



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ATLACOMULCO



“RELACIÓN ENTRE REGULACIÓN EMOCIONAL, RESILIENCIA Y
DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO
SUPERIOR”

T E S I S

Que para obtener el Título de:

Licenciado en Psicología

Presenta:

Grisel Galindo Sánchez

Asesor de Tesis:

Dr. Arturo Enrique Orozco Vargas

Atlacomulco, México; Junio del 2021

ÍNDICE

RESUMEN	IV
ABSTRACT	V
INTRODUCCIÓN	1
MARCO TEÓRICO	3
CAPÍTULO I	3
CONCEPTOS BÁSICOS-REGULACIÓN EMOCIONAL	3
1.1 Evolución de las emociones	3
1.2 Definición de emoción:	4
1.3 Clasificación de las emociones.....	6
1.4. Relación entre las emociones y el aprendizaje	7
1.5 Concepto de regulación emocional	8
1.6 Modelos de regulación afectiva	11
1.8 Concepto de desregulación emocional.....	13
1.9 Características de la desregulación emocional	14
1.9.1 Perfil de desregulación	14
1.9.2 Estrategias de regulación emocional	15
1.9.3 Estrategias Cognitivas de la regulación emocional (ECRE)	16
CAPÍTULO II	18
CONCEPTOS BÁSICOS-RESILIENCIA	18
1.1 Antecedentes	18
1.2 Concepto.....	19
1.3 Conceptos relacionados a la resiliencia	20
1.4 Factores de riesgo y protección	21
1.5 Construcción de resiliencia	24
1.6 Factores resilientes de Grodberg	28
1.7 Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.....	29
1.8 Modelo de la casita de Vanistendael.....	30
1.9 Tipos de resiliencia	32
1.9.1 Resiliencia en la adolescencia	32
1.9.2 Perfil del adolescente resiliente.....	33

CAPÍTULO III	36
CONCEPTOS BÁSICOS-DESEMPEÑO ACADÉMICO	36
3.1 Concepto de desempeño académico	36
3.2 Factores que influyen en el rendimiento académico	37
3.3 Evaluación en la educación Media Superior	38
3.4 Instrumentos de evaluación	42
3.5 Sistema o escala de calificaciones	43
3.6 Desempeño académico y resiliencia	43
3.7 Desempeño académico y regulación emocional	44
MÉTODO	45
Objetivo general	45
Objetivos específicos	45
Planteamiento del problema	45
Pregunta de investigación	47
Hipótesis	47
Tipo de investigación	48
Variables:	48
Instrumentos:	49
RESULTADOS	52
DISCUSIÓN	77
CONCLUSIONES	79
SUGERENCIAS	80
REFERENCIAS	81

RESUMEN

La resiliencia es entendida como una forma de afrontar la vida ante la adversidad, va muy de la mano con la capacidad para controlar nuestras emociones (regulación emocional), estos dos constructos en conjunto tienden a afectar el desarrollo de los adolescentes en esta edad porque los hace vulnerables a caer en estados de riesgo como el consumo de sustancias ilícitas, problemas en diferentes núcleos como el familiar, social e inclusive el escolar o en casos más graves llega al suicidio. El presente estudio consta de una investigación de carácter correlacional, cuyo objetivo fue conocer la relación que existe entre regulación emocional, resiliencia y el desempeño académico en estudiantes del nivel medio superior de una preparatoria en el municipio de Temascalcingo. Se trabajó con una muestra de tipo no probabilística por conveniencia compuesto por 132 estudiantes de ambos sexos que tenían edades entre los 15 y 18 años.

Se administró un formulario sobre factores sociodemográficos, un instrumento que mide la resiliencia y uno que mide regulación emocional. La primera es la escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M) una escala compuesta por cinco factores: Fortaleza y confianza en sí mismo, Competencia social, Apoyo familiar, Apoyo social y Estructura; el segundo fue la escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español (DERS-E) dividida en 4 factores: No aceptación, Metas, Claridad y Conciencia. Se encontró que los alumnos en el factor de conciencia se relacionan positivamente con las dimensiones de Fortaleza y confianza en sí mismo, Competencia social, Apoyo familiar, Apoyo social y Estructura. Por otro lado, no se encontró relación entre resiliencia, regulación emocional y el desempeño académico. Al mismo tiempo no se encontraron diferencias entre las variables sociodemográficas y las dimensiones de regulación emocional y resiliencia.

PALABRAS CLAVE: regulación emocional, resiliencia, desempeño académico, factores sociodemográficos.

ABSTRACT

Resilience is understood as a way of facing life in the face of adversity, it goes hand in hand with the ability to control our emotions (emotional regulation), these two constructs together tend to affect the development of adolescents at this age because it makes them vulnerable to fall into states of risk such as the consumption of illicit substances, problems in different nuclei such as family, social and even school or in more serious cases reaches suicide. The present study consists of a correlational research, whose objective was to know the relationship between emotional regulation, resilience and academic performance in students of a high school in the municipality of Temascalcingo. We worked with a non-probabilistic sample of convenience composed of one hundred thirty-two students of both sexes between fifteen and eighteen years of age.

A form on sociodemographic factors, an instrument that measures resilience and one that measures emotional regulation were administered. The first is the Resilience Measurement Scale with Mexicans (RESI-M) a scale composed of five factors: Strength and Self-Confidence, Social Competence, Family Support, Social Support and Structure; the second was the Difficulties in Emotional Regulation Scale in Spanish (DERS-E) divided into 4 factors: Non-acceptance, Goals, Clarity and Conscientiousness. It was found that students in the conscience factor were positively related to the dimensions of Strength and Self-confidence, Social Competence, Family Support, Social Support and Structure. On the other hand, no relationship was found between resilience, emotional regulation and academic performance. At the same time, no differences were found between sociodemographic variables and the dimensions of emotional regulation and resilience.

KEY WORDS: emotional regulation, resilience, academic performance, sociodemographic factors.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa de diversos cambios a niveles físicos, emocionales, sociales y psicológicos, donde se dan oportunidades que permiten el desarrollo evolutivo de los individuos y permiten el establecimiento de una autonomía positiva. Sin embargo, se ha observado que los adolescentes se encuentran expuestos a muchos riesgos como la violencia, uso de drogas, la delincuencia, las conductas sexuales arriesgadas, los problemas familiares y escolares, e inclusive trastornos mentales (Güemes-Hidalgo, Ceñal González-Fierro y Hidalgo Vicario, 2017). De esta forma observamos que es una etapa donde se le debe de dar mayor importancia para su estudio, principalmente al aspecto emocional para una mejor comprensión de estas conductas de riesgo que viven muchos adolescentes en la actualidad.

Diversos estudios han identificado que algunos trastornos han iniciado desde la adolescencia como es el caso de los trastornos de ansiedad y de control de impulsos, la ideación y planes suicidas, los trastornos adictivos puros, fobias sociales, depresión, anorexia nervosa y bulimia, por mencionar algunos. Lo más alarmante es el hecho que estos son iniciados entre la niñez y adolescencia tienen un grado alto de continuidad en la vida adulta (De la Barra M, 2009). En este sentido encontramos estudios donde demuestran que aquellos adolescentes con mayores habilidades para comprender y manejar sus emociones, muestran, prevención en conductas de riesgo futuras. Es decir, muestran una adecuada regulación emocional asociada con un menor número de conductas autodestructivas (Cassullo, 2011).

Un concepto relacionado con el término regulación emocional que ha cobrado mucha relevancia en los últimos años es la resiliencia que se estudia como un posible factor de protección en contra de las consecuencias de los riesgos mencionados con anterioridad, demostrando que estos afectan su calidad de vida y por ende arrojan bajos niveles de resiliencia (Vinaccia, Quiceno y Moreno San Pedro, 2007). Esta entendida como la capacidad de sobreponerse ante situaciones

adversas, en donde el adolescente debe de potencializar las posibilidades y recursos disponibles para poder crear alternativas de solución de situaciones que le causen conflicto, de tal modo que pueda ser capaz de conocer sus capacidades y limitaciones.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

CONCEPTOS BÁSICOS-REGULACIÓN EMOCIONAL

En nuestro día a día nos vemos inmersos en un sinfín de emociones, ya que estas conforman gran parte de éste y a lo largo de un día podemos experimentar emociones positivas y negativas, estas últimas en ocasiones son difíciles de sobrellevar; sin embargo si esta dificultad de manejo de emociones nos impide el desarrollo de actividades de nuestra vida cotidiana, afectando aspectos como; escuela, casa o trabajo, ya se considera un problema de salud mental, por ello este capítulo está dedicado a la regulación emocional.

1.1 Evolución de las emociones

El cerebro humano cuenta con partes primitivas, que hoy en día aún siguen teniendo la misma fisiología y el mismo sistema de respuesta, que tenían nuestros antecesores, es por esto que, cuando nuestro cerebro emocional percibe algún peligro responde casi de manera automática, antes de que el cerebro pensante haya podido pensar cómo actuar, por ello estamos hablando que este sentido de supervivencia, por decirlo de alguna forma, es un mecanismo primitivo, el cual nos ha permitido como especie adaptarnos y sobrevivir (Carpena-Casajuana, 2010)

Innegablemente en nuestra actualidad o mejor dicho, nuestra nueva realidad nos pone ante situaciones de riesgo totalmente distintas a las del hombre primitivo. Por lo cual nuestra nueva realidad nos afronta a vivir situaciones que nos generan diversas emociones, tales como el miedo a hacer el ridículo, a no tener éxito, a no ser aceptado, a no ser bien visto y el miedo a las personas diferentes con costumbres y comportamiento diferentes, etc. Al mismo tiempo encontramos el peligro a través del exceso de responsabilidades que se perciben como inalcanzables, que nos llevan a tener más emociones. Por otro lado, encontramos emociones negativas como el enfado o angustia que nos llevan a experimentar ansiedad y que de no tener conductas alternativas para su adecuado manejo nos llevan a realizar acciones agresivas, de ataque, de huida o inclusive de inhibición (Urizarbarrena, 2014).

1.2 Definición de emoción:

De acuerdo con Chóliz Montañés (2005), la emoción es una experiencia, con diferentes dimensiones y que contiene al menos tres sistemas como respuesta los cuales son: cognitivo/subjetivo, conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo. Por su parte Fernández-Abascal y Jiménez-Sánchez (2010) la definen como un proceso psicológico que tiene como función principal adaptarnos y así poder responder al entorno, que a su vez nos permitirá la supervivencia. Al mismo tiempo encontramos a Bisquerra (2009) quien la define como un estado complejo de nuestro organismo que se caracteriza por experimentar excitación o perturbación que nos hace predisponernos a la acción, dando como resultado reacciones afectivas más o menos espontáneas ante eventos específicos. La duración de éstas puede ser de segundos hasta horas.

Por su parte, García (2012) define a la emoción como un proceso psicológico que nos posibilita la adaptación y una respuesta óptima al entorno donde nos desenvolvemos, experimentando diferentes emociones tales como: placer, tristeza, miedo, ansiedad o culpa, que son algunas de las que nos ayudan a añadir pasión a nuestra vida, ya que sin estas la vida sería muy aburrida y monótona, además que

sin ellas se nos impediría experimentar las relaciones afectivas y no podríamos ver los efectos de las situaciones, tanto positivos como negativos. Tal y como lo menciona Gross (2002), las emociones nos posibilitan un conjunto de respuestas coordinadas y fisiológicas que influyen en la forma en que cada uno responde a los desafíos y oportunidades percibidos.

Con base en los anteriores planteamientos de los diversos autores se puede concluir que la importancia de las emociones radica en que estas son indispensables para nuestra adaptación y supervivencia tanto a nivel social como personal. Las emociones nos posibilitan el establecimiento de las relaciones y el poder llevar de manera más amena nuestras vidas; sin embargo, cuando éstas no son reguladas de forma adecuada ocasionan diversos problemas a nivel social, familiar y personal.

Por otro lado, encontramos que las emociones tienen diferentes elementos, los cuales son descritos e identificados por Bisquerra (2009):

- **Neurofisiológico:** El primero es el elemento neurofisiológico, el cual hace referencia a las respuestas involuntarias de nuestro organismo, que inicia en el Sistema Nervioso Central y se caracteriza por manifestarse a través de la taquicardia, la sudoración, el rubor, sequedad en la boca, secreciones hormonales, la respiración, presión sanguínea, etc., son los primeros en anunciar que algo está ocurriendo y por ende posibilitan poner en marcha los recursos de los cuales disponemos para afrontar determinada situación
- **Comportamental:** El segundo elemento es el comportamental, el cual es la manifestación externa de la emoción, nos indica que está pasando, expresándose a través del lenguaje no verbal, como las expresiones en el rostro y/o el tono de voz, cabe destacar que este elemento puede ser trabajado y entrenado.
- **Cognitivo:** Como tercer y último elemento encontramos al cognitivo, el cual hace referencia a la experiencia emocional subjetiva, este nos permite ser conscientes de la emoción que se está experimentando y lograr determinar cual es la emoción que se está viviendo, en función del dominio del lenguaje y de la

habilidad para reconocer las diferentes emociones. Con base en lo anterior es fundamental puntualizar la importancia de la educación emocional encaminada al conocimiento de las propias emociones.

1.3 Clasificación de las emociones

Las emociones son una parte importante en nuestra vida, nos permiten identificar estímulos valiosos para la supervivencia y nos permiten adaptarnos a nuestro ambiente de forma más favorable. Por ello, existen diferentes clasificaciones sobre las emociones, retomando a Vivas, Gallego, y González (2007) y García (2012), encontramos que existen las emociones básicas y emociones complejas o secundarias, las cuales serán descritas a continuación:

Emociones básicas, también denominadas primarias, puras o elementales.

Estas pueden ser identificadas a través de una expresión facial, suelen ser iniciadas con rapidez y duran pocos segundos, algunos ejemplos de estas son:

- Ira: La cual consiste en una reacción de irritación o rabia, que comúnmente es causada por un sentimiento de vulnerabilidad o frustración al no poder alcanzar algún objeto o al no poder satisfacer una necesidad.
- Tristeza: Se manifiesta cuando existen momentos desagradables para el individuo que lo hacen experimentar disgusto o melancolía.
- Miedo: Aparece o es producido cuando se experimenta una sensación de peligro que amenaza nuestro bienestar físico o psicológico.
- Asco: Es considerada la experimentación de repugnancia que se siente por el ver algo o por estímulos psicológicos.
- Culpa: Implica un sentimiento que comúnmente aparece cuando experimentamos una incoherencia entre nuestros pensamientos y nuestras acciones.

Así mismo la alegría y la sorpresa también son parte de las emociones básicas, sin embargo estas no son aprendidas, sino que estas son parte de la configuración del

ser humano. Estas emociones básicas están grabadas en los circuitos nerviosos de nuestros genes.

Emociones secundarias

En cuanto a las emociones secundarias hacen referencia a las que nacen a raíz de las emociones primarias, estas se deben en gran medida al desarrollo individual y sus respuestas difieren ampliamente de unas personas a otras. Otra clasificación que hay con base en Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001) citado en Vivas, Gallego, y González (2007) son:

- Emociones negativas: hacen referencia a los sentimientos considerados desagradables, aquí la situación se considera dañina y se hace uso de diferentes recursos para su afrontamiento, por mencionar algunos ejemplos encontramos: el miedo, la ira, etc.
- Emociones positivas: estas emociones hacen referencia a los sentimientos que son agradables, se considera la situación favorable, suelen tener una duración muy corta, por ello se hace uso de recursos para afrontarse. Por ejemplo, la felicidad.
- Emociones neutras: hacen referencia a que son las que no producen intrínsecamente reacciones ni agradables ni desagradables, es decir que no pueden considerarse ni como positivas ni como negativas y tienen como finalidad el facilitar la aparición de posteriores estados emocionales. Por ejemplo, la sorpresa.

1.4. Relación entre las emociones y el aprendizaje

El aprendizaje y las emociones tienen una relación muy estrecha, debido a que las emociones fundamentan diversas zonas cerebrales como el córtex pre frontal, el hipocampo, la amígdala o el hipotálamo, por lo cual cuando se adquiere un nuevo conocimiento la parte cognitiva y emocional se interrelacionan en el cerebro. Por ello se dice que la emoción actúa como “guía” para la obtención de dicho aprendizaje, por lo cual etiqueta las experiencias como positivas y hace que sean

atractivas al momento de aprender, por el contrario cuando son negativas son susceptibles a ser evitadas (Elizondo Moreno, Rodríguez Rodríguez, y Rodríguez Rodríguez, 2018).

Por su parte (Logatt Grabner, S/F) nos dice que para que algo se consolide en nuestra memoria es necesario que este asociado a una emoción, ya que, como hemos experimentado a lo largo de nuestra vida aprendemos muchas cosas, sin embargo no todas siguen en nuestra memoria, por ello los aprendizajes generados en la escuela o durante nuestra vida se asocian a los sentimientos, estos pueden ser positivos o negativos. En el aula los ambientes motivadores y agradables, predisponen para aprender y hacen perdurar los conocimientos más tiempo, por el contrario los espacios educativos negativos, desagradables o agresivos dificultan concentrarse y la información presentada desaparece. El mismo autor anterior señala que se puede dividir a nuestra memoria en 3 sub tipos:

1. Corto plazo: Aquí se tiene en la mente una pequeña cantidad de información, si no son significativos se olvidan fácilmente.
2. Operativa o de trabajo: esta suele ser más significativo que el anterior, aquí se almacena la información de manera temporal, puede convertirse en un recuerdo a largo plazo o ser olvidado, por ejemplo, el estudiar para un examen, si este conocimiento no es significativo se olvidará.
3. Largo plazo: las situaciones que despiertan nuestras emociones hace que la sinapsis pueda llegar a ser más fuerte para que los recuerdos puedan perdurar más tiempo, esta puede ser fácil de evocar.

1.5 Concepto de regulación emocional

La regulación emocional es un término que se usa para describir la capacidad de los individuos para responder de forma eficaz a una experiencia emocional determinada, por lo general la usamos de forma inconsciente en el momento en que nos encontramos en una situación difícil. Estas pueden ser saludables o no, las primeras hacen referencia a las que no nos causan ningún daño, es decir se tiene

una adecuada regulación emocional, mientras que la segunda está enfocada a las que nos causan daños duraderos (Rolston y Lloyd-Richardson, S/F).

Las emociones surgen de la interacción de la persona y el ambiente y estas interacciones pueden ser significativas porque son relevantes para el individuo, al mismo tiempo que implican cambios interrelacionados a la experiencia subjetiva, el comportamiento, la fisionomía y las expresiones de la persona. Por lo anterior, Thompson y Meyer (2006, p.251) definen a la Regulación emocional como “los procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales especialmente sus características intensas y corporales para lograr la meta”, mientras que Bisquerra (2009, p.3) la define como “la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento y la capacidad para autogenerar emociones positivas”

En cuanto a (Gross, 1998), la concibe como un proceso por el cual los individuos influyen en las emociones que tienen, cuando las tienen y cómo las experimentan. Al expresar estas emociones, los procesos pueden ser automáticos o controlados, consciente o inconsciente, y pueden tener sus efectos en uno o más puntos de la emoción. Debido a que las emociones son procesos multicomponentes que se desarrollan con el tiempo, la regulación emocional implica cambios en la "dinámica de las emociones".

Por su parte, Company Romero y Sánchez (2012) mencionan que la regulación emocional hace referencia a la capacidad de modificar los elementos emocionales, con respecto a su frecuencia, forma e intensidad. Esta está asociada al funcionamiento social y adecuado, donde quienes disponen de mayor capacidad para regular sus emociones, tanto las positivas como las negativas, muestran menos conductas sociales desviadas y son menos propensos a desarrollar trastornos psicológicos. En sintonía con lo anterior, Silva (2005) la define como una estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo. Por su parte, Thompson (1994) citado en Verzeletti, Zammuner, Galli, y Agnoli (2016) nos dice que la regulación emocional es un proceso extrínseco e intrínseco, responsable de

monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales. Para el logro de metas, se activa en cualquier fase emocional, respondiendo con estrategias que obedecen a procesos conscientes o inconscientes.

En cuanto a Trógolo y Medrano (2012), nos dicen que la regulación emocional se define como el conjunto de habilidades, que incluyen una conciencia emocional, claridad emocional, aceptación emocional, control de impulsos y una capacidad de participar por objetivos deseados mientras se experimenta una emoción negativa, usando a su vez de manera flexible estrategias apropiadas para dar óptimas respuestas. Si se ausenta una de estas habilidades se presenta una desregulación emocional.

Las emociones deben ser reguladas para que como individuos logremos nuestros objetivos; sin embargo, durante la adolescencia ocurre un desafío para el logro de esta regulación emocional, debido a que hay muchos cambios hormonales y cerebrales (Hilt, Hanson, y Pollak, 2011). Como hemos visto en la ausencia de ésta, se presentan diversas consecuencias como conductas desviadas y la aparición de trastornos psicológicos.

Hasta este punto hemos analizado la definición de regulación emocional, pero ¿por qué las personas regulan sus emociones? Mestre Navaz y Guil Bozal (2011) nos dicen que la razón por la cual regulamos las emociones se puede explicar como un medio para optimizar, en la medida de lo posible, la propia adaptación, tanto personal como social. En sintonía con lo anterior, (Mestre Navas, y otros, 2012) se continúan resaltando que la adaptación es un aspecto clave de la regulación emocional, ya que este es el fin de las emociones. Por lo cual, en los últimos años ha existido gran interés en este tema, ya que se asocia con el bienestar, la salud, el desarrollo psicológico y el desempeño laboral y académico de los individuos (Gómez-Pérez y Calleja-Bello, 2016).

1.6 Modelos de regulación afectiva

El modelo cibernético de Larsen de regulación del estado de ánimo

En este modelo Larsen plantea que regular estados de ánimo implica la activación de mecanismos de control, por lo cual las conductas de regulación consideran conductas de autocontrol, Larsen (200) citado en (Castañeda López, 2016), menciona que toda persona tiene como referencia el estado de ánimo que quiere alcanzar y éste estará guiada por el objetivo de reducir la distancia entre el estado de ánimo que experimenta la persona en el momento y el que desea, Larsen (200) citado en (Gómez González, 2014). Este es activado cuando el comparador detecta alguna diferencia entre el estado deseado y el percibido, para reducir la diferencia creada se activan mecanismos de regulación emocional que son dirigidos hacia el exterior o interior. Es un modelo de autorregulación basado en procesos controlados (Hervás y Vázquez, 2006).

El modelo homeostático de Forgas

En este modelo, se plantea que la regulación del estado del ánimo funciona a partir de un proceso de equilibrio, dentro de este los procesos pueden ser espontáneos o automáticos, de tal forma que el estado del ánimo se encuentra alrededor de un punto, el cual activa los mecanismos de regulación cuando el estado de ánimo se aleja significativamente del mismo (Bower y Forgas, 2010; citado en Hervás y Vázquez, 2006).

Modelo de regulación del estado de ánimo basado en la adaptación social

En este modelo se plantea que la regulación emocional tiene el objetivo de adaptarse a una situación determinada, para demostrar que se tiene una adecuada regulación de emociones ya sea positiva o negativa. Un ejemplo donde se aplica es: antes de conocer a un extraño, ya que se prepara para tener una adecuada reacción ya sea positiva o negativa, mientras que eso no se hace cuando vamos a ver a la pareja (Erber, Wegner, y Therriault, 1996; Erber, y Erber, 2000; Erber, Wegner, y Therriault, 1996; Commons y Erber, 1997; citado en Hervás y Vázquez, 2006).

1.7 Modelo modal de la emoción

Este fue descrito por Gross y Thompson (2007) en donde junta tres características centrales de la emoción, haciendo una transacción entre persona-situación y atención. La situación tiene un particular significado para esa persona, obligando a la atención a activarse, dando así un aumento en las respuestas multisistémicas. Dicha transición puede implicar desde una gestión mental muy elaborada a una simple respuesta automática. En la siguiente imagen se ve gráficamente cómo se describe este “modelo modal” (Figura 1) donde se presenta una secuencia de abstracción situación-atención-evaluación-respuesta.

Esta secuencia comienza con una situación psicológicamente relevante, que a menudo es externa (eventos o exigencias ambientales); en segundo lugar, está la atención donde se da una selección de elementos más significativos; en tercer lugar está la evaluación, esta va a depender de la relevancia de la situación, aquí se considera que los cambios multisistémicos asociados a la emoción (es decir, mente, conducta y fisiología) raramente son obligatorios. Por último, está la respuesta emocional, la que por efectos de la retroalimentación modifica la situación relevante. Por lo tanto, las emociones poseen tal cualidad imperativa que pueden interrumpir nuestras acciones y forzarnos a cambiar nuestra consciencia de una situación determinada (Gross y Thompson, 2007).

Siendo la regulación emocional desde este enfoque entendida como una modulación de estados afectivos en función de metas, como ajuste del estado emocional que propicia beneficios a nivel adaptativo (Pérez Díaz & Guerra Morales, 2014).

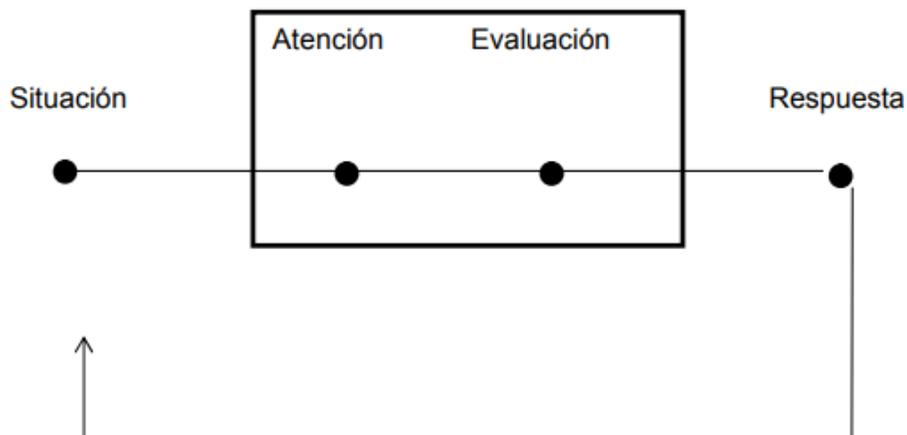


Figura 1. Modelo Modal del Proceso de Regulación Emocional según Gross y Thompson (2007).

1.8 Concepto de desregulación emocional

La desregulación emocional suele ocurrir cuando las emociones son intensas y nos llegan a abrumar, son causadas por la falta de conocimiento en las estrategias efectivas o cuando estas fallan. Suelen conllevar malas relaciones interpersonales, una gran dificultad para concentrarse, sentirse abrumado por las emociones y/o por una incapacidad para poder inhibir comportamientos destructivos, cuando no se trabajan de forma adecuada se propicia el desarrollo de psicopatologías tales como la depresión, ansiedad y abuso de sustancias (Hilt, Hanson, y Pollak, 2011).

Como se mencionó anteriormente, la desregulación emocional puede determinar el desarrollo de psicopatologías ya que representan dificultades en el reconocimiento y expresión de emociones, especialmente se ha relacionado con trastornos del estado de ánimo y ansiedad (Jazaieri, Uusberg, Uusberg, y Gross, 2018); sin embargo, también se encuentran relacionadas con el trastorno por déficit de atención, trastorno límite de la personalidad, trastorno por estrés postraumático, trastornos del comportamiento alimentario (TCA) y con la dependencia a sustancias. Las personas que padecen estas psicopatologías suelen apelar a las estrategias de supresión, es decir existen fallas en su regulación emocional, tal y como se

mencionó anteriormente (Rodríguez Guarín, Gempeler Rueda, Patiño Sarmiento, Lozano Cortés, y Pérez Muñoz, 2017)

Los niños y adolescentes que no regulan de forma adecuada sus emociones son más propensos de presentar secuelas psicológicas negativas graves, sufriendo de ansiedad, deterioro cognitivo y déficits en la competencia social, esto ocurre a corto plazo, mientras que a largo plazo, incrementa el riesgo de padecer algunas de los trastornos mencionados anteriormente, además de conductas agresivas y otros problemas (Contreras-Valdez, Hernández-Guzmán, y Freyre, 2017). Entre los que destacan las conductas violentas, ya que se presentan alteraciones conductuales y psicopatológicas que no se relacionan con una excesiva emoción negativa o positiva, sino más bien a la escasa habilidad de regular las emociones de manera saludable (Estévez y Jiménez, 2017).

1.9 Características de la desregulación emocional

Las personas con desregulación emocional suelen presentar algunas de las siguientes características, de acuerdo con Bertomeu (2019):

- A menudo experimentan sentimientos de vacío existencial.
- Les resulta difícil relacionarse con otras personas.
- Discuten frecuentemente en casa, en el aula o en el trabajo.
- Se enfadan o lloran con cierta facilidad.
- Presentan conductas autolesivas o atracones.
- Pueden abusar de medicamentos u otras sustancias como alcohol u opiáceos.

1.9.1 Perfil de desregulación

De acuerdo con gran parte de los niños y adolescentes que acuden a servicios de salud mental, presentan un patrón de severa desregulación emocional y conductual, que a su vez influye en su recuperación, describiendo al Perfil de Desregulación (PD) como un indicador global de psicopatología, definiéndolo como un patrón

temperamental desvinculado, que se caracteriza por una elevada evitación al daño, elevación de búsqueda de novedad, baja dependencia a la recompensa, baja persistencia y se relaciona con peores niveles de funcionamiento y niveles elevados de psicopatología. Sin embargo, aún es un constructo psicopatológico en construcción, su importancia radica en que presenta una fuerte relación con las conductas auto lesivas, así como implica distintos aspectos de la experiencia psicopatológica como lo son los biológicos, relacionales y sociales (Caro-Cañizares, 2018).

1.9.2 Estrategias de regulación emocional

De acuerdo con Etxebarria (2002) citado en Pascual Jimeno & Conejero López (2019) se distinguen cuatro vías fundamentales para conseguir modificar lo que sentimos: la regulación de la confrontación de los hechos, la regulación del procesamiento de la información tanto externa como interna, la regulación de las tendencias expresivas y conductuales y la regulación de las reacciones fisiológicas.

La primera, la regulación de la confrontación de los hechos consiste en modificar lo que sentimos regulando nuestra exposición a los acontecimientos o situaciones que nos provocan emociones; por ejemplo, estar en circunstancias o situaciones agradables y por ende evitando las desagradables. La segunda vía, la regulación del procesamiento de la información externa e interna, está basada en la modificación de los pensamientos e interpretaciones y las imágenes que implica un afrontamiento intrapsíquico que a menudo lleva consigo una cierta distorsión de la realidad o, al menos, un debilitamiento de la relación con la misma.

Una tercera vía sería la regulación de las tendencias expresivas y conductuales. Nos dice que la inhibición o supresión de las expresiones emocionales, en especial adoptando intencionadamente una expresión o actitud diferente, incompatible con la tendencia natural de una emoción dada, puede afectar a la experiencia emocional subjetiva ya que tanto el dar rienda suelta a las expresiones y conductas emocionales como su supresión o inhibición sirven para regular la experiencia

emocional. Una cuarta vía sería la regulación de las reacciones fisiológicas. Las respuestas fisiológicas se pueden regular de diversos modos: mediante tranquilizantes, sedantes, alcohol, etc., o por, medio de ejercicios de respiración que son más sencillos, también puede hacerse a través de la meditación.

1.9.3 Estrategias Cognitivas de la regulación emocional (ECRE)

Las Estrategias Cognitivas de la regulación emocional (ECRE) están tomando relevancia debido a que contribuyen en el aspecto cognitivo en desarrollo y mantenimiento de psicopatología y hacen referencia a la forma cognitiva de abordar la información de carácter emocional que recibe el individuo mediante diversos procesos, permitiendo así poder tener un mayor control sobre sus emociones ante experiencias amenazantes o estresantes (Dominguez-Lara, 2017). De tal forma que la persona pueda controlar de forma más o menos funcional la situación poniendo en práctica las estrategias, cabe destacar que las primeras cuatro se asocian a conductas disfuncionales y las últimas a comportamientos más adaptativos (Dominguez Lara, 2016) las cuales son un total de 9 descritas a continuación:

- Rumiación:
Se enfoca en centrarse solo en los pensamientos y sentimientos negativos.
- Catastrofización:
Se centra en los pensamientos y enfatiza el miedo o terror a cierta experiencia o situación que lo ponga en riesgo.
- Auto culparse:
Se refiere a pensamientos que atribuyen los sentimientos de culpa de lo sucedido hacia uno mismo.
- Culpar a otros:
Se refiere a atribuir la culpabilidad de lo sucedido a otros.
- Poner en perspectiva:
Quiere decir que minimiza el evento y aumenta cuando lo compara con otros.
- Aceptación:

Hace referencia a vivenciar las emociones y los eventos, displacenteros sin juzgarlos, sin intentar cambiarlos o controlarlos.

- Focalización positiva:
Es pensar en experiencias agradables.
- Reinterpretación positiva:
Consiste en reevaluar la situación en términos positivos de crecimiento personal
- Refocalización en los planes:
Consiste en planificar los pasos a seguir de manera que se regule el evento negativo.

Tanto la adquisición como la utilización diferencial de estas estrategias cognitivas de regulación emocional, en su desarrollo y consolidación, influye y repercute en las evaluaciones que tienen con respecto a su bienestar psicológico como en su malestar psicológico (Andrés, Castañeiras, & Richaud, 2014).

CAPÍTULO II

CONCEPTOS BÁSICOS-RESILIENCIA

A menudo vemos que hay personas capaces de sobrellevar situaciones que vemos difíciles o complejas de solucionar o comprender; sin embargo, existen personas con esa capacidad de recuperación ante diferentes problemáticas, por ello, este capítulo está dedicado a esta capacidad denominada resiliencia. Esta se ha convertido en tópico de investigación debido a que está asociada a la salud mental y a los mecanismos de adaptación al entorno por parte del individuo (Álvarez Ramírez & Cáceres Hernández, 2010).

1.1 Antecedentes

Una primera generación de investigadores(as) a principios de los setenta comenzaron a estudiar el término resiliencia, interesados por descubrir los factores protectores que daban las bases para que los niños tuvieran la llamada adaptación positiva, pese a sus condiciones de adversidad, (Kaplan, 1999, citando en García Vesga y Dominguez- De la Ossa, 2012)

Por otro lado, también se enfocó en sus primeras investigaciones a factores de riesgo para enfermedades crónicas y agudas de adultos. En cuanto a los niños se centró en la vulnerabilidad de los pobres y familias con problemas como se mencionó con anterioridad. Por lo tanto, los resultados de estas investigaciones dieron origen al concepto de resiliencia, denominando resilientes a quienes no presentaban problemas. Se debe agregar que hoy en día la mayoría de investigaciones sobre resiliencia se centran en niños y adolescentes en riesgo (Pooley & Cohen, 2010).

Es necesario recalcar que la aportación de los estudios con los niños es la que más ha influenciado el desarrollo de una definición de resiliencia debido a que aunque presentaban condiciones problemáticas extremas o difíciles e inclusive traumáticas como: padres alcohólicos, abandono, maltrato, etc., no desarrollaban problemas en su salud mental (Becoña, 2006). En sintonía con lo anterior, es necesario aclarar que el estudio de la resiliencia se divide en dos generaciones; la primera generación de investigadores considera la resiliencia como aquello que se puede estudiar una vez la persona se ha adaptado, cuando ya tiene una capacidad resiliente, lo que quiere decir que solo se puede etiquetar a una persona de resiliente si ya ha existido una adaptación, por lo cual se centrarían solo en encontrar los factores que han posibilitado dicha superación. Por su parte, la segunda generación de investigadores considera a la resiliencia como un proceso que puede ser promovido, por lo cual las investigaciones se centraron en indagar en cuáles son las dinámicas presentes en el proceso resiliente. Sus estudios se centran en la distinción que se establece entre factores promotores y factores de riesgo, al mismo tiempo que se comenzaron a enfatizar los estudios con respecto a los modelos que fundamentan la resiliencia (Gómez-Moreno, 2010).

1.2 Concepto

El término resiliencia tiene su origen del latín “resilio”, que significa volver atrás, volver de un salto, rebotar. Tiene dos significados que tiene dos usos: el primero enfocado hacia objetos, hace referencia a que es capaz de retroceder o volver a ponerse en forma después de doblarse, estirarse o estar comprimido, siendo capaz de recuperar su forma original o posición después de doblarse o estirarse; y el segundo es en el sentido para referirse a una persona, que es visto como la capacidad de resistir o recuperarse rápidamente de condiciones difíciles (Windle, 2011)

Es un término que es adaptado en las ciencias sociales como característica de las personas. Hace referencia a que pese a sus situaciones difíciles y de alto riesgo, se desarrollan con una salud mental sana y exitosa (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla,

1997). Con base en Henderson Grotberg (2001), se define la resiliencia como una capacidad de enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad o dificultad. De igual modo, González Arratia y Valdez Medina (2007) la definen como una capacidad para adaptarse a través de la combinación de atributos internos del individuo y externos como: lo familiar, social y cultural, que le dan la posibilidad de superar el riesgo o adversidad de forma adecuada.

1.3 Conceptos relacionados a la resiliencia

Adversidad

Se entiende como una amenaza, riesgo o peligro en el desarrollo de una persona Infante (2008) citado en (García del Castillo, García del Castillo-López, y López-Sánchez, 2016), puede ser real o subjetiva, la objetiva se basa en indicadores que miden el nivel de vulnerabilidad de una persona ante una situación determinada, mientras que el subjetivo se basa en creencias y/o percepciones de la persona, por ejemplo el sentir miedo de tener un mal día por un simple presentimiento (García del Castillo, 2012).

Competencia

La resiliencia puede verse como una competencia, ya que puede verse como un saber hacer en un contexto determinado, a su vez implica una serie de valores, actitudes y un proceso de motivación. Al mismo tiempo se ve como una evaluación que conlleva una comparación frente a sí mismo, entre lo deseable y lo no deseable (González Gómez, García Rivera, & Ferrer Garay, 2009). Aunque en este sentido este concepto de competencia se ve mas orientado hacia los factores que dan cuenta del desarrollo exitoso de las personas en los cuales se predicen resultados deficientes o altas, al estar frente a situaciones de alto riesgo (Kotliarenco, Cáceres, y Fontecilla, 1997).

Afrontamiento

En este sentido hablamos del afrontamiento, por que se usan estrategias para promover el bienestar emocional y orientar a los problemas causantes de estrés hacia algo más positivo y más factible de sobrellevar (Fínez Silva & García Montero, 2012). Por lo anterior se puede decir que las estrategias de afrontamiento son recursos psicológicos que el sujeto pone en marcha para hacer frente a situaciones estresantes y/o adversas (Amarís Macías, Camilo, Valle Amarís, & Zambrano, 2013).

Personalidad resistente

Con base en diversas investigaciones sobre la conceptualización de este constructo se ha descrito que son individuos que se enfrentan de forma activa y comprometida ante los estímulos estresantes, de tal forma que se perciben menos amenazantes, lo que quiere decir que en lugar de enfermar a causa de estrés, aprovechan las circunstancias para progresar, dicho coloquialmente “salir adelante”, ante situaciones de pesar. En este concepto se pueden identificar tres componentes; el primero es el compromiso, el segundo es el control y el tercero es el reto (Kobasa (1982) citado en (Montero Domínguez, 2017).

1.4 Factores de riesgo y protección

Para poder comprender el término resiliencia es esencial hablar sobre dos enfoques complementarios que han servido para su estudio: el enfoque de riesgo y el enfoque de protección. El primero se centra en la enfermedad, en el síntoma y en las características que se asocian con una elevada probabilidad de daño biológico, psicológico o social en el individuo, mientras que el enfoque de protección se enfoca en describir los escudos protectores contra las fuerzas negativas y a la vez transformándolos en un factor de superación de situaciones difíciles. Así ambos pueden complementarse y enriquecerse posibilitando el diseño de intervenciones y de un mejor análisis del fenómeno estudiado (Castillo, Estévez, Gorbeña, Matellanes, & San Nicolás, 2012).

En sintonía con lo anterior entendemos que un factor de riesgo es cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que pueda dañar la salud, en otras palabras, puede ser cualquier variable que pueden afectar negativamente el desarrollo integro de una persona. Por lo anterior, los factores de riesgo conllevan la presencia de cualquier tipo de situación que pueden ocasionar problemas emocionales, conductuales o de salud (González Aratia, 2016)

Algunos de los ejemplos de estos factores de riesgo son:

- Carencia extrema de recursos económicos.
- Conflictos familiares
- Falta de comunicación
- Historia de conducta problemática
- Dificultades en el manejo de conflictos familiares.
- Abuso de drogas.
- Poco sentido de pertenencia.
- Desorganización social (Sabato, 2018).

En cuanto a los factores de protección son los encargados de reducir los efectos negativos de la exposición a riesgos y al estrés, de modo que algunos sujetos a pesar de haber vivido en contextos desfavorecidos y de sufrir experiencias adversas, llevan una vida normalizada, sin ningún problema que afecte su estado emocional (Aguar Andrade & Aclé-Tomasini, 2012).

Para acentuar más este punto se describirán los Pilares de la resiliencia que son factores protectores:

- Autoestima consistente:
Esta representa la base de los demás pilares, es el fruto del cuidado afectivo que ha recibido el niño o adolescente por parte de un adulto capaz de dar respuestas sensibles.

- **Introspección:**
Significa el ser capaz de preguntarse a uno mismo y darse una respuesta honesta, dependerá de la solidez de nuestra autoestima y se desarrolla a partir del poder reconocer al otro, de no desarrollarse de forma adecuada, los adolescentes pueden terminar en adicciones o siendo delincuentes para lograr reconocimiento.
- **Independencia:**
Es la capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en aislamiento, como el saberse fijar metas a uno mismo dependiendo de los deseos del individuo.
- **Capacidad de relacionarse:**
Es una habilidad que permite establecer los lazos de intimidad con otros, con quienes puede sentir afinidad o no. Es así que, cuando existe una autoestima alta o baja, puede provocar aislamiento, por ello la importancia de poder balancear la propia necesidad de afecto con la actitud que se brinda con los demás, el ser soberbio puede alejarlos y ser demasiado introvertido solo provocará autoexclusión.
- **Iniciativa:**
Es una capacidad, gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas que cada vez son más exigentes.
- **Humor:**
Es encontrar el lado cómico de la propia tragedia. Nos permite ahorrarnos sentimientos negativos, suelen ser transitorios y nos dan soporte ante situaciones adversas.
- **Creatividad:**
Es una capacidad de poder ordenar y hacer bello aquello que es caótico y desordenado, implica una gran capacidad de reflexión.
- **Moralidad:**
Esta es entendida como la capacidad de comprometerse con las creencias y valores y la capacidad para entender el deseo personal de bienestar, siendo la base fundamental de un buen trato hacia otros.

- Capacidad de pensamiento crítico:
Representa un pilar de segundo grado, es fruto de las combinaciones de todos los anteriores, permite analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se viven (Sabato, 2018).

1.5 Construcción de resiliencia

1.5.1. Recursos personales

Los recursos personales que facilitan el desarrollo de comportamientos resilientes están compuestos por: la autoestima, el humor, la creatividad, la empatía y la autonomía (Salgado Lévano, 2005). Algunos otros descritos por Aguiar Andrade y Acle-Tomasini (2012) son: convivencia positiva, asertividad, altruismo, flexibilidad de pensamiento, autocontrol emocional, independencia, confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia, optimismo, iniciativa y moralidad, los cuales son considerados como recursos internos con los que cuentan los individuos para hacerle frente a la adversidad, algunos de estos ya fueron descritos en el apartado anterior.

Así mismo, es importante destacar que el pilar fundamental para el desarrollo de la resiliencia es la autoestima la cual se desarrolla a partir del amor y el reconocimiento que el individuo tiene prácticamente desde que nace por parte de sus redes de apoyo inmediatas como padres y/o hermanos, tíos, abuelos, etc. También es la base del desarrollo de otros como la creatividad, independencia, introspección, iniciativa, capacidad de relacionarse, humor y moralidad. Posterior a este es el pensamiento crítico, que como ya se mencionó permite analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre (Melillo, S/F).

Algunos autores concuerdan en que los siguientes son factores que fortalecen internamente a niños y adolescentes para la construcción de la resiliencia (Fiorentino, 2008).

La posibilidad de establecer un vínculo con algún padre o persona significativa en su vida:

- El poder tener un amor, apoyo, comprensión y cuidado por parte de padres o personas cercanas y significativas en su vida.
- Tener un ambiente educativo que esté basado en normas claras y relaciones afectivas positivas.
- Tener modelos sociales que estimulen su aprendizaje constructivo.
- El que se le encomienden responsabilidades y se le soliciten cosas, con base en la edad cronológica y madurez que presentan.
- Tener la posibilidad de desarrollar competencias cognitivas, afectivas, conductuales y al mismo tiempo tener reconocimiento y atención a los éxitos y habilidades que va adquiriendo.
- Tener la oportunidad de adquirir estrategias de afrontamiento que ayuden a la resolución eficaz de los problemas.
- Reforzar y generar expectativas de autoeficacia, confianza en sí mismo y un auto-concepto y autoestima positivo.
- Tener y/o desarrollar actitud optimista y fuertes expectativas de autoeficacia frente a situaciones generadoras de estrés.
- Desarrollar una capacidad de reconocimiento referencia lo ético, moral y espiritual,
- Permitirle sentir emociones intensas sin temerlas ni huir de ellas, tales como el miedo o el amor, y al mismo tiempo ser capaz de reconocer cuándo necesitas evitar sentir alguna emoción y centrar tu mente en alguna distracción para poder salir de alguna situación que pueda ocasionar conflicto.
- Enseñarles a no huir de los problemas sino afrontarlos y ayudarles a buscar soluciones, por lo cual esto implica ver los problemas como retos que se pueden superar y no como terribles amenazas, reforzando su confianza en sí mismos.

- Dejarlos tomar un tiempo para descansar y recuperar fuerzas, sabiendo lo que se les puede exigir y cuándo debe parar.

Una herramienta que más adelante se describe que se usa para describir la construcción de la resiliencia es “la casita” de Vanistendael en la cual cada parte como piso o habitación representan un campo posible de intervención para la construcción o mantenimiento de la misma (Fiorentino, 2008).

1.5.2. Características de las personas resilientes

Una persona es definida como resiliente cuando viviendo, o habiendo vivido, en una situación de riesgo, exclusión, o traumática por algún otro motivo de esta índole, es capaz de normalizar su vida (Carretero-Bermejo, 2010). Por lo anterior, vemos que las personas resilientes poseen tres características principales: en primer lugar encontramos que saben aceptar la realidad tal y como es, en segundo lugar tienen una profunda creencia en que la vida tiene sentido, y por último tienen una inquebrantable capacidad para mejorar, además presentan las siguientes habilidades (Acosta, 2013):

- Tienen la capacidad de identificar de manera precisa las causas de los problemas para impedir que vuelvan a repetirse en el futuro.
- Son capaces de controlar sus emociones, sobre todo ante la adversidad y pueden permanecer centrados en situaciones de crisis.
- Pueden controlar sus impulsos y su conducta en situaciones de alta presión.
- Son optimistas, pero a la vez realistas; es decir, piensan que las cosas pueden ir bien, tienen una visión positiva del futuro y piensan que pueden controlar el curso de sus vidas, pero sin dejarse llevar por la irrealidad o las fantasías.
- Tienen una gran confianza en sí mismos y se consideran competentes.
- Tienen una buena capacidad para leer las emociones de los demás, conectando con ellos, es decir una buena empatía.

- Buscan nuevas oportunidades y relaciones para lograr más éxito y satisfacción en sus vidas.

Otras habilidades que identifican a una persona resiliente de acuerdo con P.J. Mrazek y D. Mrazek (1987) citado en Palomar y Gómez (2010).

- Respuesta rápida al peligro: es una habilidad para reconocer situaciones que ponen en riesgo al individuo.
- Madurez precoz: es la capacidad de hacerse cargo de sí mismo.
- Desvinculación afectiva: hace referencia a separar los sentimientos intensos sobre uno mismo.
- Búsqueda de información: hace referencia a la inquietud aprender todo lo relacionado al entorno.
- Obtención y utilización de las relaciones que ayuden a subsistir: hace referencia a la capacidad para crear relaciones al beneficio propio en momentos críticos.
- Anticipación proyectiva positiva: es el poder imaginar un futuro mejor al presente, sin ideas catastróficas.
- Decisión de tomar riesgos: es la habilidad de asumir la responsabilidad, inclusive cuando esta representa algún tipo de riesgo.
- La convicción del ser amado: es el permitirse ser amado por otros y creer que es merecido.
- Idealización del rival: hace referencia a cuando se identifica con alguna característica del otro (del rival).
- Reconstrucción cognitiva del dolor: supone una habilidad para identificar los eventos negativos de la forma que sea más aceptable.
- Altruismo: es el placer de ayudar a otros en cualquier momento.
- Optimismo y esperanza: el hacer frente de forma positiva a situaciones que pueden ser o no adversas.

1.6 Factores resilientes de Grodberg

Edith Grodberg propone 4 categorías de factores resilientes descritos a continuación (Grodberg, 1995) citado en (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, S/F).

- Yo tengo

Está relacionado con el apoyo externo como:

- ✓ Personas del entorno en quien se confía y quieren incondicionalmente.
- ✓ Personas que ponen límites para que se aprenda a evitar los peligros o problemas.
- ✓ Personas que muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.
- ✓ Personas que quieren que se aprenda a desenvolver solo, personas que ayudan cuando se está enfermo o en peligro o cuando necesita aprender.

- Yo soy

Hace referencia a la fuerza interior como:

- ✓ El respeto a uno mismo y al prójimo.
- ✓ La felicidad para uno y para otros.
- ✓ El aprecio y cariño que otros sienten por uno.

- Yo estoy

Relacionado con la fortaleza intrapsíquica

- ✓ Disposición a responsabilizarse de los actos propios.
- ✓ Seguridad de que todo saldrá bien.

- Yo puedo

Asociado a la adquisición de habilidades interpersonales y de resolución de conflictos como:

- ✓ Hablar sobre cosas que asustan o me inquietan.
- ✓ Buscar la manera de resolver los problemas.
- ✓ Controlarse cuando se tienen ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
- ✓ Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar.
- ✓ Encontrar alguien que ayude cuando lo necesito

1.7 Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

Los autores más recientes consideran la resiliencia como un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una ecológica relación recíproca que permite a la persona adaptarse. Tomando como punto de partida el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner que destaca la relación existente entre los sistemas es decir que un sistema depende del otro (Rodríguez Piaggio, 2009). El modelo ecológico de Bronfenbrenner postula que el desarrollo humano se hace de forma progresiva a través de la acomodación mutua que se va haciendo entre el ser humano activo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que el individuo vive. Esta acomodación es un proceso progresivo que se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los distintos entornos en los que está la persona, es decir no es estático constantemente esta en cambio por las interacciones que tiene el individuo con su entorno (García Sánchez, 2001).

El modelo está compuesto por cuatro núcleos que están interrelacionados y se denominan: persona, proceso, contexto y tiempo, y son denominados por Bronfenbrenner como: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema, que a continuación serán descritos (Morelato, 2011).

Con respecto al primer núcleo es el microsistema o la persona, vista con sus características innatas, biológicas, emocionales y con aquellas constituidas por el contacto con el ambiente. Como segundo proceso o núcleo está el mesosistema que es la forma en que la persona interactúa con el contexto, sus características particulares, la forma cómo vive sus experiencias y el rol que desempeña. Ejemplos

claros pueden ser la relación entre la familia y la escuela, o entre la familia y los amigos.

En cuanto al tercer núcleo o exosistema es el contexto, compuesto por un conjunto de cuatro sistemas concéntricos con interconexiones, agrupados, interdependientes y dinámicos. Son niveles que ocurren simultáneamente y que van desde el contacto más íntimo del niño con los responsables de sus cuidados, hasta los contextos sociales más amplios. Lo conforma por ejemplo la naturaleza del trabajo de los padres. Finalmente el cuarto núcleo o macrosistema está compuesto por los patrones culturales vigentes tales como creencias, ideologías, valores, sistemas políticos y económicos, organización de instituciones sociales y comunitarias en una particular cultura o subcultura. Así mismo, a estos ámbitos espaciales debe añadirse el crono sistema que introduce la dimensión temporal en el esquema, donde se incluyen las condiciones de vida del entorno e involucra eventos y rutinas de la persona a lo largo del ciclo vital, así como los acontecimientos históricos de determinada época. Por lo anterior, Villalobos (2009) nos dice que el individuo se encuentra inmerso en una ecología determinada por diferentes niveles que interactúan entre sí, incidiendo directamente en el desarrollo humano, como lo son el nivel individual, el familiar, el comunitario y el cultural.

1.8 Modelo de la casita de Vanistendael

Vanistendael explica el proceso o construcción de la resiliencia a través de su modelo de la casita de Vanistendael, siendo esta una representación gráfica de diversos factores potenciadores de la resiliencia, cabe resaltar que la estructura de la casa se adapta a la persona y situación, por lo cual cada persona tiene una casa diferente (Vanistendael y Lecomte, 2002) citado en (Clemene Urraca, 2016). Figura 2

El modelo de la casita de Vanistendael tiene 5 divisiones que a continuación se describirán (Sáez, 2013):

- El **suelo**, el cual representa las necesidades físicas básicas y fundamentales como la vivienda, alimento, ropa, etc.

- Los **cimientos**, que corresponden a los recursos informales como familia, amigos, vecinos, etc., también hace referencia a la aceptación incondicional y fundamental de la persona.
- El **primer piso**, en este se encuentra la capacidad de descubrir un sentido de vida y la coherencia de sentimientos, pensamientos y acciones.
- El **segundo piso** hace referencia a los elementos como aptitudes personales y sociales, el autoestima y el sentido del humor.
- El **techo**, indica la apertura a nuevas experiencias, la incorporación de elementos nuevos que ayudan a construir la resiliencia.

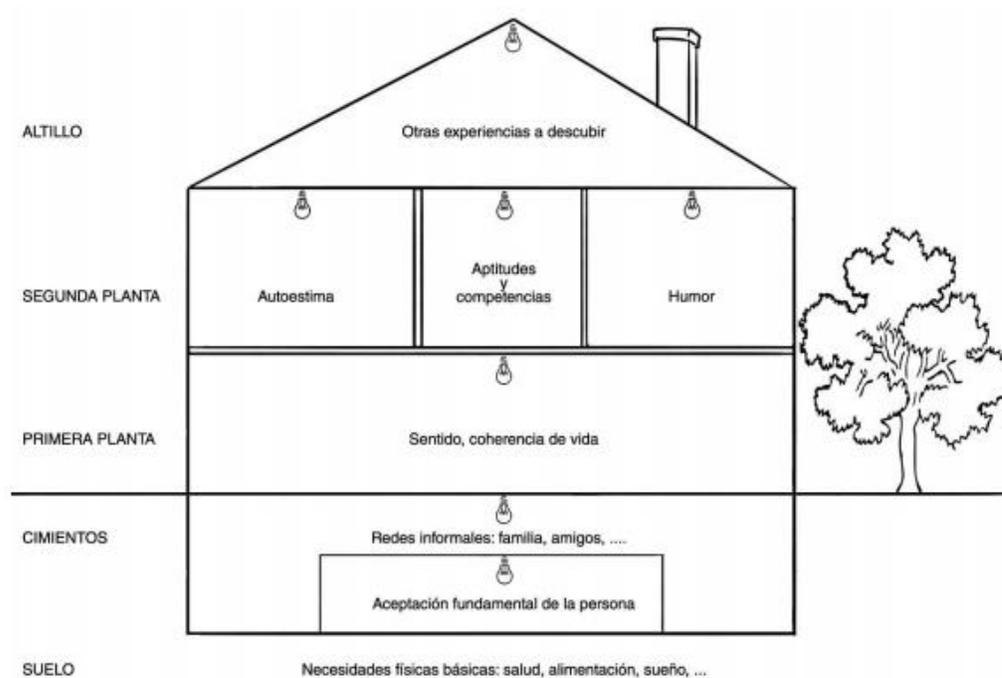


Figura 2. La casita de Vanistendael (Vanistendael y Lecomte, 2002) citado en (Clemene Urraca, 2016)

1.9 Tipos de resiliencia

a) Resiliencia individual

Es el potencial o capacidad de sobreponerse a sus dificultades y al mismo tiempo aprender de los propios errores, al mismo tiempo superarlas e inclusive ser transformado por ellas.

b) Resiliencia Familiar

Evalúa el funcionamiento de la familia tomando en cuenta su estructura, sus demandas psicosociales, sus recursos y limitaciones, esta reafirma la capacidad de la familia ante la crisis, ayudando al individuo a identificar y fomentar sus propias fortalezas para hacer frente con más eficacia a la crisis o estados persistentes de estrés para poder emerger fortalecidos de ellos.

c) Social o comunitaria

Hace referencia a que un grupo de estructura social de institución o nación, forman estructuras de cohesión de pertenencia de identidad y de supervivencia para que se desarrollen formas de afrontamiento ante eventos o situaciones que pongan en riesgo al grupo y su identidad, formando lineamientos integradores que permitan la supervivencia, expansión e influencia del grupo (Vargas-Tupacyupanqui y Montalvo-Morales, 2017).

1.9.1 Resiliencia en la adolescencia

Durante la adolescencia existen eventos que pueden generar crisis que ponen en riesgo el desarrollo de la identidad, adaptación e incorporación a la sociedad. Por ello, la resiliencia juega un papel importante ya que les da la oportunidad de poner a prueba sus propias capacidades, para lograr el éxito, siempre que exista apoyo interno y externo (Guillén de Maldonado, 2005). La adolescencia es un tránsito de ser un niño a la edad adulta, que se ve marcada o iniciada por cambios puberales y con una marcada transformación biológica, psicológica y social, las cuales llegan a generar crisis, conflictos y contradicciones, los cuales no serán esencialmente positivos. Es una etapa donde no solo se adaptará a cambios corporales, también

tendrá grandes determinaciones para una dependencia psicológica y social mayor (Pineda Pérez & Aliño Santiago, 2002). De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2020), la adolescencia se define como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años, siendo una de las etapas más importantes de la vida del ser humano.

Este sector de la población se considera de alta vulnerabilidad, debido a la presencia e influencia de factores biológicos, psicológicos, culturales, socioeconómicos, políticos, étnicos y raciales que pueden llegar a afectar su desarrollo de manera significativa. Por lo anterior, la resiliencia toma gran relevancia cuando se trata de adolescentes puesto que su desarrollo nos ayuda para prevenir situaciones de depresión, dependencia de drogas, abuso de alcohol, anorexia, bulimia, etc. El desarrollar habilidades para ser resilientes es una estrategia válida, y que no solo es útil en la adolescencia sino a lo largo de la vida (Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social, 2012), teniendo muy en cuenta que las expectativas y confianza de las personas en los adolescentes deben ser positivas para fortalecer su propia confianza y expectativas.

1.9.2 Perfil del adolescente resiliente

A continuación se muestran algunos de los atributos que son identificados en niños y adolescentes resilientes que por sus características son relacionados con casos exitosos de vida, aunque no son los únicos, estos son considerados los factores básicos para construir el perfil del niño y adolescente resiliente (Munist, y otros, 1998).

- **Competencia social:**
Los niños y adolescentes considerados resilientes tienen mejor desarrollada la capacidad de relación con otros, generando respuesta positiva con ellos, esto gracias a que son más activos, flexibles y adaptables, así mismo tienen más facilidad en la comunicación, se muestran más empáticos, afectuosos y muestran la capacidad de tener comportamientos pro social. En los

adolescentes esta competencia social se expresa mediante la interrelación positiva con los propios pares y en la facilidad para hacer amigos, es decir el adolescente resiliente muestra su capacidad para establecer relaciones positivas con otros seres humanos.

- Resolución de problemas:

Es la capacidad que puede denotarse desde la niñez, que incluye una habilidad de reflexión y flexibilidad, que da pauta a la posibilidad de dar soluciones nuevas para problemas cognitivos y sociales, por lo cual ya en la adolescencia son capaces de jugar con ideas y sistemas filosóficos.

- Autonomía:

Consiste en la capacidad de apoder ser independiente, controlar factores del entorno y afrontamiento de las situaciones de forma positiva y efectiva de forma que no se busque culpabilizar a otros y victimizarse. Todo lo anterior ayuda al desarrollo del autoestima y la habilidad de adquisición de metas.

- Sentido de propósito y de futuro:

Está relacionado con la autonomía, eficacia y la confianza que se tiene de que se puede tener cierto grado de control sobre el ambiente.

Recursos de la persona resiliente

De acuerdo con Cruz (2009) citado en González Arratia (2016) los recursos que poseen los individuos resilientes se dividen en recursos personales y recursos interpersonales.

Recursos personales

1. Biológicos: se trata de las necesidades fisiológicas satisfechas.
2. Afectivos: se relaciona con el autoestima y buen humor.
3. Cognitivos: hace referencia a la creatividad, dominio de estrategias de adaptación y resolución de conflictos.
4. Espirituales o existenciales: hace referencia al sistema de creencias o fe flexibles.

5. Relacionales: hace referencia a la autonomía, competencias y habilidades sociales, también se relaciona con el sentido de pertenencia y la iniciativa para establecer vínculos significativos

Recursos interpersonales

1. De personas específicas: implica el vínculo con sus redes de apoyo más cercanas de las cuales recibe aceptación incondicional.
2. Del medio social: hace referencia a las personas que, por decirlo de alguna forma son informales como familia, amigos, vecinos, etc. Al mismo tiempo en la oportunidad de participación y contribución al medio social.
3. Relacionales: hace referencia a aspectos como la autonomía, competencias y habilidades sociales. También se relaciona con el sentido de pertenencia y la iniciativa para establecer vínculos significativos.

CAPÍTULO III

CONCEPTOS BÁSICOS-DESEMPEÑO ACADÉMICO

El desempeño académico es el reflejo de la capacidad de regulación emocional y la resiliencia que tienen los adolescentes frente a las situaciones que enfrentan en el ámbito académico. Por ello, en este capítulo se revisará el concepto de desempeño académico, así como los factores que influyen, los sistemas de evaluación e instrumentos usados en el mismo..

3.1 Concepto de desempeño académico

En el contexto educativo, existen diferentes formas de evaluación, sin embargo estas sea cual fuere su forma de evaluación tienen el objetivo de que se promueva o se reprobe al alumno, por lo cual esta es la pauta que da pie a medir su desempeño académico frente a la institución. Como lo menciona Palacios Delgado y Andrade Palos, (2007) el desempeño académico se expresa por medio de la calificación o promedio obtenida en un periodo escolar determinado este puede ser semestre, cuatrimestre, trimestre, etc. Este es mediado por diferentes procesos de formación escolar y fortalece o debilita a la escuela como institución como formadora de buenos ciudadanos que contribuye a la consolidación de la sociedad. Esta también afecta el desarrollo de la autoestima, el proyecto de vida del alumno y el rol social que fungirán (Quintero-Quintero y Orozco-Vallejo, 2013).

Así mismo se ha encontrado que este concepto está ligado a el concepto de rendimiento académico ya que supone el resultado de aprendizajes obtenidos en un periodo escolar, por lo cual implica el cumplimiento de metas, logros y objetivos establecidos en el programa que se está cursando (Caballero, Abello y Palacio, 2007). En sintonía con ese concepto está la definición que dan Santos y Valledado

(2012) quienes nos dicen que representa el nivel de aprendizaje del alumno, fruto del proceso enseñanza-aprendizaje y con ello se mide el grado de éxito de cada uno como satisfactorio o no satisfactorio, aunque son conceptos muy similares en uno solo se enfoca el grado de éxito que se tiene, mientras que en el otro se mide el nivel de satisfacción que se tiene con referente al aprendizaje obtenido en el periodo escolar.

3.2 Factores que influyen en el rendimiento académico

La escuela es un lugar donde los jóvenes adquieren habilidades y competencias necesarias que les permitirán incorporarse a una comunidad productiva y permitirán su crecimiento, individual, social y profesional; sin embargo, existen algunos factores que influyen en la obtención y retención de nuevos conocimientos (Instituto Nacional para la evaluación de la Educación en México, 2019), estos pueden ser la mezcla de factores personales hasta socioculturales. Por ello, Torres Velázquez y Rodríguez Soriano (2006) nos hace una clasificación de los diversos factores como:

3.2.1 Factores sociales y culturales

Estos están determinados por la clase social (como el ingreso familiar, la escolaridad de los padres, el tipo y ubicación de la vivienda), los cuales han sido reportados como variables sociodemográficas relacionadas con el fracaso o éxito escolar.

3.2.2 Factores ambientales

En este podemos encontrar la administración de la institución , la relación entre docentes y la relación de estos con los alumnos, así mismo el desempeño de los docentes (carga de trabajo, compromiso, etc.).

3.2.3 Factores familiares

El rendimiento escolar también depende del contexto en el que se desarrolla la familia y el estudiante. La importancia de este factor radica en la percepción que la familia tenga con respecto al joven (positiva o negativa), ya que esta determinará la

confianza que el alumno tenga en sí mismo, también es importante la forma en que el estudiante percibe su ambiente familiar, la importancia que los padres le dan al estudio, los trabajos, etc., ya que la familia determinará aspectos económicos, sociales y culturales que pueden llegar a limitar o favorecer el desarrollo personal y educativo.

3.2.4 Factores personales

Dentro de estas se encuentran aptitudes intelectuales, la autoestima, el autoconcepto, y la competencia social, que al mismo tiempo están influidas por factores familiares y escolares. Por su parte, Quintero Quintero y Orozco Vallejo (2013) destacan que otros factores personales que inciden en el desempeño académico son: las condiciones personales, pedagógicas y sociales. Otros autores dan aportes con respecto a los factores que influyen en el rendimiento académico. Por ejemplo, Lamas (2015) menciona que la adolescencia siendo una etapa transitoria de la vida del ser humano se tienen notables transformaciones, como las físicas y psicológicas que afectan el rendimiento de los alumnos.

Por otro lado, Salinas Esteban, Bodensiek, Alvarez y Molina Lizcano (2010) los dividen en factores exógenos y endógenos. Los primeros hacen referencia a factores externos como la comunidad donde vive y se relaciona el alumno, que pueden ser positivos o negativos. La familia que no solo implica el nivel de ingresos sino también el clima de afecto y seguridad. La escuela, abarcándolo desde nivel institucional hasta el aula, el desempeño docente, estrategias de enseñanza, infraestructura, etc., y el segundo hace referencia a los aspectos personales como el sexo, la edad, frecuencia de estudio y trayectoria académica.

3.3 Evaluación en la educación Media Superior

La evaluación es un atributo que determina el logro o no, de metas u objetivos planteados. En la educación se sigue esta misma lógica, siendo usada para medir los aprendizajes esperados, el cumplimiento de los programas de estudio y nos permite la identificación de los alumnos con rezagos al mismo tiempo facilita el medir y evaluar el nivel en el que se encuentra la institución como educadora (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017).

Siguiendo la misma línea anterior podemos decir que la evaluación presenta la función de selección, clasificación y orientación del alumno, dando pauta a informar su progreso en cuanto a aprendizajes, para acreditación y certificación de los cursos o grados escolares que cursa. Habría que decir que otra función de la evaluación es la pedagógica, donde se regula el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta ayuda en las necesidades a este proceso de enseñanza-aprendizaje y mejora la calidad de esta enseñanza, ya que es una disciplina que se enfoca totalmente a ello. De aquí nace la importancia de los instrumentos de evaluación que permitirán observar el proceso de aprendizaje de los alumnos y nos permite saber que estrategias son mejores para cada alumno o alumnos (Amarillas Mata y Montes Jiménez (s/f)).

Para la educación Media Superior se toma como referencia el ACUERDO número 8/CD/2009 (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2009), basando la evaluación del aprendizaje bajo un enfoque de competencias y de acuerdo con el Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. Entendiendo a las competencias como la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico se establece lo siguiente.

De acuerdo con el ACUERDO número 8/CD/2009 se establecen:

Tipos de evaluación según su finalidad y momento:

- Evaluación diagnóstica:
Esta se aplica al inicio de la formación para la valoración de los conocimientos previos de los estudiantes con el fin de orientar los procesos educativos.
- Evaluación formativa:
Se lleva a cabo en el proceso formativo permitiendo obtener los avances y dificultades del alumno en cuanto a aprendizajes que se han impartido, permitiendo reevaluar el avance del alumno y de las estrategias usadas, se encamina a la reflexión y el diálogo con los alumnos para mejorar los aprendizajes, desarrollando autonomía.

- La evaluación sumativa:
Esta es aplicada en la promoción de las competencias y del grado que este cursando en el periodo escolar, llevándose a cabo comúnmente al final del ciclo o periodo escolar.

Tipos de evaluación según el agente que la realiza:

Nos permite garantizar la transparencia y el carácter participativo en la evaluación entre de alumnos y de forma individual, se dividen en tres tipos de evaluación:

- La autoevaluación:
La realiza el alumno acerca de su propio desempeño, puede ser aplicado en un determinado trabajo o en el periodo cursado, haciendo una valoración y reflexión acerca de su actuación en el proceso de aprendizaje de sí mismo ante el instrumento de evaluación solicitado.
- La coevaluación:
Basado en la valoración y retroalimentación que realizan los pares hacia sus demás compañeros del mismo salón.
- La heteroevaluación:
Es la valoración que el docente o agentes externos que realizan de los desempeños de los alumnos, retroalimentando del proceso evaluativo.

Criterios para la evaluación del aprendizaje bajo el enfoque de competencias

Son expresados en indicadores, siendo índices observables del desempeño, tienen la función de estimar el grado de dominio de la competencia. Aquí destacamos las evidencias de los logros que se desea desarrollen los estudiantes, estas pueden ser conceptuales, procedimentales y actitudinales. Es importante que estas sean transmitidas de forma clara ante los estudiantes y padres de familia.

Elementos del proceso de evaluación de los aprendizajes asociados a competencias

Para evaluar los aprendizajes asociados a las competencias es necesario considerar lo siguiente:

- Identificar los aprendizajes que serán el objeto de evaluación y establecer las evidencias a través de las cuales se harán presentes.
- Definir los criterios que serán necesarios para evaluar las evidencias sobre las cuales se observaran los aprendizajes logrados, asociados a cada competencia.
- Definir los resultados de los aprendizajes tanto individuales como colectivos que se solicitan con base en los indicadores. Son las evidencias que se desean que los estudiantes desarrollen.
- Juntar las evidencias sobre el desempeño individual de los estudiantes. Este está relacionado con varias estrategias didácticas. Es necesario que estas estén basadas en ciertas cualidades descritas a continuación:
 - Ser inéditas, es decir que no se establezca una una tarea ya resuelta, sino que constituya una diferente.
 - Ser complejas, hace referencia a poner al alumno en una situación donde se vea obligado en movilizar sus aprendizajes de forma tal que puedan dar solución al ejercicio.
 - Ser didácticas, hace referencia que las instrucciones de la tarea no den pauta a su resolución de forma fácil si no que permita que los alumnos construyan su respuesta en forma autónoma.
- Comparar las evidencias con los resultados específicos. En esta se definen los instrumentos que se usaran para poder valorar el nivel de logro, por ello se es conveniente que los instrumentos sean elegidos en función del aprendizaje por evaluar.
- Se deben hacer los comentarios sobre los logros en los resultados para determinar el nivel alcanzado, este deberá de ser conocido tanto

por el docente como por el alumno, y al mismo tiempo debe proporcionarse la retroalimentación correspondiente para reorientar el proceso de formación.

- La valoración consiste en aún no competente o competente; esta se enfoca en considerar los juicios sobre los aprendizajes logrados:
 - El primero es relativo a los aprendizajes que se consideran suficientes para la competencia, y
 - El segundo hace referencia a los que corresponden a sobresalientes que refieren logros excelentes.
- Evaluar el resultado o producto final de los aprendizajes.
- Preparar estrategias de aprendizaje para las áreas en las que se considera aún no competente. Aquí se sugiere considerar el apoyo de profesores o alumnos mediante asesorías y el uso de las tecnologías de la información para realizar el acompañamiento.
- En esta etapa se evalúan las evidencias presentadas por el alumno, que permiten el que se promueva o no al alumno, así mismo se emite un juicio de valor en términos de desempeño para que lo convierta en la calificación según sus normas de servicios escolares.

3.4 Instrumentos de evaluación

De acuerdo con Medina Zurutuza, (2010), son recursos que se usan para obtener información que se adaptan según el objeto de aprendizaje a valorar, suelen ser flexibles y se adecuan a las necesidades de la evaluación.

Con base en Díaz, Barriga y Hernández (2000) se clasifican en:

- Informales: estas suelen ser empleadas en situaciones de enseñanza-aprendizaje breves, a través de:
 - La observación de actividades realizadas por los alumnos, por ejemplo: registros anecdóticos, listas de control, diarios de clase, etc.

- Exploración a través de preguntas formuladas por el profesor durante clase, por ejemplo: cuestionarios formales e informales.
- Los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase, como lo son: esquemas, mapas mentales y trabajos en equipo.
- Las semi formales que requieren de un tiempo más prolongado de preparación y valoración, suelen ser expresados en: Los trabajos y ejercicios realizados en clase y/o las tareas y trabajos hechos fuera de clase como: esquemas, mapas mentales, trabajos en equipo, exposiciones, síntesis, ensayos, etc, también pueden ser la evaluación de portafolios.
- Formales: que requieren una planeación y elaboración meticulosa y son periódicas, pueden ser: pruebas o exámenes, rúbricas, listas de control o verificación y escalas

3.5 Sistema o escala de calificaciones

De acuerdo con las Normas de Control Escolar, en la Norma 7.3. Establece que la escala de calificaciones que debe ser utilizada es numérica y esta debe ser considerada de 5 a 10, además de señalar que una asignatura o unidad de aprendizaje curricular será acreditada cuando se obtenga como mínimo una calificación final de 6.0 (SEP, 2017).

3.6 Desempeño académico y resiliencia

La resiliencia juega un papel importante en el contexto educativo, permite medir las propias fuerzas del individuo, en diferentes retos y demandas tanto académicas como psicosociales, da pie a situaciones donde se enfrenta contra sí mismo para que pueda comprender su potencial y las capacidades para que este pueda fortalecerse, aprender y responder de forma eficiente y así poder conservar su salud mental. También implica poder adaptarse a respuestas de todo tipo a través de la autorregulación y de esta forma poder responder de forma adecuada sin caer en situaciones de alteración emocional, tales como indefensión, apatía, depresión o angustia, los cuales no siempre resultan atendidos por los servicios de apoyo

institucionales debido a diversas razones, las cuales llegan a incidir en desempeño académico, las relaciones sociales y la afectividad misma del estudiante (Álvarez Ramírez & Cáceres Hernández, 2010).

3.7 Desempeño académico y regulación emocional

Las habilidades de regulación emocional son necesarias, pues en condiciones óptimas permiten un funcionamiento social efectivo y adecuado. La regulación emocional interviene en el proceso del aprendizaje y en el rendimiento, tanto favoreciéndolos como deteriorándolo. Las experiencias emocionales pueden interferir en los procesos cognitivos y, entre ellas, destacan las que se necesitan para aprender los principales contenidos impartidos o afrontar de manera positiva situaciones como: presentar un examen, realizar planes con metas concretas o atender a la información que se presenta en la institución educativa. Por el contrario, cuando existen dificultades en la regulación emocional se tienen consecuencias como no poder seleccionar lo relevante de lo no relevante, que pueden generar ansiedad u otras condiciones psicopatológicas (Medrano, Moretti, Ortiz, y Pereno, 2013).

De acuerdo con Pekrun, Goetz, Titz, y Perry (2002), existen al menos nueve emociones que usualmente experimentan los estudiantes en clases, al estudiar o enfrentar un examen: disfrute/placer, esperanza, orgullo, alivio, ira/enojo, ansiedad, desesperanza, vergüenza y aburrimiento. Al existir dificultades en la regulación emocional se obtiene un desempeño escolar bajo porque no se logra retener la información presentada, pudiéndose desencadenar algunas de las emociones negativas y causar problemas ya que el efecto ejercido sobre los procesos cognitivos superiores son imprescindibles para el aprendizaje y el óptimo desempeño académico (Medrano, Moretti, Ortiz, y Pereno, 2013).

MÉTODO

Objetivo general

Describir la relación entre la regulación emocional, la resiliencia y el desempeño académico en estudiantes de una Escuela Preparatoria del Municipio de Temascalcingo.

Objetivos específicos

- Identificar la regulación emocional en estudiantes de una Escuela Preparatoria del Municipio de Temascalcingo.
- Identificar la resiliencia en estudiantes de una Escuela Preparatoria del Municipio de Temascalcingo.
- Identificar el desempeño académico en estudiantes de una Escuela Preparatoria del Municipio de Temascalcingo.

Planteamiento del problema

Como seres humanos necesitamos hacer frente a diversas situaciones de la vida que pueden ser buenas o malas y que se presentan en diversos ámbitos como el escolar, social y familiar. Un proceso que nos permite superarla son las emociones, estas fungen un rol regulador del comportamiento como motivador de conducta, social, adaptativo y de supervivencia (Pérez Díaz & Guerra Morales 2014).

Por ello, las emociones fungen roles de protección y de riesgo ya que nos permiten adaptarnos y lograr la supervivencia, de igual modo necesitamos de una buena regulación emocional. Ella es definida por Silva (2005) como toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso. Esta regulación emocional nos permite saber cuándo, dónde, cómo y cuál emoción experimentamos y procesamos en los distintos contextos donde nos desenvolvamos en la vida (Figueroa, 2009) y así poder funcionar de manera adecuada. Sin embargo, al existir

dificultades en la habilidad para regular o modular emociones se presentan diversos problemas o dificultades, a esto se le determina desregulación emocional (Mercedes Vargas Gutiérrez y Milena Muñoz-Martínez, 2013).

Algunos ejemplos de estas problemáticas de desregulación emocional en la población son: trastornos del afecto, ansiedad, trastorno por déficit de atención, trastorno límite de la personalidad, trastorno por estrés postraumático, dependencia de sustancias y trastornos alimentarios (Rodríguez Guarín, Gempeler Rueda, Mayor Arias, Patiño Sarmiento, Lozano Cortés, y Pérez Muñoz, 2017). Se ha encontrado que los adolescentes con mayores habilidades para atender, comprender y manejar sus emociones tienden a tener un menor número de conductas autodestructivas (Cassullo, 2011).

Así mismo la desregulación emocional a nivel cerebral se observa a través del incremento en algunas estructuras cerebrales como la amígdala y la ínsula las cuales son importantes en el manejo de las emociones y al existir alteraciones se da una disminución en la sensación de bienestar del individuo. Por ello la importancia de estudiar la regulación emocional ya que ésta nos ayuda a reconocer y expresar las emociones además de tener una buena salud física y psíquica y nos ayuda a tener estrategias afrontamiento saludables (Calvo Sagrado, Solórzano, Morales, Kassem, Codesal, Blanco, y Gallego Morales, 2014).

Este concepto está muy relacionado con la resiliencia, la cual ayuda al individuo a ser capaz de superar cualquier adversidad de forma positiva. Algunos de los estudios de resiliencia ponen énfasis en la adolescencia debido a que es una etapa donde el adolescente presenta diversas dificultades (González Arratia, 2016), entre ellas las escolares. Por ello la importancia de estudiar la relación de la regulación emocional, la resiliencia y el desempeño académico ya que los adolescentes primordialmente necesitan controlar su atención, conducta y estados afectivos y así poder afrontar esta etapa de su vida a través de la adaptabilidad al medio (Gaxiola Romero, González Lugo, Contreras Hernández y Gaxiola Villa, 2012) con la finalidad de tener un mejor desempeño no solo académico, si no también social y conductual.

Algunas investigaciones retomadas en adolescentes resaltan que la importancia de estudiar la resiliencia recae en que puede ser retomada como un protector debido a que las características que presentan los adolescentes que no son resilientes son: emociones negativas que favorecen la aparición de factores de riesgo, que afectan la calidad de vida del individuo, puede provocar que este no asista a la escuela, afectando también actividades sociales y recreativas. Por otro lado, los adolescentes resilientes presentan una mayor inteligencia y habilidad para la resolución de problemas, además de relaciones emocionales estables (Vinaccia, Quiceno, y Moreno San Pedro, 2007)

Pregunta de investigación

¿Existirá relación entre regulación emocional, resiliencia y desempeño académico en estudiantes del nivel medio superior?

Hipótesis

Hipótesis de trabajo

Existe relación entre la regulación emocional, resiliencia y desempeño académico en estudiantes de una Escuela Preparatoria del Municipio de Temascalcingo.

Hipótesis nula

No existe relación estadísticamente significativa entre la regulación emocional, resiliencia y desempeño académico en estudiantes de una Escuela Preparatoria del Municipio de Temascalcingo.

Hipótesis alterna

Existe relación estadísticamente significativa entre la regulación emocional, resiliencia y desempeño académico en estudiantes de una Escuela Preparatoria del Municipio de Temascalcingo.

Tipo de investigación

De acuerdo con los objetivos que se proponen en la presente investigación, el tipo de estudio es correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2008).

VARIABLES:

Regulación emocional

- **Definición Conceptual:**

La regulación emocional (RE) se define como un proceso que implica el monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales con la finalidad de acceder a las propias metas (Marín Tejeda, Robles García, González-Forteza y Andrade Palos, 2012).

- **Definición operacional:**

Son las respuestas que reflejarán los participantes del estudio a la escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español (DERS-E) adaptada para población mexicana por Marín Tejeda, Robles García, González-Forteza y Andrade Palos (2012).

Resiliencia

- **Definición Conceptual:**

De acuerdo con Caldera, Aceves y Reynoso (2016) la resiliencia es entendida como “una capacidad humana de tener éxito o sobrellevarse de un modo favorable frente a situaciones adversas o estresantes que pueden ocasionar consecuencias negativas”.

- **Definición operacional:**

Son las respuestas que reflejarán los participantes del estudio mediante la **Escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M)** (Palomar y Gómez, 2010).

Desempeño académico

- **Definición Conceptual:**

De acuerdo con Palacios Delgado y Andrade Palos (2007), el desempeño académico puede ser expresado por medio del promedio o calificación obtenida por el alumno.

- **Definición operacional:**

Esta variable será medida a través del promedio obtenido en el último semestre.

Instrumentos:

Escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M) fue desarrollada en México por Palomar y Gómez (2010), con el objetivo de desarrollar un instrumento de medición para evaluar la resiliencia en jóvenes involucrando tres áreas importantes individual, familiar y social.

Se compone de 43 ítems divididos en cinco factores: (1) Fortaleza y confianza en sí mismo (19 reactivos), (2) Competencia social (8 reactivos), (3) Apoyo familiar (6 reactivos), (4) Apoyo social (5 reactivos) y (5) Estructura (5 reactivos). La confiabilidad de los factores oscila entre .79 y .92 y la escala total tiene una confiabilidad de .93, por lo que es adecuada para ser utilizada. Se responde en escala tipo Likert con opciones de respuesta Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo.

La escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español (DERS-E)

Tiene por objetivo de evaluar problemas de regulación emocional, como el control de las emociones, conciencia, comprensión y aceptación de estas. También implica la capacidad de controlar las conductas impulsivas y actuar de acuerdo con las metas deseadas cuando se experimentan emociones negativas.

Además, supondría usar cada estrategia de regulación emocional de un modo flexible de acuerdo a la situación, para modular así las respuestas emocionales en orden de alcanzar las metas individuales y las demandas ambientales. Así, la desregulación emocional, medida por esta escala, implicaría la ausencia relativa de alguna de estas habilidades relevantes.

La escala adaptada a población mexicana consta de 24 ítems, mientras que la original presentaba 36 ítems. En cuanto a la distribución de dichos ítems, se encontró una estructura de 4 factores: 1. **No aceptación** (9 reactivos) =.85 de alpha de Cronbach, 2. **Metas** (6 reactivos) =.79 de alpha de Cronbach, 3. **Conciencia** (5 reactivos) =.71 de alpha de Cronbach, 4. **Claridad** (4 reactivos) =.68 de alpha de Cronbach. El alpha de Cronbach de los 24 reactivos de la DERS-E fue .89. En términos generales, todas las estimaciones pueden considerarse adecuadas.

La validez concurrente de esta escala se obtuvo por medio de grupos contrastados. La prueba t ($p < 0.05$) mostró que hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos (formados a partir de los percentiles 25 y 75), lo cual indicó una adecuada capacidad de discriminación de cada uno de los 24 reactivos, de cada una de las cuatro subescalas, así como de la escala total con 24 reactivos ($F=65.76$, $gl=226$, $p<0.05$). Lo anterior señala que la DERS-E discrimina adecuadamente entre puntajes extremos. El instrumento se responde en formato Likert (1 = casi nunca, 5 = casi siempre) donde un mayor puntaje indica más dificultades.

Población

La población que se utilizó para la presente investigación fueron adolescentes que estaban estudiando su Educación Media Superior en la Escuela Preparatoria Oficial Número 120 que contaba con una matrícula de 200 alumnos en su totalidad.

Muestra

La muestra que se utilizó es de tipo no probabilística por conveniencia, obteniendo un total de 132 participantes entre 15 a 18 años de edad, residentes de la Zona Norte del estado de México que estudian en la EPO 120 ubicada en la Comunidad de San Francisco Tepeolulco Municipio de Temascalcingo.

Diseño de la investigación

De acuerdo con los objetivos propuestos, el diseño de la presente investigación fue de tipo correlacional, no experimental (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014).

Captura de la información

Los pasos que se siguieron para la presente investigación son los siguientes:

- Se solicitó la autorización a las autoridades de la escuela para la participación de los alumnos en la presente investigación.
- Se solicitó su promedio del último semestre a la parte administrativa de la escuela.
- Se proporcionó un link de acceso a los formularios de google para que cada alumno contestara los instrumentos.
- Una vez terminado cada cuestionario se les agradeció su participación en el estudio a los alumnos que participaron.
- Una vez que se terminó de contestar el formulario, las respuestas se guardaron en la base de datos en Excel .

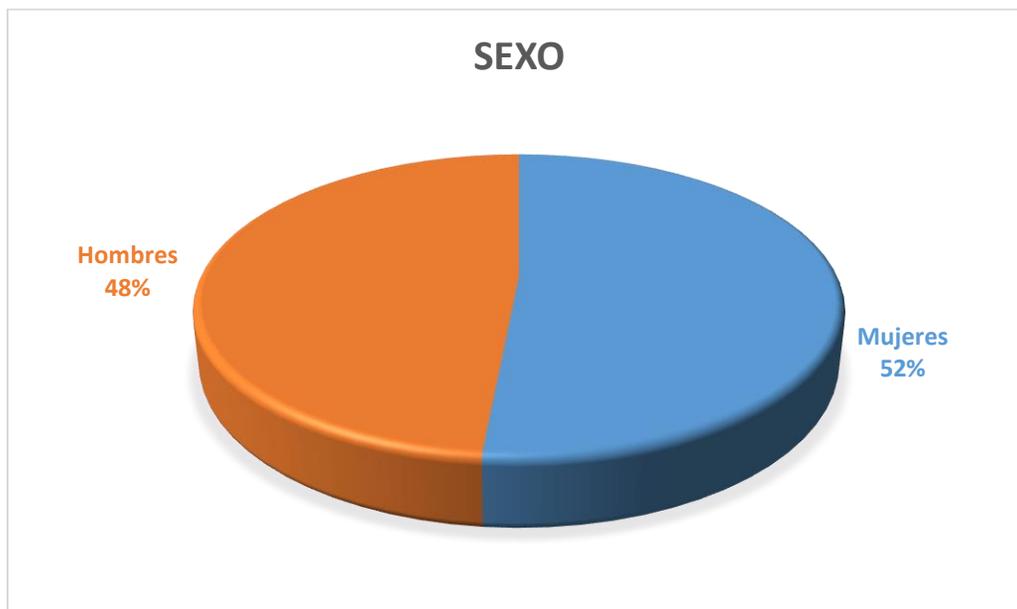
Procesamiento de la información

Para esta investigación se utilizó la prueba de Correlación de Pearson siguiendo un intervalo de confianza de 95% y un nivel de significancia del 0.05.

RESULTADOS

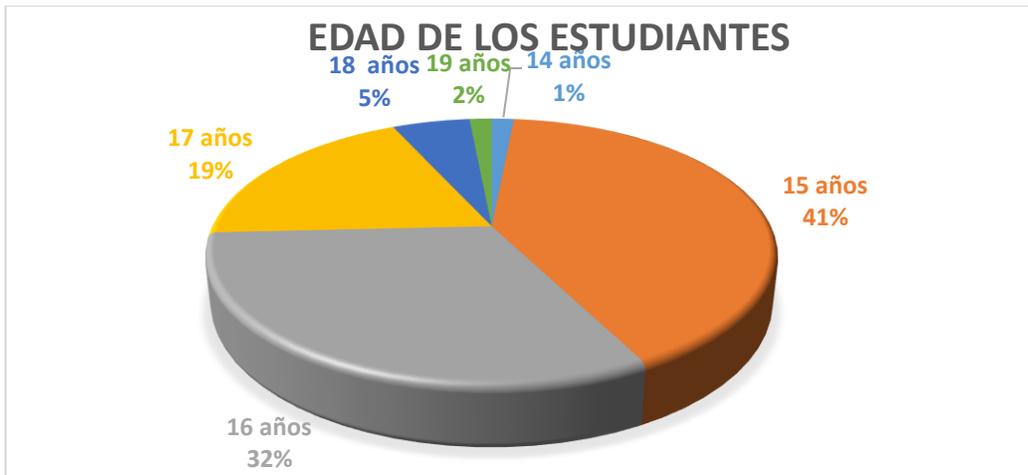
Con base en el objetivo de esta investigación se llevaron a cabo diversos análisis. En un primer momento, se realizaron diferentes análisis descriptivos, las siguientes gráficas muestran los porcentajes de los participantes con respecto a las variables sociodemográficas incluidas en el presente estudio.

Figura1. Porcentaje de los estudiantes según su sexo.



De acuerdo con el sexo de los estudiantes, el sexo que predomina es el femenino con el 52%.

Figura 2. Porcentaje de los estudiantes según su edad.



De acuerdo con la edad de los estudiantes, se puede denotar que la mayor parte de los estudiantes tienen 15 años con 42%.

En un segundo momento, se realizaron análisis descriptivos correspondientes a las variables de estudio que se analizaron en esta investigación.

La primera corresponde a la variable desempeño académico.

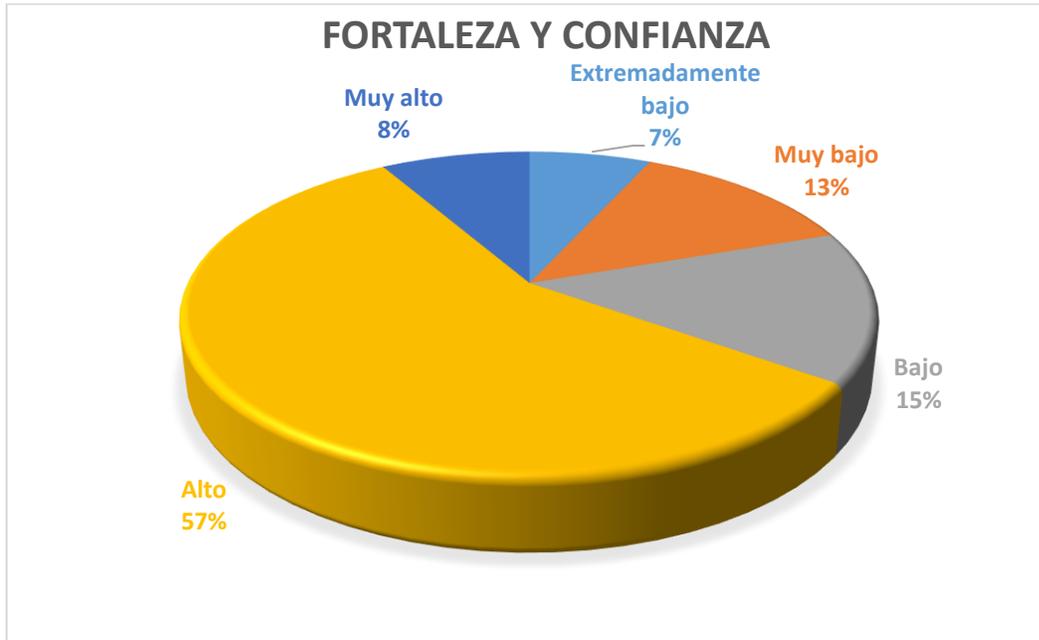
Figura 3. Porcentaje de los estudiantes según su promedio.



De acuerdo con el desempeño académico de los estudiantes, presentan promedios altos

Por otro lado, respecto a los análisis descriptivos correspondientes a la variable Resiliencia se obtuvieron los siguientes resultados.

Figura 4. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con su Fortaleza y confianza en sí mismo (RESI-M).



En cuanto al factor Fortaleza y confianza en sí mismo, el nivel predominante es alto con 57%.

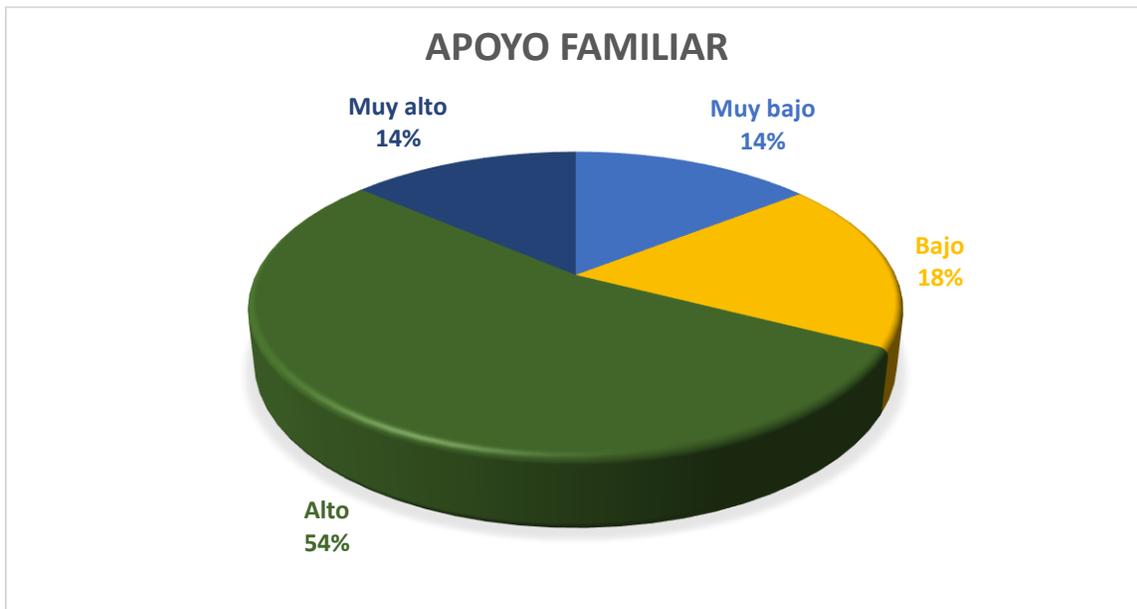
Nota: **A PARTIR DE ESTA GRÁFICA**, la categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar (considerando 3 DE negativas y 3 DE positivas).

Figura 5. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con su Competencia Social (RESI-M).



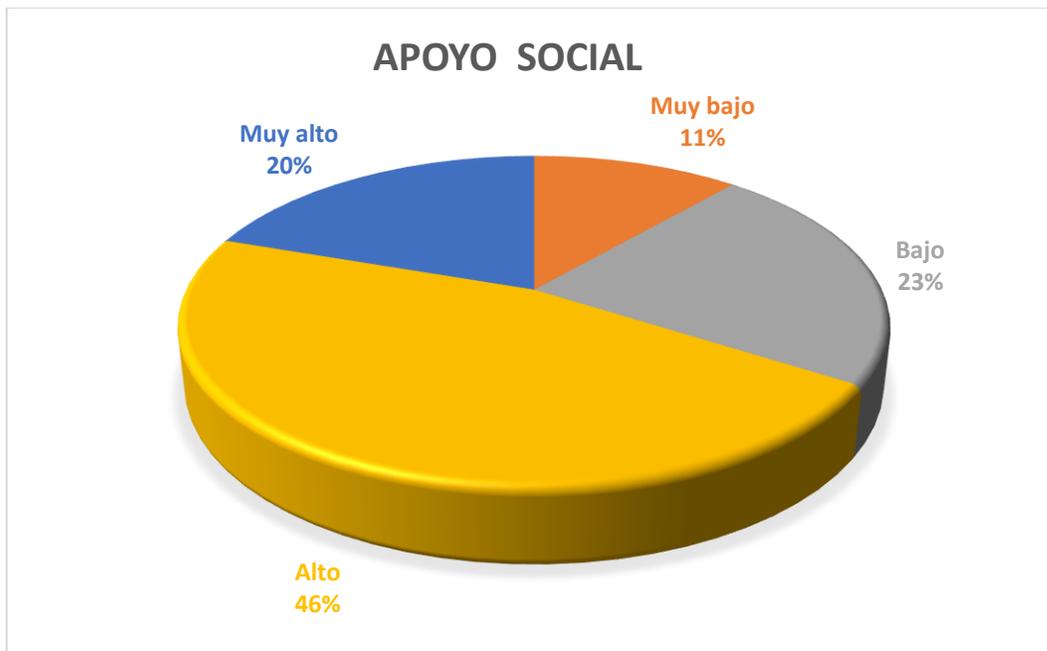
Respecto al nivel de competencia social, se encontró que es alto con 48%.

Figura 6. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con su Apoyo Familiar (RESI-M).



El nivel de apoyo familiar es alto con 54%.

Figura 7. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con su Apoyo Social (RESI-M).



El nivel de apoyo social es alto con 46%.

Figura 8. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con la Estructura (RESI-M).



El nivel de estructura es alto con 56%.

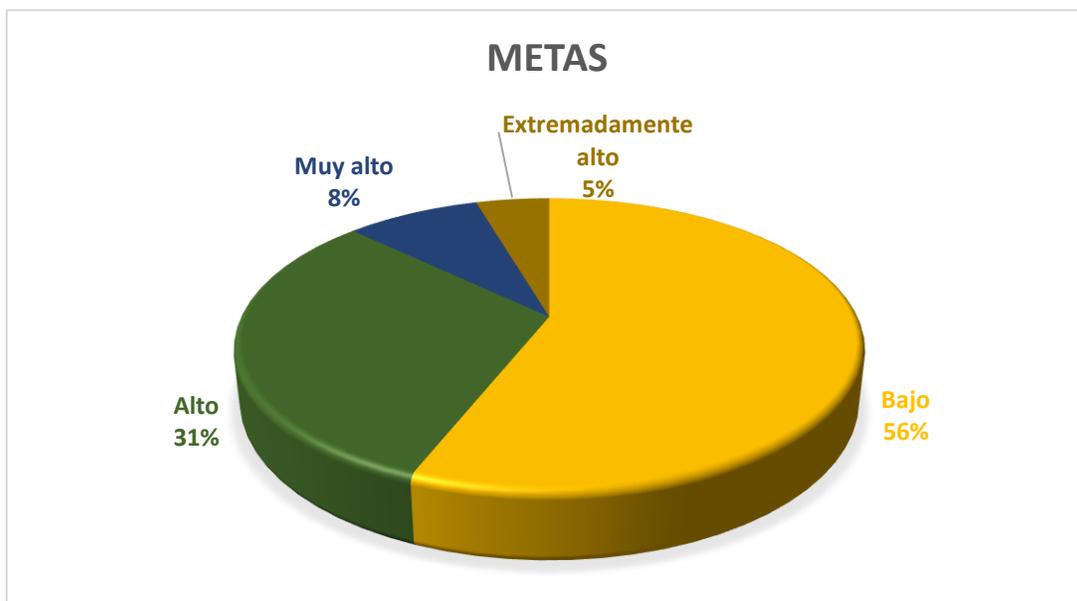
Del mismo modo, se realizaron análisis descriptivos correspondientes a la variable Regulación emocional donde se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 9. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con No Aceptación (DERS-E).



El nivel de no aceptación es bajo con 52%.

Figura 10. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con Metas (DERS-E).



El nivel de metas es bajo con 56%.

Figura 10. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con Conciencia (DERS-E).



El nivel de conciencia es bajo con 47%.

Figura 11. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con Claridad (DERS-E).



El nivel de claridad es bajo con 50%.

Posteriormente se realizó el mismo estudio descriptivo de los datos con cada variable sociodemográfica que se tomó en cuenta en la aplicación del instrumento.

Figura 12. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con su Fortaleza y confianza en sí mismo con respecto al sexo (RESI-M).



El 52% de las mujeres presentan alto nivel de Fortaleza y confianza en sí mismo.

Figura 13. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con su Fortaleza y confianza en sí mismo con respecto al sexo (RESI-M).



El 39% de los hombres presentan alto nivel de Fortaleza y confianza en sí mismo.

Figura 14. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con su Competencia Social con respecto al sexo (RESI-M).



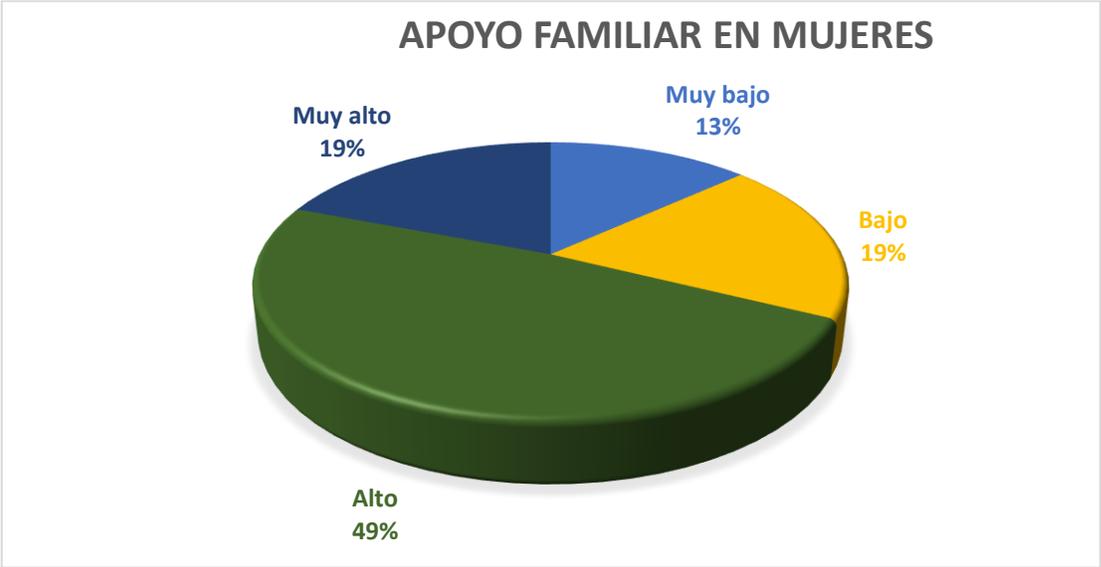
El 50% de las mujeres presentan alto nivel de competencia social.

Figura 15. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con su Competencia Social con respecto al sexo (RESI-M).



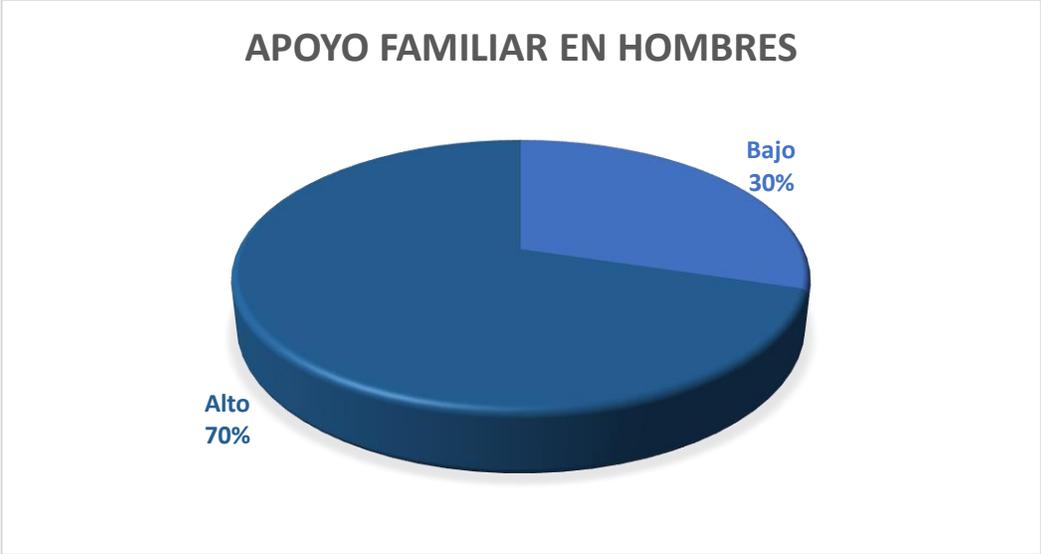
El 48% de los hombres presentan bajo nivel de competencia social.

Figura 16. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con su Apoyo Familiar con respecto al sexo (RESI-M).



El 49% de las mujeres presentan alto nivel de apoyo familiar.

Figura 17. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con su Apoyo Familiar con respecto al sexo (RESI-M).



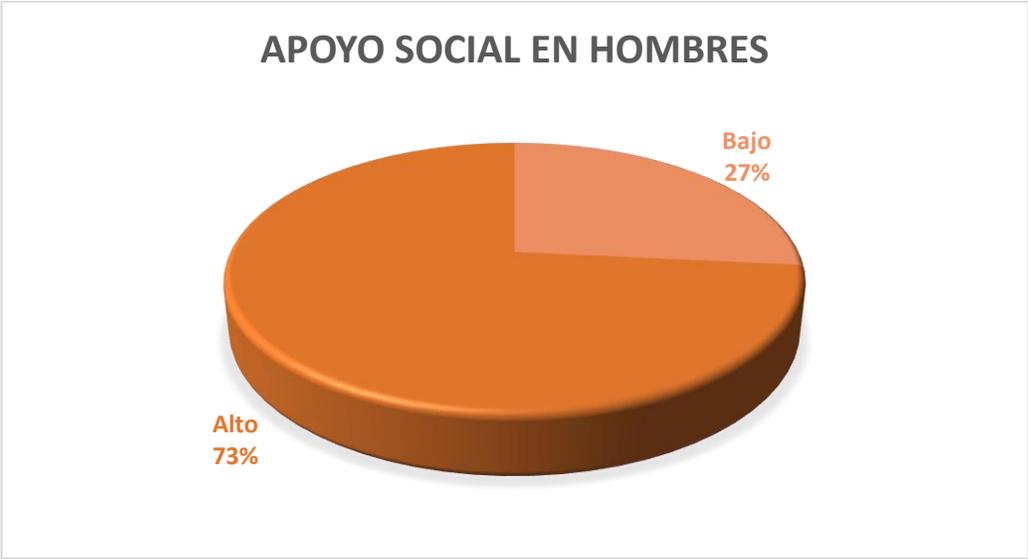
El 70% de los hombres presentan alto nivel de apoyo familiar.

Figura 18. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con su Apoyo Social con respecto al sexo (RESI-M).



El 55% de las mujeres presentan alto nivel de apoyo social.

Figura 19. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con su Apoyo Social con respecto al sexo (RESI-M).



El 73% de las mujeres presentan alto nivel de apoyo social.

Figura 20. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con Estructura con respecto al sexo (RESI-M).



El 49% de las mujeres presentan alto nivel en estructura.

Figura 21. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con Estructura con respecto al sexo (RESI-M).



El 45% de los hombres presentan alto nivel en estructura.

Con respecto a la variable regulación emocional se muestran los siguientes resultados con referente al sexo.

Figura 21. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con la dimensión No aceptación con respecto al sexo (DERS-E).



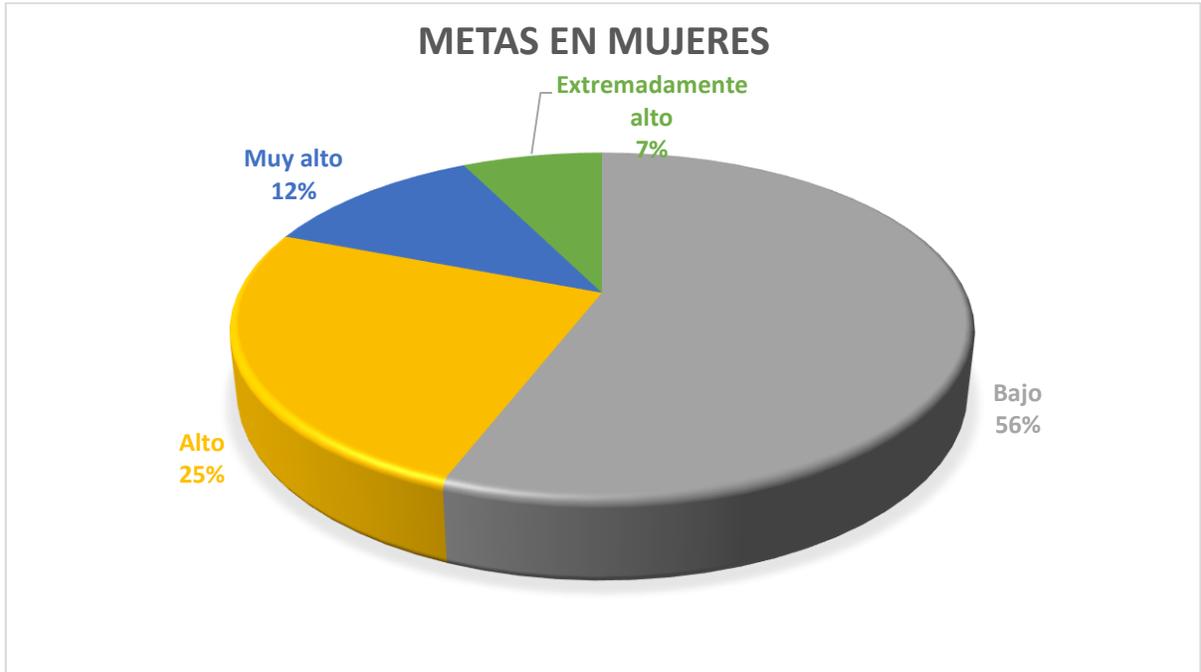
El 53% de las mujeres presentan bajo nivel en no aceptación.

Figura 22. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con la dimensión No aceptación con respecto al sexo (DERS-E).



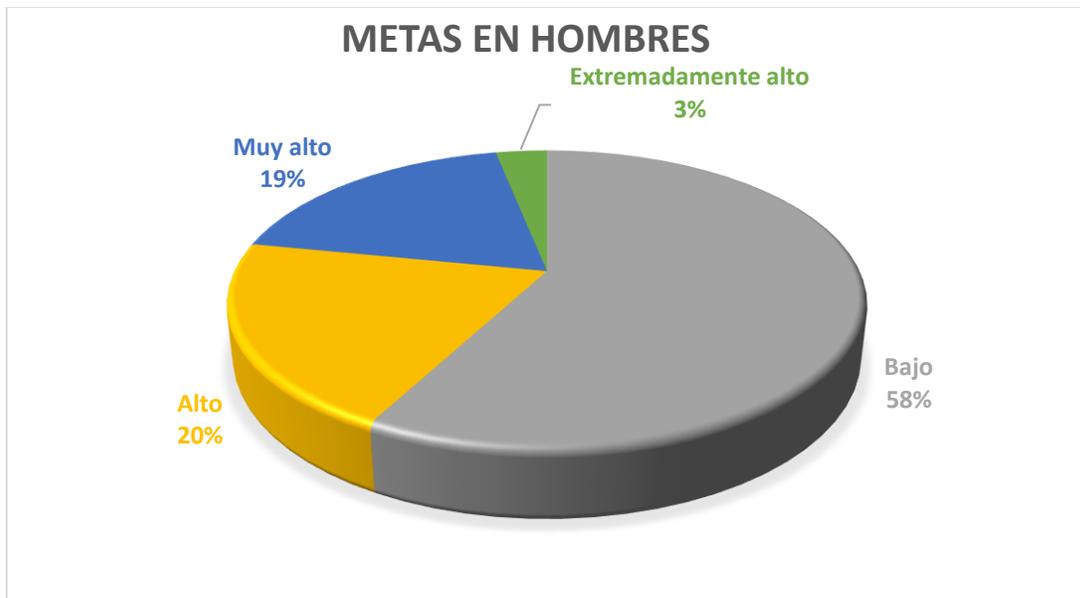
El 59% de los hombres presentan bajo nivel en no aceptación.

Figura 22. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con la dimensión Metas con respecto al sexo (DERS-E).



El 56% de las mujeres presentan bajo nivel en metas.

Figura 23. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con la dimensión Metas con respecto al sexo (DERS-E).



El 58% de los hombres presentan bajo nivel en metas.

Figura 23. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con Conciencia con respecto al sexo (DERS-E).



El 51% de las mujeres presentan bajo nivel en conciencia.

Figura 24. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con Conciencia con respecto al sexo (DERS-E).



El 42% de los hombres presentan bajo nivel en conciencia.

Figura 25. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con Claridad con respecto al sexo (DERS-E).



El 56% de las mujeres presentan bajo nivel en claridad.

Figura 26. Porcentaje de los estudiantes de acuerdo con Claridad con respecto al sexo (DERS-E).



El 44% de los hombres presentan bajo nivel en claridad.

En una segunda etapa, se analizaron las correlaciones existentes entre las variables de estudio, mediante el análisis de correlación de Pearson, dando a conocer la relación entre la Resiliencia, Regulación emocional y Desempeño académico (ver tabla 1).

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Sexo													
2. Edad	.126												
3. Promedio	.065	.002											
4. Fortaleza y confianza en sí mismo	-.094	-.090	.083										
5. Competencia social	-.047	-.007	.057	.781**									
6. Apoyo familiar	-.049	-.001	.046	.819**	.713**								
7. Apoyo social	-.177*	-.052	.078	.791**	.715**	.886**							
8. Estructura	-.148	-.035	.042	.771**	.758**	.827**	.836**						
9. Total	-.104	-.056	.074	.960**	.866**	.911**	.896**	.882**					
10. Aceptación	.146	.021	.067	.081	.105	.235**	.153	.067	.126				
11. Metas	.119	-.128	.054	.055	.167	.132	.062	.098	.099	.740**			
12. Conciencia	-.030	.063	.057	.492**	.324**	.463**	.435**	.414**	.482**	.107	.047		
13. Claridad	.033	-.026	.111	.020	.023	.180	.142	.080	.045	.597**	.529**	.009	

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

*La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir de la correlación de Pearson, se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión de Fortaleza y confianza en sí mismo y la dimensión Competencia social de ($r = .781^{**}$ $p < 0.01$). Esto significa que los alumnos presentan la capacidad de relacionarse con otros debido a la claridad que tienen con respecto a la confianza que tienen de su propio éxito. Así mismo se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión Apoyo familiar y la dimensión Fortaleza y confianza en sí mismo ($r = .819^{**}$ $p < 0.01$). Esto significa que los alumnos tienen relaciones familiares positivas que los ayudan a tener confianza y claridad en sus objetivos.

Se obtuvo una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión Apoyo social y la dimensión Fortaleza y confianza en sí mismo ($r = .791^{**}$ $p < 0.01$). Lo cual indica que los vínculos existentes entre los alumnos y otros son fuertes, lo cual ayuda a fortalecer la confianza en sí mismo y el logro de sus metas. Así mismo se obtuvo una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión Fortaleza y confianza en sí mismo y la dimensión Estructura ($r = .771^{**}$ $p < 0.01$). Esto significa que los alumnos presentan una capacidad para organizarse y planear actividades aún en momentos difíciles.

Del mismo modo, en la dimensión Fortaleza y confianza en sí mismo y la dimensión de Conciencia se obtuvo una correlación positiva y estadísticamente significativa ($r = .492^{**}$ $p < 0.01$). Esto significa que los alumnos que tienen claridad acerca de sus objetivos y el esfuerzo que tienen que realizar para alcanzar sus metas, tienen la capacidad para reconocer y darse cuenta de sus propias emociones. Al mismo tiempo, se obtuvo una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión Competencia social y Apoyo social ($r = .715^{**}$ $p < 0.01$). Esto significa que los alumnos tienen la capacidad de relacionarse con los demás debido a la facilidad de intercambio de comunicación, solidaridad y confianza que tienen con otros.

Así mismo tiempo se obtuvo una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión Competencia social y Estructura ($r = .758^{**}$ $p < 0.01$). Esto significa que los alumnos presentan la capacidad de organización, planeación y capacidad de relacionarse con otros. Al mismo tiempo se obtuvo una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión Apoyo familiar y la dimensión Apoyo social ($r = .886^{**}$ $p < 0.01$). Esto significa que los alumnos presentan apoyo por parte de las relaciones familiares que tienen y los vínculos que existen con las personas con las que comparten afinidades.

Del mismo modo, se obtuvo una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión Apoyo familiar y la dimensión Estructura ($r = .827^{**}$ $p < 0.01$). Esto significa que los alumnos presentan un gran apoyo y lealtad por parte de sus familiares al mismo tiempo que logran organizarse y planear actividades, aún en momentos difíciles. También se obtuvo una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión Apoyo familiar y la dimensión Conciencia ($r = .463^{**}$ $p < 0.01$). Esto significa que los alumnos que presentan niveles adecuados de ayuda por parte de sus redes de apoyo inmediatas tienden a reconocer y darse cuenta de sus propias emociones y las de otros.

Al mismo tiempo se obtuvo una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión Apoyo social y la dimensión Estructura ($r = .836^{**}$ $p < 0.01$). Esto significa que los alumnos presentan vínculos que hacen factible el intercambio de comunicación con otros y tienen la capacidad de organizarse de forma adecuada. Igualmente se obtuvo una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión Apoyo social y la dimensión Conciencia ($r = .435^{**}$ $p < 0.01$). Esto significa que entre mayor es la competencia de relación con los otros, mayor será su capacidad en reconocer y darse cuenta de sus propias emociones.

Del mismo modo, se obtuvo una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión Estructura y la dimensión Conciencia ($r = .414^{**}$ $p < 0.01$). Esto significa que los alumnos presentan una capacidad de organización y planeación adecuada junto con en el reconocimiento de sus emociones. Así mismo se obtuvo una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión de

aceptación y la dimensión Metas ($r = .740^{**}$ $p < 0.01$). Esto significa que cuando los alumnos presentan reacciones emocionales positivas hacia sí mismos u otros, estas les ayudarán en el logro de sus metas.

Al mismo tiempo se obtuvo una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión aceptación y la dimensión Claridad ($r = .597^{**}$ $p < 0.01$). Esto significa que los alumnos al momento de reaccionar ante las emociones de otros son capaces de diferenciarlas y por ello pueden llegar a experimentarlas e interpretarlas de forma positiva. Del mismo modo se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión Competencia Social y la dimensión Conciencia ($r = .324^{**}$ $p < 0.01$). Esto significa que los alumnos tienen la capacidad de relacionarse con los demás debido a que pueden reconocer sus emociones.

Finalmente se obtuvo una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión Metas y la dimensión Claridad ($r = .529^{**}$ $p < 0.01$). Esto significa que los alumnos al lograr diferenciar sus propias emociones les es más fácil conseguir sus propias metas.

DISCUSIÓN

Durante la adolescencia existen muchos cambios que llegan a poner en un estado de vulnerabilidad a los adolescentes, volviéndolos más susceptibles a experimentar conflictos familiares, falta de comunicación, desorganización social, etc., llegando a afectar diferentes áreas de su vida como la familiar, social e inclusive escolar. Por lo cual, el hecho de que los adolescentes en esta etapa de su vida puedan superar estas dificultades o factores de riesgo depende mucho del desarrollo de su resiliencia (Mestre, Núñez-Lozano, Gómez-Molinero, Zayas y Guil, 2017).

Las correlaciones arrojaron resultados positivos, se obtuvo que los alumnos presentan apoyo por parte de su familia lo cual repercute en que puedan reconocer y darse cuenta de sus propias emociones. En este sentido, Wills, Simons, Sussman y Knight (2016) nos dicen que el apoyo de los padres es sustancial para el desarrollo de una regulación emocional adecuada y que esta a su vez ayuda en la disminución de los factores de riesgo como el uso de sustancias, un factor de riesgo muy marcado dentro de la resiliencia.

Con relación al punto anterior, se encontró que el papel que la familia tiene dentro del desarrollo de la resiliencia en sus miembros es muy importante, debido a que contribuye en el desarrollo de capacidades de afrontamiento, cohesión. Al mismo tiempo que fomenta el afecto y hace que se enfrenten mejor las situaciones adversas. También se destacan dentro de la familia una visión positiva, mejor comunicación y mejor autorregulación personal por parte de cada miembro (Cabanyes Truffino, 2010).

Así mismo, se encontró que los adolescentes desarrollan la capacidad de relacionarse con otros debido al buen reconocimiento de sus emociones. En la investigación de Mestre, Núñez-Lozano, Gómez-Molinero, Zayas y Guil en 2017 donde estudiaron la relación de la resiliencia y la regulación emocional se encontró una correlación entre la sociabilidad y altos niveles de resiliencia, lo que nos da a conocer que la capacidad de regular las emociones es una capacidad que ayuda a

que los adolescentes no caigan en factores de riesgo que son comunes en la adolescencia, tal y como se mencionó al inicio de este apartado.

En este sentido, en un estudio realizado en jóvenes se encontró que esta capacidad de relacionarse contribuye al desarrollo de las habilidades para crear lazos e intimidad con otros ayudando a equilibrar la necesidad de relación con otros y protegiéndolos de los efectos negativos que se pueden presentar cuando se enfrentan ante una adversidad (Litmanovich, 2011).

Del mismo modo, se encontró que los alumnos presentan la competencia de relación con otros. En este sentido, Carretero Bermejo (2018) en un estudio sobre resiliencia e inteligencia emocional encontró que los participantes que viven con su familia tienen mayores puntuaciones en resiliencia con las dimensiones de apoyo social y apoyo familiar. Finalmente, se encontró que los alumnos presentan una capacidad de organización y planeación adecuada. En este sentido en el estudio realizado por Ong, Bergeman, Bisconti y Wallace (2006), se encontró que la experimentación de emociones positivas diarias ayudan a moderar los factores protectores que sirven para inhibir el estrés.

CONCLUSIONES

En la actualidad se ha tomado gran importancia a la salud mental, principalmente a la de los adolescentes esto debido a que al encontrarse en esta etapa de vulnerabilidad pueden ser víctimas de malas decisiones que afectan su vida como por ejemplo, las peleas, conflictos, con padres o maestros, uso de drogas o tener tendencias suicidas. Por ello la importancia de estudiar la regulación emocional en ellos y con ello la resiliencia que presentan para poder crear nuevas estrategias que ayuden a mejorar su calidad de vida.

Con base en los resultados obtenidos se demostró que existe una relación estadísticamente significativa entre las variables regulación emocional y resiliencia, específicamente en el factor conciencia correspondiente a la variable de regulación emocional que se relaciona positivamente con las dimensiones de Fortaleza y confianza en sí mismo, Competencia social, Apoyo familiar, Apoyo social y Estructura respectivas a la variable resiliencia, por lo cual se demuestra que los adolescentes no solamente son capaces de reconocer sus propias emociones, sino también tienen buenos niveles de resiliencia ya que cuentan con el apoyo familiar y social, al mismo tiempo tienen confianza en sí mismos y la capacidad de organización. Sin embargo cabe destacar que estas dos variables no presentaron una correlación estadísticamente significativa con la variable desempeño académico, lo cual indica que la capacidad que tienen los alumnos de controlar sus emociones y afrontar adversidades no interfiere dentro de su desempeño como estudiantes.

SUGERENCIAS

En los resultados se muestra la necesidad de trabajar en la Escuela Preparatoria Oficial No. 120, con programas de difusión que ayuden a los adolescentes en el reconocimiento y manejo de sus emociones. Debido a los bajos niveles de claridad en su regulación emocional mostrados por los participantes de la investigación, este plan deberá ser dirigido al conocimiento de las emociones para que puedan ser capaces de entender y regular sus emociones. En consecuencia, percibirán menos problemas de reconocimiento de sus emociones lo cual trae múltiples beneficios como mejorar su rendimiento, ser más concientes de sí mismos, establecer mejores relaciones, etc.

Para futuras investigaciones, se propone que se trabaje con una escala de regulación emocional que la mida de forma positiva para mejor comprensión. Finalmente, se apunta a que se siga trabajando en esta línea de investigación a fin de aportar nuevos resultados, así como mejoras tomando en consideración la nueva normalidad que se está viviendo y que están enfrentando muchos adolescentes en la actualidad.

REFERENCIAS

- Acosta, J. C. (2013). Resiliente: características de las personas resilientes. Obtenido de Grandes Pymes: <https://www.grandespymes.com.ar/2013/07/30/caracteristicas-de-las-personas-resilientes/>
- Aguiar Andrade, E., & Acle-Tomasini, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 53-64.
- Alonso Garcia, J. I. (2012). *Psicología*. Mc Graw Hill Education.
- Álvarez Ramírez, L. Y., & Cáceres Hernández, L. (2010). Resiliencia, Rendimiento Académico y Variables Sociodemográficas en Estudiantes Universitarios de Bucaramanga (Colombia). *Psicología Iberoamericana*, 37-46.
- Amarillas Mata, M. y Montes Jiménez, J.A. (s/f). Evaluación e instrumentos de seguimiento. Recuperado de: <http://congresos.uaslp.mx/Documents/Gestion/EVALUACION%20E%20INSTRUMENTOS.pdf>
- Amarís Macías, M., Camilo, M. O., Valle Amarís, M., y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145.
- Andrés, M. L., Castañeiras, C. E., y Richaud, M. C. (2014). Relaciones entre la personalidad y el bienestar emocional en niños. El rol de la regulación emocional. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 8(2), 2017-241.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y Psicología clínica*, 11(2), 125-146.

- Bertomeu, E. (23 de Enero de 2019). *La desregulación emocional en los trastornos de personalidad*. Obtenido de Psicólogo Eduardo Bertomeu: <https://edupsicologo.com/desregulacion-emocional-trastornos-de-personalidad/>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 25(2), 98-111.
- Cabanyes Truffino, J. (2010). Resiliencia: una aproximación al concepto. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*. 3(4), 145-151.
- Caldera, J., Aceves, B. y Reynoso, O. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, 19(36), 227-239. <http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1294>
- Calvo Sagardo, R., Solórzano, G., Morales, C., Kassem, M.S., Codesal, R., Blanco, A., y Gallego Morales, L.T. (2014) Procesamiento emocional en pacientes TCA adultas vs. adolescentes. *Reconocimiento y regulación emocional. Clínica y Salud*. 25(1), 19-37. [https://doi.org/10.1016/S1130-5274\(14\)70024-6](https://doi.org/10.1016/S1130-5274(14)70024-6)
- Caro-Cañizares, I. (2018). *El perfil de desregulación en niños y adolescentes, revisión de educadores y predictores, análisis de riesgo frente a conductas auto lesivas y estudio de estabilidad del perfil evaluado con SDQ-DP*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, Madrid.
- Carpén Casajuana, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE Participación Educativa*, 40-57.
- Carretero Bermejo, R. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional. Variables de protección en menores residentes en recursos de protección. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*. 139-149. Doi: 0.7179/PSRI_2018.32.10

- Cassullo, G. L. (2011) *Estudio de la regulación de emociones en adolescentes. Su relación con la percepción de autocontrol frente a los riesgos*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Castañeda López, E. (2016). Regulación emocional y alexitimia en la infancia. evaluación, influencia paterna y relación con la calidad de vida y bienestar (Tesis de doctorado). Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.
- Castillo, I. I., Estévez, A., Gorbeña, S., Matellanes, B., & San Nicolás, S. (2012). Resiliencia: Aproximación al concepto y Adaptación psicométrica de la escala RESI-M. Bilbao: BizkaiLab.
- Chóliz Montañés, M. (2005). Psicología de la emoción: El proceso emocional. *Universidad de Valencia*, 1-34.
- Clemente Urraca, E. (2016). Un modelo de escuela resiliente. Zaragoza: Universidad Internacional de la roja.
- Company Romero, R., & Sánchez, F. (2012). Regulación emocional interpersonal de las emociones de ira y tristeza. *Boletín de Psicología*, 7-36.
- Contreras-Valdez, J. A., Hernández-Guzmán, L., & Freyre, M.-A. (2017). Validez de constructo de la versión corta de la Escala de Desregulación Emocional para niños y adolescentes. *Pensamiento Psicológico*, 16(1), 19-31.
- Díaz, Barriga, F. y Hernández, G. (2000). *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México, Mc.Graw Hill. <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20e%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- De la Barra M. (2009). Salud mental de niños y adolescentes ¿Por qué es necesario investigar?. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 47(3), 175-177.
- Dominguez-Lara, S. (2016). Inteligencia emocional y estrategias cognitivas de regulación emocional en universitarios de Lima: un análisis preliminar. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 13(2), 1-13

- Dominguez-Lara, S. (2017). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad y depresión en universitarios: análisis preliminar. *Salud Uninorte. Barranquilla*, 315-321.
- Elizondo Moreno, A., Rodríguez Rodríguez, J. V., y Rodríguez Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29) 3-11.
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (S/F). Portal academico CCH UNAM. Obtenido de Programa de formación integral: https://portalacademico.cch.unam.mx/sites/default/files/boletin_resiliencia.pdf
- Estévez, E., y Jiménez, T. I. (2017). Violencia en adolescentes y regulacion emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 97-104.
- Fernández-Abascal, E. G., & Jiménez Sánchez, M. P. (2010). Psicología de la emoción. Editorial Centro de estudios ramón areces.
- Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001) citado en Vivas, M., Gallego, D., & González, B. (2007). Los diferentes tipos de emociones. En M. Vivas, D. Gallego, & B. González, *Educación de las emociones* (págs. 23-32). Venezuela: Producciones Editoriales C. A.
- Figuroa, D., (2009) Regulación emocional en niños y adolescentes. *Psiquiatría universitaria*. 111-125.
- Fínez Silva, M. J., y García Montero, A. J. (2012). Relación entre la resiliencia personal y las estrategias de afrontamiento en estudiantes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 111-116.
- Fiorentino, M. T. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica*, 15(1) 95-113.

- García del Castillo, J. A., García del Castillo-López, Á., y López-Sánchez, C. (2016). Conceptualización teórica de la resiliencia psicosocial y su relación con la salud. *Salud y drogas*, 59-68.
- García del Castillo, J.A. (2012). Concepto de percepción de riesgo en el ámbito de las adicciones. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, 12(2), 133-151.
- García Sánchez, F. A. (2001). Modelo Ecológico / Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana. *Real Patronato sobre Discapacidad*, 1-12.
- Gaxiola Romero, J., González Lugo, S., Contreras Hernández, Z., y Gaxiola Villa E. (2012) Predictores del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología*, 30(1).
- Gómez González, M. (2014). *Regulo mis emociones! Programa de regulación emocional para primer ciclo de primaria.*(Grado en magisterio de educación primaria). Universidad de cantabria.
- Gómez Moreno, B. (Junio de 2010). Resiliencia individual y familiar. Obtenido de https://www.avntfevntf.com/wpcontent/uploads/2016/12/GomezB.Trab_.3BI0910.pdf
- Gómez Pérez, O., & Calleja Bello, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1) 96-117.
- González Aratia, L.F.N.I. (2016) Resiliencia y personalidad en niños y adolescentes: como desarrollarse en tiempos de crisis. México: Ediciones Eón.
- González Arratia, L. F.N.I. y Valdez Medina, J. L. (2007). Resiliencia en Niños. *Psicología Iberoamericana*, 15(2), 38-50.
- González Gómez, Y., García Rivera, M., & Ferrer Garay, A. ¿Cómo identificar la resiliencia? Un análisis desde las perspectivas de identidad y competencias. *Praxis*, 5(1), 117-137. <https://doi.org/10.21676/23897856.94>

- Gross J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 281–291.
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J., y Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. En J. J. Gross, *Handbook of emotion regulation* (págs. 3-24). New York: Guilford.
- Guillén de Maldonado, R. (2005). Resiliencia en la adolescencia. *Revista de la Sociedad Boliviana de Pediatría*, 44(1), 41-3.
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M.J. y Hidalgo Vicario. M.I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integr*. (4). 233-244.
- Henderson Grotberg, E. (2001) Nuevas Tendencias en resiliencia. En A. Merillo y E.N. Suarez Ojeda. *Resiliencia descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paídos, 19-30.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed.). México : McGraw-Hill
- Hernández, S., Fernández R., y Baptista, L. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Hervás, G y Jódar, R. (2008) Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*. 19(2), 139-156.
- Hervás, G., y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: Modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de psicología general y aplicada*, 9-36.
- Hilt, L. M., Hanson, J. L., & Pollak, S. D. (2011). Emotion Dysregulation. *Encyclopedia of Adolescence*, 160-169.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *Evaluación del aprendizaje en la educación media superior*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/evaluacion-del-aprendizaje-en-la-educacion-media-superior/>
- Instituto Nacional para la evaluación de la Educación en México. (2019). *Informe de resultados de PLANEA EMS 2017*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Jazaieri, H., Uusberg, H., Uusberg, A., y Gross, J. J. (2018). Cognitive Processes and Risk for Emotion Dysregulation. *The Oxford Handbook of Emotion Dysregulation*, 1-23.DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190689285.013.10
- Kaplan, H (1999) citando en García Vesga, M.C, y Dominguez- De la Ossa, E. (2012) Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. doi: [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74)
- Logatt Grabner, C. A. (S/F). ¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje? *Revista gratuita de Neurociencias y Neurosicoeducación* , 6-7. Disponible en: https://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2016/05/Descubriendo_el_cerebro_y_la_mente_n83.pdf.
- Litmanovich, A.D. (2011). *Factores resilientes en adultos jóvenes de 25 a 30 años pertenecientes a la Universidad Abierta Interamericana, en Rosario, Santa Fe*. Tesis de licenciatura. Universidad Abierta Interamericana, Rosario.

- Marín Tejeda, M., Robles García, R., González-Forteza, C. y Andrade Palos P. (2012) Propiedades psicométricas de la escala “Dificultades en la Regulación Emocional” en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud Mental*. 35(6), 521-526.
- Medina Zurutuza, J. (2010). Guía metodológica para la evaluación de los aprendizajes. Recuperado de: <http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Did%C3%A1cticos/Gu%C3%ADa%20metodol%C3%B3gica%20para%20la%20evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aprendizajes2.pdf>
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, A., & Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina. *Psykhé*, 22(1), 83-96.
- Melillo, A. (S/F). *Resiliencia*. Obtenido de: <https://www.ugr.es/~javera/pdf/2-3-AA%20Resiliencia.pdf>.
- Mestre, J. M., Núñez-Lozano, J.M., Gómez-Molinero, R., Zayas, R. y Guil, R. (2017). Emotion Regulation Ability and Resilience in a Sample of Adolescents from a Suburban Area. *Frente. Psychol.* <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01980>
- Mercedes Vargas Gutiérrez, R. y Milena Muñoz-Martínez, A. (2013) La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*, 24(2). 225-240
- Mestre Navas, J. M., Guil Bozal, R., Cortijo Pérez, M., Ruh Seijas, N., Serrano Díaz, N., y Jiménez Jiménez, M. (2012). Regulación de emociones: una visión pragmática e integradora desde el modelo circumplejo. En C. González Ferreras, D. González Manjon, R. Guil, & J. M. Mestre, *Aportaciones Recientes al estudio de la motivación y de las emociones* (págs. 261-268). Fenix Ediciones.
- Mestre Navaz, J. M., y Guil Bozal, R. (2011). *La Regulación de las Emociones: una vía para la adaptación*. Madrid: Pirámide.

- Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social. (2012). *Adolescencia: Manual Clínico. Paraguay: Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social.*
- Montero Domínguez, E. (2017). *La personalidad resistente (Hardiness)*. PdlPro, Recuperado de: [.psicologiaclinicaydeldeporte.es/Documentos/Articulos/PdlPro/15-PersonalidadResistente.pdf](https://www.psicologiaclinicaydeldeporte.es/Documentos/Articulos/PdlPro/15-PersonalidadResistente.pdf).
- Morelato, G. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. *Revista de Psicología* , 1-22.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Suárez Ojeda, E. N., Infante, F., y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Organizacion Mundial de la Salud. (2020). *Desarrollo en la adolescencia*. Obtenido de Organizacion Mundial de la Salud: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/#:~:text=La%20OMS%20define%20la%20adolescencia,10%20y%20los%2019%20a%C3%B1os.
- Ong, A. D., Bergeman, C.S., Bisconti. T.L. y Wallace, K.A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *J Pers Soc Psychol*, 91(4), 730-49. doi: 10.1037/0022-3514.91.4.730.
- Palacios Delgado, J.R. y Andrade Palos, P. (2007) Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*. 5-16.
- Palomar L., J. y Gómez V., N. (2010). Desarrollo de una Escala de Medición de la Resiliencia con mexicanos (RESI-M). *Interdisciplinaria*, 27(1), 7-22.

- Pascual Jimeno, A., & Conejero López, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*.36 (1)
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pérez Díaz, Y. & Guerra Morales V.M. (2014) La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*. 86(3), 368-375.
- Pineda Pérez, S., & Aliño Santiago, M. (2002). El concepto de adolescencia. En F. P. Cruz Sánchez, N. Martínez Vázquez, & M. Aliño Santiago, *Manual de Prácticas Clínicas para la atención integral a la adolescencia* (págs. 15-23). La Habana: MINSAP.
- Pooley, J. A., & Cohen, L. (2010). Resilience: A Definition in Context. *The Australian Community Psychologist*, 22(1), 30-35.
- Quintero Quintero, M. T. y Orozco Vallejo, G. M. (2013). El desempeño académico: una opción para la cualificación de las instituciones educativas. *Plamilla educativa*. 93-115.
- Ribero-Marulanda, S. y Vargas Gutiérrez, R.M. (2013) Análisis bibliométrico sobre el concepto de regulación emocional desde la aproximación cognitivo-conductual: una mirada desde las fuentes y los autores más representativos. *Psicología desde el caribe*, 30(3) 495-525
- Rodríguez Guarín, M., Gempeler Rueda, J., Mayor Arias, N., Patiño Sarmiento, C., Lozano Cortés, L. y Pérez Muñoz, V. (2017) Desregulación emocional y síntomas alimentarios: Análisis de sesiones de terapia grupal en pacientes con trastorno alimentario. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*. 8(1), 72-81. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rmta.2017.01.001>

- Rodríguez Piaggio, A. M. (2009). Resiliencia. *Rev. Psicopedagogia* , 291-302.
- Rolston, A., & Lloyd-Richardson, E. (S/F). *What is emotion regulation and how do we do it? Cornell University* . Obtenido de Cornell research program on self-injury and recovery. <http://www.selfinjury.bctr.cornell.edu/perch/resources/what-is-emotion-regulationsinfo-brief.pdf>
- Sabato, E. (1 de Febrero de 2018). *La resiliencia*. Obtenido de Amazonaws: https://nanopdf.com/download/la-resiliencia-s3amazonawscom_pdf#modals
- Sáez, S. (31 de Marzo de 2013). *Mi espacio resiliente*. Obtenido de La casita de Vanistendael: <https://miespacioresiliente.wordpress.com/2013/03/31/la-casita-de-vanistendael/>
- Salgado Lévano, A. C. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. *Liberabit*, 41-48.
- Salinas Esteban, F., Bodensiek, A., Alvarez, R. L., y Molina Lizcano, A. (2010). *Estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar*. Bogota: Secretaria de Educacion Distrital.
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2015). Escala de Resiliencia 14 ítems (RS-14): Propiedades Psicométricas de la Versión en español. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*.
- Santos, M. V. y Vallelado, E. (2013). Algunas dimensiones relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes de Administración y Dirección de Empresas. *Universitas Psychologica*, 12(3), 739-752. DOI:10.11144/Javeriana.
- Secretaria de Educación Pública (SEP) (2017). *Normas de control escolar aplicables a los planteles oficiales de Educación Media Superior, dependientes directamente de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11438/2/images/Anexo_3_normas_control_escolar_aplicables_planteles_oficiales_EMS.pdf

- Silva, J. (2005) Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Rev Chil Neuro-Psiquiat*, 43(3), 201-209.
- Thompson, R. A., y Meyer, S. (2007). *Socialization of Emotion Regulation in the Family*. En J. J. Gross, *Handbook of emotion regulation* (pág. 251). New York: Guilford.
- Torres Velázquez, L. E., & Rodríguez Soriano, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar. *Enseñanza e investigación en psicología*, 255-270.
- Trógolo, M., & Medrano, L. A. (2012). Personality traits, difficulties in emotion regulation and academic satisfaction in a sample of argentine college students. *International Journal of Psychological Research*, 5(2), 30-39.
- UPSY12-3.adrrSecretaria de Educación Pública (SEP). (2009). ACUERDO número 8/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. Recuperado de: <http://www.csems.uady.mx/media/riems/Acuerdo%208.pdf>
- Urizarbarrena, I. P. (2014). *Regulación Emocional y Experiencias Positivas*. Proyecto final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar. Universidad de Barcelona. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/64104/6/TFM_Perez_Urizarbarrena.pdf
- Vargas Tupacyupanqui, Jessica M; Montalvo Morales, Aydee Dole, 2017. *Proceso de resiliencia para la superación de riesgos sociales en los niños, niñas y adolescentes de la ONG GEMA-HUANCAYO 1990-2016*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú 39-42.
- Verzeletti, C., Zammuner, V. L., Galli, C., & Agnoli, S. (2016). Emotion regulation strategies and psychosocial well-being in adolescence. *Cogent Psychology*, 1-15.

- Villalobos, A. (2009). *Desarrollo de una medida de resiliencia para establecer el perfil psicosocial de los adolescentes resilientes que permita poner a prueba el modelo explicativo de resiliencia basado en variables psicosociales*. (Tesis para obtener por el grado de Especialista en Psicología Clínica), Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Vinaccia, S., Quiceno, J. M. y Moreno San Pedro, E. (2007) Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*. 16, 139-146.
- Vivas, M., Gallego, D., & González, B. (2007). *Los diferentes tipos de emociones*. En M. Vivas, D. Gallego, & B. González, *Educación de las emociones* (págs. 23-32). Venezuela: Producciones Editoriales C. A.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 1-18.
- Wills, T. A., Simons, J. S., Sussman, S., and Knight, R. (2016). Emotional self-control and dysregulation: a dual-process analysis of pathways to externalizing/internalizing symptomatology and positive wellbeing in younger adolescents. *Drug Alcohol Depend.* 163, S37–S45. Doi: 10.1016/j.drugalcdep.2015.08.039