



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades.

Escuela de Psicología.

RESILIENCIA: UNA MIRADA SISTÉMICA.

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN PRELIMINAR DE TEST.

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGA.

Integrantes : María Aurora Espinoza Alveal.

Annabelle Elena Matamala Yáñez.

Profesor Guía : Sr. Carlos Javier Ossa Cornejo.

Chillán, 2012.

AGRADECIMIENTOS.

Primero que todo, agradezco a Dios por haberme dado la oportunidad de ingresar a esta maravillosa carrera que ha llenado todas mis expectativas y ha promovido nuevos desafíos.

En segundo lugar, agradezco a mi familia por el apoyo constante y confianza que siempre han depositado en mi.

También, agradecer a mi pareja por ser un pilar fundamental en mi vida durante estos últimos años y por haberme alentado incondicionalmente en este proyecto. Porque con la finalización de esta meta, comenzamos una nueva juntos.

A mis amigos/as más cercanos por la motivación, paciencia y compañía permanente, pues siempre creyeron en mis capacidades y reconocieron mi trabajo.

Por otra parte, dar gracias a todas aquellas hermosas personas que conocí en este camino de 5 años de universidad, quienes me dieron su ayuda y cariño cuando los necesité.

Entre ellos, agradezco especialmente a la familia Guzmán Loyola, por todo el apoyo brindado.

Finalmente, agradecer a mi compañera de tesis por su paciencia y colaboración en este arduo trabajo de tesis que hemos concluido juntas, y por la amistad en estos años hemos forjado.

A todos/as una vez más: ¡Gracias!.

Annabelle Matamala Yáñez.

Al culminar estos cinco años de esfuerzo, miro atrás y reconozco durante este periodo, el apoyo y ayuda incondicional de mis seres amados.

Primero, agradezco la bondad y el amor de Dios. Pilares que me han sostenido y dado el valor para perseverar en este cometido.

Segundo, agradezco a mi familia por su apoyo constante. Por creer en mis capacidades e infundirme la confianza necesaria para cumplir con éxito este meta.

Tercero, agradezco la compañía y guía constante de mi Tutor de Resiliencia.

Cuarto, valoro la comprensión y paciencia de mi compañera de tesis, no sólo en ésta, nuestra última actividad académica, sino también a lo largo de los últimos años. Por compartir su conocimiento y brindarme amenos momentos de charla.

Quinto, expreso mi gratitud a nuestro guía de tesis, el Sr. Carlos Ossa, por su disposición a atender nuestras dudas y compartir sus conocimientos con nosotros.

Sexto, agradezco a mis compañeras Paula Bustos y Carolina Riquelme, por todos los momentos compartidos durante nuestra vida universitaria. Por integrarme a su grupo y permitirme conocer parte de sus vidas.

Séptimo, valoro enormemente la particular amistad de mi amigo Sebastian Baeza, con quien a lo largo de estos cinco años, tuve la bendición de compartir muchos y variados momentos. Gracias por tu ánimo, ayuda y por hacerme reír.

Y por último, pero nunca menos importante, agradezco a todos y cada una de las personas que se cruzaron en mi camino durante estos cinco años. Sepan ustedes, que de una u otra manera, fueron una bendición a mi vida.

María Aurora Espinoza Alveal

ÍNDICE.

<u>I. INTRODUCCIÓN</u>	<u>7</u>
<u>II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA</u>	<u>9</u>
<u>2.1. Planteamiento del problema</u>	<u>9</u>
<u>2.2. Justificación</u>	<u>12</u>
<u>2.3. Pregunta de investigación</u>	<u>14</u>
<u>2.4. Objetivos: General y específicos</u>	<u>14</u>
<u>III. MARCO REFERENCIAL</u>	<u>15</u>
<u>3.1. Antecedentes Teóricos</u>	<u>15</u>
<u>3.1.1. Definición del concepto</u>	<u>15</u>
<u>3.1.2. Resiliencia y etapa evolutiva</u>	<u>18</u>
<u>3.1.3. Factores protectores y de riesgo</u>	<u>23</u>
<u>3.1.4. Teorías de la resiliencia</u>	<u>26</u>
<u>3.1.4.1. Teoría Personalista</u>	<u>26</u>
<u>3.1.4.2. Teoría Sistémica</u>	<u>27</u>
<u>3.1.5. Teoría Ecológica de Bronfenbrenner: Un Modelo explicativo de la resiliencia</u>	<u>29</u>
<u>3.1.6. La Resiliencia en las personas</u>	<u>34</u>
<u>3.1.7. Resiliencia familiar</u>	<u>40</u>
<u>3.1.8. Resiliencia y contexto escolar</u>	<u>44</u>
<u>3.1.9. Resiliencia en las comunidades y grupos</u>	<u>47</u>
<u>3.1.10. La promoción de la resiliencia</u>	<u>49</u>
<u>3.1.11. Resiliencia y nivel socioeconómico</u>	<u>53</u>
<u>3.1.12. Resiliencia y género</u>	<u>54</u>
<u>3.1.13. Otros conceptos relacionados con la resiliencia</u>	<u>55</u>
<u>3.1.14. Investigaciones para medir resiliencia</u>	<u>65</u>

<u>3.1.14.1. Escuela Anglosajona</u>	<u>65</u>
<u>3.1.14.1.1. Primera Generación</u>	<u>66</u>
<u>3.1.14.1.2. Segunda Generación</u>	<u>67</u>
<u>3.1.14. 2. Escuela Europea</u>	<u>68</u>
<u>3.1.14.3. Escuela Latinoamericana</u>	<u>69</u>
<u>3.1.15. La medición de la resiliencia</u>	<u>70</u>
<u>3.1.16. Paradigma Conceptual</u>	<u>75</u>
<u>3.1.16.1. Psicología Positiva</u>	<u>75</u>
<u>3.1.16.2. Teoría Sistémica</u>	<u>76</u>
<u>3.2. Antecedentes Empíricos</u>	<u>77</u>
<u>3.3. Marco Epistemológico</u>	<u>84</u>
<u>3.3.1 Paradigma metodológico: Neopositivismo</u>	<u>84</u>
<u>IV. DISEÑO METODOLÓGICO</u>	<u>88</u>
<u>4.1 Metodología</u>	<u>88</u>
<u>4.2 Diseño</u>	<u>88</u>
<u>4.3. Definición de la variable</u>	<u>90</u>
<u>4.3.1. Definición conceptual</u>	<u>90</u>
<u>4.3.2. Definición operacional</u>	<u>90</u>
<u>4.4. Técnicas de recolección de información</u>	<u>91</u>
<u>4.5. Instrumento</u>	<u>91</u>
<u>4.6. Población / muestra</u>	<u>98</u>
<u>4.7. Análisis de datos propuestos</u>	<u>98</u>
<u>4.8. Criterios de calidad</u>	<u>100</u>
<u>4.9. Aspectos éticos</u>	<u>102</u>
<u>4.10. Cronograma</u>	<u>103</u>

<u>V. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS</u>	<u>104</u>
<u>5.1. Construcción del instrumento</u>	<u>104</u>
<u>5.2. Validación de expertos</u>	<u>105</u>
<u>5.3. Primera prueba: Muestra piloto</u>	<u>106</u>
<u>5.4. Validación</u>	<u>106</u>
<u>5.4.1. Confiabilidad</u>	<u>107</u>
<u>5.4.2. Validez</u>	<u>107</u>
<u>5.5. Análisis factorial</u>	<u>109</u>
<u>5.6. Análisis de constructo</u>	<u>116</u>
<u>5.7. Cumplimiento de objetivos</u>	<u>120</u>
<u>VI. CONCLUSIONES</u>	<u>122</u>
<u>VII. REFERENCIAS</u>	<u>131</u>
<u>VIII. ANEXOS</u>	<u>150</u>
<u>8.1 Escala de resiliencia</u>	<u>151</u>

I. INTRODUCCIÓN.

Nuestra investigación se sustenta en un concepto reciente de la Psicología que aún se encuentra en vías de desarrollo para formar parte del área de la Salud Mental. Sin embargo, es a partir de esto que surge nuestro interés por abordar el tema de la resiliencia y conocer los lineamientos y perspectivas que luchan por entregar un sustento teórico al concepto, considerando que con nuestra investigación, pudiéramos también contribuir a tal cometido.

La resiliencia es concebida por Walsh (1998), como el resultado de la interacción de los procesos internos del individuo con su medio, que le permiten recobrase de la adversidad y salir fortalecido de ella, como así también dueño de mayores recursos. Por lo tanto, sería un proceso activo de resistencia, autocorrección y crecimiento como respuesta a las crisis y desafíos de la vida.

A fin de estudiar la resiliencia, se hace necesaria la presencia de un instrumento que pueda medir el constructo de forma integrada. Sin embargo, los instrumentos presentes en la actualidad no nos permiten llegar a tales resultados, por lo que por medio de este estudio se pretende crear y validar una escala que mida el potencial resiliente y entregue los lineamientos empíricos preliminares para una validación a nivel país, con el fin de contribuir en la correcta evaluación del constructo en la población chilena, como así también promover su correcto desarrollo.

La presente investigación nace de nuestro interés por obtener resultados empíricos que nos den el sustento metodológico para entregar indicios de las posibles soluciones a problemas prácticos, que en la actualidad giran en torno al tema, como lo es la definición del concepto de resiliencia y el problema que esto conlleva en su correcta medición.

El presente texto, consta de tres partes principales. En la primera de ellas se muestra el problema de investigación y la motivación para la realización de la misma en

torno a esta temática. Seguidamente en esta misma parte, se exponen las razones que justifican la realización de este estudio, la pregunta guía y los objetivos, tanto generales como específicos.

En la segunda parte se encuentra el marco referencial sobre la temática investigada, el cual brinda soporte teórico al estudio. Incluye también lo relativo al marco empírico y epistemológico.

La tercera parte recoge el diseño metodológico que se utilizó en el desarrollo de esta investigación, en este caso, la metodología cuantitativa.

Luego, se procede a presentar los resultados de nuestro estudio, junto al proceso de creación de test.

Finalmente, se plantean las conclusiones a las que se llegó mediante esta investigación, presentando algunas proyecciones y limitaciones de la misma.

I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.

2.1. Planteamiento del problema:

La resiliencia es una capacidad que siempre ha estado presente en la vida de las personas, no obstante, ha permanecido silenciosa entre los seres humanos (Klotiarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996), pues, como dicen Munist et al (1998), “desde hace mucho tiempo, la humanidad ha observado que algunos seres humanos logran superar condiciones severamente adversas y que, inclusive, logran transformarlas en una ventaja o un estímulo para su desarrollo bio-psico-social” (p. 8).

No obstante, no fue sino hasta fines de los años 70, que los científicos comenzaron a darle importancia, a partir de los hallazgos de estudios realizados, que arrojaban resultados significativos de las diferencias individuales que se observaban en poblaciones de alto riesgo, respecto de la manera en que éstas enfrentaban situaciones adversas (Klotiarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996).

Entre la década de los `60 a los `80, las investigaciones se han focalizado en el riesgo, centrándose en la enfermedad, el síntoma y en aquellas condiciones que se asocian a una elevada probabilidad de daño biológico o social, es decir, se le ha atribuido a las situaciones adversas un significado exclusivamente negativo y que va en desmedro del crecimiento y desarrollo integral de los individuos (Munist et al, 1998). Sin embargo, a pesar de la recurrencia de las investigaciones en esta línea, éstas dejaron muchas interrogantes sin responder, por lo cual muchas veces “las predicciones de resultados negativos hechas en función de factores de riesgo que indicaban una alta probabilidad de daño, no se cumplían” (p.8), lo que trajo consigo que la gran mayoría de los modelos teóricos resultaran insuficientes para explicar los fenómenos de supervivencia y desarrollo psicosocial de los seres humanos (Munist et al, 1998).

Posteriormente, los estudios se centraron en el Modelo del Desafío o de la Resiliencia, evidenciando que las influencias negativas, tales como daños o riesgos, si

bien existen, no encontrarían a un individuo indefenso, en el cual se determinarían, inevitablemente, daños definitivos o permanentes, sino a sujetos con capacidad de hacer frente a los desafíos, amortiguar sus potenciales efectos negativos y aprender de la adversidad (Grotberg, 1995). Este planteamiento ha sido apoyado por estudios como los de Werner (1982 en Munist, 1998) que reportan que algunas personas aún la adversidad, logran salir adelante, reponerse y utilizar las condiciones dificultosas para triunfar en la vida, capacidad a la cual se ha llamado resiliencia. Tales modelos si bien se refieren a aspectos distintos, se complementan y enriquecen entre sí, aumentando su aptitud para analizar la realidad y diseñar intervenciones eficaces, como así también para aumentar la flexibilidad y generar una mirada global (Munist et al, 1998).

Para el presente estudio respecto de la resiliencia se adopta la concepción de ella como una capacidad que resulta de la interacción del individuo con el medio en el cual éste se encuentra inserto, es decir, una combinación de las características de la persona con su entorno social, idea afín con lo planteado por autores como Melillo y Suárez (2001) y Rutter (1993 en Llobet y Wegsman, 2004), expuestas más adelante.

Sin embargo, no existen instrumentos que midan el concepto en esta perspectiva integradora, donde se conozca el nivel de resiliencia a partir de una medición que evalúe tanto las capacidades del sujeto resiliente como la interacción de éste con su medio (Melillo y Suárez, 2001). Con esto, la promoción de la resiliencia se verá facilitada, ya que en la medida en que exista un instrumento que sea capaz de medir este concepto en su totalidad, se podrá orientar respecto de aquellas áreas resilientes que ya están presentes en los individuos y que pudieran constituirse en puntos de partida para el progreso de aquellas más débiles (Ospina, 2007).

El enfoque de este recién abordado concepto, reconoce que todos los individuos se ven enfrentados a lo largo de su vida a factores tanto favorables como adversos, que afectan el bienestar tanto físico como mental de las personas. No obstante, más que centrarse en los factores desfavorables, la resiliencia se focaliza en observar aquellas condiciones que posibilitan un desarrollo más sano y positivo (Klotiarenco, Cáceres y

Fontecilla, 1996). Por lo cual, la misión de esta investigación es determinar cuáles son esos factores resilientes que impulsan el desarrollo de la resiliencia, con el fin de construir un instrumento basado en la evaluación de dichos factores que integran la variable resiliencia, y que permiten conocer el potencial resiliente (Ospina, 2007).

Instrumento que se configuraría en un potente facilitador del desarrollo de la resiliencia, en la medida que, luego de identificar los factores, permitiera el posterior trabajo en pos de su despliegue, considerando el carácter dinámico de este constructo (Henderson, 2006).

Klotiarenco, Cáceres y Fontecilla (1996), sostienen que si bien no existiría una determinada nómina de cualidades en este respecto, sí han encontrado en sus investigaciones ciertas características distintivas que poseerían las personas resilientes, las cuales las dividen en factores internos y externos. Dentro de los primeros, figura un temperamento fácil, ausencia de déficit orgánico, pérdidas o separaciones tempranas, mayor coeficiente intelectual, habilidades de resolución de problemas, mejores estilos de afrontamiento, motivación al logro, empatía, autonomía, locus de control interno, voluntad y capacidad de planificación y sentido del humor positivo. Mientras que en los externos, los autores mencionados, consideran que estarían incluidos los propios del ambiente, tales como padres competentes, posibilidad de contar con el apoyo de personas significativas, mejor red de apoyo informal por medio de la creación de vínculos sociales y mejor red formal por medio de la experiencia educacional y la participación en actividades religiosas. No obstante lo anterior, como ya se ha mencionado, se debe evitar considerar la resiliencia como una característica o atributo de la personalidad, como habitualmente se le ha conceptualizado desde el enfoque tradicional.

Promover la resiliencia es reconocer en las personas la fortaleza de la que son portadoras, es creer que son capaces de obtener una mejor calidad de vida a partir de ellas mismas y de los significados que le asignan a las diferentes experiencias de las que son parte cada día, es reconocer como válidas sus formas de percibir y enfrentar el

mundo que les rodea, es identificar y reconocer sus habilidades y puntos fuertes, aquellos que hasta ahora han contribuido a que puedan salir adelante en medio de la adversidad (Grotberg, 1995). Cualidades que necesitan ser potenciadas en el entorno en el cual el individuo se desenvuelve, a fin de que se mantengan presentes en éste y continúen contribuyendo al enfrentamiento positivo de las experiencias adversas (Munist et al, 1998).

2.2. Justificación:

La principal relevancia que posee esta investigación es la metodológica, ya que se basa en la creación y validación de un instrumento que mida el potencial resiliente de las personas y con esto, ser un aporte en la correcta evaluación de la población en relación a este tema, pues en la actualidad no existe en Chile un instrumento eficaz que mida el concepto desde una posición integradora del desarrollo de la resiliencia. De este modo, la existencia de tal instrumento, contribuiría al logro de una definición y comprensión más acabada del concepto, siendo en la actualidad, el escaso acuerdo alcanzado respecto de su definición, un obstáculo para los efectos antes mencionados.

Al referirse a instrumentos que midan resiliencia, Ospina (2007) menciona la dificultad de tales efectos, debido a la falta de una definición común del concepto entre los autores, existiendo actualmente dos polos que intentan explicar el constructo. El primero de ellos, hace alusión a la capacidad innata de la persona por mantener la adaptación eficaz tras un hecho estresante (Masten, Best y Garmezy, 1991 en Ospina, 2007), definición que adopta el instrumento actual validado en Chile, mientras que el segundo, cree que la mejor definición es aquella que la considera como un conjunto de factores o mecanismos de interacción, que se conjugan durante el desarrollo humano (Rutter, 1990 en Ospina, 2007). Definición, esta última, que sustenta esta investigación y que sirve de base para la creación y validación de un instrumento que contenga estas premisas.

De este modo, este estudio pretende ser un aporte en la creación de un instrumento que mida el concepto desde la mirada sistémica, ya que en la actualidad, el existente, lo hace desde la teoría personalista, la cual atribuye el concepto a una característica personal de los seres humanos, imposibilitando su promoción, mirada que se ha transformado en la principal crítica del instrumento (Ospina, 2007).

Como dice Henderson (1995 en Henderson, 2006), la resiliencia es un concepto dinámico que puede ser aprendido, por lo cual el desafío es promover su desarrollo en las personas, familias y la comunidad, pues en la actualidad sólo un tercio de la población mundial demuestra superar y salir renovado de las adversidades.

De este modo, se hace necesaria la construcción de un instrumento que mida el concepto en la totalidad de su dimensión (Ospina, 2007), contribuyendo de esta manera a que se puedan conocer los factores resilientes que se encuentran desarrollados en una persona y trabajar a partir de ellos, para posteriormente, potenciar aquellos que se encuentran más debilitados (Henderson, 2006).

Como dice Salgado (2005), “el estudio de la resiliencia es trascendental hoy en día por las implicancias que tiene tanto a nivel personal como social, por lo que urge concentrar esfuerzos en construir instrumentos que sean capaces de medir y evaluar este constructo con precisión” (p. 47).

Por ende, la creación y validación de un instrumento que mida el potencial resiliente, tendrá relevancia como antecedente empírico, ya que se constituirá en una instancia preliminar a nivel local, la que más tarde podría facilitar su validación a nivel nacional.

Sus resultados justificarán el valor teórico de este estudio, y a su vez implicarán una relevancia social, ya que contribuirán a que nuevos investigadores se interesen en el tema, y quizás, se ramifique el área de estudio respecto al concepto, el cual desde una parte de la psicología ha sido criticado por problemas prácticos, tales como su

inestabilidad en la definición y su similitud con otros conceptos existentes. Así, esta investigación pretende crear un instrumento que mida el constructor desde la teoría sistémica, tratando de precisar en su definición integral, facilitando además que futuros estudios profundicen en su medición y en temas tales como estrategias de fortalecimiento de ésta, pues tal como dice Cyrulnik (2003b), “lo que provoca el hundimiento no es el golpe, es la falta de apuntalamiento afectivo y social que impide encontrar tutores de resiliencia” (p.92).

Finalmente, la conveniencia principal se centra en determinar si realmente el concepto puede extrapolarse a una situación cuantificable o, debido a su compleja definición, es necesaria la investigación cualitativa para su sustento teórico, o si más bien su utilización no cabe dentro de la rama psicológica. Con ello, pretendemos ayudar a resolver los problemas prácticos en torno al tema.

2.3. Pregunta de Investigación:

¿Qué instrumento podrá medir el potencial resiliente desde la perspectiva sistémica en población universitaria de la ciudad de Chillán?

2.4. Objetivo General:

Crear y validar un instrumento que mida el potencial resiliente a partir del sustento teórico de la perspectiva sistémica, en la población universitaria de la ciudad de Chillán.

2.5. Objetivos específicos:

Crear un instrumento que mida el potencial resiliente desde la mirada sistémica en la población universitaria de la ciudad de Chillán.

Validar un instrumento que mida el potencial resiliente desde la mirada sistémica en la población universitaria de la ciudad de Chillán.

III. MARCO REFERENCIAL.

3.1. Antecedentes teóricos:

3.1.1. Definición del concepto:

El concepto de resiliencia surge de las Ciencias Físicas y de la Ingeniería Civil, entendiéndola como la resistencia que tiene un cuerpo ante la rotura por golpe, donde su fragilidad decrecería en la medida que la resistencia aumenta. También se la considera como la capacidad o poder de un material de poder recobrar su forma original después de verse sometido a una presión que puede ser deformadora (Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla, 1996).

El concepto de resiliencia fue adoptado y adaptado luego por las Ciencias Sociales, donde adquiere un sentido diferente, que incluye un aspecto dinámico, en el cual un individuo que vivencia un acontecimiento traumático es capaz de reponerse y crecer a partir de éste y no sólo resistirlo (Manciaux, 2003). Específicamente, es Michael Rutter, en el año 1978, quien integra el concepto en el ámbito psicológico, a partir de la observación que hace de diversas investigaciones que se desarrollan en torno a la variabilidad de respuestas entregadas por niños/as y adolescentes expuestos a situaciones adversas de distintas índoles (Burak, 1995). Entre estos estudios se encuentran los trabajos de Werner (1982 en Munist et al, 1998), quien estudió a un grupo de personas desde su nacimiento hasta aproximadamente los 40 años, grupo en el cual notó que algunos niños pese a vivir en condiciones de vulnerabilidad, establecieron relaciones afectivas, lograron ser exitosos en el futuro, constituyeron familias estables y fueron aportes significativos para la comunidad (Puerta, 2002 en Villalobos, 2009).

Desde ese entonces, el concepto de resiliencia se comienza a utilizar para referirse a aquellas personas que a pesar de haber nacido y haberse desarrollado en condiciones de riesgo, logran desarrollarse normalmente en las diferentes áreas de su

vida, sin que el contexto o las condiciones de vulnerabilidad les impidan realizarse (Munist et al, 1998).

Según Grotberg (1995), la resiliencia es el poder o la capacidad de una persona para enfrentar las adversidades de la vida, prevalecer sobre ellas y muy especialmente, salir renovado. Mientras que Wolin y Wolin (1993 en Peralta et al., 2006) a partir del estudio de Werner en 1982, la conciben como el “conjunto de características o cualidades protectoras que todos los sobrevivientes exitosos tienen para afrontar la adversidad” (p. 199). En tanto, es definida también, como la capacidad de resistencia frente a la adversidad y posterior construcción de conductas vitales positivas, de manera de lograr niveles de calidad de vida adecuados a partir de eventos potencialmente perturbadores (Vanistendael, 1995 y Klotiarenco, 1997 en Cardozo y Alderete, 2009).

Rutter (1987) en Cardozo y Alderete (2009), sostiene que la resiliencia es un proceso que no elimina los riesgos ni las condiciones adversas de la vida, sino que permite al individuo manejarlos de modo efectivo. Mientras que para Munist et al (1998), es un proceso que puede ser tanto promovido como desarrollado y cuyos resultados no serán homogéneos ni estables en todos los ámbitos, por lo tanto, no puede ser considerada como una capacidad fija, sino que puede variar a través del tiempo y de las circunstancias. Es considerada también, como un constructo dinámico que incluye una amplia gama de fenómenos que estarían implicados en las adaptaciones exitosas que alcanzan los individuos en situaciones o medios potencialmente amenazantes para el desarrollo (Masten y Coatsworth, 1998).

Para Saavedra y Villalta (2008b), la resiliencia sería un rasgo personal que va evolucionando a lo largo de la vida de cada persona y que probablemente se encuentre presente desde muy temprano, siendo ésta una condición para el desarrollo de una “apropiación de los sucesos de la vida” (p.31). Mientras que Siebert (2007), sostiene que si bien todas las personas poseerían esta característica, la diferencia radicaría en

que algunos individuos la poseen en forma innata y otros la tendrían en forma potencial y en espera de ser desarrollada.

Por su parte Rutter (1993) citado en Llobet y Wegsman (2004), define la resiliencia como “el conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan el enfrentamiento exitoso a la adversidad” (p. 145), es decir, no se trataría, según él, de algo congénito ni adquirido, sino un resultado, el que provendría de la combinación entre el individuo y el medio en el cual éste se encuentra inserto. Idea afín con Melillo y Suárez (2001), quienes definen este concepto como el producto de una interacción. Es decir, resultaría de la relación del sujeto con su entorno social. Además, estos autores sostienen que la resiliencia surge del entrelazamiento de elementos propios de la interioridad de las personas con componentes de su entorno, por lo que no habría que considerarla proveniente de una fuente en particular, sino de la combinación de ambas instancias.

Para Suárez (2005) en Cardozo y Alderete (2009), la resiliencia es el resultado de un equilibrio entre los factores de riesgo, los factores protectores y la personalidad del ser humano. Así, la resiliencia implicaría la interacción e interdependencia entre ellos (Cardozo y Alderete, 2009).

En tanto, Villalba (2004) afirma que la resiliencia emerge de la confluencia de una gran heterogeneidad de influencias ecológicas, cuya unión produce una reacción adaptada y positiva frente a factores potencialmente amenazantes.

Peña (2009), describe la resiliencia como la “capacidad humana universal que se manifiesta cuando un individuo se ve expuesto a condiciones de riesgo o adversidades, permite afrontar de modo efectivo dichos eventos y salir fortalecido o transformado positivamente por ellos. Este proceso se da en una interacción recíproca entre las influencias del ambiente y el individuo, a través de la adaptación o transformación constructiva y conduce a un desarrollo sano y productivo” (p. 59-60).

Pese a las distintas definiciones existentes, que en su mayoría se diferencian por la teoría de base que las origina y en los contextos que se aplican, existen aspectos que se comparten en muchas de ellas, con lo cual se desprende que hay ciertas características que el concepto implica necesariamente. Primero, el experimentar éxito a pesar de exponerse a situaciones de riesgo; segundo, adaptarse a la adversidad manteniendo las competencias personales, y finalmente, salir favorecido y tener un ajuste positivo tras la crisis (Fraser, Richman y Galinsky, 1999).

3.1.2. Resiliencia y etapa evolutiva:

Si se cree que la resiliencia es una capacidad dinámica, que se desarrolla en la historia interaccional de las personas, se hace necesario hacer la conexión con las distintas etapas de la vida (Saavedra y Villalta, 2008b).

Como dice Villalta (1996 en Saavedra y Villalta, 2008b), los períodos de la vida están definidos por medio de “cambios y/o crisis que caracterizan a un grupo de edad en un contexto sociohistórico determinado” (p. 34). A estos cambios Erikson (1970) los denominó crisis de la vida, y según él no constituyen una propiedad de un grupo etéreo, si no más bien son inherentes a todo proceso de desarrollo, por lo cual se les conoce con el nombre de crisis normativas. Aunque Díaz y Villalta (2002) en Saavedra y Villalta (1998b), mencionan que investigaciones posteriores, hechas desde otros enfoques, como el epigenético, sociocultural y ecológico, entre otros, aportan en la comprensión de las formas como se configuran y abordan las diversas crisis de la vida, clasificando estas crisis en normativas, traumáticas o existenciales.

A partir de esto, Erikson (1970) organizó el desarrollo del ciclo vital en 8 estadios que explican el desarrollo psicosocial de las personas.

Las crisis se presentan en cada una de las etapas de la vida y de acuerdo a cada contexto personal y sociocultural, involucrando además la resolución de un conflicto entre polaridades, lo cual es propio del proceso madurativo del ser humano. Tal

resolución constituye el avance de un estadio a otro, determinando un proceso progresivo de cambio o estancamiento de las estructuras operacionales según la resolución que se le haya dado a la crisis (Erikson, 1970). Es aquí donde cobra real importancia el tema de la resiliencia, ya que el tipo de afrontamiento que se le da a cada una de estas crisis, determinará el desarrollo de la característica resiliente (Saavedra y Villalta, 2008b).

Erikson (1998 en Bordignon, 2005), menciona que la existencia y desarrollo de una persona depende en todos los momentos de su vida de tres factores, primero, el proceso biológico, que involucra “la organización jerárquica de los sistemas biológicos, orgánicos y el desarrollo fisiológico” (p. 51), a lo que denominó soma; segundo, el proceso psíquico, que implica las vivencias personales y las experiencias relacionales, a lo cual llamó psique, y tercero, el proceso ético-social, que integra la organización cultural, ética y espiritual de los seres humanos y de la sociedad, lo cual se expresa en principios y valores de orden social. A partir de esto último, Erikson (1980) destaca la influencia de la sociedad y la cultura en cada uno de los períodos de edad en que divide la vida. Lo cual es apoyado por Munist, et al (1998), quien menciona que “el medio socio-económico y cultural en que nace cada niño estará presente a lo largo de su crecimiento e influirá en su desarrollo, como también lo harán el aspecto biológico y el psicológico” (p. 28), los cuales estarán interrelacionados, actuando integradamente en la vida de las personas.

Como dicen Munist et al (1998), la resiliencia está basada sobre la interacción que se da entre la persona y su entorno, por lo que no se puede aseverar que procede exclusivamente del entorno o es una característica innata del ser humano, como también es cierto que esta capacidad nunca es absoluta ni terminantemente estable, por lo que los niños y adolescentes no son permanentemente resilientes.

La resiliencia en la infancia se determina por características como el trabajar y jugar bien en actividades propias de la edad y el tener buenas expectativas, lo cual

parece demasiado generalizable y abstracto, por lo que se ha tratado de explicar en mayor profundidad su significancia (Grotberg, 1995).

Los atributos que posee un niño/a resiliente estarían determinados por la competencia social, la resolución de problemas, capacidad autónoma, y poseer un sentido de propósito y futuro. La primera se relaciona con “cualidades como la de estar listo para responder a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto, y tener comportamientos prosociales”, lo cual es posible de visualizar desde muy temprana edad, pues los niños resilientes tienden a establecer mayor cantidad de relaciones interpersonales positivas, mientras que la resolución de problemas, sería una capacidad que se desarrolla a muy temprana edad y que incluye la habilidad para pensar en abstracto, reflexiva y flexiblemente, y la posibilidad de intentar soluciones nuevas para problemas tanto cognitivos como sociales (Munist et al, 1998, p. 20).

Por su parte la autonomía hace alusión a la capacidad de independencia, sentido de la propia identidad y la habilidad para controlar algunos factores del entorno, por lo que otros autores han identificado esta característica de la resiliencia en aquellos niños que son capaces de separarse de una familia disfuncional y ponerse psicológicamente lejos de los padres enfermos, entendiendo que ellos no son culpables ni causa de la situación experimentada, comprendiendo que su futuro puede ser distinto al de sus padres (Munist et al, 1998). Sin embargo, esta misión de distanciamiento adaptativo implica dos desafíos en el niño: 1) “descomprometerse lo suficientemente de la fuerza de la enfermedad parental para mantener objetivos y situaciones en el mundo externo de pares, escuela y comunidad” y 2) “sacar a la familia en crisis de su posición de mando en el mundo interno del propio niño” (Munist et al, 1998, p.22). Este distanciamiento otorga un espacio protector al niño, que le permite el desarrollo de su autoestima y de habilidades para alcanzar metas constructivas (Grotberg, 1995).

El sentido de propósito y de futuro, se relaciona con la autonomía y la autoeficacia, donde se experimenta algún tipo de grado de control sobre el medio, y a la vez, se reconocen los factores resilientes como el poseer expectativas saludables, tener

una dirección de éxito en los objetivos, motivación de logro, fe en un futuro mejor, y sentido de anticipación y coherencia (Munist et al, 1998).

Según Bordinon (2005), estas capacidades se van adquiriendo a lo largo del desarrollo del niño, lo que se va relacionando con la superación de las crisis experimentadas en este período. Es decir, confianza básica v/s desconfianza, entre los 0 y 18 meses; autonomía v/s vergüenza y duda, entre los 18 meses y 3 años; la iniciativa v/s culpa, entre los 3 y 6 años; e industrisidad v/s inferioridad, que se desarrolla en la edad escolar entre 6 años hasta la pubertad (Erikson, 1970).

Aunque estudios recientes han identificado características adicionales de los niños resilientes, las cuatro que se han mencionado son las que integran los atributos que con mayor frecuencia se presentan en la infancia y que se asocian a experiencias exitosas de vida (Munist et al, 1998).

En la adolescencia también se deben expresar los atributos resilientes desarrollados en la infancia, pero en esta etapa de la vida se manifestarán de una forma diferente (Grotberg, 1995). Por ejemplo, la competencia social se expresará en la interrelación con sus propios pares y en la facilidad que se tenga para hacer amistades de su propia edad, “esta cercanía con los amigos es progresivamente selectiva y pasa de actividades grupales a otras en pareja; es frecuente que se inicien relaciones sentimentales que tengan valor como indicadores positivos de competencia social” (Munist et al, 1998, p.21). Respecto a la resolución de problemas, ésta se identificará con la capacidad de jugar con ideas y sistemas filosóficos (Grotberg, 1995).

Justamente es en esta etapa de la vida cuando se debe tener la capacidad para resolver la crisis de la identidad v/s confusión de la identidad (Erikson, 1970), donde la resiliencia precisamente actúa en contextos donde no se posee las condiciones para una resolución positiva del conflicto (Grotberg, 2006 en Saavedra y Villalta, 2008b). Con la resolución de este problema, los adolescentes continúan con la lucha por su autonomía, ya que en esta etapa “se busca encontrar en el medio social las

posibilidades para que su identidad sea reconocida y que su autonomía sea validada en las decisiones y acciones que asumen, para progresivamente dar sentido y forma a su proyecto vital” (Saavedra y Villalta, 2008b, p. 34).

En la adultez joven, período caracterizado por ser una transición para alcanzar la adultez, entre los 23 y 29 años aproximadamente (Saavedra y Villalta, 2008b), la resiliencia se relaciona con el fortalecer la autonomía, cuyo aprendizaje vital ha adquirido en la niñez, por lo cual se basa en la puesta en práctica de esta capacidad autónoma que permite gestionar los propios proyectos responsablemente (Grotberg, 2006 en Saavedra y Villalta, 2008b). Esto se vincula a su vez con la resolución de la crisis de intimidad v/s aislamiento (Erikson, 1970), donde el justo equilibrio de resolución estaría dado por el fortalecimiento de la capacidad de realización en el amor y en el ejercicio profesional (Bordignon, 2005). Por su parte, Saavedra y Villalta (2008a) creen que este período está determinado por el desafío al que se enfrenta el adulto joven de concretar sueños e ideales adolescentes de forma realista, pues tiene la sensación de que el tiempo se acaba y debe enfrentar las situaciones de vida de forma responsable, decidida y comprometida, ya que lo que definirá el paso a la nueva etapa será la integración personal del individuo en la sociedad como sujeto independiente.

Es por esto que la resiliencia en esta etapa tiene que ver con la resignificación de la confianza básica en las personas (Saavedra y Villalta, 2008a), aunque para Grotberg (2006) en Saavedra y Villalta (2008a), la confianza sería el primer factor resiliente, el cual es transversal a todas las etapas de la vida.

En cambio en la adultez intermedia, etapa en la que las personas se enfrentan a la crisis de productividad v/s estancamiento (Erikson, 1970) y que según Bordignon (2005), se desarrolla entre los 30 y 50 años, el sujeto lucha por experimentar el sentimiento de generatividad, es decir, alcanzar la productividad desde el propio esfuerzo, donde se vivencia la percepción de integración al mundo laboral, implicando el cuidado de una nueva generación y necesitando concretar un aporte propio a la humanidad (Saavedra y Villalta, 2008a). Por ello, en este grupo etáreo la resiliencia

estará relacionada con la capacidad de aprender de los resultados de sus propias experiencias, sean estas positivas o negativas, y con la iniciativa para empezar y concluir proyectos (Saavedra y Villalta, 2008a).

Finalmente, se encuentra la etapa de la adultez tardía, posterior a los 50 años (Bordignon, 2005), donde la crisis experimentada es la de la integridad v/s desesperación (Erikson, 1970). Es aquí donde la persona debiera realizar una integración de las experiencias pasadas vitales (Erikson, 1970). Esta integración se relacionará con la aceptación de sí mismo y su historia, integración emocional de la autonomía, confianza y demás fuerzas sintónicas, la experimentación del amor universal vivenciado como el resumen de la vida y trabajo, convicción del estilo e historia de vida como contribución significativa a la humanidad, y la confianza de sí mismo y en los demás, especialmente en las nuevas generaciones, confiando en la labor realizada y en los frutos obtenidos (Bordignon, 2005). Así, a través de la reflexión de estas vivencias, la resiliencia se relacionará con la fuerza básica, denominada sabiduría, que se adquiere con la integración positiva de las experiencias (Saavedra y Villalta, 2008a).

3.1.3. Factores protectores y de riesgo:

La resiliencia está asociada con factores protectores y factores de riesgo, entendiéndose por los primeros aquellas condiciones o contextos que promueven el desarrollo de las personas o grupos, producto de que intervienen como amortiguadores ante situaciones complejas o de riesgo que podrían causar un gran impacto en el individuo e influir negativamente, impidiendo su progreso (Saavedra y Villalta, 2008a).

Estos factores pueden ser considerados como no universales, es decir, que no hay unos que son más importantes que otros, ni que tienen un efecto igual en cada persona, sino que esto va a depender de la valoración que cada individuo haga de ellos, de acuerdo a sus características y las circunstancias particulares que le rodeen (Rutter, 1993, citado en Llobert y Wegsman, 2004), y por otro lado, hay quienes

reconocen la mayor recurrencia de unos sobre otros, por ejemplo, dentro de los de riesgo figura la presencia de familias escasamente apoyadoras y dentro de los protectores, la perseverancia, fortaleza y experiencias pasadas exitosas (Acosta y Sánchez, 2009).

Entre los factores protectores, se distinguen los externos, es decir, aquellos que ocurren más allá de la persona misma y que actúan reduciendo la probabilidad de daño o desajuste social, tales como la familia extendida, el contar con el apoyo de un adulto significativo, o integración social y laboral, mientras que los internos, se refieren a aquellos atributos de la propia persona, tales como la introspección, la estima, seguridad y confianza de sí mismo, facilidad para comunicarse, empatía, entre otros (Munist et al, 1998).

Según Garmezy, Masten y Tellegen (1984) en Klotiarenco, Cáceres y Álvarez (1996), los factores protectores actuarían a través de tres mecanismos que son: el Modelo del Desafío, el Modelo Compensatorio y el Modelo de Inmunidad. En el primero, el estrés resultante de la exposición a eventos traumáticos es visto como un estímulo para actuar con mayor competencia, siempre y cuando éste no sea excesivo. En el Modelo compensatorio, los factores estresantes y los atributos individuales actúan de forma combinada en la predicción de una consecuencia y el estrés severo que podría traer consecuencias negativas para el individuo, es contrarrestado por cualidades personales o fuentes de apoyo. Por último, en el Modelo de la Inmunidad existe una relación condicional entre los factores protectores y los estresantes, en la que los primeros actúan como amortiguadores del impacto del estresor, aún cuando éste ya no se encuentre presente. Los modelos mencionados no son excluyentes entre sí, pudiendo presentarse de manera conjunta o en distintos momentos del desarrollo del individuo (Klotiarenco, Cáceres y Álvarez, 1996).

Respecto de los factores de riesgo, éstos hacen referencia a cualquier cualidad o característica ya sea de la propia persona o de la comunidad en la cual se encuentra inmersa, que aumenten la probabilidad de que el individuo sufra algún desajuste

psicológico o social que deteriore su salud física o mental y con ello su bienestar psicológico y/o calidad de vida (Munist et al, 1998).

Según Saavedra y Villalta (2008a), dentro de los factores de riesgo, podemos identificar los biológicos y los medioambientales. Para estos autores los primeros comprenden los defectos congénitos, bajo peso al nacer, falta de cuidado médico durante el embarazo, ingestión de sustancias antes del nacimiento, entre otros. Mientras que en los medioambientales figuran la pobreza, la discordia familiar, familia numerosa, enfermedades mentales presente en alguno de los miembros de la familia, baja escolaridad de los padres, negligencia paterna, entre otros.

El enfoque propuesto por la resiliencia se explica en el Modelo del Desafío o de la Resiliencia, el cual expresa que si bien existen fuerzas negativas que pudieran dañar al individuo, éste cuenta con recursos que actúan como escudos protectores para hacer frente a estas fuerzas, resistirlas y más aún, utilizarlas como medios para su progreso (Grotberg, et al., 1998 en Peralta, Ramírez y Castaño, 2006). Estos recursos serían los factores resilientes (Henderson, 2006).

Dentro de las investigaciones en torno al tema, han surgido diversas fuentes de interés centradas en los factores protectores y de riesgo que implica la resiliencia, los que se han dividido en una primera instancia en estudiar los factores personales que estaban a la base de una conducta resiliente, como lo eran la autoestima y la autonomía; para luego indagar en los factores externos al individuo, como el nivel socioeconómico y la estructura familiar. Sin embargo, la mayoría de los estudiosos en el tema se adscribían al modelo triádico de la resiliencia, el cual se basa en la organización de los factores protectores y de riesgo en tres categorías distintas: aquellos que son personales, los que son propios del contexto familiar y finalmente, los que provienen de los contextos sociales en que el individuo se desarrolla. Posterior a esta línea de investigación, los estudios se centraron en la importancia de este modelo triádico, pero principalmente, se enfocaron en la interacción de estos factores (Villalobos, 2009).

3.1.4. Teorías de la resiliencia:

Diferencias tales como las implicadas en las definiciones de resiliencia, han llevado a la aparición de dos posiciones teóricas respecto de este concepto (Grotberg, 1995). Una de ellas, de corte cognitivo conductual, señala que serían las conductas adaptativas frente a situaciones estresantes acumulativas del medio en el que el sujeto se desenvuelve, las que promoverían la aparición de patrones comportamentales resilientes, los cuales existen innatamente en la personalidad de los individuos, por lo que se adscribe a la teoría personalista del concepto. Mientras que la otra, que combina perspectivas de sistemas, interaccionismo y otras corrientes teóricas, sostiene que la resiliencia sería una cualidad potencial de los seres humanos, que se va desarrollando a medida que el individuo se enfrenta a situaciones de riesgo o traumáticas que suceden en su entorno, sumado a la presencia de ciertos factores resilientes que promueven su desarrollo desde la infancia (Siebert, 2007).

3.1.4.1. Teoría personalista:

Junto a las primeras interrogantes sobre resiliencia, surgen las novatas ideas sobre cómo responder a ellas, a partir de las investigaciones exploratorias que se iniciaban en torno al tema, donde se observaba que no todas las personas que estaban sometidas a situaciones de estrés o de riesgo padecían alguna enfermedad o consecuencia negativa, por lo que se presumía que existía alguna cualidad personal que las hacía diferentes, pues su contexto social era similar. Así, se planteó la Teoría Genética, que comprendía la existencia de personas invulnerables, capaces de no ser afectadas por las dificultades y problemas del medio, lo que se atribuía a características genéticas tales como un temperamento especial y capacidades cognitivas superiores, que potenciaban esta capacidad resiliente, entendiéndose desde entonces como una cualidad personal (Gómez, 2010).

La resiliencia es concebida desde esta perspectiva como capacidad inherente a algunos seres humanos para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas,

salir transformado de ellas y así, poder proyectarse en el futuro (Munist et al, 1998). Por ello, Block (2002 en Gil, 2010), la define como “una característica de la personalidad, consistente en la habilidad de adaptar el propio nivel de control temporalmente según dicten las circunstancias” (p.12), lo cual es apoyado por Wagnild y Young (1993) en Gil (2010), quienes sostienen que la resiliencia se trataría de una cualidad personal positiva que favorece la adaptación individual. Por esto, la resiliencia sería una habilidad que acompañaría a algunos individuos desde el nacimiento mientras que otros carecían de ella irremediablemente por el resto de la vida, ya que según esta visión, se trataría de una condición fija y no de un proceso dinámico, impidiendo por tanto la posterior emergencia y desarrollo de la misma en aquellos sujetos que no hubiesen contado con ella desde el nacimiento (Munist et al, 1998).

Por ello, se trataría de una condición personal que acompaña al sujeto como una capacidad innata, la cual lo ayuda a mantenerse adaptado satisfactoriamente tras una adversidad o crisis de la vida (Masten, Best y Garmezy, 1991 en Ospina, 2007).

Con esta definición, establecida a partir de los diversos estudios que avalaban la Teoría Genética, se comenzaron a profundizar temas tales como las características personales y particulares que describían a las personas resilientes, tratando de describir a cabalidad la personalidad de estos individuos, para así determinar aquellos/as que poseían la capacidad, de los/las que no tenían la dicha de tenerla (Gómez, 2010).

3.1.4.2. Teoría sistémica:

Tras los estudios que atribuían la capacidad resiliente a la Teoría Genética, surgen dudas en torno al tema. Posteriormente, los investigadores se comenzaron a dar cuenta de que los/as niños/as y/o personas resilientes tenían al menos una persona, ya sea familiar u otro, que los aceptaba y apoyaba de forma incondicional, lo que comenzó a generar una nueva teoría respecto al desarrollo de la resiliencia, centrando las investigaciones desde entonces, en determinar las características externas que

promovían el desarrollo de la resiliencia, pues ya no se consideraba una cualidad estable (Gómez, 2010).

Así, Greco, Morelato e Ison (2006), definen la resiliencia como un proceso dinámico, el cual depende de factores internos y externos, los que en interacción con el riesgo, facilitan el enfrentamiento de situaciones adversas. Así, el continuo intercambio entre estos mecanismos, permite obtener una adaptación positiva, entendida ésta como la posibilidad de dar continuidad al desarrollo o a algunos aspectos del mismo, debido a la superación de la situación de adversidad, entendida como trauma, riesgo o amenaza surgida en la vida de una persona (Henderson, 2006).

Según Greco, Morelato e Ison (2005), los factores internos dicen relación con aspectos biológicos y psicológicos en constante y mutua interacción, mientras que los externos se refieren a las características del contexto familiar y social en el cual los sujetos se encuentran inmersos y en relación recíproca. Para Johansen (2004), la descripción de estos factores externos es apoyada por la Teoría General de Sistemas, la que se fundamenta en premisas básicas y concordantes con lo antes planteado, como son, primero, la existencia de sistemas dentro de otros sistemas, es decir, cada sistema existe dentro de otro más grande y, segundo, que los sistemas serían abiertos y consecuencias del anterior, donde cada uno de ellos, exceptuando el menor y mayor, descarga algo en los otros sistemas, generalmente contiguos, caracterizándose por un proceso de incesante intercambio con su entorno. Así, según estos lineamientos, cada individuo en cuanto a su naturaleza, se constituiría en un sistema abierto, que se encuentra en una relación interactiva permanente y constante de intercambio de materia, energía y/o información con su medio ambiente, tendiendo siempre hacia la evolución y crecimiento.

A su vez Siebert (2007), menciona que desde la mirada sistémica la resiliencia es concebida como una capacidad originada a partir de la interacción entre el sujeto y su medio, donde según Garassini (2010), la familia y el entorno social juegan un rol fundamental.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en el 2001, entrega un nuevo significado integral de Salud Mental que define como “...un estado de bienestar en el cual el individuo se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (p.1). Así, la salud mental se transforma en algo fundamental para el funcionamiento efectivo de una persona y comunidad, y se relaciona con la presencia de emociones positivas, la felicidad, recursos psicológicos y capacidad para hacer frente a una adversidad, lo que llamamos resiliencia (OMS, 2004). Es por esto que la OMS (en Manciaux, 2003), partir de algunos estudios realizados en diversas culturas, confeccionó una lista de factores que favorecen el desarrollo del adecuado enfrentamiento de crisis y la capacidad resiliente, entre los cuales destacan: poseer un entorno familiar que sea capaz de responder a las necesidades del niño en desarrollo, tener un autoconcepto y una autovaloración positiva de sí mismo, la autonomía, poseer un sentido de eficacia de los recursos personales, integrar un entorno social que esté dispuesto a acoger, ser capaz de integrarse adecuadamente en el ámbito escolar, social y personal, y finalmente tener una situación económica favorable.

3.1.5. Teoría Ecológica de Bronfenbrenner: Un modelo explicativo de la resiliencia.

El intercambio constante entre individuo y entorno, es posible comprenderlo mejor a través de los postulados del modelo de Bronfenbrenner (1979, citado en Craig, 2001), quien percibe el desarrollo humano como un proceso dinámico, bidireccional y recíproco, en el cual los individuos reestructuran de modo activo su ambiente al mismo tiempo que son influenciados por éste.

Urie Bronfenbrenner, psicólogo norteamericano, es el precursor de la teoría más actual del desarrollo humano, que más allá de comprender las relaciones que se tejen entre el sujeto y su entorno, lo que persigue es otorgar un modelo explicativo del desarrollo humano, al cual llama Modelo Ecológico y que tiene como objetivo principal

el estudio del desarrollo en el contexto en el que se produce, sin embargo, en su reelaboración la denomina Teoría Bioecológica, y destaca la importancia de los factores biológicos en el desarrollo psicológico y el papel activo del propio sujeto (Ochaita y Espinosa, 2004).

Para Bronfenbrenner, el desarrollo humano, según su versión ecológica, es “el proceso por el que la persona adquiere una comprensión más amplia, diferenciada y válida de su medio de vida (entorno ecológico); se hace más motivada y capaz de realizar actividades que revelan las propiedades del mismo, de mantenerlas o reestructurarlas en su forma o en su contenido, en niveles de complejidad parecida o superior” (Perinat, 2007, p. 56). Bronfenbrenner (s/f) en Ochaita y Espinosa (2004), reconoce tres aspectos importantes a considerar en esta definición, el primero tiene que ver con que el cambio que se produce en el desarrollo no es momentáneo ni depende de la situación, si no que más bien implica una reestructuración que tiene estabilidad en el tiempo y espacio. Lo segundo, es que este cambio se produce a nivel de la percepción y también de la acción, y finalmente, destaca el ámbito de la representación, pues señala la importancia que tiene saber cómo el mundo de la persona en desarrollo se extiende más allá de la situación inmediata. Para explicar esto es que toma consideraciones de la teoría cognitiva, agregando que para poder afirmar que ha existido desarrollo, es necesario que el cambio producido se extienda a otras situaciones y contextos de su vida, utilizando para esto el concepto de *procesos próximos* (Ochaita y Espinosa, 2004).

Por lo tanto, el desarrollo humano se logra a través de una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos, lo cual a su vez, se ve influenciado por las relaciones que se establecen en estos entornos y por los contextos de mayor alcance, en los que se encuentran éstos (Bronfenbrenner, 1979 en Torrico et al., 2002), posición congruente con la concepción de resiliencia propuesta por Rutter (1993) en Llobet y Wegsman (2004), quien sostiene que esta capacidad sería el resultado de la combinación entre el individuo y el medio en el cual se encuentra inserto. Por ello, todos los autores que conciben la resiliencia como un proceso

dinámico, como Masten, Siebert, Luthar y Cushing, Kaplan y Benard entre otros, se adscriben al Modelo Ecológico Transaccional de la resiliencia, el que se basa en la idea de que el sujeto 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 (Villalobos, 2009).

De la misma forma, Bronfenbrenner (s/f) en Perinat (2007) propone que este desarrollo se da en instancias, a las cuales denominó ámbitos que están mutuamente relacionados, donde la persona desde pequeña comienza a desenvolverse en actividades típicas, a tomar contacto con diferentes personas y a tejer sus diversas redes sociales, que posteriormente, contribuirán en la integración armónica de ellas, que sentarán las bases del desarrollo humano y que influirán en todos los ciclos vitales, por medio de las experiencias que en los distintos ámbitos se adquieren. Asimismo, se otorga gran importancia a la dimensión temporal como eje fundamental, ya que influye en los distintos contextos, por lo cual se hace necesario estudiar la incidencia que tienen los grandes cambios culturales que se producen durante sus vidas (Ochaita y Espinosa, 2004).

Bronfenbrenner, deja de lado la eterna discusión herencia/ambiente y se centra en la compleja interacción que se establece entre las características propias del individuo y las de los sistemas en los que se da el desarrollo (Ochaita y Espinosa, 2004). Si bien todas las teorías contextualistas hacen mención a este planteamiento, lo significativo en este autor es su forma de comprender a estos sistemas, otorgándoles un carácter dinámico y global, siendo necesario tener en cuenta cada uno de los elementos que los conforman y las diversas relaciones que se dan entre todos y cada uno de éstos (Torrico et al., 2002). Para comprender esto, el autor recurre al concepto de *transición ecológica*, que por definición es lo que ocurre cada vez que la persona entra en un ámbito nuevo y se caracteriza por el cambio en las actividades, relaciones y roles de los sujetos que lo integran. Son un suceso normal y potencialmente positivo, y es la clave de la expansión del nicho ecológico (Perinat, 2007). Sin embargo, son de interés para los estudios psicológicos, ya que suponen una situación de riesgo para el

desarrollo, convirtiéndose al mismo tiempo, en origen y consecuencia de los procesos de cambio (Ochaita y Espinosa, 2004). Tal interacción con el entorno y los desafíos que representa la inmersión en un nuevo contexto, serán potencialmente factores de riesgo o protectores, considerando el enfoque de la resiliencia, de acuerdo a las características y circunstancias de la persona, como así también de la valoración que ésta le otorgue a tal situación (Rutter, 1993, citado en Llobert y Wegsman, 2004).

Según Bronfenbrenner y Morris (1998 en Ochaita y Espinosa, 2004), tres serían las características que poseen los individuos que mayor influencia tienen en la formación de su propio proceso de desarrollo, tanto por la capacidad de afectar la dirección como la potencia de los procesos proximales a lo largo de la vida. La primera de estas características, las disposiciones personales, se relaciona con la puesta en marcha de esos procesos en un dominio específico del desarrollo. La segunda, los recursos bioecológicos, se refieren a las características físicas, biológicas y cognitivas de las personas, que pueden actuar como facilitadores u obstáculos para el avance a la siguiente etapa en el proceso de desarrollo, y por último, la tercera condición, las características requeridas para facilitar o dificultar la interacción con el medio, como por ejemplo, el temperamento, la apariencia física o la sociabilidad, actúan haciendo que los otros sean más o menos propensos a la interacción, también pudiendo dificultar o ayudar a la puesta en marcha del proceso de desarrollo próximo. De esta manera, la combinación que se produce entre los resultados de las variaciones de las tres características antes mencionadas, originan distintas formas de estructura personal, las cuales afectan de diferentes maneras el desarrollo humano. Así, la forma, potencia, contenido y dirección de los procesos de desarrollo varían en función de factores tales como, las características propias de la persona en desarrollo, el medio en el que éste ocurre, la naturaleza de los resultados que se estén considerando y las continuidades o cambios que se producen a lo largo de la trayectoria de la vida, en el periodo histórico concreto en el que ésta suceda. De esta manera, se puede sostener que dentro de este modelo, las características de los individuos, serían simultáneamente, causa y efecto de los procesos del desarrollo (Ochaita y Espinosa, 2004). Tal variación en el carácter de las características de los sujetos, obedece a lo propuesto por Becoña

(2006), quien sostiene que el desarrollo no necesariamente ocurre de manera uniforme ni invariable ante situaciones similares. Así, lo que hoy impulsa al desarrollo, en un momento posterior, puede obstaculizarlo. Por lo que continuar adelante en éste requiere de la presencia de factores protectores que lo motiven aún en adversidad (Ospina, 2007).

A partir de estas premisas, surgen lo que Bronfenbrenner llama *ambiente ecológico*, entendido como un conjunto de niveles interrelacionados que caben dentro del otro y que interactúan entre sí (Torrico et al., 2002). Así, estableció cuatro sistemas que conforman el ambiente ecológico: el microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema (Cortés, 2002).

Según García (2001), el primer nivel, el microsistema, corresponde al nivel más cercano al individuo, el más inmediato en el que éste se desarrolla, tales como el conjunto de actividades, roles y relaciones interpersonales que el individuo experimenta en el entorno determinado en el cual participa, usualmente la familia, los pares, vecindario, escuela y trabajo. El mesosistema, comprende las interrelaciones existentes entre los diversos entornos o contextos en los cuales la persona se desenvuelve (Ochaita y Espinosa, 2004). Así por ejemplo, para un niño, este sería la relación que existe entre el hogar, la escuela y su grupo de pares, mientras que para un adulto, puede ser la familia, el trabajo y la vida social (Cortés, 2002). El tercer nivel corresponde al exosistema, entornos en los cuales el individuo en desarrollo no se encuentra incluido de forma directa, pero en los cuales ocurren eventos que afectan o influyen en los contextos en los cuales sí está incluido, por lo tanto, terminan afectándolo de algún modo (Ochaita y Espinosa, 2004). Entre estos contextos se encuentran, el sistema escolar, sanitario, laboral, entre otros (Bronfenbrenner y Morris, 1998 en Ochaita y Espinosa, 2004). Concretamente, para un niño por ejemplo, puede ser el trabajo de sus padres, el círculo de amigos de su hermano mayor o las decisiones tomadas en el consejo escolar de su centro educativo (Cortés, 2002). Y por último, el macrosistema, el cual dice relación con los marcos culturales o ideológicos dentro de los cuales el individuo nace y se desarrolla y que tienen un rol clave en el proceso de

socialización de éstos, como así también en su estilo de vida y que afectan o pueden potencialmente influir sobre los sistemas de menor nivel, como son el micro, meso y ecosistema (Bronfenbrenner y Morris, 1998 en Ochaita y Espinosa, 2004). Los niveles propuestos se constituyen en los diferentes ámbitos de interacción en los cuales se desenvuelven los individuos a lo largo de su vida, por lo que representan importantes instancias, ya sea de riesgo o protección para el desarrollo humano, dependiendo de la valoración que se haga de ellos (Ochaita y Espinosa, 2004).

Bronfenbrenner (1987 en Cortés, 2002) argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros. Todos los niveles del Modelo Ecológico propuesto dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos (Frías, López y Díaz, 2003).

Así, el Modelo Ecológico propuesto por Bronfenbrenner, es especialmente útil para una mejor comprensión del constructo de resiliencia, en la medida que permite entenderlo como el resultado de la interacción entre el individuo y los diferentes contextos de los cuales llega a ser parte en el transcurso de su vida (Greco, Morelato e Ison, 2006).

3.1.6. La resiliencia en las personas:

Siebert (2007), distingue dos clases de individuos ante la adversidad, aquellos que se dejan invadir por pensamientos negativos, que se quejan constantemente por las circunstancias que experimentan y permiten que les acometan sensaciones de incapacidad para enfrentar las dificultades, pues más que responder ante las situaciones, se limitan a reaccionar, es decir, actúan sin pensar conscientemente acerca del suceso ni valoran las distintas alternativas de solución, adoptando la posición de víctimas. Mientras que se hallan también aquellos que son más flexibles y que ante iguales o similares circunstancias, son capaces de hacerles frente, asumir la realidad presente y trabajar activamente para construir de manera positiva a partir de ella, de tal

forma de salir fortalecidos. Comportamiento que resulta de la confianza que estos individuos tienen en sus propias capacidades, independiente de cuán duros sean los eventos logran verle el lado positivo o factible de ser abordado para obtener óptimos resultados. Y si bien los hechos pueden causarles tristeza o dolor, no permiten que éstos se alojen de forma permanente en sus vidas, pues no se limitan a reaccionar ante los acontecimientos, sino que responden a ellos, es decir, antes de llevar a cabo cualquier acción, la evalúan conscientemente (Siebert, 2007).

Llama la atención las diferencias individuales existentes entre personas que si bien comparten situaciones muy similares, difieren significativamente en la manera en que las enfrentan, ya sea por los diferentes niveles de aspiración que poseen y las expectativas o motivaciones distintas que hacen sobresalir a unos de otros (Kotliarenco, Cáceres y Álvarez, 1996).

Wolin y Wolin (1993) en Klotiarenco, Cáceres y Fontecilla (1997), plantean la existencia de ciertas características personales, descritas como todos aquellos recursos internos que favorecen el óptimo enfrentamiento a situaciones de crisis, adversidad o factores de riesgo potencialmente desestabilizadores, fomentando su resignificación positiva y finalmente, constituyéndola en una instancia de aprendizaje. Posición que es apoyada por Werner (1982) en Peralta, Ramírez y Castaño (2006), quien concluyó a partir de sus investigaciones, que existían ciertas dimensiones frecuentes en las personas resilientes, a las que denominó pilares de la resiliencia. Así, se encuentra la independencia, que hace referencia a la capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos, de mantener cierta distancia emocional y física sin llegar a aislarse del entorno. La capacidad de relacionarse, o sea, la destreza de establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas, tanto para satisfacer las necesidades personales como de los otros en este respecto. Iniciativa, entendida como la capacidad de hacerse cargo de los problemas y ejercer control sobre ellos; la moralidad, capacidad de comprometerse con valores, discriminando entre lo bueno y lo malo. El humor, entendido como la habilidad de encontrar lo cómico y positivo en situaciones de adversidad y por último, la creatividad, que se refiere a la capacidad de

crear orden, belleza y fines a partir de situaciones caóticas o de desorden (Wolin y Wolin, 1993 en Klotiarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996).

Según Grotberg (1995), las fuentes interactivas de la resiliencia que facilitan la apropiación que el sujeto hace tanto de su vida como de la realidad, son clasificables en tres categorías: aquellas que dicen relación con el apoyo que la persona siente que puede recibir en un momento dado; aquellas tocantes con las fortalezas intrapsíquicas y condiciones internas de la persona y aquellas que tienen que ver con sus habilidades para interactuar con otros como así también resolver problemas. Por su parte, Saavedra y Villalta (2008a), elaboraron un modelo emergente donde señalan que “la respuesta resiliente es una acción orientada a metas, respuesta sustentada o vinculada a una visión abordable del problema; como conducta recurrente en visión de sí mismo, caracterizada por elementos afectivos y cognitivos positivos o proactivos ante los problemas; los cuales tienes como visión histórico-estructural a condiciones de base, es decir, un sistema de creencias y vínculos sociales que impregnan la memoria de seguridad básica y que de modo recursivo interpretan la acción específica y los resultados” (p.32). Al conjugar las ideas de los autores se pueden describir 12 dimensiones de la resiliencia, las cuales son: identidad, autonomía, satisfacción, pragmatismo, vínculos, redes, modelos, metas, efectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad (Saavedra y Villalta, 2008a). Por la primera, entendemos los juicios generales que definen al individuo de una manera relativamente estable y que están tomados de los valores culturales. La autonomía se refiere a la visión que el sujeto tiene de sí mismo, son juicios que apuntan al vínculo que el individuo establece consigo mismo en pos de definir el aporte que realiza a su entorno. La satisfacción, se refiere a los juicios que muestran la manera en que la persona interpreta una situación. Por pragmatismo se entienden los juicios que revelan la forma de interpretar los actos que realiza; y respecto a los vínculos, éstos se refieren a los juicios que enfatizan el valor de la socialización primaria y las redes sociales. Por su parte redes, da cuenta de los juicios que muestran el vínculo afectivo que el individuo establece con su entorno social más cercano. Los modelos son los juicios que narran la convicción del rol de las redes sociales más próximas para brindar apoyo en la resolución de situaciones

problemáticas. Las metas se refieren al valor contextual de metas y redes sociales por sobre las situaciones problemáticas; la afectividad describe las posibilidades sobre sí mismo y el vínculo con el entorno. La autoeficacia expresa las posibilidades de éxito que la persona reconoce en sí misma en una situación problemática; por aprendizaje se entienden los juicios que se refieren a ver un problema como una instancia de aprendizaje y, por último, la generatividad, da cuenta de la posibilidad de pedir ayuda a otras personas para solucionar situaciones problemáticas (Saavedra y Villalta, 2008a).

Continuando con la perspectiva personalista, Salgado (2005) cree en la existencia de factores resilientes personales, como lo son la autonomía, el humor, la autoestima, creatividad y empatía. Según sus investigaciones existen autores que avalan su punto de vista; por ejemplo, Soebstad (1995), Rutter (1985) y Vanistendael (1995), avalan la relación entre autoestima y resiliencia, además Rutter (1985) señala la importancia de la autonomía y por su parte, Soebstad (1995) y Vanistendael (1995) agregan el sentido del humor como rasgo característico en el desarrollo de la resiliencia (Salgado, 2005). Por otro lado, Wolin y Wolin (1993) en Borda (1999), consideran como características personales de un sujeto resiliente, la creatividad y el humor. Finalmente, Fonagy et al (1994) en Klotiarenco, Cáceres y Fontecilla (1997), se refieren a otros factores como la autonomía, empatía y creatividad.

Por su parte, Vanistendael (1996) en Arranz (2005), propone cinco sistemas o áreas interconectadas, necesarias de considerar en el favorecimiento de la resiliencia. Estas son, primero la aceptación incondicional de la persona como tal, sin que esto implique necesariamente que se deba aceptar su comportamiento, la cual involucra el reconocer al otro y establecer con él o ella una relación fundada en el conocimiento, respeto, cuidado y responsabilidad de uno por el otro. Segundo, la capacidad de descubrir un sentido a la vida, de ser autónomo y tomar decisiones propias, motivado por la proyección trascendente del individuo más que la mera realización contingente. Tercero, un clima educacional emocionalmente positivo, que promueva y facilite el desarrollo de aptitudes y/o capacidades potenciales, intelectuales y emocionales.

Cuarto, la autoestima y confianza que el individuo posea en sí mismo, así como también su sentido del humor; y por último, otras experiencias por descubrir.

Por otra parte, Henderson (2000 en Herdenson, 2006), en su estudio sobre resiliencia descubrió que las personas resilientes poseen ciertos factores que contribuyen a identificar aquello que es útil y efectivo a la hora de superar adversidades. Se encuentran los factores externos que se relacionan con el “yo tengo”, la fuerza interior que habla del “yo soy”, y los factores interpersonales y de resolución de conflictos que se refieren al “yo puedo”. Dentro de los factores externos incluye el tener una o más personas dentro y fuera de la familia en las cuales se pueda confiar y donde exista amor, tener personas que alienten la independencia, tener límites en el comportamiento y buenos modelos a imitar, tener acceso a la salud, educación, servicios de seguridad y sociales que se necesiten, y finalmente, una familia y entorno social estable. Respecto a la fuerza interna, ésta se relaciona con ser una persona que le agrada a la mayoría de sus semejantes, generalmente tranquilo y bien predispuesto, alguien perseverante que alcanza sus objetivos y con metas al futuro, una persona respetuosa consigo misma y con los demás, ser un ser humano empático, responsable de las acciones y consecuencias de sus actos, seguro de sí mismo, optimista, confiado y esperanzado. Finalmente, en los factores interpersonales y de resolución de conflictos se debe proponer nuevas alternativas para hacer las cosas, realizar tareas hasta finalizarlas, tener humor en la vida y utilizarlo para reducir tensiones, expresar sentimientos y pensamientos en la comunicación con los demás, promover la resolución de conflictos en diversos ámbitos, tales como los laborales, familiares, sociales, académicos, entre otros, tener autocontrol del comportamiento y saber pedir ayuda cuando sea necesario (Henderson, 2006).

Para Grotberg (1995), la diferencia estaría en la utilización de los factores resilientes frente a una situación adversa, ya que cada persona desplegará el factor que esté más desarrollado o el que amerite la situación. Lo cual se suma a lo mencionado por Luthar, Cicchetti y Becker (2000), cuando señalan que es importante recordar que los “criterios de éxito y adaptación de la resiliencia no implican requerimientos rígidos de

excelencia sino criterios generales de adaptación bajo ciertas circunstancias específicas” (p. 552), lo que no significa que la persona tenga éxito en todos los ámbitos de su vida, sino más bien, que sea capaz de ajustarse psicológicamente y satisfactoriamente ante ciertas situaciones de adversidad a través de sus propios recursos y de los que el ambiente le ha proporcionado, obteniendo finalmente una fortaleza que le permita resolver situaciones similares en el futuro, pero siempre actuando dentro de las normas sociales establecidas en un espacio y tiempo determinado.

Respecto a su promoción, Henderson (2006) enfatiza que los factores resilientes pueden ser promovidos por separado, aún cuando frente a una circunstancia adversa, se entrelazan todos basándose en aquella categoría que sea más necesario utilizar.

Por otra parte Becoña (2006), sostiene que este desarrollo no necesariamente ocurrirá en presencia de cada factor de riesgo, puesto que la resiliencia no sería una condición uniforme o estable a través del tiempo, sino más bien un estado temporal, así, al referirnos a una persona que la posee, sería más correcto afirmar que está resiliente, atendiendo al momento presente, y no decir que es resiliente, dándole a entender como algo permanente, ya que no sólo puede cambiar de una situación a otra, sino que puede variar en la misma persona, en situaciones iguales pero en tiempos distintos. Este planteamiento es apoyado por Masten y Powell (2003) en Becoña (2006), quienes la ven como un patrón general más que un diagnóstico en sí, por lo tanto para ellos también la manera adecuada de reconocerla es decir “esta persona tiene un patrón resiliente o muestra características resilientes” (p. 128), y no verlo como un rasgo definitivo que poseen los individuos, ya que ésta puede variar a lo largo del transcurso de la vida y en las distintas etapas del ciclo vital. Punto de vista que suma también a Manciaux (2003), quien cree que no se trata de una capacidad absoluta que un individuo logra y que puede permanecer con él para siempre y en todas las circunstancias de la vida, sino que muy por el contrario, ésta variará según el momento de la vida, el contexto en que ocurra y se desenvuelva y la naturaleza de la situación, entre otros.

Bissonnette (1998), también apoya la idea de que la resiliencia es un mecanismo que ayuda al individuo a protegerse de factores de riesgo y estrés al que pudiera estar expuesto, sin embargo, considera necesario tres tipos de factores para su desarrollo. Primero, los atributos disposicionales de una persona, tales como autonomía, temperamento fácil, capacidad intelectual, autoconfianza, sociabilidad y habilidades comunicacionales; segundo, características familiares específicas tales como cordialidad, cohesión, estructura, apoyo emocional, estilos positivos de apego y una relación cercana de apoyo con al menos una de las personas encargadas de la crianza y tercero, los factores de apoyo externo, tales como adecuadas relaciones con pares y otros adultos como así también el experimentar vivencias positivas en la escuela, lo cual contribuirá al fortalecimiento de la resiliencia.

3.1.7. Resiliencia Familiar:

El concepto de resiliencia puede ser extrapolado también al contexto familiar, donde el sistema posee la cualidad resiliente para enfrentarse y adaptarse como unidad funcional tras una crisis (Borges y Silva, 2010). Por esto, existe correlación entre las familias que poseen características de calidez, cohesión y estabilidad y la de hijos resilientes, que presentan relaciones estrechas con sus progenitores y mantienen interacciones positivas, cercanas y disciplinadas (Díaz y Gallegos, 2009).

Por ello, diversos autores hablan sobre el concepto de resiliencia familiar (Díaz y Gallegos, 2009). Según Walsh (1996), la resiliencia es una capacidad que puede ser desarrollada al interior del núcleo familiar, siendo necesario para ello la existencia de al menos tres factores principales, entre los cuales se encuentran las creencias compartidas, específicamente, una visión común respecto del sentido positivo de la adversidad, la trascendencia y espiritualidad. Convicciones que surgirían en la familia de origen y serían aplicadas posteriormente en la vida futura e independiente de sus integrantes. Especifica, además, que una familia resiliente es aquella que tiene recursos para proteger y apoyar a sus miembros cuando éstos se enfrentan a una dificultad, recursos tales como pertenecer a una red social dentro de su comunidad y obtener un

aprendizaje significativo de las experiencias, instancias que posteriormente, les ayudarán a enfrentar la adversidad sin perder el equilibrio y orden de sus vidas (Walsh, 2002). Este planteamiento es apoyado por McCubbin y Patterson (1983), quienes sostienen que la familia se encuentra dentro de los llamados factores externos favorecedores del desarrollo de la resiliencia, en la medida en que comparte ciertas características relacionadas con la comunicación efectiva, la afectividad y apoyo mutuo, aspectos que contribuyen a desarrollar entre sus miembros fortalezas que favorecen el enfrentamiento efectivo de situaciones problemáticas. Estos factores también son nominados por Quinteros (2005), quien describe la afectividad como todo aquello relacionado con los sentimientos, el tono y el grado de intimidad de la familia, al ejercicio del poder y de las normas, ya sean éstas implícitas o explícitas y a la toma de decisiones. Siendo además la afectividad, según este autor, uno de los elementos principales de la cohesión familiar. Respecto de la comunicación, la comprende no sólo como los contenidos verbales, sino también los no verbales, agregando que en el transcurso del acontecer familiar, cada grupo va desarrollando su propio estilo comunicacional, el cual es empleado tanto en lo privado como en lo público. Por último, respecto del apoyo, es considerado como uno de los recursos resilientes familiares más registrados, describiéndolo como el sostén emocional brindado por la familia consanguínea directa u otras redes informales tanto como familiares lejanos, miembros de la comunidad, compañeros de escuela o de religión, entre otras (Quinteros, 2005).

Para McCubbin y Patterson (1983), la familia resiliente debe poseer flexibilidad y moldeamiento, que les sirva para comprender, manejar y significar la crisis de una forma constructiva, por lo cual intercambian recursos, percepciones de lo sucedido y habilidades, para equilibrar el nivel de adaptación y posteriormente, resolver el problema. Según los autores, estas familias poseen ciertas características que las distinguen, tales como prioridades, expectativas y visión de mundo compartidos, lo cual permite otorgar un significado común a la adversidad que facilita el adecuado enfrentamiento de ésta. Sostiene además, que un elemento importante a considerar en el desarrollo de la capacidad resiliente, dice relación con los valores compartidos por los miembros de una familia, es decir, sus convicciones referidas a lo que es más y

menos importante o lo correcto e incorrecto, certidumbres que influyen notablemente en el modo de proceder de sus miembros, en la medida que le otorgan significado y dirección a los distintos ámbitos de la vida familiar. Éstos, pueden variar en el tiempo y de una cultura a otra (McCubbin y Patterson, 1983).

Cabe mencionar, además, que los roles parentales definidos contribuyen en el aprendizaje que los hijos de una familia interiorizan, por lo cual es importante establecer límites claros, normas consistentes y proveer de contacto afectivo y espacios de socialización y recreatividad (McCubbin y Patterson, 1983).

Por otra parte Howard, Dryden y Johnson (1999), agregan que el número de integrantes de una familia, disponibilidad de los miembros para atender y cuidar a los otros, la carga laboral, las pautas de crianza durante la adolescencia, la cohesión familiar, la red social y la experiencia de eventos estresantes durante la infancia y adultez, inciden directamente en el desarrollo de la resiliencia.

Patterson (2002), menciona que una familia resiliente se diferencia de otras por la cohesión familiar, la flexibilidad, la comunicación abierta y por el significado de unidad que cada integrante del grupo posee. A esto Seccombe (2000), agrega que la familia debe tener expectativas claras y aterrizadas de sus hijos, compartir rutinas, celebraciones y valores.

Dentro de la mirada sistémica, la posibilidad de que una familia sea resiliente se relaciona con ciertos factores que la desarrollen primero en sus integrantes, lo cual implica que la familia comparta la atribución de adversidad, la esperanza, la espiritualidad, flexibilidad, que exista cohesión y comunicación familiar, un intercambio de ocio, rutinas y rituales y se posean redes de apoyo, entre otras (Borges y Silva, 2010).

Diversos autores ponen énfasis en los factores promotores de la resiliencia, donde se destaca el rol de la familia y el entorno sociocultural (Garassini, 2010). Por

ejemplo, Masten y Reed (2002) en Garassini (2010), mencionan que una familia que promueve la resiliencia entre sus integrantes, cuenta con ciertas cualidades fundamentales, tales como estar involucrados en la educación de sus hijos, poseer factores protectores para éstos, mantener una relación cercana con adultos competentes y desplegar conductas prosociales y de apoyo en la comunicación con sus pares. Por su parte, Cyrulnik (2005), enfatiza en que ciertas familias, grupos y culturas facilitan el desarrollo de la resiliencia, mientras que otras lo impiden. El autor plantea que la presencia de un proyecto de vida duradero y diversificado, y no sólo la búsqueda de placeres superficiales e inmediatos, promueven la capacidad resiliente. De esta forma la familia y la cultura por ejemplo, se pueden convertir en tutores de resiliencia a través de comportamiento de aceptación y apoyo, contribuyendo a la resignificación de las experiencias traumáticas vivenciadas (Cyrulnik, 2005).

Además de las características familiares promotoras de la resiliencia ya mencionadas, diversos autores agregan algunas otras, entre ellas, los límites claros y las normas consistentes, aspecto referido a la existencia de pautas de conducta claras, que promuevan la cooperación, el respaldo y el sentido de pertenencia, en la medida que dan a conocer lo que se espera de los integrantes de un determinado grupo familiar (McCubbin y Patterson, 1983); la cohesión, es decir, el vínculo emocional y de autonomía existente entre los miembros de la familia (López Larrosa, 2002 en González-Pienda et al., 2003); la comunicación efectiva y abierta, referida al intercambio de puntos de vista entre padres e hijos, caracterizada por su forma clara, empática, positiva, libre, comprensiva y satisfactoria, lográndose el propósito de lo que se quiere transmitir o recibir y la protección y apoyo en la adversidad, es decir, la capacidad de brindar resguardo y ayuda en momentos de dificultad, tendientes a favorecer el eficaz enfrentamiento a situaciones de crisis o adversidad (Patterson, 2002).

Walsh (1996), considera de igual forma que la resiliencia puede ser desarrollada al interior del núcleo familiar, pero para ello, deben existir tres procesos fundamentales. El primero de ellos, se relaciona con el sistema de creencias familiares, donde se hace

necesario tener un significado compartido de la adversidad, una perspectiva positiva y que exista una trascendencia y espiritualidad basado en la unión familiar, para su promoción y posterior aplicación en la vida futura de los integrantes del grupo. Por otra parte, debe darse el proceso de pautas organizacionales, el cual da cuenta de la flexibilidad familiar para adaptarse y enfrentar los desafíos y adversidades. Y por último, debe existir el proceso comunicacional, que implica que exista claridad en los discursos, una expresión de emociones abierta y una resolución de problemas colaborativa.

3.1.8. Resiliencia y contexto escolar:

Para Greco, Morelato e Ison (2006), si bien la promoción de la salud y todos aquellos elementos que promueven un desarrollo sano, pueden trabajarse en cualquier etapa de la vida, la mejor edad sería durante la infancia, ya que es durante ese período cuando los sujetos comienzan a adquirir y desarrollar determinados esquemas cognitivos-afectivos que sustentan los patrones de comportamiento que más tarde llegarán a convertirse en conductas saludables o de riesgo para la salud.

Según García, Rodríguez y Zamora (2005) en Lagos y Ossa (2010), los individuos que a lo largo de su vida son capaces de mostrar comportamientos resilientes, es decir, que logran sobreponerse a las situaciones adversas y salir fortalecidos de ellas, tienen como característica el hecho de que han contado con personas, ya sea de su grupo familiar o la comunidad, con los cuales establecieron vínculos positivos. Así, el contexto escolar, reconocido potenciador del desarrollo y entorno que recibe tempranamente y por largo tiempo a los individuos, se convierte en un importante elemento facilitador del aprendizaje de comportamientos que promueven el desarrollo sano, en la medida en que actúa como base para la posterior formación del capital humano, en una etapa en que los sujetos se encuentran biológicamente más capacitados para desarrollarse con los estímulos tanto socio-emocionales como cognitivos, que esta instancia les presenta (Borbarán et al., 2005). Por ello, el entorno educacional, se convierte en el guía en el cual Vygotski enfatizará en la Zona de Desarrollo Próximo, contribuyendo a que los individuos alcancen mejores resultados en

la medida en que cuentan con ayuda adicional de un adulto, en este caso, los docentes y demás actores claves presentes en este medio (Borbarán et al., 2005). Así, según Acevedo y Mondragón (2005), un entorno escolar que fortalece y fomenta la resiliencia entre sus estudiantes, es aquel que posee condiciones que estimulan tanto el proceso enseñanza – aprendizaje, promoción y prevención de situaciones de crisis y habilidades para la vida entre su alumnado.

Debido a que la resiliencia es una capacidad posible de construir, es imperativo que el medio educativo, como segundo agente socializador después de la familia, que más influencia tiene sobre la formación tanto personal como social de los individuos, adopte un rol protagónico y activo, en la medida en que establecen con sus estudiantes vínculos afectivos duraderos, más allá de la simple entrega de conocimiento académicos (Henderson, 2006). Esta tarea se verá facilitada, por la presencia de adultos que transmitan esperanza y optimismo a sus estudiantes, como así también el centrarse en sus puntos fuertes más que en sus debilidades, entrega y focalización que debe ser independiente de la conducta y rendimiento de éstos (Borbarán et al., 2005).

Según Acevedo y Mondragón (2005), dentro de los factores a considerar para la construcción de la resiliencia en los alumnos, están los mencionados en la llamada Rueda de la Resiliencia, modelo que consta de seis pasos, donde los tres primeros, persiguen mitigar el riesgo por medio del fortalecimiento de vínculos positivos, establecer normas claras y firmes y el enseñar habilidades para la vida, mientras que los últimos tres, promueven la construcción de la resiliencia por medio de tres condiciones, como son, el ofrecer afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y por último, brindar oportunidades de participación significativa. El primero de ellos, enriquecimiento de vínculos, dice relación con promover las relaciones interpersonales en el contexto educativo, factor útil para la construcción de la capacidad resiliente, en la medida en que estas relaciones se basan en el respeto, confianza, cohesión, crecimiento, apoyo y estímulo entre los miembros de la población escolar. El establecimiento de límites claros y firmes, se refiere a la existencia de pautas de conducta claras, que promuevan la cooperación, el respaldo y el sentido de

pertenencia, en reemplazo de ambientes en los que reine el caos y el desconocimiento respecto de lo que se espera de los integrantes de una comunidad. El tercero, enseñanza de habilidades para la vida, definidas como todas aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, que facilite además el enfrentamiento eficaz a las exigencias y desafíos de la vida diaria, incluyendo entre ellas el pensamiento crítico y la resolución de problemas, como así también el fomento de conductas de cooperación y de trabajo mancomunado. Respecto del cuarto, brindar apoyo y afecto, dice relación con la presencia de escuelas que por medio de la existencia de relaciones interpersonales basadas en el afecto y apoyo entre sus integrantes, promueven el sentido de pertenencia de sus estudiantes, lo cual es posible lograr a través de acciones simples tales como, llamarlos por su nombre, creación de programas de incentivos y respeto por la individualidad. En lo concerniente a establecer y comunicar expectativas elevadas, tenemos el rol de la escuela de creer y explicitar a sus miembros, la confianza que tiene en sus capacidades, por medio de alentarlos en la construcción de proyectos, construir canales para ofrecer retroalimentación y la creación de asociaciones basadas en el afecto. Por último, el brindar oportunidades de participación significativa, se refiere a que sus miembros tengan cierto poder para participar en los asuntos de la institución, contribuyendo así a que éstos se conviertan en agentes activos dentro de ésta, siendo colaboradores más que meros receptores pasivos (Acevedo y Mondragón, 2005).

Según Uriarte (2006), los logros que se puedan obtener, dependerán en gran manera del papel desempeñado por los docentes, en la medida en que reconocen la presencia de factores resilientes en sus estudiantes y trabajan a partir de éstos para el desarrollo de otros, como así también a la vez que aceptan y afrontan los nuevos retos de la educación actual, la cual requiere entes activos que asuman responsabilidades en pro del progreso integral de sus alumnos, más allá de lo meramente académico.

3.1.9. Resiliencia en las Comunidades y Grupos:

El concepto de resiliencia comunitaria tiene su origen en Latinoamérica a través del desarrollo teórico de Néstor Suárez Ojeda, autor que lo postulara en el año 2001, luego de observar cómo ciertas comunidades, luego de experimentar catástrofes o calamidades que les generaban pérdidas tanto materiales como de vidas, se movilizaban en pos de la reparación de los daños sufridos y continuaban adelante sin adoptar la posición de víctima o entes pasivos esperando que otros lo hicieran por ellos (Bouché e Hidalgo, 2006). Esta visión es compartida por Gamboa (2008), quien la define como la capacidad que tiene un grupo de personas que comparten una cultura, para enfrentar favorablemente una crisis.

Martínez (2004), sostiene que algunas de las propiedades distintivas de una comunidad que fomenta la resiliencia entre sus miembros, se relacionan con aquellas características que fortalecen su habilidad para superar posibles crisis futuras, tales como las tendientes a la definición de la identidad, la cohesión colectiva y las relaciones armoniosas entre sus integrantes. Saavedra y Castro (2009), comprenden la identidad como autodefinición que el individuo hace de sí mismo, es decir, aquel autoconcepto y caracterización personal que se mantiene relativamente estable en el tiempo. La cohesión colectiva entendida como aquella fuerza invisible que organiza y mantiene a la comunidad unida e integrada, incluyendo valores compartidos, sentido de identidad o pertenencia, lazos de solidaridad, reciprocidad y confianza entre los miembros de la comunidad (Pedersen et al., 2007). Y finalmente, relaciones armoniosas, comprendidas como aquellas caracterizadas por la cordialidad y disposición de los miembros a brindar ayuda a los miembros de su entorno (Martínez, 2004).

Por su parte Smith (1993) en Vidal (2009), plantea que si bien, la inserción en un grupo familiar, también se requiere contar con el apoyo social, es decir, aquella condición de soporte o sostén que entrega el contexto en el cual nos encontramos, ya sea otorgado por amistades, parejas u otros miembros del entorno, que facilita a quien

lo recibe, desafiar con éxito las situaciones desfavorables, pudiendo no sólo resistirlas sino también aprender de ellas.

Según Gamboa (2008), las comunidades, grupos y/o sociedades resilientes, compartirían ciertos pilares promovedores de la resiliencia. Entre ellos estarían, la autoestima colectiva, la identidad cultural, el humor social y la honestidad estatal o colectiva. La primera, la define como la satisfacción de pertenencia a una sociedad, es decir, reconocerse como parte de ésta y compartir sus valores, así las comunidades mientras más autoestima colectiva tengan, más posibilidades tendrán de sobreponerse ante la adversidad. La identidad cultural, se relaciona con el reconocer lo propio de una cultura, lo cual determina una valoración grupal que potencia el uso de las variadas herramientas de las que posee la comunidad para hacer frente a una crisis. En tanto, el humor social es definido como la capacidad que posee un grupo social de encontrar lo rescatable de una crisis, ya que “el humor es una estrategia de ajuste que ayuda a una aceptación madura de la desgracia común y facilita cierta distancia con el problema, favoreciendo la toma de decisiones para resolverlo” (p.36), ya que destacar los elementos incongruentes de una situación adversa, promueve la utilización del pensamiento divergente, lo cual implica un despliegue de alternativas más originales y estrategias innovadoras, aun cuando se está en medio de una crisis. Finalmente, la honestidad estatal se refiere a la conciencia grupal que existe entre los miembros de una sociedad, donde “se condena la deshonestidad de los funcionarios y valoriza el honesto ejercicio de la función pública” (p. 37).

Según Gamboa (2008), así como existen factores significativos en la promoción y desarrollo de la resiliencia comunitaria, figurarían también antipilares, es decir, aquellos componentes inhibidores del desarrollo de esta competencia, como son, el fatalismo, el autoritarismo, el malinchismo y la corrupción. Por fatalismo, se entiende, las atribuciones que el individuo confiere a causas externas a sí mismo como explicación de lo que le acontece (Wiesenfeld, 1994). El autoritarismo, hace referencia a una manifestación degenerativa de la autoridad, que se apoya de manera significativa sobre la utilización de medios coercitivos para lograr sus propósitos, obviando el consenso y

las libertades (Domínguez, 2004). Mientras que la condición de preferir la cultura de otras partes por sobre la propia, es lo que se ha denominado malinchismo (Coria-Sánchez y Torres, 2008). Y por último, se entiende por corrupción, el acto de violación o mal uso del poder que le ha sido encomendado a una persona, con la finalidad de obtener beneficios privados para sí mismo (Carbonell y Vázquez, 2003). Así, cada comunidad poseería un perfil resiliente, el cual surgiría de la combinación de los pilares y antipilares antes mencionados (Gamboa, 2008).

Cabe destacar también que, según Martínez (2004), el nivel de resiliencia comunitaria presente en una sociedad determinada, no radicaría en las características personales de los individuos que la componen, sino en las condiciones sociales, en las relaciones de grupo y en los aspectos culturales y valóricos de cada sociedad en particular.

3.1.10. La promoción de la resiliencia:

Según Grotberg (1995), el desarrollo de un niño es un proceso complejo e importante, considerando que lo que éste llegue a ser en el futuro, dependerá en gran manera de las bases que los diferentes contextos en los cuales ha participado en la infancia hayan contribuido a formar en él. La complejidad de este proceso radica en la heterogeneidad de condiciones tanto socio-económicas, culturales, biológicas como psicológicas presentes (Munist et al, 1998). No obstante lo anterior, estudios realizados muestran experiencias y resultados fructíferos con poblaciones que en primera instancia parecían sin grandes recursos ni posibilidades de surgir de sus actuales situaciones (Werner, 1982 en Munist et al, 1998).

Así, lo anterior incentiva la necesidad de apoyo para con este grupo etéreo, creando ambientes que les permitan proyectarse al futuro y ser contribuciones positivas a la sociedad en la que viven (Borbarán et al., 2005). Situación que se verá facilitada en la medida en que se visualicen sus fortalezas o factores resilientes y se trabaje a partir

de ellos en el desarrollo de las áreas deficientes o menos desarrolladas (Acevedo y Mondragón, 2005).

Según Fiorentino (2008), la construcción de la resiliencia, se resume en el gráfico conocido como “la casita”, esquema que sintetiza todos los elementos básicos necesarios para edificar la resiliencia en niños y adolescentes. En la casa, cada habitación de la misma, representa un aspecto abordable para el desarrollo de este constructo. Según, el autor, entre ellas se encontrarían los cimientos, que representan la satisfacción de las necesidades básicas, tales como alimentación y las relacionadas con la salud; el subsuelo, que se refiere a la aceptación incondicional del niño por parte de personas significativas de su entorno, la cual debe ser independiente de los comportamientos o condiciones presentadas por los sujetos y que se dará con mayor facilidad en las relaciones imperantes entre familiares y entorno cercano; en la planta baja, se encuentra la capacidad de encontrar sentido a la propia vida, ya sea por medio del cuidado de una mascota o persona desvalida, como también por medio del sentimiento que proviene del saber que se puede contribuir a la felicidad de otras personas; en el primer piso, se distinguen tres habitaciones, la autoestima, las competencias y aptitudes y el humor. Respecto de la primera, se requiere para su desarrollo y fortalecimiento, relaciones afectivas saludables con sus padres o adultos responsables, el reconocimiento constante por parte de éstos de los logros alcanzados por sus hijos o similares, como también un estilo de apego seguro que le infunda confianza en la exploración del entorno; en lo que dice relación con las competencias y aptitudes de cada individuo o sus fortalezas personales, éstas juegan un rol importante tanto en su desarrollo integral como en su bienestar, por lo que es necesario brindarle las oportunidades y medios que le permitan involucrarse en actividades placenteras e ir gradualmente desplegando sus talentos, eventos de logro que se transformarán más tarde en fuentes de inspiración y motivación para el fortalecimiento de la autoeficacia personal. El humor se constituye en un elemento básico para la construcción de la resiliencia en la medida que permite la liberación de energías y concepción adaptativa y positiva de la adversidad, resignificando acontecimientos potencialmente de riesgo. Finalmente en el altillo, encontramos la disposición a experimentar nuevas vivencias

que pudieran contribuir a la construcción de la resiliencia. La apertura a diferentes personas, perspectivas u opiniones, nos permiten meditar en nuestra propia vida y costumbres, valorando lo que tenemos y otorgando nuevos significados, esperanza y optimismo a la misma (Fiorentino, 2008).

Luego, es importante tener presente, a lo largo de la ejecución de la labor antes mencionada, que la resiliencia es una capacidad que puede ser promovida y desarrollada en los niños y adolescentes, mediante la estimulación tanto cognitiva, afectiva como conductual y que tal desarrollo fluirá más abundantemente en la medida en que éstos se sientan amados y valorados, como así también reconocidos en sus fortalezas (Fiorentino, 2008).

Aún lo anterior, Munist et al (1998), sostienen que las distintas etapas del desarrollo psico-social implican diferentes maneras de promover la resiliencia. Así, durante el periodo prenatal, los padres, especialmente la madre, puede llevar a cabo ciertas acciones orientadas a la promoción temprana de rasgos resilientes, tales como comunicarse con el feto por medio de pensamientos hacia éste como también a través de conversaciones suaves, tatarrearle canciones o exponerlo a música acorde con el medio en el cual está creciendo, cuidarse en la alimentación, desarrollar actividad física adecuada y evitar el consumo de sustancias nocivas para su salud y para la del ser que espera.

Durante el nacimiento e inmediatamente posterior a éste, el padre se une a la madre en la realización de ciertas acciones que fomentan el desarrollo resiliente, entre ellas, estar presente durante el parto y periodo perinatal, abrazando al recién nacido, como muestra de bienvenida, mientras que con respecto a la madre, se sugiere que ésta pueda ubicarlo sobre su pecho y ayudar al recién nacido a tomar contacto con el pecho, masajearlo suave y constantemente a la vez que le habla de manera tranquila, manteniéndolo cerca de sí misma y más tarde incorporándolo a la familia e incluyendo a ésta en las labores propias de su crianza (Munist et al. 1998). Seguidamente y hasta alrededor de los tres años, se convierten en estimulantes de la resiliencia, el proveerles

amor incondicional, el cual debe ser expresado tanto a nivel verbal como físico, el reforzar reglas y normas y utilizar formas de disciplinas que no lo humillen o dañen como así también, ser modelos de comportamiento que infundan confianza y optimismo. Ser generosos en el reconocimiento de logros tales como control de esfínteres o progresos en el lenguaje, estimularlo a reconocer y expresar sentimientos, enseñándole a hacerlo por medio del ejemplo. Hacerle saber que se confía en su capacidad para lograr objetivos y mostrar disposición a ser un acompañante en su proceso de aprendizaje siendo capaz de brindar apoyo o consuelo ante situaciones nuevas o que les resulten estresantes (Munist et al, 1998).

En el período comprendido entre los cuatro a siete años, Grotberg (1995), sugiere como motivadores de resiliencia, el moldear en los/as menores comportamientos resilientes, demostrando los modos de proceder más adecuados en situaciones conflictivas o adversas, de tal manera de fomentar el valor, la confianza, el optimismo y la autoestima. Se propone también animar al niño/a gradualmente a que actúen de manera independiente en pequeñas tareas, reconociendo los logros que alcance, estimularlo en la ejecución de acciones que beneficien y contribuyan al bienestar de sus semejantes, hacerle saber que es aceptado independientemente de sus conductas o equivocaciones, como así también, que tenga la seguridad que cuenta con adultos responsables que estarán presentes cuando lo requiera. Favorecer el análisis y reconocimiento de diferentes alternativas de resolución de problemas y brindarle consuelo y aliento en situaciones estresantes.

Entre los ocho y los once años, según Munist et al. (1998), si bien hay acciones que continúan siendo estimulantes de rasgos resilientes, tales como el expresar afecto y aceptación incondicional, se suma a ello el establecimiento de límites claros ante sentimientos y acciones negativas, desarrollando y modelando comportamientos que transmitan valores y normas, elogiándolos posteriormente cuando éstos sean puestos en práctica por los aprendices. Finalmente, el autor propone que durante los 12 y los 16 años es útil el estimular el desarrollo de la capacidad de escuchar y de expresarse, tanto a nivel verbal como no verbal, como también el fortalecer la habilidad del control

de impulsos, canalizando de manera adecuada las emociones y favorecer la definición de los problemas optando por las alternativas de resolución más adecuadas.

3.1.11. Resiliencia y nivel socioeconómico:

Según Elder y Conger (2000), en Melillo y Suárez (2001), existe la tendencia generalizada a pensar la existencia de mayores individuos con capacidad resiliente en los niveles socioeconómicos altos, basado tal vez en datos tales como el rendimiento académico de los estudiantes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, éste de ninguna manera es sinónimo de la mayor tenencia de tal habilidad. Esta posición es reafirmada por Grotberg (2001) en Llach (2006), quien sostiene la buena noticia que de ésta no estaría relacionada con el nivel socioeconómico, razón por la cual, sujeto a la presencia de ciertos factores de apoyo, tanto los sujetos ricos como pobres, tendrían la misma posibilidad de desarrollar un comportamiento resiliente.

Por su parte, Martínez (2004) plantea que efectivamente no existiría una relación significativa entre la resiliencia y el nivel socioeconómico en el cual el individuo se encuentra inserto, sino que serían más determinantes para el desarrollo de esta capacidad, las características que presente ese contexto social; tales como apoyo, cohesión o confianza en sus capacidades. Estas condiciones no necesariamente estarían presentes en los niveles más altos, donde en ocasiones suelen observarse núcleos familiares con escasa comunicación e interacción entre sus integrantes, motivada por diferentes razones, pudiéndose encontrar entre ellas, el trabajo de ambos padres. En tanto que en situación de pobreza, no es extraño observar aspectos tales como la unidad y solidaridad. Condiciones éstas últimas, que resultarían más potentes que el nivel socioeconómico, a la hora de constituirse en factores determinantes para el desarrollo de la resiliencia (Martínez, 2004).

Así, según diversos estudios (Grotberg 1999, en Melillo y Suárez, 2001), éstos concluirían que no existiría relación alguna entre el nivel socioeconómico y la posesión de capacidad resiliente, reconociendo además, que si bien, la pobreza no es una

condición de vida aceptable para nadie, de ninguna manera impide la posibilidad de que las personas desarrollen la capacidad resiliente (Vsillant y Davis, 2000 en Grotberg, 2003).

3.1.12. Resiliencia y género:

Prado y Del Águila (2003), sostienen para el estudio de la resiliencia es importante ahondar en las distintas variables que pudieran estar implicadas, entre ellas el género. Barberá (1998) en Prado y Del Águila (2003), define a éste como un “conjunto de procesos de naturaleza biopsicosocial, determinado por la vinculación sexo-género, una categorización social normativa, una construcción subjetiva, un proceso psicológico, como sistema de clasificación y como sistema dinámico interactivo” (p.182-183).

Según Henderson (2006), la importancia de conocer la existencia o ausencia de diferencias entre los niveles de resiliencia entre hombres y mujeres, radica en la implementación de estrategias diferenciadas para la promoción de esta capacidad, considerando lo dinámico del constructo.

Un estudio realizado por Prado y Del Águila (2003) en la ciudad de Lima en Perú, tuvo la finalidad de investigar si existían diferencias significativas en los niveles de resiliencia entre hombres y mujeres. Por ello, evaluaron a adolescentes cuyas edades fluctuaban entre los 12 y 14 años, pertenecientes a tres colegios de la ciudad, a quines se les aplicó la Escala de Resiliencia para Adolescentes (ERA), validada por los mismos autores. Los resultados de su estudio indicaron que no existirían diferencias significativas entre el nivel de resiliencia entre ambos sexos, no obstante, sí se encontraron diferencias en las áreas de interacción entre ambos grupos. Específicamente, las mujeres obtuvieron mejores puntajes en los ámbitos de capacidad de insight, interacción, moralidad, humor y creatividad, mientras que los hombres puntuaron más alto en las áreas de independencia e iniciativa (Prado y Del Águila, 2003).

Otro estudio realizado con la finalidad de conocer los factores resilientes presentes en adolescentes mexicanos/as de la ciudad de Tepic, se basó en la aplicación del Cuestionario de Resiliencia “Fuerza y Seguridad Personal” (Prado y Del Águila, 2003). Tal escala fue aplicada a 200 de ellos/as, cuyas edades estaban entre los 14 y 18 años de edad, de ambos sexos y pertenecientes a población estudiantil primaria y secundaria. Los resultados obtenidos de este estudio muestran un mayor nivel de resiliencia en los varones, con rasgos más independientes, mientras que las mujeres, logran ser resilientes siempre y cuando cuenten con un apoyo externo significativo (González, Valdez y Zavala, 2008). Lo anterior podría ser explicado en el hecho que los varones tienden a percibirse con características más activas, dominadoras e instrumentales, mientras que las mujeres, pese al ingreso de éstas al mundo laboral y otros cambios que se han suscitado, todavía tienden a verse a sí mismas con características pasivas y dependientes (Díaz et al., 1981 en González, Valdez y Zavala, 2008).

En tanto, en un estudio realizado por Saavedra y Villalta (2008b), cuyo objetivo fue describir y comparar los puntajes generales y por factores de la variable resiliencia, en población integrada por hombres y mujeres de diferentes edades de la ciudad de Curicó en Chile, por medio de la aplicación de la prueba SV-RES, creada por los mismos autores, los resultados obtenidos indican que no existirían diferencias significativas entre ambos géneros. Sin embargo, se aprecian perfiles resilientes distintos entre hombres y mujeres, destacando los primeros en el área de los vínculos y la generatividad o puntuando bajo en redes, mientras que las mujeres obtuvieron sus más altos puntajes en el área de los modelos y bajo, en el área de la autonomía y afectividad. Lo anterior, marca una tendencia de los varones a la independencia, mientras que las mujeres dependerían más de modelos (Saavedra y Villalta, 2008a).

3.1.13. Otros conceptos relacionados con la resiliencia:

Según Lepore y Revenson (2006 en Inbar, 2011), es necesario diferenciar ciertos conceptos que suelen confundirse con el de resiliencia, por su similitud con el

constructor, pero que de ninguna manera, podrían ser utilizados como sinónimos de éste. Así, se pueden mencionar entre ellos, la recuperación, resistencia y reconfiguración.

El concepto de recuperación, hace alusión a una pauta de adaptación normativa, lo cual significa volver al estado anterior de la crisis, pero no necesariamente aprendiendo algo de ella (Inbar, 2011), por ello, Bonanno (2004), no la considera un aspecto de la resiliencia.

Por su parte, la resistencia tiene que ver con la capacidad de permanecer imperturbable ante una situación de estrés, es decir, permanecer funcionando normalmente antes, durante y después de la crisis, por lo que el autor considera este aspecto como parte de la resiliencia, por lo que por sí sólo no la explica por completo (Inbar, 2011).

Finalmente, Inbar (2007) define la reconfiguración como la resignificación de cogniciones, emociones y conductas, que se relaciona con una asimilación efectiva de la situación estresante, lo cual es un componente importante en la resiliencia. Walsh (1998), menciona que es este último concepto el que permite adaptarse efectivamente ante la crisis, para posteriormente utilizar el aprendizaje en la adversidad futura, que sería lo que definiría a una persona resiliente.

Por otra parte encontramos el concepto de competencia, que según Luthar y Zelazo (2003) en Becoña (2006), está unido a la resiliencia y en ocasiones es una idea central de ella. Desde la perspectiva de la resiliencia, la competencia es aquello que moviliza a una persona a realizar la conducta resiliente (Braverman, 1999). En los estudios clínicos la competencia definiría la ausencia de psicopatología, por ende, la adaptación psicológica (Bissonnette, 1998).

Luthar (2006) en Becoña (2006), hace la diferencia entre resiliencia y competencia, ya que la primera presupone riesgo e incluye tanto un índice de ajuste

positivo como negativo, en cambio, la segunda sólo se centra en el ajuste positivo y no implica riesgo. Además, los resultados de la resiliencia se determinan a partir de índices emocionales y conductuales, mientras que la competencia implica más bien conductas manifestadas y observables, concluyendo que la resiliencia es un constructo más amplio que abarca aspectos de competencia (Luthar, 2006 en Becoña, 2006).

Otros conceptos relacionados con el constructo de resiliencia, lo constituyen los términos adversidad y adaptación, entendiéndose por el primero, toda situación traumática, de exposición a un conglomerado de factores de riesgo o amenaza surgida en la vida de una persona (Greco, Morelato e Ison, 2005). Por adaptación se entiende la posibilidad de dar continuidad al desarrollo o algunos aspectos del mismo, debido a la superación de la situación adversa, por medio de la utilización de los factores protectores, obteniendo resultados satisfactorios a pesar de las situaciones de riesgo a las que estuvo expuesto (Greco, Morelato e Ison, 2005).

Además de los conceptos antes mencionados, existen otros relacionados y con los cuales el constructo de resiliencia pudiera confundirse, tales como locus de control interno, motivación intrínseca, autoestima positiva e inteligencia emocional. Respecto del primero, Whetten y Cameron (2005), lo definen como la actitud que las personas desarrollan respecto a qué tanto están en control de sus propios destinos. Mientras que Bandura (1997) en Schultz y Schultz (2002), lo definen como las creencias acerca de la influencia de las propias acciones sobre los resultados obtenidos. Así, la información que puedan recibir respecto del éxito o fracaso en una determinada empresa personal, podrá ser interpretada de manera distinta, de acuerdo a la posesión de un locus de control interno o externo. Entendiéndose por el primero, la creencia de que el reforzamiento que podamos recibir, es producido por nuestra conducta, mientras que en el segundo, la suposición se centra en que las recompensas que se puedan recibir, provendrían de fuentes externas al individuo, tales como otras personas, el destino o la suerte, convenciendo a sí mismos que no tienen control sobre fuerzas externas (Bandura 1997 en Schultz y Schultz, 2002). De este modo, ya sea que se atribuyan los

resultados obtenidos a causas externas o internas, determinan de manera considerable las acciones que el sujeto emprenda en adelante (Torre, 2007).

En el ámbito del locus de control externo, según González (2006), se pueden observar dos tipos de sujetos. Primero, aquellos que al percibir la nula o escasa influencia de sus roles, pierden interés en cómo desempeñarlos correctamente y, los segundos, son aquellos que pese a no creer en su influencia, mantienen actitudes y comportamientos correctos en los distintos ámbitos de sus vida, conductas motivadas por razones estéticas, de cumplir con las expectativas del entorno y conciencia de la existencia de un determinado modelo aceptado socialmente.

Para Whetten y Cameron (2005), el locus de control, ya sea interno o externo, es un atributo variable en el tiempo y que puede sufrir alteraciones según las circunstancias y contextos. Mientras que González (2006) sostiene respecto de la estabilidad de esta cualidad, que sería el interno, el más estable en el tiempo, en tanto que el externo, sería propenso a la variación. Planteamiento del cual difiere Paulhus y Van Selts (1990), quienes lo conciben como un rasgo de personalidad, que se mantiene estable en el tiempo. Esta posición es apoyada por Lefcourt y Steffv (1970) en Sánchez (2003), quienes sostienen que el locus de control es una característica estable que influye en el comportamiento. Por su parte, Katowsky, Crandall & Good (1967) en Sánchez (2003), sostienen que el locus de control, comenzaría a estabilizarse entre los ocho y quince años de edad, conservando su dirección en la edad adulta, la cual irá aumentando en tal sentido con el paso de los años (Furnham, 1990 en Sánchez, 2003). Este aspecto lo diferencia significativamente del concepto de resiliencia, habilidad que se caracteriza por su carácter dinámico (Rutter, 1993 en Llobet y Wegsman, 2004).

Según Rotter (1987) en Sánchez (2003), las diferencias existentes entre un locus de control interno y externo, tendrían su origen en factores culturales.

Así, si bien las posibles similitudes o parecidos entre el locus de control y la resiliencia, los puntos significativos de diferencia entre ambos, radican, primero, en que

la resiliencia implica un elemento de adversidad o potencial contenido desestabilizador, mientras que el primero, básicamente hace referencia a la percepción personal de control de respecto de la propia vida, pudiendo, por lo tanto, quedar evidenciada su existencia en otras circunstancias de la vida y no necesariamente en situaciones de riesgo exclusivamente (Whetten y Cameron, 2005). Segundo, el locus de control implica una característica individual que se centra en la percepción que el sujeto tiene de las relaciones causa-efecto entre ella y su entorno (González, 2006), cuestionamiento que no se observa en el caso de la resiliencia, habilidad en la cual se enfatiza como una de sus cualidades principales, el aprendizaje (Peña, 2009). Por último, otra diferencia observable entre ambos conceptos, se encontraría en que en el caso del locus de control, éste tiende a estabilizarse entre los ocho y los quince años, conservando su dirección en la etapa adulta (Furnham, 1990 en Sánchez, 2003), mientras que la resiliencia, destaca por su carácter siempre dinámico (Rutter, 1993 en Llobet y Wegsman, 2004).

En relación a la motivación intrínseca, Rosanas y Esmorís (2003), se refieren a ella como aquella motivación que procede del propio individuo y que lo impulsa a la realización de un determinado procedimiento o acción. Mientras que Cuadrado (2008), se refiere a ella como la motivación que se centra en la ejecución de la propia tarea y no en la obtención de refuerzos externos, es decir, el individuo es motivado a actuar por la satisfacción personal que le produce el sentirse capaz de llevar a cabo y cumplir con un desafío específico. Por su parte, Rosselló (1995) en Mas y Medinas (2007), la concibe como aquella motivación que no depende de incentivos externos, ya que el incentivo sería inherente a la propia tarea. Es aquella que nace de ejecutar una tarea que satisface y con la cual existe cierta identificación personal, por lo que su realización estimula por sí misma a la persona que la ejecuta, razón por la cual las posibles recompensas o castigos, pasarían a un segundo plano (Robles y Alcérreca, 2000). De este modo, la conducta resultante de la motivación intrínseca, se ejecutaría para satisfacer necesidades de causación personal, curiosidad y por el sólo interés de conseguir el placer que produce su realización y no por razones impuestas por el medio (Peña, Cañoto y Santalla, 2006).

Según Berlyne (1960) en Barberá y Mateos (1997), algunos de los factores subyacentes que permiten explicar la motivación intrínseca, serían aquellos con características de novedad, complejidad e imprevisibilidad, generando en el individuo interés, curiosidad y afán exploratorio hacia ellas. Por su parte Csikszentmihalyi (1975) en Barberá y Mateos (1997), incorpora a los factores antes mencionados, el concepto de flujo, cuyo antecedente más directo se encuentra en la idea de reto óptimo, como punto de encuentro entre el nivel de dificultad que presenta la tarea y las capacidades con las que cuenta el individuo para hacerle frente. Así, para este autor, lo que convertiría a una actividad en intrínsecamente motivante, no sólo dependería de su grado de novedad, sino también de la correspondencia entre ésta y los recursos personales que se poseen para resolver la situación problemática o similar (Csikszentmihalyi, 1975 en Barberá y Mateos, 1997). De este modo, la motivación intrínseca aumentará en la medida en que existe un equilibrio entre el reto que represente una determinada tarea y las competencias del individuo (Barberá y Mateos, 1997).

De este modo, la principal diferencia que se visualiza entre el concepto de motivación intrínseca y resiliencia, reside en que la primera nace del anhelo de ejecutar una tarea que satisface, con la cual el sujeto se siente identificado y que implica además un elemento de curiosidad o novedad para éste, motivando por tanto su exploración. Es decir, se relaciona con actividades que el sujeto escoge para investigar o trabajar en ellas, situación muy distinta al concepto de resiliencia, que se vincula con la inmersión del sujeto en situaciones no seleccionadas por éste y que necesariamente implican adversidad (Peña, Cañoto y Santalla, 2006).

Concerniente al concepto de autoestima, Montoya y Sol (2001), la conciben como la capacidad o actitud interna con que los individuos se relacionan consigo mismos y lo que hace que se perciban dentro del mundo de una forma determinada. En palabras de Alcántara (2004), ésta se basa en tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual, los cuales actúan de manera correlacionada, por lo tanto cualquier alteración de algún componente, afecta a los otros dos. Respecto del componente

cognitivo, éste se refiere a la idea, percepción, creencia y procesamiento de la información, es decir, al autoconcepto, la opinión que se tiene respecto de la propia personalidad y la conducta, el cual es determinante en el modo en que el sujeto organizará, codificará y utilizará la información que posee de sí mismo. Según Ornstein (1993) en Branden (2001), consideran que la herencia genética es un factor contributivo importante en la facultad de desarrollar un autoconcepto saludable. El componente afectivo, por su parte, implica la valoración que el individuo hace de su autoconcepto, incluyendo lo positivo y lo negativo, lo agradable y desagradable, lo que trae consigo el sentirse a gusto o disgusto consigo mismo y la propia valía (Alcántara, 2004). En el fondo, el sujeto hace un juicio de valor respecto de sus cualidades personales (Branden, 2001). Por último, el componente conductual, se relaciona con la decisión de actuar o practicar un comportamiento que sea consecuente y coherente con la manera en que pensamos de nosotros mismos y nuestras capacidades (Alcántara, 2004).

Dentro de los tres componentes mencionados, cabe destacar que el cognitivo ocupa un lugar de privilegio en el origen, crecimiento y consolidación de la autoestima, en la medida en que los dos restantes transitan guiados por éste (Alcántara, 2004).

Según Branden (2010), la autoestima puede presentarse en sus dos polaridades, es decir, autoestima positiva o negativa o alta o baja. La autoestima positiva es la confianza en la capacidad de pensar y enfrentarse positivamente a los desafíos de la vida; la confianza en el derecho a triunfar y obtener felicidad; el sentimiento de ser respetables y dignos de vivir la vida de manera satisfactoria. Mientras que Wells (1976), en González (2001), la refiere como el proceso en el cual los individuos perciben características positivas de sí mismos, reaccionando hacia éstos de manera emocional y/o conductual. Por su parte, Bruckner (1988) en González (2006), la describe como el carácter favorable de la autoevaluación de las características individuales.

Respecto de su origen, comienza a formarse desde el nacimiento, a través de las experiencias positivas que le proveen sus cercanos significativos, continuando luego a través de la interacción positiva con los integrantes de los distintos ámbitos en los

cuales se inserta y el entorno en general, además de la manera en que éste se vaya sintiendo en el mundo y cómo cree es visto por quienes coexisten con él (Álvarez, 2006). No obstante lo anterior, el nivel de autoestima positiva o alta que un individuo llegue a alcanzar a lo largo de su vida, dependerá en gran medida de la calidad de la relación parento-filial inicial y de lo enriquecedor que haya sido el hogar en el cual creció, constituyéndose lo antes mencionado en la base fundamental sobre la cual la persona construya el concepto de sí mismo (Marulanda, 2001).

La importancia de la autoestima, radica en que constituye la base desde la cual se proyectan las diversas áreas de la vida de los individuos. Así, mientras más elevados se encuentren sus niveles, los sujetos tenderán a actuar de manera más creativa, productiva y a involucrarse en relaciones interpersonales más saludables, obteniendo como resultado una mayor satisfacción de ellas (Montoya y Sol, 2001).

La autoestima positiva no debe considerarse como un estado de éxito total, sino más bien como un proceso de reconocimiento de las limitaciones, capacidades, habilidades y confianza en la propia naturaleza interna (Branden 1998 en González, 2001).

Entre ambos conceptos encontramos el necesario apoyo que se debe recibir del entorno familiar para fortalecer ambas capacidades (González, 2001). En la autoestima alta, la familia se centra en entregar una crianza basada en el amor y el respeto, existencias de normas razonables, sin apremios ni contradicciones, sin recurrir al maltrato físico como mecanismo de control de la conducta y usa una continua demostración de confianza en las capacidades de sus integrantes (Branden, 2001). Sin embargo, y aunque algunas se relacionan con las características de la familia resiliente, la diferencia radica en que una familia que promueve la resiliencia debe centrar sus conductas, además del fortalecimiento de vínculos, en la comunicación efectiva, en la flexibilidad, en la conceptualización de normas, creencias y valores comunes, y especialmente, en aquello que potencie la comprensión de la adversidad como una oportunidad de aprendizaje (Walsh, 1998). Por otra parte, Branden (2001) afirma que

los seis pilares de la autoestima se centran en actitudes personales como eje central de ésta, y que si bien el apoyo externo será importante, éste no tendrá resultados positivos si la propia persona no es capaz de: a) vivir conscientemente, b) aceptarse a uno mismo, c) aceptar responsabilidades, d) afirmarse a uno mismo, e) vivir con un propósito, f) poseer una práctica de integridad. Todas ellas en gran medida se relacionan con algunas de las características de personalidad que la resiliencia tiene como necesarias para el desarrollo de ésta (Henderson, 2006). Sin embargo, una persona resiliente no necesita tener a priori dichas cualidades, ya que si éstas están debilitadas, los contextos de desarrollo próximo pueden favorecerlas, pues se trata de una potencialidad interactiva, fruto de la relación e interacción que el sujeto ejerce con su medio, siendo importantes todas las características (Bissonette, 1998). Es decir, tanto las de corte personal, familiar, educacional y comunitario (Henderson, 2006).

López y González (2006), definen la inteligencia emocional, como la capacidad de ser plenamente consciente de las emociones personales y desarrollar la competencia de ejercer una regulación positiva de las mismas. Mientras que para Mayer y Salovey (1990, en Smeke, 2006), es la habilidad para percibir emociones, generarlas y entenderlas; con el fin de regularlas adecuadamente y promover un crecimiento intelectual y emocional. En palabras de Goleman (1995), es la capacidad de motivarse y persistir ante las frustraciones, de controlar los impulsos y posponer la gratificación, regular el humor e impedir que el estrés negativo ahogue la capacidad de pensar, empatizar y mantener la esperanza. El autor menciona además que ésta implicaría el funcionamiento concertado y armónico entre el cerebro emocional y el cerebro racional (Goleman, 1995).

Goleman (1995), sostiene que la inteligencia emocional, implicaría cinco dominios. Primero, conocimiento de las propias emociones; es decir, poseer la habilidad de supervisar los sentimientos personales, contribuyendo de esta forma, a una mejor conducción de la vida, en la medida en que se tiene mayor claridad al momento de tomar decisiones. Segundo, controlar las emociones; en otras palabras, tener la capacidad de tranquilizarse, disminuir la ansiedad, el pesimismo o la irritabilidad que

podieran sobrevenir en momentos de tensión, es decir, manejar adecuadamente las emociones. Tercero, el autocontrol emocional, retrasando la gratificación y conteniendo la impulsividad, lo anterior, con el fin de ordenar las emociones en pos de un objetivo determinado. Cuarto, reconocer las emociones de los demás, siendo capaz de establecer una sintonía con lo que los otros necesitan o quieren y quinto, relaciones de manipulación, contar con la destreza suficiente para observar las emociones de los demás e interactuar con ellas (Goleman, 1995).

Según Day (2006), la inteligencia emocional, primero, no es una competencia innata, con la cual unos nacerían y otros no. Segundo, no está aislada del contexto social, siendo por lo tanto permeable a la influencia del entorno y aflorando con mayor facilidad en aquellas culturas caracterizadas por la colaboración entre sus miembros. Tercero, puede verse afectada por los contextos de cambio personal y cuarto, es posible de aprenderse, especialmente mediante la participación en instancias de reflexión (Day, 2006). Esta última es apoyada por Goleman (1995), quien sostiene que la inteligencia emocional es una capacidad posible de ser desarrollada a lo largo de la vida, pudiendo ser en la infancia, adolescencia, adultez o tercera edad, ya que no tiene una etapa específica de desarrollo, no encontrándose condicionado su grado por factores tales como género o edad (López y González, 2006). Información fundamental, si se considera que parte importante de las competencias sociales y destrezas necesarias para establecer vínculos positivos y sanos, surgen a partir del desarrollo de la inteligencia emocional (López y González, 2006).

Respecto de las posibles diferencias existentes entre los conceptos de inteligencia emocional y resiliencia, cabe mencionar el origen de cada una de ellos. Las emociones tienen su origen en el sistema nervioso central, específicamente en el sistema límbico, el cual se activa ante la presencia de cambios corporales significativos provenientes de las acciones motoras provocadas por los instintos, por lo que se trataría de un proceso neurofisiológico, mientras que la resiliencia es producto de una interacción social, donde no estaría involucrado lo fisiológico ni lo instintivo (Guilera, 2006). Otra diferencia entre ambos constructos, radicaría en que la resiliencia es una

capacidad que no podría ser medida a priori, siendo solamente posible medir el potencial resiliente de los individuos, mientras que en el caso de la inteligencia emocional, ésta, según Barón (s/f) en Guilera (2006) podría ser medida. Así, el autor propone el término de coeficiente emocional, estableciendo además un test para realizar su medición.

Según Guilera (2006), cabe mencionar además que la inteligencia emocional, como ya hemos dicho, se basa en las emociones, las que actúan como mecanismos de aprendizaje, ya que éstas son la base de la experiencia y ayudan al ser humano a aprender y recordar posteriormente lo aprendido. Por ello, actuarían como recordatorios cuando un sujeto se enfrente a una situación similar. Sin embargo, la resiliencia si bien pretende obtener aprendizajes de las vivencias, éste no determina que se actúe de forma resiliente frente a una circunstancia similar futura, situación que se explicaría en su carácter dinámico (Guilera, 2006).

3.1.14. Investigaciones para medir resiliencia:

Según Gil (2010), el constructo de resiliencia ha demostrado ser un concepto estimulante de investigación en las últimas décadas, llevando a que diversos investigadores lo establezcan como objeto de estudio, surgiendo de esta forma diferentes modelos y teorías al respecto, dentro de las cuales algunas de ellas se complementan mientras que otras se excluyen mutuamente. Diversidad que se ve acrecentada debido a la sensibilidad contextual de la capacidad, la que variará de manera significativa de acuerdo a variables tales como la etapa evolutiva en la que se encuentre el individuo, país de procedencia o tipo de adversidad, entre otras (Gil, 2010).

Así, dependiendo del marco de procedencia, figuran tres perspectivas de pensamiento, las que por su capacidad de diseminar el conocimiento, pueden ser llamadas escuelas (Gil, 2010). Entre ellas, se encuentra la Escuela Anglosajona, la Escuela Europea y la Escuela Latinoamericana. De las tres escuelas antes mencionadas, cabe destacar la Escuela Anglosajona como la con mayor recorrido y

clara distinción entre sus postulados, siendo posible distinguir en ella la primera y segunda generación de investigadoras e investigadores (Gil, 2010).

3.1.14.1. Escuela Anglosajona:

Ésta se desarrolla especialmente en Estados Unidos y Reino Unido, lugares donde se iniciaron los estudios sobre el concepto de resiliencia y en la cual se apoyan diversos enfoques, tanto los relacionados con lo psicobiológico como los de procesos (Gil, 2010).

3.1.14.1.1. Primera Generación:

Como se ha explicitado anteriormente, las primeras investigaciones sobre resiliencia se focalizaron en el riesgo, es decir, en todas aquellas circunstancias que aumentaban las probabilidades de que los individuos sufrieran algún tipo de trastornos ocasionados por la inserción de los sujetos en ambientes potencialmente desfavorables, siendo las investigaciones de Emmy Werner y Ruth Smith, los que llamaron la atención de los estudiosos del tema de la resiliencia, debido a que a partir de un estudio longitudinal de mediados de los años 50, dieron cuenta de sujetos que, no obstante la vivencia de situaciones claramente desfavorables, en su vida adulta se constituyeron en reales aportes para la sociedad en la cual se encontraban insertos, situación esperable a partir de los estudios tempranos en los cuales ya se observaban buenos resultados académicos, capacidad de adaptación, vida familiar saludable, autonomía, entre otros (Werner & Smith, 1992).

Aspectos que a medida que avanzaban en años, se complementaban con aspectos tales como amabilidad, confianza en sí mismos y deseo constante de mejorar tanto su propia vida como también el entorno circundante (Werner & Smith, 2001).

El trabajo de esta primera generación de investigaciones en torno al concepto de resiliencia, estuvo centrado en la identificación de las características biológicas y

psicológicas que aparentemente influían en la superación de la adversidad (Masten y Garmenzy, 1985 en Gil, 2010). Mientras que más tarde, el foco de estudio se amplió abarcando también factores externos al individuo, tales como estructura familiar, nivel socioeconómico y presencia de un adultos significativos (Beardslee, 1989 en Gil, 2010), concluyendo que éstos jugaban un papel fundamental como factores protectores de los sujetos en momentos de adversidad o riesgo (Masten y Garmenzy, 1985 en Gil, 2010).

3.1.14.1.2. Segunda Generación:

Durante este período, el foco de investigación sobre resiliencia se amplía, ya que si bien se siguen considerando las características personales y sociales, la atención se centra en determinar de qué manera se consiguen los resultados resilientes, es decir, cómo se produce el proceso de superar la adversidad y lograr un aprendizaje por medio de ella (Gil, 2010).

Sir Michael Rutter fue uno de los investigadores más destacados de la segunda generación, siendo pionero en sostener la importancia de comprender la resiliencia como proceso dinámico resultante de la interacción entre los factores de riesgo y protectores, más que como un conjunto de características internas o externas, rompiendo de esta manera con la noción de resiliencia lograda durante la primera generación de investigaciones (Rutter, 1999 en Gil, 2010). Rutter (1993) en Gil (2010), figura además como un autor innovador por sus planteamientos respecto de lo inconveniente que resulta el catalogar a priori determinadas características como de riesgo o protectoras, ya que sólo se podría llegar a ellas luego de estudios acabados respecto de los proceso específicos que operan en circunstancias particulares con resultados específicos. Postula también, lo inadecuado de estudiar la resiliencia atendiendo solamente a un momento determinado, siendo necesario para una medición confiable, el considerar las circunstancias precedentes y posteriores (Rutter, 1993 en Gil, 2010).

Gil (2010), sostiene como un evento importante durante este periodo, bastante consenso respecto a la definición de la resiliencia como un proceso, surgiendo de esta concepción, el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, en donde el nivel personal interno o microsistema, interactúa con otros niveles externos, denominados por el autor como mesosistema, exosistema y macrosistema. No obstante el aumento en la comprensión de la resiliencia como un proceso, ésta sigue siendo entendida de diferentes maneras por estudiosos del tema (Gil, 2010).

Edith Grotberg, fue otra investigadora de relevancia durante este periodo, quién trabajó en determinar de qué forma eran promovidos los factores de la resiliencia, más que solamente centrarse en las características distintivas que poseen los sujetos resilientes, marcando de esta manera una pauta para el enfoque de promoción de la resiliencia (Gil, 2010), rompiendo de esta forma con aquellos modelos que presentaban la resiliencia como una capacidad que sólo era posible encontrarla en algunos individuos que nacían con ella y que la poseían de manera excepcional (Grotberg, 1995 en Gil, 2010). Amplía además el concepto a grupos y comunidades, enfatizando la importancia de traspasar el habitual marco de estudio, el cual se encontraba enfocado solamente en el individuo (Gil 2010).

3.1.14.2. Escuela Europea:

Ésta comienza a desarrollarse en la última década del siglo XX y cobrando fuerza en sus planteamientos en los últimos años, postulados que si bien considera la Escuela Anglosajona, difiere de ella en la forma de concebir la resiliencia como así también en cuanto a sus aplicaciones prácticas (Gil, 2010).

Destacan en esta Escuela, las perspectivas de autores tales como Boris Cyrulnik, Michel Manciaux y Stefan Vanistendael, como así también el aumento de profesionales de diversas áreas, por el tema de la resiliencia, específicamente la medicina y la psiquiatría (Gil, 2010).

En palabras de un autor destacado de este período, Cyrulnik (2002) en Gil (2010), la resiliencia sería consustancial al ser humano, sosteniendo de ella que se trataría de una capacidad que poseen todos los seres humanos y no sólo algunos sujetos excepcionales. Concuerta además con la concepción de resiliencia característica de la segunda generación, es decir, la resiliencia como un proceso, además de considerar la importancia de un marco afectivo y relacional para el despliegue de tal capacidad (Cyrulnik, 2003 en Gil, 2010). Por otra parte, se diferencia de manera significativa de las conclusiones de generaciones anteriores al conceder importancia al marco narrativo personal, no sólo en la medida en que facilita el relato de trauma vivido, sino también como una acción terapéutica que conduce a la resiliencia (Cyrulnik 2003 en Gil, 2010).

A modo de resumen, la Escuela Europea, concibe la resiliencia como un producto de la interacción entre el individuo y su entorno, en el cual intervendrían las vivencias anteriores y las actuales, como así también el contexto político, económico, social y humano (Manciaux, 2003 en Gil, 2010).

En cuanto a las diferencias existentes entre los postulados de la Escuela Europea y la Anglosajona, figura el rol más activo que la primera le concede a los seres humanos, entendiéndolos como entes en posesión de los recursos necesarios para enfrentar adecuadamente los desafíos que se le presenten y tejer la historia de su propia vida (Gil, 2010).

3.1.14.3. Escuela Latinoamericana:

Ésta cobra fuerza a mitad de la década de los noventa, en el siglo pasado, aportando el concepto de Resiliencia Comunitaria, representando de esta manera un considerable cambio epistemológico, ya que modifica no sólo al sujeto de estudio, sino también la postura del observador y los criterios de observación y validación de los fenómenos (Suárez, 2001 en Gil, 2010).

El trabajo investigativo de esta Escuela, sin dejar de lado el cómo se presenta la resiliencia en el plano individual, se centra en conocer las maneras mediante las cuales tanto los grupos humanos como las comunidades, hacen frente a las situaciones adversas (Gil, 2010). La consideración anterior, debido a la oportunidad que brinda el trabajo grupal, de poder promocionar la resiliencia en un rango más amplio de personas como así también facilitar la ampliación de los procesos resilientes a la comunidad de pertenencia (Gil, 2010). Así, se busca poder determinar las condiciones sociales, las relaciones grupales como así las manifestaciones culturales y valores comunitarios que estarían a la base de un proceso resiliente comunitario (Gil, 2010).

Uno de los principales exponentes de esta segunda generación de investigadores, es el psicoanalista argentino Aldo Melillo, quien se presenta con aportes tales como la identificación de los llamados Pilares y Antipilares de la Resiliencia; su rechazo a considerar la adaptación como una medida de resiliencia, ya que ésta básicamente se relacionaría con el cumplimiento de ciertos parámetros previamente definidos en un marco social determinado; su apoyo a la promoción de la resiliencia, por medio de actividades fomentadas en los diferentes contextos en los cuales participan los individuos, tales como los centro educativos, sanitarios y de intervención social (Melillo 2001 en Gil, 2010).

En conclusión, el desarrollo del constructo de resiliencia en Latinoamérica, se ha centrado no sólo en la promoción de esta capacidad a nivel individual, sino también en la manera en que las propias comunidades fomentan la adquisición de esta capacidad en sus integrantes, traspasando el ámbito psicológico y avanzando hacia lo social (Gil, 2010).

3.1.15. La medición de resiliencia:

La resiliencia es uno de los fenómenos de mayor interés dentro de los investigadores de diversas disciplinas en la actualidad, debido a su incidencia en la promoción y prevención del desarrollo humano (Salgado, 2005). No obstante, los

estudios aún son escasos por la dificultad del concepto, aunque cada vez van en aumento debido a las implicancias que la resiliencia tiene al explicar e intervenir ciertos fenómenos de la realidad social actual (Ospina, 2007).

Al hablar de instrumentos que midan la resiliencia, Ospina (2007) menciona la dificultad de su medición, debido a la falta de una definición común entre los autores, pues como ya se ha mencionado, existen dos polos tratando de explicar el concepto. El primero, hace alusión a la capacidad innata de la persona por mantener la adaptación eficaz tras un hecho estresante (Masten, Best y Garmezy, 1991 en Ospina, 2007), mientras que otros autores creen que la mejor definición es aquella que la considera como un conjunto de factores o mecanismos de interacción, que se conjugan durante el desarrollo humano (Rutter, 1990 en Ospina, 2007). Por ello, Ospina (2007) menciona que se debe trabajar en el desarrollo o perfeccionamiento de nuevos instrumentos, apoyados en una revisión suficiente de literatura, lo cual puede ser un aporte importante para avanzar en este campo.

A partir de esto es que Ospina (2007), considera necesario al momento de construir un instrumento para medir resiliencia, considerar dos aspectos fundamentales. Primero, asumir una posición teórica que sea consistente con la base de la creación del instrumento, y en segundo lugar, tener claridad sobre el concepto de adversidad y adaptación exitosa frente a ésta.

Infante (2002) en Melillo y Suárez (2001), menciona que han existido diversas formas de medir resiliencia, entre los cuales encontramos aquellos estudios que han intentado medir la adversidad y la adaptación positiva, obteniendo cada uno de ellos resultados en sus respectivas áreas, pero sin resultar suficientes para explicar el desarrollo de la resiliencia.

Por medio de los estudios enfocados en la medición de la adversidad, es posible distinguir por lo menos tres formas distintas de medir la adversidad o el riesgo. Primero, la medición del riesgo a través de múltiples factores, el cual se caracteriza por

medir diferentes factores a través de un solo instrumento, el cual incluye generalmente un conjunto de eventos negativos posibles de ocurrir en la vida de los seres humanos, donde los sujetos participantes deben especificar aquellos que han estado presentes en sus vidas (Salgado, 2005). El segundo, hace referencia a situaciones de vida específica, donde la naturaleza del riesgo estaría determinada por aquello que la sociedad, las personas o las investigaciones han catalogado como eventos estresantes, por ejemplo, la vivencia de un desastre natural, situación que tendería a hacer a los sujetos más vulnerables al estrés y por lo tanto, también a otras situaciones de riesgo y por último, la constelación de múltiples riesgos, instancia que considera la complejidad del mundo real, al considerar la interacción existente entre los diferentes ámbitos entre los cuales los sujetos interactúan y como ésta influencia del desarrollo de los seres humanos y la superación de la adversidad, siendo la constelación de los múltiples riesgos un mapeo de las diferentes fuentes de adversidad, a las cuales se les asigna un puntaje determinado (Salgado, 2005).

En lo que respecta a los estudios de la medición de la adaptación positiva, las estrategias utilizadas son similares a las que contempla el trabajo de la medición de la adversidad, cambiando la manera de operacionalizar el constructo (Ospina, 2005). Así, existen tres formas: Primero, la adaptación según factores múltiples, el cual mide la adaptación en base a la consecución de metas de acuerdo a la etapa del desarrollo en la cual se encuentre el individuo, llamándose de factores múltiples, debido a que también son consultados los profesores, padres y amigos del sujeto, además de un test específico que mide la conducta que va a determinar la adaptación positiva, la cual variará en cada contexto cultural, pero siempre estará relacionada con la definición de riesgo (Ospina, 2005). Segundo, la ausencia de desajuste, estrategia utilizada en el trabajo con individuos que serios riesgos de psicopatología, donde los instrumentos generalmente consisten en cuestionarios para identificar desórdenes psiquiátricos, teniendo como objetivo la superación de la adversidad y la disminución de la sintomatología, más que el logro de competencias ante situaciones de riesgo y por último, la constelación de adaptación, metodología basada en diferentes conductas o tipos de adaptación, donde los índices elegidos tienen directa relación con el modelo

teórico, el cual generalmente se basa en teorías del desarrollo, incorporando puntajes de pruebas y escalas, además de opiniones de otras personas (Salgado, 2005).

Posteriormente, el mismo autor menciona que se trató de medir el constructo a partir de la integración entre adversidad y adaptación exitosa, resultando de ello, el modelo basado en variables y el modelo basado en individuos. Según Salgado (2005), el primero “parte de un análisis estadístico que indaga las conexiones entre variables de riesgo o adversidad, resultados esperados y factores protectores que pueden compensar o proteger los efectos de riesgo” (p. 43), en cambio el modelo basado en individuos, es un método que implica el estudio longitudinal, con el fin de estudiar una muestra en distintos momentos de la vida, para así determinar la diferencia entre los niños resilientes y los que no lo son, tratando de capturar esos factores determinantes para plantear hipótesis explicativas respecto al tema.

Por su parte Ospina (2007), señala la existencia de tres tipos de instrumentos que se utilizan para medir resiliencia: las pruebas proyectivas, psicométricas y aquellos de imaginología cerebral. Sin embargo, el mismo autor menciona que ninguno todavía le otorga valor metodológico ni teórico suficiente a sus investigaciones y creaciones, por lo cual concluye que la medición del concepto es tan compleja, que se hace necesaria la mirada interdisciplinaria, que contribuya a la confección de un instrumento que mida la resiliencia en sus diferentes dimensiones, potenciando así el desarrollo teórico del tema y avanzar en una propuesta para su promoción.

Las pruebas proyectivas han sido criticadas por su ambigüedad, sin embargo, para reparar esta crítica se decidió trabajar en base a historias que las personas construyen a partir de la creación de situaciones excesivamente problemáticas, basándose en dichos relatos para la obtención de los estilos de cognición, emoción y conducta utilizados por una persona, con lo cual se obtiene información relevante para la comprensión de la resiliencia individual. Pese a esto, aún no se obtiene la validez suficiente para su utilización permanente, ni tiene sustento teórico de base que lo respalde lo suficiente (Ospina, 2007).

Por su parte, las pruebas psicométricas son las más utilizadas, por el sustento teórico que usan y por la confiabilidad que entregan, siendo generalmente cuestionarios autoaplicados y estandarizados a través de pruebas de análisis factorial, lo cual, enmarcado en una teoría explicativa, entrega información sobre el fenómeno observado (Salgado, 2005).

Según Ospina (2007), la deficiencia mayor que se presenta en las pruebas psicométricas radica en “plantear con mayor relevancia la pregunta sobre cómo construir instrumentos sensibles a las diferencias de género, edad y aspectos socioculturales” (p.63).

La focalización en conductas de riesgo, desventajas, carencias y déficits ha sido característica de la mayoría de los instrumentos que se han creado para la medición de la resiliencia, siendo el campo de la Psicología, quien en el último tiempo ha tratado de cambiar esta mirada por una que se centre más bien en los recursos, fortalezas y potencialidades existentes en las personas y a su vez en su entorno, que les permitan enfrentar la adversidad y construir positivamente a partir de ella (Salgado, 2005).

Finalmente, Ospina (2007) menciona que las pruebas de imaginología surgen a partir de las últimas premisas respecto a la resiliencia, donde se sostiene que el temperamento es una de las variables que componen el fenómeno. Según el autor, el temperamento es “la base biológica del carácter, está determinado por los procesos fisiológicos y los factores genéticos que inciden en las manifestaciones conductuales” (p. 62). Por lo cual, algunas investigaciones recientes como la de Suárez (s/f) en Ospina (2007), mencionan que alrededor del 30% de las características resilientes serían heredadas. A partir de esto, se está avanzando en la utilización de pruebas de imaginología cerebral, mediciones de potenciales electroencefalográficos, pruebas neuroendocrinológicas y de sistema inmunitario.

Según Ospina (2007), “el desarrollo de esta área se debe a los avances en áreas como las neurociencias, la neuro-bioquímica, la neurofisiología, la neuro-imaginología,

la farmacología y la psicoterapia, las cuales proporcionan nuevas explicaciones para psicopatologías de las cuales aún queda mucho por conocer” (p. 62). Sin embargo, la crítica central radica en las diferencias biológicas y culturales que presentan los distintos grupos humanos, por lo cual el sustento teórico no queda clarificado a cabalidad (Ospina, 2007).

3.1.16. Paradigma Conceptual:

3.1.16.1. Psicología Positiva:

Respecto del paradigma conceptual que guía la presente investigación, ésta adopta como fundamento la mirada propuesta por el Modelo del Desafío mencionada anteriormente, la cual se une en su pensamiento a los lineamientos propuestos por la Psicología Positiva (Vera, 2006). Esta instancia se focaliza en las cualidades y fortalezas presentes en los seres humanos, más que en sus debilidades, en reparar el daño y convertir a los sujetos en víctimas de una visión pesimista de la naturaleza humana (Seligman, 2003 en Vera, 2006). Este pensamiento es compartido por Csikszentmihalyi (2000) en Acosta y Sánchez (2009), quien sostiene que la Psicología Positiva es una rama de la Psicología que busca comprender los procesos que se encuentran a la base de las cualidades y emociones positivas de los seres humanos, con el fin de contribuir con nuevos conocimientos a la comprensión de la mente humana, con el objetivo de lograr una mejor calidad de vida y bienestar, al mismo tiempo que aportar con nuevas maneras de resolver los problemas de la salud mental. Mirada apoyada también por Vera (2006), quien sostiene que la Psicología Positiva, con la misma rigurosidad científica característica de la Psicología, se focaliza en un área de investigación e interés diferente al adoptado tradicionalmente, como son, las cualidades y características positivas humanas.

Por su parte, Martorelli y Mustaca (2004, en Vera, 2006), señalan que la Psicología Positiva es un ámbito que se focaliza en estudiar las emociones positivas, entre las cuales figurarían entre otras la seguridad, la esperanza, la confianza y la

capacidad de perdonar. Estas emociones positivas contribuirían a un mejor enfrentamiento de los momentos adversos de la vida, obteniéndose de ellas mejores resultados que de la angustia, ansiedad o resentimiento, emociones negativas que suelen circundar a los seres humanos en ocasiones adversas (Vera, 2006).

Otro de los focos de estudio de la Psicología Positiva mencionados por Martorelli y Mustaca (2004 en Vera, 2006), lo integran los rasgos e instituciones positivas. Entre los primeros se incluyen las fortalezas, virtudes y habilidades generales, tales como la inteligencia o capacidades artísticas, que contienen a su vez, el valor, la objetividad, integridad, equidad, bondad y lealtad, entre otras. Mientras que en lo referente a las instituciones positivas, éstas estarían conformadas por la democracia, las libertades individuales y de información, entre otras, cuyo rol adquiere mayor importancia en la medida en que se concibe la resiliencia como una capacidad resultante de la interacción entre individuo-medio.

3.1.16.2. Teoría Sistémica:

La segunda teoría que respalda la interpretación de los resultados, es la teoría sistémica, corriente por medio de la cual es posible lograr una mayor comprensión del constructo de resiliencia como el resultado de la combinación entre características personales y ambiente. Ésta se fundamenta en premisas básicas y concordantes con lo antes planteado, como son, primero, la existencia de sistemas dentro de otros sistemas, es decir, cada sistema existe dentro de otro más grande y, segundo, que los sistemas serían abiertos y consecuencias del anterior, donde cada uno de ellos, exceptuando el menor y mayor, descarga algo en los otros sistemas, generalmente contiguos, caracterizándose por un proceso de incesante intercambio con su entorno (Latorre, 1996). Así, según estos lineamientos, cada individuo en cuanto a su naturaleza, se constituiría en un sistema abierto, que se encuentra en una relación interactiva permanente y constante de intercambio de materia, energía y/o información con su medio ambiente, tendiendo siempre hacia la evolución y crecimiento (Johansen, 2004).

Lo antes mencionado, el intercambio constante entre individuo y entorno, es a la vez congruente con lo propuesto por el Modelo de Bronfenbrenner, citado anteriormente, que percibe el desarrollo humano como un proceso dinámico, bidireccional y recíproco, en el cual los individuos reestructuran de modo activo su ambiente al mismo tiempo que son influenciados por éste (Papalia, Wendkos y Feldman, 2005). Así, Bronfenbrenner (1979) en Torrico et al. (2002), considera el desarrollo humano, como una constante y progresiva acomodación entre un individuo activo y sus respectivos entornos inmediatos, los cuales se caracterizan por su incesante variación. El anterior proceso, se ve influenciado además por las relaciones que se establecen entre estos entornos y otros de mayor alcance en que están incluidos los primeros, tales como la ideología, la cultura, política, etc. De lo anterior, se desprende lo que el autor llamó “ambiente ecológico”, entendiéndose por éste el conjunto de estructuras seriadas, donde cada una cabe dentro de la siguiente. De este modo, el autor postula la importancia del ambiente en que los seres humanos se desenvuelven tanto como las variables cognitivas implicadas (Bronfenbrenner 1979, en Torrico et al. 2002).

3.2. Antecedentes Empíricos:

El estudio de resiliencia, es un fenómeno que se ha desarrollado en todo el mundo, con lo cual se han originado diversas pruebas psicométricas que han intentado medir el concepto (Salgado, 2005).

Entre algunos de los instrumentos utilizados en el estudio sobre resiliencia, se encuentra la Escala de Resiliencia (The Resiliency Scale), construida por Jew en 1992, la cual determina el nivel de un individuo en tres aspectos de la resiliencia, como son el optimismo, la adquisición de la habilidad y el riesgo tomado (Salgado, 2005). Por otra parte, se encuentra el Cuestionario de Resiliencia para Niños, de Ivonne González Arratia, construido en México en el año 2006, obteniendo una confiabilidad medida a través del Alfa de Cronbach de 0,92 (Saavedra y Castro, 2009).

También existe según Del Águila (2003) en Salgado (2005), el Cuestionario de Perfil de Vida, creado en 1989 por el Search Instituto. Éste consta de 156 ítems que miden características tales como el apoyo, fortalecimiento, límites y expectativas, uso constructivo del tiempo, compromiso con el aprendizaje, valores positivos, capacidad social e identidad positiva. Asimismo, mide también ocho indicadores para continuar siendo exitoso, como son el éxito en la escuela, ayuda a otros, respeto a la diversidad, mantener buena salud, liderazgo, resistir el daño, sobreponerse a la adversidad y mantener las gratificaciones. Conjuntamente, evalúa también cinco factores potenciales de producir déficits en el desarrollo, como son el estar solo en casa, la sobre-exposición a la televisión, abuso físico, ser víctima de violencia, participar en fiestas en las cuales existe un alto consumo de alcohol y, por último, calcula veinticuatro conductas de riesgo, entre ellas el uso de químicos, conductas antisociales e involucramiento sexual (Ospina, 2007).

Existe además la Escala de Resiliencia (ER) construida por Wagnild y Young en 1993, la cual, según Salgado (2005), tiene el objetivo de identificar el grado de resiliencia a nivel individual, considerado como una característica de personalidad positiva que permite la adaptación del individuo. Esta escala está conformada por dos factores, que según los autores, reflejan la definición teórica del concepto. Éstos son la Competencia Personal, que indica el nivel de autoconfianza, independencia, decisión, invencibilidad, poderío, ingenio y perseverancia; y por otra parte, está el factor de Aceptación de uno mismo y de la vida, lo cual implicaría una aceptación por la vida y un sentimiento de paz a pesar de la existencia de adversidad. Estos factores han considerado importante las características de resiliencia tales como, la ecuanimidad, perseverancia, confianza en sí mismo, satisfacción personal y sentirse bien solo.

Por otra parte está el Communities that Care Youth, que elaboraron Pollar et al en 1996, el cual consta de 8 subescalas orientadas a observar factores protectores. Sin embargo, este instrumento ha sido criticado, pese a su consistencia interna, pues es más bien un instrumento que pone énfasis en las conductas de riesgo y no en los

factores protectores, conteniendo 87 ítems enfocados en medir lo primero, y tan solo 27 destinados a los factores protectores (Ospina, 2007).

Oshio et al. (2002) en Salgado (2005), desarrollaron y validaron una Escala de Resiliencia Adolescente, que se correlacionó con una Escala de Autoestima y las Experiencias Pasadas Negativas de los adolescentes, con el fin de verificar la relación entre éstas. Los resultados arrojaron correlación significativa y positiva entre resiliencia y autoestima, pero, por otra parte, arrojó que no existe correlación significativa entre la resiliencia y las experiencias negativas de vida.

Ospina (2007), comenta que Sprinter y Philips, en 1995 elaboraron The Individual Protective Factors Index, que pretendía medir factores protectores de la resiliencia. No obstante, se reporta un coeficiente Alpha de 0.58, por lo que no se acepta confiable para su utilización (Ospina, 2007).

En Perú, Salgado en el año 2004 construyó el Inventario de Factores Personales de Resiliencia, el cual se centró en el estudio de los factores protectores personales tales como, la autoestima, la creatividad, la empatía, la autonomía y el humor, ya que según diversos autores son los factores personales más importantes a considerar en cualquier proceso de evaluación y/o intervención (Salgado, 2005).

Respecto a Chile, ha existido un creciente interés por saber más sobre resiliencia, a tal punto de que en el mes de marzo de 2010, la Universidad Católica de Chile, trajo al francés Boris Cyrulnik, para exponer sus ideas en un seminario que se llevo a cabo en dicha Institución Educacional, con el fin de ramificar el tema en la población y promover su desarrollo (CEANIM, 2010), siendo estudiado y expuesto en diversos lugares del país, especialmente en contextos universitarios que han mostrado interés por el tema. Por ejemplo, la Universidad Internacional SEK, en el mes de octubre de 2009, realizó el XIII Encuentro de Resiliencia, denominado “Vivir en Resiliencia”, donde se trataron temas tales como la resiliencia e infancia temprana, siembra de raíces resilientes en la adolescencia, resiliencia en la edad adulta,

resiliencia y familias vulnerables, entre otros, expuestos por profesionales chilenos especialistas en el tema (UISEK, 2009).

Lo mismo ocurre en la Universidad de Las Américas, quien en el año 2008 llevó a cabo su 10º Encuentro de Resiliencia, donde entre algunas cosas se llevó a cabo el lanzamiento de la Escala de Resiliencia SV-RES (Publicado en *Sicolog*, 2008).

Por otra parte, en Santiago de Chile contamos con el Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM), el que cuenta con una página web, encargada de promocionar la mayor parte de los estudios relacionados con resiliencia en el país. CEANIM es “una corporación privada sin fines de lucro orientada al estudio e implementación de programas de desarrollo humano para sectores en situación de riesgo social”. Su trabajo está enfocado hacia dos fines, “el primero, dice relación con la investigación que permita retroalimentar el trabajo institucional para el enriquecimiento de los programas de acción; y el segundo, es proporcionar insumos que permitan aportar a las políticas sociales en las áreas de educación y pobreza” (CEANUM, 2010). Su directora, ejecutiva y representante legal María Angélica Klotiarenco, ha impulsado investigaciones y programas de intervención social orientados a grupos en situaciones de pobreza, donde algunos de sus proyectos son, el Programa de intervención preventiva "Reforzamiento de aspectos resilientes en niños y niñas de sectores rurales", Proyecto base de datos empíricos sobre resiliencia, e instrumentos de evaluación de Resiliencia (CEANIM, s/f).

Entre algunas de sus intervenciones psicosociales encontramos un programa de tipo preventivo realizado en sectores rurales de escasos recursos de la comuna de Alhué, ubicada en la provincia de Melipilla, Región Metropolitana de Santiago, entre Mayo de 1995 y Diciembre de 1996, orientado al trabajo con niños de edad preescolar, por ser la población más vulnerable al estrés producido en situación de pobreza (Munist et al, 1998). El programa tenía como eje central la promoción de resiliencia, ya que “durante la intervención se reconoció la necesidad de trabajar con aquellos factores y mecanismos, personales y del entorno social, que actúan como protectores en

situaciones de adversidad y que conducen a comportamientos resilientes” (p.55). La intervención fue de tipo preventivo y se llevó a cabo mediante acciones educativas que se orientaban a reforzar los mecanismos y factores protectores de la infancia, y por otra parte, a promover comportamientos resilientes en niños y sus familias, incluyéndose éstas últimas de forma intencional, debido al impacto que ejercen en el desarrollo de sus hijos y por ser las personas con quienes mantienen sus primeras interacciones (Munist et al, 1998).

La intervención obtuvo resultados positivos, logrando que padres y madres reflexionaran sobre la incidencia que ejercen sobre el desarrollo y futuro de sus hijos, como así también aprendieran a desplegar conductas que la promueven y fortalecen al interior del núcleo familiar, además de asimilar competencias favorables para fomentar la adecuada crianza de sus hijos y asumir la importancia de la educación en el desarrollo psicosocial de éstos, por lo que un porcentaje considerable de familias gestionaron la incorporación de sus preescolares al único centro de educación preescolar de la comuna (Munist et al,1998).

También existe el Centro de Investigación de Resiliencia y Espiritualidad (CIRES), orientado a “entregar algunos aportes respecto a las investigaciones y desarrollos teóricos en torno al tema de la Resiliencia, de modo especial, en su vinculación con la fe, las experiencias religiosas y la participación eclesial” (CIRES, 2009).

Sin embargo, antes de la promoción del tema, el problema central radica en la conceptualización teórica y empírica de éste, por lo cual algunos autores han incursionado en la creación y validación de escalas de medición de resiliencia en el país (Saavedra y Villalta, 2008a).

No obstante, al tratar de adaptar escalas extranjeras y/o crear instrumentos propios, se han identificado básicamente tres tipos de problemas. Primero, los cuestionarios traducidos y adaptados no reflejaban necesariamente nuestro patrón

cultural. Segundo, las escalas construidas no necesariamente contaban con un respaldo teórico sólido, que avalara las dimensiones contenidas en el instrumento y finalmente, no existían estudios estadísticos rigurosos que permitieran depositar la confianza en las mediciones hechas (Saavedra y Villalta, 2008a).

Así, la Escala de Resiliencia SV-RES, creada en el año 2008 por Eugenio Saavedra y Marco Villalta, surge en respuesta a la necesidad existente por construir instrumentos nacionales para medir el nivel de resiliencia. Esta escala consta de 60 preguntas tipo likert de 5 puntas y es aplicable para población cuyas edades fluctúen entre los 14 y 65 años de edad. El instrumento consta de 12 factores específicos que son: Identidad, Autonomía, Satisfacción, Pragmatismo, Vínculos, Redes, Modelos, Metas, Afectividad, Autoeficacia, Aprendizaje y Generatividad. Así, es posible obtener una estima general del nivel de resiliencia como también un análisis factorial debido a la presencia de diferentes áreas específicas (Saavedra y Villalta, 2008a).

Con la aparición de la Escala de Resiliencia SV-RES (Saavedra y Villalta, 2009) en Chile, se pudo contar con un instrumento confiable y válido, que medía no sólo una estimación general del nivel de resiliencia en jóvenes y adultos, sino que permitía desagregar la puntuación total en factores específicos. La ventaja de desarticular por dimensiones el concepto, permitiría diferenciar los aspectos fuertes y los débiles de los sujetos, que muchas veces permanecían ocultos tras un puntaje global de resiliencia, con lo cual se abría la posibilidad de intervenir más certeramente en las áreas disminuidas y apoyarse en las fortalezas del sujeto. Sin embargo, la literatura reciente hace hincapié en la necesidad de buscar fuentes promotoras de resiliencia más allá del mero sistema intrapsíquico del ser humano, con lo cual entran en juego todos aquellos sistemas con los cuales éste interactúa y que pudiesen transformarse en pilares de resiliencia (Henderson, 2006).

La validación de la Escala de Resiliencia SV-RES, permite la realización de una investigación descriptiva sobre los niveles de resiliencia según tramos de edad y sexo, realizada por Saavedra y Villalta en el año 2007, en la Región del Maule, donde se

pretendía por un lado la validación del instrumento, pero a la vez conocer los niveles de resiliencia en un grupo de personas de entre 14 y 65 años, conocer si existían diferencias significativas en torno a la resiliencia según el sexo (Saavedra y Villalta, 2008b). Sin embargo, los resultados arrojaron diferencias estadísticamente significativas sólo entre los tramos de edad de 19-24 años y 46-54 años (Saavedra y Villalta, 2008b). Según Saavedra y Villalta (2008a), “una línea de hipótesis explicativas sería el entender esa etapa de juventud, como una edad llena de proyectos y gran vitalidad, en tanto la edad adulta puede ser vivida como una crisis producto de la partida de los hijos y la redefinición de roles” (p. 37).

Por otra parte, no se encontraron diferencias significativas al comparar los niveles de resiliencia de los demás grupos etarios, ni diferencias significativas en el nivel de resiliencia por sexo, sin embargo, se observa un perfil resiliente distinto entre hombres y mujeres, donde el género masculino obtiene mayores puntajes en los factores de vínculos y generatividad, y por su parte, el femenino se destaca en el área de los modelos. Sumado a esto, encontramos que los hombres obtienen puntajes más bajos en el área de redes y las mujeres en las áreas de afectividad y autonomía. Según los autores, “esto pudiera significar una tendencia en el sentido de que los hombres se apoyan más en una respuesta generativa autónoma, prescindiendo de redes y las mujeres ocupan más los modelos de otros, siendo su respuesta más colaborativa y colectiva” (Saavedra y Villalta, 2008a, p. 37).

Tras esto, Saavedra y Castro (2009) recogen los antecedentes empíricos entregados por la Escala de Resiliencia SV-RES y se abocan a la tarea de construir una Escala de Resiliencia Escolar, la cual tiene por objetivo “establecer el comportamiento estadístico de la Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.), en una muestra de niñas y niños chilenos, entre 9 y 14 años, de diferente estrato socioeconómico, de las regiones VI, VII y VIII, durante el segundo semestre de 2008” (p. 15). La muestra estuvo determinada por estrato socioeconómico, determinado por el tipo de establecimiento educacional, pertenecientes a zonas urbanas de las distintas regiones.

Los resultados descriptivos de la validación, arrojaron diferencias significativas entre el nivel de resiliencia de niños y niñas. Sin embargo, no se observaron diferencias significativas de nivel de resiliencia entre los grupos de distinto nivel socioeconómico (Saavedra y Castro, 2009).

Finalmente, encontramos que dentro de diversas instituciones de educación superior se manifiesta el interés por estudiar el tema, expresándose esto en investigaciones de alumnos tesistas y Docentes que indagan el concepto, publicando artículos o libros que explican diversas áreas en torno a la resiliencia (CEANIM, 2010).

3.3. Marco Epistemológico:

3.3.1 Paradigma Metodológico: Neopositivista.

Nuestro estudio se sustenta en las bases del paradigma neopositivista, en el cual si bien la predicción y el control siguen siendo la meta a seguir (Flores, 2004), nunca se llega a aprehender al objeto tal como es, sino tal como queda modificado luego de las operaciones realizadas por el investigador (Bunge, 2005). De este modo, si bien en esta investigación se procurará la realización de un proceso riguroso, éste no estará exento de la presencia de influencias externas, lo que dificultará el conocimiento del constructo en su totalidad, pudiéndose solamente acceder a lo que piensan los individuos participantes respecto del mismo, por medio de la aplicación de la escala que pretende medir el constructo, pues por tratarse de una variable de componente intrapsíquico, que se presenta en la vida de los individuos por medio de la conducta, sólo podemos acceder a ella a través de una medición rigurosa que recoge datos cuantificables, que, posteriormente, serán analizados por las autoras de este estudio, siendo observable las manifestaciones de dicha variable, en la representación que el análisis de datos arroje.

Por otra parte, Guba y Lincoln (1994) sostienen que un paradigma está constituido por ciertos supuestos básicos que lo explican, los cuales pueden ser

comprendidos en las respuestas dadas a tres preguntas interrelacionadas fundamentales. Éstas son la pregunta ontológica, epistemológica y metodológica.

Para responder a la pregunta ontológica, Guba y Lincoln (1994) mencionan que este paradigma clásico, neopositivista, acepta la existencia de una realidad objetiva independiente al investigador, regida por leyes naturales y la cual no podría ser aprehendida totalmente porque “los mecanismos intelectuales humanos son imperfectos y la naturaleza de los fenómenos es fundamentalmente incontrolable” (p. 10). Por ello, esta investigación se adscribe a la metodología cuantitativa, que parte de la idea de que existe una realidad que deber ser conocida y fraccionada en indicadores o variables que deben ser medidos y controlados (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Realidad externa que es reconocida y aceptada en esta investigación, actuando como elemento motivador de la misma, con el fin de acercarnos a conocer qué sucede con ella, específicamente, respecto a la variable resiliencia, que se acepta como un fenómeno intrapsíquico de origen dinámico, que se genera por medio de un proceso interactivo con el medio externo, lo cual deja de manifiesto una realidad externa que puede ser alcanzada parcialmente para describir el fenómeno. Por otra lado, lo que alude a la imposibilidad de aprehender esta realidad externa íntegramente, se relaciona en esta investigación con el diseño cuasiexperimental de la misma, ya que éste no puede manipular la totalidad de las variables, debido a la imperfección de los sentidos humanos, por lo que se transforma en un estudio que intentará medir la variable por medio de una escala validada y confiable, sin embargo, en dicho proceso pueden existir fenómenos contaminantes que estén fuera de nuestro alcance, y por lo mismo, se transforma en un conocimiento que no es absoluto ni verdadero, sino que sólo se trata de resultados preliminares que pueden ser perfeccionados, ya que a su vez, se trata de una investigación de corte exploratorio.

En cuanto a la epistemológica, diremos que el vínculo que se debe entablar entre el investigador y el objeto de estudio, estará guiado por una objetividad que será el ideal regulatorio, por lo que sólo puede ser aproximada (Flores, 2004). Guba y Lincoln (1994) coinciden con esta perspectiva al manifestar que es necesario mantener una objetividad

y distancia, pero ésta será un ideal regulador, ya que en esta relación se accede al conocimiento, recordando que nunca se podrá obtener a cabalidad, debido a que los mecanismos intelectuales y sensoriales de los seres humanos son imperfectos. En el caso de la presente investigación, si bien se creará una pauta de instrucciones de forma escrita en cada escala que se aplique a todos/as los/as participantes, con el fin de resguardar la objetividad de la misma y evitar posibles sesgos personales de las investigadoras, esto será sólo un ideal regulador, pues al tratarse de una investigación de tipo cuasiexperimental, no será posible tener control total de las variables, pese a la existencia de lo antes mencionado. Por otra parte, y con el fin de mantener la distancia frente al sujeto evaluado, se procederá a la aplicación grupal de la escala, en donde se dará lectura en voz alta a las instrucciones y una vez iniciada la evaluación, no se responderán preguntas. Finalmente, el fin de la aplicación de la escala, por medio de ítems estructurados y descritos de antemano, permite que cada persona tenga en su poder la misma pauta de evaluación, y por ser ésta de forma escrita, se resguarda que todos/as respondan a la misma serie de enunciados, con las mismas opciones de respuesta, sin existir sesgos ni interpretaciones de los/as evaluadores/as en el proceso.

En relación a la pregunta metodológica, el conocimiento se alcanza por medio del método científico, ya que la preocupación del investigador sigue siendo “el rigor científico, la construcción de instrumentos, la precisión científica y la observación de manifestaciones fenoménicas visibles que deben ser controladas” (Pineda, Alvarado y Canales, 1994, p. 21). Lo cual queda de manifiesto en la utilización de la metodología cuantitativa, que trata de examinar hechos objetivos que son sometidos a leyes generales, es decir, intenta someter la realidad externa a pautas de controles que pueden ser objeto de un estudio explorable (Blasco y Pérez, 2007).

Sin embargo, se acepta el conocimiento como una verdad relativizada, ya que no se puede conseguir fielmente (Atencia, 1991). En esta investigación, tal verdad relativizada, quedará reflejada en los resultados obtenidos, los cuales más que aportar conclusiones definitivas al respecto, ofrecerán respuestas preliminares y darán paso a

futuros estudios del tema. Situación característica de procesos exploratorios, que entregan resultados iniciales para que se continúe perfeccionando el tema de estudio.

IV. DISEÑO METODOLÓGICO.

4.1. Metodología:

Este estudio se regirá por la metodología cuantitativa, la cual admite que se plantee apriori la definición del problema, las variables y los métodos (Pineda, Alvarado y Canales, 1994).

Según Reguera (2008), la metodología cuantitativa exige la medición y control de las variables, las cuales son entendidas como los aspectos o características de nuestro objeto de estudio que se pueden observar y cuantificar. Con esto, la validación del instrumento toma la rigurosidad necesaria en el proceso.

Finalmente, la metodología cuantitativa permite que el conocimiento quede a disposición de nuevos investigadores que deseen profundizar en el tema y la extrapolación de los datos en la población (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

4.2. Diseño:

El diseño tiene que ver con “el plan o estrategia concebida para obtener la información” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p.184), es decir, es la guía, pues determina qué es lo que puede ser realizable o no en una investigación (Keerlinger y Lee, 2002).

El diseño utilizado en nuestro estudio es de tipo cuasiexperimental, ya que no se pueden manipular con rigor todas las variables, quedando por controlar muchos factores importantes (Muñoz, Quintero y Munévar, 2005). Además, la resiliencia es una capacidad ya existente en las personas, por ello y debido a la naturaleza de la variable, la manipulación en este estudio está dada en lo posible por la pesquisa de los datos y su posterior análisis. Sin embargo, este diseño establece un control parcial, basado en

el instrumento utilizado, el que se ha creado o validado previamente (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

El tipo de muestreo fue probabilístico por racimos. Respecto de su clasificación probabilística, quiere decir que cualquier persona que tenga la edad pertinente, puede ser parte de la muestra que permita validar el instrumento, con lo cual se asegura la representatividad de la misma, ya que en este tipo de muestreo se basa en el principio de equiprobabilidad, lo cual implica que todos los individuos tienen la misma probabilidad de ser elegidos para participar en el estudio y formar parte de la muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Además, este muestreo es el más recomendable para lograr la representatividad (Pineda, Alvarado y Canales, 1994). Mientras que en lo que se refiere al muestreo de racimos o conglomerados, es el trabajo con subgrupos en el que las unidades de análisis se encuentran concentradas en ciertos espacios físicos. De este modo, se debe proceder primeramente a diferenciar entre la unidad de análisis y la muestral, indicando en la primera quiénes serán medidos, es decir, los participantes y la segunda, el racimo por medio del cual se podrá acceder a la unidad de análisis. Así, en esta investigación, la unidad de análisis, serían universitarios entre 20 y 30 años, y la unidad muestral, cada universidad u instituto de enseñanza superior. Este tipo de muestreo por racimos o conglomerados supone una elección que se lleva a cabo en dos etapas, ambas con procedimientos probabilísticos, primeramente, se seleccionan los racimos, para luego seleccionar a los participantes o individuos que serán medidos, haciendo una selección que garantice que todos los sujetos tienen la misma probabilidad de ser escogidos para participar en la medición (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Por otra parte, se trató de un estudio transversal, ya que la recolección de datos fue en un momento determinado que no influyó en la medición de la variable (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Finalmente, el diseño se enmarca dentro de una investigación de tipo exploratoria, lo cual permite al investigador familiarizarse con el área y problema de

estudio, sobre todo en aquellos casos en que no existe suficiente conocimiento sobre el tema (Reguera, 2008).

4.3. Definición de la variable.

4.3.1. Definición conceptual.

Se entiende por resiliencia aquel potencial humano, posible de desarrollar en todas las personas, basado en procesos sociales e intrapsíquicos que permiten al sujeto enfrentar la adversidad de forma satisfactoria para él o ella. Sin embargo, este proceso se presenta en la vida de las personas de forma dinámica, lo cual implica que puede variar frente a cada situación de crisis.

Los procesos sociales se relacionan con los sistemas de desarrollo próximo del sujeto, los cuales actúan como favorecedores de la resiliencia, contribuyendo a fomentar el potencial resiliente. Por otra parte, los procesos intrapsíquicos dicen relación con las características de personalidad del sujeto, que actúan de forma consciente o inconsciente en el desarrollo de la capacidad resiliente. Dicho proceso se genera por medio de la relación constante del sujeto con su medio, pues se trata de un proceso bidireccional e interactivo.

4.3.2. Definición operacional.

Por ser la resiliencia un proceso que tiene componentes de tipo sociales e intrapsíquicos, que se expresan de forma dinámica por medio de comportamientos en los sujetos, y que se promueve por condiciones contextuales, se evalúa el potencial resiliente realizando la medición de los factores personales, familiares, educacionales y comunitarios de las personas, a través de la escala de resiliencia tipo likert, de cinco puntas, creada y validada en esta investigación. Ésta pretende entregar un valor predictivo, respecto a las posibilidades de que una persona actúe de forma resiliente frente a una adversidad.

4.4. Técnicas de recolección de información:

La recolección de datos se hará mediante el instrumento que se creó para medir resiliencia, con su respectivo afinamiento en cada ocasión, que permita la creación de un instrumento confiable.

4.5. Instrumento:

La escala que se creó esta sustentada en un modelo teórico que tiene sus bases en la perspectiva sistémica, explicando la resiliencia como un proceso dinámico que surge a partir de la interacción del sujeto con su medio (Siebert, 2007).

Los hallazgos de la variable resiliencia se lograron gracias a la creación y posterior validación de la Escala elaborada en esta investigación, siguiendo la rigurosidad y procedimientos que la metodología cuantitativa implica para ello.

El desarrollo de esta escala, se basa en la definición del autor Michael Rutter, quien en 1978 introdujo el concepto al ámbito psicológico, definiéndola desde entonces como un potencial humano que se basa en un proceso interactivo entre el sujeto y su medio, y que va de la mano de un aprendizaje (Rutter, 1992 en Figueroa, 2005). Por ello, la definición que da Rutter (1993 en Llobet 2004) es la que esta investigación sostiene como base, donde la conceptualiza como “el conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan el enfrentamiento exitoso a la adversidad” (p. 145).

Además, la construcción del instrumento se basó en las ideas propuestas en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, quien percibe el desarrollo humano como un proceso dinámico, bidireccional y recíproco, en el cual los individuos reestructuran de modo activo su ambiente al mismo tiempo que son influenciados por éste (Craig, 2001). Además, se integra la conceptualización sistémica del concepto, la cual se relaciona con la definición antes expuesta sobre resiliencia. Por lo mismo, ambas ideas confluyen

en la idea de determinar contextos próximos de desarrollo del sujeto y que están estrechamente ligados a la promoción de la resiliencia.

Por lo tanto, el desarrollo humano se logra a través de una progresiva interacción entre un individuo activo y sus entornos inmediatos, lo cual a su vez, se ve influenciado por las relaciones que se establecen en estos entornos y por los contextos de mayor alcance, en los que están insertos estos contextos (Bronfenbrenner, 1979 en Torrico et al., 2002), posición congruente con la concepción de resiliencia propuesta por Rutter (1993) en Llobet (2004) anteriormente.

Por ello, para la construcción de este instrumento y a partir de la revisión bibliográfica, se toman como base cuatro factores generales que actúan como factores resilientes en una persona, denominados sistemas, entre los cuales se encuentran los siguientes.

Sistema Familiar: entendido como el grupo de personas que viven juntas y que están ligadas por algún grado de parentesco (familia extensiva), u otro tipo de relación, ya sea ésta familia adoptiva o similar (Mellafe, 2004).

Sistema Educativa: entendido como el entorno educativo específico, que tiene como objetivo tanto que sus miembros adquieran las competencias necesarias para participar en la vida pública y en el mundo laboral, como desarrollar en ellos un conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para su desarrollo personal, constituyéndose así en un contexto de influencia educativa para aprendizajes actitudinales, en la medida en que ofrece modelos de comportamiento, valores y actitudes (Guitart, 2002).

Sistema Comunal: Grupo de individuos que comparten un espacio próximo de carácter social, cultural, geográfico y una serie de valores e intereses, como el barrio, la población, el vecindario u otro similar (Martín-Zurro, 2003).

Además, esta investigación se basa en que los Factores Personales de todo individuo surgen como resultado de su crecimiento a lo largo de la vida, influenciado por los sistemas antes mencionados, pues la personalidad también se considera dentro de este estudio como un factor incidente en el desarrollo de la resiliencia, pues como la teoría ha mencionado, es necesaria la existencia de ciertas características de personalidad en las personas, para un adecuado desarrollo de la resiliencia, por ello, también se consideran importantes en la construcción de este estudio.

Factores Personales: Conjunto de factores que están presentes en el sujeto y que le pertenecen, a partir del desarrollo de su personalidad, integrada por el temperamento y el carácter, lo cual se relaciona con la influencia de los sistemas próximos al sujeto, pues inciden directamente en el desarrollo de éstos (González, Matero y González, 2003).

A partir de esto, surge un instrumento que consta de 63 ítems, presentados de forma afirmativa, comprendidos en escala likert de cinco puntas, que va desde el valor 1 que significa estar en total desacuerdo con la afirmación, al valor 5 que corresponde al total acuerdo con lo planteado, pasando por el valor 3 correspondiente al estar ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

Para la construcción de los ítems se consideraron los sistemas antes mencionados, pero además, se consideraron los indicadores que representan a cada uno de ellos, entre los que se encuentran los siguientes:

PERSONAL.

- a) **Autonomía:** Capacidad de independencia, sentido de la propia identidad y la habilidad para controlar algunos factores del entorno (Munist et al, 1998).
- b) **Sentido de propósito y futuro:** Se relaciona con la autonomía y la autoeficacia, donde se experimenta algún tipo de grado de control sobre el medio, y a la vez,

se reconocen los factores resilientes como el poseer expectativas saludables, tener una dirección de éxito de sus objetivos, motivación de logro, fe en un futuro mejor, y sentido de anticipación y coherencia (Munist et al, 1998).

- c) Independencia:** capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos, de mantener cierta distancia emocional y física sin llegar a aislarse del entorno (Wolin y Wolin, 1993 en Klotiarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996).
- d) Humor:** Habilidad de encontrar lo cómico y positivo en situaciones de adversidad (Wolin y Wolin, 1993 en Klotiarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996).
- e) Creatividad:** Capacidad de crear orden, belleza y fines a partir de situaciones caóticas o de desorden (Wolin y Wolin, 1993 en Klotiarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996).
- f) Autoeficacia:** Expresa las posibilidades de éxito que la persona reconoce en si misma en una situación problemática (Saavedra y Villalta, 2008a).
- g) Aprendizajes:** Son los juicios que se refieren a ver un problema como una instancia de aprendizaje (Saavedra y Villalta, 2008a).

FAMILIAR.

- a) Flexibilidad familiar:** Habilidad del sistema familiar para modificar las estructuras de poder, los roles y las reglas de relación, en respuesta al desarrollo evolutivo vital de la familia o en respuesta al estrés provocado por diversas situaciones concretas (asertividad, control, disciplina, negociación, roles, reglas y sistemas de retroalimentación) (López Larrosa, 2002 en González-Pienda, 2003).

- b) Valores compartidos:** Certezas familiares compartidas respecto de los aspectos que son y no importantes, lo bueno y lo malo, correcto e incorrecto, los cuales influyen considerablemente en el modo de proceder de sus miembros, en la medida que le otorgan significado y dirección a los distintos ámbitos de la vida familiar. Pueden variar en el tiempo y de una cultura a otra (McCubbin y Patterson, 1983).

- c) Límites claros y normas consistentes:** Existencia de pautas de conducta claras, que promuevan la cooperación, el respaldo y el sentido de pertenencia, en la medida que dan a conocer lo que se espera de los integrantes de un determinado grupo familiar (McCubbin y Patterson, 1983).

- d) Cohesión:** Vínculo emocional y autonomía existente entre los miembros de la familia (vínculo emocional, independencia, límites internos y externos, límites generacionales, coaliciones, tiempo, espacio, amigos, toma de decisiones, interés y ocio (López Larrosa, 2002 en González-Pineda, 2003).

- e) Comunicación efectiva y abierta:** Intercambio de puntos de vista entre padres e hijos, caracterizada por su forma clara, empática, positiva, libre, comprensiva y satisfactoria, lográndose el propósito de lo que se quiere transmitir o recibir (Kerr & Stattin, 2000).

- f) Protección y apoyo en la adversidad:** Brindar resguardo y ayuda en momentos de dificultad, tendientes a favorecer el eficaz enfrentamiento a situaciones de crisis o adversidad (Patterson, 2002).

CONTEXTO ESCOLAR.

- a) Enriquecimiento de vínculos:** Promover las relaciones interpersonales en el contexto educativo, factor útil para la construcción de resiliencia en la medida en que éstas se basan en el respeto, confianza, cohesión, crecimiento, apoyo y

estímulo entre los miembros de la población escolar (Acevedo y Mondragón, 2005).

- b) Apoyo y afecto:** Dice relación con la presencia de escuelas que por medio de la existencia de relaciones interpersonales basadas en el afecto y apoyo entre sus integrantes, promueven el sentido de pertenencia de sus estudiantes (Acevedo y Mondragón, 2005).
- c) Límites definidos y firmes:** Existencia de pautas de conducta claras, que promuevan la cooperación, el respaldo y el sentido de pertenencia, en la medida que dan a conocer lo que se espera de los integrantes de una determinada comunidad (Acevedo y Mondragón, 2005).
- d) Transmisión de confianza en las habilidades personales:** Creer y explicitar a sus miembros, la confianza que tienen en sus capacidades, por medio de alentarlos en la construcción de proyectos, construir canales para ofrecer retroalimentación y la creación de asociaciones basadas en el afecto (Acevedo y Mondragón, 2005).
- e) Oportunidades de participación:** Se refiere a que sus miembros tengan cierto poder para participar en las decisiones de la institución, contribuyendo así a que éstos se conviertan en colaboradores activos dentro de ésta (Acevedo y Mondragón, 2005).
- f) Enseñanza de habilidades para la vida:** Dice relación con fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas, como así también conductas de cooperación y trabajo mancomunado (Acevedo y Mondragón, 2005).

COMUNIDAD.

- a) **Autoestima colectiva:** Satisfacción de pertenencia a una sociedad, es decir, reconocerse como parte de ésta y compartir sus valores, así las comunidades mientras más autoestima colectiva tengan, más posibilidades tienen de sobreponerse ante la adversidad (Gamboa, 2008).

- b) **Identidad cultural:** Se relaciona con el reconocer lo propio de una cultura, lo cual determina una valoración grupal que potencia el uso de las variadas herramientas de las que posee la comunidad, para hacer frente a una crisis (Gamboa, 2008).

- c) **Humor social:** Capacidad que posee un grupo social de encontrar lo rescatable de una crisis, ya que destacar los elementos incongruentes de una situación adversa, promueve la utilización del pensamiento divergente, lo cual implica un despliegue de alternativas más originales y estrategias innovadoras, aun cuando se está en medio de una crisis (Gamboa, 2008).

- d) **Honestidad estatal o colectiva:** Conciencia grupal que existe entre los miembros de una sociedad, donde “se condena la deshonestidad de los funcionarios y valoriza el honesto ejercicio de la función pública” (Gamboa, 2008).

Estas definiciones fueron entregadas en una rúbrica, con sus respectivos ítems, al comité de expertos que realizaron la validación pertinente, para corroborar que los enunciados se relacionaban con la definición teórica entregada. Por ello, en esta instancia la rúbrica de evaluación consistía en indicar si el ítem se encontraba adecuado, medianamente adecuado o no adecuado, adjuntando a ello, las retroalimentaciones pertinentes para su modificación.

El instrumento es una escala de tipo autoaplicada, que toma alrededor de 10 minutos responderla y que puede ser utilizada de forma grupal como individual.

Está destinada a personas que tengan entre 20 y 30 años de edad, pues según la revisión bibliográfica y los factores implicados en la variable, ésta es la edad donde se concentran la mayoría de ellos, evitando la contaminación de otras variables involucradas a mayor edad, como lo es por ejemplo el contexto laboral o la nueva vida familiar construida. Además, de mencionar que deben ser personas sobre 18 años, pues durante la adolescencia se termina de formar la personalidad definitiva de un ser humano, por lo cual los rasgos de personalidad se pueden evaluar sobre esa edad.

Por otra parte, mencionar que la consigna necesaria para explicar el instrumento está escrita en el enunciado del instrumento, no obstante, cada vez que se aplique en grupo o de forma individual, debe ser leída por el encuestador/a.

4.6. Población/Muestra:

La población esta compuesta por universitarios de ambos sexos, de entre 20 y 30 años, que estudien en la ciudad de Chillán.

Ésta se determinó mediante el programa STATS MT V.2 ®, aceptando un porcentaje de error del 5% y un índice de confiabilidad del 95%.

La comuna de Chillán cuenta con una población universitaria total de entre 20 y 30 años de 14.724 estudiantes, aproximadamente (INE, 2010), por lo que la muestra total está compuesta por 137 personas.

4.7. Análisis de datos propuestos:

El análisis de datos se llevó a cabo mediante la utilización del programa computacional Statistical Packaged For The Social Sciences (SPSS), pues permite

crear la matriz de datos a partir de la recolección de los mismos, y con ello verificar la confiabilidad y validez del instrumento (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

En dicha matriz se realizaron los respectivos análisis de datos, entre los cuales destacan el análisis de fiabilidad que está dado el Coeficiente de Cronbach, con el objetivo de medir la consistencia interna de cada factor del instrumento. Es decir, se analizó la correlación entre todas las combinaciones posibles de los ítems, para evaluar que los resultados son confiables y sustenten la coherencia interna del instrumento (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Respecto a la interpretación de dicho coeficiente, sus resultados pueden variar entre 0 y 1, por lo que se acepta la descripción de Namakforoosh (2005), quien sostiene que será significativo si el valor de éste puntúa sobre 0,75.

Por otra parte, se realizó un análisis factorial, que según Gardner (2003) nos entrega las bases para definir y reducir los componentes de la escala, por medio del análisis de la correlación dada entre cada dato, con el fin de determinar el número mínimo de dimensiones que son capaces de explicar el máximo del contenido en los datos recogidos. Los factores extraídos son considerados como constructos hipotéticos o variables subyacentes que se asumen como el sustento de un instrumento, ya que explican los componentes del constructo que se pretende medir (Kerlinger y Lee, 2002).

El análisis antes mencionado, fue realizado por medio de la estructura entregada por Gardner (2003), quien manifiesta que para ello es necesario seguir tres etapas. La primera de ellas, alude al cálculo de relaciones entre las variables. La segunda, se refiere al cálculo de los componentes principales, por medio de la extracción de la cantidad máxima de la varianza, conforme se explica cada factor (Kerlinger y Lee, 2002). Por medio de esto, se comprenderá el total explicativo de la varianza, y el cómo cada factor representa un porcentaje de aquella, determinando a través de esto, los factores que explican en mayor medida la varianza. Por esto, el primer factor extraído implica la mayor parte de la varianza total; el segundo, la mayor cantidad de la varianza

restante y así sucesivamente, hasta terminar con aquellos factores que expliquen la varianza en menor medida (Gardner, 2003).

Finalmente, la tercera etapa hace referencia a la identificación de los factores que componen el constructo, por medio de las relaciones existentes entre los ítems de la escala, lo que es posible por medio de la rotación de los factores extraídos (Gardner, 2003). Esto fue posible a través de la utilización de rotación varimax, la cual minimiza el número de factores, girando sus ejes o coordenadas hasta lograr la máxima saturación, por lo tanto, facilita la interpretación de los factores al momento de discriminar de forma acentuada la estructura que formó cada componente (Kerlinger y Lee, 2002). Esta nueva matriz tendrá el nombre de matriz de componentes rotados (Kerlinger y Lee, 2002).

Respecto a la validez, estará dada por el Criterio Interjueces que buscará corroborar la validez de contenido, mediante la verificación de la coherencia y consistencia entre el contenido del instrumento y la teoría que ellos manejan (Carrasco, Guzmán y Romero, 2004).

4.8. Criterios de calidad:

El criterio de calidad de esta investigación será la validez interna, entendida como la confianza que se tiene de los resultados, la cual estará dada por la rigurosidad del proceso y la utilización de un instrumento confiable y útil en la recolección de datos que permita evidenciar la situación de la variable en la población en estudio. La validez externa estará dada por la generalización de los datos a poblaciones similares (Reguera, 2008).

Los criterios de calidad en relación a los instrumentos son la confiabilidad, la validez y objetividad (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

La confiabilidad consiste en el grado en que un instrumento arroja resultados consistentes y coherentes (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). También se refiere a la estabilidad de la información, es decir, que los datos de una investigación son confiables cuando son iguales al ser medidos en diferentes momentos, por diferentes personas o por distintos instrumentos (Pineda, Alvarado y Canales, 1994). Por lo cual se considera significativa si su puntuación es superior a 0,75 en escala de 0 a 1, donde cero es equivalente al error absoluto y 1 a la ausencia de error (Namakforoosh, 2005).

La validez tiene que ver con el grado en que un instrumento mide la variable que debe medir y es un concepto del cual se pueden tener tres tipos de evidencia, la relacionada con el contenido, con criterio y con el constructo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Este criterio es importante, ya que es requisito para lograr la confiabilidad de los datos (Pineda, Alvarado y Canales, 1994). En este estudio estará dado por la validez de contenido, que se refiere al grado en el que la medición representa a la variable medida y refleja un dominio específico de ésta (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), en este caso la resiliencia, la cual será medida en las principales dimensiones establecidas por la literatura existente al respecto, para así saber si la propiedad psicológica que se quiere medir y que existe en el universo teórico, también existe en la realidad que se estudia (Kerlinger y Lee, 2002). Además, se toma la evidencia relacionada con el constructo, ya que liga conceptos y prácticas psicométricas con conceptos teóricos (Kerlinger y Lee, 2002), donde el análisis factorial permite su comprobación, pues “tal método nos permite conocer cuantas dimensiones integran una variable y que ítems conforman cada dimensión”, mediante la saturación de los datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 442).

La validez de criterio no es posible producto de que aún no existen instrumentos válidos en esta línea, con los cuales comparar los resultados.

Por último, la objetividad es el grado en que un instrumento está influenciado por los sesgos del investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Ésta estará dada por la utilización de las consignas estandarizadas que se creen junto al instrumento,

que permitan no incluir variación alguna que pueda ser sujeto de interferencia en los resultados de la investigación. Además, la aplicación del instrumento será bajo circunstancias similares en todos los sujetos, siendo estas la utilización de un espacio físico que contenga sillas, mesas y ningún tipo de distractor auditivo que pudiese influir en los resultados.

4.9. Aspectos éticos:

Se considerarán relevantes los principios de autonomía y beneficencia, como así también, la norma de confidencialidad (Franca-Tarragó, 2001).

Previo a la aplicación del test, se presentarán las investigadoras y el trabajo a realizar con sus objetivos principales (Álvarez-Gayou, 2005). Además, se les informará la voluntariedad del proceso y que aún aquellos que en primer momento decidan participar, podrán retirarse en cualquier instante. Decisión que no les traerá sanciones de ningún tipo ni recibirán represalias o trato distinto por ello, basado en el artículo 11, 8, del Código de Ética chileno (Colegio de Psicólogos de Chile, 1999).

Respecto de la norma de Confidencialidad, el test será anónimo, con el fin de resguardar la privacidad de las personas. A su vez, los datos serán manejados sólo por las investigadoras y profesor guía y los resultados será conocidos por la población sólo en detalles generales (Álvarez- Gayou, 2005).

En cuanto al principio de Beneficencia, nuestra investigación no constituye una instancia de riesgo para ellos, y de existir un riesgo será mínimo y estará dado por la tensión normal que pudiese implicar responder un cuestionario, pero recordando que el proceso es voluntario, sólo lo harán aquellos que hayan aceptado participar.

4.10. Cronograma:

Actividad	Fecha
1. Análisis bibliográfico.	Abril/Mayo/Junio
2. Creación del instrumento.	Julio/Agosto
3. Aplicación de prueba piloto.	Agosto.
4. Aplicación de segunda prueba con correcciones y su posterior análisis.	Septiembre
4. Aplicación final y análisis respectivo.	Octubre/Noviembre
5. Elaboración de conclusiones.	Noviembre
6. Última revisión y afinación de detalles.	Diciembre

V. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

5.1. Construcción del Instrumento.

Para dar cumplimiento al primero de los objetivos de esta investigación, se procedió a la construcción del instrumento, el cual siguió el procedimiento propuesto por García, Aguilera y Castillo (2011). Entre los pasos que estos autores proponen para la construcción de una escala tipo likert, se encuentra: la descripción de la variable, la operacionalización de la misma, validación de expertos, prueba piloto, análisis y reducción de datos, adecuación de la escala final y, finalmente, el cálculo de la confiabilidad y validez.

En nuestra investigación, primeramente, se procedió a describir conceptualmente la variable que se pretendía medir, en este caso, el constructo de resiliencia y los factores que según la teoría, influían sobre el desarrollo de la misma, figurando entre ellos, características personales, familiares, del entorno escolar y de la comunidad, como se ha descrito en el marco metodológico.

Seguidamente, se trabajó en la redacción de una serie de ítems relevantes a cada factor, paso también conocido como operacionalización de la variable, es decir, se señaló la manera en que sería medida cada variable, precisando los indicadores integrativos de cada componente del concepto, para así, poder construir los ítem en base a la definición teórica de cada uno de estos indicadores específicos, los que están explicitados en el marco metodológico.

Como tercer paso, se envió el instrumento construido a una triada de jueces, con el fin de que éstos pudieran revisarlo y ofrecer reatrealimentaciones al respecto, explicitando su opinión profesional respecto de lo adecuado o inadecuado de las diferentes afirmaciones contenidas en la Escala.

En cuarto lugar, y con el instrumento ajustado según las sugerencias vertidas por el comité de jueces, se procedió a aplicar la Escala provisoria a una muestra piloto de 50 estudiantes de educación superior de la ciudad de Chillán.

Como quinto paso, se dio inicio al trabajo de análisis de los datos obtenidos a través de la aplicación antes mencionada, tendiente a realizar los ajustes que fueran necesarios para su perfeccionamiento, labor, que en el caso del instrumento creado, básicamente estuvo dirigida a modificar aspectos relacionados con la redacción de los ítems, con el fin de evitar ambigüedades u otras situaciones que pudieran interferir en la comprensión que los participantes hicieran de las mismas.

En sexto lugar, se llevó a cabo la construcción de la escala final, con base en el análisis de la aplicación de la muestra piloto, para finalmente, realizar el cálculo de la confiabilidad y validez de la misma.

5.2. Validación de expertos.

Como se ha mencionado, una vez elaborado el instrumento, éste se sometió a la validación de tres jueces, quienes se encontraban de una u otra forma relacionados con el tema, para que fuese posible una observación profunda de la escala.

El comité de expertos estuvo integrado por la sra. Ingrid Quintana Abello y sra. Claudia Vásquez Rivas, ambas Psicólogas y Docentes de la Universidad del Bío-Bío y el sr. Eugenio Saavedra, Psicólogo, Doctor en Educación y creador de la Escala de Resiliencia SV-RES.

Los/as profesionales entregaron una retroalimentación escrita de la escala, la cual se sustentaba en observaciones relacionadas con la redacción y pertinencia de algunos ítems, a fin de entregar una mayor claridad y comprensión de éstos, como también ajustar los enunciados al concepto relacionado de forma totalmente coherente.

Estas observaciones se consideraron y a partir de ello, se realizaron algunas modificaciones a la escala inicial, para así entregar un instrumento más acabado confiable y riguroso.

5.3. Primera Prueba: Muestra Piloto.

Posteriormente, se procedió a la aplicación de la prueba piloto, que tenía por objetivo, determinar la utilidad del test, la claridad de los ítems y corroborar la coherencia de éste, para proceder a la validación final.

Esta primera prueba, se llevó a cabo mediante la aplicación del instrumento en una muestra de 50 universitarios, entre 20 y 30 años, de distintas universidades e institutos de la ciudad de Chillán.

Los resultados de esta primera prueba, arrojaron un coeficiente de alfa de 0,98 y 7 factores preliminares que permitían definir el fenómeno en estudio. La saturación de los 63 ítems fue significativa, por lo cual, se decidió dejar la escala con el mismo número de ítems para la validación final, tan sólo modificando la redacción de aquellos que saturaron significativamente, pero de forma más baja en relación a los demás, para mejorar la comprensión entre los usuarios/as.

5.4. Validación.

La validación final se llevó a cabo mediante una muestra de 137 estudiantes de ambos sexos, de entre 20 y 30 años de edad, pertenecientes a universidades e institutos de enseñanza superior de la ciudad de Chillán. Como ya se ha mencionado en el marco metodológico, la muestra fue determinada por la utilización del programa STATS MT V.2 ®, aceptando un porcentaje de error del 5% y un índice de confiabilidad del 95%.

Por otra parte, en análisis de la validación correspondiente se logró por medio de la utilización del programa estadístico SPSS, en su versión 15.0

5.4.1. Confiabilidad.

La confiabilidad del test fue calculado por medio del Alfa de Cronbach, el cual arrojó un resultado de 0,98, lo que indica que es significativo estadísticamente. Según Namakforoosh (2005), esto evidencia que es una medición confiable y que existe una baja tasa de errores variables, por lo que ofrece resultados más consistentes. Además, implica que el instrumento arrojará resultados similares en momentos distintos y al ser aplicado por distintos investigadores (Pineda, Alvarado y Canales, 1994) (véase tabla N° 1).

Tabla N° 1: Estadísticos de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,983	63

5.4.2. Validez.

A partir del análisis de la matriz de componentes principales y comunalidades, se observa que se mantienen los 63 ítems iniciales, ya que su saturación fluctúa entre 0,65 y 0, 88, lo que refleja una validez significativa (véase tabla N° 2). Esto quiere decir que cada ítem presente en la escala mide la variable que debe medir (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Tabla N° 2: Comunalidades.

	Inicial	Extracción
VAR00001	1,000	,857
VAR00002	1,000	,855
VAR00003	1,000	,746
VAR00004	1,000	,832
VAR00005	1,000	,803

VAR00006	1,000	,809
VAR00007	1,000	,732
VAR00008	1,000	,650
VAR00009	1,000	,774
VAR00010	1,000	,726
VAR00011	1,000	,787
VAR00012	1,000	,811
VAR00013	1,000	,834
VAR00014	1,000	,881
VAR00015	1,000	,779
VAR00016	1,000	,870
VAR00017	1,000	,722
VAR00018	1,000	,771
VAR00019	1,000	,734
VAR00020	1,000	,827
VAR00021	1,000	,763
VAR00022	1,000	,781
VAR00023	1,000	,799
VAR00024	1,000	,759
VAR00025	1,000	,835
VAR00026	1,000	,850
VAR00027	1,000	,880
VAR00028	1,000	,820
VAR00029	1,000	,832
VAR00030	1,000	,845
VAR00031	1,000	,750
VAR00032	1,000	,814
VAR00033	1,000	,822
VAR00034	1,000	,804
VAR00035	1,000	,832
VAR00036	1,000	,785
VAR00037	1,000	,868
VAR00038	1,000	,824
VAR00039	1,000	,762
VAR00040	1,000	,715
VAR00041	1,000	,706
VAR00042	1,000	,850
VAR00043	1,000	,843
VAR00044	1,000	,697
VAR00045	1,000	,827
VAR00046	1,000	,695
VAR00047	1,000	,736
VAR00048	1,000	,795
VAR00049	1,000	,872
VAR00050	1,000	,869
VAR00051	1,000	,854
VAR00052	1,000	,837

VAR00053	1,000	,867
VAR00054	1,000	,809
VAR00055	1,000	,776
VAR00056	1,000	,828
VAR00057	1,000	,777
VAR00058	1,000	,803
VAR00059	1,000	,802
VAR00060	1,000	,814
VAR00061	1,000	,817
VAR00062	1,000	,823
VAR00063	1,000	,842

5.5. Análisis factorial.

Por otra parte, este análisis arrojó 7 factores explicativos de la variable en estudio, los cuales son categorizados de la siguiente forma: *rasgos de personalidad, características familiares, características del contexto educativo, características de la comunidad, apoyo social, valores familiares y creencias familiares aprendidas*. Si bien, en primera instancia los 4 factores globales coinciden con los que sustentaron la construcción del instrumento y la operacionalización del constructo (características de personalidad, familiares, del contexto educativo y de la comunidad), los resultados empíricos han arrojado 3 factores adicionales, permitiendo la comprensión más acabada del fenómeno, manteniendo la conceptualización de los factores, pero existe una presencia que está desde otra nominación más detallada.

Estos 7 factores explican la varianza en un 80%, lo cual se deja de manifiesto resultados significativamente estadísticos (véase tabla N°3).

Tabla N° 3: Varianza total explicada.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	31,414	49,864	49,864	31,414	49,864	49,864
2	8,546	13,565	63,429	8,546	13,565	63,429
3	4,041	6,415	69,843	4,041	6,415	69,843
4	2,845	4,515	74,359	2,845	4,515	74,359
5	1,380	2,191	76,549	1,380	2,191	76,549
6	1,247	1,979	78,529	1,247	1,979	78,529

7	1,004	1,593	80,122	1,004	1,593	80,122
8	,898	1,426	81,548			
9	,883	1,402	82,949			
10	,772	1,225	84,174			
11	,704	1,117	85,292			
12	,658	1,044	86,336			
13	,588	,934	87,270			
14	,565	,896	88,166			
15	,534	,848	89,014			
16	,504	,799	89,814			
17	,471	,747	90,561			
18	,451	,717	91,278			
19	,401	,637	91,915			
20	,373	,592	92,507			
21	,347	,551	93,058			
22	,323	,513	93,571			
23	,305	,484	94,055			
24	,285	,453	94,508			
25	,268	,425	94,933			
26	,236	,374	95,307			
27	,222	,353	95,660			
28	,211	,334	95,994			
29	,204	,324	96,318			
30	,188	,298	96,616			
31	,170	,269	96,885			
32	,154	,244	97,129			
33	,153	,242	97,372			
34	,142	,225	97,597			
35	,138	,218	97,816			
36	,126	,201	98,016			
37	,115	,183	98,200			
38	,109	,172	98,372			
39	,099	,158	98,530			
40	,092	,147	98,676			
41	,088	,140	98,816			
42	,081	,128	98,944			
43	,070	,111	99,055			
44	,067	,107	99,162			
45	,062	,098	99,260			
46	,053	,084	99,344			
47	,051	,081	99,425			
48	,049	,078	99,503			
49	,048	,077	99,580			
50	,042	,066	99,646			
51	,038	,060	99,706			
52	,029	,046	99,752			
53	,026	,041	99,793			

54	,024	,037	99,831		
55	,022	,034	99,865		
56	,020	,031	99,896		
57	,017	,027	99,923		
58	,014	,022	99,945		
59	,012	,020	99,965		
60	,008	,012	99,977		
61	,007	,011	99,988		
62	,005	,008	99,995		
63	,003	,005	100,000		

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

A partir del análisis factorial, se logró determinar los ítems constitutivos de cada factor (véase tabla N° 5). El factor 1 está compuesto por 21 ítems, con comunalidades que fluctúan entre 0,65 y 0,85. El factor 2 está constituido por 16 ítems, cuyas comunalidades se presentan entre 0,65 y 0,83. El tercer factor está integrado por 12 ítems, de comunalidades entre 0,59 a 0,85. El cuarto factor está compuesto de 11 ítems, con comunalidades que varían entre 0,61 y 0,85. El quinto factor queda compuesto por un ítem, a igual que el factor 6 y 7, con comunalidades de 0,30; 0,38 y 0,42, respectivamente, lo cual se explica por medio del porcentaje de varianza explicativo de estos componentes, el cual es muy inferior respecto a los otros factores (véase tabla N°4).

Tabla N° 5: Matriz de componentes rotados(a).

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
VAR00001	,831	,375	,138	,022	,051	,034	,060
VAR00002	,839	,348	,106	,092	,043	-,052	,080
VAR00003	,724	,411	,161	-,070	-,058	,135	-,010
VAR00004	,847	,217	,134	,067	-,159	,129	-,060
VAR00005	,824	,115	,105	,212	-,193	,135	-,011
VAR00006	,847	,248	,051	,062	-,085	,122	,048
VAR00007	,695	,227	,258	,112	-,028	-,106	-,326
VAR00008	,694	,352	,138	,044	-,141	-,019	-,049
VAR00009	,752	,353	,063	,027	,198	-,159	,118
VAR00010	,667	,286	,091	,071	,091	-,421	-,014
VAR00011	,796	,126	,122	,276	-,167	-,102	,094
VAR00012	,799	,343	,112	,148	-,056	,072	,107
VAR00013	,823	,208	,149	,129	,268	,006	,045

VAR00014	,851	,304	,160	,062	,180	-,040	,031
VAR00015	,808	,207	,133	,054	,178	,169	,057
VAR00016	,808	,432	,045	,047	,150	,042	,036
VAR00017	,674	,304	,232	,071	-,087	-,074	-,321
VAR00018	,791	,101	,178	,252	-,183	-,017	-,076
VAR00019	,794	,264	,119	,031	,124	,032	-,048
VAR00020	,801	,299	,210	,123	,143	-,051	-,113
VAR00021	,655	,409	,243	,213	,220	,052	,107
VAR00022	,344	,735	,232	,240	,009	-,077	-,076
VAR00023	,340	,718	,235	,076	,307	,040	,104
VAR00024	,341	,654	,297	,349	,050	-,054	,000
VAR00025	,398	,797	,094	,115	-,041	,106	,087
VAR00026	,199	,763	,289	,212	-,234	-,043	-,207
VAR00027	,288	,832	,211	,182	-,159	-,015	,048
VAR00028	,349	,760	,130	,240	-,173	,054	,115
VAR00029	,259	,668	,324	,186	-,038	,013	,421
VAR00030	,408	,659	,298	,228	,305	-,071	,068
VAR00031	,274	,758	,186	,148	,079	,029	-,191
VAR00032	,243	,699	,387	,065	-,072	-,036	-,325
VAR00033	,413	,771	,200	,061	,001	,025	-,113
VAR00034	,362	,777	-,014	,232	,068	-,030	-,093
VAR00035	,416	,750	,168	,064	,167	-,158	,105
VAR00036	,197	,802	,207	,129	,180	-,102	,014
VAR00037	,391	,808	,099	,152	-,013	,159	,054
VAR00038	,368	,765	,231	,196	-,068	,026	,080
VAR00039	,319	,690	,221	,233	,042	,279	,046
VAR00040	,218	,096	,590	,510	,066	-,061	-,205
VAR00041	,118	,253	,697	,234	,112	-,152	-,229
VAR00042	,311	,377	,688	,304	,061	,127	,158
VAR00043	,274	,207	,749	,399	-,038	,012	,060
VAR00044	,304	,232	,706	,132	,186	-,027	,008
VAR00045	,058	,198	,815	,231	-,037	-,236	,096
VAR00046	,462	,389	,337	,162	,083	,387	,188
VAR00047	,124	,161	,794	,215	-,092	,033	-,092
VAR00048	,237	,255	,718	,322	-,009	,052	,229
VAR00049	,094	,178	,850	,324	,053	,018	-,016
VAR00050	,145	,294	,839	,180	-,014	,147	-,051
VAR00051	,104	,129	,858	,298	,028	-,005	,028
VAR00052	,249	,147	,709	,377	-,159	,284	,047
VAR00053	,211	,339	,430	,614	,256	,229	-,164
VAR00054	,256	,155	,298	,732	,268	,150	-,010
VAR00055	,116	,170	,278	,747	,175	,232	-,120
VAR00056	,153	,302	,373	,689	-,098	,254	-,160
VAR00057	,272	,230	,219	,693	,195	-,063	,281
VAR00058	,046	,147	,212	,853	,076	,004	-,008
VAR00059	,106	,182	,313	,800	-,109	-,014	-,084
VAR00060	,047	,197	,222	,814	-,240	-,025	,051

VAR00061	,059	,184	,277	,822	-,162	-,042	-,013
VAR00062	-,125	-,002	,441	,674	-,107	-,383	-,009
VAR00063	,118	,157	,202	,831	,055	-,162	,207

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

A continuación, se describen los ítems constituyentes de cada factor, los que se determinaron por medio de la saturación y análisis factorial respectivo.

Factor 1: Rasgos de Personalidad.

1. Me siento capaz de dirigir mi vida.
2. Sé que soy capaz de cumplir mis objetivos.
3. Me siento libre para decidir sobre mi vida.
4. Soy capaz de rescatar lo positivo de una dificultad.
5. Puedo otorgarle un sentido positivo a los problemas
6. Sé que puedo resolver con éxito una dificultad.
7. Soy capaz de aprender de mis errores.
8. Puedo tomar decisiones acertadas.
9. Yo tengo metas definidas para mi futuro.
10. Soy capaz de mantenerme firme en mis decisiones.
11. Le otorgo una mirada amigable a los problemas.
12. Soy capaz de crear mis propias soluciones para enfrentar las dificultades
13. Soy una persona perseverante, pese a las dificultades.
14. Puedo resolver mis dificultades.
15. Comprendo la adversidad como una oportunidad de aprendizaje.
16. Yo comprendo que mis decisiones presentes influyen en mi futuro.
17. Cuando me enfrento a un problema soy capaz de evaluarlo racionalmente.
18. Enfrento las dificultades con optimismo.
19. Me siento una persona útil y productiva frente a situaciones adversas
20. Soy capaz de salir victorioso de una situación complicada.
21. Comprendo que los problemas contribuyen a mi crecimiento personal.

Factor 2: Características Familiares.

- 22. En general, mi familia es capaz de adecuarse a las dificultades.
- 24. Mi familia, en general, responde a los acuerdos establecidos.
- 25. En mi familia existen fuertes lazos de afecto.
- 26. Mi familia respeta las opiniones de sus integrantes, aún cuando éstas sean distintas a las suyas.
- 27. Mi familia es un grupo al cual puedo acudir en busca de apoyo si se me presenta un problema.
- 28. Junto a mi familia somos capaces de adaptarnos a nuevas situaciones.
- 30. En mi familia, conocemos las conductas aceptables e inaceptables.
- 31. Mi familia es unida, pero respeta la libertad de cada miembro.
- 32. Formo parte de una familia con la cual puedo tener una conversación abierta sobre mis problemas.
- 33. El apoyo de mi familia ha sido fundamental para superar mis dificultades.
- 34. Mi familia es capaz de intercambiar los roles habitualmente establecidos, si la situación lo amerita
- 35. Los valores fomentados en mi grupo familiar, están vigentes en mi vida actual.
- 36. En mi familia se comparten normas y reglas comunes.
- 37. En mi familia se mantiene un vínculo emocional cercano entre todos.
- 38. Junto a mi familia, somos capaces de encontrar soluciones a los problemas.
- 39. Mi familia crea un ambiente de protección para sus miembros, cuando hay un problema.

Factor 3: Características del Contexto Educativo.

- 40. En mi contexto educacional se promueven los vínculos cercanos entre sus integrantes.
- 41. Me siento a gusto con mi grupo curso.
- 42. Pertenezco a un contexto escolar que apoya mis proyectos académicos.
- 43. Soy parte de un contexto educativo en el que puedo expresar mis opiniones.

- 44. Soy parte de un contexto escolar en el que se promueve el trabajo en equipo.
- 45. El profesorado promueve la generación de un clima cálido entre los estudiantes.
- 47. Los profesores fomentan el sentido de pertenencia con la institución.
- 48. Soy parte de un contexto escolar que confía en mis capacidades.
- 49. Me siento escuchado y respetado por la comunidad educativa.
- 50. Mi contexto educacional motiva la participación de sus miembros.
- 51. Soy parte de una institución educativa que al decidir, considera mis opiniones.
- 52. Integro un contexto educacional que promueve el pensamiento crítico entre sus estudiantes.

Factor 4: Características de la Comunidad.

- 53. Me siento satisfecho de pertenecer a mi comunidad.
- 54. Comparto las costumbres de mi comunidad.
- 55. Mi comunidad se sobrepone a las dificultades con optimismo.
- 56. Me siento parte de una comunidad que valora la honestidad de sus integrantes.
- 57. Comparto los valores y normas de mi comunidad.
- 58. Me identifico con mi comunidad.
- 59. Creo que mi comunidad ha sido capaz de enfrentar adecuadamente la mayoría de las crisis experimentadas.
- 60. Pertenezco a una comunidad que promueve la honestidad entre sus miembros.
- 61. Pienso que mi comunidad rescata lo positivo de las dificultades.
- 62. Mi comunidad ha sido un factor fundamental para el logro de mis proyectos.
- 63. Dentro de mi comunidad existen valores que se basan en la honestidad y transparencia.

Factor 5: Valores Familiares.

- 23. En mi familia se comparten valores morales.

Factor 6: Apoyo Social.

46. Existen personas que me apoyan.

Factor 7: Creencias Familiares Aprendidas.

29. Mi vida se orienta por las creencias que aprendí de mi grupo familiar.

Se puede observar, que de manera general los 63 ítems están representados en el primer plano factorial, en efecto, la mayoría de las comunalidades son superiores a 0,70, y aquellas que se encuentran bajo ese dato, se comprenden porque explican en menor medida la varianza, y a la vez porque se trata de un estudio exploratorio, dejando abierta la ventana para que nuevas investigaciones profundicen en el tema o en posteriores revisiones se le de solución a dichas comunalidades más disminuidas, pero no por ello, dejan de ser parte integrativa de la variable en estudio, pues no representan disminución de la validez ni de la confiabilidad.

5.6. Análisis de constructo.

Los 7 factores que componen la variable resiliencia se definen de la siguiente forma.

Factor 1- Rasgos de Personalidad.

Descritos por Klotiarenco, Cáceres y Fontecilla (1996), como todos aquellos recursos internos que favorecen el óptimo enfrentamiento a situaciones de crisis, adversidad o factores de riesgo potencialmente desestabilizadores, fomentando su resignificación positiva y finalmente, constituyéndola en una instancia de aprendizaje. Así, la existencia de aquellas características en el individuo se constituirían en un factor fundamental para el desarrollo de la resiliencia, en la medida en que son los motivadores de la interacción con el entorno, la cual se tornará más productiva en el grado en que la persona cuenta con los recursos necesarios para hacer frente a los

desafíos propios de la vida cotidiana, al no sólo representar eventos gratos o desagradables, sino más bien, oportunidades de aprendizaje para sus protagonistas.

Factor 2 - Características Familiares.

McGubbin y Patterson (1983), plantean, que aparte de las posibles condiciones personales que favorecen la capacidad resiliente de un individuo, se encuentran los factores resilientes externos, donde uno de ellos estaría constituido por la familia, grupo que en la medida en que comparta ciertas características relacionadas con la afectividad, apoyo mutuo y comunicación, contribuirá a desarrollar entre sus miembros, fortalezas que favorecen el enfrentamiento efectivo de situaciones problemáticas. Planteamiento, que cobra sentido al considerar a la familia como el primer agente socializador para sus integrantes, proporcionando no sólo la satisfacción de sus necesidades básicas, sino también transmitiendo valores, creencias y maneras de mirar la vida y las situaciones que acontezcan en ella, por ejemplo, la adversidad y su significado. De este modo, la familia, se constituye en una escuela para la vida, en la medida en que proporciona un espacio de confianza en el cual practicar comportamientos y observar sus resultados. Aprendizaje que sin duda se verá facilitado por la existencia en el grupo de una comunicación fluída y abierta, como así también de muestras de afecto, tanto a nivel verbal como no verbal.

Factor 3 - Características del Contexto Escolar.

Acevedo y Mondragón (2005), aluden a que un entorno escolar que fortalece y fomenta la resiliencia entre sus estudiantes, sería aquel que posee condiciones que estimulan el proceso enseñanza – aprendizaje, la promoción y prevención de situaciones de crisis y habilidades para la vida de su comunidad estudiantil. Un sistema que, si bien enfatiza el rendimiento académico, éste no es visto como el único aprendizaje que debe ser proporcionado a sus miembros, preocupándose además de su preparación para la inserción en la sociedad, el establecimiento de relaciones interpersonales sanas y aprendizaje de valores. Un contexto educativo en el cual el

desarrollo cognitivo no sea la única vara con la cual sean medidos los estudiantes, sino uno en el cual también éstos sean reconocidos y considerados por el potencial que poseen y por lo que pueden llegar a ser en el futuro de brindársele la ayuda que necesitan. Así, se hace necesario entonces la enseñanza en habilidades para la vida, promoviendo el pensamiento crítico, la adecuada toma de decisiones, sentido de cooperación y la autonomía, factores importantes para el desarrollo de la resiliencia.

Factor 4 - Características de la Comunidad.

Martínez (2004), sostiene que algunas de las propiedades distintivas de una comunidad que fomenta la resiliencia entre sus miembros, se relacionan con aquellas que estimulan la definición de la identidad, la cohesión colectiva y las relaciones armoniosas entre sus integrantes. Características que fortalecen su habilidad para superar posibles crisis futuras, en la medida en que brindan a sus integrantes un espacio seguro en el cual éstos pueden percibir apoyo cuando lo necesitan. De esta manera, la comunidad representa un ámbito importante en la promoción de la resiliencia, por constituirse en el espacio común para sus miembros, ya que es en ella donde están incluidos los centros laborales y escolares, como así también el asiento físico para las familias. Por lo tanto, ésta jugará un papel importante en la definición que cada individuo haga de sí mismo y en las relaciones que establezca con sus pares y entorno en general, debido a que parte considerable de sus modos de comportamiento, estarán relacionados con las conductas que ha aprendido de su entorno social.

Factor 5 - Valores familiares.

Para McCubbin y Patterson (1993), un elemento importante a considerar en el desarrollo de la capacidad resiliente, dice relación con los valores compartidos por los miembros de una familia, es decir, sus convicciones referidas a lo que es más y menos importante o lo correcto e incorrecto, certidumbres que influyen notablemente en el modo de proceder de sus miembros, en la medida que le otorgan significado y dirección

a los distintos ámbitos de la vida familiar, pudiendo éstos variar en el tiempo y de una cultura a otra.

Parte importante de las creencias, valores y comportamientos de los individuos, dicen relación con los aprendizajes obtenidos al respecto en el interior de su grupo familiar, los cuales, tienden a replicarse tanto en el campo educativo y más tarde en el laboral y familiar, como maneras aprendidas procedentes de personas significativas para los sujetos, de allí, la importancia en la transmisión de valores que fomenten la visión positiva de la adversidad, la productividad y la convivencia cordial con el entorno.

Factor 6 - Apoyo Social.

Entendido como aquella condición de soporte o sostén que entrega el contexto en el cual nos encontramos insertos, ya sea otorgado por amistades, parejas u otros miembros del entorno, que facilita a quien lo recibe, desafiar con éxito las situaciones desfavorables, pudiendo no sólo resistirlas sino también aprender de ellas (Smith, 1993 en Vidal, 2009). Así, el apoyo social, constituye un factor fundamental para el progreso de sus miembros, dada la inserción y continúa interacción entre éstos, el cual, en la medida que sea posible observarlo, infundirá en sus integrantes la sensación de encontrarse en un ambiente grato, amigable y en el cual está permitido el aprendizaje por medio del ensayo y error. Recibiendo además, ayuda cuando así se requiera, permitiendo la interiorización de la creencia de estar acompañado en situaciones adversas y facilitando la perseverancia en los objetivos trazados.

Factor 7 - Creencias familiares.

Según Walsh (1996), sostiene que la resiliencia es una capacidad que puede ser desarrollada al interior del núcleo familiar, siendo necesario para ello la existencia de al menos tres factores principales, entre los cuales se encuentran las creencias compartidas, específicamente, una visión común respecto del sentido positivo de la adversidad, la trascendencia y espiritualidad. Convicciones que surgirían en la familia

de origen y serían aplicadas posteriormente en la vida futura e independiente de sus integrantes. Tales creencias, convicciones o certezas, se constituirían en directrices importantes para los individuos, en la medida en que proceden de un grupo especialmente significativo como es la familia y de las cuales han sido testigos de su aplicación desde los primeros años. Así, con facilidad éstas tienden a reproducirse en las nuevas etapas que los miembros de la familia emprendan. De allí, la importancia de transmitir creencias promovedoras de resiliencia, que fomenten el progreso y desarrollo productivo de los sujetos.

5.7. Cumplimiento de objetivos.

A partir del desarrollo de esta investigación se ha pretendido cumplir dos objetivos específicos que definen el objetivo general de nuestra investigación, basado en la creación y validación de un instrumento que mida el potencial resiliente desde la mirada sistémica en la población universitaria de la ciudad de Chillán. Por ello, a continuación se describe lo que empíricamente se ha logrado verificar, debido a que no existen hipótesis por el alcance exploratorio de este estudio.

Objetivo específico N° 1.

Crear un instrumento que mida el potencial resiliente desde la mirada sistémica en la población universitaria de la ciudad de Chillán.

A partir del análisis bibliográfico y revisión del constructo en estudio, se puede observar que ha sido posible confeccionar una escala que mida el potencial resiliente desde la perspectiva teórica basada en la mirada sistémica de la resiliencia, mediante la cual se han determinado los sistemas que constituyen los factores resilientes de este concepto, los cuales actúan como pilares fundamentales en la promoción del desarrollo de la variable.

La creación del instrumento ha permitido esclarecer la composición del constructo y delimitar los lineamientos generales que éste sigue, pues tal como dice

Osborn (1994 en Gil, 2010), “la resiliencia es un concepto fácil de entender pero difícil de definir” (p. 10).

Por ello, se puede mencionar que el objetivo primero se ha cumplido.

Objetivo específico Nº 2.

Validar un instrumento que mida el potencial resiliente desde la mirada sistémica en la población universitaria de la ciudad de Chillán.

El segundo objetivo también se ha logrado desarrollar, lo cual es corroborado por medio de la presentación de datos antes expuesta, donde se explicita la validación correspondiente y los resultados significativos que ésta ha presentado, lo cual verifica la consistencia interna al instrumento y la utilidad que este puede tener dentro del campo de posteriores investigaciones en el tema.

Los resultados estadísticos y la validación de interjueces formaron parte central de este proceso, llegando a resultados aceptables para la validación de esta escala creada para medir el potencial resiliente en población universitaria a nivel local.

Por ello, se verifica que el segundo objetivo específico se ha cumplido, aun cuando deja la puerta abierta para posteriores revisiones del instrumento, ya que por ser un primer acercamiento exploratorio al tema, queda mucho campo por indagar.

A partir de esto, se puede evidenciar que el objetivo general de esta investigación se ha llevado a cabo mediante un proceso riguroso de estudio, aun cuando a partir de los resultados presentados se generen nuevas interrogantes.

VI. CONCLUSIONES.

A lo largo del desarrollo de esta investigación, hemos percibido ventajas y desventajas en torno al estudio del concepto de resiliencia, las cuales en ocasiones nos han conducido a nuevas interrogantes que quizá en un futuro no muy lejano, nos motiven a incursionar en estudios para esclarecerlas. Lo anterior, característica relativamente habitual de las investigaciones de corte exploratorio, que suelen arrojar variedad de preguntas para ser abordadas en nuevas investigaciones.

Así, a través del proceso investigativo, se ha llegado a algunas conclusiones que trataremos de explicar a continuación, realizando un análisis crítico del estudio y de la variable en cuestión. De este modo, se pretende también incentivar a nuevos investigadores a contribuir en el esclarecimiento de la interminable discusión del concepto, entregando algunas ideas generales para ello.

Lo primero, es reconocer la dificultad del constructo, el cual se hace difícil de definir debido a las múltiples conceptualizaciones que existen en torno a él, como así también por la disputa existente entre los que creen que es una condición personal innata con aquellos que sostienen que se trataría de una cualidad posible de desarrollar y adquirir a lo largo de la vida, en la medida en que el individuo cuente con ciertas redes de apoyo o factores externos que le provean de un ambiente propicio para la resignificación de la adversidad como una instancia de aprendizaje.

Como hemos explicitado a lo largo de la investigación, nuestras conclusiones apuntan a la segunda idea, es decir, por medio de los resultados empíricos, comprobamos que existe un concepto definido por distintos factores, y que éstos se sustentan en una teoría sistémica de la resiliencia, pues se trata no sólo de factores personales, sino que también, de factores contextuales relacionados con las zonas de desarrollo próximo del sujeto, como lo son la familia, el contexto escolar y la comunidad a la que éste pertenece.

Sin lugar a dudas, este panorama parece ser más esperanzador que los pensamientos iniciales respecto del tema, los cuales se basaban en una teoría genética que clasificaba a los niños/as que se sobreponían a la adversidad, como menores invulnerables, dificultando concebir la resiliencia como una capacidad que pudiera ser promovida y desarrollada. Así, a la luz de estos resultados, tenemos al menos la posibilidad de conocer cuales son los factores promovedores de resiliencia para poder actuar sobre ellos. Cobrando importancia los lineamientos de la Psicología Positiva, quien ha orientado su trabajo en los aspectos positivos de los seres humanos, sus capacidades, virtudes y potencialidades, convirtiéndose de esta forma en un modelo optimista, que concibe a la persona como un ente activo y capaz. Esta teoría, invita a dejar de pensar en un ser humano pasivo y víctima de cuanta circunstancia pudiera acontecerle, y es capaz de pensar en uno que es capaz de comprender la necesidad de convertirse en protagonista de su existencia, que asume tal responsabilidad con entereza y que es potencialmente competente para tomar las riendas de su vida y actuar sobre los elementos del medio, más que sólo permitir que se actúe sobre él.

De forma empírica podemos mencionar que los resultados de nuestra investigación arrojan como factores resilientes que subyacen a una conducta resiliente, aquellos relacionados con las características de personalidad, la familia, el contexto educacional y la comunidad, además, de factores más específicos como lo son las creencias familiares, los valores compartidos y el apoyo social, quienes actúan como promovedores del potencial.

Respecto del primero de ellos, es decir, las características de personalidad, entendidas como los recursos internos de los individuos, ya sea su flexibilidad para enfrentar las diferentes circunstancias de la vida y sus variaciones, la confianza personal respecto de sus capacidades de afrontamiento, su habilidad para otorgar una mirada positiva y optimista a la adversidad, su destreza en las relaciones interpersonales, iniciativa, autonomía, aptitudes para asumir su realidad y tomar las decisiones necesarias para su eficaz enfrentamiento, entre otras, se constituyen en su

conjunto en un elemento favorecedor de una conducta resiliente, en la medida en que facilitan en el individuo la resignificación positiva de las situaciones adversas, con el consiguiente actuar adecuado en pos de la resolución de las mismas. Así, los recursos personales, cobran fundamental importancia en el surgimiento de una conducta resiliente, ya que si bien la existencia de factores promotores externos, tales como la familia, la comunidad o el contexto escolar, será el propio sujeto quien deberá, no obstante el apoyo de los factores antes mencionados, asumir la responsabilidad de su propia vida y llevar a cabo ciertas acciones en específico, es decir, asumir un rol activo y de protagonismo en la consecución de determinadas metas.

En relación con el contexto familiar, entendido éste como el grupo de personas unidas por lazos sanguíneos u otra relación ficticia, éste cobra especial importancia en la promoción y mantención de conductas resilientes entre sus miembros, en la medida en que la familia se constituye en el primer agente socializador, encargado por tanto de enseñar a sus integrantes desde comportamientos tan básicos como la manera de comportarse en la mesa, como también la interiorización de creencias, normas y valores de conducta adecuadas para su inserción en la sociedad a la que éste pertenece. De esta manera, es posible comprender el rol fundamental que tiene la familia en el desarrollo de conductas resilientes de sus miembros, ya que la mirada que éstos otorguen a las situaciones de crisis, las conductas o comportamientos que adopten para su enfrentamiento o resolución y los aprendizajes que logren posterior a su vivencia, dependerán significativamente de los modelos de actuación que han visto en situaciones similares en sus padres u otros integrantes de su grupo familiar, los cuales han sido transmitidos a través de la observación, la comunicación fluida, ambiente cálido y de confianza y muestras de afecto entre otras condiciones.

Concerniente al factor relacionado con el contexto escolar, entendido éste como el segundo factor socializador y entorno que acoge diariamente y por largo tiempo a los estudiantes, se comprende su importancia como favorecedor de la conducta resiliente, en la medida en que es el encargado de favorecer y apoyar el desarrollo de determinados esquemas cognitivos-afectivos que están a la base del aprendizaje de

patrones de conductas que más tarde serán replicados por sus estudiantes en su vida adulta. De allí, la importancia de la existencia de contextos educativos que posean características tales como un clima propicio para el aprendizaje, relaciones interpersonales armoniosas, existencia de normas de conducta claramente definidas, adultos que apoyen a los estudiantes en el desarrollo de sus proyectos personales y que refuercen y reconozcan en ellos sus capacidades, entre otras.

Condiciones que favorecen en sus estudiantes el surgimiento de conductas resilientes, en la medida en que actúa como guía, acompañante u orientador en la Zona de Desarrollo Próximo mencionado por Vygotski, proveyendo a sus miembros de experiencias que les permitan ejercitar sus capacidades y ganar confianza respecto de las mismas. Un entorno escolar que se ocupe no sólo del desarrollo o rendimiento intelectual que puedan alcanzar sus estudiantes, sino también de su desarrollo emocional e integral, incluyendo de este modo la promoción de comportamientos resilientes.

Respecto del factor comunidad como ente importante en la promoción de conductas resilientes de sus integrantes, cabe mencionar, que ésta lo será en la medida en que imperen en ella condiciones tales como la cohesión y relaciones armoniosas entre sus miembros, aspectos que facilitan la definición de sí mismos que éstos deben llevar a cabo, identidad personal que contribuirá a la presencia en el individuo de comportamientos resilientes que les permitirán enfrentar adecuadamente las posibles situaciones adversas, de dificultad o crisis que puedan experimentar a lo largo de sus vidas, ya sea como seres individuales o miembros de una familia. Así, considerando la pertenencia permanente de los individuos a una comunidad, ésta se constituye en un factor fundamental y trascendente en los aprendizajes que sus miembros puedan lograr, entendiéndose por lo tanto, lo fundamental que es que ésta ofrezca a sus miembros, oportunidades para el despliegue de sus capacidades, transmisión de valores y normas y apoyo en la realización de sus proyectos personales. Aspectos, los antes mencionados, que facilitarán en el sujeto la percepción de apoyo y posterior aparición de conductas resilientes.

Otro factor facilitador del surgimiento de conductas resilientes en los individuos, está constituido por los valores familiares, es decir, las convicciones compartidas por el grupo respecto de lo esencial y lo accesorio como así también de lo bueno y lo malo, certezas que juegan un rol fundamental en las decisiones adoptadas por sus integrantes en los diferentes ámbitos de su vida, como así también las acciones que éstos emprendan y el otorgamiento de una visión positiva de la adversidad. Su influencia proviene de surgir de un grupo compuesto por personas que en teoría, representan adultos significativos para el sujeto, por lo que su aprendizaje será más fácilmente receptivo a su interiorización, favoreciendo con ello la aparición de comportamientos resilientes.

En lo que se refiere al factor de apoyo social, condición comprendida como todo aquel soporte o sostén recibido por el sujeto por el entorno en el cual se encuentra inmerso, cabe destacar la importancia de éste como elemento fundamental en la promoción de la resiliencia, en la medida en que actúa como facilitador del progreso integral de los seres humanos, siendo además un elemento siempre necesario y que en el grado en que se encuentre presente, infundirá en los sujetos el deseo de perseverar en sus cometidos, superar las situaciones adversas, sentirse acompañado en las dificultades y dar una mirada positiva a las situaciones de crisis o riesgo, es decir, favorecerá la presencia de conductas resilientes.

Y por último, el factor correspondiente a las creencias familiares, es decir, ideas compartidas por el grupo familiar y que en el caso del fomento de la resiliencia, se refiere a la mirada positiva que la familia le conceda a la adversidad, visión que será transmitida de padres a hijos, con las consiguientes consecuencias positivas para el propio sujeto como también para su futura familia y entornos en los cuales éste interactúe. De allí, la importancia de fomentar y transmitir a los miembros de la familia, el sentido positivo de la adversidad y los posibles aprendizajes que se desprenden de ella, ya que las enseñanzas aprendidas en los primeros años de vida y por lo tanto, provenientes de los padres o figuras significativas del entorno cercano, crean la base sobre la cual se establecerán el resto de los aprendizajes y comportamientos.

Así, la resiliencia es una condición que todos/as podemos desarrollar, por ello, es necesario contar con los factores resilientes que la teoría destaca y que por medio de esta investigación se aprueban, pues éstos son los que promoverán el potencial de resiliencia que existe en cada uno de nosotros y otorgarán la posibilidad de aumentar la probabilidad de actuar de forma resiliente cuando una persona se enfrente a una adversidad.

No obstante, la importancia del rol que representa el entorno en el desarrollo de los individuos, cabe destacar también, la relevancia de su propia gestión en tal proceso, situación que demanda la promoción de sus capacidades y libertades en cada una de las etapas de su ciclo evolutivo. Accionar que resultará más efectivo, en la medida en que esté mediado por el afecto y apoyo de sus adultos significativos, los cuales deben ser capaces de percibirlo como un sujeto al cual deben acompañar en su proceso de desarrollo y no simplemente moldearlo (Peñaranda, 2002). Por medio de este estudio, se ha concluido que los rasgos de personalidad de las personas, son un factor significativo en la formación de la habilidad resiliente, por lo que cobra real importancia el promover su desarrollo desde temprana edad.

Para tales efectos, el contexto histórico en el cual los niños/as se encuentran insertos es fundamental, pues con sus cambios y variaciones, tiene efectos significativos en las transiciones de la vida tanto individual como comunitaria de sus integrantes. Así, el desarrollo de sus miembros desde un inicio, estará relacionado con la valoración que éstos hagan del mismo y de la percepción que tengan de él. Aspectos que se reconocen como facilitadores del despliegue de la capacidad resiliente.

Por todo lo antes mencionado, se presentan algunas conclusiones finales respecto a la definición del concepto y lo que implica la resiliencia de forma teórica, basado en la mirada sistémica de éste y en sus factores contextuales. Primero que todo, podemos decir que se trata de un *potencial humano*, pues como ya hemos indicado, está presente como potencialidad en las personas de distintos contextos, no obstante, debe quedar claro que no puede ser entendida como una característica

universal. En segundo lugar, entendemos que es *dinámica* y que es resultado de un *proceso interactivo* del sujeto con sus sistemas de contacto más próximos, como lo son los factores resilientes mencionados en esta investigación y que involucran los rasgos de personalidad, las características familiares, las del contexto educacional y los de la comunidad, los que incidirán de una u otra forma en el desarrollo de esta potencialidad. Y finalmente, es *relativa*, pues si bien se definen ciertas características de la persona y su contexto, éstos pueden resultar efectivos según la situación lo amerite, teniendo en cuenta que a lo largo de la vida se presentan distintos estresores que pueden aumentar o disminuir la conducta resiliente.

Respecto de las limitaciones y dificultades que se observaron en este estudio, se encuentra la duda sobre la existencia de subfactores que incluirían cada factor, ya que si bien se habla de una característica general, debemos saber empíricamente si aquello que menciona la teoría en cada uno de los factores se comprueba empíricamente, pues este estudio sólo ha corroborado la existencia de los factores globales como lo son el personal, el familiar, el educacional y el comunitario, por lo que se transforma en una nueva unidad de análisis.

Esta duda cobra relevancia, al observar la presencia de factores específicos, como lo son el apoyo social, los valores familiares y las creencias familiares aprendidas, los que dan cuenta de qué sí se presentan cualidades particulares de los sistemas. Sin embargo, en el presente estudio se observa que éstos saturan sólo con un factor, lo cual puede ser explicado de dos formas. La primera tiene que ver, con que aquellos factores, son los que explican en menor medida la varianza total, lo cual coincide con la saturación de menos datos, ya que aquellos factores que explican la varianza en mayor medida se presentan con mayor número de ítems. Por otra parte, podemos entender que se trata de un estudio exploratorio, por lo que se trataría de una interrogante que debe ser abordada en próximos estudios, debido a que esta investigación pretende realizar una validación preliminar, que puede ser perfectible.

Por otra parte, se presenta una limitación del estudio relacionada con la complejidad de la definición y medición del constructo, pues como ya hemos mencionado, es una cualidad dinámica, por lo que una persona puede desplegar una conducta resiliente en una ocasión mientras que ésta podría no observarse en otras situaciones, por ello, ponemos el énfasis en la utilización de este instrumento sólo como evaluador de un potencial humano resiliente, que entrega una mayor o menor probabilidad de que una persona actúe de forma resiliente frente a una crisis. En segundo lugar, para poder conocer si la respuesta fue efectivamente resiliente sería necesario realizar la medición o evaluación del sujeto, inmediatamente después de que éste hubiese experimentado una situación que considera potencialmente de riesgo, ya que ésta puede ser considerada como tal dependiendo de la persona y de las circunstancias en que se desarrolle el evento, dificultando aún más la situación, pues para ello, habría que determinar en primera instancia que es lo que se entiende por adversidad. Por ello, y según nuestra experiencia, se hace pertinente hablar de potencial resiliente, pues se trataría de algo perteneciente a una persona pero que está en constante desarrollo, por lo que puede presentarse o no en una situación adversa.

Respecto a la dificultad de lo implica adversidad, podemos mencionar que si bien es una palabra clave dentro de la definición teórica del concepto, éste no se ve reflejado en los resultados empíricos, pues tal como mencionamos, estamos midiendo sólo el potencial resiliente. Además, y en relación a lo mismo, se suma una segunda dificultad implicada en el concepto, que tiene que ver con el éxito, pues como se ha descrito en el marco teórico, una respuesta resiliente se entiende como aquella superación de la adversidad y que además, implica el salir favorecido de ésta. Es decir, entra en juego el éxito, lo que al igual que la adversidad, debe ser definido en otro estudio para comprender el acuerdo que se tiene de éste.

Por ello, mencionamos que este estudio sólo deja los lineamientos para que otros/as investigadores/as profundicen en este tema, ya que por ser de corte exploratorio se encuentran algunas dificultades y limitaciones antes mencionadas, que deben ser mejoradas en investigaciones posteriores.

Finalmente, mencionar que tras esta validación preliminar se generan proyecciones para la investigación de este tema de estudio. La primera se relaciona con abarcar mayor cantidad de población en la validación de la escala, ya que ésta se ha desarrollado sólo a nivel local, y por otra parte, considerar la futura creación de baremos, para dar por finalizado este instrumento que pretende transformarse en una escala útil en el ámbito de la Psicología y áreas relacionadas.

VII. REFERENCIAS.

Acevedo, V. y Mondragón, H. (2005). Resiliencia y Escuela. *Pensamiento Psicológico*. N° 5, (vol.1), p. 21-35. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/801/80100503.pdf>, visitado el 6 de enero de 2011, a las 22:15 hrs.

Acosta, I. y Sánchez, Y. (2009). Manifestación de la Resiliencia como factor de protección en enfermos crónicos terminales hospitalizados. *Psicología Iberoamericana*. N° 2, (vol. 17), p. 24-32. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/1339/133912609004.pdf>, visitado el 10 de marzo de 2011, a las 14:30 hrs.

Alcántara, J. (2004). *Educación la autoestima. Métodos, técnicas y actividades*. España: CEAC.

Álvarez, R. (2006). *Obesidad y autoestima*. México D.F.: Plaza y Valdés.

Álvarez-Gayou, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Arias, F. (1991). *Introducción a la metodología de investigación en ciencias de la administración y del comportamiento*. México: Trillas.

Arnau, H. (1993). *Temas y textos de filosofía*. México: Pearson Educación.

Arranz, P. (2005). *La resiliencia en educación como elemento favorecedor del proceso de autodeterminación en las personas con discapacidad*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Asti, A. (1973). *Metodología de la Investigación*. Buenos Aires: Kapelusz.

Atencia, J. (1991). Positivismo y Neopositivismo. *Revistas Científicas Complutenses*. N° 25, p. 143-154. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM9191110143A/17774>, visitado el 28 de septiembre de 2010, a las 16:30 hrs.

Barberá, E. y Mateos, p. (1997). Investigación sobre Psicología de la motivación en las universidades españolas. *Revista electrónica de motivación y emoción*. N° 5-6, (vol. 3). Disponible en reme.uji.es/articulos/aborbe9141912100/texto.html, visitado el 14 de Septiembre de 2011 a las 22.31 horas.

Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. N° 3, (vol. 11), p. 125-146. Disponible en [www.aepp.net/documentos/rppc/2006/3/01.2006\(3\).Becona.pdf](http://www.aepp.net/documentos/rppc/2006/3/01.2006(3).Becona.pdf), visitado el 25 de septiembre de 2010, a las 18:33 hrs.

Bissonnette, M. (1998). Optimism, Hardiness, and Resiliency: A Review of the Literature. Prepared for the Child and Family Partnership Project. Disponible en <http://www.reachinginreachingout.com/documents/Optimism%20Hardiness%20and%20Resiliency.pdf>, visitado el 12 de abril de 2011, a las 23:54 hrs.

Blasco, J. y Pérez, J. (2007). *Metodologías de la investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Alicante: Club Universitario.

Bonanno, G. (2004) Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *American Psychologist*. N° 1. (vol 59). p. 20-28. Disponible en <http://www.mendeley.com/research/loss-trauma-human-resilience-we-underestimated-human-capacity-thrive-after-extremely-aversive-events/#page-1>, visitado el 6 de junio de 2011, a las 19:32 hrs.

Borbarán, E., Contreras, M., Estay, P., Restovic, D. y Salamanca, S. (2005). *La resiliencia como un tema relevante para la educación de infancia: Una visión desde los*

actores sociales. Seminario para optar al Título Profesional de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales. Universidad de Chile. Disponible en http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/borbaran_e/sources/borbaran_e.pdf, visitado el 29 de septiembre de 2010, a las 15:35 hrs.

Borda, M. (1999). Resiliencia: Competencia para enfrentar la adversidad. *Salud Uninorte: Revista de la división de Ciencias de la Salud de la Universidad del Norte*. N° 1, (vol. 14), p. 53-58.

Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson: El diagrama epigenético del adulto. *Lasallista de Investigación*. N° 2, (vol. 2), p. 50-63. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/695/69520210.pdf>, visitado el 23 de junio de 2011, a las 19:35 hrs.

Borges, Z. y Silva, M. (2010). Promoción de la esperanza y resiliencia familiar: Prácticas apreciativas. *Investigación y Educación en Enfermería*. N° 2. (vol. 28), p. 250-257. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1052/105215405011.pdf>, visitado el 13 de julio de 2011, a las 23: 46 hrs.

Bouché, J. e Hidalgo, F. (2006). *Mediación y orientación familiar: Área de Orientación*. Madrid: Dykinson S.L.

Branden, N. (2001). *La Psicología de la autoestima*. Barcelona: Paidós

Branden, N. (2010). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós.

Braverman, M. (1999). Research on resilience and its implications for tobacco prevention. *Oxford Journal*. N° 1, (vol. 1), p. 67-72. Disponible en http://ntr.oxfordjournals.org/content/1/Suppl_1/S67.abstract, visitado el 14 de abril de 2011, a las 19: 50 hrs.

Bunge, M. (2005). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Buenos Aires: Debolsillo.

Burak, S. (1995). *Resiliencia y desarrollo humano: aportes para una discusión*. Costa Rica: Organización Mundial de la Salud.

Cardozo, G. y Alderete, A. (2009). Adolescentes en riesgo social y resiliencia. *Psicología desde del Caribe*. N°23, p.148-182. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/213/21311917009.pdf>, visitado el 23 de abril de 2011, a las 23: 13 hrs.

Carrasco, R., Guzmán, V. y Romero, V. (2004). *Adaptación y obtención de normas del cuestionario de personalidad Big Five (BFQ) de G.V. Caprara, C. Barbaranelli y L. Borgogni, para la población de estudiantes de pre-grado de las universidades de La Serena, Católica del Norte y de Los Lagos de la Cuarta Región, Chile*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al Título profesional de Psicólogo. Universidad de La Serena.

Colegio de Psicólogos de Chile (A.G.). (1999). *Código de Ética profesional*.

Carbonell, M. y Vázquez, R. (2003). *Poder, derecho y corrupción*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Coria-Sánchez, C. y Torres, G. (2008). *Consideraciones económicas y comerciales en la narrativa hispana*. Michigan: Yale University.

Cortés, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. *Anales de Psicología*. N° 1, (vol. 18), p. 111-134. Disponible en http://www.um.es/analesps/v18/v18_1/07-18_1.pdf, visitado el 25 de mayo de 2011, a las 20:00 hrs.

Craig, G. (2001). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson Educación.

Cuadrado, I. (2008). *Psicología de la instrucción: Fundamentos para la reflexión y práctica docente*. París: Publibook.

Cyrulnik, B. (2003a). *El murmullo de los fantasmas: volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2003b). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Díaz, D. y Gallegos, P. (2009). Relación entre la Resiliencia y el Funcionamiento Familiar. *Psicología Iberoamericana*. N° 1, (vol. 17), p. 5-14. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=133912613002>, visitado el 12 de mayo de 2011, a las 09:12 hrs.

Domínguez, F. (2004). *Legitimidad y gobernabilidad en el autoritarismo*. Tabasco: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Erikson, E. (1970). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Hormé.

Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.

Erikson, E. (2004). *Sociedad y adolescencia*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Escobar, A., Gaviria, L. y Velásquez, G. (2007). *El enfoque de resiliencia como alternativa de trabajo pedagógico para las(os) maestras(os) de la infancia*. Medellín: Universidad de Manizales. Disponible en <http://www.habilidadesparalavida.net/es/documento.asp?id=30322>, visitado el 29 de diciembre de 2010, a las 23:05 hrs.

Fiorentino, M. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica*. N° 1, (vol. 15), p. 95-113. Disponible en http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012143812008000100007&lng=pt&nrm=&tlng=es, visitado el 30 de Junio de 2011, a las 16:30 hrs.

Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Universitaria*. N° 1, (vol. 5), p. 1-9. Disponible en http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene_art1.pdf, visitado el 14 de octubre de 2010, a las 10:30 hrs.

Franca-Tarragó, O. (2001). *Ética para psicólogos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Fraser, M., Richman, J. y Galinsky, M. (1999). Risk, Protection, and Resilience: Toward a Conceptual Framework for Social Work Practice. *Social Work Research*. N° 23, (vol. 3), p. 131-143.

Frías, M., López, A. y Díaz, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: Un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*. N° 8, (vol. 1), p. 15-24. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17231.pdf>, visitado el 23 de mayo de 2011, a las 19:00 hrs.

Gamboa, S. (2008). *Juego - Resiliencia. Resiliencia - Juego*. Buenos Aires: Bonum.

Garassini, M. (2010). *Resiliencia y familiares de enfermos oncológicos*. Venezuela: Universidad Metropolitana.

García, F. (2001). *Conceptualización del desarrollo y la atención temprana desde las diferentes escuelas psicológicas*. Trabajo presentado en la XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias, Noviembre, Madrid. Disponible en http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitaciontemprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf, visitado el 11 de mayo de 2011, a las 17:35 hrs.

García, J., Aguilera, J. y Castillo, A. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*. N° 8, (vol.16), p. 1-13. Disponible en <http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/garcia-aguilera-castillo-guia-construccion-escalas-actitud.html>, visitado el 19 de Enero de 2011, a las 13.33 horas.

Gardner, C. (2003). *Estadística para la psicología usando SPSS*. México: Prentice Hall.

Gil, G. (2010). *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales*. Tesis Doctoral: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Gilera, L. (2006). *Más allá de la inteligencia emocional: Las cinco dimensiones de la mente*. Madrid: Thomson.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós, S.A.

Gómez, B. (2010). *Resiliencia Individual y Familiar*. Bilbao: Asociación Vasco-Navarra.

González, A., Matero, P. y González, D. (2003). *Manual para la prevención de riesgos laborales en las oficinas*. Madrid: Fundación Confemetal.

González, M. (2006). *Manejo del estrés*. Málaga: Innova.

González-Pienda, J., Nuñez, J., Álvarez, L., Roces, C., González Pumariega, S., González, P., Muñoz, R., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S. y Bernardo, A. (2003).

Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconpceto del estudiantes y rendimiento académico. *Psicothema*. N° 3, (vol. 15), p. 471-477. Disponible en <http://www.psicothema.es/pdf/1090.pdf>, visitado el 6 de agosto de 2011, a las 11: 34 hrs.

González, N., Valdés, J. y Zavala, Y. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza de Investigación en Psicología*. N° 1, (vol. 13), p. 41-52. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/292/29213104.pdf>, visitado el 2 de junio de 2011, a las 20:34 hrs.

Greco, C. (2010). Las emociones positivas: Su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit*. N°1, (vol.16), p. 81-94. Disponible en <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v16n1/a09v16n1.pdf>, visitado el 14 de abril de 2011, a las 12:46 hrs.

Greco, C., Morelato, G. e Ison, M. (2006). *Las emociones positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil*. Palermo: Universidad de Palermo. Disponible en <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico7/7Psico%2006.pdf>, visitado el 13 de abril de 2011, a las 09:53 hrs.

Grotberg, E. (1995). *Una guía para promover la resiliencia en niños: fortaleciendo el espíritu humano, proyecto internacional de la resiliencia*. La Haya: Bernard Van Leer Foundation.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa*. Londres: Sage.

Guitart, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar: Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó.

Hall, C. y Lindzey, G. (1957). *Theories of Personality*. New York: Wiley.

Henderson, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Howard, S., Dryden, J., y Johnson, B. (1999). Childhood Resilience: Review and Critique of Literature. *Oxford Review of Education*. N° 25, (vol. 3), p. 307-321.

Inbar, J. (2007). Modelo Integrativo enfocado en las Soluciones para el Desarrollo de la Resiliencia Individual y Familiar. *Perspectivas Sistémicas*. N° Especial 94-95, p.18-23.

Inbar, J. (2011). Resiliencia, prevención y afrontamiento de la depresión y crecimiento posterior desde una perspectiva psicoterapéutica integrativa. *12º Congreso Virtual de Psiquiatría y Neurociencia: Interpsiquis*. Disponible en <http://www.bibliopsiquis.com/bibliopsiquis/bitstream/10401/2123/1/3conf950196.pdf>, visitado el 3 de marzo de 2011, a las 15:45 hrs.

Instituto Nacional de Estadísticas (INE), (2010). Educación Superior a nivel provincial. Disponible en http://www.inebiobio.cl/contenido.aspx?id_contenido=44, visitado el 25 de julio de 2010, a las 15:42 hrs.

Izquierdo, A. (2002). Temperamento, carácter, personalidad: Una aproximación a su concepto e interacción. *Revista Complutense en Educación*. N° 2, (vol. 13), p. 617-643. Disponible en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0202220617A.PDF>, visitado el 15 de noviembre de 2011, a las 12:05 hrs.

Jadue, G. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. *Scielo*. N° 23, p.75-80. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051997000100007&lng=es&nrm=iso, visitado el 10 de Diciembre del 2010, a las 16.31 hrs.

Jadue, G., Galindo, A. y Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*. N °2, (vol. 31), p. 43-55. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000200003&script=sci_arttext, visitado el viernes 30 de Diciembre de 2011 a las 11.03 horas.

Johansen, O. (2004). *Introducción a la teoría general de sistemas*. Ciudad de México: Limusa.

Keerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México, D.F.: McGraw-Hill.

Kotliarenco, M., Cáceres, I. y Álvarez, C. (1996). *Resiliencia, construyendo en adversidad*. Santiago de Chile: CEANIM.

Kotliarenco, M., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1996). *Estado de arte en resiliencia*. Santiago de Chile: CEANIM.

Kotliarenco, M., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Lagos, N. y Ossa, C. (2010). Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa. *Horizontes Educativos*. N° 1, (vol. 15), p. 37-52. Disponible en

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/979/97916218004.pdf>, visitado el 15 de mayo de 2011 a las 08: 45 hrs.

Latorre, E. (1996). *Teoría General de Sistemas: Aplicada a la Solución Integral de Problemas*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Llach, J. (2006). *El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas*. Buenos Aires: Granica S.A.

Llobet, V. y Wegsman, S. (2004). El enfoque de resiliencia en los proyectos sociales: Perspectivas y desafíos. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. N°1, (vol.13), p. 143-152. Disponible <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/264/26413111.pdf>, visitado el 3 de marzo de 2011, a las 13:43 hrs.

López, M. y González, M. (2006). *Haga de su hijo un gigante emocional*. Bogotá: Gamma, S.A.

López, V. (2010). Educación y Resiliencia: Alas de la transformación social. *Actualidades Investigativas en Educación*. N°2, (vol.10), p. 1-14. Disponible en http://www.latindex.ucr.ac.cr/aie-2010-10/aie-10-2-2010_15.pdf, visitado el 12 de noviembre de 2010, a las 21:06 hrs.

Lorenzo, C. (2010). *Influencia de la familia sobre el desarrollo de los escolares*. Cuba: Centro Universitario José Martí Pérez.

Luthar, S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*. N°3, (vol. 71), p. 543-562. Disponible en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1885202/>, visitado el 3 de enero de 2011, a las 16:47 hrs.

Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: Resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

Martín –Zurro, A. y Cano, J. (2003). *Atención Primaria*. Madrid: Elsevier.

Martínez, D. (2004). *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Marulanda, A. (2001). *Creciendo con nuestros hijos*. Bogotá: Norma.

Mas, C. y Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio de universitarios. *Anales de Psicología*. N^o 1, (Vol. 23), p. 17-24. Disponible en http://www.um.es/analesps/v23/uv23_1/03-23_1.pdf, visitado el 2^o de Octubre de 2011 a las 06:15 horas.

Masten, A. y Coatsworth, J. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*. N^o53, p. 205-220. Disponible en <http://www.udel.edu/educ/gottfredson/intel/pdf-duplicates%3Fmasten.pdf>, visitado el 20 de septiembre de 2010, a las 13:43 hrs.

McCubbin, H. y Patterson, J. (1983). The Family Stress Process: The Double ABCX Model of Adjustment and Adaptation. *Marriage and Family Review*. N^o 6, (vol.7). p. 7-37.

Melillo, A. y Suárez, E. (2001). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Paidós: Buenos Aires.

Mellafe, R. (2004). *Historia Social de Chile y América*. Santiago de Chile: Universitaria.

Montoya, M. y Sol, C. (2001). *Autoestima*. México: Pax.

Munist, M., Santos, H., Klotiarenco, M., Suárez, E., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2005). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Magisterio.

Namakforoosh, N. (2005). *Metodología de la investigación*. México: LIMUSA.

Navia, R. (2007). *Ley de responsabilidad penal adolescente y sistema nacional socioeducativo de atención a jóvenes infractores de ley*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Ochaita, E. y Espinosa, M. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: Necesidades y derechos en el marco de la convención de Naciones Unidas sobre los derechos humanos*. Madrid: MacGraw Hill.

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Fortaleciendo la Promoción de la Salud Mental*. OMS: Ginebra.

Organización Mundial de la Salud. (2004). *Promoción de la Salud Mental: conceptos, evidencia emergente, práctica*. OMS: Ginebra.

Ospina, D. (2007). La medición de la resiliencia. *Investigación y Educación en Enfermería*. N° 1, (vol. 25), p. 58-65. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1052/105216848006.pdf>, visitado el 12 de mayo de 2011, a las 10:30 hrs.

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2005). *Psicología del Desarrollo*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.

Patterson, J. (2002). Integrating Family Resilience and Family Stress Theory. *Journal of Marriage and Family*. N° 64. p. 349-360.

Paulhus, D. Y Van Slits, M. (1990). The spheres of control scale: Ten years of research. *Personality and individual differences*. N° 11, p. 1029-1036. Disponible en www.espectroautista.info/tests/sociabilidad/habilidades-sociales/SOC3, visitado el 1 de Octubre a las 23.46 horas.

Pedersen, D., Huayllasco, E., Calderón, D., Gamarra, J., Mendoza, M. y Piazza, M. (2007). *Promoviendo comunidades saludables*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia. Disponible en http://www.mcgill.ca/files/trauma-globalhealth/Modulo_02.pdf, visitado el Miércoles 28 de Diciembre de 2011 a las 17.38 horas.

Peña, G., Cañoto, Y. y Santalla, Z. (2006). *Una introducción a la Psicología*. Caracas: UKAB.

Peña, N. (2009). Fuentes de resiliencia en estudiantes de Lima y Arequipa. *Liberabit*, N° 1. (Vol. 15), p.59 – 61. Disponible en http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/686/Resumenes/68611923007_Resumen_1.pdf, visitado el 25 de mayo de 2011, a las 07:36 hrs.

Peñaranda, F. (2002). La educación a los padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. N° 1, (vol.1), p. 1-15. Disponible en <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol1/FernandoPenaranda.pdf>, visitado el Miércoles 4 de Enero de 2011 a las 15.34 horas.

Peralta, S., Ramírez, A. y Castaño, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre. *Psicología desde el Caribe*. N° 17, p. 196-219. Disponible en http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/17/9_Factoresresilientes.pdf, visitado el 20 de septiembre de 2010, a las 09:15 hrs.

Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo: Una mirada sistémica*. Barcelona: UOC.

Pérez, C. y Jiménez, M. (2010). Factores protectores y de riesgo asociados a la resiliencia, en adolescentes de 15 años de edad estudiantes del 9º grado de la U.E “Abdón Calderón” del Municipio Naguanagua del Estado Carabobo. *Revista electrónica de portales médicos.com*. N°10, (vol. 5), p. 251-254. Disponible en <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articulos/2243/1/Factores-protectores-y-de-riesgo-asociados-a-la-resiliencia-en-adolescentes-de-15-anos-de-edad.html>, visitado el 20 de septiembre de 2010, a las 10:03 hrs.

Pineda, E., Alvarado, E. y Canales, F. (1994). *Metodología de la Investigación*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Poseck, B., Carbelo, B. y Vecina, M. (2006). La experiencia traumática desde la Psicología Positiva: Resiliencia y Crecimiento Postraumático. *Papeles del Psicólogo*. N°1, (vol.27), p. 40-49. Disponible en <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1283>, visitado el 2 de enero de 2012, a las 10:54 hrs.

Prado, R. y Del Águila, M. (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Persona*. N° 6, p. 179-196. Disponible en [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/241D98934D32DA9905256E7E006BF228/\\$file/09-PERSONA6-PRADO.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/241D98934D32DA9905256E7E006BF228/$file/09-PERSONA6-PRADO.pdf), visitado el 30 de Junio de 2011 a las 17:25 horas.

Quinteros, Á. (2005). Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. N° 1, (vol. 3), p.11. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/773/77330103.pdf>, visitado el miércoles 28 de diciembre a las 15.13 horas.

Reguera, A. (2008). *Metodología de la investigación lingüística: prácticas de escritura*. Córdoba: Brujas.

Robles, E. y Alcérreca, J. (2000). *Administración: Un enfoque interdisciplinario*. México: Pearson Educacion.

Rodríguez, A. (2009). Resiliencia. *Revista Psicopedagogía*. Nº 26, (vol. 80), p. 291-302. Disponible en <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n80/v26n80a14.pdf>, visitado el 11 de Julio de 2011 a las 19:01 horas.

Rosanas, C. y Esmoris, E. (2003). *Mantener el orden en el aula de educación primaria. Recursos y habilidades para establecer relaciones positivas*. Barcelona: CEAC.

Saavedra, E. y Villalta, M. (2008a). *Escala de Resiliencia SV-RES para jóvenes y adultos*. Curicó: CEANIM.

Saavedra, E. y Villalta, M. (2008b). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *Liberabit*. Nº 1, (vol. 14), p. 31-40. Disponible en http://www.revistaliberabit.com/libarabit14/eugenio_saavedra_marco_villalta31-40.pdf, visitado el 24 de septiembre de 2010, a las 13:45 hrs.

Saavedra, E. y Castro, A. (2009). *Construcción y validación de una escala de resiliencia para escolares*. Santiago de Chile: CEANIM.

Salgado, A. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. *Liberabit*. Nº 11, (sin mes), p. 41-48. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68601106>, visitado el 13 de diciembre de 2010, a las 08:56 hrs.

Sánchez, M. (2003). *Mujer y salud: Familia, trabajo y sociedad*. Madrid: Díaz de Santos S.A.

Schneider, B. (2007). *Resiliencia: Cómo construir empresas exitosas en contextos de inestabilidad*. Bogotá: Norma.

Schulz, D. Y Schulz, S. (2002). *Teorías de la Personalidad*. México: Thomson Editores S.A.

Secombe, K. (2000). Families in Poverty in the 1990's: Trends, Causes, Consequences, and Lessons Learned. *Marriage and Family*. N° 62, (vol.4), p. 1094-1113.

Siebert, A. (2007). *La resiliencia: construir en la adversidad: cómo dominar el cambio, sobrevivir a la presión y recuperarse de los contratiempos*. Barcelona: Alienta.

Smeke, S. (2006). *Alcanzando la inteligencia emocional*. Naucalpan: Ediciones Ruz.

Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Comillas.

Torrice, E., Santín, C., Andrés, M., Menéndez, S. y López, M. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de Psicología*. N° 1, (vol. 18), p. 45-59. Disponible en http://www.um.es/analesps/v18/v18_1/03-18_1.pdf, visitado el 1 de julio e 2011, a las 09: 16 hrs.

UNICEF. (2004). *Desarrollo Psicosocial de los niños y las niñas*. México: CELAM.

Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*. N° 1, (vol.11), p.7-23. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17514747002.pdf>, visitado el 3 de julio de 2011, a las 14:23 hrs.

Vera, B. (2006). Psicología Positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*. N° 1, (vol. 27), p.3-8. Disponible en <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1279>, visitado el 13 de junio de 2011, a las 18: 46 hrs.

Vidal, F. (2009). *Pan y rosas. Fundamentos de exclusión social y empoderamiento*. Madrid: Cáritas.

Villalba, C. (2004). *El concepto de resiliencia: Aplicaciones en la intervención social*. Sevilla: Universidad Pablo de Olvide.

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*. Trabajo de Investigación para optar por el grado de Especialista en Psicología Clínica, Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible en <http://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/textos/tesis11.pdf>, visitado el 3 de febrero de 2011, a las 10:06 hrs.

Vloger, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. La Haya: Fundación Bernard van Leer. Disponible en http://www.oei.es/pdf2/analisis_transiciones_primera_infancia.pdf, visitado el Miércoles 4 de Enero de 2012 a las 14.37 horas.

Walsh, F. (1996). Strengthening family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*. N°35,(vol.1), p. 261-281.

Walsh, F. (1998). *Resiliencia Familiar*. Buenos Aires: Amorroutu.

Walsh, F. (2002). A Family Resilience Framework: Innovative Practice Applications. *Family Relations*. N° 51,(vol. 2), p. 130-138.

Walsh, F. (2005). *Resiliencia Familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.

Whetten, D. y Cameron, K. (2005). *Desarrollo de habilidades directivas*. México: Pearson Educacion.

Wiesenfeld, E. (1994). *Contribuciones iberoamericanas a la psicología ambiental*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Zabaleta, A. (2001). *Factores de riesgo y protección en el consumo de drogas en la juventud*. Lima: Cedro.

Páginas Web.

www.uisek.cl

www.cires.webs.com

www.sicolog.com

www.ceanim.cl

VIII. ANEXOS.