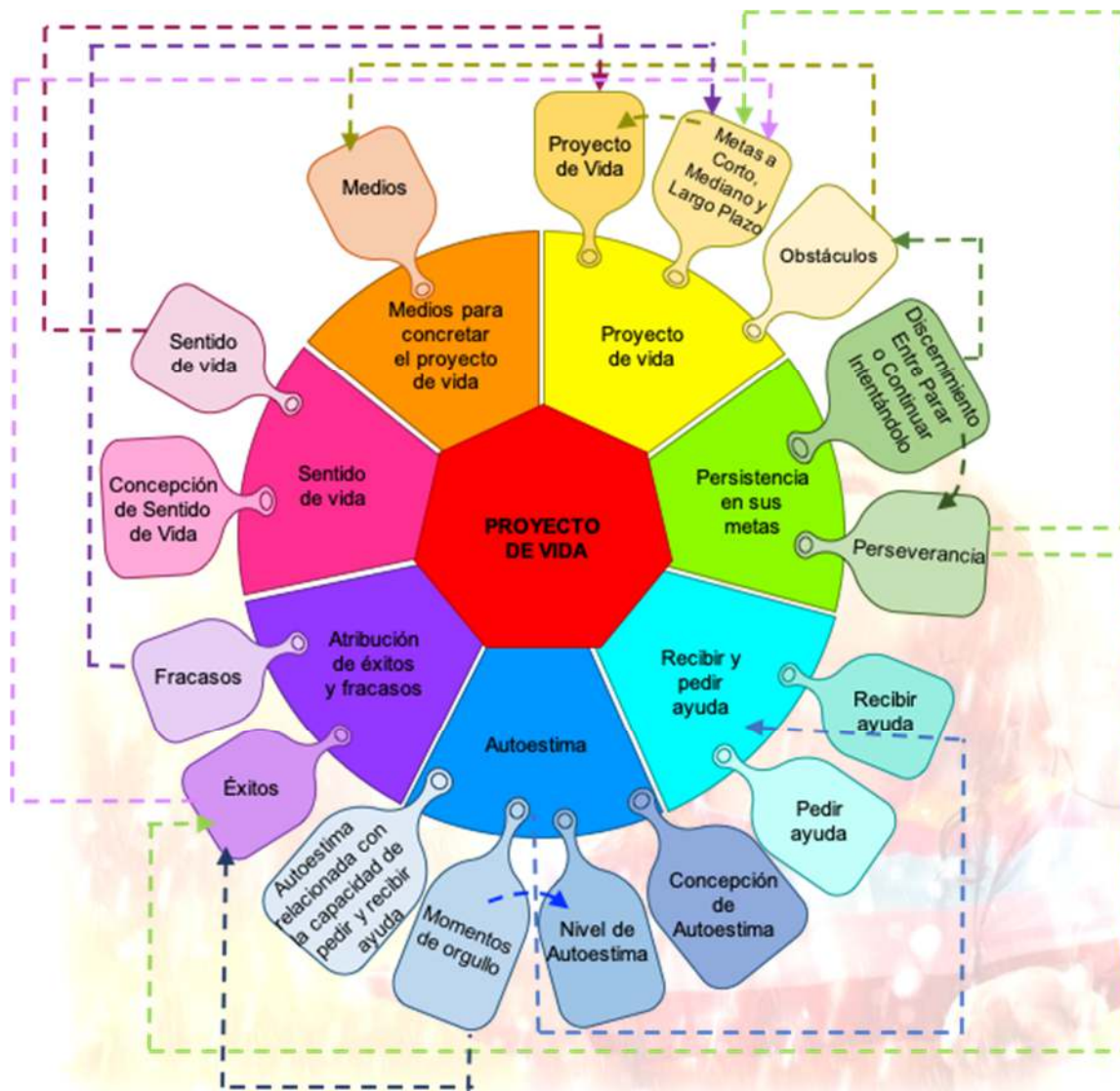
Relaciones Entre las Categorías y Subcategorías

Se encontraron varias relaciones entre las categorías y subcategorías a partir del análisis de los datos aportados por los participantes en el grupo focal y la información procedente de la de la información teórica que sirvió para dar explicación a los hallazgos empíricos. Estas se ilustran en la figura 13, donde se trazan con líneas las interrelaciones de causa y efecto.



Figura 13

Relaciones Entre Categorías y Subcategorías



A continuación, se describen las conexiones encontradas entre las categorías y subcategorías que se muestran en la figura 13:

- Proyecto de Vida y Metas a Corto, Mediano y Largo Plazo. El grado de planificación de dichas metas es un paso necesario e imprescindible en el proceso de construcción del proyecto de vida.



- **Obstáculos y Medios.** El no contar con recursos económicos se aprecia como una dificultad para lograr sus metas a corto, mediano y largo plazo y como un coadyuvante para alcanzar el proyecto de vida.
- **Discernimiento Entre Parar o Continuar Intentándolo y Obstáculos.** Uno de los estudiantes considera que el seguir insistiendo sobre algún objetivo puede convertirse en una obsesión y un obstáculo para seguir avanzando.
- **Discernimiento Entre Parar o Continuar Intentándolo y Perseverancia.** El persistir en la tarea es concebido también como signo de perseverancia. Es decir, todos los estudiantes experimentan emociones de displacer al ver que no pueden lograr lo que quieren hacer como estrés, decepción, aburrimiento y desesperación; aun así, 5 de los 6 estudiantes continúan insistiendo hasta que alcanzan su objetivo.
- **Perseverancia y Metas a Corto, Mediano y Largo Plazo.** “La perseverancia implica establecer metas a largo plazo y poder sostenerlas en el tiempo, es una de las grandes capacidades que nos permite sostener un proyecto de vida personal y profesional” (Furman et al., 2020, p. 2).
- **Perseverancia y Éxitos.** La mayoría de los participantes exhibe un estilo de afrontamiento orientado a resolver el problema, lo que lo lleva a sostener el esfuerzo y el interés en sus objetivos, pese a las emociones de displacer que presentan en el proceso, hasta lograr lo que quieren. Como bien refieren Solís y Vidal (2006), este estilo de afrontamiento conlleva una serie de estrategias como: concentrarse en resolver el problema, lo cual implica disponer de las propias capacidades para lograrlo, y esforzarse y tener éxito, relacionado con comprometerse con la tarea.
- **Autoestima y Pedir Ayuda.** La autoestima le confiere a la persona una serie de fortalezas como la seguridad en sí mismo, lo cual le permite superar críticas, sentirse satisfecho y pedir ayuda si la necesita (Güell y Muñoz, 2000, como se citó en Naranjo, 2007). Solamente uno de los participantes refirió que le cuesta trabajo pedir ayuda. Sin embargo,



es importante señalar que para los estudiantes esta relación no fue clara, ya que ellos aprecian el pedir ayuda como un signo de debilidad al no poder hacer las cosas ellos solos, lo que trae consigo sentimientos de minusvalía.

- Momentos de Orgullo y Nivel de Autoestima. De acuerdo a Atkinson (1964, como se citó en Tapia, 1992), para los adolescentes el comprobar que pueden ser buenos en algo, nutre su autoestima y los fortalece para seguir esforzándose.
- Momentos de Orgullo y Éxitos. “Experimentar que se es mejor que otros o, al menos, que no se es peor que los demás. Equivale, de acuerdo con Atkinson (1964) a experimentar el orgullo que sigue al éxito, tanto en situaciones competitivas como no competitivas” (Tapia, 1992, p. 9).
- Éxitos y Metas a Corto, Mediano y Largo Plazo. Si un estudiante considera que sus éxitos son debidos a causas internas es favorable en el sentido de que lo motiva a seguir esforzándose por sus metas.
- Fracasos y Metas a Corto, Mediano y Largo Plazo. Cuando los adolescentes atribuyen sus fracasos a causas que pueden ser modificadas favorablemente, aumenta la confianza de que pueden alcanzar sus metas.
- Sentido de Vida y Proyecto de Vida. El propósito de vida que refieren los estudiantes es equivalente al proyecto de vida que se han planteado: estudiar una carrera y trabajar.
- Sentido de Vida y Metas a Corto, Mediano y Largo Plazo. La planificación de metas a corto, mediano y largo plazo se encuentra en relación con el sentido de vida de cada uno de los estudiantes.

Modelo Cualitativo del Proyecto de Vida en Relación a la Resiliencia

El análisis de las relaciones entre las categorías y subcategorías dio lugar a la fusión de algunos conceptos de primer orden que convergen como factores que contribuyen a la construcción del proyecto de vida. Esto dio origen a una nueva meta-categoría que permitió elaborar un modelo cualitativo a través del cual se explica las bases del proyecto de vida y su



relación con la resiliencia, así como también los conflictos de vida que los estudiantes deben superar en dicho proceso. Dicho modelo se muestra en la figura 14 y condujo a dar respuesta al planteamiento general del presente estudio de investigación: **¿Cómo es la relación entre el nivel de resiliencia y la claridad del proyecto de vida de los estudiantes de tercer grado de las secundarias: No. 6 “México” y “Ramón López Velarde” No. 2, a través de los conflictos de vida que deben superar dichos estudiantes?**

Figura 14

Modelo Cualitativo del Proyecto de Vida en Relación a la Resiliencia



El diagrama del modelo parte de la idea de que la construcción del proyecto de vida y de la resiliencia siguen procesos similares los cuales implican el desarrollo de factores: a nivel emocional, a nivel cognitivo y, en el caso del proyecto de vida, contar con recursos materiales y humanos. Cada uno de estos elementos tienen una importancia básica para que se consoliden. Así mismo, la resiliencia nutre el proceso de edificación del proyecto de vida, por ello se considera que van de la mano, y ambos pueden ser importantes coadyuvantes en la superación personal a nivel emocional, académico y económico al brindar a los individuos mejores habilidades de afrontamiento y una mejor adaptación a su entorno pese a las adversidades, aminorando los



temores, aumentando la confianza y asertividad en la toma de decisiones, e incrementando la motivación para alcanzar metas a corto, mediano y largo plazo.

De acuerdo al Modelo Cualitativo del Proyecto de Vida en Relación a la Resiliencia, las metas sirven para guiar el comportamiento de la persona. Valle et al. (2009, como se citó en Gaxiola et al., 2012) las definen como “las representaciones cognitivas en los eventos futuros” (p.167). Estas implican plantear tareas específicas desde el presente para alcanzar un propósito y se planean teniendo en cuenta las motivaciones del individuo, las cuales pueden cambiar, pero aún así siguen trazando la ruta. La importancia de que inicien a cimentarse desde la adolescencia radica en que es la etapa de transición hacia la adultez, por lo que sí se construye en esta repercutirá en el futuro (Díaz y Martínez, 2004).

Para García (2002, como se citó en Velásquez, 2017) entre más planificadas estén las metas, más se facilitará la concreción de dicho proyecto. Es decir, la conducta de los adolescentes se regula a través de las metas que van estableciendo en su vida, por ello estas lo llevan a “transformarse en lo que desea ser” (Nuttin, 1985, como se citó en Díaz y Martínez, 2004, p. 123).

Cada individuo, como bien refiere Velásquez (2017), va construyendo su vida y su futuro día a día a través de la definición de propósitos claros y realistas, considerando sus limitaciones y fortalezas cuyo fin es buscar su propio bienestar, lo cual se traduce en el proyecto de vida que dará sentido a su vida. Fabry (1968, como se citó en Velasco, 2004), define este último como “La búsqueda de un propósito, un destino, una misión” (p. 18), por lo que se trata de una tarea personal que puede modificarse y/o ajustarse a las condiciones de vida de la persona.

Así mismo, el proceso de trabajar en el proyecto de vida, de alcanzar las metas propuesta no está desprovisto de tener que sortear dificultades, donde la perseverancia, la autoestima, las habilidades de afrontamiento y la capacidad de resiliencia serán un importante coadyuvante para enfrentarlas y resolverlas para lograr lo propuesto (Velásquez, 2017).



Los momentos de orgullo son factores que fortalecen la autoestima y la capacidad de perseverar en los adolescentes para seguir esforzándose en la vida. Esto les permite demostrarse que sí pueden; la perseverancia, en este caso es la habilidad cognitiva que hace posible que mantengan el interés y el esfuerzo durante el tiempo necesario para superar los desafíos (Duckworth y Peterson, 2007); las habilidades de afrontamiento orientadas a resolver los problemas ayudan a manejar, reducir y minimizar el estrés generado por factores internos y externos; y la autoestima contribuye a que la persona cultive la confianza en sí mismo, sea autónomo y pueda proyectarse en el futuro.

En lo que respecta a la resiliencia, Velásquez (2017) menciona que el desarrollo de esta capacidad provee a la persona importantes recursos a nivel psicológico para superar sus temores, afrontar sus problemas de una mejor manera y asumir una postura proactiva en su vida. A decir de Pinagrote et al. (2020), cuando una persona es resiliente se le facilita reconocer sus fortalezas y plantearse metas. Kumpfer y Hopkins (1993, como se citó en Becoña, 2006) refieren que uno de los rasgos resilientes que caracterizan a los jóvenes son la perseverancia; por su parte, Vanistendael (2018) agrega otros factores como la autoestima, el sentido de vida, el sentido del humor, la autonomía, la autoimagen positiva, la capacidad para proyectarse en el futuro, la capacidad relacional, la capacidad de compromiso con el prójimo y la capacidad para desarrollar competencias positivas.

De acuerdo a lo anterior y como lo confirman las investigaciones de: Araya et al. (2012); Astocondor y Tocto (2014); Velásquez (2017); Pinagrote (2020), el desarrollo de los rasgos que están presentes en la resiliencia favorece la construcción y consecución del proyecto de vida.

Sin embargo, ambos procesos suceden en interacción con factores externos como el contexto y los medios o recursos de tipo económico y humanos que con su presencia o ausencia pueden promover o aminorar el desarrollo de estos. En el presente estudio de investigación, los adolescentes identificaron como medios para concretar su proyecto de vida: Lo que ellos pueden hacer; los instrumentos que necesitan para trabajar; y los recursos económicos. Y entre los



factores mencionados como obstáculos para la consecución de sus metas mencionaron los siguientes: Fracasar, las drogas, los problemas familiares y económicos, y rendirse.

Estos últimos también son vistos como conflictos ya que se trata de situaciones, que por su tendencia contraria, se presentan como impedimento para alcanzar las metas propuestas y concretar el proyecto de vida. Como bien refiere Fuquen (2003), el vocablo conflicto procede del latín *conflictus* que significa chocar, afligir, infligir e implica confrontación o problema al existir tendencias distintas que se contraponen y se encuentran actuando en un mismo momento.

Con base en lo anterior, pudo darse respuesta al cuarto planteamiento del presente estudio de investigación: **¿Cuáles son los conflictos de vida que los estudiantes deben superar en la construcción de su proyecto de vida?** A esto los adolescentes del grupo focal mencionaron que estos son: Fracasar, las drogas, problemas familiares y económicos, y rendirse.

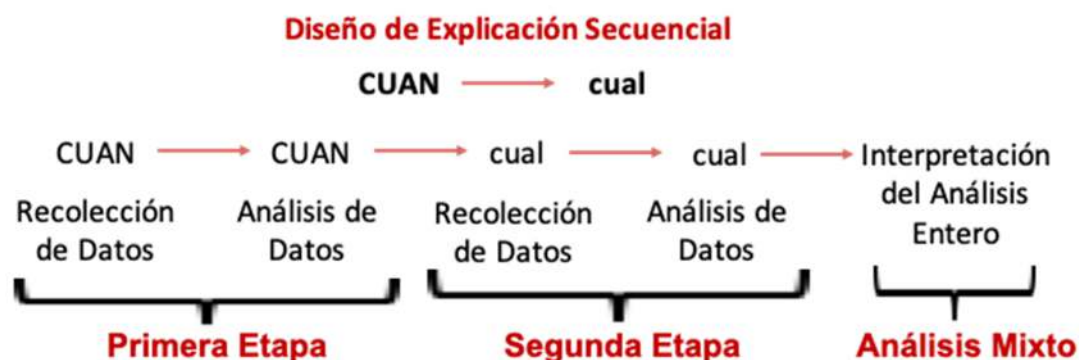
Etapas 3: Análisis Mixto de la Investigación

El tercer subapartado aborda la interpretación desde la perspectiva mixta de los resultados de las dos primeras etapas, dando continuidad al proceso que ha seguido como se muestra en la figura 15, que inició evaluando el nivel de resiliencia, la medida en que los estudiantes de tercer grado de secundaria tenían definido su proyecto de vida y analizando la correlación entre las dos variables de estudio; posteriormente se continuó con una exploración a mayor profundidad de los factores que podrían ser considerados como los conflictos que los participantes debían superar para la consecución de su proyecto de vida, lo cual se realizó a través del método cualitativo con unos pocos individuos.



Figura 15

Esquema de la Ruta de Investigación



En la primera etapa, en el análisis por dimensiones para explorar el nivel de resiliencia se hallaron varios elementos cuyas medias fueron altas al encontrarse, de acuerdo al baremo, dentro del nivel de resiliencia alta (3.8 a 5) y en el parámetro 4 de la escala que se aplicó que significa “de acuerdo”, como lo muestra la tabla 26.

Tabla 26

Elementos de Resiliencia

Elementos de Resiliencia	Media
Dimensión Yo Soy/Yo Estoy	
Una persona con esperanza.	4.10
Optimista respecto del futuro.	4.01
En contacto con personas que me aprecian.	4.26
Seguro de sí mismo	3.99
Seguro de mis proyectos y metas.	4.23
Una persona que ha aprendido a salir adelante en la vida.	4.23
Bien integrado en mi lugar de trabajo o estudio	3.92
Activo frente a mis problemas.	4.06
Revisando constantemente el sentido de mi vida	3.96
Generando soluciones a mis problemas.	4.07
Dimensión Yo Tengo	
Fortaleza interior.	4.05
Una vida con sentido.	4.14
Personas que me apoyan.	4.47
A quien recurrir en caso de problemas.	4.34
Personas que estimulan mi autonomía e iniciativa.	4.08
Personas que me ayudan a evitar peligros o problemas	4.43
Personas en las cuales puedo confiar.	4.44
Personas que me han acompañado cuando he tenido problemas.	4.46
Mis objetivos claros.	4.26
Proyectos a futuro.	4.35



Elementos de Resiliencia	Media
Problemas que puedo solucionar	4.11
Dimensión Yo Puedo	
Expresar afecto	3.90
Dar mi opinión	3.97
Buscar ayuda cuando la necesito.	4.02
Apoyar a otros cuando lo necesitan.	4.60
Ser creativo.	4.10
Comunicarme adecuadamente.	4.02
Colaborar con otros para mejorar la vida en comunidad.	4.01
Fijarme metas realistas.	4.31
Esforzarme para lograr mis objetivos.	4.53
Proyectarme al futuro.	4.31

Con base en lo anterior y de acuerdo a la media de la resiliencia de 4.11, se concluyó que la población de estudio tiene un nivel alto de resiliencia. Respecto a conocer en qué medida los participantes tenían definido su proyecto de vida, los resultados arrojados mostraron que los estudiantes cuentan con los siguientes elementos exhibidos en la tabla 27.

Tabla 27

Elementos de Proyecto de Vida

Afirmaciones	Media
Dimensión: Planeación de Metas	
Tus metas a futuro (corto, mediano y largo plazo), están:	3.90
Dimensión: Posibilidad de Logro	
La posibilidad de alcanzar tus metas educativas (estudios) actualmente es	4.33
Tus capacidades personales (inteligencia, motivación, confianza en ti mismo/a), hacen que tus metas sean:	4.27
Dimensión: Disposición de Recursos	
Las personas que pueden ayudar a alcanzar tus metas deseadas están:	4.38
El dinero que te permitiría alcanzar tus metas está actualmente:	3.95
Dimensión Fuerza de Motivación	
Las ganas que tienes actualmente para realizar tus planes personales son:	4.30
La posibilidad de hacer algo importante, útil o provechoso para ti es:	4.49

Estos elementos y la media del proyecto de vida de 4.17 indicaron que los participantes si tienen claridad sobre este. Finalmente la correlación de Pearson de .677 entre las variables



indicó que es alta y positiva, lo que permitió concluir que entre mayor sea el nivel de resiliencia, mayor será la claridad del proyecto de vida.

De esta manera, se dio respuesta a tres de las cuatro preguntas de investigación. Sin embargo, el cuarto objetivo se planteó con la intención de ir más allá de los datos numéricos y conocer el sentir de los participantes a cerca de los conflictos de vida que debían superar en la construcción de su proyecto de vida. Para esto, se retomaron los elementos encontrados en los resultados estadísticos de las dos variables de estudio que fueron significativos en el análisis de frecuencias por ubicarse en el parámetro 3 que significa duda acerca de la afirmación que se les planteó, y en el análisis descriptivo por hallarse por debajo de la media de 4, aún sí habían obtenido medias que de acuerdo al baremo se catalogan en el nivel de resiliencia alto (3.8 a 5), y que en comparación al resto fueron más bajas por lo que podían constituir la base de inicio de la segunda fase. Los ítems elegidos por las características ya citadas se muestran en la tabla 28.

Tabla 28

Elementos de Resiliencia y Proyecto de Vida que Pueden Afectar al Adolescente

Afirmaciones	Media
Dimensión Yo soy – Yo estoy	
Una persona con buena autoestima.	3.75
Seguro de sí mismo	3.99
Un modelo positivo para otras personas.	3.58
Bien integrado en mi lugar de trabajo o estudio	3.92
Revisando constantemente el sentido de vida	3.96
Dimensión Yo Tengo...	
Relaciones afectivas sólidas.	3.70
Dimensión Yo puedo...	
Hablar de mis emociones.	3.52
Expresar afecto	3.90
Confiar en las personas	3.76
Dar mi opinión	3.97
Dimensión Planeación de Metas	
Tu proyecto de vida está:	3.76
Tus metas a futuro (corto, mediano y argo plazo), están:	3.90
Dimensión Disposición de Recursos	
El dinero que te permitiría alcanzar tus metas está actualmente:	3.95



De acuerdo a la tabla 28, los resultados arrojados mostraron que la dimensión más afectada es la de Yo Soy/Yo Estoy que está relacionada con la sensación de sentirse fuerte y capaz para afrontar la adversidad; en segundo lugar la dimensión Yo Puedo, la cual implica las habilidades de relacionarse con otras personas y manejar adecuadamente los conflictos personales; y en tercer lugar la dimensión Yo Tengo, que tiene que ver con el sostenimiento proveniente de las redes de apoyo que son percibidas por el sujeto.

En cuanto al proyecto de vida, los únicos planteamientos que obtuvieron una media inferior a 4.0 son las que cuestionaban en qué medida la persona tenía completamente planeado su proyecto de vida y sus metas a futuro (corto, mediano y largo plazo) que se encuentran en la dimensión de Planeación de Metas; y si estaba a su alcance el dinero que le permitiría alcanzar sus metas de la dimensión Disposición de Recursos.

De esta manera, quedó expuesto que aunque la población de estudio cuente con un nivel de resiliencia alto y existan muchos elementos que pugnan por la construcción de un proyecto de vida, las afirmaciones de la tabla 28 indicaron que algunos estudiantes tienen dificultades en relación a estos aspectos.

Con base en lo anterior, se llevó a cabo la entrevista de grupo focal, la cual permitió explicar e interpretar los datos cuantitativos seleccionados con mayor detalle por medio de la recolección y análisis de datos cualitativos. La conclusión de este proceso fue conocer cuáles eran los conflictos de vida que los participantes habían identificado como tales y que debían superar para la construcción de su proyecto de vida. Estos fueron los siguientes: Fracasos, las drogas, problemas familiares y económicos, y rendirse.

Finalmente, el proceso investigativo seguido llevó a corroborar que existe gran relación entre los resultados de las fases cuantitativa y cualitativa con respecto a algunos aspectos de la dimensión psicológica afectiva y social del desarrollo humano que pueden verse afectados durante la adolescencia como la autoestima, las competencias emocionales y la planeación de metas; a lo cual se le pudo dar una explicación desde la teoría, como se muestra en la tabla 29.



Tabla 29

Relación Entre los Resultados Cuantitativos y los Resultados Cualitativos

Aspectos	Resultados Cuantitativos	Resultados Cualitativos
Autoestima	En el análisis descriptivo obtuvo una media de 3.75	Solo dos de seis estudiantes consideraron que poseen un nivel adecuado de esta.
Competencias Emocionales	“Poder hablar de sus emociones”, “expresar afecto”, “confiar en las personas” y “dar su opinión” obtuvieron medias bajas catalogadas en el parámetro 3 que significa “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”. 26% de estudiantes.	Solo uno de los seis participantes refirió problemas para pedir ayuda. Esto da cuenta de que la mayoría está logrando tener un adecuado desarrollo de sus competencias emocionales.
Planeación de Metas	El planteamiento que evaluó si consideraban que tenían sus “objetivos claros” obtuvo una media de 4.26 y el ítem “proyectos a futuro” obtuvo una media de 4.35; y “tu proyecto de vida esta...” y “tus metas a futuro (corto, mediano y largo plazo), están...” alcanzaron medias de 3.76 y 3.90 respectivamente y se interpretan como “ni acuerdo, ni desacuerdo”.	Dos de los seis participantes indicaron que tenían definidas sus metas a mediano plazo que tiene que ver con la carrera profesional que quieren estudiar.

En el caso de la autoestima que suele bajar (Rodríguez y Caño, 2012), se evidenció tanto en el análisis descriptivo donde obtuvo una media de 3.75, como en el análisis de los datos empíricos donde solo dos de los seis estudiantes consideraron que sí poseen un nivel adecuado de esta. Al respecto, Güell y Muñoz (2000, como se citó en Naranjo, 2007), mencionan que esta se trata del valor que la misma persona le confiere a su existencia, le aporta seguridad a sí mismo, le permite sentirse satisfecho y superar las críticas. Por ello se relaciona con otros aspectos emocionales como la autoconfianza (seguridad en sí mismo), el considerar que puede ser un modelo positivo para otra persona, el sentirse integrado en su escuela y la capacidad de pedir ayuda.

Por otra parte, las competencias emocionales durante la adolescencia se enriquecen con el desarrollo del pensamiento abstracto ya que les brinda mayor capacidad de introspección y



con ello más conciencia sobre su estado emocional para poder darles explicación; así mismo, pueden comprender las emociones de los demás (Colom y Fernández, 2009).

Sin embargo, en el análisis de frecuencias del factor 9 de afectividad, se encontró que poco más de la cuarta parte de los estudiantes dudó acerca de “poder hablar de sus emociones”, lo cual fue confirmado en el análisis descriptivo donde se observó que este al igual que las afirmaciones: “expresar afecto”, “confiar en las personas” y “dar su opinión” obtuvieron medias bajas catalogadas en el parámetro 3 que significa “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”. Esto refiere deficiencias en el desarrollo de dichas competencias emocionales al menos en el 26.6% de los estudiantes, lo cual podría influir negativamente en el desarrollo de su identidad o desarrollar estados patológicos como depresión, enfermedades psicosomáticas; y repercutir en la dificultad para pedir ayuda y apoyo social (Ciarrochi et al., 2003, como se citó en Colom y Fernández, 2009).

En el análisis de los datos empíricos reveló que solo uno de los seis participantes refirió problemas para pedir ayuda; otra estudiante comentó que ella la solicitaba a quien fuera y el resto solo a personas de confianza. Esto da cuenta de que la mayoría está logrando tener un adecuado desarrollo de sus competencias emocionales.

En lo que respecta a la planeación de metas, de acuerdo a los datos empíricos, solo dos de los seis participantes indicaron que tenían definidas sus metas a mediano plazo que tiene que ver con la carrera profesional que quieren estudiar. Esto difirió con los resultados que se mostraron en el análisis descriptivo (primera fase) de la dimensión Yo Tengo en la tabla 13. El planteamiento que evaluó si consideraban que tenían sus “objetivos claros” obtuvo una media de 4.26 que se cataloga dentro del parámetro “de acuerdo”, y ítem que valoró si tenían “proyectos a futuro”, la cual obtuvo una media de 4.35; esta se considera alta y se clasifica en el parámetro 4 que significa “de acuerdo”. Sin embargo, coincidió con el análisis descriptivo de la dimensión Planeación de Metas donde se encontró que las medias de los dos ítems: “tu proyecto de vida



esta...” y “tus metas a futuro (corto, mediano y largo plazo), están...” alcanzaron medias de 3.76 y 3.90 respectivamente y se interpretan como “ni acuerdo, ni desacuerdo”.

Con base en la teoría, la construcción de un plan de vida es un proceso personal que no en todos los adolescentes se resuelve inmediatamente (Merino, 1993). Es decir, existen factores que pueden influir negativamente como el nivel socioeconómico (Díaz y Martínez, (2004), y los cambios a nivel físico, emocional y socialmente que están presentando y con los cuales tienen que lidiar (Rodríguez et al., 2009).





CONCLUSIONES



Tras haber cumplido con la ruta que se trazó en la presente investigación bajo la perspectiva mixta se finaliza presentando las conclusiones respecto a los resultados obtenidos del proceso metodológico de construcción de la tesis para dar respuesta a los objetivos del estudio planteado.

En primer termino y atendiendo al objetivo general: Modelar la relación entre el nivel de resiliencia y la claridad del proyecto de vida a través de los conflictos de vida que deben superar dichos estudiantes, se concluyó que el proyecto de vida y de la resiliencia se construyen de manera semejante a partir del desarrollo de elementos cognitivos y psicosociales cuya importancia es esencial para su consolidación.

De acuerdo al modelo cualitativo que se plantea, la resiliencia nutre la personalidad potencializando: la capacidad de tomar mejores decisiones en beneficio de su bienestar, la capacidad de fijarse metas y la motivación para concretarlas (perseverancia), la habilidad de afrontamiento saludable, y la autoestima. Dichos elementos se presentan por lo general en las personas que logran salir adelante, que se proponen metas y construyen un proyecto de vida pese a los conflictos de vida que deben sortear. Esto concordó con las investigaciones que realizaron: Araya et al., (2011); Astocondor y Tocto (2014); Velásquez (2017); y Pinagrote et al. (2020) a cerca de que el individuo debe contar con ciertas características para poder plantear un proyecto de vida.

El primer objetivo específico fue determinar el nivel de resiliencia experimentado por los estudiantes. Para esto se aplicó la Escala de Resiliencia SV-RES Abreviada para adolescentes de Villalta y Delgado (2013) a 371 adolescentes de ambos sexos, cuyas edades fluctaron entre los 14 y los 16 años. Los resultados mostraron que la población de estudio obtuvo un nivel de resiliencia alto de acuerdo a la media obtenida (4.11). Sin embargo, se detectó que existen



elementos en al menos una cuarta parte de la población que podrían ir en detrimento de sus competencias emocionales, los cuales tenían que ver la autoestima, la seguridad en sí mismos, considerarse como modelos positivos para otras personas, sentirse bien integrados en su lugar de estudio, su sentido de vida, el tener relaciones afectivas sólidas, hablar de sus emociones, expresar afecto, confiar en las personas y dar su opinión.

Esto resultó significativo en cuanto a que se observó que de las tres dimensiones evaluadas, de acuerdo a la teoría de Grotberg, la de Yo soy/Yo estoy que tiene que ver con la fortaleza psicológica interna, es la que se encuentra más débil ya que casi todos los elementos referidos se encuentran dentro de esta área. Y la dimensión Yo tengo es la más fuerte y se refiere al apoyo que los estudiantes perciben que reciben de su entorno.

De acuerdo a Colom y Fernández (2009), en la adolescencia media se espera que los jóvenes en esta etapa manejen un tipo de pensamiento que les confiera una mejor conciencia y regulación emocional. Sin embargo, en lo que respecta a la autoestima, Rodríguez y Caño (2012), mencionan que es de esperar que esta descienda por los cambios propios de la etapa.

Determinar en qué medida, los estudiantes tenían claridad sobre su proyecto de vida fue el siguiente objetivo específico. El instrumento utilizado fue la Escala de Evaluación de Proyecto de Vida de García (2002). El análisis descriptivo de los datos reveló que la variable de proyecto de vida exhibía una media de 4.17 y una desviación de .551, lo cual significó que la población de estudio contaban con los elementos necesarios para tener claridad sobre su proyecto de vida. Empero, también se encontraron tres ítems que en comparación al resto se mostraban con medias más bajas y una dispersión de los datos más amplia: “Tu proyecto de vida está” obtuvo una media de 3.76 y una desviación estándar de .972; “Tus metas a futuro (corto, mediano y largo plazo) están” tuvo una media de 3.90 con una desviación estándar de .941; y “El dinero que te permitiría alcanzar tus metas está actualmente” una media de 3.95 con una desviación estándar de .850. Estos datos expusieron que existen estudiantes que presentan dudas acerca de esas afirmaciones.



Desde la teoría, la explicación dada es que, de acuerdo a Díaz y Martínez (2004), los adolescentes que tienen un estatus socioeconómico bajo planifican menos su futuro debido a que su interés inmediato es: en qué pueden trabajar; a diferencia de los jóvenes de clase media a alta que se interesan más por su educación.

Llegados a este punto, se pudo dar cumplimiento al tercer objetivo específico: Analizar la relación entre el nivel de resiliencia experimentado por los estudiantes y su proyecto de vida. Al respecto, se halló una correlación de Pearson de .677, lo cual indicó una relación directa entre las variables por los valores altos y positivos obtenidos. Esto se interpretó como que entre mayor sea el nivel de resiliencia, mayor será la claridad sobre el proyecto de vida.

Lo anterior concordó con los análisis de frecuencias y descriptivos de las variables de estudio al referir que la población de estudio cuenta con los siguientes elementos: objetivos claros, proyectos a futuro, consideran que tienen problemas que pueden solucionar, pueden fijarse metas realistas, pueden esforzarse para lograr sus objetivos y pueden proyectarse al futuro. Esto aunado a los resultados encontrados en la variable Proyecto de Vida, se confirma que la población de estudio mostró resultados altos en la dimensiones de: posibilidad de logro, fuerza de motivación y tener al alcance personas que puedan ayudarlos en la consecución de metas.

Así mismo también se encontró semejanza con los hallazgos referidos por las investigaciones sobre resiliencia y proyecto de vida de Araya et al., (2011); Astocondor y Tocto (2014); Velásquez (2017); y Pinagrote et al. (2020), las cuales señalan que el desarrollo de una personalidad resiliente en los adolescentes les ayuda a bajar sus temores sobre su futuro, los alienta a plantearse metas y concretarlas.

Los tres primeros objetivos fueron llevados a cabo en la primera etapa del proceso de investigación a través de la metodología cuantitativa. Sin embargo, la intención era ahondar en aquellos aspectos que podrían representar un foco rojo en la concreción del proyecto de vida de algunos adolescentes. Es aquí donde surge la segunda etapa, para lo cual se retomaron aquellas



afirmaciones que habían sido significativas porque en comparación con el resto exhibían medias más bajas y una dispersión de los datos más amplia.

A partir de estos elementos se elaboró un guión de entrevista que se aplicó a través de un grupo focal con seis estudiantes, cuyo único requisito fue haber participado en la primera etapa. El análisis de los resultados se hizo entre las categorías y subcategorías, posteriormente se establecieron relaciones entre estas lo cual dio lugar a modelar la relación existente entre la resiliencia y el proyecto de vida a través de los conflictos que los estudiantes debían superar en la construcción de su proyecto de vida.

Así mismo, lo anterior permitió dar cumplimiento al último objetivo específico: Describir los conflictos de vida que los estudiantes de tercer grado de secundaria debían superar en la construcción de su proyecto de vida. Al respecto, los participantes del grupo focal mencionaron que estos eran: Fracasar, las drogas, problemas familiares y económicos, y rendirse, los cuales eran vistos como conflictos por tratarse de situaciones, que por su tendencia contraria, se presentaban como impedimento para alcanzar sus metas propuestas para concretar el proyecto de vida.

De acuerdo a Pardo (1993, como se citó en García-Yepes, 2017), tomar conciencia de las dificultades es un paso necesario en el proceso de construir un proyecto de vida. En la etapa de la adolescencia media los jóvenes se muestran menos idealistas y el aumento de su capacidad intelectual y de su nivel de consciencia les permite darse cuenta de cuáles pueden ser sus limitaciones tanto internas como externas.

Finalmente el análisis mixto permitió comparar y corroborar la relación entre los resultados de las fases cuantitativa y cualitativa con respecto a algunos aspectos de la dimensión psicológica afectiva y social del desarrollo humano como la autoestima, las competencias emocionales y la planeación de metas.

Respecto a la autoestima, los resultados del análisis descriptivo refirieron una media de 3.75 en este rubro; y en el análisis cualitativo se vió que solo dos de los seis estudiantes



consideraron que exhibían un nivel adecuado de esta. De esta manera, quedó evidenciado nuevamente que en la etapa de la adolescencia suele bajar y es lo que, de acuerdo a Rodríguez y Caño (2012), se espera que suceda. En tanto, Güell y Muñoz (2000, como se citó en Naranjo, 2007), señalan que esta se trata del valor que la misma persona le da a su vida, le aporta seguridad a sí misma, le permite sentirse satisfecha y superar las críticas. Por ello se relaciona con otros aspectos emocionales como la autoconfianza (seguridad en sí mismo), el considerar que puedes ser un modelo positivo para otra persona, el sentirse integrado en su escuela y la capacidad de pedir ayuda.

Acerca de las competencias emocionales, se observó que las afirmaciones de: “Poder hablar de sus emociones”, “expresar afecto”, “confiar en las personas” y “dar su opinión”, en el análisis descriptivo obtuvieron medias bajas catalogadas en el parámetro 3 que significa “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”; y en el análisis de frecuencias se encontró que al menos una cuarta parte de los estudiantes (26%) podrían tener dificultades en esta área. Esto fue confirmado por los resultados cualitativos, los cuales refirieron que solo uno de los seis participantes presentó problemas para pedir ayuda. Esto da cuenta de que la mayoría está logrando tener un adecuado desarrollo de sus competencias emocionales, lo cual es esperado por la etapa en que se encuentran, como ya se mencionó. Para los pocos que están exhibiendo dificultades en esta área podría representar dificultades con el desarrollo de su identidad o de estados patológicos a nivel mental y emocional, así como repercutir en su capacidad para pedir ayuda (Ciarrochi et al., 2003, como se citó en Colom y Fernández, 2009).

La planeación de Metas fue el tercer aspecto donde se vió similitud entre los resultados de las metodologías empleadas. Por una parte, el análisis descriptivo de la resiliencia, respecto a valorar sí consideraban que tenían sus “objetivos claros” obtuvo una media de 4.26, y los “proyectos a futuro” obtuvo una media de 4.35, lo cual se consideró adecuado; sin embargo, por otra parte, el análisis descriptivo del proyecto de vida al evaluar los ítems: “tu proyecto de vida esta...” y “tus metas a futuro (corto, mediano y largo plazo), están...” alcanzaron medias de 3.76



y 3.90 respectivamente que se interpretaron como duda a cerca de esto. Por último, el análisis de los datos cualitativos reveló que solo dos de los seis participantes indicaron que tenían definidas sus metas a mediano plazo que tiene que ver con la carrera profesional que quieren estudiar.

De acuerdo a Merino (1993), cada persona construye su proyecto de vida a su ritmo, por lo cual no todos los adolescentes lo resuelven inmediatamente. De por medio están otros factores a nivel interno y externo que inciden para facilitar o dificultar el proceso.

Partiendo de estas conclusiones, sería importante en futuras investigaciones, llevar a cabo las siguientes acciones:

Realizar más investigaciones sobre proyecto de vida, ya que en México los estudios sobre esta temática son escasos y podrían contribuir a bajar los niveles de deserción escolar a partir de los 15 años. Ya que de acuerdo a reportes de INEGI, en Durango a partir de esta edad la población estudiantil desciende de un 65 a un 85%. Investigaciones como las de Leiva (2010), Ruíz (2011) y Santana et al. (2012), refieren que el Proyecto de vida es un medio que acerca a los jóvenes a sus metas y propósitos de vida, aminorando sus temores y promoviendo una mejor toma de decisiones. Así mismo, sería interesante conocer la diferencia por sexos acerca de quiénes tienen mayor facilidad o dificultad para plantear un proyecto de vida, y esto debido a qué.

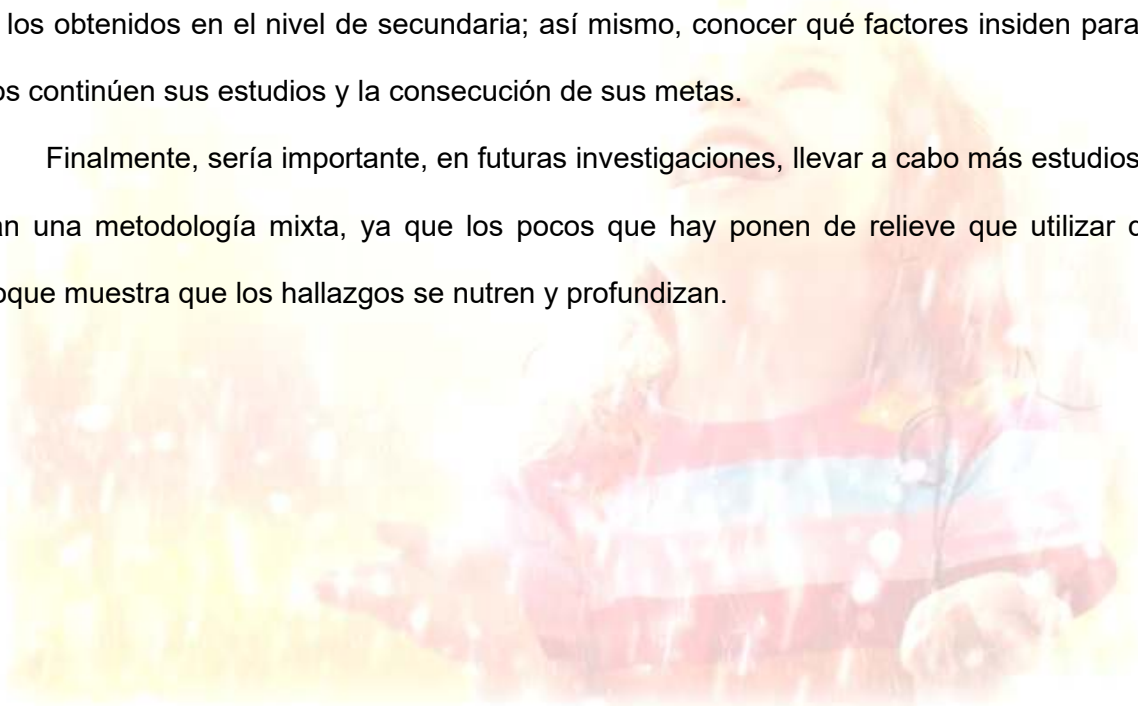
Desarrollar intervenciones educativas que ayuden a potenciar los recursos de los estudiantes a nivel cognitivo y psicosocial que requieren para plantear con mayor facilidad sus metas a corto, mediano y largo plazo, un paso imprescindible en el proceso de construcción del proyecto de vida. Al respecto, los mismos jóvenes refieren que la escuela incide en su preparación para el futuro (Ruiz, 2011), por lo que la institución es un espacio ideal para que por medio de estrategias, se ayude a los estudiantes a desarrollar una percepción a cerca de sus capacidades (Morales,2017). A decir de Santana et al. (2012), esta función se torna esencial sobre todo en los contextos de vulnerabilidad como estrategia de fortalecimiento de la autoestima y la motivación de los jóvenes.



Las intervenciones educativas también podrían dirigirse al trabajo con la comunidad escolar, buscando en primer término, promover la importancia de favorecer el desarrollo de una personalidad resiliente y construir un proyecto de vida. Así mismo, concientizar a los profesores de que ellos, desde su aula, pueden brindar acompañamiento y asesoramiento y trabajen sobre estos aspectos.

Sería también interesante llevar a cabo investigaciones sobre resiliencia en relación al proyecto de vida en el nivel de preparatoria donde los estudiantes de la etapa de adolescencia tardía exhiben otras características a nivel psicológico y emocional, y comparar los resultados con los obtenidos en el nivel de secundaria; así mismo, conocer qué factores insiden para que estos continúen sus estudios y la consecución de sus metas.

Finalmente, sería importante, en futuras investigaciones, llevar a cabo más estudios que sigan una metodología mixta, ya que los pocos que hay ponen de relieve que utilizar dicho enfoque muestra que los hallazgos se nutren y profundizan.





Referencias



- Aignerren, M. (2009). La Técnica de Recolección de Información Mediante los Grupos Focales. *Centros de Estudio de Opinión*. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>
- Arango, A. O. (mayo-agosto de 2005). La Resiliencia, una Alternativa Actual Para el Trabajo Psico-Social. *Virtual Universidad Católica del Norte*(15), 1.19. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220464008.pdf>
- Arayana J., D., Cordero S., E., y Marín M., P. (2012). La influencia de los factores resilientes en el replanteamiento del proyecto de vida vocaciona-ocupacional demujeres que fueron víctimas de violencia intrafamiliar, de las zonas de Curridabat y Turrialba. *Humanitas*, 9(9), 112-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4033888>
- Astocondor C., J. E., y Tocto Ch., N. O. (2013). Resiliencia y proyecto de vida en estudiantes del VII Ciclo de Educación Básica Regular en la Institución Educativa 3073 del Distrito de Puente Piedra. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Escuela de Posgrado. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/14024>
- Barba, J. B. (2019). Artículo Tercero Constitucional: Génesis, transformación y axiología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 287-316. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662019000100287&lng=es&nrm=iso
- Barca L., A., Peralbo U., M., Porto R., A., Malmierca, J. L., y Brenlla B., J. C. (2011, enero-abril). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Educación*(354), 341-368. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/metas-academicas-del-alumnado-de-educacion-secundaria-obligatoria-eso-y-bachillerato-con-alto-y-bajo-rendimiento-escolar/investigacion-educativa/22844>
- Belikh, A. (2017). Resiliencia e inteligencia emocional: Líneas de investigación convergentes para empoderar al estudiante. En Congreso Nacional de Investigación Educativa. (pp. 1-14). San Luis Potosí: COMIE. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2005.pdf>
- Becoña, E. (2006, septiembre). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146. <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/viewFile/4024/3878>
- Bernal R., T., Daza P., C., y Jaramillo A., P. (2015). Satisfacción con la vida y resiliencia en jóvenes en extraedad escolar. *Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(2), 43-53. <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.8204>
- Betancourth Z., S., y Cerón A., J. C. (2017, febrero-mayo). Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. *Virtual Universidad Católica del Norte*(50), 21-41. <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&escr=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjnt7yy94LwAhUYLs0KHUYPAQAQFjAAegQIBBAD&url=https%3A%2F%2Frevistavirtual.ucn.edu.co%2Findex.php%2FRevistaUCN%2Farticle%2Fdownload%2F811%2F1329&usq=AOvVaw1LUvFCIsGuljy5QJfnKqa>



- Bordignon, N. A. (2005, julio-diciembre). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiU3fLc94LwAhUSV80KHazbBdwQFjABegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F695%2F69520210.pdf&usq=AOvVaw2MpLm1u5dnrt80F1SQZW2R>
- Bustos V., M. P. (2013). Factores de resiliencia en adolescentes residentes en un Centro de Protección de Valparaíso. *Psicología*, 2(4), 85-108. <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwip8tLq94LwAhWHQc0KHcudBpUQFjAAeqQIBBAD&url=http%3A%2F%2Fsitios.uvm.cl%2Frevistapsicologia%2Frevista-detalle.php%2F4%2F24%2Fcontenido%2Ffactores-de-resiliencia-en-adolescentes-residentes-en-un-centro-de-proteccion-de-valparaiso&usq=AOvVaw1CZfZw4ymVr8GAkvA2nCBz>
- Cárdenas G., V. G. (2017). Resiliencia en la Escuela Secundaria. Lecciones a partir de un estudio comparativo. En Congreso Nacional de Investigación Educativa. (pp. 1-13). San Luis Potosí: COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0751.pdf>
- Calderón L., K. S., y Villeda S., M. A. (2019, diciembre). Taller de Proyecto de Vida en adolescentes que cursan el 3er año de Bachillerato. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(4), 2983-3009. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/72367/63827>
- Callisaya A., J. I. (2017). Análisis de la resiliencia de un adolescente en situación de riesgo por consumo de alcohol. *Fides Et Ratio*, 13, 41-58. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2017000100004
- Carretero B., R. (2010, julio-diciembre). Resiliencia. Una visión positiva para la prevención e intervención desde los servicios sociales. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 27(3). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18113757004>
- Carrión C., A., Molero M., R., y González S., F. (2000). Estudio de la Satisfacción Personal Según la Edad de las Personas. *Anales de Psicología*, 16(2), 189-198. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16716208.pdf>
- Casas A., J., Repullo L., J., y Donado C., J. (2003). La Encuesta como Técnica de Investigación. Elaboración de Cuestionarios y Tratamiento Estadístico de los Datos. *Aten Primaria*, 31(8), 527-538. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-pdf-13047738>
- Colom B., J., y Fernández B., M. d. (2009). Adolescencia y Desarrollo Emocional en la Sociedad Actual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 235-242. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320025.pdf>
- Consejo Cívico de las Instituciones, A.C. (2020, marzo 9). Asistencia escolar por rango de edad en Durango. <https://observatoriodelalaguna.org.mx/2021/03/asistencia-escolar-por-rango-de-edad-en-durango/>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3a ed.). SAGE. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- De la Cruz R., M. (2019). La escuela y la configuración de la resiliencia en jóvenes. En XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. (págs. 1-10). Acapulco, Guerrero: COMIE. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1771.pdf>
- Díaz B. A., F., y Reséndiz M., A. M. (2017). Factores de resiliencia y vulnerabilidad en jóvenes afectados por la violencia en Ciudad. *Argumentos*, 30(84), 147-168. <https://www.redalyc.org/pdf/595/59552650008.pdf>



- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (julio-septiembre de 2013). La Entrevista, Recurso Flexible y Dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Díaz M., J. F., y Martínez U., P. (2004). Metas y Satisfacción Vital en Adolescentes Españoles y Peruanos Según Sexo y Nivel Socioeconómico. *Psicología de la PUCP*, XXII(I), 122-149. https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjFvaOFy9_zAhVUk2oFHXbHA80QFnoECAYQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.pucp.edu.pe%2Findex.php%2Fpsicologia%2Farticle%2Fview%2F6855&usq=AOvVaw3L4tn23HlofSAKhPTmFQdD
- Duckworth, A. L., & Peterson, C. (julio de 2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. https://www.researchgate.net/publication/6290064_Grit_Perseverance_and_Passion_for_Long-Term_Goals
- Ducoing W., P. (2018). *Educación básica y reforma educativa*. Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación. <http://www.iisue.unam.mx/libros/>
- Dueñas H., X., Godoy M., S., Duarte R., J. L., y López V., D. C. (2019). La resiliencia en el logro educativo de los estudiantes colombianos. *Colombiana de Educación*, 76, 69-90. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162019000100069&script=sci_abstract&tlng=es
- Escudero S., C. L., y Cortez S., L. A. (2018). *Técnicas y Métodos Cualitativos Para la Investigación Científica*. UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodoscualitativosParalInvestigacionCientifica.pdf>
- Forés, A., y Grané, J. (2012). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad* (4a ed.). España: Plataforma. <https://www.plataformaeditorial.com/uploads/La-resiliencia.pdf>
- Frankl, V. E. (1991). *El Hombre en Busca de Sentido* (12 edición ed.). https://www.inaes.edu.py/application/files/6515/8516/6361/RESILIENCIA._FRANKL_VIKTOR_-1979_-_EL_HOMBRE_EN_BUSCA_DE_SENTIDO.pdf
- Fuquen A., M. E. (enero-diciembre de 2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*(1), 265-278. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600114>
- Furman, M., Larsen, E. M., y Buscaglia, A. (2020). *¿Cómo Desarrollar la Perseverancia de los Estudiantes en la Escuela?* (CIAESA, Ed.). <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEWj76iGOzLn2AhUBI0QIHx8fAJ8QFnoECAMQAQ&url=http%3A%2F%2Ffediap.com.ar%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F05%2FComo-desarrollar-la-perseverancia-de-los-estudiantes-en-la-escuela-Furman-M.-Larsen-M.-E.-y-Buscaglia.pdf&usq=AOvVaw15A1teU7fhgg-2oWH2-ZXu>
- Gallardo E., E. E. (2017). *Metodología de la Investigación: Manual Autoformativo Interactivo*. Universidad Continental. <http://repositorio.continental.edu.pe/>
- García A., F., Alfaro E., A., Hernández M., A., y Molina A., M. (octubre de 2006). Diseño de Cuestionarios Para la Recogida de Información: Metodología y Limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236. <https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf>
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-16. <https://www.revista.unam.mx/2018v19n6/habilidades-socioemocionales-no-cognitivas-o-blandas-aproximaciones-a-su-evaluacion/>
- García-Vesga, M. C., y Domínguez- de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77325885001.pdf>



- García-Yepes, K. (2017). Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: papel del sistema educativo en contextos vulnerables. *Estudios Pedagógicos XLIII(3)*, 153-173. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000300009
- Gaxiola, J. C., González, S., y Contreras, Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 164-181. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000100011
- Gil H., G. E. (2010). Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autoreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales. (Tesis doctoral). Universidad de las Palmas de Gran Canaria. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/4498>
- González Arriata L. F., N. I., y Valdez M., J. L. (2015). Resiliencia. Diferencias por Edad en Hombres y Mujeres Mexicanos. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1996-2010. <http://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v5n2/2007-4719-aip-5-02-1996.pdf>
- Greene, J. C., Cracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj736v2ifj1AhUwIUQIHQvFDugQFnoECAcQAQ&url=https%3A%2F%2Fcanvas.vt.edu%2Ffiles%2F2577727%2Fdownload%3Fdownload_frd%3D1&usq=AOvVaw3IV1dunbh6bPpkb-N8r4iD
- Gualtero P., M. (2016). Importancia del proyecto de vida, como eje motivacional para el ingreso a estudios superiores, en los estudiantes de los grados 10o y 11o, de la Institución Educativa Técnica La Chamba, del Guamo-Tolima. (Tesis de Maestría). Universidad de Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación. <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1668/1/IMPORTANCIA%20DEL%20PROYECTO%20DE%20VIDA.pdf>
- Güemes-Hidalgo, González-Fierro, C., e Hidalgo, V. (2017). Desarrollo Durante la Adolescencia. Aspectos Físicos, Psicológicos y Sociales. *Pediatría Integral*, XXI(4), 233-244. https://cdn.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/06/Pediatria-Integral-XXI-4_WEB.pdf
- Guzmán A., A. y Alvarado C., J. J. (2009). *Fases y Operaciones Metodológicas en la Investigación Educativa*. Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación. https://www.academia.edu/32673999/FASES_Y_OPERACIONES_METODOLÓGICAS_EN_LA_INVESTIGACIÓN_EDUCATIVA
- Hamui-Sutton, A. (2013, junio). Un Acercamiento a los Métodos Mixtos de Investigación en Educación Médica. *Investigación en Educación Médica*, 211-216. <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n8/v2n8a6.pdf>
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La Técnica de Grupos Focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>
- Hernández S., R., Fernández C., C., Baptista L., P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed.). México: Mc Graw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)(2016). <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/espacioydatos/default.aspx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)(s.f.). <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/dur/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=10>
- Ives, E. (2014). La Identidad del Adolescente. Como se Construye. *Adolescere*, II(2), 14-18. <https://www.adolescenciasema.org/usuario/documentos/02-01%20Mesa%20debate%20-%20Eddy.pdf>



- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., y M., F. (1996). *Estado de Arte en Resiliencia*. Ceanim. <https://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Resil6x9.pdf>
- Leal C., J. A. (2007). El desarrollo integral de los países como vehículo indispensable de cultura de paz. *Psicología Política*, (35), 7-32. <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N35-1.pdf>
- Leiva S., P. (2010). El proyecto de vida de los jóvenes: sus valores, expectativas, motivaciones y elementos de sentido. *Perspectivas*(21), 83-101. https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiZ7_eJ9ILwAhXWVc0KHU2xDk0QFjAAeqQIBBAD&url=http%3A%2F%2Fediciones.ucsh.cl%2Findex.php%2FPerspectivas%2Farticle%2Fdownload%2F438%2F388%2F&usq=AOvVaw3ao-oWmcwjnOIJF91doCYE
- Lomelí-Parga, A. M., López-Padilla, M. G., y Valenzuela- González, J. R. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Educare*, 20(2), 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194144435005>
- Losada M., M. R. (2018). Factores de resiliencia en un joven egresado de un medio institucionalizado del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar . *Criterio Libre Jurídico*, 15(2), 4-8. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/view/5575>
- Lupano P., M. L., y Castro S., A. (2010). Psicología Positiva: Análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, IV(1), 43-56. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a05.pdf>
- Madariaga, J. M., Forés, A., Goñi, E., Palma, M. d., Pérez-Muga, O., Rodríguez, A., . . . Gil, G. (2013). *La Construcción Social de la Resiliencia*. Argitalpen Zerbitzua. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/73040/1/2013_Rosser_Tejendo-la-resiliencia-en-el-acogimiento-familiar.pdf
- Merino G., C. (abril-junio de 1993). Identidad y Plan de Vida en la Adolescencia Media y Tardía. *Perfiles Educativos*(60). <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206008.pdf>
- Martínez-Anton, M., Buelga, S., y Cava, M. (2007). La Satisfacción con la Vida en la Adolescencia y su Relación con la Autoestima y el Ajuste Escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017404013>
- Martínez R., R. C., Benítez C., L., y Hernández E., A. (2019). Factores resilientes y estrategias de afrontamiento en alumnos de secundaria en Pachuca Hidalgo. En XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. (págs. 1-10). Acapulco, Guerrero: COMIE. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2470.pdf>
- Méndez L., M. (2016, abril). La Teoría de la Personalidad de Carl Rogers. 1-9. <https://www.researchgate.net/publication/301749346> ^[1] _{ISEP}
- Mendoza C., E., y Zúñiga C., M. (2017, agosto). Factores intra y extra escolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables. *Revista de Educación*, 12(1), 1390-8642. https://www.researchgate.net/publication/316868594_Factores_intra_y_extra_escolares_asociados_al_rezago_educativo_en_comunidades_vulnerables
- Monje A., C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Monroy U., K. A., Rozo M., J. M., y Sierra R., L. F. (2006). Encuentros y desencuentros. Un abordaje teórico. (Trabajo de grado). Universidad de la Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/2142?locale-attribute=en>
- Morales R., M., Díaz B., D., y Ortíz M., D. (2017). Autoeficacia, resiliencia y satisfacción con la vida en universitarios de escuelas públicas y privadas: Abordaje desde el Modelo de Desarrollo Positivo. En Congreso Nacional de Investigación Educativa. (págs. 1-14). San Luis Potosí: COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2578.pdf>



- Muñoz G., V., y De Pedro S., F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Complutense de Educación*, 16(1), 107-124. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/16914>
- Naranjo P., M. L. (2007). Autoestima: Un Factor Relevante en la Vida de la Persona y Tema Esencial del Proceso Educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44770311.pdf>
- Naranjo P., M. L. (2009). Motivación: Perspectivas Teóricas y Algunas Consideraciones de su Importancia en el Ámbito Educativo. *Educación*, 33(2), 153-170. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Núñez M., J. (2017, abril-junio). Los Métodos Mixtos en la Investigación en Educación: Hacia un Uso Reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143763>
- Orcasita P., L. T., y Uribe R., A. F. (julio-diciembre de 2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 4(2), 69-82. <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v4n2/v4n2a07.pdf>
- Oros, L. B. (2005). Locus de Control: Evolución de su Concepto y Operacionalización. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XIV(1). <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwNcm86r2AhXSIUQIHArXCu0QFnoECAYQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistapsicologia.orteu.com.mx/&context=menu>
- Orteu R., M. (2012). Escuelas resilientes. *EVNTF*. https://www.avntf-evntf.com/wp-content/uploads/2016/12/OrteuM.Trab_3BI1112.pdf
- Osses B., S., Sánchez T., I., e Ibáñez M., F. M. (2006). Investigación Cualitativa en Educación: Hacia la Geeración de Teoría a través del Proceso Analítico. *Estudios Pedagógicos*, XXXII(1), 119-133. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514132007.pdf>
- Ospina M., D. E., Jaramillo V., D. E., y Uribe V., T. M. (2005). La resiliencia en la promoción de la salud de las mujeres. *Investigación Educativa Enfermería*, 23(1), 78-89. <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v23n1/v23n1a07.pdf>
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., y Feldman, D. (2010). *Desarrollo Humano*. Mc Graw-Hill. https://www.moodle.utecv.esiaz.ipn.mx/pluginfile.php/29205/mod_resource/content/1/libro-desarrollo-humano-papalia.pdf
- Pereira P., Z. (2011, enero-junio). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Electrónica Educare*, XV(1), pp. 15-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Pinagrote M., E., Tarazona M., K., Mera V., D. (2020, junio). Factores resilientes y proyecto de vida en padres adolescentes de la Unidad Educativa Monserrate Álava de González. *Sinapsis*, 1(16). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7471238>
- Portoles A., A., y González H., J. (mayo de 2016). Perfiles Adolescentes Según Orientación de Metas: Relación con Conductas Sedentarias. *Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, II(2), 222-238. https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiMxd35_NzzAhWam2oFHT7hDeQQFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5656318.pdf&usq=AOvVaw0QO-mdzydUhHtmegC0dVK9
- Puerta H., E., y Vásquez R., M. (2012). Concepto de Resiliencia. *Caminos para la Resiliencia*, 1, 1-4. http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/8053e5b2-7d04-4997-9dc0-4dcada70658f/Bolet%C2%ADn+2_Concepto+de+Resiliencia.pdf?MOD=AJPERES
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la Metodología de Investigación Cualitativa. *Psicodidáctica*(14), 5-39. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo Humano. Estudio del Ciclo Vital* (Segunda ed.). Pearson. <https://books.google.es/books?id=ZnHbCKUCtSUC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>



- Rivero A., E. (2014, agosto). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ayaju*, 12(2), 135-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461545458006>
- Rodríguez G., D., y Valdeoriola R., J. (s.f.). *Metodología de la investigación*. Cataluña, España: UOC. http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_M%C3%B3dulo%201.pdf
- Rodríguez, L. M., y Moreno, J. E. (2009). Autorregulación emocional y actitudes ante situaciones de agravio. *Revista de Psicología*, 5(10), 25-44. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6028>
- Rodríguez N., C., y Caño G., A. (2012). Autoestima en la Adolescencia: Análisis y Estrategias de Intervención. *International Journal of Psychological Therapy*, 12(3), 389-403. <https://www.ijpsy.com/volumen12/num3/337/autoestimaen-la-adolescencia-anlisis-ES.pdf>
- Rodríguez S, C., Lorenzo Q., O., & Herrera T., L. (julio-diciembre de 2005). Teoría y Práctica de Análisis de Datos Cualitativos. Proceso General y Criterior de Calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, xv(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Ruiz, J. R. (2011, enero-junio). Proyecto de vida, relatos autobiográficos y toma de decisiones. *Teoría y Praxis Investigativa*, 6(1), 27-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3725825>
- Ruiz-Román, C., Juárez P., J., y Molina, C. L. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: de lo individual a los contextos y a las relaciones socioeducativas. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 213-232. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/432981>
- Saavedra G., E., y Villalta P., M. (2008a). *Escala de Resiliencia SV-RES para Jóvenes y Adultos*. CEANIN. https://www.academia.edu/26343874/Saavedra_Villalta_SV_RES60_ESCALA_DE_RESILIENCIA_SV_RES
- Saavedra G., E., y Villalta P., M. (2008b, juliob). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *LIBERABIT*(14), 31-40. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272008000100005&script=sci_abstract
- Sabino, C. (1992). *El Proceso de Investigación*. Panamericana. http://paginas.ufm.edu/sabino/ingles/book/proceso_investigacion.pdf
- Santacruz, I. (2020). *Las Habilidades Sociales desde la Tipología de Goldstein: Un análisis Psicosocial en Niños de 6 a 8 Años en la Ciudad de Victoria de Durango*. Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, División de Estudios de Posgrado. <http://repositorio.ujed.mx/jspui/bitstream/123456789/66/1/Tesis%20Las%20habilidades%20sociales%20desde%20la%20tipolog%C3%ADa%20de%20goldstein%20un%20análisis%20psicosocial%20en%20niños%20de%206%20a%208%20años.pdf>
- Santana V., L. E., Feliciano G., L. A., y Santana L., A. (2012, enero-abril). Análisis del proyecto de vida del alumnado de Educación Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 26-38. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230790004.pdf>
- Secretaría de Educación. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. https://www.oei.es/historico/inicial/curriculum/programa2004_mexico.pdf
- Secretaría de Educación. (2006). *Plan de Estudios 2006 para Educación Básica Secundarias*. https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwija_2jKrqAhVHVc0KHW6uCpUQFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fefmexico.files.wordpress.com%2F2008%2F04%2Fplanestudios2006.pdf&usg=AOvVaw2xCTp1wwQBpTeNxme2UNn_



- Secretaría de Educación. (2011). *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*.
<http://www.normalexperimental.edu.mx/files/plan2011.pdf>
- Secretaría de Educación. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (2a ed.).
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- Sevilla M., V. (2014). Resiliencia. Revisión Bibliográfica. (Trabajo fin de grado). Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Sevilla M., V. (2014). Resiliencia.
http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/956/1/TFG_SevillaMartin%2CVanesa.pdf
- Solís M., C., y Vidal M., A. (enero-junio de 2006). Estilos y Estrategias de Afrontamiento en Adolescentes. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan*, VII(1), 33-39.
http://www.hhv.gob.pe/wp-content/uploads/Revista/2006/I/3-ESTILOS_Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.pdf
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos* (Segunda ed.). Morata.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La Búsqueda de Significados*. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigacion-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Vildósola T., X. (2009). Las influencias de profesores y estudiantes, y la influencia de factores de aula en la transmisión de la naturaleza de la ciencia en la enseñanza secundaria. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41440/1/XVT_TESIS.pdf
- Uriarte A., J. d. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Psicodidáctica*, 10(2), 61-80. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510206.pdf>
- UNICEF (2017). Informe Anual 2017 UNICEF México. Disponible en:
https://unicef.org.mx/home-mx-3/?utm_source=google&utm_medium=cpa&utm_term=search&utm_content=brand&utm_campaign=oneoff_adsmurai&gclid=EAlaIqobChMI_e6-pcKo-AIVqMLCBB2a-A0DEAAYASAAEgIMFvD_BwE
- Vanistendael, S. (2018). *Hacia la Puesta en Práctica de la Resiliencia. La Casita: Una Herramienta Sencilla Para un Desafío Complejo*. BICE.
<https://bice.org/app/uploads/2020/04/La-Casita-es.pdf>
- Vanistendael, S., Gaberan, P., Humbeeck, B., Lecomte, P., Manil, P., y Rouyer, M. (2013). *Resiliencia y Humor* (Primera ed.). Gedisa.
<https://storage.ning.com/topology/rest/1.0/file/get/6011233898?profile=original>
- Velásquez O., S. E. (2017). Resiliencia y proyecto de vida en estudiantes de cuarto grado de secundaria, Pativilca –. 2017. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Posgrado.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/14809>
- Villalta P., M. A. (2010, enero-junio). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Pedagogía*, 31(88), 159-188.
<https://www.redalyc.org/pdf/659/65916617007.pdf>





ANEXOS



7	Una persona que ha aprendido a salir adelante en la vida.					
8	Un modelo positivo para otras personas.					
9	Bien integrado en mi lugar de trabajo o estudio.					
No.	Yo soy – Yo estoy	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
10	Activo frente a mis problemas.					
11	Revisando constantemente el sentido de mi vida.					
12	Generando soluciones a mis problemas.					
No.	Yo Tengo...	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
13	Relaciones afectivas sólidas.					
14	Fortaleza interior.					
15	Una vida con sentido.					
16	Personas que me apoyan.					
17	A quien recurrir en caso de problemas.					
18	Personas que estimulan mi autonomía e iniciativa.					
19	Personas que me ayudan a evitar peligros o problemas.					
20	Personas en las cuales puedo confiar.					
21	Personas que me han acompañado cuando he tenido problemas.					



22	Mis objetivos claros.					
23	Proyectos a futuro.					
24	Problemas que puedo solucionar					
No.	Yo puedo...	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
25	Hablar de mis emociones.					
26	Expresar afecto					
27	Confiar en las personas					
28	Dar mi opinión.					
29	Buscar ayuda cuando la necesito.					
30	Apoyar a otros cuando lo necesitan.					
31	Ser creativo.					
32	Comunicarme adecuadamente.					
33	Colaborar con otros para mejorar la vida en comunidad.					
34	Fijarme metas realistas.					
35	Esforzarme para lograr mis objetivos.					
36	Proyectarme al futuro.					
No.	Proyecto de vida	Completamente planeado	Casi planeado	Medianamente planeado	Poco planeado	No planeado
37	Tu proyecto de vida está:					
38	Tus metas a futuro (corto, mediano y largo plazo), están:					
No.	Proyecto de vida	Altamente posible/s	Casi posible/S	Moderadamente posible/s	Mínimamente posible/s	No posible/s
39	La posibilidad de alcanzar tus metas educativas (estudios) actualmente es:					



40	Tus capacidades personales (inteligencia, motivación, confianza en ti mismo/a), hacen que tus metas sean:					
No.	Proyecto de vida	Siempre al alcance	Frecuentemente al alcance	Medianamente al alcance	Poco alcanzables	Fuera de alcance
41	Las personas que pueden ayudar a alcanzar tus metas deseadas están:					
42	El dinero que te permitiría alcanzar tus metas está actualmente:					
No.	Proyecto de vida	Completamente altas	Altas	Moderadas	Mínimas	Nulas
43	Las ganas que tienes actualmente para realizar tus planes personales son:					
No.	Proyecto de vida	Altamente importante	Importante	Moderadamente importante	Poco importante	Nada importante
44	La posibilidad de hacer algo importante, útil o provechoso para ti es:					

MUCHAS GRACIAS ☺.



Anexo 2. Guión de Entrevista

1. ¿Cuál es tu proyecto de vida?
2. ¿Desde cuándo lo planeaste?
3. Dentro de tu proyecto de vida ¿Cuáles son tus metas a corto, mediano y largo plazo?
4. ¿Consideras que pueden existir obstáculos para llevarlo a cabo? Específica cuáles.
5. ¿Qué sueles hacer cuando intentas hacer algo y no lo logras?
6. ¿Qué tan bien recibes la ayuda de otras personas?
7. ¿Cuán cómodo te sientes al pedirle ayuda a otras personas?
8. ¿Consideras que tu forma de proceder en estas situaciones se relaciona con tu autoestima? Explica por qué
9. ¿Te consideras una persona con buena autoestima? Explica por qué
10. ¿Cuál es el momento de tu vida en que te has sentido muy orgulloso de ti?
11. ¿A qué atribuyes tus éxitos y fracasos en tu vida?
12. ¿Para ti qué es el “sentido de vida”?
13. ¿Cuál consideras que es tu sentido de vida?
14. ¿Cuáles son los medios físicos y personales que pueden ayudarte a concretar tu proyecto de vida?



Anexo 3: Transcripción de la Entrevista en el Grupo Focal

Siéntanse con la seguridad de participar, con la confianza de participar. Todo lo que se hable aquí se queda aquí, esto es para fines estrictamente académicos, los nombres de ustedes no van a ser usados en la investigación, y se va a grabar para fines de yo poder redactar la información, así se hace en las investigaciones, a mí me toca transcribir todo, analizar la información y obtener la información acerca de lo que ustedes me comparten.

1	1. ¿Qué es un proyecto de vida?	
2	P1: Se define a corto, mediano y largo plazo para saber que	Lo que queremos
3	queremos en un futuro.	en un futuro
4	P2: diría que es lo mismo que ella (ríe al decirlo)	Lo que queremos
5	P3: Pues también lo mismo que ellas (ríen las niñas), a corto,	para nuestra vida
6	mediano y largo plazo es lo que queremos para nuestra vida.	Planes a futuro
7	P4: Hacer una familia o formarla	
8	P5: Son los planes que tenemos a futuro.	Algo que quieres
9	P6: Algo que tienes planeado, algo que quieres lograr.	lograr
10	2. ¿Cuál es tú proyecto de vida?	
11	P1: En corto plazo sería terminar la preparatoria, en mediano	Plan a corto,
12	empezar a hacer planes sobre que quiero hacer en el futuro y a	mediano y largo
13	largo estar trabajando.	plazo.
14	P2: No sabría que responder	
15	¿Qué tienes pensado hacer a corto plazo?	Proyecto de vida
16	P2: No sé (ríe), yo espero que después de la preparatoria siga la	incierto.
17	universidad, pero primero pensar antes.	
18	P3: Terminar la carrera, este trabajar	Carrera y
19		trabajar.
20	P4: Terminar una carrera, conseguir un empleo y ayudar aquí en la	
21	casa.	Carrera, trabajar
22	P5: Sería primero terminar mi preparatoria y luego la universidad,	y ayudar en la
23	terminar mi carrera, trabajar formalmente, comprar una casa y	casa.
24	tener una familia.	Carrera, trabajar,
25	P6: Sacar mi grupo musical adelante y mi empresa de marca de	comprar casa y
26	ropa, terminar la prepa, sacar mi estudio y especializarme.	formar familia.
27	3. Dentro de tu proyecto de vida ¿Cuáles son tus metas a corto,	
28	mediano y largo plazo?	Proyectos
29	P1: Pues sería salir de la preparatoria, pero tener en sí que carrera	personales
30	quiero tomar porque tengo varias en mente y no sé cuál sería mi	
31	proyecto a mediano plazo porque de ahí se define y a mediano	
32	plazo, ya con mi carrera definida sería terminarla, conseguir un	Metas de vida
33	trabajo, y a largo plazo seguir trabajando y llevar todo a cabo para	generales
34	traer bien a mi como cosas personales, mi casa, mi carro, cosas	Definir carrera
35	personales.	
36	P2: Lo mismo	
37		
38		



26	P3: Si lo mismo (ríe junto con P2), a corto plazo terminar a preparatoria, ya después terminar una carrera, comprar una casa.	
27	¿En tu caso ya tienes una carrera definida?	Metas de vida generales
28	P3: Si, medicina	
29	P4: lo mismo que ella (ríe). A corto sería definir una carrera porque la neta todavía no la tengo definida, a mediano, trabajar y ayudarle a mi mamá y a largo tener una casa propia.	
30		
31		Definir carrera
32	P5: igual, terminar mi preparatoria y seguir estudiando.	
33	P6: a corto terminar la preparatoria y a largo estudiar una carrera que sería administración de empresas. Desde la secundaria lo tengo pensado y seguir adelante con los negocios.	Metas de vida generales
34	4. ¿Consideras que pueden existir obstáculos para llevarlo a cabo? Específica cuáles.	Metas de vida generales
35		
36	P6: Si, pues va a haber muchos, sería la quiebra que ya no sepa que hacer. Pero le voy a seguir pensando para sacarlo adelante, ósea, gustos para sacar ropa de diferentes formas, ya sería para gente para estilo así cholillo para que diferente gente se interese, igual en la música, sacar para de lo más escuchado, pero en mi estilo.	
37		Fracasar.
38		
39		
40		Drogas.
41		
42	P5: Si, pequeños desvíos, por ejemplo, el alcohol, el cigarro, drogas, cualquier droga puede hacer que en el camino se desvié.	Problemas familiares y económicos
43	P4: Si, algunos problemas familiares, económicos.	
44		
45	P3: Si, yo también digo que económicos, más que nada.	Problemas económicos
46	P2: Bueno es que pienso que, siempre que empezamos va todo bien y al último se a todo abajo. Cuando tu empiezas estás bien, trabajando, pero al último te vas hasta abajo y no sabes que hacer porque algo sucede.	
47		
48		
49		
50	¿Alguna vez te ha pasado eso?	
51	P2: Pues la verdad no	
52	¿Pero eso podría pasar?	
53	P2: Si	Rendirte
54	P1: Si, por ejemplo, rendirte, quizá al principio no seas muy conocido y no tendrás mucho apoyo y las cosas no llegan de un día para otro y puede ser que te desesperes y pues no salgan las cosas como lo planeaste e igual lo económico.	
55		
56		
57		Me desespero
58		Perseverancia
59	5. ¿Qué sueles hacer cuando intentas hacer algo y no lo logras?	
60	P1: Me desespero y no me saco de ahí hasta que lo logro hacer porque es como una obsesión, si lo inicio tengo que terminarlo y creo que eso también puede ser un obstáculo de no querer retirarme y querer terminarlo cuando ya no puedo	Enfocarse
61		Aburrimiento
62		
63	P6: Pues meterle más detalle a eso y ya en caso de que no se logre, pos hacer otra cosa más mejor que la otra, pierdo el interés.	Desesperación y enojo
64		
65	P4: Lo mismo que él, yo me desesperaría y me enojaría (ríe) y pues lo vuelvo intentar hasta que me sale.	Decepción y aburrimiento
66		



67	P5: La verdad yo me decepciono primero y luego lo sigo intentando , intentando y veo que no progreso, me aburre y me voy a otra cosa que, si me motiva, no me quedo estancado.	Sigue adelante con otra cosa, no se estanca
68		Estrés y desesperación.
69	P3: Me estreso, me desespero, me tomo un descanso y luego ya lo sigo intentando .	Descansa y continúa intentando.
70		
71	P2: Pues me estreso, pero aun así lo sigo intento hasta que lo logro hacer .	Estrés y perseverancia
72		
73	6. ¿Qué tan bien recibes la ayuda de otras personas?	
74		Permite la ayuda
75	P4: Si me dejo ayudar y también, en veces también ayudo.	
76		Permite la ayuda
77	P5: Si, cualquier ayuda es buena .	Permite la ayuda
78	P3: Si, yo también me dejo ayudar	No le gusta que le ayuden
79	P1: No, no siempre. A veces siento que yo no lo puedo hacer, entonces recibo ayuda y soy de esas personas que si no lo hacen como yo quisiera... pienso que ellos piensan igual que yo y si no lo hacen como yo quiero entonces es algo que no me sirve, entonces a veces es muy egoísta, pero realmente prefiero hacer las cosas yo porque si me ayudan y no me gusta va a ser algo que no es de mi agrado, pero si me gusta ayudar a las personas.	
80		
81		
82		
83	P6: Dependiendo de la situación, si por ejemplo en la música, si necesito ayuda para sacar una letra, le pido ayuda a mis amigos, pero en el caso del diseño de ropa yo prefiero hacerlo a mi gusto.	Acepta ayuda solo si la necesita
84		
85	P2: Pues a mí sí me gusta que me ayuden , pero también no me gusta porque pues como hacer una tarea, en veces uno quiere hacerla sola y ahí te andan ayudando y necesito hacerlo yo misma porque necesito aprender yo sola, incluso como vivir sola, es algo que tengo que aprender yo misma.	Si le gusta que le ayuden
86		Le ayudan excesivamente (sobrepotección)
87		
88	P2 eso que nos dices es muy importante, entonces ¿alguna vez has sentido que te ayudan de más?	
89		
90	P2: Pues si 7. ¿Cuán cómodo te sientes al pedirle ayuda a otras personas?	Sin problemas para pedir ayuda
91	P6: Dependiendo de la persona, si es una persona de mucha confianza sin problema se la pido, pero si es alguien que sé que no puede ayudarme o es alguien que acabo de conocer, no se la pido.	Sin problemas para pedir ayuda
92		
93	P5: Si, igual que P6.	Le da vergüenza pedir ayuda
94		
95	P4: No, yo no, a mí me da vergüenza (P2 ríe y le pregunta ¿vergüenza por qué?).	No pide ayuda
96	Entonces ¿tú eres de los que no pide ayuda?	
97	P4: No, a menos que ellos me la ofrezcan .	Solo pide ayuda a personas de confianza
98	P3: Si pido ayuda, pero depende de las personas , si yo sé que me van a ayudar, si se las pido, pero hay veces que son personas que conozco, pero sé que no cuento con ellas en ciertas situaciones.	
99		Sin problemas para pedir ayuda



100		
101	P2: Yo con todos, no me importa la persona, pero pido ayuda.	Solo pide ayuda a personas de confianza
102	P1: Ni bien ni mal, porque como decía P6, solo con personas de confianza, entonces habrá personas que querrán ayudarte, pero tú no quieres y decirles que no, puede hacerlos sentir mal.	
103	Quando tú necesitas ayuda, ¿eres capaz de pedirla?	No le gusta que le ayuden
104	P1: Sí, pero después me arrepiento. Ósea es de ayúdame, pero me doy cuenta de que yo lo puedo hacer y les digo, no, así está bien, porque siento que no lo hacen... no van ayudarme como yo quiero, entonces por eso a veces lo evito.	
105		
106		
107	8. ¿Consideras que tu forma de proceder en estas situaciones se relaciona con tu autoestima? Explica por qué	
108		
109	P1: si	
110	¿Puedes explicar de qué manera?	
111	P1: no lo sé	
112	En este punto voy a hacer una pausa. ¿Qué es la autoestima para ustedes?	Como nos percibimos
113	P3: Es cómo nos percibimos a nosotros mismos y sí si somos capaces de hacer las cosas y también de manera física si nos consideramos feos o así	
114		
115	Podríamos hablar del reconocimiento de las fortalezas y de las áreas de oportunidad, reconocimiento de en qué cosas no soy bueno y para qué cosas no soy tan bueno, tener una real estima o valoración de mí, aceptando lo bueno y lo no tan bueno. Con respecto a la pregunta anterior qué tan cómodos se sienten recibiendo ayuda o qué tan cómodos se sienten pidiendo ayuda ¿dependiendo de la situación creen que está ligado a su autoestima?	Ser capaces de hacer las cosas
116		Sentirse suficiente
117		
118		
119		
120	P3: Yo creo que sí, porque, por ejemplo, yo en lo personal si me siento suficiente para hacer las cosas, pero hay veces que sí, que digo es que no las puedo hacer y es cuando pido ayuda, pero luego me doy cuenta de que si podía.	Si puedes hacer las cosas no necesitas ayuda
121		
122	P5: Si, igual que mi compañera. Es que yo siento que, si hay relación entre esos temas porque si yo puedo hacer las cosas, ya no necesito pedir ayuda.	
123		
124	Es decir, si tu sientes que puedes hacer las cosas, ¿no necesitas pedir ayuda?	
125	P5: Exacto	
126	P4: Pues yo diría que sí, pues a veces a mí me da vergüenza preguntar o pedir de favor ayuda porque siento que esas personas no van a poder ayudarme de cierta forma en que yo quiero. ¿Y eso tiene que ver con tu autoestima?	Relación negativa entre autoestima y pedir ayuda
127	P4: Si	
128	¿De qué manera?	
129	P4: Pues es que en veces yo, pues no quiero pedir ayuda muy bien porque tengo vergüenza o si no siento que me ayudan muy bien o también me afecta, pero no sé cómo expresarlo muy bien.	No hay relación entre autoestima y pedir ayuda
130		
131		



132	P6: No tiene que ver con mi autoestima. Porque sé que si necesito la ayuda la puedo pedir.	Baja autoestima
133	P2: Si, diría igual que ella (señala a P3), pero es que no se explicarlo.	
134	9. ¿Te consideras una persona con buena autoestima? Explica	
135	por qué	A veces baja la autoestima
136	P4: Yo creo que no	
137	¿por qué?	
138	P4: No sé, no tengo muy definido por qué	
139	P3: Pues es que me siento bien conmigo misma, pero hay ocasiones que no, por ejemplo, cuando siento que no lo puedo hacer me siento inútil o algo así, siento que no soy suficiente y es cuando se me baja la autoestima.	
140	P2: No estoy segura de eso, diría lo mismo que ella (refiriéndose a P3), pero no se explicarlo.	Baja autoestima
141	P1: No	
142	¿Por qué?	
143	P1: Creo que esa palabra tiene muchas definiciones y unas serían física, personal y emocionalmente. Entonces en física no tengo buena autoestima, personal suelo tenerla a veces, pero no siempre y emocionalmente no porque soy una persona que por cualquier cosa se siente mal, ósea se deprime, entonces a veces dicen algo sin querer o en broma y yo no lo veo así, y eso, bueno, digamos que en mi carrera me llegaron a decir algo y yo lo puedo tomar a mal, pensar que me están juzgando o no le está gustando lo que hago o lo estoy haciendo mal.	
144	P5: Si, yo me siento bien, yo considero que tengo autoestima	
145	¿Por qué?	Que la gente lo apoye
146	P5: No lo sé, siento que no tengo problemas conmigo mismo y si alguna persona me dice algo, no lo tomo.	
147	P6: Yo sí, porque siento que, si puedo hacer las cosas con seguridad y si me dicen algo como tú no puedes, no lo tomo, sigo con lo mío, solo me importan los comentarios que pueda hacerme mi familia.	Logro personal
149	10. ¿Cuál es el momento de tu vida en que te has sentido muy orgulloso de ti?	Logro grupal
150	P6: Cuando vi que mucha gente apoyaba en lo que yo hago.	Logro grupal
151	P5: Fue el día que gane un torneo de video juegos.	Logro personal
152	P4: Cuando ganamos un torneo de futbol en Irapuato.	
153	P1: Sería cuando fue a concursar a los Cabos en baile indu árabe, entonces fue algo que me gustó mucho, ganamos grupalmente y entre el grupo también se hizo para ver quién era mejor y también salí seleccionada como primer lugar, y entonces fue cuando me sentí más orgullosa porque vi que mis esfuerzos tuvieron ganancias.	No ha tenido un gran orgullo
154	P2: Yo no creo que haya tenido un día en que haya ganado, pero si me he sentido orgullosa de mi vida.	
155	P3: Yo siento que no hay un momento en específico porque en muchas ocasiones me he sentido orgullosa de mi, pero siento que no cuenta como un gran orgullo, algo así, solo unos pequeños en	Atribución del éxito a la familia
156		Atribución de los fracasos a sí mismo
157		Atribución del éxito a la familia
158		
159		
160		
161		
162		
163		
164		
165		
166		
167		
168		
169		



170	que me siento orgullosa, sí. Pero siento que en un futuro pudiera haber más cosas de las que me sienta más orgullosa. 11. ¿A qué atribuyes tus éxitos y fracasos en tu vida?	Atribución de los fracasos a sí mismo
171	P5: Los éxitos, creo, que al apoyo que me da mi familia. ¿Y los fracasos? P5: A lo que no he hecho bien	Atribución del éxito a la familia Atribución de los fracasos a sí mismo
172	P4: Mis éxitos a mi familia y mis fracasos pues no tengo en sí, pues yo creo, no sé si más adelante.	
173	¿Y si tuvieras algún fracaso? P4: Pues yo mismo, sería	Atribución de éxitos y fracasos interna
174	P3: Pues los éxitos más bien al apoyo que recibo de las demás personas y a lo que puedo hacer y los fracasos, creo que no he tenido, pero si llegará a tener sería porque me faltó esforzarme.	
175	P2: Yo diría que lo mismo que ella.	Atribución de éxitos y fracasos interna
176	P1: Pues yo digo que como no me gusta mucho la ayuda ni recibo tanto apoyo como yo quisiera, diría que, a mí misma por las dos	
177	partes, tanto si fracaso, sería mi responsabilidad, entonces si	
178	fracaso sería porque yo lo permití, yo me equivoque, y si triunfo y	
179	tengo logros sería por todo lo que hice y mi esfuerzo se vio.	
180	P6: Mis éxitos serían a las ideas que yo he tenido, porque las ideas que yo tuve no me las inculcaron, sería más bien en la música, sería	Un propósito
181	a mis primos que son músicos y de ahí he agarrado la música y mis	
182	fracasos sería algo que hice mal, sería que estoy haciendo algo y sé que va salir mal, pero lo sigo intentando.	
183	12. ¿Para ti qué es el "sentido de vida"? P4: No sé cómo decírselo	Una razón por la que quiero trabajar
184	Muy bien, si quieres piénsalo y ahorita me dices. ¿Alguien que me pueda decir qué es el sentido de vida?	Esforzarme para obtener algo
185	P3: Yo siento que es lo que nosotros... es el sentido que queremos darle, es lo que nosotros hemos vivido o algo así, porque	
186	necesitamos esforzarnos para aprender, por ejemplo, yo en mi caso, quiero sacar mi carrera, quiero hacer mi vida bien y ese sería	Esforzarme para obtener algo
187	mi sentido de vida.	
188	P6: Sería la razón por la que yo quiero trabajar, por ejemplo, si	Esforzarme
189	quiero ser futbolista, voy a entrenar para ser profesional y esforzarse si crees que puedes lograrlo. Y ese es el propósito de vida.	Alcanzar mis metas
190		
191	P5: Sería esforzarse para obtener algo.	
192		Trabajar y ser alguien
193	P1: Esforzarnos para poder logra algo que puedo y dar, reconocer todo lo que nosotros tenemos dentro de nosotros, es decir, si para	
194	eso somos buenos en esto, entonces tenemos que demostrarlo y ya sería nuestra motivación, si somos buenos para algo, entonces	
195	tendríamos que provecharlo.	Mejorar en lo que le gusta hacer
196	P2: Esforzarme, no sé qué decir.	
197		
198	P4: Sentido de vida para mí sería alcanzar mis ideas, lo que tengo pensado en mi vida o mis metas.	Terminar una carrera
199		



201		
202	13. ¿Cuál consideras que es tu sentido de vida?	
203	P5: Trabajar y ser alguien en la vida.	Terminar una carrera
204	P4: Mi sentido sería... por ejemplo, yo estoy practicando un deporte en este momento y sería el básquet, entonces yo estoy practicando constantemente para que sea mejor en ese deporte.	Terminar carrera, darme lujos, ayudar a mi familia
205	P3: ¿Ósea lo que yo quiero lograr? Si, tú ya me dijiste que es el sentido de vida, ahora quiero que me digas ¿cuál es?	
206		
207	P3: Terminar una carrera, formar mi vida bien, aunque obviamente, como en todo, va a haber problemas.	Lo que yo puedo hacer
208	P2: Igual, hacer mi vida bien, así, normal, aunque también sé que va a haber problemas, ya que tú vas a estar solo contigo mismo.	Instrumentos necesarios
209		
210	P1: Para mí sería terminar mi carrera todo eso, y entonces eso me hace sentir viva, es decir, lo que yo puedo hacer y puedo lograr.	
211		
212	P6: Terminar mi carrera, tener una vida exitosa y darme mis lujos, igual a la familia, en la economía yo quiero ayudarles.	Esfuerzo personal y materiales
213	14. ¿Cuáles son los medios físicos y personales que pueden ayudarte a concretar tu proyecto de vida?	
214		
215	P1: Personales es lo que yo puedo hacer y en cosas materiales serían los materiales que podría utilizar, tener mis instrumentos necesarios para poder lograrlo.	Recursos económicos
216	P2: Diría lo mismo. P3: Personales sería las ganas de hacerlo, esforzarme por ello y materiales tener las cosas que necesito para ese trabajo para lo que quiero hacer. P4: sería lo mismo también. Personales lo que yo mismo y materiales las cosas que necesitaría para hacer eso. Materiales no sé, en sí, lo que yo quiero es trabajar, pero la verdad no sé cómo explicárselo y a nivel personal sería el dinero.	

