

2017-04-05

# Impacto de factores resilientes en la repitencia escolar de adolescentes que cursan el 2° año de la Educación Secundaria Básica

Galván, Griselda Ester

---

<http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/570>

*Descargado de RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Inni*



UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE MAR DEL PLATA  
.....

**Facultad de Psicología**

**“Impacto de factores resilientes en la repitencia escolar de adolescentes  
que cursan el 2° año de la Educación Secundaria”**

**Informe Final del Trabajo de Investigación  
correspondiente al requisito curricular conforme O.C.S 143/89**

**Alumna: Griselda Ester Galván**

**Matrícula: 4164/97**

**DNI: 27421199**

**Supervisora**

**Ana María Ehuletche**

**Cátedra de Radicación  
Psicología Educacional**

**Fecha de Presentación**

**Diciembre, 2016**

Esta Informe Final corresponde al requisito curricular de investigación y como tal es propiedad exclusiva de la alumna Galván, Griselda Ester de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de la autora.

El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por la alumna Galván, Griselda Ester Mat. 4164/97 conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobado en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los.....días del mes de..... del año.....

.....

Mg. Ana María Ehuletche.

Supervisora

### **Informe de Evaluación del Supervisor**

En mi calidad de supervisora del Trabajo de Investigación de Pregrado: *“Impacto de factores resilientes en la repitencia escolar de adolescentes que cursan el 2° año de la Educación Secundaria”* de la alumna: Griselda Ester Galván Matrícula: 4164/97DNI: 27421199 dejo constancia que el mismo ha alcanzado un nivel satisfactorio, según el artículo 20 del Reglamento de Trabajo de Investigación.

El diseño de investigación de tipo exploratorio y de análisis orientado a identificar la presencia o ausencia de factores resilientes en adolescentes tanto repitentes como no repitentes constituye un tema de interés y actualidad. El aporte fundamental es en relación a la importancia que está adquiriendo la temática para la Psicología Educacional en tanto disciplina y profesión al ser considerada la resiliencia un factor importante vinculado a los logros académicos, superación de obstáculos, trayectoria escolar, siendo el motivo de estudio como posibilidad de incorporarla a la formación, inteligencia emocional, habilidades sociales, tema con una red más amplia. Incluyendo factores que integran esta capacidad vinculados a las características ambientales.

La tesista cumplió con las actividades programadas y hubo por parte de la misma una disposición favorable para ir modificando y repensando la construcción del trabajo en relación a los resultados obtenidos, a los aportes supervisivos y el tiempo transcurrido para la elaboración. Se destaca la dedicación, responsabilidad y constancia de la tesista en la concreción del proyecto. En este momento pueden cuestionar sus propios criterios con sugerencias superadoras.

El estudio aporta datos que podrían impactar en la prevención del fracaso escolar.

.....  
Mg. Ana María Ehuletche  
Supervisora

Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes,  
en el día de la fecha, se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación  
presentado por la alumna Galván, Griselda Ester, Mat. 4164/97

.....  
Especialista Interviniente

.....  
Ana María Ehuletche  
Supervisora

Fecha de aprobación: ..... de..... del Año.....

Calificación.....

**Plan de Trabajo para la investigación de Pregrado**

### **Modificaciones realizadas en el Plan y sus razones**

Debido a los avatares de la vida misma, transcurrió un tiempo desde que se presentó el proyecto a la concreción de la tesis, en ese lapso se realizaron modificaciones, cambios necesarios en relación al planteamiento original, en pos de lograr una mayor rigurosidad científica en la investigación. Y además permitió ser sensible a la evolución, transformándose en un producto que estuviese más ajustado a la actualidad.

- ✓ Se cambió el instrumento para medir el constructo de Resiliencia. En lugar de aplicar el cuestionario desarrollado en una investigación para estudiantes pertenecientes de la Universidad de Sucre, Colombia; instrumento que había sido seleccionado en un principio pero que no logró adaptarse adecuadamente a los fines de la investigación, se decidió utilizar la Escala de Resiliencia para Adolescentes, READ cuya adaptación estaba garantizada (Hjemdal 2007; traducción y proceso de adaptación argentina Giepsi, 2010).
- ✓ Al modificarse el instrumento, los factores a medir cambiaron en vez de ser Introspección, interacción, iniciativa, independencia, humor, creatividad, moralidad y pensamiento crítico pasaron a ser competencia



personal, cohesión familiar, competencia social, recursos sociales, estilo estructurado, que son los que mide la Escala de Resiliencia

- ✓ Debido a que la READ, es una escala diseñada para administrarse en adolescentes entre 15-18 años de edad y la franja etaria de la muestra oscilaba entre 13-14 años, se realizó una prueba piloto para evaluar si la escala podía ser utilizada en dicha población.
- ✓ Debido a las modificaciones realizadas, quedó sin validez el realizar estudios de caso, ya que el instrumento READ no aporta una medida unitaria del constructo de Resiliencia, es decir una puntuación global.
- ✓ Debido a los hallazgos encontrados en otras investigaciones pareció interesante agregar el siguiente objetivo de trabajo: Reconocer tanto en la muestra general como en cada uno de los grupos, - no repitentes y repitentes- la existencia de diferencias de género, en relación a los factores resilientes.

## **Agradecimientos**

La elaboración de un trabajo de tesis como el que se presenta a continuación, necesita de una cadena de eslabones, todos de suma importancia para poder lograrlo. Por eso quiero a través de estas pequeñas líneas agradecer profundamente a cada una de las personas que me ayudaron, apoyaron y confiaron en mí en este camino de aprendizaje y formación profesional como es la investigación de grado.

En un primer lugar quiero agradecerle profundamente a mi supervisora Ana María Ehuleche, que sin su ayuda, apoyo y comprensión hubiese sido muy difícil poder lograrlo, no sólo durante todo el proceso de elaboración y concreción del trabajo sino también en esa primer instancia cuando aceptó ser mi tutora, dándome la fuerza y confianza que necesitaba para tomar el desafío, ya que venía de atravesar una experiencia no muy grata en lo que respecta a investigación. Siempre confió en mí, aún cuando yo misma dudaba, y nunca dejó de ser esa persona significativa que toda persona necesita cuando el camino se hace dificultoso.

En un segundo lugar quiero agradecerle a la profesora María Cristina Posada quién me contactó con Claudia Castañeiras, que no solo me ayudó suministrando el instrumento que se aplicó en la presente investigación sino que además hizo propio este desafío, ayudándome en cuánto fue necesario en

relación a la aplicación de la escala y sus incumbencias. Claudia fue otra de las personas significativas, esas personas que uno necesita cuándo las dificultades se acrecientan, cuando lo simple se vuelve complejo, cuando la adversidad parece estar a la orden del día, y cuando uno siente que nunca lo logrará.

Quiero agradecerles profundamente a ambas, a mi supervisora Ana María y a Claudia, por todo lo que me brindaron, por todo el aprendizaje que recibí de las dos, no sólo desde lo pedagógico y profesional, sino también y en especial desde lo humano, por ayudarme no sólo a perseverar sino y sobre todo a elegir y seguir mis convicciones. Este trabajo es reflejo de eso, de que nunca estuve sola, de que las dificultades llevaron a lograr un mejor resultado, y que aunque muchas veces sentía que no iba a poder, o que los tiempos se prolongaban, o que los caminos no eran lo que había esperado, el resultado final hizo que todo cobrase un nuevo sentido.

Por otra parte quiero agradecerles a todos aquellos que colaboraron participando de esta investigación. A las Instituciones y sus representantes que facilitaron la tarea de recopilación de los datos utilizados en este trabajo de investigación. A mi gran amiga Luciana Cantando quién no sólo fue el nexo con las instituciones sino que además ayudo con la traducción de los textos, tan necesaria para este trabajo. Y a Sandra otra amiga, que colaboró en todo el formato de la tesis, lo cual parece simple pero realmente no lo es.

Y por último y no por eso menos importante a toda mi familia, amigos y terapeuta, y a todas las personas que de una forma u otra pasaron por mi vida en este tiempo de trabajo, y que fueron el motor necesario para seguir, no bajar los brazos y cumplir mi sueño; apoyándome, sosteniéndome, motivándome, comprendiéndome y confiando plenamente en que lo lograría. Infinitamente gracias a cada uno de ustedes!

**INDICE GENERAL**

Carátula.....	I
Uso del Trabajo de Investigación.....	II
Aprobación del Supervisor.....	III
Informe de Evaluación del Supervisor.....	IV
Presentación ante la Comisión Asesora.....	V
Plan de Trabajo.....	VI
Modificaciones del Plan y sus razones.....	VII
Agradecimientos.....	IX
Índice General.....	XII
Capítulo 1- Introducción.....	1
Capítulo 2- Fundamentación Teórica.....	5
2.1 Resiliencia.....	6
2.2 Antecedentes.....	11
2.3 Adolescencia.....	15
2.4 Características Educativas de Argentina.....	20
2.5 Repitencia Escolar.....	23
Capítulo 3- Consideraciones Metodológicas.....	33
3.1 Objetivos.....	34
3.2 Hipótesis.....	34
3.3 Diseño.....	34
3.4 Muestra.....	35

3.5 Procedimiento.....	35
3.6 Instrumentos.....	35
Capítulo 4- Resultados.....	39
4.1 Análisis de los Datos.....	40
4.2 Interpretación de los Resultados.....	52
4.3 Comprobación de la Hipótesis.....	60
Capítulo 5- Consideraciones Finales.....	62
Capítulo 6- Referencias Bibliográficas.....	67
Capítulo 7- Anexos.....	72

## **Capítulo 1**

## Introducción

“El ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos, porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer.”

Ernesto Sábato

La primera vez que leí sobre el término “Resiliencia” su abordaje logró captar todo mi interés, por primera vez a través de dicho concepto lograba abarcar una mirada del ser humano que hasta ese momento, no había conocido dentro de la psicología, pero que si resonaba dentro mío. Dicho concepto ponía de alguna manera en palabras, muchas de las vivencias y experiencias por las que uno atraviesa en la vida.

“El resiliente es un renacido: alguien que no tiene, en algún momento de su vida, la posibilidad de elegir, y le es dado atravesar un trecho de su camino que está como empedrado de brasas quemantes, dolorosas... Pero, una vez atravesadas (y a veces con alguna brasa quemándole todavía...) hay un punto crucial en el que sí puede elegir. Allí, en vez de tomar la opción de quedarse en el pantanoso dolor, lamentando lo que le tocó en suerte... aprovechará esas brasas para templarse como el acero: fuerte, flexible, potente... pero sensitivo. Éste ha sido el punto de partida de muchos hombres y mujeres que han dejado



huella: personas que partieron de la orfandad, el impedimento físico, la pobreza, la discriminación, la injusticia...” (Gawel, 2011).

Y entonces el gran interrogante que siempre insiste en relación al concepto es el siguiente: ¿Qué es lo que hace que algunas personas tomen un camino, el de renacer de las situaciones y otras simplemente no logren hacerlo?

¿Cuál es la capacidad que hace que los desafíos se conviertan en caminos de aprendizaje, que los fracasos no sean fracasos sino escalones que permitan un nuevo nivel de crecimiento?

La presente tesis, en lo personal, significó un gran desafío, las dificultades del camino muchas veces hicieron replantearme su continuidad, y ahí estaba esa capacidad resiliente que muchas veces no vislumbramos hasta que las situaciones se presentan y nos hacen poder verla.

La resiliencia es una característica que se está estudiando partiendo de la idea de que hay personas mayormente resilientes que otras, puede que algunos cuenten con esta capacidad de manera inherente pero no es definitiva, cada ser humano tiene la posibilidad de desarrollar la resiliencia y ello hace que se abra un mundo de posibilidades en relación a muchas áreas de la psicología pero en especial en relación al aprendizaje.

Se vuelve una temática de la Psicología Educacional, disciplina y práctica, considerándola un factor importante vinculado a los logros académicos, superación de obstáculos, trayectoria escolar, siendo el motivo de estudio como

posibilidad de incorporarla a la formación, inteligencia emocional, habilidades sociales, tema con una red más amplia. Incluyendo factores que integran esta capacidad vinculados a las características ambientales.

Así el concepto de resiliencia en la escuela, hace que se pueda pensar en el niño, el adolescente y el adulto que aprende como en un ser humano lleno de potencialidades, capaz de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a situaciones estresantes o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy. La educación se vuelve central en cuanto a fomentar el desarrollo de la Resiliencia, pensada esta última como un concepto multidimensional.

En relación a todo lo expresado anteriormente es que surge el interés por investigar la presencia de factores resilientes en adolescentes tanto repitentes como no repitentes, buscando conocer cuáles son las dimensiones que prevalecen tanto en un grupo como en otro, logrando de este modo profundizar sobre el constructo Resiliencia y su relación con el aprendizaje.

Resiliencia un concepto que nos convoca a reflexionar sobre las posibilidades de cada ser humano, más allá de las pequeñas o grandes circunstancias que atravesamos. Alguna vez escuché no somos lo que “nos” sucede, somos lo que “hacemos” con lo que nos sucede, y considero que eso marca la diferencia.

**Capítulo 2**

## **Fundamentación Teórica**

### **2.1 Resiliencia**

Durante muchos años la psicología se ha centrado exclusivamente en el estudio de la patología y la debilidad del ser humano, llegando a identificar y casi confundir psicología con psicopatología y psicoterapia. Este fenómeno ha dado lugar a un marco teórico de carácter patógeno que ha sesgado ampliamente el estudio de la mente humana. Así, la focalización exclusiva en lo negativo que ha dominado la psicología durante tanto tiempo, ha llevado a asumir un modelo de la existencia humana que ha olvidado incluso negado las características positivas del ser humano (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) y que ha contribuido a adoptar una visión pesimista de la naturaleza humana (Gilham y Seligman, 1999). De esta manera características como la alegría, el optimismo, la creatividad, el humor, la ilusión...han sido ignoradas o explicadas superficialmente (Vera Posek, 2006, p.3).

Considerar al ser humano desde la Psicología Positiva, implica poder pensarlo como una totalidad, teniendo en cuenta sus aspectos negativos pero priorizando los positivos, destacando las competencias que forman parte de su potencialidad.

El término “psicología positiva” ha sido desarrollado por Martin Seligman, investigador que, habiendo dedicado gran parte de su carrera al trastorno mental y al desarrollo de conceptos como la indefensión aprendida, ha dado un

giro radical en su orientación, elaborando y promoviendo una concepción más positiva de la especie humana. La concepción actual focalizada en lo patológico se centra en corregir defectos y reparar aquello que ya se ha roto. La psicología positiva insiste en la construcción de competencias y en la prevención (Vera Poseck, 2006). Poder pensar al ser humano y su abanico de posibilidades, permite ubicarse en otra posición ante la presencia de la patología, porque aunque algo no funcione adecuadamente, existe un bagaje de recursos desde dónde trabajar, pero esos recursos hay que visibilizarlos, cuestión que recién ahora comienza a considerarse.

Vera Poseck (2006) afirma que el objeto de interés de la psicología positiva no es otro que aportar nuevos conocimientos acerca de la psique humana no solo para ayudar a resolver los problemas de salud mental que adolecen a los individuos, sino también para alcanzar mejor calidad de vida y bienestar, todo ello sin apartarse nunca de la más rigurosa metodología científica propia de toda ciencia de la salud (p.5).

La resiliencia aparece como un término que implica poder ver al ser humano como artífice de su propia vida, capaz de enfrentar situaciones adversas, lograr superarlas y hacer de las mismas, fuentes de aprendizaje y crecimiento personal.

Como veremos, pensar la resiliencia es justamente subvertir la idea de causalidad que gobierna el pensamiento médico positivista y algunas

concepciones de la salud. Este concepto introduce el azar, lo aleatorio, altera la idea de relaciones necesarias entre los fenómenos de la vida. Introducir el azar es a la vez introducir al sujeto capaz de valoraciones, de crear sentidos a su vida, de producir nuevas significaciones en relación con los acontecimientos de su existencia. Es pensar a un individuo no como víctima pasiva de sus circunstancias sino como sujeto activo de su experiencia (Galende, 2004, p.23). Es contemplar a ser humano con infinitas capacidades de aprendizaje y evolución, con posibilidades constantes de superación.

Si bien no existe una definición de resiliencia aceptada universalmente, la mayoría de los autores coinciden en varios aspectos:

El vocablo resiliencia tiene su origen en el idioma latín, en el término resilio que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos (Rutter, 1993, citado en Kotliarenco et al., 1997.p.6)).

Capacidad que tienen las personas para atravesar situaciones difíciles y condiciones adversas, superarlas y salir fortalecidas de ellas (Bonano & Kaltman, 2001; Hjemdal, 2007; Kreisler, 1996; Vera Poseck, Carbelo Baquero & Vecina Jiménez, 2006).

Ante un suceso traumático, las personas resilientes consiguen mantener un equilibrio estable que no afecta significativamente su desempeño y su calidad de vida (Becoña, 2006; Bonano, 2004; Vera Posek et al., 2006).

Richardson y sus colaboradores (1990) la describieron como “el proceso de lidiar con acontecimientos vitales disociadores, estresantes o amenazadores de un modo que proporciona al individuo destrezas protectoras y defensivas adicionales a las previas a la disociación resultante del acontecimiento” (pág.34). Higgins (1994) retoma este planteo al definir la resiliencia como “el proceso de autoencauzarse y crecer” (pág.1). Wolin y Wolin (1993) la describen como “la capacidad de sobreponerse, de soportar las penas y de enmendarse a uno mismo” (pág.5). Estos autores explican que el término “resiliente” se ha adoptado en lugar de otros anteriores que empleaban los investigadores para describir el fenómeno, como invulnerable, invencible y resistente, porque la acepción de “resiliente” reconoce el dolor, la lucha y el sufrimiento implícito en el proceso (citado en Henderson & Milstein, 2003, p.26).

Los investigadores han sugerido que resiliencia y vulnerabilidad son los polos opuestos del mismo continuo (ej., Ferguson et al., 2003). La vulnerabilidad se refiere a incrementar la probabilidad de un resultado negativo, típicamente como un resultado de la exposición al riesgo. La resiliencia se refiere a evitar los problemas asociados con ser vulnerables. Un factor puede ser considerado una exposición al riesgo, o una cualidad o recurso dependiendo de la

naturaleza del factor y del nivel de exposición a él. Para algunos constructos, un extremo puede ser un factor de riesgo, mientras que otros extremos pueden ser de protección. Tener baja autoestima por ejemplo puede ubicar a un adolescente en riesgo para desarrollar un número de resultados no deseables. Tener una alta autoestima, por el contrario, puede ser una cualidad que puede proteger al joven de los resultados negativos asociados con la exposición al riesgo (Becoña, 2006, p.131).

Elbio Néstor Suárez Ojeda (2004) expresa: La vida puede y debe encontrar grietas para renacer. Los seres humanos tenemos la capacidad para devenir resilientes y poder enfrentar ese bombardeo cotidiano de eventos negativos. Y en ese enfrentamiento nos hacemos más fuertes, más confiados en nuestras fortalezas, más sensibles a las adversidades del prójimo y adquirimos mayor conciencia social para promover cambios que reduzcan la inequidad y el sufrimiento (p.17).



## 2.2 Antecedentes

En los últimos años muchos investigadores han estudiado el concepto “resiliencia”, de diferentes formas:

El trabajo que dio origen a este nuevo enfoque fue el de E.E. Werner (1992), quien estudio la influencia de los factores de riesgo, los que se presentan cuando los procesos del modo de vida, de trabajo, de la vida de consumo cotidiano, de relaciones políticas, culturales y ecológicas, se caracterizan por una profunda inequidad etnocultural que generan formas de remuneración injustas con su consecuencia: la pobreza, una vida plagada de estresores, sobrecargas físicas, exposición a peligros. Werner siguió durante más de treinta años, hasta su vida adulta, a más de 500 niños nacidos en medio de la pobreza en la isla de Kauai. Todos pasaron penurias, pero una tercera parte sufrió además experiencias de estrés y/o fue criado por familias disfuncionales por peleas, divorcio con ausencia del padre, alcoholismo o enfermedades mentales. Muchos presentaron patologías físicas, psicológicas y sociales, como desde el punto de vista de los factores de riesgo se esperaba. Pero ocurrió que muchos lograron un desarrollo sano y positivo: estos sujetos fueron definidos como resilientes. Como siempre que hay un cambio científico importante, se formuló una nueva pregunta que funda un nuevo paradigma: ¿por qué no se enferman los que no se enferman? : primero se pensó en cuestiones genéticas (“niños invulnerables” se los llamó), pero la misma investigadora miro en la dirección

adecuada. Se anotó que todos los sujetos que resultaron resilientes tenían, por lo menos, una persona (familiar o no) que los aceptó en forma incondicional, independientemente de su temperamento, su aspecto físico o su inteligencia. Necesitaban contar con alguien y, al mismo tiempo, sentir que sus esfuerzos, su competencia y su autovaloración eran reconocidos y fomentados, y lo tuvieron. A partir de allí se trató de buscar los factores que resultan protectores para los seres humanos, más allá de los efectos negativos de la adversidad, tratando de estimularlos una vez que fueron detectados. Y así se describieron los siguientes pilares de la resiliencia: Autoestima Consistente, Introspección, Independencia, Capacidad de Relacionarse, Iniciativa, Humor, Creatividad, Moralidad y Capacidad de Pensamiento Crítico (Melillo, 2004).

De acuerdo a Edith Grotberg (1997), para hacer frente a las adversidades, superarlas y salir de ellas fortalecido o incluso transformado, los niños toman factores de resiliencia de cuatro fuentes que se visualizan en las expresiones verbales de los sujetos (niños, adolescentes, adultos) con características resilientes:

- ✓ “Yo tengo” en mi entorno social.
- ✓ “Yo soy” y “yo estoy”, hablan de las fortalezas intrapsíquicas y condiciones personales.
- ✓ “Yo puedo”, concierne a las habilidades en las relaciones con los otros (citado por Melillo, 2004, p.2).

Otra fuente de datos sobre la resiliencia la podemos encontrar en relatos impactantes de personas que han padecido, sufrido o pasado por enormes problemas, traumas o situaciones extremas en la infancia o adultez pero que han sobrevivido , física o psicológicamente, a través de la resiliencia. Alguno de estos ejemplos puede ser el de Boris Cyrulnik (2002) judío ruso que logró escapar de un campo de concentración nazi y donde muestra no solo su ejemplo sino el de otras muchas personas que después de una experiencia traumática pudieron reorganizar su vida; o bien la conocida de Victor Frankl (1998), creador de la logoterapia, en una buena parte a partir de su propia experiencia como judío en un campo de concentración nazi (Becoña, 2006, p.127).

Otros autores indican varias características que tiene el concepto de resiliencia. Así Garmezy (1993) considera que en una situación vital estresante hay tres factores principales en relación con los individuos. El primero sería el temperamento y los atributos de personalidad del individuo, donde incluye el nivel de actividad, la capacidad reflexiva cuando afronta nuevas situaciones, las habilidades cognitivas y la responsividad positiva hacia otros. El segundo se encuentra en las familias, especialmente en las más pobres, como cariño, cohesión y presencia de algún cuidado de un adulto, como un abuelo o abuela que asume el rol parental en ausencia de padres responsivos o cuando hay problemas maritales entre los padres. Y, el tercero, la disponibilidad de apoyo social en sus múltiples formas, como una madre sustituta, un profesor

interesado, una agencia que le ayuda, una institución que proporciona cuidados o los servicios de una iglesia, etc (Becoña, 2006, p.130).

Así distintos investigadores conceptúan la resiliencia como la suma de factores individuales, familiares y sociales, así como una función de factores de protección compuesto de recursos personales y sociales. La base de la resiliencia también ha sido descrita como consistente de atributos disposicionales, uniones familiares afectivas y apoyo externo. Además, la ecuanimidad, autoconfianza, soledad existencial, perseverancia y significado han sido identificadas como constituyentes de la resiliencia, lo que ha servido a su vez para la elaboración de escalas sobre la resiliencia (Wagnild & Young, 1993, citado en Becoña, 2006, p.129).

La definición más consensuada que alude a un resultado final, es decir, salir fortalecido o no de una experiencia de alto impacto psicosocial, no esclarece cuales son los factores que contribuyeron a ese resultado. Esta operacionalización del constructo dificulta la predicción, por lo que Hjemdal (2007) enfatiza la medición de los factores protectores asociados a una adaptación saludable. A partir de esto, dicho autor propone concebir la resiliencia como un concepto de orden superior o “constructo paraguas” que refiere a aquellos procesos y factores protectores que contribuyen a un buen resultado a pesar de experiencias con estresores que acarrear un alto riesgo de desarrollar patología. Las tres categorías que han recibido mayor apoyo y

evidencia empírica en las investigaciones de resiliencia refieren a atributos o disposiciones individuales, aspectos familiares y características del ambiente social más amplio. En los estudios que dieron lugar al desarrollo de la escala, Hjemdal (2007) propone seis dimensiones básicas que operacionalizan dichos factores protectores asociados a la resiliencia: Percepción del Self, Planeamiento del Futuro, Competencia Social, Recursos Sociales, Cohesión Familiar y Estilo Estructurado (citado por Grupo UNMdP-GIEPsi, 2012). El presente trabajo de investigación se basó en dicha escala, y por ende en los factores protectores asociados a la Resiliencia, así como también en las investigaciones previas que la sustentan (Hjemdal, Friborg, Martinussen & Rosenvinge, 2001; Friborg, Hjemdal, Rosenvinge & Martinussen, 2003; Friborg, et al., 2006 y Hjemdal, et al., 2006).

### **2.3 Adolescencia**

Para Jean Jacques Rousseau: “La adolescencia es como un parto, en el primero nace un niño y en el segundo, en éste, un hombre o una mujer” (citado por Melillo, 2007). La adolescencia es una de las etapas de mayor cambio, en todos los órdenes de la vida, es una etapa de transición en el que el adolescente se descubre desconociéndose y a la vez, queriendo ser de muchas

formas, sin saber cómo. El mundo del adolescente queda dado vueltas, se transforma en una revolución constante.

Mabel Munist y Elbio Néstor Suárez Ojeda (2004) describen la adolescencia de la siguiente manera:

Es una etapa en la que aparecen los cambios puberales, que trastocan la relativa estabilidad alcanzada. El cuerpo comienza a cambiar y aparecen los primeros rasgos sexuales secundarios. Surgen nuevas emociones e intereses. Parte de la crisis de identidad se centra en el cuerpo. Hay una conflictiva particular en el joven cuyo cuerpo experimenta ahora funciones sexuales adultas, pero cuya organización psicosocial presenta aun características infantiles.

El crecimiento rápido de los adolescentes desorienta también a los padres y cuidadores: muchas veces no saben si tratarlos como a niños o como a mayores. Perciben que el hijo está cambiando y que van perdiendo al hijo-niño.

La relación con los padres ira evolucionando para transformarse en una relación de adultos al final de la adolescencia. Mientras, tanto el joven tratará de separarse de las figuras parentales. Busca una identidad propia, distinta, que lo diferencie del padre y de la madre. El joven percibe la pérdida de su propia infancia, de las figuras paternas que lo acompañaron esos años y del cuerpo que materializaba una identidad de niño.

Los conflictos familiares se incrementan. Los adolescentes cuestionan las normas paternas, se resisten a vestirse como los adultos sugieren o indican, no aceptan las opiniones de los padres sobre sus amistades: se busca la diferencia para llegar a la afirmación de lo propio, lo que puede dar lugar a que los demás lo categoricen como rebelde o a que la rebeldía se agudice ocasionando dificultades en la vida cotidiana. El grupo de pares cobra un significado particular, persistiendo tendencias a agruparse por género. El amigo, idealizado, es una compañía inseparable, un apoyo y un confidente.

#### La confianza básica se tambalea

Esta es una etapa de desajuste de la confianza en sí mismo, puesto que se trata de encontrar la propia identidad. La irrupción de cambios físicos, emocionales y sociales ha hecho perder confianza en las propias posibilidades, puesto que aún no se conoce bien cuáles son.

El equilibrio logrado en la infancia entre confianza-desconfianza, que permite al niño acceder a una confianza básica regulada por el criterio de realidad, sufre un quiebre. La confianza que le permitió manejarse en su entorno, reconociendo los peligros y con buena aceptación de sus posibilidades y limitaciones tambalea. El cuerpo infantil que conocía y dominaba, comienza a modificarse de diferentes maneras y en forma rápida, produciendo una gran inseguridad. Aparece cierta torpeza en lugar de la destreza habitual; nota cambios afectivos que no puede explicar y un entorno que le reclama conductas

de grande, a la vez que le hace ver que aún es un niño. Estos cambios le crean una sensación de inseguridad e incertidumbre. La confianza básica esta disminuida como consecuencia de la crisis vital que se inicia.

La salida del ámbito familiar y escolar conocido para ingresar a una nueva escuela, para compartir con otros pares nuevos desafíos de aprendizaje, tiende a desestabilizar la confianza básica. A medida que va resolviendo su situación escolar y se instala una relación afectiva más estable con la familia al final de la etapa, se va recuperando la confianza. Esta puede salir fortalecida a medida que el joven resuelve las situaciones problemáticas, y sobre todo si cuenta con el apoyo comprensivo de su familia, sus maestros y sus jefes (...).

#### Los afectos y conflictos se amplían.

En esta etapa de la vida aparecen modificaciones en la relación del adolescente con su familia: aumentan los conflictos; no quieren ser tratados como niños pequeños pero tampoco como mayores; se observan cambios emocionales rápidos e inexplicables que los hacen pasar de la risa al llanto. El amigo o la amistad íntima cobra un lugar de privilegio sobre otras relaciones. Cuesta mucho más saber que límites ponerle y que los acepte; todo puede ser sometido a cuestionamientos. En el adolescente aparecen aspectos nuevos que desconciertan a los padres o cuidadores. Estas conductas expresan una conflictiva que llevara unos diez años resolver: lograr la propia identidad. Para ello necesita separarse afectivamente de las figuras de sus padres, para poder



comportarse como sujeto autónomo, con deseos, emociones y criterios propios. El mundo afectivo sigue siendo un pilar de apoyo que ayuda al adolescente en esta etapa (...).

### La independencia se acrecienta

Uno de los aprendizajes de la independencia es el ejercicio del propio criterio para la toma de decisiones. La escuela es también un lugar de interacción con los pares. La oposición incipiente de los adolescentes necesita del apoyo de los pares para afirmarse en el camino de la independencia, para sostenerse mutuamente en los sentimientos encontrados que surgen del enfrentamiento con los padres. Los pares serán los anclajes sociales que le permitirán paliar la soledad que significa, en muchos momentos, la ruptura para alcanzar la separación de los seres queridos.

### Un salto en la autonomía

Al comenzar la adolescencia se produce un avance importante en el logro de autonomía. La independencia “de” las figuras paternas se va completando con una independencia “para”, en la medida en que el adolescente va imaginando una situación personal en un futuro, una ocupación laboral, una vocación o una idea acerca de su inserción en el medio. Es en esta etapa cuando se vislumbra el futuro que los jóvenes se representan y hacia el que tienden (p. 137-146).

Investigar sobre la resiliencia, despertó la inquietud de considerarla no sólo en relación a la adolescencia sino y sobre todo, en relación a una problemática

muy presente en nuestros días que es la repitencia escolar. La relación de los adolescentes con el estudio, cambia y muchas veces el aprendizaje se transforma en una dificultad para ellos. Y la repitencia o el abandono escolar suelen ser los caminos posibles que transitan.

## **2.4 Características Educativas de Argentina**

Una primera tendencia central del sistema educativo argentino es su expansión histórica y el especialmente significativo avance de la educación secundaria, que se había conformado con características fundacionales selectivas, en oposición a la educación primaria común y universal. Esta masificación progresiva de la cobertura del sistema manifiesta las distintas etapas de la conquista social de la escolarización, que transcurre entre 1880 y 1960 para la educación primaria y que se inicia más decididamente en 1983 para la educación secundaria (Rivas, Vera & Bezem, 2010, p.16).

En las últimas dos décadas se han producido reformas educativas que es necesario especificar:

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en diciembre del 2006 derogó la Ley Federal de Educación, N°24.195 en el marco de críticas a las políticas implementadas en la década de 1990. Entre 2003 y 2006 fueron sancionadas seis leyes relacionadas con la educación que intentaron darle una nueva centralidad al Estado Nacional y promover ciertos aspectos considerados relegados en la década previa (Marzoa, Rodriguez & Schoo, s.f, p.6).

La Ley Nacional modificó nuevamente la estructura académica del sistema educativo, extendiendo la obligatoriedad escolar hasta la educación secundaria (13 años en total) y la consecuente renovación curricular. Si bien dispuso que el sistema educativo tuviese una “estructura unificada”, primaria y secundaria (en lugar de Educación General Básica y Polimodal) se delegó en las provincias la opción por una estructura de seis años de educación primaria y seis de educación secundaria o bien, siete años de educación primaria y cinco de secundaria. De esta manera, a pesar de que una de las críticas a la Ley Federal de Educación fue su implementación diversificada y la multiplicidad de situaciones jurisdiccionales e institucionales que afectaron a la organización del sistema educativo nacional, las normas aprobadas recientemente si bien reducen las opciones, no parecen avanzar en un sentido “unificador” que den integridad al sistema nacional (Marzoa, Rodríguez & Schoo, s.f ).

Por otra parte la provincia de Buenos Aires sancionó un nuevo marco legislativo en junio de 2007, ajustándose a la Ley de Educación Nacional. Previamente, en 2005, ya había iniciado un proceso de cambio al llamar a concurso de directivos para el tercer ciclo de la EGB, denominándola a partir de ese momento Educación Secundaria Básica. En ese mismo año se dispuso que la Educación General Básica definida como unidad pedagógica constituida por tres ciclos tendría una conducción para el primer y segundo ciclos bajo la denominación Educación Primaria Básica y otra para el tercero bajo la denominación Educación Secundaria Básica. De esta manera, previamente a la

sanción de la nueva legislación nacional y provincial, Buenos Aires avanzó en una nueva reforma de la estructura académica. Finalmente, la Ley de Educación Provincial N° 13.688 dispuso la organización de la educación primaria y secundaria en seis años cada una, dejando atrás las denominaciones establecidas en la normativa de 2005 (Marzoa, Rodriguez & Schoo, s.f, p.12). Como ejemplo, la Provincia de Buenos Aires que concentra aproximadamente el 40% de la matrícula del país cuenta con una educación primaria de 6 años y una secundaria de igual duración; mientras que su vecina Ciudad de Buenos Aires, tiene una escuela primaria de 7 años y una secundaria de 5 años, lo que genera dificultades en la equiparación entre las trayectorias escolares de los estudiantes de estas jurisdicciones (Feldfeber & Gluz, 2011).

Lo expresado anteriormente es importante para poder contextualizar la realidad existente en el desarrollo de la presente investigación. Todas las reformas a nivel educativo provocaron muchas modificaciones que impactaron directamente sobre las escuelas, en su propia cotidianidad. La implementación de la Ley Nacional de Educación se realizó de manera gradual, como resultado por ejemplo quienes iniciaron el primer ciclo adoptaron la nueva modalidad, mientras el resto continuó con la antigua estructura; de este modo una de las mayores problemáticas que debieron afrontar tuvo que ver con el aspecto edilicio. Por lo tanto el resultado fue la coexistencia de diferentes niveles educativos en un mismo edificio, encontrándose hasta más de una escuela en un mismo establecimiento. Al aumentar la matrícula por la obligatoriedad,

muchas de las escuelas no contaron con la estructura y comenzaron a hacer articulaciones con otras escuelas, surgiendo así las escuelas Sede y Anexos. Asimismo la diferente titulación de los alumnos, de manera simultánea. Otro de los aspectos importantes tiene que ver con los programas de contenidos, por ejemplo alumnos con materias previas, al presentarse a rendir, esa materia ya no existía, con lo cual los directivos tenían que remitirse al plan de cada época, con todos los inconvenientes que implica . No obstante, si bien la ley se terminó de implementar, la movilidad estudiantil aún sigue siendo una problemática, alumnos que se mudan de una provincia a otra siendo el sistema de equivalencias muy complejo. Observar todos estos cambios hace que se pueda comprender el sin fin de transformaciones que las escuelas debieron atravesar día a día, y por ende los alumnos.

## **2.5 Repitencia Escolar**

El fracaso escolar es uno de los temas más urgentes de la educación argentina, y sus dos caras —la repitencia y el abandono— constituyen aspectos recurrentes y asociados de un mismo proceso. Las estadísticas muestran que el sistema educativo tiene dificultades serias para garantizar el desarrollo de trayectorias escolares satisfactorias para todos los alumnos. Las tasas de repitencia no se distribuyen de manera igualitaria a lo largo del ciclo ni entre los distintos sectores sociales, sino que tienden a ser más elevadas en los primeros

años de cada trayecto que en los últimos, y requieren, por lo tanto, estrategias focalizadas en los momentos más vulnerables del proceso (Pérez Rubio, 2007).

La repitencia es un indicador clave de la trayectoria educativa de los alumnos. Arraigada en una concepción conductista que supone la necesidad de repetir todo un curso para lograr los aprendizajes, la repitencia es una medida que estigmatiza a los alumnos, ataca su autoestima y tiene muy altos costos presupuestarios. Además, no soluciona los problemas de aprendizaje: los repitentes están casi condenados al fracaso escolar futuro y al abandono temprano de su educación formal (Kit, Labate y España 2006). Considerando esta mirada sobre la repitencia, es interesante analizar los tramos críticos en donde se produce (citado por Rivas, Vera & Bezem, 2010, p.148).

En la Argentina uno de cada diez estudiantes secundarios repiten al año. La cifra aumentó durante la última década, de la mano de la obligatoriedad y la consecuente ampliación de la matrícula, y es una de las más altas de la región. Las mayores dificultades están en el primer y segundo año, donde la repitencia trepa hasta el 15%. A medida que avanza la escolaridad, la cantidad de alumnos que repiten descende: el promedio de los últimos tres años ronda el 6,7%. Según el último dato oficial disponible, la repitencia en secundaria es del 11,81%. Diez años antes era el 8,31%. Este incremento se dio en paralelo con un aumento de la matrícula del nivel medio, que creció un 14,2% entre 2003 y 2013, según el último informe del Centro de Estudios de la Educación

Argentina, de la Universidad de Belgrano. La repetición no solo demora las trayectorias escolares de los adolescentes sino que, en algunos casos, puede ser el paso previo a la deserción, que es uno de los problemas más críticos de la secundaria en el país. Las causas son múltiples. Para Rivas, investigador de CIPPEC, una de las principales es “la herencia de un modelo selectivo de escuela secundaria diseñado para las elites: muchos profesores, materias muy enciclopédicas, muchos exámenes y toda la responsabilidad puesta en el alumno”. Rivas advierte: “Ese modelo está en crisis, pero no encontramos un reemplazo” (Dillon, 2015).

La repitencia pondría en evidencia los desajustes pedagógicos de la escuela media, pero también las desigualdades sociales. “La escuela media tiene una organización perimida en relación a la cultura imperante –dice Tiramonti–. Está organizada en bloques de materias que se cursan todas juntas en un año y, si no se aprueban todas con excepción de dos, se repite todo aunque ya se haya aprobado. Hay un contenido disciplinador en este modelo: se trata de castigar y poner en evidencia las diferencias de logros de los alumnos y legitimar así el fracaso de algunos por su desidia o falta de capacidad”. En otras palabras, se repite “porque se es vago y no se estudia” o porque “se carece de la inteligencia que requiere el estudio”. En los últimos años empezaron a resonar con fuerza las críticas al mecanismo de repetir el año. Para Rebeca Anijovich, profesora e investigadora de la Universidad de San Andrés y la UBA, “la repitencia no es un buen recurso pedagógico en ningún nivel educativo, porque implica que el chico

tenga que hacer de nuevo lo mismo que no pudo hacer la primera vez”. Anijovich señala, como Rivas y Tiramonti, que es necesario renovar la escuela media, que en muchos aspectos es la misma de 1880, aunque ahora tiene vocación masiva: “El acompañamiento de la trayectoria escolar de cada alumno (por ejemplo, con tutorías integrales) es una herramienta clave, entre otras estrategias preventivas que pueden aplicar las escuelas para ayudar al chico a aprender”. Para Rivas, la repitencia tampoco tiene valor pedagógico: “Es una mala solución que muestra la falta de herramientas de las escuelas para educar a todos. Esto no implica que haya que eliminarla, sino reemplazarla progresivamente con nuevas prácticas pedagógicas y modelos de organización institucional que logren desafiar y apasionar a los alumnos”. Tiramonti apunta, a modo de cierre: “Es necesario cambiar el régimen académico en favor de un sistema basado en trayectorias personalizadas, sin tener que pasar por la experiencia de repetir, que no solo no tiene ningún valor pedagógico, sino que finalmente condiciona al abandono” (Dillon, 2015).

De esta manera pensar a los adolescentes en un contexto de aprendizaje, teniendo en cuenta las particularidades de la etapa de vida que atraviesan, y por ende las dificultades que se les presentan; ha llevado a considerar al concepto de resiliencia como nueva alternativa.



Melillo, (2004) sostiene que:

“Las escuelas son ambientes clave para que los individuos desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, se adapten a las presiones y problemas que enfrentan y adquieran las competencias -social, académica y vocacional- necesaria para salir adelante en la vida.”

Con respecto a los alumnos y docentes, es aplicable la siguiente definición, adaptada de Rirkin y Hoopman, (1991): “La resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy” (citado por Henderson & Milstein, 2003, p.26).

La resiliencia aparece entonces ampliando los enfoques de protección de la niñez y la adolescencia, proporcionando una perspectiva de esperanza frente a las condiciones adversas de los tiempos actuales. La calidad de las experiencias de la adolescencia determinara cual va a ser el futuro. Si existe, la resiliencia permite tolerar, manejar, y aliviar las consecuencias psicológicas, fisiológicas, conductuales y sociales que proviene de experiencias traumáticas, sin que esto implique una desviación del curso del desarrollo y de la posibilidad de construir un sentido adecuado de la experiencia y de las propias reacciones. Su promoción es una posibilidad de respuestas que se torna cada vez más

fundamental, dada la presencia creciente de riesgos en la vida moderna (Melillo, 2007).

Para Munist y Suarez Ojeda (2004) es importante comprender que abandonar la escuela significa un fracaso. Si el adolescente continúa en la escuela sin desertar, podrá recuperar y fortalecer la confianza en sus posibilidades. Ahora bien, el adolescente suele convencerse de que los estudios no son para él y duda de sus capacidades intelectuales. Por eso es muy importante que sea sostenido por la escuela y la familia, para que pueda completar el ciclo medio y fortalecer su confianza. Los problemas de aprendizaje que puedan presentar deberían ser superados, en tanto se aborden con diferentes estrategias psicológicas y pedagógicas. Estas deben basarse en aquellos elementos positivos del adolescente y sus capacidades, lo que a su vez permite estimular la resiliencia. (...) Es necesario que los docentes tengan conocimiento sobre los procesos adolescentes y que exista un replanteamiento del modelo de autoridad y una transmisión de conocimientos acorde con las potencialidades de este periodo. A veces los adultos se desconciertan, e ignoran cuanta necesidad de afecto subsiste en esta etapa, pese a los choques y emociones de los adolescentes (p.142-143).

Muchas veces los jóvenes encuentran serias dificultades para sostener su escolaridad y lograr puestos de trabajo, cuando no quedan excluidos de ambas opciones. Se encuentran entonces con una carencia de posibilidades de

desarrollar destrezas que les permitan obtener autonomía y reconocimiento social. Esto trae como consecuencia: baja autoestima, ausencia de un proyecto de futuro, dificultad para darle un sentido al presente (Melillo, 2007).

Los adolescentes deben lograr el conocimiento y aceptación de sus capacidades y limitaciones; desarrollar creatividad y ejercer una autonomía responsable, que les permita desarrollar habilidades para afrontar eficazmente situaciones específicas, así como para reconocer las oportunidades de realización personal y laboral. Así, sobre esa base, podrán proyectarse hacia el futuro y fortalecer los vínculos con sus redes de apoyo (...). Potencializar las posibilidades y recursos existentes para encaminar las alternativas de resolución de las diferentes situaciones. El adolescente debe lograr desarrollar factores resilientes para superar las situaciones adversas en su devenir cotidiano. Debe trabajar desde la perspectiva de la resiliencia, adoptando como estrategia el desarrollo de factores resilientes. Es más un protagonista que un receptor. La resiliencia es en realidad una forma de enfrentar la vida diaria, y a ella corresponde la designación de resiliencia cotidiana. La promoción de las propias capacidades, así como el desarrollo de nuevas fortalezas es la clave para la promoción de la resiliencia (Munist & Suarez Ojeda, 2004, p.150).

Es importante destacar la importancia del rol del docente, no sería realista pensar en promover la resiliencia en los estudiantes si los maestros y maestras no han reconocido su importancia, el docente como vehículo, como

acompañante, como escudo protector, como fuente de resiliencia, necesitara conectarse consigo mismo, con sus temas de vida con sus posibilidades realistas y con su propia resiliencia para poder acompañar y dar sentido a su actuar, que va mas allá de la trasmisión de información (Acevedo & Restrepo, 2012).

Para Henderson y Milstein (2003) la construcción de la resiliencia en la escuela implica trabajar para introducir los siguientes seis factores constructores de resiliencia:

1. *Brindar afecto y apoyo proporcionando respaldo y aliento incondicionales, como base y sostén del éxito académico:* Siempre debe haber un “adulto significativo” en la escuela dispuesto a “dar la mano” que necesitan los alumnos para su desarrollo educativo y su *contención afectiva*.

2. *Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que actúen como motivadores eficaces,* adoptando la filosofía de que “todos los alumnos pueden tener éxito”.

3. *Brindar oportunidades de participación significativa* en la resolución de problemas, fijación de metas, planificación, toma de decisiones (esto vale para los docentes, los alumnos y, eventualmente, para los padres). Que el aprendizaje se vuelva más "práctico", el currículo sea más "pertinente" y "atento al mundo real" y las decisiones se tomen entre todos los integrantes

de la comunidad educativa. Deben poder aparecer las “fortalezas” o destrezas de cada uno.

4. *Enriquecer los vínculos pro-sociales con un sentido de comunidad educativa.* Buscar una conexión familia-escuela positiva.

5. *Es necesario brindar capacitación al personal sobre estrategias y políticas de aula que trasciendan la idea de la disciplina como un fin en sí mismo.* Hay que dar participación al personal, los alumnos y, en lo posible, a los padres, en la fijación de dichas políticas. Así se lograrán fijar normas y límites claros y consensuados.

6. *Enseñar "habilidades para la vida":* cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicativas, habilidad para resolver problemas y tomar decisiones, etcétera. Esto sólo ocurre cuando el proceso de aprendizaje está fundado en la actividad conjunta y cooperativa de los estudiantes y los docentes (citado por Melillo, 2004).

Poder visibilizar todo lo anteriormente dicho, hace enfocarse en las *posibilidades*, y en todo lo que implica la situación de aprendizaje para el adolescente, la escuela es un pilar importante como así también la familia obviamente. Muchas veces la escuela se convierte en el único lugar de contención con el que cuentan, en esa etapa de sus vidas tan movilizadora que atraviesan. Todos los cambios de la adolescencia, los vuelven más vulnerables,

pero también es un tiempo donde surgen múltiples posibilidades y dónde los sueños afloran permanentemente, si se da el espacio para ellos. Todo es crecimiento y es importante que puedan aprender a desarrollar todos aquellos aspectos que les permitan en un futuro, poder afrontar la vida desde otro lugar. Ayudar a que el aprendizaje sea generador de confianza, de seguridad, de compromiso, de esfuerzo y de alegría, contemplando siempre a ese niño joven en constante transformación.

#### Hipótesis

“Los adolescentes repitentes tienen menos factores resilientes que los no repitentes”

## **Capítulo 3**

## **Consideraciones Metodológicas**

### 3.1 Objetivos

Objetivo General: Explorar la presencia de factores resilientes en adolescentes repitentes.

Objetivos Específicos:

- ✓ Explorar la presencia de factores resilientes en adolescentes no repitentes y comparar con el grupo de repitentes.
- ✓ Reconocer tanto en la muestra general como en cada uno de los grupos- no repitentes y repitentes- la existencia de diferencias de género en relación a los factores resilientes.

### 3.2 Hipótesis

“Los adolescentes repitentes tienen menos factores resilientes que los no repitentes”

### 3.3 Diseño

El estudio se basa en un diseño de investigación de tipo exploratorio y de análisis orientado a identificar la presencia o ausencia de factores resilientes en adolescentes tanto repitentes como no repitentes.



### 3.4 Muestra

Se trabajó con una muestra no probabilística intencional conformada por 55 alumnos entre 13 y 16 años pertenecientes a los cursos A, B y C de 2° Año de la Escuela Secundaria Básica N°4 de la ciudad de Balcarce, la misma quedó dividida en dos grupos: No Repitentes y Repitentes.

### 3.5. Procedimiento

Una vez explicado el estudio y con la previa autorización a través de un consentimiento informado tanto a la institución educativa como a los padres de cada uno de los alumnos, se acordaron días y horarios posibles para llevar a cabo la evaluación.

El procesamiento de datos y análisis estadísticos se realizaron utilizando el programa SPSS 18.

### 3.6 Instrumentos

En el presente trabajo se aplicó en una primera instancia un Registro de datos básicos (Giepsi, 2013) con el fin de recabar información sobre edad, sexo, antecedentes escolares, repitencia, características socioambientales, nivel de instrucción familiar y nivel de ocupación de los padres.

Para evaluar el constructo de resiliencia, se decidió modificar el instrumento, eligiendo la Escala de Resiliencia para Adolescentes –READ, cuya adaptación estaba garantizada por el Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

(Hjemdal 2007; traducción y proceso de adaptación argentina Giepsi, 2010). Poder acceder a este valioso instrumento, fue de suma importancia y si bien significó un cambio en todo el proceso de investigación, permitió no sólo poder trabajar con mayor rigurosidad científica, lo cual es tan importante en este proceso de investigación y/o aprendizaje sino también poder utilizar un instrumento que estuviese ajustado a la actualidad, pudiendo ampliar las investigaciones en relación a esta temática.

Tanto la RSA Escala de Resiliencia para Adultos y la RSAD Escala de Resiliencia para Adolescentes Hjemdal, (2007) se basan en investigaciones de resiliencia empírica y mediciones de factores de protección de acuerdo a las tres categorías globales de factores resilientes:

1- Características positivas y recursos del individuo

2- Un ambiente familiar de apoyo y estable enmarcado en la coherencia

3- Redes sociales externas que apoyan y refuerzan la adaptación saludable

Dicha escala obtuvo un creciente interés por los resultados obtenidos y entonces se decide desarrollar una versión para adolescentes

La Escala de Resiliencia para Adolescentes READ, es una escala tipo Likert, que consta de 28 ítems en total, distribuidos en los siguientes cinco factores:

✓ **Competencia Personal:** hace referencia a la confianza en los propios recursos para hacer frente a las situaciones adversas. Autopercepción que las personas tienen acerca de los sentimientos de adecuación, eficiencia y competencia en la posibilidad de afrontar los retos y amenazas.

✓ **Competencia Social:** alude a la flexibilidad y apertura para establecer relaciones sociales. Capacidades o habilidades de las personas para interactuar exitosamente con su ambiente y lograr la satisfacción legítima de sus necesidades.

✓ **Estilo Estructurado:** entendido como la capacidad de anticipación y planificación para el logro de objetivos personales. Se entiende como las reglas y las actividades que llevan a cabo las personas y que les facilitan tener organización y orden en sus vidas

✓ **Cohesión Familiar:** en términos de unión, lealtad y valores compartidos en el grupo familiar. Se refiere al tiempo que comparten los miembros de la familia, la lealtad que existe entre ellos y la fortaleza de los lazos familiares.

✓ **Recursos Sociales:** en cuanto a la percepción que tiene el sujeto de su red social de apoyo. Está referido a los vínculos existentes entre el sujeto y un conjunto definido de personas, con las cuales es factible el intercambio de comunicación, solidaridad y confianza

Composición para cada una de las cinco dimensiones de la escala:

✓ Competencia Personal: 1-4-7-12-17-20-23-26

✓ Competencia Social: 6- 11- 16- 22-25

✓ Estilo Estructurado: 2-8-13-18

✓ Recursos Sociales: 3-9-14-19-28

✓ Cohesión Familiar: 5-10-15-21-24-27

Respecto a la presente investigación debido a que la READ, es una escala diseñada para administrarse en adolescentes entre 15 y 18 años de edad, y la franja etaria de la muestra oscilaba entre 13 y 14 años, se realizó una prueba piloto para evaluar si la escala podía ser utilizada en dicha población.

La prueba piloto se realizó con un grupo de alumnos de la Escuela Santa Rosa de Lima de la ciudad de Balcarce, mediante la cual pudo concluirse que era una Escala apta para utilizar con adolescentes entre 13 y 14 años, debiéndose sólo modificar mínimamente un ítem de la misma para su mejor comprensión:

Ítem 17: Me siento competente

Ítem 17 modificado: Me siento competente (capaz).

## **Capítulo 4**

## Resultados

### 4.1 Análisis de los Datos

#### 4.1.1 Características de la muestra

**Tabla 1. Muestra total discriminada por grupo no repitentes y repitentes**

Tipo de Grupo	Alumnos	Porcentaje
No Repitentes	38	69%
Repitentes	17	31%
Total	55	100%

Cada uno de los grupos presentó ciertas particularidades, el grupo de no repitentes conformado por 38 casos se caracterizó por una edad media de 13,31 años con una desviación típica de 0,52. Del total de este grupo, el 60,5% eran mujeres y el 39,5% varones. Por otra parte el grupo de alumnos repitentes constituido por 17 casos, se caracterizó por una edad media de 14,64 años con una desviación típica de 0,61. Siendo en este grupo el 52,9% mujeres y el 47,1% varones.

Es importante destacar que el número total de la muestra se vio afectada por las ausencias permanentes de los alumnos, quedando un porcentaje sin poder formar parte de la misma, aun administrando los instrumentos en diferentes días. Los alumnos ausentes en su mayoría repitentes.

Dentro de las características del grupo de Repitentes hay que destacar que el 82,4% repitió una vez, y el 17,6% dos veces, y que los años con mayor

repitencia se encuentran acumulados en el 2° año de Secundaria. Del total de repitentes, ante la repitencia escolar sólo el 23,5 % se sintió apoyado por su familia.

**Tabla 2. Estadísticos descriptivos: Nivel de Instrucción de las Padres**

Máximo Nivel Educativo Alcanzado								
Grupo	Primaria Incompleta	Primaria Completa	Secundaria Incompleta	Secundario Completo	Terciario Incompleto	Terciario Completo	Universitario	Sin Contestar
Madre Repitentes	29,4%	11,8%	23,5%	23,5%	--	--	--	11,8%
Madre No Repitentes	10,5%	15,8%	23,7%	31,6%	5,3%	2,6%	--	10,5%
Padre Repitentes	11,8%	17,6%	23,5%	35,3%	--	--	--	11,8%
Padre No Repitentes	18,4%	21,1%	31,6%	13,2%	--	--	5,3%	10,5%

De todos los datos recabados en relación al máximo nivel de instrucción alcanzado por los padres se puede informar, que el grupo con menor nivel de instrucción logrado es decir Primaria Incompleta, fue el grupo de Madres de Repitentes con un 29,4%. El grupo de Padres Repitentes es el que logró el porcentaje más elevado en relación a completar el Secundario un 35%, siendo este nivel el máximo logrado.

Otro dato relevante es que tanto las madres como los padres de los No Repitentes son quienes lograron alcanzar niveles de estudios más avanzados,

terciario incompleto, terciario completo y Universitario aunque el porcentaje no sea tan elevado.

**Tabla 3. Estadísticos Descriptivos: Situación Laboral de los Padres**

Tipo de Grupo	No Trabaja	Trabaja	Trabajo Estable
Madre No Repitentes	60,5%	39,5%	34,2%
Madre Repitentes	70,6%	29,4%	29,4%
Padre No Repitentes	7,9%	92,1%	78,9%
Padre Repitentes	5,9%	94,1%	70,6%

Con respecto a los datos obtenidos en relación a la situación laboral de los padres se observó que no hay diferencias importantes entre los grupos, ambos presentan un porcentaje elevado, es decir tienen trabajo y ese trabajo es mayormente estable. Sin embargo en el grupo de las madres puede verse cierta diferencia, por un lado la mayoría de las madres no trabajan, y de las que trabajan, el porcentaje más elevado se encuentra en el grupo de los No Repitentes, reflejando también ambos grupos estabilidad, en relación al trabajo.

#### **4.1.2 Resultados en relación a los objetivos planteados**

**Objetivo 1:** Explorar la presencia de factores resilientes en adolescentes no repitentes y comparar con el grupo de repitentes



A continuación se presentan los datos en relación a la presencia de las dimensiones de Resiliencia en ambos grupos, Repitentes y No Repitentes, se calcularon medias y desvíos. Luego se aplicó el estadístico de t de Student para indagar si las diferencias existentes eran estadísticamente significativas.

**Tabla 4. Dimensiones de la RSAD y las diferencias significativas entre el grupo de No Repitentes y Repitentes.**

Dimensiones RSAD	No Rep./Rep.	Mean (DS)	t	p
Competencia Personal	No Rep. Rep	30,1842(3,392) 26,2941(4,297)	3,614	p=,001
Competencia Social	No Rep. Rep.	19,2632(2,423) 18,0000(2,549)	1,758	p=,085
Estilo Estructurado	No Rep. Rep.	14,7105(2,167) 12,8824(2,315)	2,831	p=,007
Cohesión Familiar	No Rep. Rep.	24,0000(4,145) 22,0588(3,682)	1,658	p=,103
Recursos Sociales	No Rep. Rep.	21,5526(2,500) 18,4118(3,953)	3,017	p=,006

Como puede observarse en la Tabla 4 los valores de las medias del grupo de No repitentes fueron más elevados, en todas las dimensiones que conforman la Resiliencia. Al aplicar la t de Student se pudo determinar que las dimensiones con diferencias estadísticamente significativas son: *Competencia Personal* (t=3,614, p=,001) lo cual implica la confianza en los propios recursos para hacer frente a las situaciones adversas, *Estilo Estructurado* (t=2,831, p=,007), entendida como la capacidad de anticipación y planificación para el logro de objetivos personales y *Recursos Sociales* (t=3,017, p=,006), percepción que tiene el sujeto de su red social de apoyo.

A continuación se realiza el análisis de los ítems con diferencias significativas o tendencia a la significación para poder observar el aporte diferencial de esos datos

**Tabla 5. Ítems de la Dimensión Competencia Personal con diferencias significativas**

Ítems/ Competencia Personal	No Rep./Rep.	Mean (DS)	t	p
Ítem 1: Alcanzo mis objetivos si trabajo duro	No Rep. Rep	4,0000(,7352) 3,3529(,9314)	2,774	p=,008
Ítem 7: Sé cómo alcanzar mis metas	No Rep. Rep.	4,1316(,7414) 3,2941(1,104)	2,851	p=,009
Ítem 26: Cuando las cosas van mal tiendo a buscar lo bueno que puede salir de ello	No Rep. Rep.	3,9211(,8180) 2,7647(1,147)	4,262	p=,000

Dentro de la dimensión *Competencia Personal*, los ítems con diferencias significativas en el grupo de No Repitentes, son el ítem 1 ( $t=2,774$ ,  $p=,008$ ) el cuál plantea que alcanzar los objetivos es posible, si se trabaja duro, el ítem 7, ( $t=2,851$ ,  $p=,009$ ) que habla de saber cómo lograr las metas, y el ítem 26 ( $t=4,262$ ,  $p=,000$ ) que implica el poder buscar lo bueno de las situaciones cuando estas van mal.

**Tabla 6. Ítems de la Dimensión Estilo Estructurado con diferencias significativas**

Ítems/ Estilo Estructurado	No Rep./Rep.	Mean (DS)	t	p
Ítem 8: Siempre planifico antes de empezar algo nuevo	No Rep. Rep	3,6579(1,121) 2,8824(1,053)	2,413	p=,019
Ítem 13: Soy bueno/a organizando mi tiempo	No Rep. Rep.	3,3684(1,100) 2,7647(1,251)	1,802	p=,077(*)

(\*) Tendencia a la significación

Dentro de la dimensión *Estilo Estructurado* el ítem con mayor diferencia significativa en relación al grupo de No Repitentes, es el ítem 8, (t=2,413, p=,019) el cual refleja la importancia de la planificación ante algo nuevo. El ítem 13 que presenta una tendencia a la significación (t=1,802, p=,077), plantea el ser bueno organizando el tiempo.

**Tabla 7. Ítems de la Dimensión Recursos Sociales con diferencias significativas**

Ítems/ Recursos Sociales	No Rep./Rep.	Mean (DS)	t	p
Ítem 3: Tengo algunos amigos/as-familiares que habitualmente me animan	No Rep. Rep	4,4211(,6830) 3,8235(1,131)	2,427	p=,019
Ítem 19: Siempre tengo a alguien que me ayuda cuando lo necesito	No Rep. Rep.	4,5789(,5987) 4,0588(1,028)	2,361	p=,022
Ítem 28: Tengo algunos amigos/as- familiares que valoran mis cualidades	No Rep. Rep.	4,1053(,7982) 3,1765(1,333)	2,665	p=,014
Ítem 9: Con mis amigos/as siempre nos mantenemos unidos	No Rep. Rep	4,1316(,9055) 3,4706(1,419)	1,766	p=,091(*)

(\*) Tendencia a la significación

En la dimensión de *Recursos Sociales*, los ítems que se destacan son el ítem 3, (t=2,427, p=,019) que plantea que la persona tiene amigos/as o familiares que habitualmente lo animan, el ítem 19, (t=2,361, p=,022) que implica tener a alguien que ayude cuando lo necesita, el ítem 28, (t=2,665, p=,014) que plantea tener amigos/as familiares que valoran sus cualidades y el ítem 9 con tendencia a la significación, (t=1,766, p=,091) que implica el mantenerse siempre unidos con el grupo de amigos.

**Tabla 8: Ítems de la Dimensión Cohesión Familiar con diferencias significativas**

Ítems/ Cohesión Social	No Rep./Rep.	Mean (DS)	t	p
Ítem 27: En mi familia nos gusta hacer cosas juntos	No Rep. Rep.	3,9474(1,161) 3,1176(,9926)	2,555	p=,014
Ítem 5: En mi familia compartimos la visión de lo que es importante en la vida	No Rep. Rep.	4,0000(,8382) 3,5294(,9432)	1,851	p=,070(*)

(\*) Tendencia a la significación

Si bien la dimensión *Cohesión Social* no presentó diferencias estadísticamente significativas de los No Repitentes sobre los Repitentes, el ítem 27 sí lo hizo, ( $t=2,555$ ,  $p=,014$ ) el cuál refiere a que en la familia les gusta hacer cosas juntos. El ítem 5 de la misma dimensión, presentó una tendencia a la significación, ( $t=1,851$ ,  $p=,070$ ) y habla de que en la familia comparten una misma visión de los que es importante en la vida.

**Tabla 9. Ítems de la Dimensión Competencia Social con tendencia a la significación**

Ítems/ Competencia Social	No Rep./Rep.	Mean (DS)	t	p
Ítem 22: Siempre encuentro algo divertido de lo que hablar	No Rep. Rep	4,2105(,9051) 3,7647(,9034)	1,689	p=,097(*)

(\*)Tendencia a la Significación

La dimensión *Competencia Social* tampoco resultó tener diferencias significativas, pero el ítem 22 presentó una tendencia a la significación, ( $t=1,689$ ,  $p=,097$ ) ítem que plantea que la persona siempre encuentra algo divertido de que hablar.

**Objetivo 2:** Reconocer tanto en la muestra general como en cada uno de los grupos, - no repitentes y repitentes- la existencia o no de diferencias de género, en relación a los factores resilientes.

**Tabla 10. Diferencias Significativas de la muestra general según género**

Ítems/ Dimensiones RSAD	Femenino/ Masculino	Mean (DS)	t	p
Ítem 6: Tengo facilidad para hacer sentir cómodos a los que están a mi alrededor	F M	4,125(,832) 3,521(,845)	-2,633	$p=,011$
Ítem 10: Me siento a gusto con mi familia	F M	4,312(,692) 4,739(,541)	2,461	$p=,017$
Ítem 11: Hago nuevo amigos/as con facilidad	F M	3,062(1,045) 3,739(1,176)	2,247	$p=,029$
Ítem 13: Soy bueno/a organizando mi tiempo	F M	2,875(1,117) 3,608(1,128)	2,388	$p=,021$
Ítem 15: En mi familia estamos de acuerdo en la mayoría de las cosas	F M	3,187(1,229) 3,956(,824)	2,605	$p=,012$
Ítem 19: Siempre tengo a alguien que me ayuda cuando lo necesito	F M	4,656(,482) 4,087(,996)	-2,536	$p=,017$
Estilo Estructurado	F M	13,500(2,184) 15,043(2,325)	2,516	$p=,015$
Recursos Sociales	F M	31,343(3,188) 19,521(3,287)	-2,063	$p=,044$

En relación a los datos se observa que por ejemplo los ítems de la dimensión *Competencia Social* se distribuyen de la siguiente manera: el ítem 6, ( $t = -2,633$ ,  $p = ,011$ ) el cual habla de la facilidad para hacer sentir cómodos a los demás se encuentra más presente en las mujeres, y el ítem 11 ( $t = 2,247$ ,  $p = ,029$ ) que expresa hacer amigos con mayor facilidad está mayormente presente en los hombres. Con respecto a la dimensión *Cohesión Familiar*, el ítem 10, ( $t = 2,461$ ,  $p = ,017$ ) que habla de sentirse a gusto con la familia y el ítem 15 ( $t = 2,605$ ,  $p = ,012$ ) que habla de estar de acuerdo con la familia en la mayoría de las cosas, se encuentra mayormente presente en los varones. El ítem 13 ( $t = 2,388$ ,  $p = ,021$ ) que habla de ser bueno organizando el tiempo (Estilo Estructurado) esta mayormente presente en los hombres. El ítem 19 ( $t = -2,536$ ,  $p = ,017$ ) que implica tener siempre a alguien cuando se necesita (Recursos Sociales), se encuentra presente más en las mujeres.

En relación a la dimensiones de Resiliencia las que presentan diferencias estadísticamente significativa en relación al sexo son, *Estilo Estructurado* ( $t = 2,516$ ,  $p = ,015$ ) mayormente presente en los hombres, y *Recursos Sociales*, ( $t = -2,063$ ,  $p = ,044$ ) preponderantemente en las mujeres.

Para observar la existencia o no de diferencias en los ítems y dimensiones en relación al sexo, en cada grupo particular, - no repitentes y repitentes- se aplicó la prueba no paramétrica U- Mann-Whitney. A continuación en las Tablas 11 y 12 se presentan los resultados obtenidos.

**Tabla 11: Diferencias por sexo en el grupo de los No Repitentes**

Ítems/ Dimensiones RSAD	Femenino/ Masculino	Mean Rank	p
Ítem 10: Me siento a gusto con mi familia	M F	24,80 16,04	p=,004
Ítem 11: Hago nuevos amigos/as con facilidad	M F	25,40 15,65	p=,006
Ítem 13: Soy bueno/a organizando mi tiempo	M F	24,97 15,93	p=,011
Ítem 17: Me siento competente (capaz)	M F	23,83 16,67	p=,044
Ítem 19: Siempre tengo a alguien que me ayuda cuando lo necesito	M F	15,97 21,80	p=,062(*)
Ítem 26: Cuando las cosas van mal tiendo a buscar lo bueno que puede salir de ello	M F	23,00 17,22	p=,095(*)
Estilo Estructurado	M F	25,03 15,89	p=,012
Competencia Personal	M F	23,30 17,02	p=,087(*)

(\*)Tendencia a la Significación

Dentro del grupo de No Repitentes, puede observarse que en relación a los ítems 10, (p=,004) perteneciente a la dimensión *Cohesión Familiar*, que habla de sentirse a gusto con la familia, el ítem 11(p=,006) de *Competencia Social* que implica hacer nuevos amigos con facilidad, e ítem 13 (p=,011) de *Estilo Estructurado* los valores van en la misma dirección que en la muestra general (Tabla 10) presentándose mayormente y con diferencias significativas en los



hombres. El ítem 19 (*Recursos Sociales*) presente en las mujeres con una tendencia a la significación también se corresponde con la tendencia general de la muestra. En el grupo de No Repitentes aparecen dos ítems de *Competencia Personal*, presente mayormente en los hombres, el ítem 17, ( $p=,044$ ) que implica sentirse competente y el ítem 26 ( $p=,095$ ) que habla de que cuando las cosas van mal se tiende a buscar lo bueno para salir de ello, con tendencia a la significación. Las dos dimensiones que se destacan en este grupo son *Estilo Estructurado* ( $p=,012$ ) y *Competencia Personal*, ( $p=,087$ ) ambas presentes en mayor cantidad en los hombres.

**Tabla 12. Diferencias por sexo en el grupo de Repitentes**

Ítems/ Dimensiones RSAD	Femenino/ Masculino	Mean Rank
Ítem 6: Tengo facilidad para hacer sentir cómodos a los que están a mi alrededor	M F	6,69 11,06
Ítem 12: Cuando me resulta imposible cambiar ciertas cosas, dejo de preocuparme por ellas	M F	6,38 11,33
Ítem 15: En mi familia estamos de acuerdo en la mayoría de las cosas	M F	10,75 7,44

No hay diferencias en las dimensiones generales, parecería que a condiciones desfavorables hay menos diferencias, es decir las diferencias se

unifican. En relación a los ítems y observando las medias de Rank se puede informar que en el ítem 6, que habla de tener facilidad para hacer sentir cómodos a los que están alrededor (*Competencia Social*) y el ítem 12, que implica que cuando resulta imposible cambiar ciertas cosas, deja de preocuparse por ellas (*Competencia Personal*) son las mujeres las que presentan los valores más altos; y en el ítem 15, que plantea que en la familia están de acuerdo en la mayoría de las cosas (*Cohesión Familiar*), la tendencia es de los hombres.

#### **4.2 Interpretación de los Resultados**

Este estudio empírico tuvo como objetivo general identificar la presencia o ausencia de factores resilientes en adolescentes repitentes y no repitentes, de 2° año del Secundario.

En relación a las características de la muestra es importante destacar que el número total de la muestra se vio afectada por las ausencias permanentes de los alumnos, quedando un determinado porcentaje sin poder formar parte de la misma y siendo en su mayoría alumnos repitentes. Este dato se vuelve relevante no sólo en relación a la fundamentación teórica sino también en relación a lo informado desde el gabinete de la escuela.

La mirada desde el gabinete es que en general los padres, aquellos que la escuela necesita que acompañen, son padres ausentes en la educación de sus

hijos, no concurren a las citaciones, no cuentan con el acuerdo de comunicado, no firman los boletines y si lo hacen no los devuelven. La escuela tiene un Plan Mejoras, lo cual implica que hay docentes que dan clases como si fueran maestras particulares, preparándolos para exámenes y demás y los alumnos no utilizan ese recurso. Por lo tanto parecería haber cierta relación entre como es la familia y el desempeño de los alumnos.

Por otra parte otro dato importante recabado a través del registro de datos es que los alumnos en su mayoría repitieron el 2° Año de Secundaria y los motivos más frecuentes eran faltar mucho, no estudiar, llevarse muchas materias. El momento en que sucede la repitencia no es un dato menor, ya que en la Argentina las mayores dificultades se presentan en el 1° y 2° año de secundaria donde la repitencia en los últimos años aumentó hasta un 15%. Es importante comprender que la repitencia se vuelve un indicador clave de la trayectoria educativa de un chico, es una medida que muchas veces termina atacando la autoestima, provocando ausencia de proyectos futuros, dificultad para darle sentido al presente, entre otras.

Al repetir un curso de alguna manera se pone en evidencia las diferencias de logros de los alumnos, legitimando de ese modo el fracaso por desidia o falta de capacidad. Y todo ello conlleva de alguna manera el fracaso escolar futuro y el abandono temprano de la educación, lo cual se vuelve un círculo vicioso de alguna manera, porque abandonar la escuela significa un fracaso aún mayor. Si

ese adolescente continua en la escuela y acá es dónde de alguna manera se vuelven tan importantes los factores resilientes, si continúa aprendiendo podrá recuperar y fortalecer la confianza en sus posibilidades, tan necesaria en la etapa de vida que atraviesa. Por eso es tan necesario poder ver al alumno en su totalidad, la adolescencia es una etapa que como bien se desarrolló en el marco teórico presenta profundos cambios, crisis, donde las seguridades se tambalean y donde en definitiva todo se encuentra en plena transformación para ese alumno.

Los datos recabados en la presente investigación reflejan lo expresado en el marco teórico, es decir que el grupo de No Repitentes presenta mayor cantidad de factores resilientes que los Repitentes, lo cual puede observarse en la Tabla 4. Si bien las medias en el grupo de No Repitentes son más elevadas en todas las dimensiones de resiliencia hay que destacar que tanto: *Competencia Personal*, *Estilo Estructurado* y *Recursos Sociales* presentan diferencias estadísticamente significativas.

La presencia de *Competencia Personal* en los No Repitentes nos estaría informando que quienes no repitieron presentan mayor confianza en los propios recursos para hacer frente a las situaciones que quienes repitieron. Reflexionando en relación a este factor, y a la etapa de vida que atraviesan, es decir plena adolescencia, donde de por sí la confianza se tambalea, y a lo cual se le suma de alguna manera haber fracasado, estas podrían ser posibles

circunstancias por la que los Repitentes poseen menos Competencia Personal que los No Repitentes.

*Estilo Estructurado* fue otro de los factores preponderantes en los No Repitentes, lo cual implica la capacidad de anticipación y planificación para el logro de objetivos. En el aprendizaje este aspecto es de suma importancia porque permite tener organización y orden a la hora de realizar las diferentes actividades y por ende en sus propias vidas también. Poder desarrollar aspectos tales como resolución de problemas, fijación de metas, planificación, toma de decisiones, colabora a desplegar tanto fortalezas como destrezas personales.

*Recursos Sociales* es el tercer aspecto más significativo en relación a los no repitentes y este factor es de suma importancia nuevamente para el aprendizaje, y para la adolescencia, ya que implica contar con una red de apoyo, sobre todo porque el afecto y apoyo proporcionan respaldo, es decir el aliento incondicional como base y sostén para el éxito académico. Contar con personas que crean en uno, que depositen su confianza, genera que la propia confianza se desarrolle y fortalezca.

Si bien los datos recabados en relación a las dimensiones de resiliencia son contundentes, parece interesante agregar el aporte diferencial que puedan presentar los ítems que tuvieron diferencias significativas dentro de cada una de las dimensiones.

Retomando la Tabla 5 los datos volcados reflejan que los ítems destacados de la dimensión Competencia Personal son el 1, 7 y 26, lo cual nos estaría informando sobre la forma en que abordan los desafíos los alumnos No Repitentes, es decir son personas que saben cómo obtener sus objetivos, considerando el esfuerzo como parte de ese proceso; saben cómo alcanzar las metas por lo tanto parecería que poseen capacidad de eficiencia, adecuación y competencia en la posibilidad de afrontar retos, en especial el estudio y a la vez cuentan con una mirada positiva ante las dificultades, pueden ver el medio vaso lleno en vez del medio vaso vacío, volviéndose de alguna manera más protagonistas que receptores de sus vidas.

La Tabla 6 presenta los ítems de *Estilo Estructurado*, los ítems 8 y 13 lo cual nos estaría informando que los alumnos no repitentes, y más resilientes, utilizan la planificación y organización como recursos, lo cual de alguna manera les permite poder tener proyectos a futuro.

Considerando la Tabla 7, dónde se visualizan los resultados de la dimensión *Recursos Sociales*, los ítems que se destacan son el 3,28 y 19 los cuáles reflejan la importancia para los alumnos no repitentes de contar tanto con el apoyo familiar y/o de amistades, o simplemente con una persona significativa que pueda ser de sostén y apoyo ante las dificultades. El ítem 9 permite observar que para un porcentaje de los No repitentes la unión con su grupo de pares es importante. En este aspecto es interesante poder agregar un aspecto

presente en el grupo de Repitentes y que se correlaciona de alguna manera con la diferencias en los resultados de ambos grupos; y es que la mayoría de los Repitentes expresó no haber contado con el apoyo de sus familias ante el fracaso escolar.

La dimensión *Cohesión Social*, Tabla 8 no presentó diferencias estadísticamente significativas de los No repitentes sobre los Repitentes, pero sí los ítems 27 y 5 mediante estos resultados puede observarse que el grupo de No repitentes comparte con su familia una misma visión y a la vez disfrutan de hacer cosas juntos, lo cual nos estaría informando la importancia del núcleo familiar para ellos.

En la Tabla 9 se presentó un ítem de *Competencia Social*, el ítem 22, el cual nos estaría informando que una parte importante del grupo de no repitentes, siempre busca la diversión el disfrute como forma de comunicación.

El segundo objetivo de la investigación fue reconocer tanto en la muestra general como en cada uno de los grupos- no repitentes y repitentes- la existencia o no de diferencias de género en relación a los factores resilientes. En las investigaciones sobre la RSA Escala de Resiliencia para Adultos, y la RSAD (Hjemdal, 2007) se encontraron diferencias interesantes obteniendo los hombres un resultado mayor en el factor *Competencia Personal* y las mujeres un puntaje mayor en el factor *Recursos Sociales*.

El presente estudio, Tabla 10 (muestra general), corrobora el resultado en relación a los *Recursos Sociales*, es decir las mujeres presentan mayor cantidad, es decir cuentan con mayor red de apoyo que los hombres, siendo el ítem 19 el más destacado el cual habla de contar siempre con alguien cuando se necesita. En relación a los hombres la diferencia significativa no fue en con respecto a la dimensión *Competencia Personal*, como en las investigaciones realizadas por Odin Hjemdal sino que el aspecto más destacado fue *Estilo Estructurado*, lo cual nos estaría diciendo que los hombres tienden a la anticipación y a la planificación para el logro de los objetivos más que las mujeres.

Además de lo anteriormente dicho los ítems que se destacaron significativamente, mostrando diferencias en relación al género fueron en relación a la dimensión *Competencia Social*, el ítem 6 que implicaría que las mujeres cuentan con mayor facilidad para hacer sentir cómodos a los demás que los hombres y el ítem 11 de cuál se infiere que los hombres logran hacer nuevos amigos con mayor facilidad que las mujeres. Por último de la dimensión *Cohesión Familiar* el ítem 10, mayormente presente en los varones, por lo cual parecería que los hombres tienden a estar mucho más cómodos y más de acuerdo con sus familias que las mujeres.



Con respecto a reconocer en cada uno de los grupos -no repitentes y repitentes- la existencia de diferencias de género en relación a los factores resilientes, se presentaron las Tablas 11 y 12.

Las diferencias significativas en el grupo de No Repitentes en relación al género (Tabla 11) se dieron en la *dimensión Estilo Estructurado y Competencia Personal*, ambas presentes en mayor proporción en los hombres que en las mujeres.

En el grupo de No Repitentes, se dieron diferencias significativas en relación a los hombres en los ítems 10, (*Cohesión Familiar*), ítem 11, (*Competencia Social*), ítem 13 (*Estilo Estructurado*), ítem 17, (*Competencia personal*) por lo cual parecería que los varones No Repitentes tienen una tendencia mayor a sentirse a gusto con sus familias, hacer nuevos amigos, sentirse competentes y a ser organizados con su tiempos más que las mujeres que no repitieron. Además a buscar lo bueno cuando las cosas van mal para salir de la situación, presente en el ítem 26.

En las mujeres el ítem 19 “Siempre tengo a alguien que me ayuda cuando lo necesito” se presentó en mayor cantidad que en los hombres, reafirmando nuevamente la importancia para las mujeres de contar con una red de apoyo.

En relación a las diferencias de género en el grupo de Repitentes (Tabla 12), hay que destacar que no hay diferencias en las dimensiones generales, parecería que a condiciones desfavorables, alumnos repitentes, con menos

factores resilientes, hay menos diferencias entre las mujeres y los hombres. Los ítems que presentaron diferencias fueron, el ítem 6 (*Competencia Social*) e ítem 12 (*Competencia personal*) por lo cual parecería que las mujeres repitentes tienden a hacer sentir cómodos a los demás, y a no preocuparse por ciertas cosas cuando es imposible cambiarlas, más que los hombres. Y en el ítem 15 (*Cohesión Familiar*) del cual se puede inferir que los hombres suelen estar de acuerdo con sus familias más que las mujeres.

#### **4.3 Comprobación de Hipótesis**

A través del presente trabajo se buscó comprobar la hipótesis planteada:

“Los adolescentes repitentes tienen menos factores resilientes que los no repitentes”

Retomando la definición de Resiliencia de Rirkin y Hoopman,(1991): “La resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a tensiones inherentes al mundo de hoy”. Por eso se buscó estudiar la resiliencia y sus factores considerando que aquellos alumnos que debieron repetir seguramente presentaran menos factores resilientes, considerando a estos últimos como parte de los recursos que ayudan al rendimiento escolar.

A través de todo lo investigado la hipótesis fue comprobada, en esta muestra de estudio los alumnos repitentes tienen menos factores resilientes que los no repitentes. Los resultados de las 5 dimensiones de Resiliencia presentaron valores menores para el grupo de repitentes.

**Capítulo 5**

## **Consideraciones Finales**

Mediante el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de la presente investigación se podría inferir que los adolescentes que presentan menos factores resilientes se caracterizarían por tener una menor confianza en sus propios recursos para hacer frente a situaciones adversas, menor eficiencia y competencia en la posibilidad de afrontar retos; menor capacidad de anticipación y planificación para el logro de los objetivos entre los que se encuentra el estudio. Además son alumnos con una menor red social de apoyo, la mayoría de quienes repitieron expresaron no contar con el apoyo de sus familias ante el fracaso escolar, afirmación que a luz de los datos, deja ver que los padres en general, son padres ausentes de la educación de sus hijos.

En la repitencia escolar se entrecruzan muchos factores, es importante comprender que es vivenciada como un fracaso por el alumno, principalmente si se produce en plena adolescencia, donde no sólo la confianza se encuentra en plena crisis sino dónde el grupo de pares tiene un rol fundamental, y donde muchas veces al perder el curso, no sólo se tiene que volver a hacer todo de nuevo sino que además pierden una de las cosas más importantes que es su grupo de pertenencia. Volver a repetir todo el año se convierte en un desafío muy grande para ellos, donde las posibles salidas son ausencias permanentes, falta de estudio culminando muchas veces con un posible abandono escolar; por eso es tan importante que el adolescente sea sostenido por la escuela y la

familia, para que pueda completar el ciclo y fortalecer su confianza. Es importante que se establezcan y transmitan expectativas elevadas y realistas para que actúen como motivadoras eficaces, adoptando la filosofía de que “Todos los alumnos pueden tener éxito”.

Dentro de las particularidades que surgieron de esta investigación se encuentra que en relación a la diferencia de género y la presencia o ausencia de factores resilientes, los resultados en relación a las mujeres fueron en la dirección de otras investigaciones sobre resiliencia, es decir presentan más *Recursos Sociales* que los hombres. Estos resultados se unen con los resultados longitudinales de Werner (1989), indicando que las mujeres generalmente tienen más tendencia a utilizar el apoyo social, y los hallazgos de Feingold (1994) en los cuales las mujeres reportaron mayores niveles de extroversión, confianza, sociabilidad y apoyo. Sin embargo los hombres presentaron mayor puntaje en la dimensión *Estilo Estructurado* y no en *Competencia Personal* como en otras investigaciones, pudiéndose observar que en la presente muestra los hombres se caracterizan por presentar habilidades en relación a la planificación y a la organización en vez de sentirse personalmente competentes, esto último puede ser un dato significativo a la luz de la etapa que atraviesan, es decir la adolescencia.

Considero que este tema es un tema amplio, que la educación tiene muchas aristas, al igual que el aprendizaje, pero creo que puede hacerse mucho si uno

está abierto y con la mirada enfocada en las potencialidades de las personas, de los alumnos, más que en las dificultades. Resiliencia es un concepto que permite poder profundizar en esos aspectos que ayudan a poder enfrentar las situaciones de la vida misma de otra manera, poder ser agentes generadores si no es posible de las circunstancias por lo menos si de la forma en como se las atraviesa. Considero que hay que estar más atentos a generar recursos que a sólo conformarse con lo que simplemente hay.

La educación en todos los niveles educativos presenta sus complejidades, pero la adolescencia es un período en el que de por sí, son necesarias más miradas, más herramientas, mas manos extendidas y apoyo brindado, para que ese adolescente, alumno pueda encontrar sus fortalezas. La escuela, cumple un rol fundamental, ante una dificultad de aprendizaje es importante que haya un adulto significativo dispuesto a “dar esa mano” que necesitan los alumnos para su desarrollo educativo y su contención afectiva. Muchas veces la forma de reafirmar la propia confianza nace de la confianza de un otro, que a veces puede provenir de la familia pero otras tantas no.

Comprender que la resiliencia puede desarrollarse, que como bien sostienen Henderson y Milstein (2003) es necesario enseñar “habilidades para la vida”, cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicativas, habilidad para resolver problemas y tomar decisiones.

Considero que es un campo en el cuál hay mucho trabajo por delante, trabajar para evitar la situación de repitencia, encontrar vías alternativas antes de que las situaciones sucedan, y si suceden trabajar para que ese chico encuentre en esa experiencia una instancia de aprendizaje y superación y no una fuente de inseguridad en sus capacidades. Las respuestas individuales no serán suficientes para prevenir el riesgo al fracaso escolar, sino que será necesario articular entornos que ayuden a potenciar estas respuestas, debe existir una acción coordinada entre los distintos agentes sociales es decir entorno familiar, social y escolar, todos como potenciadores de resiliencia, comprometidos desde un trabajo en conjunto.

Trabajar desde la resiliencia implica el desarrollo de todas las posibilidades, estimulando la confianza en si mismo, la atención, la comprensión, el espíritu de búsqueda, el compromiso, el buen humor, la imaginación, la creatividad, la compasión hacia los demás, el altruismo.

Resiliencia, educación, aprendizaje, alumnos, docentes, familias, todos forman parte de una red que los conecta, los entrelaza y los hace parte fundamental e indispensable en la construcción de seres más completos, íntegros y plenos.



## **Capítulo 6**

### Referencias Bibliográficas

- Acevedo, V. E. & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 301-319.
- Becoña, E. (2006) Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11 (3), 125-146.
- Blum, R. (1997). Riesgo y Resiliencia, conceptos básicos para el desarrollo de programa. *Adolescencia Latinoamericana*, 1(1), 16-19.
- Bonano, G. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20-28.
- Bonanno, G.A. & Kaltman, S. (2001). The varieties of grief experience. *Clinical Psychology Review*, 21, 705-734.
- Castañeiras, C. & Posada, M. (2010). *Resiliencia y Salud: Estudio de las relaciones vulnerabilidad-resiliencia en adolescentes y adultos de la Ciudad de Mar del Plata que presentan condiciones de riesgo psicosocial*. Grupo de Investigación en evaluación psicológica. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Contini Gonzalez, N. (2006). *Pensar la adolescencia hoy*. Buenos Aires: Paidós.
- Cyrlunick, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Dillon, A. (9 de Marzo del 2015). Secundaria: Uno de cada diez chicos repetirá el año. *Diario Clarín*. Recuperado de <http://www.clarin.com/>.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosevinge, J. & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment? *International journal of Methods in Psychiatric Research*, 12 (2).
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J., Martinussen, M., Aslaksen P. & Flaten M. (2006). Resilience as a moderator of pain and stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 61 (21), 3-9.

- Feldfeber, M. & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los 90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educ. Soc.*, Campinas, 32 (115), 339-356.
- Fullana Noel, J. (1998) La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (1), 47-7.
- Galarza, A., Cingolani, J. & Castañeiras C. (2011). Adolescencia saludable: un estudio sobre las relaciones entre personalidad, resiliencia y bienestar psicológico. *V Congreso Marplatense de Psicología*.
- Galende, E. (2004). Subjetividad y resiliencia: del azar y la complejidad. En: A. Melillo et al (Eds.). *Resiliencia y Subjetividad: Los ciclos de la Vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Gawel, V. (2011). Resiliencia: El arte de hacerse renacer. *Revista Resiliencia Añil*. Córdoba: Argentina.
- Grotberg, E. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo & E. Suarez Ojeda (Eds.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica de la Facultad de Psicología de la UNMdP- GIEPsi (2012). *Escala RSA. Características y aplicabilidad en adultos de Mar del Plata*. Ficha de cátedra.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hjemdal, O. (2007). Measuring protective factors: The development of two resilience scales in Norway. En: *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, (16), 303-321.
- Hjemdal, O., Friborg, O., Martinussen, M. & Rosenvinge, JH. (2001). Preliminary results from the development and validation of a Norwegian scale for measuring adult resilience. *J Norw Psychol Assoc*, 38, 310- 7.
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T., Rosenvinge, JH. & Martinussen, M. (2006). Resilience Predicting Psychiatric Symptoms: A prospective study of protective factors and their role in adjustment to stressful live events. En: *Clin. Psychol. Psychother.* 13, 194-201. *Published online in Wiley InterScience*.

- Kotliarenco, M., Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Santiago de Chile: Organización Panamericana de la Salud.
- Kreisler, L. (1996). La résilience mise en spirale. *Spirale*, 1, 162-165
- Ley Federal de Educación N° 24.195.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206.
- Ley Provincial de Educación N° 13688. En: [www.fmmeducación.com.ar/Sisteduc/Leyes/leybuenosaires13688.doc](http://www.fmmeducación.com.ar/Sisteduc/Leyes/leybuenosaires13688.doc), consultado octubre 2012.
- Marzoa, K., Rodriguez, M. & Schoo, S. (s.f) *Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones*. Buenos Aires: Argentina
- Melillo, A. (2004). Resiliencia. *Revista Psicoanálisis ayer y hoy*. Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para graduados. Buenos Aires: Argentina. N°1.
- Melillo, A. (2007). El desarrollo psicológico del adolescente y la resiliencia. En: M. Munist & E. Suarez Ojeda (comp.). *Adolescencia y Resiliencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A. (s.f). Sobre Resiliencia: El pensamiento de Boris Cyrulnik en Perspectivas Sistémicas. *La nueva Comunicación*, N°85
- Melillo, A. & Suárez Ojeda, E. (2001). *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A., Suárez Ojeda, E.N. & Rodriguez, D. (2004). *Resiliencia y Subjetividad: Los ciclos de la vida*. 1°Ed. Buenos Aires: Paidós.
- Munist, M. & Suárez Ojeda, E. (2004). Resiliencia en los adolescentes. En: A. Melillo, E. Suárez Ojeda, & D. Rodriguez (comp.). *Resiliencia y Subjetividad: Los ciclos de la vida*. 1°Ed. Buenos Aires: Paidós.
- Munist, M., Suárez Ojeda, E., Krauskopf, D. & Silber, T. (2007). *Adolescencia y Resiliencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Obiols, G. & Di Segni, S. (1993). *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria*. Kapelus

- Peralta, S., Ramírez, G., Castaño, A. & Buitrago, H. (junio 2006) Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 17, 196-219 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.
- Pérez Rubio, A. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, (6).
- Pérez Rubio, A. & Butti, F. (2005). *Hagamos de la escuela nuestro lugar. Relato de una experiencia para revertir el fracaso escolar en la enseñanza media*. Centro de Estudios Sociales- UNNE. Corrientes.
- Prada, C. (2005). Psicología Positiva y Emociones Positivas. *Revista Psicología Positiva*, 2 (2), 1-30.
- Rivas, A. Vera, A. & Bezem, P. (2010). *Radiografía de la Educación Argentina*. 1°.Ed.- Buenos Aires: Fundación CIPPEC, Fundación Arcor, Fundación Roberto Noble.
- Valle Valle, M & Parrilla Boror, M. (2006) *La resiliencia en niños con repitencia escolar*. Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Ciencias Psicológicas. Guatemala.
- Vera Poseck, B. (2004). Resistir y rehacerse: Una reconceptualización de la experiencia traumática desde la psicología positiva. *Revista de Psicología Positiva*, 1. Referencia electrónica: <http://www.psicologia-positiva.com/>.
- Vera Poseck, B. (2006). Psicología Positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 3-8.
- Vera Poseck, B., Carbelo Baquero, B. & Vecina Jiménez, M.L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49.

## **Capítulo 7**

## Anexos