

**UNIVERSIDAD
DEL
ACONCAGUA**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

TESINA DE LICENCIATURA:

***“Resiliencia en niños de edad escolar.
Su relación con la familia y la repitencia
escolar”.***

Alumna: **Daniela Belén Canto**

Directora: **Dra. Gabriela Morelato**

Co-directora: **Dra. Carolina Greco**

2010

HOJA DE EVALUACION

Tribunal:

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesor invitado:

Agradezco a...

... Mi familia, principalmente a mis padres por el esfuerzo realizado, su confianza y amor incondicional.

... Mis amigas y compañeras de facultad, por compartir conmigo el hermoso pasaje por la universidad, horas de estudio y hermosos momentos.

... La Dra. Gabriela Morelato por ser mi guía y apoyo en esta última etapa de mi carrera, por permitirme aprender.

...La Dra. Carolina Greco, por enseñarme y alentarme en cada tramo de esta investigación.

...A ambas doctoras por su tiempo y energía ofrecido en la realización de este trabajo.

... Todos mis amigos por estar presentes en este largo camino, dándome su aliento y confianza.

...Al tribunal presente, por ofrecer sus conocimientos.

...Los directivos y docentes de la Escuela Carlos Biedma, por su apertura, colaboración y participación en el presente trabajo.

...Principalmente a todos los niños y niñas que colaboraron y participaron en este trabajo, por sus fortalezas a pesar de la adversidad.

... Todas las personas que, con su interés, entusiasmo y contención, me acompañan directa o indirectamente, en este camino de aprendizaje y crecimiento

RESUMEN

El propósito de esta investigación es analizar y comparar variables vinculadas al proceso de resiliencia infantil en una muestra de 61 escolares (30 repitentes y 31 no repitentes), de entre 6 a 12 años de edad en contextos de vulnerabilidad social, en Mendoza, Argentina.

Se evalúa la Percepción de las interrelaciones familiares y se examina la percepción de los docentes con respecto a la conducta, las fortalezas y la valoración del rendimiento académico de sus alumnos.

Los instrumentos utilizados fueron: Juego de las interrelaciones familiares y la Guía de observación comportamental para docentes.

Los resultados señalaron que no hubo diferencias significativas entre los grupos comparados en relación a la percepción de factores positivos y negativos de la familia. Sin embargo se observó que los niños repitentes identificaron menor proporción de emociones positivas vinculadas con la interacción familiar, expresaron un concepto confuso de familia y se identificaron más con personajes desvalorizados que los niños no repetidores.

Respecto a la Percepción de los docentes en relación a la conducta, fortalezas y valoración del rendimiento académico de sus alumnos, los resultados mostraron que en los niños/as no repetidores a medida que aumentaban los niveles de fortalezas identificados por sus maestros, aumentaba también la valoración de su rendimiento académico. Esto no se apreció en los niños/as repetidores. Si bien no se observaron diferencias significativas en la percepción de conductas entre niños repetidores y no

repetidores, algunas conductas de riesgo mostraron asociación con comportamientos disruptivos tales como: oposicionismo, la desatención y la inhibición.

Se aporta a la comprensión del desarrollo de la resiliencia en los niños en el área escolar.

Palabras claves: resiliencia, vulnerabilidad social, niñez, familia, repitencia escolar.

ABSTRAC

The aim of this research is to analyze and compare variables linked to a children's resilience process in a sample of 61 students (30 of them repeating a grade and 31 not repeating it) whose age ranges between 6 to 12. They live in situations of social vulnerability, in the province of Mendoza, Argentina.

These students are evaluated in terms of their perception of their family relationships. Moreover, it is examined the teachers' perception in terms of their students' behavior, strengths, and their appraisal in the academic performance.

The means used to examine the students were: a Family Relationship Game, and the Teachers behavioral observation Guide.

Results showed no significant differences between the groups subjected to comparison in terms of their perception of positive and negative family aspects. However, it was observed that as opposed to students not repeating a grade, those repeating a grade showed less positive emotions in connection with family relationships. Moreover, they had a confused family concept and they identified more with characters who showed an immoral behaviour.

Regarding Teachers' Perception in terms of their students' behavior, strengths, and their appraisal in the academic performance, results showed that as students not repeating a grade showed greater strength according to their teachers, they also showed greater appraisal in the academic performance. By contrast, students repeating a grade did not showed this behavior. Although it was not perceived important differences in the behaviour of students repeating and not repeading a grade, some of their conducts showed that there was a link to some disruptive behaviors such as: oppositional defiant disorder, inattention and inhibition.

This research contributes to the understanding of the development of children's resilience in school.

Key words: resilience, social vulnerability, childhood, family, repeating a grade.

ÍNDICE

Titulo de la Tesis.....	2
Hoja de evaluación.....	3
Agradecimientos	4
Resumen.....	5
Índice.....	9
Introducción	12
 MARCO TEÓRICO	 15
 CAPÍTULO I: Resiliencia	 16
I.1 Origen del concepto.....	18
I.2 Concepto de Resiliencia.....	25
I.3 Factores de riesgo, Factores Protectores y Resiliencia	29
I.4 Los pilares de la resiliencia	35
I.5 Fuentes interactivas de la resiliencia.....	37
I.6 Perfil de un niño resiliente.....	39
 CAPÍTULO II: Resiliencia y familia	 41
II.1 Resiliencia y Familia.....	42
II.1.1 Familias resilientes.....	44
II.1.2 Familias no resilientes	47

II.1.3 El apego y el desarrollo de la competencia emocional	47
II.2 Transformaciones profundas de la familia	51
II.2.1 Tipos de familia	53
II.2.2 La familia como pilar de bienestar a pesar de sus transformaciones	54
II.3 Activar la resiliencia en la familia	58
II.3.1 Promoción de los factores resilientes	58
II.3.2 Compromiso con el comportamiento resiliente.	59
II.3.3 Valoración de los resultados obtenidos al activar la resiliencia.....	61
CAPÍTULO III: Resiliencia y escuela	63
III.1 La psicología educativa desde una perspectiva positiva	64
III.1.1 Dilemas de la definición de la resiliencia educativa	64
III.1.2 Resiliencia y rendimiento académico	65
III.1.3 Rol del docente y la importancia de su percepción hacia los alumnos	69
III.1.4 Pilares de la resiliencia en la escuela	71
III.2 Fortalecimiento de la resiliencia desde la escuela.....	76
III.2.1 Lineamientos generales para la promoción de emociones positivas en escolares.....	77
III.2.2 Acciones educativas para la estimulación de la resiliencia en la escuela.....	78
III.2.3 Escuelas que estimulan la resiliencia	80
III.2.4 Creando escuelas resilientes.....	83

MARCO METODOLÓGICO.....	87
CAPÍTULO IV: Materiales, métodos y procedimiento.....	88
IV.1 Objetivos de la investigación.....	89
IV.2 Método.....	90
IV.3 Muestra.....	¡Error! Marcador no definido.0
IV.4 Instrumentos.....	¡Error! Marcador no definido.1
IV.5 Procedimiento.....	97
IV.6 Tratamiento Estadístico.....	98
CAPÍTULO V: Presentación de resultados.	100
Análisis descriptivo.....	¡Error! Marcador no definido.1
Análisis bivariado.....	¡Error! Marcador no definido.11
CAPÍTULO VI: Discusión de los resultados	118
Análisis descriptivo.....	119
Análisis bivariado.....	121
CAPÍTULO VII: Conclusiones	128
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
ANEXOS	147

INTRODUCCION

El objetivo de este estudio es evaluar y comparar variables vinculadas al proceso de resiliencia infantil en niños/as repitentes y no repitentes de grado, en contextos de vulnerabilidad social, entendiendo a dicho contexto como un factor de riesgo para el desarrollo en la infancia.

El interés por esta investigación surge a partir de las prácticas profesionales realizadas en una escuela de Maipú, en el distrito Coquimbito. Estas prácticas consistían en una labor comunitaria dirigida a grupos de alumnos de nivel primario identificados como vulnerables debido a su contexto urbanomarginal.

En las sucesivas intervenciones grupales con los alumnos, se observó que muchos de ellos presentaban dificultades en diversas áreas de conducta y de aprendizaje vinculados a la repitencia escolar. Sin embargo también fue interesante observar que otros niños lograban un buen desarrollo a pesar de las diversas circunstancias sociales que en la mayoría de los casos predispondrían a la aparición de trastornos. Muchos de los niños alcanzaban adecuados aprendizajes y lograban una adaptación positiva a las circunstancias de adversidad. La adversidad, en estos casos, está vinculada a factores de vulnerabilidad social. La Vulnerabilidad Social es definida como una condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita, de manera inmediata o en el futuro a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar -en tanto subsistencia y calidad de vida- en contextos socio históricos y culturalmente determinados (Perona y Rocchi 2.000).

Los contextos en los cuales se realizó esta observación empírica, están caracterizados por un alto porcentaje de desempleo, predominio de problemáticas familiares vinculadas con la separación de los padres, fragmentación familiar, bajo

nivel socioeconómico, bajo nivel de educación en los padres y hacinamiento. Asimismo, la prevalencia de estos factores suele estar asociada a las consecuencias negativas para el desarrollo infantil las cuales repercuten de manera considerable en el aprendizaje (Kufman y Cicchetti, 1989).

Siguiendo este planteo, surge el interés por conocer el tema de la Resiliencia y emerge el interrogante acerca de la existencia de este proceso en los niños de estos contextos. Es preciso agregar, que la resiliencia es un proceso que se vincula a un buen desarrollo de recursos cognitivos, por lo tanto estaría asociada, entre otros factores, con un buen desempeño escolar (Bruner, 1997; Menvielle, 1994 citado en Spósito, 1998).

Asimismo, este proceso puede relacionarse con el desarrollo de las competencias afectivas entre las cuales se puede destacar el papel de las emociones positivas (Greco, Morelato e Ison, 2006). Además, otro aspecto de gran importancia para este proceso son las fuentes de apoyo externo, fundamentalmente de la familia. Los resultados de un estudio reafirman que tempranamente la familia y posteriormente la institución educacional en grupos de adolescentes puede llegar a ser un medio de intervención para fomentar factores protectores o disminuir factores de riesgo en éstos jóvenes (Haguin, Larraguibel y Cabezas, 2004).

En base a lo expresado, surgen los siguientes interrogantes: ¿cómo es la percepción de la familia en los niños no repetidores en comparación con los niños que repiten?, ¿los niños de estos contextos que alcanzan un buen desarrollo escolar presentan más recursos que aquellos que repiten?

Teniendo en cuenta lo expuesto, este trabajo se centra en describir y analizar factores vinculados a la resiliencia infantil en niños que presentan mejor desempeño escolar y niños repitentes. Entre los factores a explorar, se destaca la importancia de

indagar la percepción de las interrelaciones familiares como herramientas vinculadas a la resiliencia y la percepción de los docentes respecto de la conducta y recursos infantiles. En esta línea, dicha investigación busca ser de gran utilidad para la población escolar. Intenta llegar a los docentes, directivos y demás actores de la institución escolar, informando y concientizando sobre la importancia de vislumbrar los aspectos positivos de cada niño, sus recursos psicológicos para enfrentar la adversidad de los contextos en que se hallan inmersos.

Se ha observado que muchas veces los niños que se muestran vulnerables y manifiestan problemáticas en la escuela, son rotulados como “niños problemas”, los cuales son estigmatizados y caracterizados como incapaces, limitados, despreciados. Por ello, se considera necesario examinar la percepción de los docentes con respecto a la conducta y a los recursos de sus alumnos y además interrogar acerca de la valoración del rendimiento hacia los mismos.

Es necesario orientar a los educadores, brindando herramientas y estrategias para trabajar con los niños, las cuales destaquen sus fortalezas, incrementen sus expectativas positivas, favorezcan una autoestima y autoeficacia positiva, y beneficien un clima escolar que promueva sus aprendizajes.

Este estudio se desarrolla en dos grandes apartados. La primer parte, está destinada al marco teórico, en el cual se definen conceptos y se describen teorías y resultados de estudios previos relacionados con los temas de interés en esta investigación, entre ellos, la resiliencia, la familia, y aspectos vinculados a la educación. En segunda parte se describen los aspectos metodológicos, procedimientos, instrumentos utilizados, como así también se realiza la presentación y discusión de los resultados obtenidos, arribando finalmente a las conclusiones e interrogantes para futuras investigaciones.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I:

Resiliencia

“Tenemos que escuchar menos acerca de nuestra susceptibilidad al daño y más sobre nuestra capacidad de sobreponernos a las experiencias de adversidad”

Steven y Sybil Wolin (1993)

Este trabajo se enmarca en la denominada Psicología Positiva. La misma surge en 1998 como iniciativa de Martin E. P. Seligman, (1999) quién la define como el estudio científico de las emociones positivas, los rasgos individuales y las instituciones positivas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos.

Los tres pilares mencionados se encuentran relacionados entre sí: el estudio de las *emociones positivas* (felicidad, placer, satisfacción, bienestar) junto con el estudio de los *rasgos de personalidad positivos* (carácter, talentos, intereses, valores) y el de las *instituciones positivas* (familias, colegios, negocios, comunidades, sociedades) posibilitan experiencias subjetivas positivas que contribuyen al bienestar (Seligman, 2002).

El principal objetivo de la psicología positiva, es comprender y promover la felicidad y el bienestar subjetivo así como identificar los factores que influyen en esos estados (Seligman, 2002). Centra su atención en la construcción de los aspectos positivos del ser humano y en la reparación y transformación de aquellos aspectos negativos y/o disfuncionales. Lo cual previene o reduce la incidencia a desarrollar enfermedades y/o trastornos mentales y promueve el bienestar psicológico entendido este como un indicador de salud mental (Greco, 2006).

La Psicología Positiva se refiere al estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva centrada en el potencial humano, sus motivaciones y capacidades (Contreras y Esguerra, 2006). Recibe aportes de las teorías narrativas que consideran imprescindibles otorgar un sentido a la vida, las emociones positivas ayudan a conferir dicho sentido y significado positivo a las circunstancias adversas o difíciles (Fredrickson y Joiner, 2002). También permiten aliviar el malestar de las personas y promover la resiliencia de las mismas a partir de la reconstrucción de los relatos de situaciones adversas siendo un importante recurso para el crecimiento personal (Vera Poseck, 2004 citado en Oros, 2008).

I.1 ORIGEN DEL CONCEPTO DE RESILIENCIA

Se ha observado, durante mucho tiempo, que algunos seres humanos logran superar condiciones adversas y que, inclusive, logran transformarlas y salir fortalecidos en su desarrollo bio-psico-social (Melillo 2001).

En la mayoría de los estudios, que se han realizado al respecto, predomina una tendencia a colocar el énfasis en los estados patológicos. Debido a esto la mayoría de las investigaciones se han centrado en describir las enfermedades y en el intento de descubrir causas o factores que pudiesen explicar resultados negativos, o no deseados, tanto en lo biológico como en lo mental. Sin embargo, la gran mayoría de los modelos teóricos resultaron insuficientes para explicar los fenómenos de la supervivencia humana y del desarrollo psico-social.

Un hito lo marcó Werner (1982), quien estudió a un grupo de personas desde el nacimiento hasta los 40 años. La investigadora notó que algunos niños que estaban aparentemente condenados a presentar problemas en el futuro— de considerarse todos los factores de riesgo que presentaban— llegaron a ser exitosos en la vida, a constituir familias estables y a contribuir positivamente con la sociedad. Algunos de ellos procedían de los estratos más pobres, de madres solteras adolescentes y de grupos étnicos postergados, además de tener el antecedente de haber sido de bajo peso al nacer.

La observación de estos casos condujo a la autora, en una primera etapa, al concepto de "niños invulnerables" (Werner, 1982). Se entendió el término "invulnerabilidad" como el desarrollo de personas sanas en circunstancias ambientales insanas. Posteriormente se vio que el concepto de invulnerabilidad era un tanto extremo y que podía cargarse de connotaciones biologicistas, con énfasis en lo genético. Se buscó, entonces, un concepto menos rígido y más global que reflejase la

posibilidad de enfrentar efectivamente eventos estresantes, severos y acumulativos; se encontró el de “capacidad de afrontar”.

Desde el decenio de los años ochenta ha existido un interés creciente por tener información acerca de aquellas personas que desarrollan competencias a pesar de haber sido criados en condiciones adversas, o en circunstancias que aumentan las posibilidades de presentar patologías mentales o sociales. Se concluyó que el adjetivo resiliente, tomado del inglés *resilient*, expresaba las características mencionadas anteriormente y que el sustantivo "resiliencia" expresaba esa condición (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez Ojeda, Infante, Grotberg, 1998).

El vocablo *resiliencia* tiene su origen en el idioma latín, en el término *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar.

En la Enciclopedia Hispánica (1989-1990) se define resiliencia como la “resistencia de un cuerpo a la rotura por golpe. La fragilidad de un cuerpo decrece al aumentar la resiliencia”. En español y francés resiliencia se emplea en el campo de la ingeniería civil únicamente para describir la capacidad de un material de recobrar su forma original después de someterse a una presión deformadora (Enciclopedia Hispánica 1989-1990).

La definición del Diccionario Enciclopédico Salvat (1973) está referida a la física: “resistencia que oponen los cuerpos, en especial los metales, a la ruptura por choque o percusión”.

La aplicación de este concepto a las ciencias humanas surge a partir de la necesidad de explicar cómo muchos individuos, inmersos en situaciones adversas de alta tensión, podían efectuar un proceso diferente a lo que era esperable. Estas personas podían responder de una manera positiva y adaptada, pese a vivir y crecer en

condiciones riesgosas (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997). Es por esto que se toma de la física el término “**resiliencia**” para designar esta capacidad de oponerse a las presiones del entorno, de ir hacia delante, de construirse o reconstruirse, luego de haber vivenciado situaciones de gran adversidad.

Así, el término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar a aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanas y socialmente exitosas (Rutter, 1993). Las ciencias sociales utilizan esta “metáfora” para describir fenómenos observados en personas que a pesar de vivir en condiciones de adversidad, son capaces de desarrollar conductas que les permiten una buena calidad de vida.

Las definiciones de adversidad han sido muy discutidas. Durante mucho tiempo, la adversidad fue ligada a la pobreza, actualmente este tema es estudiado desde una perspectiva ampliada en los campos de victimología y de los estudios sobre abusos y sobre salud mental, que incluyen las experiencias de sufrimiento frente a catástrofes sociales y naturales y la crianza en condiciones de alcoholismo y otras adicciones, psicosis, abusos y negligencia (Ravazzola, 1997 citado en Melillo, 2001).

Respecto a la metáfora de la resiliencia, se han gestado diferentes líneas teóricas que ponen énfasis sobre los factores de protección (y no tanto sobre los de riesgo), y sobre la posibilidad de identificar los recursos usados por individuos y comunidades para mejorar sus condiciones de vida, aun en circunstancias terribles (Ravazzola, 1997 citado en Melillo, 2001).

DESARROLLO HISTÓRICO DEL CONCEPTO DE RESILIENCIA

Uno de los primeros elementos que aparecen en la literatura de estos últimos años es el acuerdo explícito, entre los expertos, de que existen dos generaciones de investigadores (Masten, 1999; Luthar y Cushing, 1999; Kaplan, 1999; Luthar, Cicchetti y Becker 2000; citado en Melillo2001).

La primera, que comienza a principios de los setenta, se formula la pregunta: *“Entre los niños que viven en riesgo social, ¿qué distingue a aquellos niños que se adaptan positivamente de aquellos niños que no se adaptan a la sociedad?”* (Melillo, 2001 pp33). Este tipo de investigaciones busca identificar aquellos factores de riesgo y de resiliencia que influyen en el desarrollo de niños que se adaptan positivamente a pesar de vivir en condiciones de adversidad. Un hito en esta primera generación es el estudio longitudinal de Emmy Werner y Ruth Smith (1992) en Kauai (Hawai), quienes estudiaron a 505 individuos, durante treinta y dos años, desde su periodo prenatal hasta su adultez. El estudio consistió en identificar, en un grupo de individuos que vivían en condiciones de adversidad similares, aquellos factores que diferenciaban a quienes se adaptaban positivamente a la sociedad de aquellos individuos que asumían conductas de riesgo.

En el desarrollo histórico de esta primera generación se comienza a ampliar el foco de investigación, que se desplaza desde un interés en cualidades personales que permitían superar la adversidad (como la autoestima y la autonomía) hacia un mayor interés en estudiar los factores externos al individuo (nivel socio económico, estructura familiar, presencia de un adulto cercano). La gran mayoría de los investigadores de esta generación podrían adscribirse al *modelo triádico* de resiliencia, que consiste en organizar los factores resilientes y de riesgo en tres grupos diferentes:

- los atributos individuales
- los aspectos de la familia

- las características de los ambientes sociales en que los individuos se hallan inmersos

La segunda generación de investigadores, que comenzó a publicar a mediados de los noventa, se pregunta: “¿Cuáles son los procesos asociados a una adaptación positiva, dado que la persona ha vivido o vive en condiciones de adversidad?” (Melillo, 2001 pp33). El foco de investigación de esta segunda generación retoma el interés de la primera en inferir qué factores están presentes en aquellos individuos en alto riesgo social que se adaptan positivamente a la sociedad, a lo que agregan el estudio de la dinámica entre factores que están en la base de la adaptación resiliente.

Dos investigadores pioneros en la noción dinámica de resiliencia fueron Michael Rutter (1991), quien propuso el concepto de mecanismos protectores, y Edith Grotberg (1995), quien formuló el concepto que está detrás del Proyecto Internacional de Resiliencia (PIR). Edith Grotberg fue pionera en la noción dinámica de la resiliencia ya que en su estudio PIR define que la resiliencia requiere la interacción de factores resilientes provenientes de tres niveles diferentes: soporte social (yo tengo), habilidades (yo puedo) y fortaleza interna (yo soy y yo estoy). De esta forma, a pesar de organizar los factores de resiliencia en un modelo triádico, incorpora como elemento esencial la dinámica e interacción entre factores.

Autores más recientes de esta segunda generación son Luthar y Cushing (1999), Masten (1999), Kaplan (1999) y Benard (1999), quienes entienden resiliencia como un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una relación recíproca que permite a la persona adaptarse a pesar de la adversidad.

La gran mayoría de los investigadores pertenecientes a esta generación podrían adscribirse al *modelo ecológico-transaccional* de resiliencia, el cual tiene sus bases en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1981). Para él, el desarrollo humano es un

proceso dinámico, bidireccional y recíproco donde el niño reestructura de modo activo su ambiente y recibe el influjo de ellos (Bronfenbrenner, 1979).

La perspectiva que guía el modelo ecológico-transaccional de la resiliencia es que el individuo se halla inmerso en una ecología determinada por diferentes niveles que interactúan entre sí, ejerciendo una influencia directa en su desarrollo humano.

A continuación se propone comprender el proceso resiliente a partir de los cuatro sistemas del modelo ecológico, señalado anteriormente (Morelato, 2005):

Dentro del **microsistema**, se diferencian recursos internos y externos. Los recursos internos más relevantes son, en primera instancia, los *biológicos*: maduración del SNC, temperamento y genética; y los *psicológicos*: calidad del apego, el desarrollo del autoconcepto y las capacidades cognitivas y afectivas. Los aspectos *neuropsicológicos* son producto de la interacción de ambos recursos.

Por otro lado los recursos externos comprenden a la familia, los padres o cuidadores, los vínculos significativos, y las características internas de estos miembros, (ej. la inestabilidad emocional, la historia familiar, percepción de las características de sus hijos y estilos de educación). De este modo, el proceso de resiliencia es producto, en gran parte, de la interacción de los factores internos y externos que están implicados en el microsistema, es decir en los aspectos más cercanos e íntimos del individuo.

El resto de los factores externos forman parte de otros subsistemas. En el **mesosistema** ubicamos por ejemplo, la calidad de las relaciones de la familia con la escuela, la comunidad, la familia extensa, el acceso a vías de contención social y educativa. También pueden denominarse redes de apoyo secundarias.

El **exosistema** estaría conformado por el ambiente social en que se desenvuelve el niño. En este subsistema se incluye por ejemplo, si es un ambiente urbano, rural, urbano marginal, pobre, de clase media, etc.

Finalmente el **macrosistema** está relacionado con las políticas sociales, la cultura del país y el momento histórico que transcurre como influyente para el desarrollo.

Los factores de riesgo podrían ubicarse tanto en el microsistema (ej. maltrato infantil), en el mesosistema (ej.: maltrato institucional, laboral, dificultades en la relación escolar, poco acceso a redes de apoyo) o en el exosistema (ej.: pobreza, desocupación u otro facto de la comunidad que implique riesgo social). Finalmente a nivel macro se ubicarían factores de riesgo como por ejemplo, la falta de políticas sociales con respecto a la niñez y adolescencia más el entorno de valores sociales y culturales.

Las consecuencias de un ambiente perjudicial para el niño provoca dificultades de aprendizaje, trastornos del lenguaje, trastornos de atención y concentración, fracaso escolar, retraso mental o trastornos de conducta (Morelato, 2005).

I.2 EL CONCEPTO DE RESILIENCIA:

Una de las definiciones que mejor representa a la segunda generación de investigadores, es la adoptada por Luthar, Cicchetti y Becker (2000 pp. 543, citado en Melillo 2001), quienes definen la resiliencia como “un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad”. Esta definición, distingue tres componentes esenciales que deben estar presentes en el concepto de resiliencia:

- 1- La noción de **adversidad**, trauma, riesgo, o amenaza al desarrollo humano
- 2- La **adaptación positiva** o superación de la adversidad
- 3- El **proceso** que considera la dinámica entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen sobre el desarrollo humano.

El término “**adversidad**” (también usado como sinónimo de riesgo) puede designar una constelación de muchos factores de riesgo (tales como vivir en la pobreza) o una situación de vida específica (como la muerte de algún familiar).

Kotliarenko y Pardó (2000) consideran que ningún elemento adverso es, por sí mismo, fuente de deterioro o daño inevitable para el niño. En general, la adversidad puede ser, si es que no contrarrestada, atenuada por medio del establecimiento de relaciones cuidadosas y cálidas entre los padres o cuidadores primarios y el niño.

La “**adaptación positiva**” permite identificar si ha habido o no proceso de resiliencia. La adaptación puede ser considerada positiva cuando el individuo ha alcanzado expectativas sociales asociadas a una etapa de desarrollo, o cuando no ha

habido signos de desajuste. En ambos casos, si la adaptación positiva ocurre a pesar de la exposición a la adversidad, se considera una adaptación resiliente.

La “**noción de proceso**” permite entender la adaptación resiliente en función de la interacción dinámica entre múltiples factores de riesgo y factores resilientes, los cuales pueden ser familiares, bioquímicos, fisiológicos, cognitivos, afectivos, biográficos, socioeconómicos, sociales y/o culturales. La noción de proceso descarta definitivamente la concepción de resiliencia como atributo personal e incorpora la idea de que la adaptación positiva no sólo es tarea del niño, sino que la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad deben proveer recursos para que el niño pueda desarrollarse más plenamente.

DEFINICIONES DE RESILIENCIA:

A continuación, se exponen algunas de las definiciones que se han desarrollado a lo largo de la historia del concepto de resiliencia:

- Capacidad de un individuo de reaccionar y recuperarse ante adversidades, que implica un conjunto de cualidades que fomentan un proceso de adaptación exitosa y transformación, a pesar de los riesgos y la adversidad (Benard, 1996).
- Habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva (ICCB, 1994 citado en Kotliarenco, 1996).
- Historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes; además, implica la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores

(Luthar y Zingler, 1991; Masten y Garmezy, 1985; Werner y Smith, 1982 citado en Werner y Smith, 1982).

- Capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas. La resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez (Grotberg, 1995).
- La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana”, viviendo en un medio “insano”. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural (Rutter, 1992).
- La resiliencia habla de una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida (Suárez, 1995).
- Concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y los resultados de competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales, como el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva que tienen los niños cuando son muy pequeños (Osborn, 1993).
- Capacidad potencial de un ser humano de salir herido pero fortalecido de una experiencia aniquiladora (Walsh, 1998).
- Capacidad de sobreponerse a situaciones de dolor, es un balance entre factores de riesgo y factores protectores (Kotliarenko, 1997).
- Capacidad que tienen niños, adultos o familias para actuar correctamente, recuperarse después de vivir eventos estresantes y reasumir con éxito su

actividad habitual pese a las circunstancias adversas que los rodean (Hernández, 1998).

La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles. Stefan Vanistendael, (1994) define a la resiliencia como la capacidad humana para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecido o incluso transformado. Según este autor, el concepto incluye además, la capacidad de una persona o sistema social de enfrentar adecuadamente las dificultades, de una forma socialmente aceptable.

Retomando una de las definiciones citadas anteriormente, planteada por Rutter (1992) quien plantea a la resiliencia como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana”, viviendo en un medio “insano”. Se busca comprender la resiliencia como “proceso”. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo entre éstos y su medio.

La resiliencia remite a una combinación de factores que permiten a un niño, o a un adulto, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, y construir sobre ellos (Suárez Ojeda y Krauskopf, 1995).

En síntesis, las diferentes definiciones del concepto de resiliencia enfatizan características del sujeto resiliente: habilidad, adaptabilidad, baja susceptibilidad, enfrentamiento efectivo, capacidad, resistencia a la destrucción, conductas vitales positivas, temperamento especial y habilidades cognitivas, todas desplegadas frente a

las situaciones vitales adversas, estresantes, etcétera; que le permiten atravesarlas y superarlas (Estamatti y Cuestas citado en Melillo, 2001) .

También se destaca como elemento crucial que la resiliencia se produce en función de procesos sociales e intrapsíquicos. No se nace resiliente ni se adquiere “naturalmente” en el desarrollo: depende de ciertas cualidades de proceso interactivo del sujeto con los otros seres humanos, responsable de la construcción del sistema psíquico humano.

En base a todo lo anteriormente planteado se puede concluir en que la **resiliencia** se define como un proceso dinámico, dependiente de factores internos y externos que en interacción con el riesgo, hacen posible hacer frente a las situaciones adversas. El interjuego de estos mecanismos da como resultado una adaptación positiva, es decir la posibilidad de darle continuidad al desarrollo o a algunos aspectos del mismo (Morelato, 2005).

I.3 FACTORES DE RIESGO, FACTORES PROTECTORES Y RESILIENCIA

Radke-Yarrow y Sherman (1992), se preguntan si los factores de riesgo y los factores protectores, deben ser considerados universales, o si más bien están ligados a las características de las personas. Esto hace referencia a que para distintas personas un determinado acontecimiento estresor, cobra un significado, el cual es dependiente de las capacidades cognitivas y emocionales de cada una de ellas. Estos autores creen que los conceptos de riesgo y de factores protectores no deben ser considerados universales. Quizás sea necesario considerar las características de las personas, es decir el significado que cobra para ellas un determinado acontecimiento estresor, para

lograr una adecuada comprensión de los factores y/o procesos que ya sea las protegen o bien aumentan su vulnerabilidad.

Factor de riesgo: es cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud.

Factores protectores: Los factores protectores hacen referencia a aquellos recursos que pertenecen al niño, a su entorno o a la interacción entre ambos, y que amortiguan el impacto de los estresores, alterando o incluso revirtiendo la predicción de resultados negativos (Lazarus y Folkman, 1986; Garmezy, 1991; Garmezy y Masten, 1994 citado en Oros, 2008). Estos factores favorecen un funcionamiento adaptativo y contribuyen a la resiliencia (Oros, 2008), la cual podría considerarse como el producto final de este proceso de protección, que no hace desaparecer el riesgo, pero permite al individuo afrontarlo de una manera funcional (Werner, 1993).

En lo que concierne a los factores protectores, se puede distinguir entre externos e internos:

- Los *externos* se refieren a condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de daños: el apoyo, el cuidado afectivo, el establecimiento de expectativas elevadas y las oportunidades de participación en el ámbito familiar, escolar y/o comunitario, entre otros (Benard, 1991) la integración social y laboral.
- Los *internos* se refieren a atributos de la propia persona (Fredrickson, 2001). Pueden mencionarse la competencia social y la empatía (Marques Ceconello y Koller, 2000 citado en Oros, 2008), la flexibilidad, la sensibilidad, el sentido del humor, la autoestima, la seguridad, la confianza de sí mismo, la facilidad para

comunicarse, la capacidad de resolución de problemas (Benard, 1991), las emociones positivas, etc.

Rutter (1991), señala que, una misma variable puede actuar bajo distintas circunstancias, tanto en calidad de factor de riesgo como de protector. Es así como, por ejemplo, la familia puede ser un factor protector si es generadora de sostén y contención o puede ser de riesgo si existe violencia intrafamiliar. La interacción entre el riesgo y la protección harán posible la adaptación resiliente (Morelato 2005).

Siguiendo a Rutter (1992), el mismo afirma que tanto la vulnerabilidad como la protección más que ser atributos permanentes o experiencias, son procesos interactivos. La idea de factor protector se relaciona con las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo.

El mismo autor agrega que es importante identificar los factores de riesgo y de protección en tanto éstos permiten predecir resultados negativos o positivos en el proceso de desarrollo del niño. Por ello, resulta de mayor precisión utilizar el término “mecanismo protector” cuando una trayectoria, que era previamente de riesgo, gira en dirección positiva y con una mayor probabilidad de resultado adaptativo. De igual modo, un proceso será considerado de vulnerabilidad cuando una trayectoria previamente adaptativa se transforma en negativa (Rutter, 1991).

Löesel (1989, 1992), plantea que, los factores protectores no son independientes entre sí, sino que actúan relacionados entre ellos de forma tal que los de tipo personal pueden gatillar los recursos sociales y viceversa.

Por otra parte, según Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, (1996) es posible que factores que actuaron en calidad de riesgo, en ciertos momentos, puedan no sólo dejar

de serlo, sino que transformarse en protectores. Cuando varios de estos factores actúan simultáneamente son capaces de promover un desarrollo sano y positivo, esto independiente de las dificultades presentes en las condiciones de vida.

Es así, que tanto las personas en forma individual, como los grupos humanos cuentan potencialmente con ciertos mecanismos protectores. Sin embargo, el carácter dinámico de estos mecanismos hace que ninguno de éstos sea estable en el tiempo para cada una de las personas, ni menos aún para los grupos. Al analizar la interacción entre factores de riesgo, factores protectores y resiliencia uno no debe concentrarse sólo en el nivel individual. Por el contrario, debe ampliar el concepto para entender el interjuego que se da con las variables sociales y comunitarias.

Fergusson y Lynskey (1996) dan cuenta de una serie de factores que actúan en calidad de protectores, y por tanto pueden proteger o mitigar los efectos de la privación temprana, promoviendo a su vez los comportamientos resilientes en niños que viven en ambientes considerados de alto riesgo. Entre estos factores se encuentran:

- **Inteligencia y habilidad de resolución de problemas.** Se ha observado que los adolescentes resilientes presentan una mayor inteligencia y habilidad de resolución de problemas que los no resilientes.
- **Género.** El pertenecer al género femenino es considerado como una variable protectora, según lo indican estudios que han observado una mayor vulnerabilidad al riesgo en los hombres.
- **Desarrollo de intereses y vínculos afectivos externos.** La presencia de intereses y personas significativas fuera de la familia, favorece la manifestación de comportamientos resilientes en circunstancias familiares adversas.

- **Apego parental.** Estudios longitudinales han destacado que la presencia de una relación cálida, nutritiva y apoyadora, aunque no necesariamente presente en todo momento, con al menos uno de los padres, protege o mitiga los efectos nocivos de vivir en un medio adverso.
- **Temperamento y conducta.** Investigaciones con adolescentes han observado que aquellos que actualmente presentaban características resilientes, habían sido catalogados como niños fáciles y de buen temperamento durante su infancia.
- **Relación con pares.** Los autores replican lo observado por Werner en el estudio con niños en Kauai, señalando que los niños resilientes se caracterizaron por tener una relación de mejor calidad con sus pares que los niños no resilientes.

Otras variables mencionadas por Rutter (1991) que actuarían también a favor de la protección son: el apoyo marital, la capacidad de planificación, las experiencias escolares positivas y los eventos neutralizantes. Éstos últimos pueden constituirse en elementos de protección. Son experiencias que contrarrestan o neutralizan una situación negativa. Sin embargo, no cualquier experiencia positiva puede actuar como neutralizante, sino sólo aquellas que tienen la característica de disminuir el impacto negativo de una amenaza o dificultad.

Baldwin, Baldwin y Cole, (1992) mencionan que la participación en algún grupo religioso generaría cierta protección para los hogares que se desenvuelven en ambientes de alto riesgo. A su vez, Werner (1993) afirma que las familias de niños resilientes de distintos medios socioeconómicos y étnicos poseen firmes creencias religiosas, las que proporcionan estabilidad y sentido a sus vidas, especialmente en tiempos de adversidad. La religión parece darle a los niños resilientes, y a sus cuidadores, apoyo social, valores familiares, un sentido de enraizamiento y coherencia,

constituyéndose por tanto, en un elemento relevante dentro del desarrollo positivo de estos niños (Baldwin, Baldwin y Cole 1992).

Finalmente se destaca la importancia de las *emociones positivas*, entendidas como factores protectores, y como tal, vinculadas al desarrollo del proceso de resiliente en la infancia (Greco, Morelato e Ison, 2006). Algunos estudios sostienen que experimentar emociones positivas favorece el pensamiento creativo para la solución de problemas interpersonales, desarrolla la flexibilidad cognitiva, promueve respuestas de generosidad y altruismo, aumenta los recursos intelectuales y contrarresta las tendencias depresivas dando lugar a un alto ajuste psicológico (Isen, Daubman y Nowicki, 1987 citado en Greco, Morelato e Ison, 2006).

Las *emociones negativas* estrechan el pensamiento y la acción produciendo una activación en el sistema nervioso autónomo que prepara al organismo para una acción específica. Por el contrario las *emociones positivas* producirían una ampliación cognitiva y conductual propiciando un estilo de afrontamiento adaptativo, optimizando la salud, el bienestar subjetivo y la resiliencia psicológica (Fredrickson 2000).

La experiencia de emociones positivas junto a otros factores protectores, formaría parte de los mecanismos protectores necesarios frente a las situaciones de adversidad (Greco, Morelato e Ison 2006). Al respecto se puede hablar de una reciprocidad circular entre la experiencia de emociones positivas y el proceso de resiliencia ya que experimentar emociones positivas en situaciones de adversidad refleja características resilientes así como a su vez afrontar situaciones complejas, adversas y de riesgo con humor, optimismo, esperanza, alegría y tranquilidad contribuye también al proceso de resiliencia (Lamas, 2004 citado en Greco, 2009).

En síntesis, y en base a lo planteado anteriormente, se puede entender que los *individuos resilientes*, son aquellos que al estar insertos en una situación de adversidad, es decir, al estar expuestos a un conglomerado de factores de riesgo, tienen la capacidad de utilizar aquellos factores protectores para sobreponerse a la adversidad, crecer y desarrollarse adecuadamente, llegando a madurar como seres adultos competentes, pese a los pronósticos desfavorables.

La resiliencia no debe considerarse como una capacidad estática, ya que puede variar a través del tiempo y las circunstancias. Es el resultado de un equilibrio entre factores de riesgo, factores protectores y la personalidad del ser humano. Esto último permite elaborar, en sentido positivo, factores o circunstancias de la vida que son desfavorables. Es necesario insistir en la naturaleza dinámica de la resiliencia (Munist, Santos, Kotliarenko, Suárez Ojeda, Infante, Grotberg, 1998).

I.4 LOS PILARES DE LA RESILIENCIA:

Wolin y Wolin, (1993) utilizan el concepto de *mandala de la resiliencia*. El término *mandala* significa paz y orden interno, y es una expresión empleada por los indios navajos del suroeste de los Estados Unidos, para designar a la fuerza interna que hace que el individuo enfermo encuentre su resistencia interna para sobreponerse a la enfermedad (Suárez Ojeda y Krauskopf, 1995). “Mandala” de la resiliencia hace referencia a los atributos que aparecen con frecuencia en los niños y adolescentes considerados resilientes.

Estos autores mencionan siete resiliencias, atributos o cualidades protectoras, que se desarrollan a continuación:

- **Introspección o Insight:** capacidad de “verse a sí mismo”, de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta.
- **Independencia:** capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos; alude a la capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento.
- **Capacidad de relacionarse (Interacción):** la habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas, equilibrando la propia necesidad de afecto con la capacidad de brindarse a otros.
- **Iniciativa:** es la capacidad de proponer por primera vez; se relaciona con la espontaneidad y con la valentía para enfrentarse a tareas nuevas demandantes.
- **Humor:** encontrar lo cómico en la propia tragedia. Tener la habilidad de lograr alivio al reírse de las propias desventuras y encontrar maneras diferentes de mirar las cosas, buscándoles el lado cómico.
- **Creatividad:** capacidad de crear orden y belleza, a partir del caos y el desorden. Es la capacidad de inventar, de generar, de producir algo que antes no existía. En la infancia se expresa en el juego, que es la vía para revertir la soledad, el miedo, la rabia y la desesperanza. En el adolescente se expresa a través del arte.
- **Moralidad:** este elemento ya es importante desde la infancia, pero sobre todo a partir de los diez años. Es la conformidad de la conducta con las normas morales aceptadas por la sociedad, con las reglas que deben seguirse para hacer el bien y evitar el mal, supone una intencionalidad, una conciencia, un esfuerzo que llega a ser un hábito o una costumbre.

I.5 FUENTES INTERACTIVAS DE LA RESILIENCIA:

Grotberg, (1995) ha creado un modelo donde es posible caracterizar a un niño resiliente a través de la posesión de condiciones que en el lenguaje se expresan diciendo: **“Yo tengo”, “Yo soy”, “Yo estoy”, “Yo puedo”**

En todas estas verbalizaciones aparecen los distintos factores de resiliencia, como la autoestima, la confianza en sí mismo y en el entorno, la autonomía y la competencia social.

A su vez, la posesión de estas atribuciones verbales puede considerarse como una fuente generadora de resiliencia. Por ejemplo, así sucede al recurrir a las características de "tengo" personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente, y personas que me ayudan cuando estoy en peligro; éstas pueden tratar al niño o adolescente en una forma que fortalezca las características de "soy" una persona digna de aprecio y cariño y de "estoy" seguro de que todo saldrá bien; las características de "puedo" hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan y también encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

Se puede explicar estos verbos entendiendo su sentido de la siguiente manera:

➤ **TENGO**

- Personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente.
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas.
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

➤ **SOY**

- Una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
- Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan.

➤ **ESTOY**

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.
- Rodeado de compañeros que me aprecian.

➤ **PUEDO**

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
- Buscar la manera de resolver mis problemas.
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

Como agentes de salud y educadores podemos promover la resiliencia si procuramos que la crianza y la educación formal y la informal aumenten las situaciones que producen estas verbalizaciones en cada niño que crece.

I.6 PERFIL DE UN NIÑO RESILIENTE

A continuación se describen algunos atributos que han sido consistentemente identificados como los apropiados de un niño o adolescente resiliente (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez Ojeda, Infante, Grotberg, 1998):

- **Competencia social**

Los niños y adolescentes resilientes responden más al contacto con otros seres humanos y generan más respuestas positivas en las otras personas; además, son activos, flexibles y adaptables aún en la infancia. Los niños resilientes, desde muy temprana edad, tienden a establecer más relaciones positivas con los otros.

- **Resolución de problemas**

Las investigaciones sobre niños resilientes han descubierto que la capacidad para resolver problemas es identificable en la niñez temprana. Incluye la habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente, y la posibilidad de intentar soluciones nuevas para problemas tanto cognitivos como sociales.

- **Autonomía**

Se refiere al sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno. Algunos autores han identificado la habilidad de separarse de una familia disfuncional y ponerse psicológicamente lejos de los padres enfermos, como una de las características más importantes de los niños que crecen en familias con problemas de alcoholismo y enfermedad mental.

- **Sentido de propósito y de futuro**

Hace referencia a expectativas saludables, dirección hacia objetivos, orientación hacia la consecución de los mismos (éxito en lo que emprenda), motivación para los logros, fe en un futuro mejor, y sentido de la anticipación y de la coherencia.

Siguiendo la revisión del trabajo de Kotliarenco (1996) hace mención a algunas características psicológicas que, en términos generales, permiten construir el proceso resiliente. Entre ellas, destaca: *mayor coeficiente intelectual, habilidad de resolución de problemas, mejores estilos de afrontamiento, autonomía y locus de control interno, empatía, manejo de relaciones interpersonales, sentido del humor positivo, mayor tendencia al acercamiento a las personas, voluntad y capacidad de planificación.*

En síntesis, se puede afirmar que si bien, muchas de estas características presentes en los niños, son capaces de promover un desarrollo mental relativamente sano y positivo (independientemente de las dificultades presentes en las condiciones de vida), no se puede hablar de resiliencia como si fuera un concepto unívoco y absoluto.

Si bien se entiende la resiliencia como una capacidad humana y universal que está presente en las distintas comunidades, etnias y culturas, se cree que tiene rasgos y características particulares de acuerdo a los diferentes contextos en que se manifiesta (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez Ojeda, Infante, Grotberg, 1998).

CAPÍTULO II:

Resiliencia y familia:

“hacer nacer un niño no es suficiente, es necesario también meterlo al mundo”...

“hacerlo nacer describe los procesos biológicos de la sexualidad, del embarazo y el nacimiento y meterlo al mundo implica que los adultos dispongan alrededor del niño circuitos sensoriales que le sirvan de tutores del desarrollo y le permitan entretener su resiliencia”

Cyrulkin Boris (2001)

II. 1 RESILIENCIA Y FAMILIA:

Confrontar la difícil realidad en que viven muchas familias en la actualidad, puede representar una invitación a la desesperanza, donde se visualizan las carencias, obstáculos y dificultades de las familias. No obstante, la misma realidad planteada desde el enfoque de la resiliencia, puede ofrecer un escenario diferente, centrándose en las potencialidades. Implica posicionarse desde una mirada positiva, que lejos de ser una visión ingenua, muestra una perspectiva más amplia de esa misma realidad que abarca también las fortalezas y recursos de las familias.

Al respecto, Froma Walsh (1998) comenta que el enfoque de resiliencia desde la perspectiva de la terapia sistémica, ve a la familia que atraviesa por una situación adversa como una entidad desafiada en lugar de considerarla como una entidad perjudicada, y procura comprender en qué forma logra sobrevivir y regenerarse en medio de un estrés abrumador, reafirmando con ello su capacidad de autorreparación. Además, la concibe como un grupo humano que evoluciona a través de las etapas de su ciclo vital, en constante interacción con el contexto del cual forma parte, cuyas crisis representan verdaderos desafíos que demandan de ella la puesta en juego de todos sus recursos y de procesos de interacción propios de su dinámica, tales como la cohesión, la flexibilidad, la comunicación franca y la capacidad para resolver problemas, mediante lo cual logran facilitar un buen funcionamiento básico y el bienestar de todos sus integrantes.

Por lo tanto, es interesante pensar desde esta concepción, a aquellas familias que sufren pobreza, violencia social, y situaciones familiares caóticas (drogas, alcohol, delincuencia de padres o hermanos), entre otras disfunciones y que, sin embargo, han sido capaces de recuperarse y salir adelante (Walsh 1998; Dugan y Coles 1989;

Felsman y Vaillant 1987; Garmezy 1991; Helmreich 1992; Werner y Smith 1982 citado en Melillo 2001).

Es necesario tener en cuenta que si bien, muchas personas sufren consecuencias negativas al vivenciar situaciones adversas, otras, logran superarlas y salir fortalecidas, sin padecer las predicciones de síntomas y daños aportadas por las teorías tradicionales de la conducta humana.

Esto se ve reflejado en una nueva corriente de investigaciones, que señala que a pesar de haber sufrido los mismos golpes y ataques, algunas personas crecen normalmente. ¿Cómo explicar estas observaciones que contradicen lo esperado? (Ravazzola, 1997 citado en Melillo, 2001). La idea de las resiliencias aparece como una de las explicaciones que inducen a seguir pensando. La propuesta de la resiliencia consiste en enfocar y enfatizar los recursos de las personas y los grupos sociales para “salir adelante”.

Esta idea logra su fundamento, en un estudio epidemiológico pionero que realizó E.E. Werner (1982), quien observó a lo largo de cuarenta años, hasta su vida adulta, a casi setecientos niños nacidos en medio de la pobreza en la isla de Kauai. Todos habían pasado penurias, pero una tercera parte sufrió además experiencias de estrés y/o fue criado por familias disfuncionales debido a recurrentes peleas, divorcio con ausencia de padre, alcoholismo o enfermedades mentales. No obstante a dichas adversidades, muchos llegaron a lograr un desarrollo sano y positivo.

Según lo planteado por el estudio, se observó además que todos los sujetos que resultaron resilientes tenían, por lo menos, una persona (familiar o no) que los había aceptado en forma incondicional, independientemente de su temperamento, su aspecto físico o su inteligencia. Necesitaban contar con alguien y, al mismo tiempo,

sentir que sus esfuerzos, su competencia y su autovaloración eran reconocidos y fomentados.

Sostiene Werner, (1982) que todos los estudios realizados en el mundo acerca de los niños desgraciados comprobaron que la influencia más positiva para ellos era una relación cariñosa y estrecha con un adulto significativo. O sea que la aparición o no de resiliencia en los sujetos depende de la interacción de la persona y su entorno humano.

Por otro lado, Froma Walsh, (1996) expone el concepto de “Resiliencia familiar”, preguntándose ¿qué hace que algunas familias se quiebren y se destruyan ante las crisis y que otras consigan superarlas y aún resultar más maduras y recuperadas? Hace lugar a la creencia de que los golpes no necesariamente destruyen y de que todas las personas cuentan con recursos para superar la crisis, contribuyendo enormemente a facilitar y acompañar la adopción de actitudes que ayudan a afrontar adversidades. Al consolidar la resiliencia familiar, se robustece la familia como unidad funcional y posibilita que se inculque esa capacidad en todos sus miembros (Walsh, 1996). A continuación se desarrollan algunas características de las familias resilientes y no resilientes:

II.1.1 Familias resilientes:

Es interesante plantearse algunos rasgos que son observados en grupos familiares capaces de superar problemas graves, Ravazzola (citado en Melillo 2001) plantea los siguientes:

- Producir intercambios en los que aparecen rasgos de humor: Alguien puede transformar la lectura de situaciones vividas por todos en un relato que puede, inesperadamente hacer reír.
- Tener presente la capacidad de fantasear: imaginar situaciones futuras, cultivar y conservar los sueños y las esperanzas, sin que esto signifique alimentar falsas ilusiones.
- Incluir la capacidad de “des-culpar”: implica comprender que las adversidades no deberían ser entendidas como la culpa de alguien, que queda así estigmatizado.
- Armar una narrativa empática: en las cuales las personas se perciban como centros protagónicos de historias creíbles, que apuntan a la mejora y a la recuperación de la dignidad de los protagonistas y que poseen incluso un sentido estético diferente del esperado (Molina Loza, 1998).
- Capacidad de comunicarse abiertamente, de expresar emociones, de usar códigos comprensibles para otros, de experimentar en conjunto sensaciones de complicidad y pertenencia, con vivencia importantes de aceptación e inclusión.
- Expresión de la necesidad de los miembros de una familia de ser flexibles: de poder introducir flexibilidad en sus relaciones.
- Las familias necesitan también ejercitar funciones de cuidado y preservación que requieren capacidades como la estabilidad y la firmeza. Pero el miedo a perder estas últimas puede llevar a algunos a aferrarse a conductas que ya no les sirven y a quedar “pegados” a reglas que no condicen con los contextos actuales de convivencia. Si entre los que tienen visiones diferentes pueden conversar sin que el miedo a las pérdidas les impide o limite los intercambios, se producen adaptaciones menos dolorosas para todos.

- A los adultos de cada familia les toca ser capaces de renunciar a tener siempre la razón, a ser poseedores de la “verdad absoluta”, para poder escuchar posiciones diferentes y construidas sobre lógicas no habituales para ellos.
- Especialmente en las situaciones de crisis, todos somos más vulnerables a las provocaciones y, por lo tanto, los vínculos son más frágiles. Es en esos momentos cuando se necesitan actitudes y capacidades relacionadas con la función de sostén de los vínculos.
- Otras capacidades detectadas en personas y relaciones de las familias que han logrado salir airosas de grandes crisis son las siguientes: capacidad de innovación, de creación, de adaptación (para afrontar lo nuevo aprovechando todo lo que trae como enseñanza), capacidad para superar impotencias y obstáculos, no dándose fácilmente por vencido, habilidad para estimular a los quebrados, sin abandonarlos; capacidad de aprovechar y generar recursos, de construir definiciones colectivas de límites, pautas, roles, objetivos, necesidades y estrategias; capacidad de proyectarse en el tiempo y anticipar otro momento en que la situación haya cambiado, es decir de experimentar sensaciones de esperanza.

En todas las familias existen estas potencialidades. Muchas veces, lamentablemente, sólo algunos de sus miembros las ejercen.

II.1.2 Familias no resilientes:

Por otro lado, Raffo Benavides (2009) describe algunos rasgos de familias que se muestran reticentes a la resiliencia priorizando una paternidad y maternidad emocionalmente inepta:

- *Ignorar los sentimientos:* son padres que se muestran indiferentes, desatienden e ignoran los sentimientos y emociones de sus hijos.
- *Mostrarse demasiado liberal:* son padres permisivos, aceptan emociones sin poner límites a conductas.
- *Mostrarse desaprobador sin respeto:* son padres críticos, castigadores que reprenden por las emociones, la comunicación se torna agresiva.

Estos estilos generan hijos vulnerables y sin madurez emocional. Se crían en hogares tristes, caóticos o negligentes, generando estrés, fracaso escolar y problemas conductuales, aumentando la presencia de factores de riesgo.

II.1.3 El apego y el desarrollo de la competencia emocional:

La resiliencia se construye en relación con el otro. El aprendizaje de un “apego seguro” es básico para que las personas se conecten con la realidad y busquen las formas de afrontar las dificultades (Cyrulnik, 2004).

Las investigaciones actuales han conectado la resiliencia con la posibilidad de mantener una relación con un adulto significativo, que le brinde en algún momento

atención y sustento. La investigación pionera de Werner (1993) dejó claro que en el caso de los niños resilientes había por lo menos una persona que los aceptaba de forma incondicional, independientemente de las características, o de su temperamento, su belleza o su inteligencia. El principal elemento constructor de resiliencia para los niños es una relación de confianza, aunque sea con un solo adulto, dentro o fuera de la familia, que le transmite “tú me importas” (Werner, 1993).

El establecimiento de un vínculo afectivo seguro, es el pilar fundamental de la resiliencia. No es posible afrontar la adversidad si alguien, en algún momento, no establece puentes afectivos (Cyrulnik 2004).

Los niños que mantienen unas relaciones de apego segura con las personas que les cuidan acaban desarrollando una buena competencia emocional. Para que un niño pueda desarrollar unas relaciones emocionales sólidas, sus padres deben responder a sus necesidades de seguridad y de cuidados físicos y ser sensibles a las señales que emite el niño cuando desea que estas necesidades se satisfagan.

Cuando ocurre esto los niños saben que sus padres les ofrecen una base segura desde la que poder explorar el mundo. Según Jonh Bowlby, (1996) el autor que formuló inicialmente la teoría del apego, la conducta de apego está programada genéticamente, es esencial para la supervivencia de la especie y aparece en los niños de 6 meses a 3 años de edad cuando se enfrentan a un peligro. En estos casos los niños buscan la proximidad de las personas que les cuidan. Cuando se sienten reconfortados reanudan la actividad de explorar el entorno inmediato alrededor de estas personas. Este ciclo se repite cada vez que el niño percibe una amenaza y se activan sus necesidades de apego relacionadas con la seguridad y la satisfacción. Tras múltiples repeticiones, el niño construye un modelo interno de las relaciones de apego basado

en la forma en que abordan estos episodios quienes le cuidan en respuesta a sus necesidades de proximidad, consuelo y seguridad.

Estos modelos internos nos permiten predecir nuestra conducta y la conducta de otras personas importantes para nosotros en el contexto de nuestra relación con ellas.

Distintas investigaciones clasifican tipos de apego: seguro, ansioso-ambivalente, evitador, desorganizado (Cassidy y Shaver, 1999), los cuales, en parte, caracterizan las pautas de organización familiar.

Las familias que mantienen relaciones de apego **seguras**, son adaptables y presentan unos vínculos flexibles, generando autonomía en el niño, ofrece una base firme y segura desde la que explorar el mundo. Los padres son sensibles a las necesidades de sus hijos.

Las familias que tienen un estilo de apego **ansioso-ambivalente**, tienden a estar demasiado unidas pero no se sienten satisfechas, tienden a estar enmarañadas y a tener límites poco definidos. Los niños cuyas relaciones afectivas se basan en la ansiedad, buscan el contacto de sus padres tras una separación, pero no pueden obtener consuelo del mismo.

Las familias caracterizadas por unas relaciones de **evitación** tienden a estar desconectadas y a tener unos límites impermeables. Se muestran distantes y tienden a sentirse descontentas. Los niños cuyas relaciones afectivas se basan en la evitación rehúyen del contacto con sus padres tras una separación.

Finalmente las familias que tienen un estilo **desorganizado** se caracterizan por los conflictos de aproximación-evitación, la alternancia entre el aferramiento, el enfado y la desorientación. El apego desorganizado es un correlato común de los

malos tratos y el abandono durante la infancia y de la ausencia o la muerte prematura de los padres. Los niños con un estilo de apego desorganizado muestran unas pautas de ansiedad y evitación tras una separación.

Un 65% de los niños/as, de cualquier cultura y nivel sociocultural, aprenden a amar y a relacionarse de manera segura, pero un 35% han aprendido un apego inseguro, ambivalente, angustioso (Cyrulnik, 2004). Estos niños se centran en sí mismos, buscan la supervivencia y parecen tener miedo de ser ayudados. Sin embargo, aún así, la oportunidad de relacionarse con un adulto significativo en cualquier momento de su vida, puede ayudar a avivar las brasas de resiliencia que todos llevamos dentro (Cyrulnik, 2001).

Las relaciones de **apego seguras** son una característica esencial de la resistencia ante la adversidad. Por tanto, la resiliencia se construye en la relación con “alguien”, no necesariamente los padres, esto le ayuda al niño a reinterpretar su experiencia y a construir un relato de sí mismo y de su entorno coherente y optimista (Carr, 2004).

Esta idea es esencial en la educación, puesto que la resiliencia no resulta sistemáticamente de la suma de factores intrínsecos y extrínsecos, sino de la interacción permanente (Tomkiewicz, 2004).

Los adultos promotores de resiliencia, trasladan una mirada optimista y exigente. Optimista porque se transmiten esperanza en las posibilidades del niño o la niña. Exigente porque se sienten comprometidos con el desarrollo y el avance de estos. Cyrulnik, (2001) plantea que la adversidad debe ser entendida como desafío y la autoría como motor del cambio.

Principios para mejorar la interacción entre el adulto significativo y el niño:

- Mostrar al niño sentimientos de forma positiva
- Ajustarse a las iniciativas del niño
- Hablarle al niño de forma afectiva
- Elogiar y demostrar aprecio al niño
- Ayudar a observar con atención y compartir con él
- Explicar con entusiasmo el significado de afectos y comportamientos
- Ampliar y enriquecer el significado de las experiencias (de autoconfianza, intensidad)
- Regular y orientar las acciones y proyectos del niño con afecto

II.2 TRANSFORMACIONES PROFUNDAS DE LA FAMILIA:

La familia ha sufrido profundas transformaciones en las últimas décadas. Entre ellas se han diversificado las formas familiares. La familia nuclear con modelo de hombre proveedor, mujer cuidadora ya no es el modelo clásico (Castells, 1999). El autor señala además que no se trata de la disolución de la familia, como a veces se plantea, sino más bien del fin de la familia como la hemos conocido hasta ahora. No sólo de la familia nuclear, sino la basada en la dominación patriarcal que ha sido la tradicional durante milenios.

Elizabeth Jelin, (1998 citado en Sunkel, 2006) plantea que la familia “normal”, entendida como el modelo tradicional, “ideal” del papá que trabaja afuera, la mamá que limpia y atiende a sus hijos, sin duda atraviesa una situación de crisis. Esta familia predominante desde el periodo de post-guerra hasta comienzos del siglo XXI, se ve atravesada por mamás que trabajan, por divorcios y formación de nuevas parejas con hijos convivientes y no convivientes (“los míos, los tuyos, los nuestros”).

A esto se agregan otras formas de familias más alejadas del ideal de la familia nuclear completa: madres solteras y madres con hijos sin presencia masculina, padres que se hacen cargo de sus hijos después del divorcio, personas que viven solas pero que están inmersas en densas redes familiares. Todas ellas son familias (Jelin, 1998 citado en Sunkel, 2006). Se ha incrementado la frecuencia de separaciones o divorcios, esto trae como consecuencia el surgimiento de familias complejas.

Estas familias resultan del divorcio, la nulidad del matrimonio o la ruptura de la convivencia y la constitución de nuevos vínculos (Arriagada, 2002 en Sunkel, 2006) lo cual lleva a una creciente diversificación de las formas familiares.

A continuación se detalla una clasificación de las familias expuesto en Panorama Social 2004, CEPAL (citado en Sunkel 2006).

Esta clasificación distingue entre hogares familiares y no familiares utilizando como criterio de diferenciación la existencia de núcleo conyugal del jefe/a de hogar:

II.2.1 Tipos de familia

Hogares familiares:

- **Familia Nuclear biparental con hijos:** pareja casada legalmente con hijos.
- **Familia Nuclear monoparental:** integrado por uno de los padres (madre o padre) y uno o más hijos.
- **Familia Nuclear sin hijos:** pareja casada.
- **Familia extensa, extendida o ampliada:** a la familia nuclear se le incorporan abuelos, tíos, primos, etc.
- **Familia ensamblada o reconstituida:** se incorpora la pareja de padre o madre, con hijos de parejas anteriores y con hijos comunes o no, conviviendo juntos bajo un sistema familiar.
- **Familia de afecto o de crianza:** personas que se hacen cargo de niños, adolescentes u otros miembros sin que existan lazos de consanguinidad, pero conviven y funcionan bajo un mismo régimen familiar.

Hogares no familiares:

- **Familia Unipersonal:** integrado por una sola persona.
- **Familia Sin núcleo:** aquellos donde no existe un núcleo conyugal o una relación padre/madre-hijo/hija aunque pueden existir otras relaciones de parentesco (dos hermanos, un abuelo y sus nietos, etc.).

II.2.2 La familia como pilar de bienestar a pesar de sus transformaciones:

En las últimas décadas, la familia ha sufrido transformaciones profundas (Sunkel, 2006). Dicho autor, plantea que una minoría de gente vive ahora en lo que podríamos llamar la familia estándar de los años cincuenta: ambos padres viviendo junto con sus hijos matrimoniales, la madre ama de casa a tiempo completo y el padre ganando el pan. Agrega que a pesar de las profundas transformaciones de la familia y su creciente diversidad, ésta se sigue considerando como un pilar importante generador de bienestar.

La familia ha desempeñado roles de protección de sus miembros y la producción del bienestar a pesar de las insuficiencias de los sistemas de protección social. Esto implica pensar que cuenta con distintos recursos para enfrentar riesgos, puede desarrollar diferentes estrategias para responder frente a situaciones de crisis y vulnerabilidad (Sunkel, 2006).

Este autor señala una estructura profunda de recursos familiares que denomina “activos de los hogares”. Los *activos* de un hogar se componen del conjunto de recursos que en una instancia dada pueden ser movilizados en busca de mejoras en el bienestar o bien para evitar caídas en el nivel de bienestar de un hogar.

Caroline Moser, (1998) plantea que existe una estrecha relación entre la posesión de activos y la vulnerabilidad de los hogares. La autora define la *vulnerabilidad* como la “inseguridad en el bienestar de los individuos, hogares y comunidades frente a un contexto en proceso de cambio y de manera implícita, la capacidad de respuesta y resistencia frente a los riesgos que enfrentan durante esos cambios negativos.”

Los cambios en el contexto que amenazan el bienestar pueden ser ecológicos, económicos, sociales y políticos y pueden tomar la forma de shocks repentinos, tendencias de largo plazo o cambios estacionales (Moser, 1998). Siguiendo esta definición, el análisis de la vulnerabilidad implica identificar no solo la amenaza sino también la 'resistencia' o capacidad de respuesta para explotar las oportunidades y en ese resistir, la capacidad de recuperarse de los efectos negativos de un contexto en proceso de cambio. Los medios de resistencia son los activos que los individuos, hogares o comunidades pueden movilizar cuando se encuentran enfrentados a situaciones adversas (Moser, 1998).

La estrecha relación entre vulnerabilidad y posesión de activos significa que mientras más activos o recursos tienen las personas menos vulnerables son y a la inversa, que la inseguridad aumenta en la medida que disminuyen los activos. La habilidad de los hogares para evitar o reducir la vulnerabilidad depende no solamente de su dotación inicial de activos sino también de su habilidad para transformar efectivamente esos activos en ingresos, alimentos o otras necesidades básicas (Moser, 1996).

A continuación se muestra una **matriz de activos/vulnerabilidad** en la se precisan algunos indicadores de aumento y disminución de la vulnerabilidad para el individuo, el hogar y la comunidad:

Tipo de vulnerabilidad	Indicadores de aumento de la vulnerabilidad	Indicadores de descenso de la vulnerabilidad
	Individuo	
Trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Pérdida de trabajo - Pérdida de seguridad de ingresos - Aumento de empleos temporales o - Discapacidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento de miembros del hogar que trabajan, especialmente mujeres - Aumento de empresas Familiares
Capital humano	<ul style="list-style-type: none"> - Menor acceso a infraestructura - Disminución en la tasa de asistencia escolar/aumento en la tasa de deserción - Descenso en la atención de salud 	<ul style="list-style-type: none"> - Substitución de servicios privados por servicios públicos (tales como atención privada de salud y educación privada)

	Hogar	
Vivienda	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción de amenaza de expulsión - Deterioro del stock de la vivienda - Alto nivel de hacinamiento 	-Propiedad de la vivienda
Relaciones familiares	<ul style="list-style-type: none"> - Erosión de la familia como unidad social por cambios en la estructura, divorcios o rupturas - Extensión de la familia con empeoramiento de la relación perceptores/no-perceptores - Incapacidad de la mujer para equilibrar responsabilidades múltiples y participación en la comunidad - Adultos mayores sin atención 	<ul style="list-style-type: none"> - Extensión de la familia con mejoramiento de la relación perceptores/no-perceptores - Compartir el cuidado de menores, cocina y espacio - Reducción de la violencia doméstica

	Comunidad	
Capital social	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento de la inseguridad en lugares públicos - Descenso de la reciprocidad entre hogares - Erosión de la organización a nivel local 	<ul style="list-style-type: none"> - Soluciones a la criminalidad basadas en la comunidad - Reciprocidad inter hogares - Organizaciones activas a nivel de la comunidad

Fuente: Moser, 1996.

II.3 ACTIVAR LA RESILIENCIA EN LA FAMILIA:

De acuerdo con Edith Grotberg (2002) y su grupo de colaboradores, el proceso para activar la resiliencia consta de tres momentos fundamentales: La promoción de los factores resilientes, el compromiso con los comportamientos resilientes y la valoración de los resultados que se obtienen cuando se activa la resiliencia. A continuación se detalla cada uno:

II.3.1 Promoción de los factores resilientes

Implica mantener, dentro de la dinámica propia de la familia, un encuentro íntimo entre sus miembros, que permita descubrir cuáles son las características de cada uno, sus necesidades, expectativas, fortalezas y potencialidades.

Para promover esos factores resilientes, se requiere ayudarlos a desarrollar las características más relevantes de la etapa del desarrollo en la cual se encuentran, sin perder de vista los otros dos aspectos: Las características propias de su género y su contexto. Además, es preciso tener en cuenta la etapa del ciclo vital por la cual atraviesa la familia y las tareas evolutivas que puede realizar.

II.3.2 Compromiso con el comportamiento resiliente.

Este compromiso implica ayudar a la familia y a cada uno de sus miembros, a pasar de un temor vago e inespecífico con respecto a la dificultad que afrontan, a la identificación clara y precisa de la misma, de sus causas y de los riesgos reales y percibidos que se desprenden de ella. Además es indispensable ayudarles a encontrar formas apropiadas de hacerle frente, según su magnitud y cercanía evidente. Para ello hay cuatro estrategias concretas:

- Exponerlos al problema de manera controlada

Esto significa que en lugar de animarlos a evadir u olvidar el problema haciendo de cuenta que no existe o que se resuelve solo, es necesario acompañarlos para que observen en detalle la situación que los afecta tal y como la registra en sus mentes, sin juzgarla o calificarla, observar también las emociones que les produce (rabia, miedo, tristeza, impotencia, desilusión) y las sensaciones que experimentan en su cuerpo cuando tienen esas emociones (calor en la cabeza, frío en las manos, temblor en las piernas, desaliento, mareo, dolor de cabeza).

Esta observación fija, atenta, tranquila y sin prejuicios de estas tres cosas (percepciones, emociones, sensaciones), produce el efecto de lograr un cambio en la forma como la persona ve la situación y que sienta que tiene control sobre ella.

- Planificar una estrategia para enfrentar la dificultad

Una vez que los miembros de la familia han cambiado la percepción que tienen sobre la dificultad y sienten que pueden hacerle frente, están listos para considerar diferentes alternativas al respecto, observando con serenidad los pro y los contra de cada una hasta encontrar la que se ajusta más a la situación en si y a sus capacidades o a su estilo. La resiliencia se activa en este momento, ayudando a la persona a producir una lluvia de ideas sin juzgarlas ni calificarlas, verificando simplemente su viabilidad y pertinencia en relación con la situación, con lo cual se estimula su creatividad.

- Practicar la estrategia

Este paso es posible de llevar a cabo cuando la adversidad aún no llega, y puede hacerse de diferentes maneras: haciendo representaciones físicas de las estrategias elegidas en el paso anterior (sociodramas, juego de roles), o lo que es mucho más rápido y eficaz, haciendo representaciones mentales de la misma con los ojos cerrados.

Resulta de gran ayuda acompañar a los miembros de la familia en la observación imaginaria de las peores circunstancias en las cuales tendrían que emplear su estrategia, prestando atención a cada detalle de dichas situaciones hipotéticas, las emociones que les genera pensar en ellas y en el uso de las estrategias elegidas y las sensaciones físicas que acompañan dichas emociones.

La familia estará lista para afrontar la dificultad de manera apropiada y exitosa, cuando sus miembros se sientan tranquilos al observar estas escenas ficticias y experimenten la sensación de estar relajados, o incluso emocionados y fortalecidos

cuando se imaginan a si mismos afrontándolas según su plan. En ese momento se han activado su autonomía, su interacción y su iniciativa, que es la fuerza que les ayuda a poner en práctica aquello que les recomienda su creatividad.

- Afrontar en el momento que se requiera la acción

Es el paso de la imaginación a la acción física, empleando todo aquello que ya se ha diseñado y se ha practicado con anterioridad, después de transformar las emociones que impedían afrontar y resolver con éxito la dificultad. Este dar la cara a la situación estresante, es lo que ayuda a consolidar posteriormente la resiliencia.

II.3.3 Valoración de los resultados obtenidos al activar la resiliencia.

La resiliencia es mayor y más eficaz si se hace consciente en la mente de las personas, lo cual se logra a través de la valoración de sus resultados. Esto es lo que hace que crezca en su interior, lo que permite adquirir experiencia del sufrimiento, de las equivocaciones, vivir en mejores condiciones y crecer como familia y como personas gracias a las limitaciones o dificultades que han tenido que afrontar.

Esto consiste en identificar con la familia resiliente:

- Qué han aprendido o pueden aprender de la experiencia vivida. Qué han descubierto sobre la fortaleza intrapsíquica de cada uno, sobre su identidad, su capacidad para establecer relaciones y crear vínculos afectivos significativos, lo mismo que sobre su habilidad para resolver problemas. Qué personas o instituciones han encontrado a su alrededor, que pueden considerar como fuente de apoyo real.

- Cuál ha sido el impacto que han producido en su interior y a su alrededor al enfrentar su adversidad o su problema, a quienes afectaron y de qué manera. Para poder hablar de resiliencia, es necesario que las estrategias de afrontamiento que se emplean en la resolución del conflicto se basen en el respeto por si mismos, por los demás y por el medio.
- En qué forma se ha incrementado su bienestar, su felicidad, la calidad de su vida. Cuánto ha mejorado la salud de los miembros afectados. La constatación de este aspecto, al igual que del anterior, activa la resiliencia desde una perspectiva ética.

Cuando se ha recorrido todo el proceso y las respuestas a las preguntas anteriores arrojan resultados que coinciden con una adaptación positiva del grupo familiar y de cada miembro en particular, se puede decir que el proceso vivido ha sido de resiliencia.

CAPÍTULO III:

Resiliencia y escuela

“La resiliencia escolar es la capacidad para recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito a la adversidad y desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy”.

Rirkin y Hoopman (1991)

III.1 LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA POSITIVA

El estudio de la resiliencia tiene grandes aplicaciones en el campo de la educación. Acevedo y Mondragon (2005), identifican condiciones que promueven la resiliencia y la asocian a un “aprendizaje exitoso”. Sus investigaciones muestran que algunos estudiantes tienen éxito académico a pesar de la adversidad.

Según Benard, (1996) el “aprendizaje exitoso” se estimula a través de las siguientes condiciones: relaciones caritativas que brindan amor y apoyo consistente, compasión y confianza, expectativas altas que muestran respeto, proveen guía y construyen sobre las fortalezas de cada persona y oportunidades de participación y contribución que dan responsabilidad significativa, poder real para la toma de decisiones, sentido de propiedad y pertenencia, sentido de conexión y significado.

Wang y Gordon, (1994) agregan que para promover el éxito en el aprendizaje y estimular la capacidad de las escuelas para suscitar la resiliencia en poblaciones cada vez más diversas, es necesario priorizar la organización y el ambiente de la escuela, los programas preescolares, el apoyo entre pares y la comunidad, el rol del currículo y la instrucción.

III.1.1 Dilemas de la definición de la resiliencia educativa

La resiliencia educativa tiene que ver con aumentar la probabilidad de éxito educativo, más allá de la vulnerabilidad que viene de las experiencias y condiciones medioambientales (Acevedo y Mondragon, 2005). Este tipo de resiliencia puede ser promovido a través de intervenciones que mejoren el aprendizaje de los niños; que

desarrollen las competencias y talentos que ellos poseen y que los protejan de las adversidades.

Las escuelas, como contexto cultural privilegiado para el aprendizaje de vida, por un lado, pueden contribuir a mitigar factores considerados de riesgo para el desarrollo de problemas psicológicos, académicos y sociales de los estudiantes, y por otro lado, pueden construir resiliencia en los mismos, promoviendo condiciones medioambientales que fomenten las relaciones sociales, las expectativas elevadas sobre el desempeño y las posibilidades en la vida y donde se otorguen verdaderas oportunidades de participación (Henderson y Milstein, 2003).

Rirkin y Hoopman (1991, citado en Henderson y Milstein, 2003 pp26) adaptaron una definición de resiliencia que podría utilizarse en las escuelas, tiene que ver con *“la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy”*.

Por lo tanto, la resiliencia debe ser considerada como un atributo que se desarrolla en el tiempo y que puede ser promovido y aprendido por todos. La resiliencia en la escuela, va más allá del logro académico y busca crear las bases para una vida feliz desde las etapas tempranas.

III.1.2 Resiliencia y rendimiento académico

Diferentes investigaciones publicadas, intentan relacionar la resiliencia con el rendimiento académico, ya que, el rendimiento se mira como una variable

multidimensional que es influenciada por factores familiares, sociales, pedagógicos y por las características del propio sujeto (Schiefelbein y Simmons, 1981).

Algunas investigaciones parten de la suposición de que existen ciertas variables que conducen al fracaso escolar como por ejemplo la clase social, el cociente intelectual entre otras. Desde esta perspectiva pueden pensarse modos de intervención políticos y pedagógicos para acechar este problema (Melillo, 2001).

Por otro lado, algunos autores, asocian fracaso y abandono escolar en niños de contextos vulnerables, ya que los menores suelen comenzar su educación con un retraso en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y el pensamiento simbólico, consecuencia de la escasa estimulación temprana, la privación cultural, la desnutrición, el hacinamiento, la carencia general de oportunidades culturales, etc. (Oros, 2008).

A esto hay que sumarle que en muchas escuelas el currículo escolar no suele adaptarse a las características culturales de estos niños, lo que aumenta la dificultad para cumplir con los requerimientos que impone la planificación académica formal, aumentando los índices de repitencia, sobreedad y deserción (Oros, 2008) y por ende complejizando los modos de intervención.

En base a lo anteriormente planteado se puede concluir que el rendimiento académico se ve afectado por una multiplicidad de factores (personales, sociales, culturales, familiares, pedagógicos, entre otros). Desde la concepción de las teorías de la resiliencia, se destacan la presencia de factores protectores que pueden prevenir los riesgos de conducir al fracaso escolar en niños que viven en situaciones de vulnerabilidad social.

Fullana Noell (1998) destaca algunos aspectos que podrían considerarse como factores protectores del riesgo de fracaso escolar:

- Manifestar una actitud positiva hacia el aprendizaje
- Tener un concepto positivo de si mismo
- Mostrarse motivado hacia el estudio
- Poseer sentido de responsabilidad personal, sentido de control sobre los éxitos y fracasos, autonomía
- Poseer capacidad para establecer relaciones positivas entre pares y adultos
- Presencia de adultos significativos en sus vidas
- Tener una imagen realista, conciencia de la propia situación, reconocimiento de los puntos fuertes y débiles
- Poder imaginar un futuro con cierto grado de optimismo
- Desarrollar habilidades para resolver problemas, tomar decisiones, buscar ayuda en los demás cuando la tarea lo requiere.

La investigación (Fullana, 1998) sobre factores protectores nos aporta datos sobre las características que presentan las personas “resilientes” y las características de su entorno. No obstante la resiliencia es un proceso y no una característica de determinadas personas. Es gracias a la interrelación entre la persona y su entorno familiar, escolar y comunitario que podrá desarrollarse la resiliencia.

La investigación sobre la resiliencia es interesante por lo que supone un cambio de mirada, especialmente cuando hablamos de los estudios sobre el fracaso escolar. La resiliencia implica centrar la atención en los factores que pueden explicar el éxito

académico a pesar de las adversidades con las que se enfrentan los niños situados en contextos de riesgo.

Por lo tanto, supone poner énfasis en los aspectos positivos de las personas y no tanto en los causantes de los problemas que, la mayoría de veces escapan a la posibilidad de poder ser modificados. Trabajar sobre los potenciales de los niños permitirá mejorar el aprendizaje de los mismos.

Tal como señala Thomsen, (2002, citado en Fullana, 1998) la investigación sobre la resiliencia, invita a pensar que la escuela tiene un impacto importante en la vida de los niños ya que pasan muchas horas en la escuela, por eso es importante el tipo de contexto escolar que se construya para los niños/as.

Aunque un niño/a pueda hallarse en una situación familiar y social de riesgo, no se puede afirmar que esta situación va a ser totalmente determinante de la vida de la persona. Los apoyos que encuentre este niño o esta niña en la escuela, en el entorno familiar y social, van a ser muy importantes y podrán prevenir el desarrollo de futuros problemas. Desde este enfoque los planteamientos de escuela inclusiva pueden considerarse como potenciadores de la resiliencia de los niños.

Si bien la escuela tiene una gran responsabilidad en el desarrollo psicosocial de los niños/as, ésta no puede actuar aisladamente. Ya que las consecuencias del fracaso escolar van mucho más allá de la institución escolar. Debe existir una responsabilidad compartida y una acción coordinada entre los distintos agentes sociales que favorezca el desarrollo del niño/a.

Pensar en prevenir el fracaso escolar, implica actuar en diferentes niveles. Las políticas sociales y económicas destinadas a la lucha contra el desempleo, a la conciliación entre la vida familiar y laboral, las políticas que garanticen el acceso a la

vivienda, a los servicios sanitarios, las políticas de servicios sociales, etc. son medidas que contribuyen a luchar contra el fracaso escolar.

III.1.3 Rol del docente y la importancia de su percepción hacia los alumnos

*Probablemente sobreviví gracias a mis maestros...
un modelo de rol adulto que demostraba afecto...*

Wolin y Wolin, 1994

En diferentes trabajos se ha observado que cuando el maestro se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos, les presta atención individualizada, les trata con respeto y les ofrece apoyo, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula (Martínez, Buelga, Cava, 2007).

Las relaciones asertivas del niño con los maestros y con los pares pueden favorecer o disminuir el desarrollo de conductas violentas en la escuela. Asociando el aumento del apoyo del docente y de los pares con un menor riesgo de sufrir situaciones de violencia escolar (Martínez, Buelga, Cava, 2007).

Asimismo, diversos trabajos que analizan el clima social del aula indican que los niños que perciben un clima escolar positivo, que son aceptados por sus iguales y disponen de mayores recursos de apoyo, presentan mejores sentimientos de bienestar y ajuste psicosocial mientras que los que son rechazados presentan niveles inferiores de autoestima (Cavay Musitu, 2001; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Kurdek y Krile, 1982 citado en Martínez, Buelga, Cava, 2007).

Melillo, (2001) hace mención a otra serie de variables que también se encuentran relacionadas con una mayor autoestima de los alumnos, como son, la importancia del contexto escolar, la integración social del alumno y fundamentalmente una valoración positiva del alumno por el profesor en relación con su integración social en el aula. De esta manera se instaure un tipo de relación con el alumno estimuladora de su autoestima, punto de partida para la construcción de la resiliencia.

Otros autores, Akin-Little, Little y Delligatti (2004 citado en Contreras y Esguerra 2006) agregan que las expectativas y las acciones de los maestros que enfatizan en las experiencias positivas sobre el desarrollo de habilidades en los niños, hacen que éstos tengan mayor probabilidad de experimentar altos niveles de autoeficacia y otras características de desarrollo psicológico positivo, cuando ocurren conjuntamente con el desarrollo de habilidades complejas.

Si a lo anterior le sumamos que el docente pueda ser capaz de generar un clima escolar basado en la calidez y el humor, lograr integrar la creatividad y la diversión para exponer los contenidos académicos, se podrá entonces aumentar también la probabilidad de que los alumnos estimulen su interés y motivación hacia el aprendizaje, siendo el mismo más significativo, previniendo en muchos casos el fracaso escolar (Oros, 2008).

Para concluir, Tracy Kidder (1990, citado en Melillo, 2001 p142) describe, "Para los niños que están acostumbrados a pensar en sí mismos como estúpidos o no dignos de ser conocidos, un buen maestro puede ofrecer una revelación deslumbrante. Un buen maestro puede darle a un niño al menos la oportunidad de sentir que -alguien cree que soy una persona digna de conocerse".

III.1.4 Pilares de la resiliencia en la escuela

Wolin y Wolin (1993), realizan un análisis de los pilares de la resiliencia en la escuela, a continuación se desarrollan:

1.- Reflexión crítica: Identificar la adversidad.

La autora hace mención a nuevas formas de adversidad a las que está sometida la sociedad en general y la comunidad educativa en particular. Además de la pobreza extrema, las guerras o las dictaduras, menciona como está influyendo la omnipresencia de la imagen, el eclipse de autoridad de los adultos, la levedad de los vínculos afectivos, la desestructuración familiar, las desigualdades sociales, el desarraigo, etc., en el desarrollo armonioso de niños y niñas. Esto en muchos casos se ve manifestado en los alumnos a través del aburrimiento, el poco interés por el aprendizaje, la desmotivación, los conflictos graves entre pares.

Es posible que una de las vías de la resiliencia en la escuela sea recuperar la reflexión y el debate de los equipos docentes, del alumnado, de las familias, con el objetivo de hacer visible las nuevas formas de adversidad, desenmascararla y analizar las fuerzas que las sostienen. De esta forma generar oportunidades para que el alumnado más vulnerable afronte fortalecido la adversidad.

2.- Cultivar el optimismo: Construir relatos de esperanza.

“Nada grande se puede hacer con la tristeza” (Arturo Jauretche)

La escuela recibe constantemente críticas por no ser capaz de formar adecuadamente a los estudiantes, por no generar valores que prevengan la violencia, por no lograr la participación de las familias, etc. Estos relatos dominantes no solo expresan una realidad, sino que incluso la conforman, es decir la comunidad educativa asume esos relatos y se comporta como si fueran ciertos.

De esta forma solo se oye una parte de la historia, se oscurecen relatos alternativos de esfuerzo, de niños y familias capaces de superar las condiciones adversas en las que viven, de equipos de profesores trabajando conjuntamente por mejorar las oportunidades de los niños y jóvenes con los que se relacionan, etc.

Focalizarse en estos relatos alienta a la comunidad educativa a centrarse en los puntos fuertes en vez de en los déficits y nos avisa de que en todo individuo se pueden distinguir signos de resiliencia, si nos esforzamos en mirar con tanta minuciosidad y paciencia como la dedicada a detectar problemas.

Es necesario, entonces evaluar y valorar tanto las fortalezas como las debilidades, mantener la esperanza cuando los hechos muestren una realidad cruda y deprimente, para de esta manera intentar construir relatos optimistas y reparadores.

3.- La relación: Promover vínculos afectivos seguros.

Las investigaciones sobre resiliencia afirman que ésta se construye a través de relaciones personales afectivas y seguras. Un alumno que se sienta marginado, invisible o estigmatizado, probablemente tendrá un comportamiento inadecuado, habrá internalizado la sensación de “yo no puedo” y se descolgará de la institución escolar.

Por el contrario un alumno que sienta que la escuela es un ámbito afectivo, que tiene sensación de pertenencia y que se siente reconocido, probablemente se esforzará y se comprometerá con la institución escolar.

Promover una relación afectiva y segura en la escuela pasa porque cada alumno/a tenga la posibilidad de sentirse vinculado con algún adulto significativo, al que le confieren legitimidad y le permite influir en su comportamiento.

Los educandos confieren legitimidad y por tanto se dejan influir por los educadores a los que perciben competentes y comprometidos. Resulta fundamental generar espacios donde interactuar alumnado, profesorado y familias donde los mismos se puedan expresar y sentir apoyo y acompañamiento en la adversidad.

4.- Habilidades para la vida: Aprender a ser

La resiliencia se forja cuando los individuos se abren a nuevas experiencias y actúan de forma interdependiente con los demás. De ahí que diversas investigaciones encuentren que las personas resilientes se caracterizan por su competencia social, su capacidad para resolver problemas de forma creativa, por su autoestima, su optimismo y por un deseo de independencia.

Resulta de gran importancia educar estas habilidades desde la escuela, a partir de la reorganización de su currículum, de sus espacios y su tiempo para brindar la oportunidad a la comunidad escolar de formarse en habilidades de vida.

5.- Autoría: Generar oportunidades de participación significativa

La resiliencia en la escuela se promueve también otorgando al alumnado, a sus familias y a los docentes, autoría y responsabilidad en el proceso educativo.

El desarrollo de la participación y el protagonismo requiere de autoestima, autoconfianza, identidad positiva, sentido de pertenencia y conciencia crítica, por lo que su ejercicio requiere el aprendizaje de habilidades de vida mediadoras de la resiliencia.

Las escuelas deberían destinar tiempo al diálogo y la participación del alumnado, padres y docentes, estimulando la toma de reflexión e importancia en las decisiones.

6.- Proyecto compartido: Construir comunidad

En la escuela, desde la perspectiva de la resiliencia, la construcción de los proyectos de vida se sostienen mejor en la interdependencia, es decir con la ayuda y el sostén de la comunidad.

Cuando los grupos y las instituciones comparten la creencia de que la gente no prospera en un vacío interpersonal y están convencidos de la importancia de actuar como grupo, no solo se alivia a los individuos de responsabilidad y angustia sino que, además, se muestran más eficaces y creativos en el afrontamiento de las crisis y las dificultades.

Es necesario promover el desarrollo de la confianza, la tolerancia, la cooperación, la colaboración, el esfuerzo, el compromiso y la solidaridad en los

alumnos, estimulando la empatía, el apoyo mutuo, la reflexión y la resolución cooperativa de los problemas.

7.- Sentido del humor: Disfrutar el proceso.

El sentido del humor es otro de los pilares fundamentales de la resiliencia. Concretamente en la escuela existen investigaciones realizadas en zona muy desfavorecidas que afirman que los alumnos que mejor se las arreglaban para salir adelante eran los que tenían sentido del humor (Cyrułnik, 2004) y que, a su vez, los educadores más valorados por las familias eran lo que desplegaban el sentido del humor en sus interacciones.

Así mismo, una institución donde se potencie el sentido del humor promueve a su vez un clima emocional positivo que ayuda a cohesionar, a ilusionarse y, sobre todo, produce bienestar subjetivo, es decir sensación de felicidad.

Educar en el sentido del humor, está asociado tanto a la educación de la creatividad y del pensamiento alternativo, como al desarrollo de la empatía, la confianza, la resolución de conflictos e, incluso, la autoestima puesto que aprender a reírnos de nosotros mismos es aprender a aceptar nuestras imperfecciones y a focalizarnos en nuestras fortalezas.

III.2 FORTALECIMIENTO DE LA RESILIENCIA DESDE LA ESCUELA

Me lo dices, lo olvido.

Me lo muestras, lo recuerdo.

Me implicas, lo comprendo.

Proverbio chino

Los estudios de la resiliencia, corroboran que la escuela puede brindar el ambiente y las condiciones que promuevan la resiliencia en los niños y los adultos de mañana. Para alcanzar las metas establecidas como el éxito académico y personal para todos los alumnos y un cuerpo docente motivado y orientado al cambio, es preciso acrecentar la resiliencia de alumnos y docentes (Henderson y Milstein, 2003).

En base a lo desarrollado en los capítulos anteriores, queda plasmada la importancia de estimular en niños en situación de contexto de vulnerabilidad social, sus fortalezas, sus competencias sociales, cognitivas y la mejora de la autoestima, entre otros, lo cual fortalecerían en forma indirecta los recursos que potencian procesos de resiliencia (Morelato, 2005).

Es necesario también, fomentar las capacidades de experimentar emociones positivas, con la intención de propiciar recursos internos para hacerle frente a adversidades, teniendo en cuenta que la emoción es un elemento que posee estrecha relación con el aprendizaje social e intelectual (Greco, Morelato, Ison, 2006).

Por otro lado, si bien es de gran importancia generar y fortalecer los factores mencionados anteriormente en los niños, es preciso generar un acercamiento de las familias a la escuela, incorporando a la misma en el trabajo con los niños/as. Esto constituye una instancia mediadora hacia la escuela, generando interés, participación y compromiso de los padres hacia sus hijos.

III.2.1 Lineamientos generales para la promoción de emociones positivas en escolares

Es importante sensibilizar a los educadores sobre la importancia de las emociones en el contexto escolar y los beneficios personales y sociales que esto conlleva.

Siempre que sea posible, (Oros, 2006; 2008; en prensa en Oros, 2008) se recomienda aprovechar el contexto escolar como centro de intervención. La escuela provee un medio facilitador para el entrenamiento socio-afectivo y nutre, mediante la acción de los maestros, muchos de los factores protectores del desarrollo infantil. Es por esto que algunos autores (Gardner, 2001; Vallés y Vallés, 2000) consideran oportuno incluir las habilidades emocionales de forma explícita en el sistema escolar.

Es imprescindible generar conciencia del impacto que tiene el desarrollo afectivo sobre el desempeño académico y el adiestramiento para la ejecución de actividades de estimulación socio-emocional (Garmezy, 1987). En base a esto se sugiere planificar en el horario habitual de clases, actividades didácticas, estructuradas, con un propósito definido, integradas al currículo escolar para obtener de ellas todo el beneficio posible.

Entre ellas:

- Entrenamiento en relajación y resolución de conflictos interpersonales
- Reestructuración cognitiva
- Búsqueda de significados positivos
- Estimulación empática
- Refuerzo de la capacidad de disfrute

- Aumento de situaciones en las que es probable que el niño obtenga resultados exitosos
- Fortalecimiento de los vínculos de amistad con los pares
- Optimización del vínculo paterno-filial

En cuanto a la importancia de la familia, es oportuno, trazar simultáneamente un plan de sostén y educación familiar para ayudar a los padres a construir relaciones seguras y positivas con sus niños. Los encuentros periódicos entre padres, maestros y profesionales de apoyo, resultan muy provechosos para instruir en métodos y estilos de disciplina y comunicación eficaz, expresión de afectos, mejoramiento de la autoestima, etc. (Oros, 2008).

Estudios previos indican que las estrategias anteriormente mencionadas han probado ser eficaces para la promoción de emociones positivas en niños socialmente vulnerables de la provincia de Entre Ríos /AR/. Los resultados obtenidos luego de un año de intervención con los niños, los maestros y los padres, evidenciaron un aumento significativo en los niveles de alegría, satisfacción personal, gratitud, simpatía y serenidad de los escolares que participaron de la intervención (Oros, 2006; 2008). Esto demuestra que con trabajo criterioso, intensivo y sistemático es posible enriquecer la experiencia emocional en la infancia.

III.2.2 Acciones educativas para la estimulación de la resiliencia en la escuela

Es fundamental abordar conjuntamente un trabajo con la institución escolar, sugiriendo a docentes, directivos y demás actores sociales, herramientas y estrategias para desarrollar la resiliencia desde la escuela y hacia las familias.

Kotliarenco (1996) plantea que es importante considerar algunos factores en el ámbito educativo para generar intervenciones que se orienten a prevenir, promover y apoyar la resiliencia. A continuación se detallan algunas acciones:

- Valorar los factores protectores con que cuenta la comunidad educativa y cada niño en su particularidad. Los factores protectores pueden compensar al menos parcialmente, a aquellos factores de riesgo que se hacen presente en un momento determinado.
- Detectar tempranamente factores estresantes o de riesgo, para así reducir sus efectos en el desarrollo de los niños (Hall, 1992 citado en Kotliarenco 1996).
- Incorporar a la familia en el trabajo con los hijos, ya que esto constituye una instancia mediadora hacia la escuela.
- Crear un entorno físico apropiado (Rutter, 1979 citado en Kotliarenco 1996), favorecer una retroalimentación afectiva del maestro hacia los alumnos, brindar a los estudiantes labores de responsabilidad y actitudes de confianza.
- Quienes cuidan o educan niños pueden contribuir al bienestar de éstos ya sea disminuyendo la cantidad y frecuencia con que los niños están expuestos al estrés agudo o crónico.
- Fomentar los comportamientos resilientes, aceptando la particularidad del temperamento de cada niño y permitiéndoles enfrentar desafíos; transmitiendo a éstos un sentimiento de responsabilidad y preocupación y recompensándolos por su cooperación; motivando intereses y actividades que sirvan como fuentes de

gratificación y autoestima; y moldeando una convicción de que la vida tiene sentido a pesar de las adversidades que se tienen que enfrentar. Lo que puede ser proporcionado a los niños, ya sea en la sala de clases, en el lugar de juegos, en el vecindario y/o en la familia, siempre que estén presente personas que se preocupen y den atención a los niños (Werner, 1988 citado en Kotliarenco, 1996).

- Fortalecer el apoyo informal hacia los niños vulnerables y sus familias debido a que éstos carecen de algunos vínculos sociales esenciales que han mostrado mitigar el estrés (Rutter, 1987 citado en Kotliarenco, 1996).

III.2.3 Escuelas que estimulan la resiliencia

La escuela constituye uno de los contextos más relevantes, junto a la familia y el grupo de pares, donde tiene lugar la socialización y el desarrollo de los niños (Coleman y Hendry, 1999; Entwisle, 1993 citado en Castillo, Balaguer y Duda, 2003). Los mismos, invierten gran parte de su tiempo en actividades asociadas con la escuela, ejerciendo las experiencias escolares un poderoso impacto en su desarrollo emocional y social (King, Wold, Tudor-Smith y Harel, 1996 citado en Castillo, Balaguer y Duda, 2003). A la vez, durante el período de escolarización, adquieren una serie de habilidades y conocimientos que les capacita para su posterior incorporación a la sociedad (Entwisle, 1993 citado en Castillo, Balaguer y Duda, 2003).

Nieves Tapia (citado en Melillo, 2001 p155) expresa que “a iguales condiciones de pobreza del contexto socioeconómico y de los recursos institucionales de la escuela, hay escuelas que generan mayor calidad educativa que otras, o para decirlo

en otros términos son más resilientes.” Hay investigaciones que muestran que aquellas escuelas que presentan altos índices de éxito en la tarea pedagógica, establecen altas expectativas para todos sus alumnos y brindan apoyo. Las mismas también mejoran los índices de comportamiento problemático (abandono de los estudios, abuso de drogas, embarazo prematuro y delincuencia) en relación con otras escuelas (Melillo, 2001).

En base a lo expuesto, podría señalarse que algunas escuelas parecen más efectivas en lograr niveles más altos de éxito en el aprendizaje de sus estudiantes de lo esperable, teniendo en cuenta los múltiples factores de riesgo con los cuales se confrontan (Acevedo y Mondragón, 2005).

Estudiar las condiciones que fortalecen la resiliencia institucional de la escuela y personal de los alumnos es un insumo crítico para promover el mejoramiento de la calidad educativa y combatir el fracaso escolar en los contextos sociales más vulnerables.

Melillo, (2001) plantea que para promocionar la resiliencia, es necesario diseñar un plan de estudios que tenga en cuenta la manera como los alumnos aprenden, incluyendo diferentes perspectivas, en especial las de los grupos marginales, es decir que contemple un amplio margen de estilos de aprendizaje. Este plan de estudios debe ser construido sobre la base de las percepciones de los intereses y las experiencias de los alumnos, facilitando así espacios para la reflexión, la participación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el diálogo.

Henderson y Milstein (2003) agregan que las escuelas que construyen resiliencia en sus alumnos, buscan crear un ambiente de relaciones personales afectivas. Estas relaciones requieren docentes que tengan una actitud constructora de resiliencia, es decir que transmitan esperanzas y optimismo, a la vez que se centren en los puntos fuertes de los alumnos. Esto no implica pasar por alto las conductas

inapropiadas o riesgosas, significa equilibrar las cosas para que el alumno reciba al menos tanta retroalimentación sobre sus fortalezas como acerca de sus problemas. Las fortalezas de un alumnos son las que lo harán pasar de su conducta “de riesgo” a la resiliencia.

Aquellas escuelas que emplean prácticas de trabajo grupal para la realización de las tareas también estimulan la resiliencia porque promueven la heterogeneidad y la inclusión, la cooperación, las responsabilidades compartidas y un sentimiento de pertenencia al grupo (Melillo, 2001).

Es por esto, que las instituciones educativas se vuelven ambientes decisivos en cuanto a la posibilidad de fomentar en los niños dichas capacidades, las cuales posibilitan mayores oportunidades de sobreponerse a las adversidades, adquirir las competencias necesarias para enfrentar su crecimiento e inserción social del modo más favorable para ellos mismos y más cercano a su bienestar y felicidad (Melillo 2001; Henderson y Milstein, 2003).

Bernard, (1991) plantea que cuando las escuelas sean lugares donde se cumplen con las necesidades básicas de apoyo, respeto y la sensación de pertenecer a un grupo, se fomentará la motivación hacia el aprendizaje. El cariño mutuo y las relaciones basadas en el respeto, son factores críticos y determinantes de que el estudiante aprenda o no.

Cuando una escuela redefine su cultura y atiende al interjuego familia, colegio y contexto comunitario, basándose en estos factores críticos de resiliencia, tendrá la fuerza para ser un “escudo protector” para todos sus alumnos y una guía para los hogares en peligro y/o comunidades pobres (Acevedo y Mondragon, 2005).

III.2.4 Creando escuelas resilientes:

Henderson y Milstein (2003) proponen *“la rueda de la resiliencia”*, en la cual aportan seis pasos para promoverla. Los tres primeros pasos (enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes, y enseñar habilidades de vida) indican estrategias que ayudan a mitigar los efectos de las condiciones adversas. Los tres siguientes pasos (brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas, y brindar oportunidades de participación significativa) aportan condiciones que alientan el afrontamiento exitoso ante las crisis.

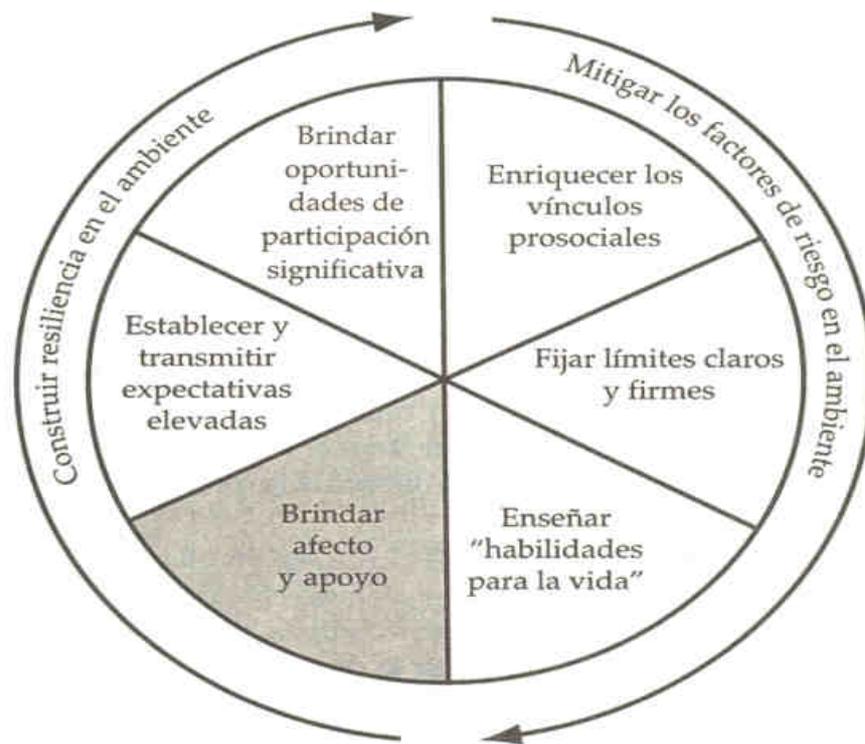


Figura 2

Rueda de la resiliencia

Fuente: Henderson, N.; Milstein, M. M. (2003 pp31)

La resiliencia se construye mediante interacciones personales con el alumno que le transmitan optimismo y se centren en sus fortalezas, y mediante la incorporación de los seis factores constructores de resiliencia a la estructura de la institución educativa, a las estrategias de enseñanza y a los programas de institución escolar (Henderson y Milstein, 2003).

1. Enriquecer los vínculos: Las investigaciones demuestran que los niños con fuertes vínculos positivos incurren menos en conductas de riesgo y, que al fortalecer las conexiones entre los individuos de hecho ocurre un cambio que se debe aprovechar en el ámbito escolar, haciendo hincapié en un rendimiento escolar individualizado dentro de un aprendizaje cooperativo.
2. Fijar límites claros y firmes: Al elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares, se debe explicitar las expectativas de conductas incluyendo las conductas de riesgo de manera coherente, expresadas por escrito indicando los objetivos que se espera cumplir.
3. Enseñar habilidades para la vida: Cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resiliencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y, un manejo sano del estrés son estrategias que al enseñarlas y reforzarlas de forma adecuada ayudan a los alumnos a sortear los peligros de la adolescencia como son el alcohol, tabaco y otras drogas; al igual que sirve para ayudar a los adultos a participar de interacciones eficaces en la

institución educativa dentro de un clima que favorezca el aprendizaje significativo de los alumnos.

Para construir resiliencia (Bernard, 1991), sintetizó las tres siguientes recomendaciones que prácticamente son las condiciones ambientales que están presentes en las vidas de aquellas personas que se sobreponen a la adversidad:

4. Brindar afecto y apoyo: El más importante de todos los elementos que promueven la resiliencia, es casi imposible “superar” la adversidad sin el soporte del afecto. No necesariamente debe provenir de la familia biológica, lo puede brindar docentes, vecinos, amigos, trabajadores sociales y hasta las mascotas. Quienes promueven la resiliencia en la escuela reconocen que un clima afectivo en el aula es el sostén para el éxito académico.

5. Establecer y transmitir expectativas elevadas: A su vez también deben ser realistas para que funcionen como motivadores eficaces con el único objetivo de que las habilidades y el potencial en general de alumnos y docentes se reconozca y optimice.

6. Brindar oportunidades de participación significativa: Significa otorgar a la comunidad educativa –alumnos, personal escolar y familias- una gran responsabilidad por lo que acontece en la institución, permitiéndoles participar en la toma de decisiones con respecto a la planeación de actividades, resolución de

conflictos, elaboración de proyectos educativos con miras a una educación más práctica y consensuada.

Combinados estos seis pasos, el resultado tanto para alumnos, como para padres y docentes es un mayor apego a la escuela, un mayor compromiso social y una concepción más positiva de si mismos.

Las instituciones educativas pueden aportar condiciones ambientales que promueven reacciones resilientes ante circunstancias inmediatas, igualmente enfoques educativos, programas de prevención e intervención y currículos adecuados para desarrollar factores protectores individuales y cuya finalidad es equilibrar los factores para contrapesar el impacto de los acontecimientos estresantes de la vida.

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV:

Materiales, métodos, y procedimiento

IV.1 OBJETIVOS:

Objetivo general:

- Analizar y comparar variables vinculadas al proceso de resiliencia infantil en niños/as repitentes y no repitentes de edad escolar en contextos de vulnerabilidad social en Mendoza, Argentina.

Objetivos específicos:

- Describir las variables sociodemográficas de la muestra de niños/as participantes en contextos de vulnerabilidad social.
- Indagar la percepción de las relaciones familiares en los grupos de niños/as previamente mencionados.
- Examinar la relación entre el rendimiento escolar y la percepción de fortalezas en ambos grupos de niños/as según la opinión del docente.
- Explorar la percepción del docente respecto a la conducta de los niños, analizando la relación entre los indicadores de riesgo e indicadores de conducta infantil.

IV.2 MÉTODO:

Diseño de investigación:

Este trabajo se enmarca en un tipo de estudio **descriptivo, comparativo**, con un diseño de investigación **no experimental transversal** (Hernandez Sampieri, 1998). Es decir que se realiza sin manipular deliberadamente variables, para después establecer relaciones entre los grupos que componen la muestra y las variables en cuestión (Sierra Bravo, 1994).

IV.3 MUESTRA:

Tipo de muestra:

La muestra seleccionada es de tipo **no probabilística**, de carácter **intencional y ocasional**, esto último implica que los participantes incluidos en la misma están presentes al momento de la evaluación. Además, que sea de carácter intencional supone que se escogen las unidades no en forma fortuita sino completamente arbitraria, designando a cada unidad según las características que para el investigador resulten de relevancia (Sabino, 1998).

A partir de lo expuesto, se puede decir que las conclusiones de esta investigación no pueden ser generalizadas a toda la población, sino que son válidas para aquellos sujetos que participaron en la misma. En esta línea, es preciso mencionar que los resultados del presente estudio servirán para realizar una experiencia piloto,

no válida para inferir al resto de la población, por lo tanto, los resultados deben leerse dentro del marco de los casos investigados.

Participantes:

Esta muestra está compuesta por 60 niños (30 repetidores y 30 no repetidores) con edades que oscilarán entre los 6 y 12 años que asisten a escuela Carlos María Biedma de Maipú, Mendoza caracterizada según la Dirección General de Escuelas de ámbito urbano marginal.

IV.4 INSTRUMENTOS:

- Juego de las interrelaciones familiares. (Colombo, 2.002) Adaptación de Morelato (2009).
- Guía de observación comportamental para docentes (Ison, Morelato y Korzeniowski, 2.009)

Descripción de las técnicas:

- ***Juego de las Interrelaciones Familiares***

El Juego de Interrelaciones familiares de Rosa Colombo (2002), consiste en un juego de encastre en el cual se muestra al niño una serie de tarjetas y se le solicita que arme una familia. Estas tarjetas presentan 16 figuras de personas completas dibujadas (de distintas edades y sexo) las cuales representan los diferentes roles familiares o vínculos de parentesco. El juego permite observar la organización que el niño hace de la familia y de cada uno de sus integrantes. Posteriormente, se realizan una serie de

preguntas que indagan acerca de la valoración de cada integrante; los personajes más queridos, más denigrados y aspectos relacionados con la interacción familiar. También, se puede observar la ubicación de los integrantes, la inclusión del evaluado, las interrelaciones que realiza, la diferencia entre la familia real y la familia que construye.

Es preciso señalar que la autora del juego plantea que los niños muestran a través de sus juegos las dinámicas vinculares en las cuales se desarrollan. El juego es a su vez constructor de los recursos cognitivos y vehiculizador de las emociones, es por ello que el uso de diferentes herramientas nos permite conocer las situaciones vividas por el niño y la manera particular de enfrentarlas. En base a este planteo, la técnica fue creada en principio para ser utilizada en la clínica ya que funciona como disparador de situaciones vividas en la propia familia. Asimismo, dada su estructura, es de difícil cuantificación ya que es un instrumento básicamente cualitativo. Actualmente está siendo validada como instrumento de evaluación psicológica gracias a diversos estudios argentinos (Colombo, 2009).

Administración y evaluación de la técnica:

En primer lugar, se le mostraron al niño las tarjetas que presentaban dibujos de personas y se administró la consigna del juego, solicitando que armaran “una familia”. Dado que el instrumento resulta motivador, permitió, a modo de juego, lograr una buena vinculación con los niños. Posteriormente se realizaron las preguntas propuestas por la autora de dicho juego: ¿Por qué es una familia?-¿Quién es el bueno de esta familia?-¿Quién es el menos bueno?-¿Quién está más feliz?-¿Quién está más triste?-¿A quién quieren más?- ¿A quién quieren menos?-Si vos tuvieras que elegir a un integrante ¿quién serías? ¿Por qué? Se trató de indagar lo más posible la respuesta de los niños. No se utilizó la plantilla que adjunta al juego para colocar las figuras, pues sólo tiene seis lugares y se consideró que podía resultar limitante (Morelato, 2009) especialmente considerando que la mayoría de los niños que participaron de la

muestra pertenecían a familias extensas (42,6%) y familias ensambladas (11,5%). Tampoco se solicitó que armaran posteriormente otra familia (por ejemplo la familia propia si armó una familia imaginada) porque se consideró que administrándola una vez se podían obtener los datos necesarios. La consigna fue la siguiente:

Consigna: *“Te voy a mostrar un juego. Acá hay una serie de personas, elegí las que vos quieras y formá una familia”*

Para la evaluación se utilizó el protocolo adaptado por Morelato (2009), quién considera las siguientes variables de análisis:

- **Inclusión del evaluado:** se consignó si el niño se incluyó en la familia construida.
- **Ubicación de los personajes:** desde la perspectiva del evaluado respecto de los otros personajes. El tipo de ubicación puede ser junto a la mamá, junto al papá, entre ambos padres, junto a hermanos, junto o entre los abuelos, aislado, junto a otros personajes o no se ubica.
- **Concepto de familia:** se categorizó en base a concepto de familia “adecuado”, “confuso o incompleto” y “no sabe/no responde”.
- **Personaje más valorado:** personaje que es considerado más bueno, más querido y/o más feliz.
- **Personaje más desvalorizado:** personaje que es considerado menos bueno, menos querido y/o más triste.
- **Identificación de emociones relacionadas a la interacción:** se consignó si el niño identifica una emoción positiva o negativa (felicidad o tristeza) en relación o no con la interacción familiar.
- **Tipo de familia:** se evaluó si el niño constituía su propia familia (familia real) o una familia imaginada o fantaseada. Además de estos dos

aspectos, se evaluó si el tipo de familia era confusa. El niño puede armar una familia confusa tanto real como imaginada.

- **Identificación con un personaje:** se puntuó si el personaje elegido es alguien valorado o desvalorizado (más o menos querido, más o menos triste, más o menos bueno) También se consignaron los casos donde el niño eligió a un personaje neutro o no eligió a nadie.
- **Representación de interacción:** se observó si el niño había expresado a lo largo de la aplicación de la técnica, algún tipo de interacción familiar (ya sea real o imaginada) relacionada con sentimientos, acontecimientos, roles y/o conductas de los personajes.
- **Expresión de Conflicto:** se evaluó si el niño había plasmado algún conflicto, generalmente relacionado con su historia familiar.

Estas variables fueron agrupadas en base a dos indicadores:

- Positivos de la percepción de familia
- Negativos de la percepción de la familia

Estos indicadores se conformaron a partir un criterio teórico y además en base a la sumatoria de una serie de variables consideradas positivas, adecuadas y protectoras por una parte; y las consideradas negativas, inadecuadas y de riesgo por otra parte. Las variables consideradas ni positivas ni negativas no fueron incluidas en la sumatoria.

El primer indicador se conformó por las siguientes variables:

- ✓ Concepto adecuado de familia
- ✓ Mención de personajes valorados en la familia incluyendo el propio niño
- ✓ Identificación de una emoción relacionada con la interacción familiar

- ✓ Identificación con un personaje valorado
- ✓ Representación de la interacción
- ✓ Expresión de conflicto

El segundo indicador se conformó por las siguientes variables:

- ✓ Concepto inadecuado o incompleto de familia
- ✓ Mención de personajes desvalorizados incluyendo el propio niño
- ✓ No identificación de una emoción en ningún personaje
- ✓ Identificación propia con un personaje desvalorizado
- ✓ Construcción de una familia confusa

Descripción de la técnica:

- ***Guía de observación comportamental para docentes***

Esta escala tiene el objetivo de evaluar las conductas problemas de los niños en edad escolar, así mismo posibilita una rápida aproximación a diagnósticos diferenciales en base a la frecuencia de aparición de conductas problemas en niños, explorando: Agresión, Oposicionismo, Transgresión, Impulsividad, Hiperactividad, Desatención, Inhibición y Conductas asociadas a indicadores de riesgo por maltrato infantil. Actualmente está siendo adaptada por Ison, Morelato y Korzeniowski (2009).

Las categorías toman en cuenta las conductas que tienen consecuencias desfavorables tanto para el niño como para quienes los rodean. Se caracterizan por su

frecuencia, intensidad y/o duración y desviación de los estándares socialmente aceptados.

La guía puede ser respondida tanto por los padres como por los maestros. Además se incorporaron preguntas vinculadas a la valoración del rendimiento escolar, las fortalezas de los niños y a los factores de riesgo de cada familia.

Administración y evaluación de la técnica:

En esta investigación, la presente escala, fue respondida en forma completa por los docentes de los niños, evaluando las categorías anteriormente mencionadas.

El criterio de puntuación de la escala va en un rango de 0 a 2, donde 0 implica la ausencia de la conducta, 1 cuando esa conducta se da con una frecuencia promedio y 2 cuando esa conducta es muy frecuente. Para la evaluación, se realizó la sumatoria por categorías.

Además respondiendo a otro de los objetivos planteados en este trabajo se agregó la pregunta vinculada a la *valoración del rendimiento escolar*, es decir a la valoración subjetiva del rendimiento del alumno según la opinión del docente. Esta se evaluó en función de una escala calificadora de 1 a 10, siendo que el rango de 0 a 5 correspondió a un rendimiento insuficiente, de 6 a 7 se consideró un rendimiento bueno y de 8 a 10 un rendimiento excelente.

Asimismo se les solicitó a los docentes que mencionaran según su criterio dos fortalezas de los niños. Respecto a la evaluación de las *fortalezas percibidas* en los niños, se realizó un análisis de contenido de las respuestas de los docentes. Posteriormente éstas se clasificaron en siete categorías de fortalezas: Fortalezas vinculadas al “Buen desempeño académico”, al “Buen desempeño motriz”, a la “Capacidad de relacionarse (interacción)”, al “Apoyo familiar”, a la “Afectuosidad”, a la “Responsabilidad” y a la “Independencia”. Las mismas se conceptualizan y desarrollan en el apartado de resultados.

Finalmente también se preguntó a los docentes si consideraban que existían factores de riesgo en los niños vinculados a aspectos socio-familiares. Luego se realizó un análisis de contenido de la opinión de los docentes respecto a estos factores de los cuales se destacaron los siguientes: situaciones de hacinamiento, de pobreza, de violencia intrafamiliar, de presencia de drogas y/o alcohol, y de antecedentes penales.

IV.5 PROCEDIMIENTO:

En primer lugar se solicitó autorización a las autoridades escolares de las instituciones escolares a fin de hacerles conocer el proyecto de investigación y la metodología de trabajo propuesta. Se solicitó el consentimiento informado de los padres de los niños/as que participaron de la investigación.

Luego de haber obtenido el permiso correspondiente, se acordó con los directivos y docentes, días y horarios, a fin de poder administrar las técnicas a los niños, en horario escolar. Se pactó con los docentes horarios para no interferir en las horas especiales de los alumnos, logrando retirarlos de la hora de clase sin obstaculizar su aprendizaje.

Posteriormente se realizó una entrevista semidirigida a las docentes a fin de recabar información de los niños de la muestra y (situación familiar, contexto, situación económica, etc.) Luego se les administró la "Guía de observación comportamental" para docentes.

Las docentes de la escuela colaboraron cediendo a los niños y aportando datos de los registros para conocer mejor la situación de los mismos.

A los niños de ambos grupos (repitentes y no repitentes), se les administró el Juego de las interrelaciones familiares.

La aplicación de la técnica a los niños se realizó de manera individual, administrando una breve entrevista de presentación con el niño y posteriormente administrando el Juego de las Interrelaciones Familiares en un mismo encuentro.

En este tipo de técnicas, una variable a sortear es la deseabilidad social, esto hace referencia a la falta de sinceridad en las respuestas dadas, lo cual acarrea una pérdida de la validez de las mismas. No obstante la forma en que se trató de corregir este efecto fue solicitando a los niños/as evaluados la máxima sinceridad en función de su propio beneficio. Se le explicó a cada niño/a la finalidad de las actividades planteadas, se le mencionó que dichas actividades eran juegos que no llevaban nota para la escuela y que su colaboración permitiría ayudar a niños y niñas de su edad, obteniendo de esta manera el consentimiento informado por parte del niño/a. También se aclaró la confidencialidad de los datos obtenidos, de esta forma se logró mayor rapport a la hora de entrevistar.

Luego de realizar la presentación y establecer un clima de comodidad con el niño se le presentó a cada uno de ellos el juego de las interrelaciones familiares. Luego de la administración de la misma se le preguntó al niño si le habían gustado los juegos y como se había sentido, también se le agradeció su participación, para de ésta manera dar un cierre al encuentro.

Luego de analizar los resultados y obtener conclusiones se realizó un informe de devolución a la escuela. En el mismo se notificó sobre las conclusiones de este trabajo de manera general y se brindaron herramientas a los docentes y directivos que participaron de la investigación a fin de aportar estrategias para el trabajo con los alumnos.

IV.6 TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

El análisis estadístico de los resultados se efectuó utilizando procedimientos principalmente no paramétricos por medio del programa estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 11.0. Por un lado, se realizó un análisis descriptivo univariado en términos de distribución de frecuencias para cada una de las variables consideradas en este estudio. Por otra parte, se incorporó un análisis bivariado mediante la prueba R de Pearson. Se realizó un análisis de frecuencias y se utilizó la prueba U de Mann–Whitney (análogo no paramétrico de la prueba t de diferencia entre medias) para detectar diferencias significativas. Se fijó un nivel alfa de significación equivalente de .05. Además se incluyó un análisis de contenido de las fortalezas y de los factores de riesgo mencionados por los docentes.

Se utilizaron pruebas no paramétricas ya que no todas las variables utilizadas cumplían con el requisito de distribución normal y varianza homogénea.

CAPÍTULO V:

Presentación de los resultados

V. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se describen y analizan los resultados obtenidos en la presente investigación de acuerdo con los objetivos planteados.

V.1 Análisis descriptivo

Uno de los objetivos propuesto consistió en describir el contexto de vulnerabilidad social, así la Tabla 1 indica los datos socio-demográficos pertenecientes a la muestra de niños/as participantes en este estudio.

Tabla 1

Indicadores socio-demográficos de los niños/as participantes en el estudio

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS			
		f	%
Edad			
	6-8 años	20	32,8
	9-12 años	41	67,2
Repitencia Escolar			
	Repetidores	30	49,2
	No repetidores	31	50,8
Sexo			
	Femenino	32	52,5
	Masculino	29	47,5

Grado

Primero	6	9,8
Segundo	12	19,7
Tercero	14	23
Cuarto	27	44,3
Quinto	2	3,3

Escolaridad de la
Madre

Primaria Incompleta	6	9,8
Primaria Completa	17	27,9
Secundaria Incompleta	12	19,7
Terciaria incompleta	1	1,6
Sin datos	25	41

Escolaridad del Padre

Primaria Incompleta	4	6,6
Primaria Completa	21	34,4
Secundaria Incompleta	11	18
Secundaria completa	4	6,6
Sin datos	21	34,4

Ocupación de la
Madre

Ama de casa	52	85,2
Ocupado	8	13,1
Empleada DINAF	1	1,6
Empleada domestica	3	4,9

	Operaria	4	6,6
	Se desconoce	1	1,6
<hr/>			
Ocupación del Padre			
	Inac/desocupado	5	8,2
	Ocupado	42	68,9
	Albañil/construcción	7	11,5
	Camionero	1	1,6
	Carpintero	2	3,3
	Chofer	1	1,6
	Electricista	3	4,9
	Empleado	17	27,9
	Encargado	1	1,6
	Independiente	5	8,2
	Jornalero	1	1,6
	Metalúrgico	1	1,6
	Operario	2	3,3
	Seguridad	1	1,6
	Se desconoce	14	23
<hr/>			
Tipo de Familia			
	Afecto	1	1,6
	Ensamblada	7	11,5
	Extensa	26	42,6
	Monoparental	4	6,6
	Tradicional	23	37,7
	Total	61	100

Distribución según frecuencia y porcentaje (N = 61)

Se observa en la Tabla 1 la frecuencia y porcentajes de los principales indicadores sociodemográficos de la muestra completa de escolares (N = 61), (repetidores N = 30 y no repetidores N = 31). Con respecto a la edad de los participantes, el mayor porcentaje de niños/as se ubicó en el rango de edad de 9 a 12 años (Media= 9,07 DE= 1,482).

Para describir el nivel educativo de los padres se considera el criterio determinado por el Instituto Nacional de Estadística y Censo de la República Argentina (INDEC) en el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda (2001) que caracteriza bajo nivel educativo a aquellas personas que poseen menos de 7 años de escolaridad, un nivel educativo medio a quienes poseen entre 7 y 12 años de escolaridad y un nivel superior a aquellos que presentan más de 12 años de escolaridad.

Según el criterio planteado en este trabajo se observa que predominó un nivel de estudios medio. La mayoría de las madres (27,9%) han completado los estudios primarios (7 años de escolaridad), el 19,7% presentó secundario incompleto (más de 7 años de escolaridad) y el 1,6% ha completado estudios secundarios e iniciado estudios terciarios. En los padres se observa que un 34,4% ha completado los estudios primarios, el 18% presenta secundario incompleto y un 6,6% completó los estudios secundarios. Existe un importante porcentaje de datos desconocidos en cuanto a la escolaridad, tanto de las madres (41 %), como de los padres (34,4%).

En relación a la ocupación laboral de las madres se destaca que solo el 13,1% del total realiza algún tipo de actividad laboral mientras que la mayoría (85,2%) son amas de casa. En lo que respecta a la actividad laboral de los padres se observa que la mayoría (68,9%) de los padres realiza algún tipo de actividad laboral entre los cuales predominan los empleados de diferentes servicios (27,9 %). No obstante hay un número importante de datos que se desconocen. Dichos datos fueron extraídos de los registros escolares en los cuales los docentes deben completar los datos del padre / madre o tutor. La mayoría de las veces los padres no concurren para que el docente pueda registrar los datos mencionados por lo cual algunos datos no se encuentran esclarecidos.

Otro dato importante a visualizar en la Tabla 1 son los tipos de familia. Predomina el tipo de familia extensa (42,6%), seguida de la familia tradicional con el 37,7%. Finalmente la sumatoria de familias ensambladas (11,5%), de afecto (1,6%) y monoparentales (6,6%) alcanza el 19,7% del total.

Siguiendo con el primer objetivo del presente trabajo, que consiste en describir las variables sociodemográficas del contexto de vulnerabilidad social, a continuación se describen los factores de riesgo familiar presentes en dicho contexto.

En la Tabla 2 se señala la distribución de factores de riesgo familiar de los niños/as de la muestra según la información proporcionada por los docentes basadas en el conocimiento previo de las familias de los niños.

Se destaca que el 59% de los escolares ha vivenciado situaciones de violencia familiar, el 55,7% se consideran pobres y el 19,7% viven en situación de hacinamiento. En un menor porcentaje se registra la ingesta de alcohol y droga por parte de algún miembro de la familia (13,1%) al igual que la presencia de antecedentes penales (13,1%).

Tabla 2***Factores de riesgo familiar en ambos grupos de niños según la opinión de los docentes****Distribución según frecuencia y porcentaje*

FACTORES DE RIESGO	Frecuencia	Porcentaje
Hacinamiento	12	12,24
Pobreza	34	34,69
Violencia Intrafamiliar	36	36,73
Alcoholismo / drogas	8	8,1
Antecedentes penales	8	8,1
Total	98	100%

En el segundo objetivo de estudio se propuso indagar la percepción de las relaciones familiares en los grupos de niños/as previamente mencionados. Las Tablas 3 y 4 muestran los aspectos considerados como factores positivos de la percepción de las interrelaciones familiares y los aspectos considerados como factores negativos o menos favorables de la percepción de las interrelaciones familiares.

Tabla 3

Percepción de factores positivos y negativos de las relaciones familiares en niños/as repetidores

Distribución por frecuencias y porcentaje.

NIÑOS REPETIDORES		
JUEGO DE LAS INTERRELACIONES FAMILIARES		
Percepción de aspectos positivos de la familia		
	f	%
Rango Bajo	4	13,3
Rango Medio	24	80
Rango Alto	2	6,66
Total	30	100
Percepción de aspectos negativos de la familia		
Rango Bajo	3	10
Rango Medio	23	76,6
Rango Alto	4	13,3
Total	30	100

N=30

Tabla 4

Percepción de factores positivos y negativos de las relaciones familiares en niños/as no repetidores

Distribución por frecuencias y porcentaje.

NIÑOS NO REPETIDORES			
JUEGO DE LAS INTERRELACIONES FAMILIARES			
Percepción de aspectos positivos de la familia			
		f	%
	Rango Bajo	5	16,1
	Rango Medio	17	54,8
	Rango Alto	9	29
	Total	31	100
Percepción de aspectos negativos de la familia			
	Rango Bajo	9	29
	Rango Medio	16	51,6
	Rango Alto	6	19,3
	Total	31	100

N=31

A nivel global la comparación entre rangos en cada grupo muestra un mayor porcentaje en el rango medio, tanto en la percepción de aspectos positivos como en la percepción de los aspectos negativos.

En la percepción de aspectos positivos, el rango medio refleja la presencia de 4 a 6 indicadores y en la percepción de los aspectos negativos, el rango medio implica la presencia de 2 a 3 indicadores. Dicho rango fue elaborado teniendo en cuenta un

criterio estadístico por el cual se tomaron como puntos de corte para la elaboración de los rangos las medidas de posición (cuartiles). Por lo tanto, en la distribución de frecuencias, el 25% los indicadores de menor frecuencia de aparición formaron parte del rango bajo. Los indicadores agrupados entre el 26% y el 75% formaron parte del rango medio y los indicadores agrupados del 76% hacia arriba formaron parte del rango alto. Este criterio se utilizó para la construcción de todos los rangos de las variables del presente trabajo

El tercer objetivo de estudio, fue examinar la relación entre el rendimiento escolar y la percepción de fortalezas en ambos grupos de niños/as según la opinión del docente. Para eso se realizó en un primer momento, un análisis de contenido de las respuestas de los docentes respecto a las fortalezas destacadas en sus alumnos, para luego establecer la relación con la valoración del rendimiento escolar. En la tabla 5 se describen las respuestas.

Tabla 5

Fortalezas señaladas por los docentes en ambos grupos de niños

FORTALEZAS	DESCRIPCIONES DE FORTALEZAS
Buen desempeño académico	(en distintas asignaturas) buen desempeño oral, buen desempeño escrito, capaz, estudioso, inteligente
Buen desempeño motriz	realizar deportes, dibujar
Capacidad de relacionarse (Interacción)	solidaridad , buen compañero, amabilidad, cordialidad, colaborador, conducta asertiva, participativo
Apoyo familiar	presencia de los padres cuando se los cita, preocupación de los padres por los hijos
Responsabilidad	superación, perseverancia, predisposición, constancia, obediencia, dócil, disciplina esfuerzo, cumplidor, dedicación
Afectuosidad	sensible, dulce, cariñoso
Independencia	asistencia, interés, autonomía, iniciativa

La tabla 5 muestra las fortalezas mencionadas por los docentes agrupadas en categorías, las mismas describen una serie de adjetivos o conductas relacionadas a lo que es considerado por los docentes una fortaleza. Las categorías elaboradas en base a las respuestas de los docentes fueron: “Buen desempeño académico”, “Buen desempeño motriz”, “Capacidad de relacionarse (interacción)”, “Apoyo familiar”, “Afectuosidad”, “Responsabilidad” e “Independencia”.

V.2 Análisis bivariado

Siguiendo con el segundo objetivo planteado en la presente investigación, se comparó la percepción de las interrelaciones familiares en ambos grupos de niños/as (repetidores y no repetidores), por medio de la Prueba de U de Mann Whitney para muestras independientes. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los rangos promedios de una serie de variables específicas que analiza el Juego de las Interrelaciones Familiares.

En la Tabla 6 se observa que existen diferencias significativas en la percepción que tienen los niños repetidores del concepto de familia. Estos niños manifiestan un concepto más confuso de familia en comparación con los niños no repetidores. A la vez existe una tendencia en los niños/as repetidores a no identificar emociones relacionadas a la interacción familiar y además muestran identificarse con más personajes desvalorizados en comparación con los escolares que no repitieron de año. Asimismo, los niños/as no repetidores muestran mayor identificación de emociones (felicidad) relacionadas a la interacción familiar que los niños/as repetidores. Finalmente los niños/as repetidores mostraron identificarse más con personajes desvalorizados que los niños/as no repetidores.

En el resto de las variables comprendidas en el Juego de las interrelaciones familiares no se apreciaron diferencias significativas entre los rangos promedios de ambos grupos de niños/as (Véase Tabla 6).

Tabla 6

Prueba de U de Mann Whitney para muestras independientes: Percepción de las interrelaciones familiares en niños/as repetidores y niños no repetidores. Análisis de indicadores específicos. Mendoza – 2010.

PERCEPCIÓN DE LAS INTERRELACIONES FAMILIARES				
Variables	Rango promedio		U	p
	Repetidores	No repetidores		
Concepto confuso	34,67	27,45	355	0,025*
Emoción felicidad (interacción)	26,2	35,65	321	0,016*
Emoción felicidad (no identifica)	33,62	28,47	386,5	0,065
Familia confusa	26,02	35,82	315,5	0,002*
Identificación con un personaje desvalorizado	34,62	27,5	356,5	0,005*

Siguiendo el tercer y cuarto objetivo de este trabajo, se examina la relación entre el rendimiento escolar y la percepción de fortalezas en ambos grupos de niños/as según la opinión del docente. También se observa la percepción del docente respecto a la conducta de los niños, analizando la relación entre los indicadores de riesgo y otros indicadores de conducta infantil.

Tabla 7

Prueba de X^2 entre la valoración del rendimiento escolar y la percepción de las fortalezas en niños/as repetidores

REPETIDORES		VALORACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR			
		Insuficiente	Bueno	Excelente	Total
PERCEPCIÓN DE LAS FORTALEZAS	Rango Bajo	0	0	0	0
	Rango Medio	100	73,7	88,9	80
	Rango Alto	0	26,3	11,1	20
	Total	100	100	100	100

$X^2=1,42$ tau b = -0,077 $p < 0,49$

Tabla 8

Prueba de X^2 entre la valoración del rendimiento escolar y la percepción de las fortalezas en niños/as no repetidores

NO REPETIDORES		VALORACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR			
		Insuficiente	Bueno	Excelente	Total
PERCEPCIÓN DE LAS FORTALEZAS	Rango Bajo	20	8,3	0	6,5
	Rango Medio	80	58,3	28,6	48,4
	Rango Alto	0	33,3	71,4	45,2
	Total	100	100	100	100

$X^2=9,57$ tau b = 0,51 $p < 0,05^*$

Las Tablas 7 y 8 señalan la relación entre la valoración del rendimiento escolar y la percepción de las fortalezas según la percepción docente.

En la Tabla 8, se presenta la asociación existente entre la valoración del rendimiento escolar y la percepción de las fortalezas en niños/as no repetidores según lo percibido por los docentes. Se observa como dato significativo en este grupo que a medida que aumentan los niveles de fortalezas observadas por los docentes, también aumenta la Percepción del rendimiento académico de los niños/as en la escuela. De este modo el 71,4% de los niños/as percibidos con mayor rango de fortalezas son percibidos con un rango alto de rendimiento académico. Además, el 58,3% de los niños/as que son valorados en un buen rendimiento se ubican en el rango medio de fortalezas.

En el grupo de niños/as repetidores (Véase Tabla 7) no se observan asociaciones entre las variables, no obstante se resalta que la mayoría de los niños/as sin importar la valoración del rendimiento escolar se ubicaron en el rango medio de fortalezas.

Finalmente, haciendo referencia al cuarto objetivo del presente estudio, en la Tabla 9 se compara la percepción del docente respecto a la conducta de los niños, en ambos grupos de escolares (repetidores y no repetidores), por medio de la Prueba de U de Mann Whitney para muestras independientes (Véase tabla 9). Además en la Tabla 9 se analiza la relación entre estos indicadores de conducta en el grupo completo (repetidores y no repetidores).

Tabla 9

Prueba de U de Mann Whitney para muestras independientes: Percepción de conductas en los niños repetidores y no repetidores según lo observado por los docentes (GOC) Análisis de indicadores específicos. Mendoza – 2010.

GUÍA DE OBSERVACIÓN COMPORTAMENTAL				
Variables	Rango promedio		U	p
	Repetidores	No repetidores		
Agresión	32,33	29,71	425,0	0,53 ns
Oposicionismo	29,67	32,29	425,0	0,46 ns
Transgresión	32,17	29,87	430,0	0,43 ns
Impulsividad	31,65	30,37	445,5	0,75 ns
Hiperactividad	28,93	33,00	403,0	0,30 ns
Desatención	31,48	30,53	450,5	0,83 ns
Inhibición	28,92	33,02	402,5	0,35 ns
C. de riesgo	33,95	28,15	376,5	0,19 ns

Tabla 10

Prueba R de Pearson para la percepción de conductas en los niños repetidores y no repetidores según lo observado por los docentes (GOC).

CORRELACIONES DE PEARSON								
	Agres.	Oposic.	Transg.	Impuls.	Hiperac.	Desat.	Inh.	C.d Ries.
Agresión								
Valor	1	0,529**	0,404**	0,811**	,0587**	0,502**	0,042	0,182
p		0,0001	0,01	0,0001	0,0001	0,0001	0,74	0,15
Oposicionismo								
Valor	0,529**	1	0,254*	0,494**	0,439**	0,553**	0,167	0,299*
p	0,0001		0,048	0,0001	0,0001	0,0001	0,198	0,019
Transgresión								
Valor	0,404**	0,254*	1	0,492**	0,207	,0343**	0,480**	0,234
p	0,001	0,048		0,0001	0,109	0,007	0,0001	0,069
Impulsividad								
Valor	0,811**	0,494**	0,492**	1	0,709**	0,575**	0,185	0,232
p	0,0001	0,0001	0,0001		0,0001	0,0001	0,154	0,072
Hiperactividad								
Valor	0,587**	0,439**	0,207	0,709**	1	0,538**	0,043	0,244
p	0,0001	0,0001	0,109	0,0001		0,0001	0,741	0,058

Desatención								
Valor	0,502**	0,553**	0,343**	0,575**	0,538**	1	0,236	0,433**
p	0,0001	0,0001	0,007	0,0001	0,0001		0,067	0,0001
inhibición								
Valor	0,042	0,167	0,480**	0,185	0,043	0,236	1	0,400**
p	0,746	0,198	0,0001	0,154	0,741	0,067		0,001
C. de riesgo								
Valor	0,182	0,299*	0,234	0,232	0,244	0,433**	0,400**	1
p	0,159	0,019	0,069	0,072	0,058	0,0001	0,001	

En la Tabla 9 Se aprecia que los resultados no mostraron diferencias significativas entre niños repetidores y no repetidores con respecto a la percepción de conductas tales como agresión, oposicionismo, transgresión, impulsividad, hiperactividad, desatención, inhibición y conductas de riesgo. No obstante, la Tabla 10 muestra la correlación existente entre indicadores de conducta según la Guía de observación comportamental- Se puede apreciar que existen correlaciones entre diversas variables que evalúan el comportamiento infantil según lo percibido por los docentes. Para el caso de las conductas de riesgo se observaron correlaciones con el oposicionismo, la desatención, y la inhibición. También se evidencia una tendencia a la correlación estadística entre estas conductas y la hiperactividad como así también con la transgresión.

CAPÍTULO VI:

Discusión de los resultados

VI. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

VI.1 Análisis Descriptivo

A continuación se discuten los resultados presentados en el capítulo anterior. Siguiendo el objetivo central de la presente investigación se analizan y comparan variables vinculadas al proceso de resiliencia infantil en escolares repitentes y no repitentes en contextos de vulnerabilidad social, entendiendo a dicho contexto como un factor de riesgo para el desarrollo infantil.

Teniendo en cuenta el primer objetivo, se realizó un análisis detallado de las condiciones sociodemográficas del contexto al que pertenecen los participantes del estudio. En este trabajo se observa que la mayoría de los padres de los niños/as de la muestra, presentan un nivel de estudios medio (ver Tabla 1) y las madres un nivel un poco más bajo que los padres (sin llegar a ser un nivel bajo según criterios del INDEC). Esto se podría reflejar en las ocupaciones de los mismos predominando en las madres un bajo índice de ocupación y en los padres un mayor porcentaje de ocupación. El nivel educativo de una persona es indicativo de la cantidad de conocimientos adquiridos, de la formación y nivel de capacitación, especialización, del universo simbólico y de representación de la realidad, entre otras consideraciones, del mismo modo nos habla de las condiciones materiales económicas concretas, ya que condiciona en parte la situación ocupacional (Greco, 2006).

En relación a lo planteado anteriormente, si bien el 27,9% de los padres refiere ser empleado no se han indagado concretamente las condiciones laborales de ese trabajo (obra social, jubilación, ingreso y demás beneficios sociales), que garantizarían un trabajo estable y la satisfacción de necesidad básicas en el hogar de los niños. Al respecto los docentes entrevistados refirieron que en muchos casos, las familias de los niños/as que participaron en la investigación cuentan con un solo ingreso económico (por parte del padre o jefe de familia actual) y el mismo es insuficiente, llevando a una dificultad económica para suplir las necesidades básicas de la canasta familiar.

Asimismo el 73,1% restante de los padres realizan algún tipo de trabajo relacionado con oficios como: carpintería, albañil, electricista, entre otros. Hay un número importante de datos que se desconocen posiblemente por la ausencia del padre en la familia (ya sea por abandono, separación, divorcio, y en pocos casos fallecimiento).

Otro dato importante a resaltar son los tipos de familias de los niños/as evaluados. El tipo de familia que predomina en la muestra, es la extensa. Esto implicaría afirmar que a la problemática del bajo nivel económico se agrega que la mayoría de estas familias son muy numerosas, teniendo en cuenta que conviven bajo el mismo techo, más de tres generaciones (abuelos, tíos, primos), lo cual denota un posible hacinamiento.

A ambas problemáticas, bajo nivel socioeconómico y predominio de familias numerosas, se agregan otros factores de riesgo familiares que predominaron en la muestra (ver Tabla 2). Entre ellos, el alto nivel de violencia intrafamiliar, en algunos casos asociada a la vinculación por parte de algún miembro de la familia con drogas y alcohol, en otras situaciones con antecedentes penales.

Todo lo mencionado anteriormente describe un contexto socialmente vulnerable, entendido como adversidad. Ya que para hablar de resiliencia es necesario identificar aquellos factores de riesgo a los cuales hay que superar. No obstante también se deben resaltar aquellos aspectos protectores, entendidos como recursos para hacerle frente a la adversidad. Algunos autores, (Kaztman, 1999 citado en Sunkel, 2006) afirman que a pesar de las transformaciones que han sufrido las familias y su gran diversidad, las mismas cuentan con distintos recursos para enfrentar riesgos, pudiendo desarrollar diferentes estrategias para afrontar situaciones de crisis y adversidad.

E.E. Werner (1982), plantea que diversas familias que han vivido en situación de vulnerabilidad, han experimentado pobreza, violencia social y situaciones familiares disfuncionales como por ejemplo: recurrentes peleas, divorcio con ausencia de padre,

alcoholismo o drogas, delincuencia de padres o hermanos, enfermedades mentales entre otras. La autora plantea que muchas de estas familias han sido capaces de recuperarse y salir adelante logrando un desarrollo sano y positivo a pesar de dicha adversidad.

VI.2 Análisis Bivariado

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados en el apartado anterior, se evaluó la percepción de las interrelaciones familiares considerando que esta variable podría tener incidencia en los modos de enfrentar la adversidad, lo cual estaría asociado con una menor prevalencia de repitencia escolar. Lo expuesto llevó a comparar las variables mencionadas entre niños repitentes y no repitentes sumado a la opinión de los docentes sobre las fortalezas y rendimiento de los niños.

La familia es considerada una fuente de apoyo externo de gran importancia para este proceso. Algunos estudios afirman que tempranamente la familia y posteriormente la institución educacional en los niños puede llegar a ser un medio de intervención para fomentar factores protectores o disminuir factores de riesgo en los mismos (Haguin, Larraguibel y Cabezas, 2004).

Para valorar los diferentes criterios evaluados en el Juego de las Interrelaciones Familiares, las variables se agruparon en dos indicadores:

Por un lado se evaluaron los *factores positivos de la percepción de la familia*. Dicho indicador se conformó según la sumatoria de los siguientes aspectos: concepto adecuado de familia, mención de personajes valorados en la familia, identificación de una emoción relacionada con la interacción familiar, identificación con un personaje valorado, representación de la interacción, expresión del conflicto. Por otro lado los *factores negativos de la percepción de la familia*, fue un indicador que se conformó por la sumatoria de las siguientes variables: concepto inadecuado o incompleto de familia, mención de personajes desvalorizados en la familia, no identificación de una

emoción en ningún personaje, identificación propia con un personaje desvalorizado, construcción de una familia confusa (Morelato, 2009).

En relación al análisis de esta técnica, se observaron diferencias significativas entre ambos grupos de escolares en algunas de las categorías que evalúa dicho juego, entre ellas: concepto confuso, emoción felicidad (interacción), emoción felicidad (no identificación), familia confusa, identificación con un personaje desvalorizado (ver Tabla 5). Puede señalarse que a la hora de definir el concepto de familia, los niños/as repetidores expresaron un concepto más confuso de lo que es una familia en comparación con los niños/as no repetidores.

En la toma de las pruebas llama la atención que aquellos niños/as que no pueden expresar un concepto adecuado de la familia, tienden a presentar dificultades para diferenciar personajes de la familia y de otro entorno, mencionan amigos, vecinos y hasta incluso familiares extensos que no conviven bajo el mismo techo, pero con los cuales guardan un vínculo estrecho de afecto. Generando así una serie de limitaciones a la hora de definir un concepto de familia.

Por otra parte aunque los niños no repetidores expresaron verbalmente tener un concepto significativamente más adecuado de familia, no obstante en la constitución de juego se observó una conformación de familias más confusas. Esto señala que los niños aunque presentan recursos cognitivos adecuados, también suelen manifestar ciertas dificultades vinculadas al riesgo. Por otra parte los porcentajes observados en la comparación de ambos grupos no arrojaron resultados a favor de uno u otro grupo. En consecuencia puede decirse que si bien la "Inteligencia" y los "Recursos cognitivos", son considerados por muchos autores, como factores que actúan en calidad de protectores (Fergusson y Lynskey, citado en Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla, 1996), y por tanto pueden proteger o mitigar los efectos de situaciones adversas, promoviendo a su vez comportamientos resilientes en niños que viven en ambientes considerados de alto riesgo, éstos factores (inteligencia y recursos cognitivos) no pueden ser tomados de manera aislada y por si solo no serían factores

que desarrollen directamente resiliencia. Esto podría explicar en parte la no diferencia encontrada entre niños repetidores y no repetidores.

Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, (1996) plantean que, los factores protectores no son independientes entre sí, sino que actúan relacionados entre ellos y, de manera simultánea, son capaces de promover un desarrollo sano y positivo, independientemente de las dificultades presentes en las condiciones de vida. Además, el carácter dinámico de estos mecanismos hace que ninguno de éstos sea estable en el tiempo para cada una de las personas.

Otro aspecto que marcó diferencias significativas en los niños no repetidores, es la “identificación de emociones”. Este grupo de niños/as (no repetidores) mostró mayor identificación de emociones (felicidad) relacionadas a la interacción familiar que el grupo de los niños/as repetidores. El poder identificar emociones es un indicador de salud mental, (Greco, 2006) por lo cual puede entenderse como un factor protector a la hora de enfrentar adversidades.

Teniendo en cuenta que la resiliencia es una capacidad del individuo para afrontar las adversidades de la vida, superarlas y continuar con su desarrollo, se destaca que algunas de las características de los niños/as resilientes están relacionadas con los vínculos de apego que hayan forjado y la experiencia de emociones positivas (Greco, Morelato, Ison, 2006).

En un estudio realizado en argentina con niños/as en contextos de pobreza se pudo advertir la incidencia del tipo de apego seguro sobre la experiencia de emociones positivas. Aquellos niños/as que percibían un apego seguro también presentaban altos valores de emociones positivas, mientras que aquellos niños/as que presentaban un apego menos seguro tendían a disminuir su experiencia de emociones positivas (Greco, 2006). Se ha demostrado que experimentar e identificar emociones positivas, promueve estrategias cognitivas específicas y favorece un razonamiento eficiente, flexible y creativo que amplía el repertorio de pensamientos. Asimismo aumenta los recursos intelectuales proporcionando *altos niveles de rendimiento académico* y

mejorando el desempeño integral en la escuela (Fredrickson, 1998 citado en Greco, Morelato e Ison, 2006).

Estos beneficios propios de la experiencia de emociones positivas estaría asociado a un bajo abandono escolar y a la prevención del fracaso académico (Oros, 2008).

En contrapartida, existe una tendencia en los niños/as repetidores a no identificar emociones relacionadas a la interacción familiar, es decir que los niños/as repetidores tuvieron dificultad para representar o expresar algún tipo de emoción en la interacción familiar, ya sea real o fantaseada, relacionada con sentimientos, acontecimientos, roles y/o conductas de los personajes en comparación con los escolares que no repitieron de año. Esto podría entenderse, teniendo en cuenta que la capacidad de identificar emociones vinculada a las interacciones familiares es considerada un recurso en la medida que posibilita poner en palabras aspectos vinculados a las relaciones cotidianas, posibilitando a los niños simbolizar y elaborar situaciones familiares (Morelato, 2009; Cyrulnik, 2003). Los niños repetidores manifestaron más dificultades en este nivel, lo cual podría estar asociado a dificultades en el área cognitiva y socioemocional.

Del mismo modo los niños/as repetidores mostraron identificarse más con personajes desvalorizados que los niños/as no repetidores. Esto podría deberse a que en muchos casos, los personajes desvalorizados son las figuras maternas o paternas, abuelos/as o hermanos mayores, quienes a pesar de presentar patrones de conducta disfuncionales, (basados en la ambivalencia afectiva, indiferencia, abandono, malos tratos, entre otras) tienden a ser sus modelos de identificación.

La identificación con personajes desvalorizados estaría relacionado a patrones de conducta disfuncionales como puede ser la ambivalencia afectiva, la indiferencia, el abandono, la ausencia de padres y también los malos tratos o violencia. En las familias donde predominan los malos tratos, el abandono durante la infancia y la ausencia o la muerte prematura de los padres, tiende a crearse en el niño/a un tipo de "apego

desorganizado” que se caracteriza por los conflictos de aproximación – evitación, es decir, la alternancia entre el aferramiento, el enfado y la desorientación, mostrando pautas de ansiedad y evitación (Cassidy y Shaver, 1999). Posiblemente por ello, muchos de los niños/as repetidores, desvalorizan a sus figuras cuidadoras (evitación), pero a la vez se identifican (“quieren ser como ellos”) con los mismos (aproximación).

Es oportuno entonces señalar que en el proceso resiliente cobra importancia la presencia de un adulto (no necesariamente los padres) que brinde seguridad, contención, sostén y protección, es decir que provea recursos para posibilitar un desarrollo más saludable en la infancia (Tomkiewicz, 2004; Cyrulnik, 2001, 2005). En el resto de las variables comprendidas en el Juego de las interrelaciones familiares no se apreciaron diferencias significativas en ambos grupos de niños/as.

Es necesario resaltar que, la repitencia escolar sigue siendo una variable de riesgo, ya que aquellos niños que repitieron de grado, mostraron dificultad para representar o expresar emociones vinculadas a la interacción familiar y a la vez se identificaron más con personajes desvalorizados. Teniendo en cuenta que la identificación de emociones está asociada al desarrollo de estrategias de afrontamiento asertivas y funcionales, a un bajo abandono escolar y a la prevención del fracaso académico resulta importante considerarla como un factor protector para afrontar la adversidad, por lo tanto se puede concluir que los niños/as no repetidores, cuentan con un recurso importante para lograr el éxito académico a pesar de los contextos vulnerables.

Otro objetivo de la presente investigación fue examinar la percepción de los docentes con respecto a la conducta y a los recursos de sus alumnos, a través de la Guía de observación comportamental para docentes, (Ison, Morelato y Korzeniowski, 2009) a la cual se le agregó la identificación de fortalezas de los alumnos como así también la apreciación según criterios generales del docente de la valoración del rendimiento escolar.

En cuanto al análisis de las fortalezas, se observa en el análisis de contenido de las respuestas de los docentes que la mayoría de las descripciones de fortalezas en los niños, guardan relación con aspectos ligados al “desempeño académico”, por ejemplo el buen desempeño oral y escrito, la inteligencia, la capacidad para estudiar y vinculados al “comportamiento” entre ellos, la capacidad de interactuar con otros compañeros, por ejemplo aspectos relacionados con la conducta asertiva como ser solidario, buen compañero, amable, cordial, colaborador, participativo y vinculadas a la responsabilidad y a la conducta normativa en la escuela entre ellas la obediencia, la disciplina, la docilidad, el cumplimiento, como así también otras cualidades como la superación, la perseverancia, la predisposición, la constancia, el esfuerzo, y la dedicación.

Se observó, que en el grupo de niños/as no repetidores a medida que aumentan los niveles de fortalezas identificadas por los docentes, también aumenta el rendimiento académico de los niños/as en la escuela (valorado por los docentes). Esto guarda relación con la importancia de la percepción que los docentes tienen respecto a sus alumnos. Cuando los docentes pueden encontrar aspectos positivos en sus alumnos, cualidades y capacidades, pueden instaurar un tipo de relación con los mismos estimuladora de su autoestima, generadora de recursos y constructora de la resiliencia (Melillo, 2001). Aumentando también la probabilidad de que los alumnos estimulen su interés y motivación hacia el aprendizaje, siendo el mismo más significativo, previniendo en muchos casos el fracaso escolar (Tamblyn, 2003 citado en Oros, 2008).

A la vez esto podría generar un círculo virtuoso, siendo así, el alto rendimiento escolar llevaría a descubrir más fortalezas en los niños/as.

Si bien los docentes encontraron fortalezas en los niños/as repetidores, la mayoría de los niños/as se ubicaron en el nivel medio de fortalezas, aunque obtuvieran un rendimiento académico bueno–excelente. Esto podría deberse a posibles prejuicios por parte de los docentes, quienes muchas veces estigmatizan o rotulan a los alumnos por ser “repetidores”, lo cual dificulta destacar habilidades y recursos en los niños/as.

Es sabido que un bajo rendimiento escolar engendra o potencia actitudes, creencias y emociones que debilitan aún más el funcionamiento académico. Esto podría explicarse según Ghiglione (2007, citado en Oros, 2008) debido a un acostumbramiento al fracaso, una especie de indefensión aprendida por la cual, luego de algunos fracasos consecutivos los niños/as se desvalorizan y ya no se esmeran por avanzar, o lo hacen superficialmente.

Es oportuno entonces, apuntar al fortalecimiento de emociones y atributos positivos como la esperanza, el optimismo y la satisfacción personal, a la vez modificar las atribuciones y expectativas negativas, lo cual ayudará a interrumpir el círculo vicioso fracaso-autodesvalorización-fracaso, potenciando el impacto de las prácticas de recuperación escolar (Oros, 2008). Por esta razón sería importante incorporar en posteriores estudios, la evaluación de emociones positivas y compararlas con la repitencia escolar.

Por último se describen los resultados de la Guía de observación comportamental para docentes.

Si bien no se observaron diferencias significativas en la percepción de conductas entre niños repetidores y no repetidores, las conductas de riesgo halladas en los niños/as según la observación de los docentes, mostraron asociación con algunos tipos de comportamiento disruptivos, entre ellos el oposicionismo, la desatención y la inhibición. También se mostró una importante tendencia en los niños/as a presentar comportamientos hiperactivos y de transgresión. Esto deja ver el amplio margen de comportamiento, mediante el cual los niños/as expresan problemáticas familiares, algunos niños/as se expresan mediante comportamientos oposicionistas muy asociado a la desatención y a la hiperactividad, no obstante otros niños/as, frente a las conductas de riesgo buscan aislarse y realizar algún tipo de introspección, asociado a un comportamiento inhibido.

En el capítulo siguiente se presentan las conclusiones finales referidas al análisis y discusión de los datos del presente estudio.

CAPÍTULO VII:

Conclusiones

CONCLUSIONES

El presente trabajo aborda la resiliencia en niños/as repitentes y no repitentes de grado en contextos de vulnerabilidad social, dicho contexto es considerado como un factor de riesgo para el desarrollo en la infancia. La investigación, se basa en el análisis y comparación de variables vinculadas al proceso de resiliencia infantil tales como la percepción de las interrelaciones familiares en los grupos previamente mencionados. Además se examina la percepción de los docentes con respecto a la conducta y a los recursos de sus alumnos.

Este trabajo es de tipo descriptivo, comparativo, se considera importante la realización de investigaciones futuras que pudieran ampliar los resultados obtenidos en esta investigación.

La implicancia de este trabajo tiene por finalidad orientar a los docentes y directivos a conocer y mejorar formas de abordaje en el desarrollo de la resiliencia en la escuela, posibilitando un mejor accionar en niños/as y familias en contextos de vulnerabilidad social.

Teniendo en cuenta que la resiliencia tiene vinculación con el desarrollo cognitivo (Greco, Morelato, Ison, 2006) y el éxito escolar (Fredrickson, 1998; Oros, 2008; Henderson y Milstein, 2003), y que además se relaciona con aspectos socioafectivos (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996), se partió de la hipótesis que considera que los niños no repetidores, presentarían mayor predisposición a percibir factores más satisfactorios y positivos en las interrelaciones familiares.

Los resultados del presente estudio señalaron que no hubo diferencias significativas entre los grupos comparados en relación a la percepción de factores positivos y negativos de la familia en su conjunto. Sin embargo pudo observarse que, los niños/as no repetidores pudieron expresar mejor, emociones vinculadas a la interacción familiar en comparación con los repetidores, esto podría indicar que los

niños/as no repetidores presentarían más recursos vinculados a la identificación de emociones, favoreciendo el desarrollo cognitivo, afectivo y social en la infancia lo cual facilitaría la resiliencia psicológica (Greco, Morelato, Ison, 2006; Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996). En la misma línea, puede decirse que los niños repitentes identificaron menor proporción de emociones positivas (felicidad) en general y menos emociones positivas vinculadas con la interacción familiar, expresan un concepto confuso de familia y se identifican más con personajes desvalorizados que los niños no repetidores.

Teniendo en cuenta que la capacidad de expresar emociones se asocia con las relaciones interpersonales positivas que establecen los niños/as con sus iguales y con su familia (Holder y Coleman, B. 2009; Greco, 2006), puede entonces afirmarse que la calidad de las relaciones de amistad y la comprensión y contención familiar podrían entenderse como “factores protectores de salud mental ya que fortalecen y/o promueven recursos personales en pos de un desarrollo positivo y saludable en la infancia, el cual se traduce en un indicador de salud mental” (Greco, 2006 p183).

Por otra parte es necesario considerar que si bien los recursos cognitivos están asociados al éxito o fracaso escolar (Fullana Noell, 1998) y éstos a su vez se vinculan con el desarrollo de procesos de resiliencia (Fergusson y Lynskey, 1996 citado en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996), por si solos no aportarían significativamente a la misma en este grupo. Este aspecto está fundamentado en comprender a la resiliencia como un proceso, y no como una característica de determinadas personas. Es gracias a la interrelación entre la persona y su entorno familiar, escolar y comunitario que podrá desarrollarse la resiliencia (Fullana Noell, 1998).

Siguiendo esta línea es importante destacar las características sociales de la comunidad escolar a la cual pertenecen ambos grupos de niños, lo cual podría ser un factor influyente en los resultados de la presente investigación. Si bien los niños que conforman la muestra pertenecen a una comunidad social de alto riesgo, ya que se caracteriza por un importante porcentaje de desempleo, y/o presencia de trabajos en condiciones de precariedad (salario insuficiente, ausencia de beneficios sociales),

predominio de problemáticas familiares vinculadas con la separación de los padres, fragmentación familiar, hacinamiento y bajo nivel socioeconómico, predominio de un nivel medio de educación en los padres con ausencia de estudios superiores; la comunidad escolar a la cual asisten, ha desarrollado estrategias comunitarias que han aportado a la mejora en la calidad de vida de muchas familias. Desde hace unos años esta escuela recibe el apoyo municipal, desde un equipo interdisciplinario abocado a labores socio-educativas y comunitarias.

El mencionado equipo interdisciplinario, denominado “Centro de Prevención en Problemáticas Educativas” (CPPE), pertenece a un programa del área de Educación dependiente de la Municipalidad de Maipú, el mismo está conformado por profesionales de diferentes disciplinas (Psicología Social, Obstetricia, Educación Física, Sociología, Trabajo Social, Psicomotricidad). El mismo funciona desde el año 2005 en distintas escuelas del departamento. Tiene como misión, trabajar con los distintos actores sociales, promoviendo su protagonismo y una mirada crítica, entendiendo que en la escuela impactan, directamente, las problemáticas sociales. Como así también, busca emprender acciones transformadoras conjuntas que respondan a las necesidades y particularidades de cada comunidad.

A través de la misión referida, se busca prevenir y abordar problemáticas educativas, promoviendo el desarrollo sociocomunitario. Se interviene de manera interdisciplinaria junto a docentes, padres, niños/as, y miembros de la comunidad, en la reflexión acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el acompañamiento de procesos comunitarios, facilitando la comunicación, y potenciando vínculos, a través de talleres de reflexión, lúdicos, informativos, entrevistas, charlas debates e informativas, trabajo en grupo, asesoramiento técnico, salidas socio-recreativas, proyección de películas, obras de teatro, jornadas de actualización docente. Muchas de las cuales se realizan en coordinación con otras áreas del municipio (área de cultura, deportes, familia, desarrollo social).

La línea teórica con la cual trabaja el mencionado programa municipal, es consistente con aportes teóricos previos que afirman y plantean que para promocionar

la resiliencia, es necesario diseñar planes de estudios que tengan en cuenta la manera como los alumnos aprenden, incluyendo diferentes perspectivas, en especial las de los grupos marginales, es decir que contemple un amplio margen de estilos de aprendizaje. Este plan de estudios debe ser construido sobre la base de las percepciones de los intereses y las experiencias de los alumnos, facilitando así espacios para la reflexión, la participación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el diálogo (Melillo, 2001).

Aquellas escuelas que emplean prácticas de trabajo grupal para la realización de las tareas también estimulan la resiliencia porque promueven la heterogeneidad y la inclusión, la cooperación, las responsabilidades compartidas y un sentimiento de pertenencia al grupo (Melillo, 2001).

En base a lo señalado, puede entenderse que este entorno recibe el apoyo de redes sociales que les permiten organizarse y por lo tanto desarrollar recursos. Probablemente las características particulares de esta comunidad escolar permitan desarrollar potencialidades y fortalezas como así también posibiliten percibir la importancia del entorno social y los soportes familiares y extrafamiliares, los cuales son esenciales ya que aportan al desarrollo y promoción de la resiliencia (Fullana Noell, 1998).

Puede decirse que en este contexto, la importancia del apoyo social recibido puede estar ejerciendo un efecto positivo más allá de la repitencia escolar en sí misma. De todos modos en el análisis del Juego de las Interrelaciones Familiares se observó que en el grupo de niños repetidores, se identificaban más con personajes desvalorizados, tendían a expresar un concepto más confuso de la familia y a identificar menos emociones vinculadas a la interacción familiar, por lo tanto la repitencia escolar sigue siendo una variable relacionada con el riesgo social.

Resulta necesario entonces, evaluar otros aspectos referidos a la repitencia escolar, para comprender la complejidad de dicho fenómeno y generar estrategias para su abordaje. Por otro lado, sería oportuno profundizar en la temática de las

emociones positivas teniendo en cuenta estos aspectos particulares del contexto, incorporando otras variables vinculadas a la resiliencia, como así también incorporando la presencia de un grupo control que permita comparar e identificar diferencias entre las variables estudiadas.

Se planteó también la importancia de la percepción de los docentes, a la hora de reconocer fortalezas y valorar el rendimiento académico en los alumnos. Cuando los docentes pueden encontrar aspectos positivos en sus alumnos, cualidades y capacidades, pueden instaurar un tipo de relación con los mismos estimuladora de su autoestima, generadora de recursos y constructora de la resiliencia (Melillo, 2001). Aumentando también la probabilidad de que los alumnos estimulen su interés y motivación hacia el aprendizaje, siendo el mismo más significativo, previniendo en muchos casos el fracaso escolar (Tamblyn, 2003 citado en Oros, 2008). A la vez esto podría generar un círculo virtuoso, siendo así, el alto rendimiento escolar llevaría a descubrir más fortalezas en los niños/as.

Los resultados del presente estudio, dejan entrever lo planteado anteriormente ya que en los niños/as no repetidores a medida que aumentaban los niveles de fortalezas identificados por sus maestros, aumentaba también la valoración de su rendimiento académico. Esto no se apreció en los niños/as repetidores quienes, muchas veces son estigmatizados o rotulados por sus maestros, por estar en la condición de “niños repetidores”, esto con frecuencia, puede obstaculizar la percepción de los docentes, generando en ellos prejuicios o falsas creencias, lo que dificulta el reconocimiento de habilidades, capacidades, fortalezas y recursos de los niños/as.

Asimismo, se observó que la mayoría de las descripciones de las fortalezas realizadas por los docentes en los niños, guardaban relación a aspectos vinculados con recursos cognitivos y comportamentales. No se puso en valor otro tipo de recursos ligados a las emociones, a la afectividad, a las aptitudes, a los valores personales, entre otros recursos internos que interfieren en el aprendizaje.

Por último, este estudio menciona que si bien no se observaron diferencias significativas en la percepción de conductas entre niños repetidores y no repetidores, algunas de las conductas de riesgo, reconocidas en los niños de la muestra, mostraron asociación con comportamientos disruptivos de los mismos en la escuela, entre los cuales se destacaron el oposicionismo, la desatención y la inhibición. Como así también una tendencia a la hiperactividad y la transgresión.

Estos resultados permiten hacer un aporte, a la hora de tener en cuenta los problemas de conducta que muchos niños manifiestan en el contexto escolar, los cuales deben ser tenidos como señales de alarma frente a adversidades.

Se puede decir, que los resultados que arroja esta tesis, apuntan a la estimulación de aspectos positivos de la percepción de la familia vinculados en este trabajo a la percepción de emociones positivas (felicidad), a la valoración personal y a la diferenciación de los roles y funciones familiares, lo cual se asocia a un entorno con límites claros. Esta perspectiva, intenta contribuir a un desarrollo más sano de estos niños.

También resulta de gran interés la percepción de los docentes sobre la conducta, las fortalezas y el rendimiento académico de los alumnos. A partir de las conclusiones obtenidas en la presente investigación se puede deducir la importancia de estimular, promover, desarrollar relaciones positivas entre la familia y la escuela. Esto podría repercutir en la promoción de la resiliencia.

Los distintos actores presentes en la institución escolar, docentes, directivos y demás, pueden trabajar para fortalecer recursos internos en los niños/as, ayudando a hacerle frente a la adversidad. De este modo, también se debería trabajar con aquellos padres que se muestran indiferentes ante la escolaridad de sus hijos ya que eso posiblemente disminuye el interés y dedicación de los niños a las actividades escolares, favorezca el fracaso escolar y conlleve al repitencia.

Es necesario entonces, formar espacios de encuentro y diálogo entre la escuela y la familia, generando interés, entusiasmo y compromiso de los padres hacia la educación de sus hijos para evitar la repitencia.

Resulta importante también para el abordaje del fracaso escolar, promover desde el ámbito educativo, diferentes actividades que guarden relación con la estimulación y desarrollo de los distintos pilares de la resiliencia (creatividad, humor, independencia, capacidad de introspección, iniciativa, moralidad, interacción), (Wolin y Wolin, 1993) como también el fomento de las habilidades sociales (Trianes Torres, 1996), la inclusión en el currículum de las inteligencias múltiples (Gardner, 1999) y la concientización de los beneficios de las emociones positivas en el aprendizaje de los niños (Fredrickson, 2001).

Es preciso profundizar estudios acerca de la problemática de la repitencia escolar desde una mirada más integral de la misma.

A través de este trabajo se ha intentado brindar un aporte a la comprensión de la importancia del desarrollo de la resiliencia en los niños, sobre todo en aquellos que viven en contextos de vulnerabilidad social. Es necesario resaltar las limitaciones de dicho estudio, teniendo en cuenta las características del tipo de muestra, sin olvidar que los resultados se enmarcan en un contexto particular, donde cada niño/a se ve inmerso en circunstancias, posibilidades, obstáculos y una historia única y propia que moldea su desarrollo.

Las conclusiones de este estudio, abren nuevos interrogantes a futuras investigaciones e invitan a considerar la presencia de otras emociones positivas en la infancia, como la esperanza, el optimismo, la confianza, entre otras, como así, también desarrollar otros factores de resiliencia en el ámbito escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Acevedo, V.E., Mondragón Ochoa, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, julio-diciembre, año/vol.1, número 005, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia pp. 21-35. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx>
- Alonso, Tapia, J. (1996). *La motivación en el aula*. Madrid. PPC
- Avia, M. D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial. Berger, K.S. (2004). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. España: Médica Panamericana.
- Baldwin, Alfred L.; Baldwin, Clara y Cole, Robert E. (1992). Stress-resistant families and stress-resistant children En: *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (1992). Rolf, Jon; Masten, Ann S.; Cicchetti, Dante; Nuechterlein, Keith H. y Weintraub, Sheldon (eds.) Cambridge University Press. Cambridge, Gran Bretaña.
- Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids*, Portland, OR, Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities, Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bernard, B. (1996). El fomento de la elasticidad en los niños. Recuperado el 20 de octubre, 2005, de www.ericdigest.org/1997-/fomento.html
- Bernard, B. (1999). “Applications of resilience: Possibilities and promise”, en Grantz, M. y J. Johnson (eds), *Resilience and Development: Positive Life Adaptation*, Nueva York, Plenum Publishers pp. 269 – 277.
- Bowlby, J. (1996). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*, Barcelona, Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1979). “The ecology of human development: experiments by nature and design”. En G. Craig (1997). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Cabrera P. y Galán E. (2002). Satisfacción Escolar y Rendimiento Académico, *Revista de Psicodidáctica*, N° 014, Universidad del País Vasco, Victoria Gasteiz, España.
- Carr, A. (2004). *Psicología positiva, La ciencia de la felicidad*. Buenos Aires, Ed. Paidós

- Cassidy, J. y Shaver, P. (1999). *Handbook of Attachment*, Nueva York, Guilford
- Castells, M. (1999). *Fin de milenio*. México; Madrid : Siglo Veintiuno
- Castillo, I. Balenguer I. y Duda J.L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar, Universidad de Valencia y University of Birmingham (United Kingdom) *Psicothema* 2003. Vol. 15, nº 1, pp. 75-81 ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG. Disponible en: www.psicothema.com Copyright © 2003 *Psicothema*
- Colombo, R.I. (2002). *Juego de las interrelaciones familiares. Aplicación clínica*, Bs. As. Cauquén Editora. Adaptación de Morelato (2009).
- Contreras, F., Esguerra G. (2006). *Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología* Facultad de Psicología, Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*-ISSN: 1794-9998 / Vol. 2 / No. 2 / 2006 / pp. 311 – 319 Disponible en: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/diver/v2n2/v2n2a11.pdf>
- Contreras, F.; Esguerra, G. (2006). *Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología*, Universidad Santo Tomás, *Diversitas* v.2 n.2 Bogotá dez.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Finding Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harrer and Row.
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Granica, Barcelona.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos: La resiliencia*. Gedisa, Barcelona.
- Cyrulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas*. España: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2003). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. España: Gedisa.
- Cyrulnik, B.; Tomkiewicz, S.; Guénard, T.; Vanistendael, S.; Manciaux, M. y otros (2004). *El realismo de la esperanza*. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia. Barcelona: Gedisa.
- Diccionario Básico Latín-Español/Español-Latín. (1992). Barcelona, España.
- Diccionario Básico Latín-Español/Español-Latín. Barcelona (1982).
- Diccionario Enciclopédico. (1973). Madrid: Salvat.
- Disponible:<http://www.minsa.gob.pe/hhv/revista/2003II/5%20APLICACIONES%20CLINICA%20DE%20LA%20RESILIENCIA.pdf>

- Enciclopedia Hispánica: Micropedia (1989-1990). Barcelona, España.
- Enciclopedia Salvat de la Ciencia y de la Tecnología, Salvat. (1964). Barcelona, España. EOS.
- Fergusson, D. M. y Lynskey, M. T. (1996). Adolescent resilience to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 37, n.3, pp. 281-292.
- Fergusson, D. M. y Lynskey, M. T. (1996). Adolescent resilience to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 37, n.3, pp. 281-292.
- Folkman, S., y Moskowitz, J.T. (2000). Stress, positive emotions, and coping. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (4), 115-118.
- Fredrickson B., y Joiner, T. (2002). Positive emotion trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13 (2), 172-175.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions. In positive psychology: The Broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B.L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention y Treatment*, 3. Recuperado el 30 de enero de 2008. Disponible en: <http://www.unc.edu/peplab/publications/cultivating.pdf>
- Fredrickson, B.L. (2005). Positive emotions. En C. R. Zinder y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, 121-134. New York: Oxford University Press.
- Fullana Noell, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de investigación educativa*, 16 (19), pp. 47-70
- García Bacete, F. J. y Doménech Betoret, F. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1, 55-65.
- Gardner, H. (1999). *La Inteligencia Reformulada: Las Inteligencias Múltiples en el siglo XXI*. n.d., New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona, Paidós.

- Garnezy, N. (1987). Stress, competence, and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2).
- Gelham, D. (1991, verano). "The miracle of resiliency", *Newsweek*, número especial, págs. 44-47.
- Ghiglione, M. E. (2007). Percepción de autoeficacia y logro académico en niños frente al fracaso reiterado. En M.C. Richaud y M. Ison (Eds.), *Avances en investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina, Vol. 1, Niñez en riesgo por pobreza* (pp. 317-337). Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Greco, C. (2006). Emociones positivas: herramientas psicológicas para la promoción de la salud mental infantil en contextos de vulnerabilidad social. Tesis Doctoral en Psicología. Universidad de San Luis, Argentina. Manuscrito en preparación.
- Greco, C. (2006). Emociones positivas: recursos psicológicos para la promoción de la salud mental infantil en contextos de pobreza. Tesis Doctoral en Psicología. Universidad de San Luis, Argentina.
- Greco, C. (2009). Las emociones positivas su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. Manuscrito en preparación.
- Greco, C., Morelato, G., Ison, M. (2006). Emociones Positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. INCIHUSA - CRICYT - CONICET.
- Grotberg, E. (1995). The International Resilience Project: Promoting Resilience in Children, Washinton D.C., Civitan International Research Center, University of Alabama at Birmingham, ERIC Reports.
- Grotberg, E. (1997). "La resiliencia en acción", trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales, Universidad Nacional de Lanús, Fundación Bernard van Leer, 1997.
- Grotberg, E. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires, Paidós.
- Guidano, V. y Quiñones, A. (2001). *El modelo cognitivo postracionalista: hacia una reconceptualización teórica y crítica*. Desclée, Bilbao

- Haquin F. C.; Larraguibel Q. M. y Cabezas A.J. (2004). Factores protectores y de riesgo en salud mental en niños y adolescentes de la ciudad de Calama. *Rev. chil. pediatr.*, oct. 2004, vol.75, no.5, p.425-433. ISSN 0370-4106.
- Heatherton, T. F. y Wyland, C. L. (2003). Assessing Self-Esteem. En S. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive Psychological Assessment. A Handbook of Models and Measures*. (pp.219-233). Washington: American Psychological Association.
- Henderson, N.; Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la Escuela*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Hernández Sampieri, R. (2001). Metodología de la Investigación. México, 2ª. ed. McGraw-Hill. D.F.,. Pág. 52 - 134.
- Hernandez Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (1998) Metodología de la investigación. México. Ed. Mc Graw Hill.
- Hernández, A. (1998). Promoción de la resiliencia a nivel individual, familiar, escolar, comunitario y de políticas sociales. Santa Fe de Bogotá. En: M. Klinkert (Eds.), *Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Bs. As. Edit: Lumen.
- Holder, M. D. y Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10, 329-349.
- Ison, M., Morelato, G. y Korzeniowski, C. (2009). Guía de observación comportamental para docentes. Manuscrito en preparación no publicado.
- Kaplan, H. (1999). "Toward an understanding of resilience: A critical review of definition and models", en Grantz, M. y J. Johnson (eds), *Resilience and Development: Positive Life Adaptation*, Nueva York, Plenum Publishers pp. 17-84.
- Kotliarenco M.A., Cáceres I., Fontecilla M. (1996). Estado de arte en resiliencia. Washington D.C.: O.P.S.
- Kotliarenco, M. A. y Pardó, M. (2000). "Algunos alcances respecto del sustento biológico de los comportamientos resilientes". [En Red]. Disponible en <http://iacd.oas.org>.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). "Estado del Arte en Resiliencia". Santiago de Chile: Organización Panamericana de la Salud. Fundación Kellogg. CEANIM.

- Kufman y Cicchetti (1.989) en Rudolph Schaffer (2000) *Desarrollo social*, Santa Fe, Siglo XXI editores.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y Emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Löesel, F.; Bliesener, T.; Kferl, P. (1989). On the Concept of "Invulnerability": Evaluation and First Results of the Bielefeld Project, pp. 186-219; en Brambring, M.; Löesel, F.; Skowronek, H.: *Children at Risk: Assesment, Longitudinal Research and Intervention*. Walter de Gruyter, 1989. Nueva York, E.E.U.U.
- Löesel, Friedrich (1992). *Resilience in Childhood and Adolescence*. International Catholic Child Bureau; Ginebra, Suiza.
- Luthar, S y Cushing, G. (1999). "Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview", en Grantz, M. y J. Johnson (eds), *Resilience and Development: Positive Life Adaptation*, Nueva York, Plenum Publishers pp.129-160.
- Luthar, S. (1999). *Poverty and children`s adjustment*. En: A. Melillo y N. Suárez Ojeda (Comp.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Bs. As.: Paidós.
- Luthar, S. (2001). *Sugerencias al documento escrito por Infante*. En: A. Melillo y N. Suárez Ojeda (Comp.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Bs. As.: Paidós.
- Luthar, S; Cicchetti, D; Becker, B. (2000). *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work*. En: A. Melillo y N. Suárez Ojeda (Comp.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Bs. As.: Paidós
- Maroto, V. (2.006). *Resiliencia en el anciano institucionalizado. Factores Protectores como estrategias de intervención*. Tesina de Licenciatura en Minoridad y Familia, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua.
- Martínez-Antón, M., Buelga S., Cava M. J. (2007). *La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar*, *Anuario de Psicología* 2007, vol. 38, nº 2, 293-303, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, *Universitat de València*.
- Masten, A. (1999). "Resilience comes of age: Reflections on the past and autlooks for the nex generation of researchers", en Glantz, M. y Johnson, J. (eds.), *Resilience and*

- development: Positive Live Adaptations, Nueva York, Plenum Publishers, pp. 281-296.
- Melillo, A. y Suárez Ojeda, N. (2001). Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Bs. As.: Paidós.
- Molina Loza, C. A. (1998). Chaves para una terapoética da familia, Belo Horizonte, ArteSa.
- Morelato, G. (2005). Perspectivas actuales de los procesos que sustentan la resiliencia infantil. *Investigaciones en Psicología*, 10(2), 61-82.
- Morelato, G. (2009). El sujeto de las interrelaciones familiares: Aportes para la sistematización de su evaluación desde un estudio realizado en la provincia de Mendoza. En: Colombo, R. El juego de las interrelaciones familiares. Aplicación en clínica y en evaluación. Bs. As.: Cauquén.
- Moser, C. (1996). *Confronting Crisis: A Comparative Study of Household Responses to Poverty and Vulnerability in Four Poor Urban Communities'* Environmentally Sustainable Development Studies and Monograph Series No 8, Washington DC, World Bank
- Moser, C. (1998). *'The Asset Vulnerability Framework: Reassessing Urban Poverty Reduction Strategies'*, World Development, Vol. 26, No. 1 pp. 1-19
- Munist, M, Santos, H, Kotliarenco, Suárez Ojeda, E.N., Infante, F., Grotberg E. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Organización Panamericana de la salud. Organización Mundial de la salud. Fundación W.K. Kellogg. Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI)
- Núñez, Chávez C. A. (2003). Aplicaciones clínicas de la resiliencia en el niño y la familia. *Revista de psiquiatría y salud mental Hermilio Valdizan*, Vol. IV, N°2 Julio – Diciembre 2003, pp 63- 75.
- Olguín, G. (2.008) Fortalecimiento de la Resiliencia mediante intervención centrada en la autoeficacia y la habilidad social de resolución de problemas. Tesina de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua.
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Promoción de la salud mental. Informe Compendiado*. Ginebra, OMS.

- Oros, L. B. (2006, agosto). *Aplicación Piloto de un Programa de Promoción de Emociones Positivas en un grupo de niños en riesgo ambiental*. Documento presentado en el Primer Encuentro Iberoamericano de Psicología Positiva, Palermo, Buenos Aires, Argentina.
- Oros, L. B. (2008). Avances metodológicos en la evaluación de emociones positivas en niños en riesgo social. *Evaluar*, 8, 20-33.
- Oros, L. B. y Richaud de Minzi, M. C. (en prensa). *Promoviendo emociones positivas en la escuela. Propuestas para integrar el desarrollo afectivo al currículo escolar*. Manual para docentes de 1° grado.
- Oros, L.B. (2008). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 229-237.
- Osborn, Albert F. (1993). What is the value of the concept of resilience for policy and intervention?. International Catholic Child Bureau. Gran Bretaña.
- Perez, L. I. (2002). Identificación de niños resilientes en 5º año de EGB2 de escuela urbano marginal de Las Heras, Mendoza. Tesis de la Licenciatura de Minoridad y familia, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua.
- Perona, N. y Rocchi G. (2.000) Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. [Revista electrónica]. Disponible en: http://www.revistakairos.org/k08-08.htm#_ftn2
- Proctor, C. L; Linley, P. A. y Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature. *Journal Happiness Study*, 10, 583-630
- Puerta de Klinkert, M.P. (2006). "Luces Y Sombras De La Familia", Simposio "Familia, sé lo que eres", Resiliencia Familiar, Universidad Ponteficia Bolivariana. Instituto del Matrimonio y la Familia. Disponible en: www.upb.edu.co/pls/.../1DCD36462BE2305CE0440003BA8AE9C9
- Radke-Yarrow, M. y Sherman, T. (1992). Hard growing: children who survive En: *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (1992). Rolf, Jon; Masten, Ann S.; Cichetti, Dante; Nuechterisin, Keith H. y Weintraub, Sheldon (eds.) Cambridge University Press. Cambridge, G. Bretaña

- Raffo Benavides, L. (2009). Resiliencia Familiar Disponible en:<http://www.Psicologosperu.com/resilienciafamiliar>
- Richaud, M. C. (2007). Fortalecimiento de recursos psicológicos, afectivos, sociales y lingüísticos en niñez en riesgo ambiental por pobreza: un programa de intervención. En M. C. Richaud y M. S. Ison (Comp) *Avances en Investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina* (pp.145-177). Mendoza: Argentina. Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Rodríguez, V. (2001). Apendice Prevención terciaria y Resiliencia. Bs As. Disponible en:<http://www.monografias.com/trabajos-pdf/prevencion-terciaria-resiliencia/prevencion-terciaria-resiliencia.pdf>
- Rutter, M. (1991). "Resilience: Some Conceptual Considerations" trabajo presentado en Initiatives Conference on Fostering Resilience, Washinton D.C. diciembre de 1991.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, vol. 14, n.8, pp. 626-631.
- Rutter, Michael y Rutter, Marjorie (1992). *Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span*. Penguin Books, Gran Bretaña.
- Saarni, C. (2000). *Developing Emotional Competence*, Nueva York, Guilford.
- Sabino, C. (1998). *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. Buenos Aires: Ed. Lumen/Humanitas.
- Schiefelbein, E. y Simmons, J. (1981). Los determinantes del rendimiento escolar. Centro internacional de investigaciones para el desarrollo. Foll 371.26/3 010427
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness*, Nueva York, Free Prees.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi (2000). "Positive psychology: An introduction", *American Psychologist*, n° 55, 2000a, pág.5-14. *American Psychologist*, vol.55, n°1, número especial, Happiness, Excellence and Optimal human Functioning, Washington, DC, APA, 2000b.
- Seligman, M.E.P. (1999). The presidents address. APA.1998. Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M.E.P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona, España: Vergara

- Seligman, M.E.P. (2005). *La auténtica felicidad* (M. Diago y A. Debrito, Trads.). Colombia: Imprelibros, S.A. (Trabajo original publicado en 2002).
- Seligman, M.E.P. y Christopher, P. (2000). Positive Clinical Psychology, recuperado el 12 de junio de 2006 del sitio Web del Positive Psychology Center :<http://ppc.sas.upenn.edu/posclinpsychchap.htm>
- Sierra Bravo, R. (1994). Tesis Doctorales y Trabajos de Investigación Científica. Madrid: Parainfo.
- Silva, G. (2006). Creatividad, puente a la resiliencia en la adversidad. Tesina de licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua.
- Spósito, M. (1.998) La Resiliencia : Una nueva perspectiva en la intervención psicosocial. Experiencia del Hogar de Cristo en Chile. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional Pastoral Niños y Familias en Riesgo. Villa Giardino- Córdoba.
- Suárez Ojeda, E.N. (2000). “Desarrollo de la resiliencia en América Latina”, en Actualizaciones en Resiliencia, Lanús, Fund. Bernard van Leer, Ediciones de la UNLa.
- Suárez Ojeda, E.N. y Krauskopf, D. (1995). El enfoque de riesgo y su aplicación a las conductas del adolescente: una perspectiva psico-social, Publicación científica n° 552, Washington D.C., OPS/OMS.
- Sunkel, G. (2006). El papel de la familia en la protección social en América Latina, Santiago de Chile, Cepal-Serie Políticas Sociales. Disponible en www.eclac.org/publicaciones/xml/1/29621/sps135_LCL2752.pdf
- Tarazona, David (2005). Autoestima, Satisfacción con la vida y Condiciones de habilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. Revista IIPSI, Facultad de Psicología UNMSM, ISSN: 1560 - 909X, Vol. 8 - N.º 2 – 2005, PP. 57 – 65
- Tomkiewicz, S. (2004). El surgimiento del concepto. En *El realismo de la esperanza*. Gedisa, Barcelona
- Trianes Torres, M. V. (1996). *Educación y Competencia social*. España: Aljibe

- Tugade, M.M., Fredrickson, B. y Feldman Barret, L. (2004). Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health. *Journal of Personality*, 72(6), 1467 -6494.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid, Editorial
- Vanistendael, S. (1994). La resiliencia, un concepto largo tiempo ignorado. En: A. Melillo y N. Suárez Ojeda (Comp.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Bs. As.: Paidós.
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family process*, (35), 261-281.
- Walsh, F. (1998). El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío. En: *Revista Sistemas Familiares*. Marzo de 1998. p. 18
- Wang M. y Gordon E. (1994). *Educational resilience in inner – América: Challenges and prospects*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum.
- Werner, E. (1993). Protective factors and individual resilience. En: *Handbook of early childhood intervention* (1993) Meisels, Samuel J. Y Shonkoff, Jack P. (Eds.). Cambridge University Press. Nueva York, E.E.U.U.
- Werner, E. y Smith, R. (1982). *Vulnerable but Invincible: A longitudinal Study of resilient Children and Youth*, Nueva York, McGrawHill Book.
- Wolin, S. J. y Wolin, S. (1993). *The resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise above Adversity*, Nueva York, Villard.

Anexos

Juego de las interrelaciones familiares ***Nombre del niño:****Edad:****Fecha:**Consigna:***“Te voy a mostrar un juego. Acá hay una serie de personas, elegí las que vos quieras y formá una familia”***

1) ¿Por qué es una familia?

.....

2) ¿Quién es el bueno de esta familia?

.....

3) ¿Quién es el menos bueno?

.....

4) ¿Quién está más feliz?

.....

5) ¿Quién está más triste?

.....

6) ¿A quién quieren más?

.....

7) ¿A quién quieren menos?

.....

8) Si vos tuvieras que elegir a un integrante ¿quién serías? ¿Por qué?

.....

* Técnica creada por Colombo (2002) adaptación de Morelato (2009).

Juego de las Interrelaciones familiares: Evaluación

Niño:

Edad:

1.Secuencia:

2. Inclusión del evaluado

Si

No

3.Ubicación de los personajes (El evaluado respecto a los otros)

Junto a la mamá

Junto al papá

Entre ambos padres

Junto a hnos.

Junto o entre los abuelos
ubica

Aislado

Junto a otros pers. fliares.

Otro

No se

4.Concepto de Familia

Adecuado

(ajustado a la realidad)

Confuso

No sabe/No resp.

5.Personaje más valorado (quién es más bueno – a quién quieren más)

Madre

Padre

Abuela/o

Hermano/s

Niño

Otro (.....)

Ninguno

6.Personaje más desvalorizado (quién es menos bueno – a quién quieren menos)

Madre

Padre

Abuela/o

Hermano/s

Niño

Otro (.....)

Ninguno

7.Identificación de emociones en un personaje fliar

Felicidad

Relacionado a la interacción familiar
identifica

No relacionado a la interacción

No

Tristeza

Relacionado la interacción familiar
identifica

No relacionado con la interacción

No

8.Tipo de familia.

Familia real

Familia fantaseada o ideal

Familia confusa

9.Identificación con un personaje

Valorado

Desvalorizado

Se identifica sin valorar

No se identifica

10.Observaciones: (Datos significativos)

Guía de Observación Comportamental Modificada - PICTO 2009

Alumno:.....Edad:.....Grado:.....Turno:.....

Escuela:.....

Fecha de Evaluación:/...../ 200.....Docente:

PRE - POST (Encierre en un círculo)

Después de cada afirmación hallará casilleros vacíos. Lo que usted tiene que hacer es trazar una cruz dentro del casillero que a su juicio describa la frecuencia de aparición de esa conducta.

Nº	El niño	Nunca	A veces	Frecuentemente
1	Muerde a compañeros			
2	Pega patadas o puñetazos a compañeros			
3	Tira un objeto fuertemente hacia los compañeros			
4	Amenaza atacar a compañeros mediante gestos o verbalizaciones			
5	Insulta o amenaza a docentes			
6	Incita a la agresión: insulta a compañeros, se burla de otros, pone apodos o provoca a los compañeros			
7	Culpa o reprocha o a los demás de sus propios errores			
8	Hace lo contrario de lo que se le ordena			
9	Trae objetos o dinero que no son de él (robo)			
10	Se ha fugado de la escuela			
11	Dice mentiras serias y repetidas dentro de la escuela o de su casa.			
12	Da respuestas precipitadas antes de que se le acaben de formular las preguntas			
13	Irrumpe y desorganiza actividades de otros niños			
14	Le cuesta respetar el turno en juegos o actividades grupales			
15	Se mueve de un lugar a otro constantemente en el aula, sin motivo para hacerlo			

16	Habla incesantemente sin un motivo para que lo haga (verborragia)			
17	Se distrae fácilmente al realizar juegos o tareas escolares			
18	Es demasiado lento para realizar tareas escolares porque se distrae por estímulos irrelevantes a la situación			
19	Pierde cosas necesarias para una tarea o actividad escolar			
20	Es desorganizado para hacer las tareas en el cuaderno			
21	Se deja agredir por otros niños			
22	Se somete a lo que otros niños deciden			
23	En los recreos permanece aislado de otros niños			
24	Se muestra nervioso/a o intranquilo/a cuando la maestra le hace una pregunta			
25	Evita hacer preguntas a su maestra sobre algún tema que no entiende			
26	En una conversación, evita mirar a los ojos de su interlocutor			
27	Ha presentado lesiones (heridas, moretones, marcas) en repetidas ocasiones sin que haya una explicación clara de lo ocurrido			
28	Presenta un aspecto físico descuidado, sucio y/o vestimenta inadecuada para el período estacional			
29	Ha tenido ausencias reiteradas e injustificadas a la escuela			
30	Desea el inicio de clases y rechaza abandonar la escuela con poco interés por volver a su casa			
31	Manifiesta inesperados cambios en el rendimiento escolar			
32	No trae realizadas las tareas de la casa ni trae los materiales para el trabajo en clase			
33	Expresa una excesiva demostración de afecto hacia los adultos			
34	Presenta una llamativa desconfianza o temor hacia los adultos			
35	Tiende hacia la soledad y el aislamiento			
36	Ha ingerido inhalantes, drogas, alcohol y/o tabaco			
37	Cuando se cita a los padres o cuidadores, estos rara vez asisten mostrando poca preocupación o interés por el niño			
38	Han existido en su familia nuclear problemas con drogas, alcoholismo o conflictos con la ley			
39	Los padres o cuidadores rechazan recibir ayuda frente a			

	dificultades del niño			
40	Los padres o cuidadores corrigen al niño física o verbalmente de modo desmesurado			

Por favor, indique al menos DOS FORTALEZAS de su alumno:

1.....

2.....

Observaciones (Realice los comentarios que usted considere necesario sobre su alumno):

.....

Guía de Observación Comportamental Modificada - PICTO 2009

Evaluación:

Ítems 1 a 7: Agresión

Ítems 8: Oposicionismo

Ítems 9 a 11: Transgresión

Ítems 12 a 14: Impulsividad

Ítems 15 y 16: Hiperactividad

Ítems 17 a 20: Desatención

Ítems 21 a 26: Inhibición

Ítems 27 a 40: Conductas de riesgo (Indicadores de maltrato infantil).