



UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA

Facultad de Psicología

Tesina de Licenciatura en Psicología

Resiliencia y Arte

Influencia de Manifestaciones Artísticas en el Proceso de Resiliencia en jóvenes estudiantes secundarios con Riesgo Social de la provincia de Mendoza

Alumna: Magdalena Dezzi

Directora: Lic. Sandra Bravo Muñoz

Mendoza, Febrero 2016

Hoja de Evaluación

TRIBUNAL

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesor invitado:

Nota:

Observaciones:

Resumen

El ser Humano, dentro de sus múltiples capacidades, presenta una, poderosamente posibilitadora para poder atravesar eventos dolorosos o situaciones adversas, llamada *resiliencia*. Es gracias a dicha capacidad que no solo puede atravesar tales situaciones, sino que además puede reinventarse y salir fortalecido de las mismas.

Si bien esta capacidad se desarrolla en todas las etapas de la vida, se considera a la adolescencia una etapa crítica, en la cual hay que poner especial atención.

En el presente trabajo se propuso investigar la capacidad de resiliencia desarrollada por un grupo de adolescentes cuya situación es de vulnerabilidad o riesgo social, los cuales asisten a una escuela ubicada en un área urbano-marginal de la provincia de Mendoza. Dicha escuela trabaja con sus alumnos en un proyecto llamado “resiliencia en el arte”, en el cual les permite aprender diferentes capacidades artísticas.

Se utilizará un enfoque metodológico cuantitativo, donde se trabajará a partir de la recolección de datos numéricos realizados a lo largo del trabajo.

El tipo de estudio es descriptivo y se utilizó un diseño cuasi experimental transversal con encuestas. Se trabajó con un grupo cuasiexperimental y un grupo control. El grupo cuasi experimental fue compuesto por sujetos pertenecientes al proyecto “resiliencia en el arte”, mientras que el grupo control no.

Como instrumento de evaluación se utilizó la versión argentina de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993), validada por investigadores de la Universidad Nacional de San Luis (Rodríguez, M., Pereyra, M.G, Gil, E., Jofré, M., De Bortoli, M.y Labiano, L. Septiembre, 2009)

El Marco Teórico consta de tres capítulos, en los cuales se desarrollan las variables de la investigación.

-**El Primer Capítulo:** Titulado “Resiliencia”. Aquí se desarrolla el término Resiliencia, sus orígenes, factores que contribuyen al desarrollo del fenómeno, sus pilares, características de los individuos resilientes, un enfoque comunitario de la resiliencia y cómo se da la misma en el ámbito escolar.

-**El Segundo Capítulo:** Titulado “Adolescencia y riesgo Social”. Aquí se hace una descripción de la adolescencia, ya que es el período del desarrollo del sujeto con el que se va a trabajar. Se plantea la relación entre adolescencia y riesgo social, identificando factores de riesgo en la adolescencia.

-**El Tercer Capítulo:** Titulado “Resiliencia y Arte”. Se desarrolla el concepto de arte, los diferentes tipos de manifestaciones artísticas, las funciones del arte y su relación con el fenómeno de resiliencia.

Por último se redactaron las conclusiones a partir de la articulación del marco teórico y el trabajo de campo.

Abstract

Human being, in its multiple abilities, presents a powerfully enabler which allows bear painful events or adverse situations. This is called **resilience**. It is thanks to this capacity that a people not only are capable to go through such situations, but also they can reinvent themselves and emerge stronger from them.

Although this ability is developed at all lifestages, adolescence is considered a critical stage in which we must pay special attention.

The present work proposes to investigate the resilience ability developed by a group of teenagers who present a situation of vulnerability or social risk, who attend a school located in a poor urban area in the province of Mendoza. Such school works with students on a project called "Resilience in Art", which allows them to learn different artistic abilities.

A quantitative methodological approach will be applied, working from the collection of numerical data gathered throughout the work.

The type of study is descriptive and a quasi-experimental design with surveys was used. We worked with a quasi-experimental group and a control group. The quasi-experimental group was composed of people in the "Resilience in Art project", while the control group was not.

As an evaluation instrument, the Argentina version of the Resilience Scale of Wagnild and Young (1993) was used, validated by researchers of the National University of San Luis (Rodriguez, M., Pereyra, MG, Gil, E., Jofre, was used M ., De Bortoli, My Labiano, L. September 2009).

The theoretical framework consists of three chapters, in which the variables of the research are developed.

-First Chapter: titled "Resilience". Here, the term resilience, its origins, factors contributing to the development of the phenomenon, its pillars, the characteristics of resilient individuals, a community approach to resilience and how it occurs in schools is developed.

-Second Chapter: titled "Adolescence and Social Risk". This chapter presents a description of adolescence since it is the period of development of the person in which the study is going to work with. It sets out the relationship between adolescence and social risk, identifying risk factors in adolescence.

-Third Chapter: Titled "Resilience and Art". The art concept, the different types of artistic manifestations, the functions of art and its relation to the phenomenon of resilience is developed.

As a final point, the conclusions from the interaction of the theoretical framework and fieldwork were described.

Índice

Título.....	2
Hoja de evaluación.....	3
Resumen.....	4
Abstract.....	6
Introducción.....	11
MARCO TEÓRICO.....	13
Capítulo 1: Resiliencia	14
I.1. Resiliencia. Definiciones.....	15
I.2. Resiliencia. Orígenes	16
I.3. Factores de Resiliencia.....	21
I.3.1. Factores de riesgo.....	23
I.3.2. Factores Protectores.....	21
I.4. Pilares de la resiliencia.....	28
I.5. Individuos Resilientes.....	32
I.6. Resiliencia Comunitaria.....	34
I.7. Resiliencia en la escuela.....	40
Capítulo 2: Adolescencia y Riesgo Social.....	44
II.1. Adolescencia. Definiciones.....	45
II.1.2. Adolescencia. Orígenes.....	46
II.2. Adolescencia. Cambios Psico-Sociales.....	50
II.3. Riesgo Social y Adolescencia.....	53
Capítulo 3: Resiliencia y Arte.....	56
III.1. Arte. Definiciones.....	57

III.2. Diferentes manifestaciones artísticas.....	58
III.3. Funciones del Arte.....	61
III.4. Arte y Resiliencia.....	63
MARCO METODOLÓGICO	65
I.1. Fundamentación.....	66
I.1.1. Interrogantes y Objetivos.....	67
I.1.2. Objetivo General.....	68
I.1.3. Objetivos Específicos.....	68
I.2. Metodología.....	69
I.2.1. Tipo de Investigación	69
I. 2.2. Tipo de estudio.....	70
I.2.3. Diseño o modo de obtención de datos.....	71
I.3. Tipo de Muestra o participantes.....	73
I.4. Instrumentos.....	74
I.4.1. Escala de Resiliencia.....	75
I.4.2. Cuestionario de datos personales.....	76
I.5. Procedimiento.....	76
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	78
I. 1. Análisis de Resultados.....	79
I.1. 1. Análisis de acuerdo a la ESCALA DE RESILIENCIA	80
I.2. Factor 1.....	81
I.3. Factor 2.....	100
I.4. Factor 3.....	103
Conclusiones	114

I.1. Conclusión Final	115
Bibliografía	118
Anexos	123

Introducción

El siguiente trabajo tiene como objetivo estudiar a un grupo de sujetos pertenecientes a un proyecto realizado por una escuela de la zona Este de la provincia de Mendoza, cuyo objetivo, es que los alumnos puedan ser resilientes en su condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas. La escuela no solo suple las necesidades educativas de dichos jóvenes, sino que es un lugar que les proporciona contención, espacios de encuentro y socialización; así como también permite que formen parte de un proyecto socio-educativo llamado “resiliencia en el arte”, cuyo objetivo es que los adolescentes, a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas tales como teatro, danza, música, artes plásticas, acrobacias, etc, puedan hacerle frente a su realidad social, la cual, la mayoría de los casos es adversa, ya que la población que concurre a la escuela se encuentra en una situación de riesgo social.

En relación con dicho objetivo, se utilizó un enfoque metodológico cuantitativo, donde se trabajó a partir de la recolección de datos numéricos a lo largo del trabajo, además se realizó un análisis estadístico con el fin de poder establecer patrones de comportamiento en referencia al tema de estudio: resiliencia en jóvenes con riesgo social, pertenecientes a una escuela urbano-marginal, ubicada en la zona Este de la provincia de Mendoza.

Asimismo, se efectuó un estudio descriptivo, a través del cual se pretendió estudiar y especificar las características del fenómeno de resiliencia en un determinado grupo de sujetos en una situación específica que es la de riesgo social. También fue comparativo, ya que la muestra se compuso por dos grupos, con el fin de establecer comparaciones entre el grupo que accede al proyecto “resiliencia en el arte” y el grupo que no accede al mismo. Para ello se trabajó con una muestra, constituida por alumnos de dicha escuela, en donde hubo, por un lado, alumnos pertenecientes al proyecto, y por otro lado, alumnos no pertenecientes; con el fin de poder realizar comparaciones.

Se aplicaron técnicas a 62 sujetos, de los cuales 31 pertenecían un grupo cuasi experimental (sujetos que acuden al proyecto “resiliencia en el arte”) y 31 a un grupo control (sujetos que no acuden al proyecto), con el fin de poder realizar comparaciones.

Para lograr dicho objetivo se aplicó a los sujetos que constituyeron la muestra la versión argentina de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993), validada por investigadores de la Universidad Nacional de San Luis (Rodríguez, M., Pereyra, M.G, Gil, E., Jofré, M., De Bortoli, M.y Labiano, L. Septiembre, 2009). Por otra parte, con el fin de obtener datos acerca de la situación de estos adolescentes antes y después del proyecto, se realizaron entrevistas semiestructuradas, cuyos ejes temáticos indagarán principalmente: factores de riesgo social y estrategias utilizadas ante diferentes situaciones de riesgo.

MARCO

TEORICO

CAPÍTULO 1

“RESILIENCIA”

I.1. Resiliencia. Definiciones

A continuación se exponen definiciones de la palabra “resiliencia” según ciertos autores:

- “Capacidad de los seres humanos sometidos a los efectos de una adversidad, de superarla e incluso salir fortalecidos de la situación” (Cyrułnik, 2006).
- “Habilidad para resurgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva” (ICCBC, 1994).
- “Capacidad que algunos niños demuestran para soportar privaciones, levantarse a pesar de la adversidad responder adaptativamente y crecer positivamente” (Gardinier, 1994)
- “Capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e, inclusive, ser transformado por ellas” (Grotberg, 1995).
- “Concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y su relación con los resultados de la competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales y el temperamento, un tipo de habilidad cognitiva que tienen algunos niños aún cuando sean muy pequeños” (Osborn, 1993)
- “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 (Rirkin y Hoopman, 1991)”

- “Conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan una vida “sana” en un medio insano. Se trata de un proceso que caracteriza un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo” (Rutter, 1992).
- “La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción; es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, es la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles” (Vanistendael, 1994).

Es entonces como esta capacidad que tienen los seres humanos de anteponerse a las situaciones adversas y lograr fortalecerse a través de ellas ha estado presente a lo largo de la historia mundial. Uno de los exponentes más conocidos fue Anna Frank, quien, a partir de su diario pudo sobreponerse a la situación desfavorable que vivía su familia y el pueblo judío en la Alemania Nazi.

I.2. Resiliencia. Orígenes

Resiliencia es un término que proviene de la lengua latina, *resilio*, cuyo significado es volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar (Diccionario Básico Latín-Español/Español-Latín. Barcelona, 1982).

El concepto de resiliencia es usado en física, específicamente en metalurgia, y se refiere a la capacidad de los metales de resistir un impacto y recuperar su estructura; o, expresado de otra forma, en tanto un cuerpo físico tiene la capacidad de recobrar su forma original después de haber sido sometidos a presión.

El fundamento del paradigma de la resiliencia es una perspectiva drásticamente nueva que emerge de los campos de la psiquiatría, psicología y sociología sobre cómo niños y adultos se sobreponen al estrés, el trauma y el riesgo en sus vidas.

Las Ciencias Sociales adoptan y adaptan este concepto, entendiéndolo en el ámbito psicosocial. Desde los años ochenta que existe un interés por aquellas personas que desarrollan competencias a pesar de haberse desarrollado en condiciones adversas, o en circunstancias facilitadoras de patologías mentales o sociales. Términos surgidos en la década del '70 ayudaron a la aparición del concepto de resiliencia dentro del campo de la investigación. Uno de ellos es la noción de "riesgo", el cual hace referencia a la incertidumbre del resultado del enfrentamiento del niño con el estrés sea ambiental o interno. Así los investigadores se abocaron a observar el desarrollo del niño antes de que se manifestasen las patologías, para así descubrir cómo moldean la vida los riesgos sufridos y las inmunidades que éstas situaciones generan.

Se considera que el concepto de resiliencia es innovador respecto al enfoque tradicional de daño o riesgo, encontrándose éste orientado a la detección de la psicopatología, en tanto resiliencia traslada el foco desde los diferentes trastornos en las diversas etapas del desarrollo humano a la promoción y fomento de las variables que facilitarían un desarrollo sano, que permite diseñar intervenciones en el área de la prevención primaria, más que en las intervenciones secundarias y terciarias del modelo tradicional. La resiliencia parte de la premisa que, nacer en la pobreza, así como vivir en

un ambiente psicológicamente insano, son condiciones de alto riesgo para la salud física y mental de las personas, por ende, más que centrarse en aquellos circuitos que mantienen esta situación, la resiliencia se preocupa de observar aquellas condiciones que posibilitan el abrirse a un desarrollo más sano y positivo; más que preocuparse del por qué las personas se enferman, se centra en aquellas condiciones o características que las mantienen sanas.

Rutter (1992) caracterizó la resiliencia, más allá de la presencia de las características o rasgos de las personas, como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener vida “sana” en un medio “insano”. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones de atributos del niño y su ambiente familiar, social, cultural. Así, 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 trata de un proceso que caracteriza a un complejo sistema social en un momento determinado del tiempo, siendo el resultado de la interacción del niño con el ambiente.

La conducta resiliente no es estable en el tiempo ni a través de los contextos sociales y/o culturales. Por lo tanto, se hace necesario distinguir los variados factores que entran en juego en el proceso de crecimiento y desarrollo de los niños. Así, las bases de la resiliencia serían tanto constitucionales como ambientales. (Rutter, 1992)

La resiliencia se sustenta en la interacción existente entre la persona y el entorno. Por ello, no procede exclusivamente del entorno ni es algo exclusivamente innato. Más allá de esta diferenciación cabe aclarar que estos dos niveles crecen juntos necesariamente, es decir, interactuando. Debido a esto es que la resiliencia nunca es absoluta ni terminantemente estable, y es por esto que los niños y adolescentes nunca son absolutamente resilientes de manera permanente. Hasta el niño más resistente puede

tener altibajos y deprimirse cuando la presión alcanza niveles altos. Por esto, existe complementar el enfoque de resiliencia con el de riesgo y vulnerabilidad, ya que en función de fomentar un desarrollo sano, es necesario intervenir para disminuir aquellos aspectos que impidan alcanzar el máximo potencial del sujeto.

El enfoque de riesgo se origina en el modelo biomédico y se centra en la enfermedad, el síntoma y en aquellas características que se asocian con una elevada probabilidad de daño. Se orienta a la detección de la psicopatología, en tanto la resiliencia traslada el foco desde los diferentes trastornos en las diversas etapas del desarrollo humano a la promoción y fomento de las variables que facilitarían un desarrollo sano, permitiendo diseñar intervenciones en el área de la prevención primaria, más que en las intervenciones secundarias y terciarias del modelo tradicional. La resiliencia entonces, se centra en observar condiciones que permitan un desarrollo más sano, más que preocuparse del por qué las personas se enferman.

El concepto de vulnerabilidad hace referencia a la imposibilidad o dificultad de recuperación frente a una situación que ejerce presión, la predisposición al desequilibrio de una persona. (Weinstein, 1989)

Es una sensibilidad real y latente, inmediata y diferida presente en los seres humanos; se produce ante un contexto o estímulo adverso ante el cual las personas no pueden sobreponerse, donde por diversas razones no pueden salir de este estado, mostrando índices de escasa salud mental.

A finales del siglo XX, la descripción del concepto de resiliencia, centrada solo en el individuo y sus capacidades o competencias, se amplía, abarcando grupos, comunidades y culturas, dando cuenta que las diferencias, así como la posibilidad de promover y desarrollar conductas resilientes, no son sólo cualidades y oportunidades personales, sino

que están presentes también en el ámbito grupal, comunitario e incluso de políticas de estado.

La resiliencia individual implica el enlace con una resiliencia comunitaria dentro de un ecosistema. No sólo la persona enfrenta situaciones de dificultad extrema, sino que una región y un país necesitan resistir de manera resiliente embates y catástrofes, situaciones de privación y carencia. En este contexto aparece el concepto de comunidad saludable y el de resiliencia comunitaria en la obtención de la equidad social, en la lucha contra la pobreza y por una mayor calidad de vida de todos los ciudadanos. (Romero, 1998)

Actualmente, el estudio de la resiliencia está propiciando una revolución filosófica que se aleja del modelo médico del desarrollo humano basado en la patología y se aproxima a un modelo proactivo basado en el bienestar. El modelo del bienestar se centra en la adquisición de competencias, facultades y eficacia propias.

Bernard (1991), llega a la conclusión de que todo individuo tiene una capacidad para la resiliencia que debe ser reconocida. Pueden descubrirse rasgos de resiliencia en casi cualquier persona, si se la examina en busca de signos de resiliencia con la misma minuciosidad con que se procura detectar problemas y déficit. El proceso de adquirir resiliencia es, de hecho, el proceso de la vida, dado que todas las personas debemos superar eventos dolorosos y desafortunados, situaciones de estrés y ruptura; y pese a ello, seguir viviendo.

I.3. Factores de Resiliencia

I.3. I Factores de Riesgo

El riesgo es un tema que ha sido bastante estudiado, siendo definido, desde la resiliencia, como la combinación de un conjunto de factores que eleva la probabilidad de que se inicien trastornos de diversos grados, o de que se mantengan en el tiempo determinados problemas. Dichos factores, denominados “Factores de riesgo” poseen una naturaleza multicausal, donde inciden aspectos biológicos, psicológicos y sociales, considerando su poder crónico y acumulativo la característica de incidencia más significativa. Estos factores de riesgo son vistos como el resultado de la estrecha interacción individuo-ambiente, desempeñando cada uno de ellos un rol activo, expresando de este modo que el individuo no se considera un receptor pasivo de los diversos estímulos, sino que está constantemente modulando la incidencia de ellos con su conducta, sus efectos en la determinación del carácter de riesgo (Rutter, 1990).

Los mecanismos implicados en la determinación del riesgo tienen un carácter específico, ya que en cada individuo tendrán una dinámica propia, única, que dependería de la articulación de los componentes genéticos, psicológicos, sociales y situacionales.

Los factores de riesgo se han descrito como aquellas características o factores que están asociados con un aumento de la probabilidad de que aparezca enfermedad, se comprometa la salud, la calidad de vida o la vida. No implica necesariamente una relación causa efecto y tampoco la dirección. Son definidos también como cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud. Se observó que las probabilidades de padecer daños pueden surgir de sujetos que concentran en sí los factores de riesgo, constituyéndose en individuos de alto riesgo. Otro aspecto reside en las personas generadoras de riesgo. (Kotliarenco y col, 1998).

Maddaleno (1994) se refiere a las conductas de riesgo como una conducta voluntaria que compromete los aspectos de desarrollo de las personas. Incluye las conductas que resultan de la interacción del proceso biopsicosocial del sujeto y el ambiente, excluyendo las conductas que son inherentes a las patologías. Las conductas de riesgo pueden tener consecuencias a corto, mediano y largo plazo, amenazando el cumplimiento de las tareas del desarrollo, el cumplimiento de los roles esperados por la sociedad, la adquisición de habilidades básicas, el logro de un sentido de adecuación y competencia y la preparación para las etapas siguientes.

Frente a la existencia de investigaciones que han demostrado que las conductas de riesgo son funcionales, intencionales, instrumentales y dirigidas a las metas, el enfoque de la resiliencia propone que los recursos deben destinarse a promover conductas alternativas que sirvan a esas metas, pero que no comprometan la salud. Desde el

enfoque de la resiliencia se propone promover el desarrollo de factores que actúen de forma positiva, para lograr conductas alternativas más adecuadas y adaptativas.

Algunos de los factores de riesgo pueden ser:

- Pobreza crónica
- Hacinamiento
- Violencia intrafamiliar
- Fracaso escolar
- Alcoholismo
- etc.

I.3. II Factores Protectores

Los factores protectores son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables.

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: familia extendida, apoyo de un adulto significativo, integración social y/o laboral.

Los internos se refieren a atributos de la propia persona: estima, seguridad y confianza de sí mismo, empatía, facilidad para comunicarse.

Un factor no puede ser analizado aislado, sino en la interrelación e interacción con otros factores, no teniendo por ende un valor explicativo en sí, al no actuar de manera independiente.

Para Rutter (1990), la clasificación de las variables que constituirían factores protectores, no difieren en gran medida de las concepciones de riesgo, en tanto que dichos factores serían antónimos de las variables de riesgo. Por lo tanto, para realizar nuevas aproximaciones a la prevención, la búsqueda se debe enfocar más en los mecanismos y procesos protectores, en términos de entender cómo la característica opera en situaciones de adversidad, que en la presencia o ausencia de ésta, lo que permitiría favorecer un enfrentamiento positivo del problema. (Kotliarenco, Cáceres y Álvarez, 1996)

De acuerdo a los resultados de múltiples investigaciones, hay un amplio consenso que el factor protector más importante es la existencia y disponibilidad de una relación de cuidado cálida y estable en el tiempo, durante la infancia temprana (Romero, 1998).

El rol central de la familia como uno de los elementos protectores ha sido descrito y estudiado desde diversas funciones y ámbitos. Rutter señala que padres adecuados son

aquellos sensibles a las claves conductuales que sus hijos entregan con relación a sus necesidades específicas. Estudios sobre el apego y los tipos de vínculos que se establecen entre padres e hijos durante los cinco primeros años de vida, describen la relevancia que estas variables tienen para el funcionamiento social y emocional del niño y el efecto protector o de vulnerabilidad que implican las relaciones cercanas o distantes.

Si bien la resiliencia considera que el rol que cumple la familia en los primeros años de vida del niño, es uno de los factores protectores más importantes, no excluye la posibilidad de establecer en cualquier etapa del ciclo vital, un vínculo afectivo significativo, que permita desarrollar características o rasgos que promuevan una actitud resiliente frente a situaciones adversas o de riesgo.

Factores protectores entonces, serían las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, reducir los efectos de circunstancias desfavorables (Kotliarenco y col ,1998).

Los factores protectores, podrían categorizarse en: **factores protectores internos** (características individuales que facilitan la resiliencia) y **factores protectores ambientales** (características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia).

Algunos de los factores protectores internos pueden ser:

- Presta servicios a otros y/o a una causa.
- Emplea estrategias de convivencia, como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de impulsos y resolución de problemas.
- Sociabilidad; capacidad de ser amigo; capacidad de entablar relaciones positivas.

- Sentido del humor.
- Control interno.
- Autonomía, independencia.
- Visión positiva del futuro.
- Flexibilidad.
- Capacidad para el aprendizaje y conexión con éste.
- Automotivación.
- Ser “idóneo en” algo; competencia personal.
- Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo.

Algunos de los factores protectores ambientales pueden ser:

- Vínculos positivos de aceptación y redes de soporte social.
- Estilo de interacción cálido, no crítico.
- Capacidad de fijar y mantener límites claros (leyes, reglas, normas)
- Experiencias de autoeficacia
- Autoestima
- Autoconfianza
- Empatía
- Características temperamentales que favorecen un manejo efectivo de las situaciones (flexibilidad, control de impulsos, capacidad de comunicación interpersonal)
- Sistema de creencias y valores
- Sentido del humor
- Etc.

Son atributos posibles de observarse en individuos considerados resilientes y los mismos constituyen una alternativa a la hora de observar y vivir la vida.

Wolin y Wolin (1993) sostienen que incluso una sola de estas características pueden impulsar a un sujeto a superar los desafíos de un medio disfuncional o estresante.

Los investigadores de la resiliencia afirman que ésta es un proceso, más que una lista de rasgos o factores personales. Las características asociadas con la resiliencia pueden aprenderse, dado que la resiliencia se construye, se trabaja, se desarrolla a lo largo de la vida y las vivencias que ésta trae consigo.

La bibliografía sobre el riesgo y la resiliencia recalca que las escuelas son ambientes clave para que los individuos se desarrollen, y junto a su desarrollo, el desarrollo de la capacidad de sobreponerse a la adversidad, se adapten a las presiones y problemas que enfrentan y adquieran competencias sociales, académicas, vocacionales, etc., necesarias para salir adelante en la vida.

Henderson (2003), plantea seis puntos relevantes que muestran como familia, comunidad y escuela pueden aportar factores protectores ambientales y condiciones que favorezcan factores protectores individuales. Los seis pasos son los siguientes:

1. Enriquecer los vínculos: fortalecer las conexiones entre individuos y cualquier persona o actividad prosocial.
2. Fijar límites claros y firmes: elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes. Responde a la importancia de explicitar las expectativas de conducta existente.

3. Enseñar habilidades para la vida: cooperación, resolución de conflictos, estrategias de asertividad, habilidad para resolver problemas y tomar decisiones, manejo sano del estrés.

4. Brindar afecto y apoyo: proporcionar respaldo y aliento incondicionales. Es el elemento más crucial para promover la resiliencia, ya que es prácticamente imposible superar la adversidad sin la presencia de afecto.

5. Establecer y transmitir expectativas elevadas: es importante generar expectativas elevadas y realistas, a efectos de que obren como motivadores eficaces.

6. Brindar oportunidades de participación significativa: implica otorgar a los sujetos una cuota de responsabilidad y participación en el medio en el cual se desenvuelvan, dándoles oportunidades de planificar, fijar metas, resolver problemas, opinar, tomar decisiones, etc.

I.4. Pilares de la resiliencia

Se puede distinguir siete niveles de resiliencia (Wolin, 1993), cada una de los cuales supone ciertas acciones específicas que es posible elegir para sobrevivir, crecer y aprender de las dificultades. Ellos son:

- Autoconocimiento, o hacerse preguntas difíciles.
- Independencia, o ser uno mismo.
- Relaciones interpersonales, o conectarse con gente que importe.
- Iniciativa, o hacerse cargo.
- Creatividad, o usar la imaginación.
- Humor, o encontrar lo que sea gracioso.
- Moralidad, o hacer lo correcto.

Algunas personas pueden haber adquirido varios de estos niveles o bien solo algunos, en los niveles más bajos. Lo que en realidad importa no es con cuanta frecuencia actuamos de las formas antes mencionadas en los niveles, sino más bien la intención de edificar a partir de lo que poseemos.

❖ Autoconocimiento

Es la primera categoría de resiliencia y constituye el hábito de hacernos a nosotros mismos preguntas difíciles acerca de nuestra propia persona o de situaciones de nuestra vida o entorno que nos resultan desagradables o dolorosas.

El autoconocimiento resulta difícil, ya que tendemos a negar la realidad dolorosa y tememos enfrentarnos a ella, resultando más reconfortante para la persona responsabilizar a otros por lo que nos ocurre.

Esta categoría requiere de la capacidad de ser honestos y ver la realidad tal como es y no como quisiéramos que fuese, además de que se requiere una alta cuota de responsabilidad para hacernos cargo de nuestros problemas sin intentar culpar a los demás por los mismos.

❖ Independencia

Ser independiente o ser uno mismo, es la segunda resiliencia, y la misma implica tomar decisiones de forma consciente y responsable sin dejarse influenciar por la opinión o presiones de nuestros familiares, amigos y demás personas de nuestro entorno.

Ser independiente no es una tarea sencilla, ya que muchas veces tendemos a satisfacer los deseos y expectativas de los demás solo por el hecho de sentirnos aceptados o queridos en un grupo.

Esta resiliencia supone conectarse con los propios deseos y actuar en función de ellos, concentrándonos en aquello que queremos para nuestra propia vida, manteniendo cierta distancia emocional con las presiones de nuestro entorno y limitando el trato con personas que resultan significativas.

❖ Relaciones interpersonales

Esta tercera resiliencia, implica establecer lazos cercanos y gratificantes con personas significativas, basadas en compartir. Las relaciones con los demás no se dan de forma espontánea y requieren ser profundizadas a lo largo del tiempo, no es una tarea sencilla, ya que implica dar al mismo tiempo que se recibe.

El hecho de relacionarnos con personas importantes, tales como pares, familiares, amigos, nos permite compartir nuestras vivencias, expresar sentimientos, emociones, constituyendo una fuente importante de autoestima, al mismo tiempo que vuelve más fácil enfrentar dificultades y desafíos.

❖ Iniciativa

Tiene que ver con tomar el riesgo de realizar acciones cada vez más exigentes y con mayor compromiso y responsabilidad. Esta cuarta resiliencia está vinculada también con

la autoestima, es decir la confianza en la propia valía personal y de que es posible solucionar los problemas a partir de implementar los propios recursos.

❖ Creatividad

A través de ella el individuo es capaz de generar las condiciones apropiadas para obtener satisfacción en su medio, realizando sus propios deseos y ambiciones. Implica la capacidad de crear belleza, orden y finalidad a partir del caos y el desorden.

❖ Humor

Está vinculado con la capacidad de aprender a reírse de uno mismo y de la propia tragedia, con el otro y no del otro, encontrando lo cómico en cada situación de adversidad.

El humor coloca al individuo en un nivel superior, que le permite observar sus dificultades a través de una conciencia crítica y ver la situación desde otra perspectiva mejoradora. Se constituye en el método más eficaz para afrontar emociones negativas, tales como ira, tristeza y depresión.

❖ Moralidad

Se relaciona con emprender acciones vinculadas con ciertas normas avaladas socialmente, es decir hacer lo correcto en cada situación, actuando acorde con valores morales y privilegiando el bien común.

I.5. Individuos resilientes

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 puede ser una respuesta ante la adversidad en forma mantenida a lo largo de la vida o en un momento determinado. (Grotberg, 1995).

Frecuentemente se define al niño resiliente como aquel que trabaja bien, juega bien y tiene buenas expectativas. Esto pareciera demasiado abstracto para llevarlo a la práctica, por lo que se ha tratado de sintetizar y expresar más gráficamente aquellos atributos que han sido identificados como lo más apropiados de un niño o adolescente resiliente. Entre ellos se destacan los siguientes:

- **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. Este componente incluye cualidades como la de estar listo para responder a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto y tener comportamientos prosociales.

Una cualidad que se valora cada vez más y se la relaciona positivamente con la resiliencia es el sentido del humor. Esto significa tener la habilidad de lograr alivio al reírse de las propias desventuras y encontrar maneras diferentes de manejar las cosas.

- Resolución de Problemas: incluye la habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente, y la posibilidad de intentar soluciones nuevas para problemas tanto cognitivos como sociales.

- Autonomía: algunos autores se refieren a ella como un fuerte sentido de independencia; otros destacan la importancia de tener un control interno y un sentido de poder personal; otros insisten en la autodisciplina y el control de los impulsos.

Esencialmente el factor protector al que se están refiriendo es el sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno.

- Sentido de Propósito y de Futuro: se relaciona con el sentido de autonomía y autoeficacia, así como la confianza de que uno puede tener algún grado de control sobre el ambiente. Aquí entran factores protectores tales como: expectativas saludables, dirección hacia objetivos, orientación hacia la consecución de los mismos, motivación para los logros, fe en un futuro mejor y sentido de la anticipación y coherencia.

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.

I.6. Resiliencia comunitaria

Dentro de la psicología existe una rama llamada Psicología Comunitaria, la cual vamos a tomar en el desarrollo de la investigación, ya que los procesos de cambio se dan dentro de comunidades. Particularmente, el proyecto elegido para realizar la investigación se encuentra dado en una escuela secundaria, la cual pertenece a una comunidad con la que interactúa; y que no solo apoya tal proyecto, sino que brinda escenarios de cooperación y participación.

Según Maritza montero, la Psicología Comunitaria es la rama de la psicología cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y el poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social. Los objetos de estudio de la psicología comunitaria son la comunidad y los procesos y relaciones psicosociales que en ella se producen, ambos contruidos entre los individuos que integran dicha comunidad.

Esta definición señala el poder y el control sobre las circunstancias de vida por parte de las personas que integran las comunidades, así como el cambio social como objeto de esta rama de la psicología. En efecto, el primer señalamiento coloca a la comunidad como ámbito y sujeto del quehacer psicosocial comunitario. Pero no como espacio delimitado desde la teoría, sino auto delimitado por la comunidad misma. Y no como sujeto sujetado, definido externamente, sino autodefinido desde la propia

comunidad; como sujeto activo de las acciones que en ella se llevan a cabo; como actor social, constructor de su propia realidad.

El segundo planteamiento, el cambio o la transformación social, nuevamente debe ser precisado. No se trata de cambios señalados desde afuera a la comunidad. La positividad de esa transformación está definida desde la situación de la comunidad, y la incorporación de aspectos externos provenientes de consideraciones de salud mental, salud comunitaria, avances de la ciencia, aspectos culturales, religiosos, políticos o económicos, por ejemplo, debe ser conocida, discutida, reflexionada y aceptada por la comunidad.

El método que plantea la Psicología Comunitaria es la IAP (Investigación Acción Participativa), que apunta a la transformación social, mediante su carácter crítico, dialógico, reflexivo, fortalecedor de la sociedad civil, democrático, colectivo y fundamentalmente participativo.

Este método posee ciertas características, las cuales se reconocieron como significativas en la investigación, no sólo para poder entender la relación recíproca entre la comunidad y el proyecto, sino para poder comprender la importancia que tiene para la comunidad en la que está inserto este proyecto la realización del mismo y viceversa.

- carácter participativo: procedimiento metodológico que solo se lleva a cabo con la presencia y colaboración de las personas cuya situación se busca transformar porque ellas mismas han juzgado necesaria la transformación y porque ellas mismas forman parte de ese proceso. en este método hay dos tipos de sujetos: los agentes externos y los agentes internos de investigación, quienes a su vez son co-investigadores.

- carácter ético: exige respeto y reconocimiento del otro. carácter educativo: ya que los nuevos actores sociales aprenden formas de acción y enseñan otras propias de su cultura.

- carácter transformador: busca modificar situaciones sociales juzgadas por los participantes como injustas y opresoras.

- carácter reflexivo: mantiene un continuo examen y evaluación sobre lo que se hace, para transformar así la teoría en práctica y la práctica en teoría, generando praxis. en tal sentido es también crítica.

- carácter concientizador: busca movilizar la conciencia crítica y transformadora de los participantes y se produce en el proceso de acción-reflexión-acción.

- carácter dialógico: está en la base de la acción y la reflexión y exige además la presencia de una multiplicidad de voces y acciones confluyendo hacia un mismo fin.

- carácter educativo: ya que los nuevos actores sociales aprenden formas de acción y enseñan otras propias de su cultura.

- carácter crítico: somete a juicio lo que se presenta como dado y esencial, permite, en los procesos de reflexión, aprendizaje y responsabilidad social, reconocer y rechazar las formas de opresión, desigualdad, minusvalía y, en general, las causas que hacen negativa las condiciones de vida. Este aspecto está presente tanto en su origen activo como en su carácter concientizador.

- carácter socialmente transformador: lo que convierte a la IAP en el método por excelencia de la psicología comunitaria.

- carácter colectivo: es participativa y se orienta hacia la transformación social.

- carácter político: al producir transformaciones y al incorporar nuevos actores sociales responsables de ellas, hay un proceso de formación de sociedad civil. en este sentido puede ser un instrumento democratizador (da voz y decisión a nuevos actores sociales) y las experiencias democráticas y democratizadoras fomentan y fortalecen el desarrollo de la sociedad civil.

- Carácter dialéctico y analéctico: los transformadores modifican la situación y al hacerlo se modifican a sí mismos

El trazado de las líneas de transformación se hace desde la propia comunidad y, sobre todo, desde las aspiraciones, los deseos y las necesidades de la comunidad.

Hay autores que trabajan en la planificación de intervenciones en el ámbito psicosocial y de la educación, con características comunitarias, para organismos y fundaciones internacionales, las que se implementan básicamente en los países en vías de desarrollo.

Diversos investigadores han considerado que la resiliencia comunitaria o colectiva tiene su origen en América Latina o que es en esta región del mundo donde se genera un movimiento importante, que no solo aporta teóricamente, sino que desarrolla, a partir de la praxis, una mirada diferente de la resiliencia, centrada en el contexto particular de cada comunidad o grupo con el que se trabaja.

Ríos Barrientos (2003) describe que la generación de esta voluntad colectiva (respuesta resiliente) puede explicarse por la identificación de un objetivo común de una mayoría nacional, capaz de movilizar a generaciones enteras de ciudadanos. Por ello, el autor considera que en el caso de países subdesarrollados o en vías de desarrollo, en los cuales la pobreza sería la más grande de las adversidades.

Suárez Ojeda (2001) plantea que el enfoque colectivo o comunitario de la resiliencia estaría enraizada en la epidemiología social más que en la epidemiología tradicional, en la cual, el proceso de salud-enfermedad es descrito desde la observación de casos individuales. La epidemiología social, analiza el campo de la salud y el proceso de salud- enfermedad como situaciones colectivas, encontrándose su causalidad en las características de la estructura de la sociedad y en los atributos del proceso social. La posibilidad de analizar grandes fenómenos colectivos en sí mismos, y las diferentes reacciones de la sociedad ante un mismo fenómeno han permitido replantear y modificar el objeto de estudio desde los atributos de los sujetos a las condiciones colectivas de grupos humanos o sociedades para enfrentar las adversidades y buscar en conjunto el logro de su bienestar.

Cada comunidad posee un determinado perfil de resiliencia colectiva, que al combinarse pilares y antepilares de manera particular en cada una de ellas, surgiría una resultante, por medio de la cual se podría realizar una estimación de la resiliencia de ese grupo, permitiendo elaborar con mayor especificidad, ya sea un pronóstico o diseñar una intervención, orientadas a su fortalecimiento.

Existe una variedad de características sociales o factores positivos, que favorecerían la resiliencia comunitaria. Suarez Ojeda (2001) destaca cuatro como los pilares más significativos:

- Autoestima Colectiva: actitud y sentimiento de orgullo por el lugar en que se vive. La satisfacción por la pertenencia implica reconocer que uno es parte de una sociedad y que comparte los valores que la inspiran.
- Identidad Cultural: se refiere a esa persistencia del ser social en su unidad y mismidad a través de cambios y circunstancias diversas, otorgándole al grupo social o humano, además, el sentido de permanencia, factores todos que convergen para afrontar

y elaborar las influencias invasoras. Este proceso se alcanza a lo largo del desarrollo e implica la incorporación de costumbres, valores, giros idiomáticos, danzas, canciones, etcétera, que se transforman en componentes inherentes al grupo.

- Humor Social: se entiende como la capacidad de algunos grupos o colectividades de lograr a través del humor un efecto tranquilizador y placentero.
- Honestidad colectiva: se refiere “al manejo decente y transparente de la cosa pública” (Suárez Ojeda, 2001 Pág. 75), implicando la existencia de una conciencia grupal que condena la deshonestidad de los funcionarios y valoriza el honesto ejercicio de la función pública.

Del mismo modo, los “antipilares” o factores negativos que reducen la resiliencia comunitaria e inhibirían la capacidad solidaria de reacción frente a la adversidad colectiva, son múltiples de acuerdo a Suárez Ojeda (2001), destacando los siguientes:

- Malinchismo: se refiere a la admiración condescendiente y dócil que se observa, con mayor o menor intensidad, en los países latinoamericanos hacia todo lo extranjero, especialmente por aquello que proviene de estados unidos o Europa.
- Fatalismo: describe la actitud pasiva frente a la desgracia.
- Autoritarismo: los sistemas totalitarios de gobierno tendrían efectos negativos en la resiliencia comunitaria e individual, ya que prolongados períodos de dictadura inhiben la capacidad de liderazgos alternativos y espontáneos.
- Corrupción: se da cuando el interés privado de los funcionarios sobrepasa y prevalece ante el ámbito de interés público.

I.7. Resiliencia en la escuela

Existen sobradas pruebas de que las escuelas como organizaciones y la educación en general pueden ser poderosas constructoras de resiliencia. Después de la familia, la escuela es el lugar más propicio para que los alumnos experimenten condiciones que promueven la resiliencia (Henderson y Milstein, 2003).

Para poder cambiar, crecer, o aspirar a ello, es necesario que, tanto las instituciones como las personas puedan comprender el estado de las cosas y, junto con esto, qué es lo que se quiere modificar. También es necesario conocer aspectos concretos de la situación a fin de establecer prioridades y planes de acción.

Henderson y Milstein (2003) plantean que el primer paso del proceso es diagnosticar el estado actual de las cosas. El segundo paso es avanzar hacia un acuerdo acerca del estado actual de las cosas, convalidando y celebrando lo que ya está haciéndose bien y decidiendo qué conviene cambiar. En un tercer momento se determinará un curso de acción, para lo que se requiere elaborar y consensuar estrategias para pasar de debilidades a fortalezas en lo que respecta a la capacidad de la escuela de construir resiliencia.

Cambiar la situación con la esperanza de lograr una mayor resiliencia es, en y por sí mismo, otro proceso reforzador de la resiliencia. El proceso es un producto, ya que los objetivos y estrategias de intervención dependerán de los resultados del diagnóstico,

como también de los destinatarios de los cambios, ya sea alumnos, docentes o escuela en sí misma.

Es necesario que los docentes conozcan sobre la temática, para así poder percibir resiliencia en sus alumnos. El hecho de conocer elementos concretos les permitirá detectar situaciones de riesgo en los alumnos y poder identificar en ellos factores protectores que promuevan conductas resilientes. Es imprescindible para ello, que los docentes y directivos de la escuela, así como los colaboradores cuenten con el conocimiento sobre factores que contribuyen a la resiliencia, para así poder propiciar cambios programáticos y estructurales con el fin de construir resiliencia en sus alumnos.

Incluso sabiendo acerca de la resiliencia, las actitudes cambian con lentitud. Además, la gran cantidad de obstáculos al cambio escolar en general impide modificar las escuelas a efectos de fortalecer la resiliencia. Por ello es necesario detectar obstáculos tales como: limitación temporal, tamaño y alcance de la escuela, importancia que el alumno le dé a la misma, ausencia de estrategias de enseñanza.

Teniendo en cuenta que la escuela, después de la familia, es el agente socializador y educador por excelencia, y, que la resiliencia no es innata, sino desarrollada, aprendida, es imprescindible el papel de los educadores, dado que son ellos los encargados de transmitir, enseñar, proporcionar y conocer actitudes resilientes. Esta dedicación a ayudar a los alumnos a ser resilientes, junto con el conocimiento de cómo hacerlo que suministra la bibliografía correspondiente, es la fuerza impulsora que lleva a superar los obstáculos.

Los seis pasos para promover la resiliencia pueden expresarse en las actitudes de los docentes y en las estructuras de las escuelas. Los perfiles de aulas constructoras de resiliencia y la conducta de los docentes podrían establecer un método de acción. Las

maneras en que las escuelas pueden poner y ponen en práctica los seis pasos, son las siguientes: (Henderson y Milstein ,2003)

- Paso 1. Enriquecer Vínculos: Existen varios medios de incrementar los vínculos con la escuela. Uno de ellos es priorizar la participación de la familia en la actividad escolar, convocando a los padres, otorgándoles roles significativos en la escuela, ofreciéndoles participación y comunicándose con ellos periódicamente. Los alumnos necesitan de actividades que incrementen vínculos y les generen interés, tales como: arte, música, teatro, deportes, tareas de servicio comunitario.

Las estrategias de aprendizaje que toman en cuenta las inteligencias múltiples y los múltiples estilos de aprendizaje, reforzarán la vinculación del alumno con el aprendizaje y su permanencia en la escuela.

- Paso 2. Fijar límites claros y firmes: Es importante que los alumnos participen en la determinación de estos límites, que consisten en normas de conducta y procedimientos para hacerlas cumplir (y consecuencias de incumplirlas). Los límites deben basarse en una actitud afectuosa más que punitiva.

Es importante que el personal escolar, padres y alumnos conozcan y comprendan las políticas de la escuela.

- Paso 3. Enseñar habilidades para la vida: las habilidades para la vida pueden inculcarse como un curso normal de acción , aplicando un método de enseñanza basado en el aprendizaje cooperativo, que incorpore naturalmente habilidades para llevarse bien con los demás, trabajar en grupo, expresar opiniones propias, fijar metas y tomar decisiones.

- Paso 4. Brindar afecto y apoyo: Este paso es la base de toda construcción de resiliencia. Es el componente crucial de las actitudes que construyen resiliencia, pero también debe expresarse en conductas concretas, como tomar en cuenta a todos los

alumnos, saber sus nombres, investigar e intervenir cuando alguno enfrenta circunstancias difíciles.

El personal escolar puede tomar la resolución expresa de ayudar a los alumnos a encontrar sus resiliencias personales.

- Paso 5. Establecer y transmitir expectativas elevadas: Las estrategias de enseñanza que transmiten expectativas elevadas promueven la colaboración , antes que la competitividad, y se centran en la motivación intrínseca del alumno basada en sus propios intereses; también asignan la responsabilidad de aprender a los alumnos, haciéndolos participar y tomar decisiones respecto de su propio aprendizaje.

Los docentes expresan expectativas elevadas al establecer relaciones fundadas en la atención individual a cada alumno, aplicando un método de enseñanza personalizado y valorando la diversidad.

- Paso 6. Brindar oportunidades de participación significativa: La base fundamental radica en contemplar a los alumnos como recursos, y no como objetos o problemas pasivos. Esto podría implicar la inclusión de alumnos en comisiones de gobierno escolar.

CAPÍTULO 2

“Adolescencia y riesgo social”

II.1. Adolescencia. Definiciones

- “Edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo”.(Real academia española, 2001)
- “Edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas”. (Hall, 1904)
- “Es una fase necesaria, una moratoria psicosocial que la sociedad ofrece a los jóvenes para que puedan ensayar roles diferentes e integrar la identidad de los años anteriores en una perspectiva más amplia que la de la familia. Sólo el individuo que adquiere una identidad social puede alcanzar la madurez”.(Erikson, 1959)
- “Es el periodo en que se produce con mayor intensidad la interacción entre las tendencias individuales, las adquisiciones psicosociales, las metas socialmente disponibles, las fortalezas y desventajas del entorno”. (Krauskopf, 1994).
- “Etapa que va entre los 11 y 19 años de edad, considerándose dos fases, la adolescencia temprana de los 12 a 14 años y la adolescencia tardía de los 15 a los 19 años. Sin embargo esta condición no es uniforme y varía de acuerdo a cada grupo social”. (Organización Mundial de la Salud, 1989)
- “Etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objetales parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social le ofrece, mediante el uso de los elementos biofísicos en desarrollo a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad de la

personalidad en un plano genital, lo que sólo es posible si se hace el duelo por la identidad infantil". (Aberastury, 1977)

- "La adolescencia es el momento en que se niega el apego a los padres y se asumen posiciones extremas para demostrar que se ha crecido". (Bowen,1979)
- "Edad de crisis de originalidad juvenil. Esta noción supone el antagonismo de impulsos divergentes, el encaramiento de elementos incompatibles. Existen factores hostiles que se oponen mutuamente en el interior del adolescente, aquellos por los que permanece niño y aquellos por los que se convierte en adulto. Su carácter consiste en ser, simultáneamente niño y adulto".(Debesse,1977)

II.1.2 Adolescencia. Orígenes

Antes de profundizar en el tema, es necesario conocer el origen de la palabra **"adolescencia/adolescente"**.

La palabra *adolescente* viene del latín *adolescens, adolescentis*: "que está en periodo de crecimiento, que está creciendo" y es el participio presente del verbo latino *adolescere*: "criarse, ir creciendo, estar creciendo, madurar". Este verbo latino es un compuesto del prefijo *ad-* "hacia" y el verbo *alescere* "crecer", forma incoativa (que

implica o denota el principio de una cosa o de una acción progresiva) del verbo latino *alere* “nutrir, alimentar, criar”. El participio pasado de *adolescere esadultum* “el que ya está crecido”, mientras que el participio presente *adolescens* significa “el que está en la etapa de crecimiento”. La adolescencia es, por tanto, una etapa del desarrollo, de proceso de maduración, un periodo de la vida humana. Del acusativo latino *adolescentem*, al perder la *m* final, salió el castellano *adolescente*, lo mismo que de *adultum* > *adultu* > *adulto*.

Hay en latín un homónimo del verbo anterior: *adolescere* con el significado de “llamear, inflamarse, encenderse, arder en llamas, quemarse”. Esta es la forma incoativa del verbo latino *adolare* “quemar, encender, honrar”, y es un término empleado en el ámbito de lo sagrado para referirse a las ofrendas y sacrificios rituales en honor de los dioses.

Ocurre, sin embargo, que algunos autores al tratar el tema de la adolescencia se les dispara la imaginación y asocian libremente *adolescencia* con el verbo castellano *adolecer*, compuesto de *dolecer* “enfermar”, y, como recurso retórico, interpretan la adolescencia como una etapa de “crecimiento con dificultades”, “una etapa en que se crece a pesar de todo”, “una etapa de carencias” por asociación con el *adolecer de*.

Ven así al adolescente como “el que sufre” (en latín: *dolere*), “el que al crecer sufre”. Con este trasfondo asociativo, se pasa a hablar de “los conflictos de la adolescencia”, “la crisis de la adolescencia”, “los problemas de la adolescencia”, etc. Pero etimológicamente, *adolescente* y *adolescencia* no tiene nada que ver con la idea de que en esta etapa del desarrollo *se adolece de alguna cosa o falta algo*. No es una etapa de carencias, sino de crecimiento, que en muchos puede ser traumática o dejar recuerdos *dolorosos*. (Diccionario de la Lengua española, 2014)

Existen autores que consideran el término “adolescencia” creado por las sociedades industriales a partir del siglo XV, ya que es por entonces cuando el término aparece en el idioma inglés.

Lutte (1991) hace una revisión de la posición de las edades desde la antigüedad y destaca que, hasta el Siglo II a.C, en Roma, la vida estaba dividida en tres 3 fases: niñez, edad adulta y vejez. En aquellos tiempos existía la pubertad fisiológica y una ceremonia religiosa imponía la toga viril para marcar el paso del niño a la edad adulta. Los hijos púberes podían participar en los comicios, acceder a la magistratura e ingresar a la milicia con los mismos derechos y deberes ciudadanos. A partir del siglo II a.C se postergan los derechos del púber, se reconoce la madurez social hasta los 25 años (año 193-192), se fundamenta con la inexperiencia la protección del menor para que no sea involucrado en negocios y se limita la participación en cargos públicos. Es así como se genera una nueva clase de edad, en semidependencia de los adultos, que es la que conocemos hasta hoy en día, como período adolescente.

En Europa, antes de la edad media, el trabajo y la escuela no seguían un orden rígido, se podía comenzar la escuela a cualquier edad, la pubertad fisiológica no constituía un hito que separaba estadios, los jóvenes tenían la libertad de participar en manifestaciones de la vida adulta, recorrer a pie sus países para quedarse en escuelas y lugares. Durante este período y en la época preindustrial, a partir aproximadamente de los 25 años, se producía la independencia por el matrimonio y la herencia.

Con la industrialización apareció la adscripción de la escolaridad a períodos de edad especializados por niveles. Al separarse los jóvenes del trabajo dejan de compartir con los adultos, son controlados por la escuela y la familia. Las familias dejan de enviar a

sus hijos fuera de casa. Permanecen allí hasta que se casan. Tal situación se da especialmente en los grupos con mejores condiciones económicas.

En el Siglo XIX la división de la vida en estadios era evidente, se consolidan las clases de edad y de pertenencia al grupo social. Cada fase de la existencia estaba caracterizada por unos derechos y unos deberes muy precisos, la sexualidad es reprimida, cambian las costumbres y la moral, se valora el trabajo, el orden y el ahorro. Se dan los grados de estudio en escuelas infantiles y universidades. Los jóvenes de escasos recursos económicos, que no asisten a la escuela y no encuentran trabajo, comienzan a asociarse en bandas contraculturales. Parelamente emerge también la preocupación por la delincuencia juvenil. Se crean tribunales especiales, centros de reeducación para adolescentes que afectan especialmente a los jóvenes de clases populares.

A mediados del siglo XX, se valoriza la adolescencia como un período óptimo para el desarrollo pleno de la personalidad y la vida sentimental en esta etapa (amistades, amor platónico, los diarios de vida). Se ocupa de las diferencias entre los sexos. Comienza así una visión no estigmatizante de la fase juvenil.

En la mitad del siglo XX se extiende la experiencia de la adolescencia a todos los grupos sociales, junto con la extensión de la cobertura educativa. En las últimas décadas del siglo 20, los jóvenes comenzaron a reconquistar las libertades perdidas. Ya se daba menor autoritarismo familiar, mayor confianza en los grupos informales, las organizaciones juveniles pasaron a ser mixtas y los anticonceptivos facilitaron la libertad sexual. Los movimientos políticos y sociales impulsaron a los jóvenes a integrarse al mundo adulto y ocuparse de problemas que apelaban a su capacidad de abstracción, valores y compromiso (Lutte, 1991). La Convención de los Derechos del Niño y la

Convención de los Derechos de los Jóvenes pusieron en el tapete nuevas concepciones como son la Doctrina de la Protección Integral y el reconocimiento de la ciudadanía.

En las proximidades del siglo XXI, comienza la llamada sociedad del conocimiento. La informática y la imagen pasan a ser relevantes en el acontecer social. La modernización y la globalización incrementan la necesidad de los adolescentes y jóvenes de encontrar los elementos para organizar su comportamiento y dar sentido a su relación presente con el entorno, en las nuevas circunstancias que les rodean. Ser resiliente se torna una necesidad cada vez mayor.

II.2. Adolescencia. Cambios psico-sociales

Las capacidades cognitivas alcanzadas en la adolescencia, como son la simbolización, la generalización y la abstracción introducen visiones más amplias y diversas de los acontecimientos. Los cambios biológicos también impulsan el interés por nuevas actividades; emerge la preocupación por su inserción social. Se hace necesario dejar atrás modalidades de ajuste propias de la niñez y responder al impulso de aumentar las identificaciones que permitirán responder durante la vida juvenil. Es fundamental la

exploración de capacidades personales y la construcción de cosmovisiones en la búsqueda de la autonomía, el reconocimiento identitario, la valoración grupal y el posicionamiento social. Es un terreno fértil para el fomento de la resiliencia.

En la adolescencia las personas nacen para la sociedad más amplia y por lo tanto se inicia un desprendimiento del sistema familiar que lleva a una resignificación de las relaciones. La construcción de la individuación desata duelos importantes para las figuras parentales: el duelo por la pérdida de su hijo-niño, el duelo por el adolescente que fantasearon, el duelo por su rol de padres incuestionados. Se conforman nuevas condiciones para el desarrollo social que contribuyen a la diferenciación del grupo familiar y a la autonomía. Se desencadenan procesos que van concretando las bases para la construcción de los roles y perspectivas de la vida en el contexto de las demandas, recursos y limitaciones que ofrecen las sociedades en sus entornos específicos y en un momento histórico-político dado.

Las preocupaciones psicológicas giran prioritariamente en torno a la afirmación personal-social y afloran las vivencias del amor. La búsqueda de canalización de los emergentes impulsos sexuales, la exploración de las capacidades sociales y el apoyo en la aceptación por el grupo de pares dinamizan la afirmación personal y social en la adolescencia. Es importante reconocer que para los y las adolescentes el amor, el goce y la amistad son preocupaciones muy valiosas, que los adultos tienden a suprimir cuando enfocan su sexualidad desde el ángulo exclusivo de la moral o de la salud reproductiva. Las capacidades de autocuidado y de cuidado mutuo tienen la posibilidad de despegarse eficazmente, en la medida que los y las adolescentes hayan contado con la asesoría y atribuciones requeridas.

El desarrollo intelectual durante la adolescencia trae nuevos recursos para la diferenciación identitaria y para el replanteamiento de las relaciones con el mundo. Es parte del empuje de insertarse en el mundo de una nueva forma. La simbolización, la

generalización y la abstracción introducen visiones más amplias y diversas de los acontecimientos. De la posición infantil de estar "en" el mundo, pasa a situarse en "perspectiva" frente a él y a sí mismo. Esto es, puede "re-flexionar", volver la mirada sobre su propia forma de pensar y de ser, así como sobre la de los demás. Estos logros, junto a la necesidad de diferenciación, conducen al característico cuestionamiento de aspectos comportamentales y posiciones que se habían aceptado durante la socialización previa. La confrontación que se desencadena amenaza las necesidades de control y autoestima de los mayores involucrados (padres, maestros, etc.). Un desafío importante es hacer coincidir los elementos identitarios asumidos con acciones que promuevan el desarrollo y con la adquisición de instrumentos que favorezcan la consolidación de roles satisfactorios y su aporte a la vida colectiva con el ejercicio de la ciudadanía.

La identidad grupal condiciona y trasciende la identidad de cada uno de los miembros y brinda un espacio diferenciador de la familia.

Las relaciones intergeneracionales sufren cambios. Las tensiones específicas se resuelven cuando las figuras parentales asumen su nuevo rol como un firme trampolín desde donde los hijos pasan a la sociedad más amplia. A medida que los hijos avanzan en la adolescencia es necesaria una buena relación afectiva y un replanteamiento de las relaciones generacionales, para contribuir a su diferenciación, autonomía y capacidad de enfrentamiento de la vida actual. Son el respeto y la escucha mutua los que facilitan el desarrollo de destrezas de negociación y la interlocución constructiva con los adultos, necesarios para la incorporación social moderna.

En la adolescencia se replantea la definición personal y social del ser humano a través de una segunda individuación que moviliza procesos de exploración, diferenciación del medio familiar, búsqueda de pertenencia y sentido de vida (Krauskopf, 2011). Tal situación se hace crítica en los tiempos actuales, pues los y las adolescentes son los

portadores de los cambios culturales. Demandan, para el medio adulto una reorganización de esquemas psicosociales que incluyen el establecimiento de nuevos modelos de autoridad e innovadoras metas de desarrollo. Es necesario abandonar la imprecisión en que se incurre al considerar la adolescencia como una transición –esta noción era funcional solamente en los tiempos en que la pubertad marcaba el pasaje directo a la adultez.

II.3. Riesgo social y Adolescencia

La adolescencia, por ser un período crítico sometido a constantes cambios en el desarrollo físico, psíquico y social del adolescente, así como también en el marco familiar en que éste se desenvuelve, se considera como un período de riesgo en el cual pueden darse las bases para la aparición de síntomas y enfermedades, así como también de alteraciones de la personalidad.

Al hablar de riesgo social en el adolescente se divisan algunos factores sociales y ambientales que pueden conducir a resultados negativos en los jóvenes. Como principales factores de riesgo social tenemos:

1. Ambiente familiar. Cuando la familia es disfuncional, no cumple sus funciones básicas y no quedan claros las reglas y roles familiares se dificulta el libre y sano desarrollo de la personalidad Inadecuado del adolescente. Es necesario que exista un soporte familiar abierto, capaz de asimilar los cambios requeridos para la individualización del adolescente. (Arce, 1995)

2. Pertenencia a grupos antisociales. Este factor tiene como causa fundamental la satisfacción de la necesidad de autoafirmación y la necesidad del seguimiento del código grupal. Por lo general cuando los adolescentes no encuentran una vía adecuada de autoafirmación tratan de buscarla en este tipo de grupo donde fácilmente la encuentran, con el reconocimiento grupal ante la imitación de sus patrones inadecuados.

3. La promiscuidad. Es un factor de riesgo social que no sólo puede ser motivo de embarazos precoces y enfermedades de transmisión sexual, sino que también propicia una autovaloración y autoestima negativas que puede deformar la personalidad del adolescente.

4. Abandono escolar y laboral. Este hecho provoca que el adolescente se halle desvinculado de la sociedad, y no encuentre la posibilidad de una autoafirmación positiva, al disminuir las posibilidades de comprobar sus destrezas para enfrentar los problemas y asumir responsabilidades, lo cual resquebraja su autoestima, la confianza en sí mismo y en sus posibilidades de desarrollo social.(Larson, 1988)

5. Bajo nivel escolar, cultural y económico. Estos son elementos considerados como protectores del desarrollo y la salud y el hecho de presentar un déficit en ellos le impide al adolescente un enfrentamiento adecuado a las situaciones de conflicto. (Rutter, 1990).

El manejo de estos factores de riesgo permite identificar a aquellos adolescentes que están más expuestos a sufrir los daños que los aquejan, como accidentes, embarazos precoces, abuso de sustancias psico-activas, enfermedades de transmisión sexual y el suicidio; por lo que la sociedad y el sistema de salud deben propiciar el desarrollo de factores protectores que apoyen el crecimiento y la maduración sana del adolescente, como son el establecimiento y el logro de una adecuada autoestima, que le brinde posibilidades de enfrentar problemas con responsabilidad; además de oportunidades de autoafirmación positiva, y le proporcione espacios sociales adecuados para lograr un soporte familiar abierto y brindar oportunidad de superación educacional y cultural que le faciliten la solución a los problemas, pues la ausencia de vías para la solución puede llevar al adolescente a alcanzar altos niveles de desesperación y sentimientos de impotencia y por tanto a la autodestrucción y al suicidio.

Generalmente, se asocia la situación de pobreza con riesgo social, ya que la pobreza ha sido descrita como una condición adversa que trae consigo diversos factores de riesgo específicos, los que están presentes tanto en el plano de lo físico, como de lo mental y lo social.

El enfoque de la resiliencia parte de la premisa que nacer en la pobreza, así como vivir en un ambiente psicológicamente insano, son condiciones de alto riesgo para la salud física y mental de las personas. Más que centrarse en los circuitos que mantienen esta situación, la resiliencia se preocupa de observar aquellas condiciones que posibilitan el abrirse a un desarrollo más sano y positivo.

CAPÍTULO 3

“Resiliencia y Arte”

III.1.Arte. Definiciones

- “Manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros”. (Real academia española, 2001)
- “La finalidad del arte es dar cuerpo a la esencia secreta de las cosas, no el copiar su apariencia. El género humano tiene, para saber conducirse, el arte y el razonamiento” (Aristóteles en Trueba, 2004)
- “El arte es sobre todo un estado del alma”. (Chagall,2007)
- “El arte es la filosofía que refleja un pensamiento. (Tapiés,1978)
- “Arte es todo aquello que resulta cuando alguien en el mundo toma cualquier clase de material y produce con él una manifestación deliberada. (Hoving, 1999)
- “Concebiremos al arte como un fenómeno sociocultural, cuya producción y apreciación son especializadas. Su producción se realiza en diferentes medios y requiere de diferentes materiales, técnicas y procedimientos. La práctica artística tiene como finalidad realizar profesionalmente imágenes, sonidos, y movimientos que son capaces de producir efectos estéticos” (Acha, 1991).
- “El arte es un modo de expresión en todas sus actividades esenciales, el arte intenta decirnos algo acerca del universo del hombre, del artista mismo. El arte es

una forma de conocimiento tan precioso para el hombre como el mundo de la filosofía o de la ciencia” (Herbert, 1986)

- “El arte es una actividad humana consciente capaz de reproducir cosas, construir formas, o expresar una experiencia, siempre y cuando, el producto de esta reproducción, construcción, o expresión pueda deleitar, emocionar o producir un choque”. (Tatarkiewicz,2002)

III.2.Diferentes manifestaciones artísticas

El ser humano siempre ha hecho arte. No hay sociedad o época en la historia en la que no haya habido arte. El arte es una necesidad social mediante la cual se expresan imágenes de la realidad física y el mundo psíquico del ser humano que interpreta la realidad a través de ideas y creencias.

El hombre primitivo dejó constancia gráfica de sus creencias en cavernas y piedras, además comenzó a adornar las vasijas y los instrumentos de trabajo que empleaba. A través del tiempo, el arte encontró distintas formas de manifestarse en el mundo que nos

rodea, ya sea mediante la música, la pintura, la danza, la ebanistería, el teatro, la fotografía, etc.

Las manifestaciones artísticas reflejaron los valores de la cultura del hombre desde los primeros tiempos. Tales manifestaciones son producidas por artistas y pueden clasificarse en clases:

- Literarias
- Musicales o Auditivas
- Corporales o escénicas
- Artes plásticas

Cada una de estas clases, a su vez, puede dividirse en géneros:

1. **Artes Plásticas:** Este término sirve para calificar a las artes que producen imágenes sobre objetos (sólidos), como la pintura y la escultura, o que convierten ideas en formas y que organizan espacios, como la arquitectura.
2. **Artes Visuales:** Entre ellas se encuentran, por ejemplo, todas aquellas generadas por computadoras, o con cualquier elemento digital o no convencional.
3. **Dibujo:** El dibujo es una actividad lingüística, ya que es un lenguaje que produce gráficamente imágenes de la realidad visible. Puede poseer elementos estéticos.
4. **Grabado:** Este género tiene por finalidad reproducir imágenes mediante una plancha, madera o piedra y una prensa llamada tórculo.

5. **Pintura:** El hombre siempre pintó imágenes sobre las superficies planas de las paredes de las cuevas y después de los edificios. A esta pintura se la denomina mural. Más tarde pintó sobre diferentes objetos como vasijas, herramientas, etc. Por último inventó el cuadro o pintura de caballete, que es transportable y se puede colgar en las paredes. Este tipo de pintura existe desde el Renacimiento.

6. **Arquitectura:** el arte de la arquitectura concibe y organiza los espacios humanos. Fue el principal arte en Grecia y Roma, así como también en las culturas precolombinas.

7. **Escultura:** La escultura se trata de un tipo de manifestación artística que se expresa en volumen o tercera dimensión.

8. **Música:** Desde los orígenes de la civilización, el hombre utiliza la música. En un primer momento, siempre presente en los rituales de adoración a los dioses. A medida que la cultura fue desarrollándose, algunas formas musicales fueron siendo dominantes, caracterizando épocas con un estilo musical. Es así como de la música prehistórica se llega a la música **medieval**, a partir del año 476 (caída del imperio romano) hasta el año 1450 (renacimiento). La forma más popular fueron los cantos gregorianos, interpretados por monjes principalmente; con la llegada del **Barroco**, se refina la estructura y se le agregan “adornos interpretativos”. Entre 1730 y 1820 se da el período **Clásico**, que corresponde a la música letrada. Durante 1815 y 1910 se da el período **Romántico** donde se definieron las técnicas de interpretación y se formalizaron instituciones para la enseñanza. La música **Moderna**, entre 1905 y 1985, es una consecuencia de la crisis y el rompimiento de los valores tradicionales en las artes. En la **actualidad**, la

música contemporánea es letrada y existen diferentes géneros dado a la variedad de público.

9. **Literatura:** La palabra literatura proviene del término latín litterae, que hace referencia al conjunto de saberes para escribir y leer bien. Este concepto se relaciona con el arte de la gramática, la retórica y la poética. Se considera la literatura como una forma artística de comunicación, mediante la cual un autor expresa ideas y/o sentimientos con una finalidad concreta, dependiendo de su intencionalidad. Es una forma de comunicación ya que precisa de los elementos ordinarios de toda comunicación: emisor, receptor, canal, contexto, código y mensaje.

10. **Artes Corporales:** Muchos artistas, en lugar de pintar, escribir o dibujar, prefieren expresar sus ideas mediante los ademanes, gestos y acciones propias del cuerpo humano. En esta clase de arte éntrale teatro, la ópera, el ballet.

III.3.Funciones del arte

El arte cumple determinadas funciones: **cognoscitiva, hedonista, ideológica, educativa y comunicativa.**

- **Cognoscitiva:** aporta conocimientos acerca de una época determinada, cómo se vivía, cuáles eran sus costumbres, religión, sociedad, ideología, avances tecnológicos. Es por esto que el arte constituye un valioso documento de información.
- **Hedonista:** proviene de la palabra griega hedoné, que significa placer. Capacidad para provocar en las personas placer estético, hacer más agradable al hombre el ambiente que le rodea.
- **Ideológica:** se expresa a través de todo el sistema de ideas: políticas, sociales, artísticas, religiosas, económicas, etc., que lleva implícita una obra de arte.
- **Educativa:** se expresa mediante sentimientos y valores que pueden modificar la conducta del hombre, por lo que orienta nuestra actitud valorativa ante el mundo. Apreciar el arte permite ampliar la cultura, enriquecer el espíritu y entender la historia.
- **Comunicativa:** el arte funciona como un canal de comunicación por el que transcurre el intercambio del pensamiento, sentimiento, ideas, carácter y características personales del artista, así como también las aspiraciones de las personas.

III.4. Arte y resiliencia

Uno de los grandes aportes para incluir las artes en el fortalecimiento de la resiliencia a través de la educación, se apoya en la propuesta de Lowenfeld (1972) quien sustenta la idea que el sujeto recopila elementos significativos de su experiencia y los redefine, de ésta manera se afirma que cuando el niño o niña pone en práctica su experiencia artística no simplemente dibuja, actúa, danza, etc., sino que da a conocer una parte de si mismo.

Cada manifestación artística pone en evidencia la capacidad intelectual, el factor creador, el desarrollo físico, los sentimientos e incluso el desarrollo social de cada individuo. Lowenfeld (1972) propuso generar una nueva perspectiva en la adquisición de conocimientos para que el niño pueda realizar alguna creación artística, en tanto el maestro en su rol de mediador le proporciona herramientas para que se desarrolle una sensibilidad que ponga en juego los sentidos de la mano con el espíritu creador con el fin de motivarlos a que expresen sus vivencias a través de la sensibilidad estética.

Los sentidos son la base del aprendizaje y la escuela tradicional ha dejado de lado el desarrollo de habilidades especiales en relación con las artes plásticas, privilegiando actividades convencionales como dictados, operaciones matemáticas, dentro de la línea tradicional de la pedagogía. La expresión artística como mediación, incluye elementos del desarrollo que permiten al niño interactuar en diversas situaciones, en tanto, el arte desde el campo intelectual, se sustenta desde la toma de conciencia de sí mismo y de su contexto, revelando en sus creaciones el nivel de inclusión directa de el mismo frente al

arte. Dicho de otro modo la inclusión del arte en las intervenciones pedagógicas con los niños y las niñas radica en situarlo de manera transversal para definirlo como un elemento humanizador.

El arte como puerta de entrada favorece la resiliencia como una parte fundamental en el desarrollo integral y esencial de todo ser humano por tanto esta requiere por parte del docente una adecuada preparación planeación y realización, con el fin de otorgar las condiciones más favorables para el desarrollo de las actitudes estéticas y a la formación de valores estéticos, sin descuidar el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas propias.

MARCO

METODOLÓGICO

I.1. Fundamentación

A lo largo de la historia, ha habido referentes que han mostrado esta capacidad de atravesar, enfrentar y reinventarse a partir de situaciones desafortunadas, un claro ejemplo es Ana Frank.

Actualmente, la Argentina está atravesando una etapa de inestabilidad política, económica y social, dejando como resultado que algunos sectores de la sociedad se encuentren en desventaja sobre otros, apareciendo estos últimos como vulnerables, es decir, en una situación de riesgo social.

Cabe destacar la importancia que tiene la adolescencia en el desarrollo del ser humano, ya que es una etapa de transición en la cual se producen cambios importantes, tanto físico como psicológicos. En esta etapa es fundamental la exploración de capacidades personales y la construcción de cosmovisiones en la búsqueda de la autonomía, el reconocimiento identitario, la valoración grupal y el posicionamiento social. Es un terreno fértil para el fomento de la resiliencia, sobre todo si tal adolescente se encuentra en situación de vulnerabilidad o riesgo.

La escuela, institución educativa y sociabilizadora, es un lugar propicio para que los adolescentes puedan iniciar este proceso, ya que, en muchos casos, pueden encontrar en la escuela refugio y contención.

Por lo expuesto anteriormente es que resulta importante analizar ambas variables en la praxis, por ello, el proyecto “resiliencia en el arte”, resulta una posibilidad para estos adolescentes, de a través de manifestaciones artísticas, desarrollar habilidades resilientes.

I.1.1. Interrogantes y objetivos

A partir de lo expuesto por León y Montero (1997) en determinadas investigaciones se hace necesario definir operacionalmente ciertos términos. El fin último de ello es poder aclarar a que hace referencia el investigador y poder comprender de mejor manera lo que expone, como también asegurar el poder repetir el trabajo de investigación en similares condiciones.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente es que se considera el concepto de Resiliencia como “Capacidad de los seres humanos sometidos a los efectos de una adversidad, de superarla e incluso salir fortalecidos de la situación”

Es imprescindible definir “Riesgo Social”, ya que es una de las variables de éste trabajo. Por **riesgo social** entonces, vamos a tomar diferentes tipos de maltrato, explotación laboral y/o sexual, problemas económicos, culturales, de desestructuración familiar, conductas anómalas y otras circunstancias personales, familiares o del entorno que afectan a los cuidados y a la atención que reciben los niños/as y adolescentes. (Garrido y Sotelo,2005).

Ambas variables resultan muy importante al hablar de resiliencia, pero aún más importantes en el presente trabajo, ya que se encuentran presentes en la muestra intencional con la que se trabajó .

I.1.2. Objetivo general

Identificar la influencia existente entre el proceso de resiliencia y el aprendizaje de algún tipo de manifestación artística en jóvenes con riesgo social de la provincia de Mendoza

I.1.3. Objetivos específicos

Identificar el nivel de resiliencia de jóvenes con riesgo social que aprenden manifestaciones artísticas y jóvenes que no las aprenden

Describir y comparar los niveles de resiliencia en jóvenes con riesgo social que aprenden manifestaciones artísticas y jóvenes que no las aprenden.

I.2 .Metodología

I.2.1.Tipo de investigación

Se utilizará un enfoque metodológico cuantitativo, donde se trabajará a partir de la recolección de datos numéricos que se realicen a lo largo del trabajo, además se realizará un análisis estadístico con el fin de poder establecer patrones de comportamiento en referencia al tema de estudio: resiliencia en jóvenes con riesgo social, pertenecientes a una escuela urbano-marginal, ubicada en la zona Este de la provincia de Mendoza.

El enfoque del problema de investigación constituye una reformulación de elementos preexistentes en el esquema cognitivo de quien lo plantea. Asimismo, el marco teórico constituye tales elementos previos en la construcción de este trabajo

I.2.2. Tipo de estudio

El tipo de estudio será descriptivo, ya que se pretende estudiar y especificar las características del fenómeno de resiliencia en un determinado grupo de sujetos en una situación específica que es la de riesgo social. También será comparativo, ya que la muestra estará compuesta por dos grupos, con el fin de establecer comparaciones entre el grupo que accede al proyecto “resiliencia en el arte” y el grupo que no accede al mismo. (Hernández Sampieri, 2010)

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986). Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Desde un punto de vista científico, describir es medir. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones o variables y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se investiga.

I.2.3. Diseño o modo de obtención de datos

Es posible definir el diseño "como la concepción de la forma de realizar la prueba que supone toda investigación científica concreta, tanto en el aspecto de la disposición y enlace de los elementos que intervienen en ella como el plan a seguir en la obtención y tratamiento de los datos necesarios para verificarla". (Sierra Bravo; 1994: 322).

El diseño de esta investigación, es decir, el plan utilizado para recabar la información es cuasi experimental transversal con encuestas, ya que se buscan dos grupos con similares características; tales grupos están establecidos desde antes del inicio de la investigación, según el curso asignado por el colegio; por lo que los grupos no serán conformados a fines de la investigación, sino que tal designación está dada de antemano. Se trabajará con un grupo experimental y un grupo control. El grupo cuasi experimental va a ser el grupo que pertenezca al proyecto de "resiliencia en el arte", mientras que el grupo control no. Cabe aclarar que la muestra utilizada es intencional.

Es cuasi experimental , ya que deriva de los estudios experimentales, en los cuales la asignación de los sujetos no es aleatoria aunque el factor de exposición es manipulado por el investigador.

El método cuasiexperimental es particularmente útil para estudiar problemas en los cuales no se puede tener control absoluto de las situaciones, pero se pretende tener el

mayor control posible, aún cuando se estén usando grupos ya formados. Una característica de los cuasiexperimentos es el incluir "grupos intactos", es decir, grupos ya constituidos como es el caso de esta investigación

Es transversal porque el objetivo es describir una población en un momento determinado y procura establecer diferencias entre los distintos grupos que componen la población, como así también las relaciones entre las variables más importantes (León y Montero, 2003). Las opiniones varían con el paso del tiempo, pero este tipo de diseño pretende conocer cuál es el estado actual de un tema.

La forma en que se obtienen los datos es a través de encuestas, es decir que tiene que ver con la planificación general de la investigación. El investigador debe explicitar sus objetivos, áreas de interés, hipótesis de comportamiento diferencial entre grupos y relaciones entre variables antes de redactarse la encuesta, ya que resultaría difícil encontrar diferencias entre los grupos de variables que no han sido registradas con anterioridad (Leon y Montero, 2003).

I.3. Tipo de Muestra o Participantes

La muestra con la que se trabajó es no probabilística de tipo intencional, también llamada muestra dirigida, es decir que los sujetos fueron seleccionados informalmente por presentar ciertas características relevantes para la investigación.

Las muestras no probabilísticas tienen ciertas desventajas, entre ellas que no se puede calcular con precisión el error estándar, es decir que no se puede determinar con qué nivel de confianza hacemos una estimación. Esto tiene que ver con que los datos no pueden generalizarse a la población.

A partir de lo expuesto, se puede decir que los sujetos seleccionados pertenecieron a un subgrupo de la población. Por otra parte cabe destacar que el análisis de la variable resiliencia constituye un “recorte” de la vida de los sujetos investigados, ya que es estudiada solo en un marco educativo, dejando de lado aspectos laborales, familiares, entre otros.

Es preciso mencionar que los resultados del presente estudio servirán para realizar un sondeo o experiencia piloto, pero no para generalizarse al resto de la población.

Los sujetos que participaron del estudio fueron adolescentes pertenecientes a la escuela 4-064 Intendente Juan Kairuz, ubicada en la provincia de Mendoza, localidad de Palmira, departamento General San Martín.

La muestra seleccionada estuvo constituida por 62 sujetos en total, todos pertenecientes a la escuela, los cuales se ubican en una franja etarea de 15 a 18 años. De estos 62 sujetos, 31 forman parte del proyecto resiliencia en el arte, el cual es implementado por la escuela hace varios años. A la hora de analizar los datos, tales sujetos constituirán el grupo “con proyecto”. Los 31 sujetos restantes, no pertenecen al proyecto resiliencia en el arte, por lo cual los denominaremos “sin proyecto”

I.4. Instrumentos

Para la recolección de datos de esta investigación se utilizaron instrumentos de evaluación psicológica: Escala y cuestionario.

Las técnicas aplicadas a los sujetos de la muestra fue la siguiente:

- Versión argentina de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993), validada por investigadores de la Universidad Nacional de San Luis (Rodriguez, M., Pereyra, M.G, Gil, E., Jofré, M., De Bortoli, M.y Labiano, L. Septiembre, 2009)
- Cuestionario de datos personales.

I.4.1. Escala de Resiliencia

La Escala de Resiliencia (ER) de Wagnild y Young (1993), fue adaptada por investigadores argentinos, quienes vieron la carencia de un instrumento en español adaptado a la población (argentina), para medir resiliencia. La mencionada escala fue diseñada para identificar cualidades personales que benefician la adaptación individual resiliente.

La ER es una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 es en desacuerdo, y un máximo de acuerdo es 7. Consta de 25 ítems que evalúan 3 factores: capacidad de autoeficacia (factor 1), capacidad de propósito y sentido de la vida (factor 2) y evitación cognitiva (factor 3). Los primeros dos factores correlacionan entre sí y son entendidos como atributos, capacidades, habilidades o actitudes positivas que las personas necesitan poseer para afrontar eficazmente situaciones traumáticas. Sin embargo, el tercer factor - a diferencia de los dos anteriores - podría ser entendido como un mecanismo de defensa necesario para reducir el impacto emocional del acontecimiento traumático y favorecer el autocontrol, la expresión emocional adecuada. Es decir que el mismo permitiría evitar el desgaste emocional y canalizar la energía de las emociones en situaciones difíciles.

El factor 1 está compuesto por los ítems 2,3,5,6,9,10,13,15,16,17,18,19,20,21 y 23.

El factor 2 está conformado por los ítems 1,4,7,14 y 24.

El factor 3 está conformado por los ítems 8,11,12,22 y 25.

El puntaje total se obtiene por la suma de los puntajes de la escala. Los valores mayores a 147 indican mayor capacidad de resiliencia; entre 121-146, moderada resiliencia; y valores menores a 121, escasa resiliencia.

De acuerdo a los resultados obtenidos por los autores, este instrumento se puede administrar en forma individual o colectiva, es autoadministrable y sin tiempo límite para completarlo.

I.4.2. Cuestionario de datos personales

Se basó fundamentalmente en preguntas acerca de su situación actual, familiar, gustos, intereses y la opinión acerca del proyecto resiliencia en el arte y la posible influencia en sus vidas.

I.5. Procedimiento

En primer lugar se estableció comunicación con la institución, ya que el programa se encuentra en un marco institucional. Una vez hecho el contacto con la institución, la cual accedió no solo a la toma de cuestionarios, sino también a la participación de talleres y observación de los mismos, se procedió a enviar autorizaciones escritas a los padres de los participantes, ya que muchos de ellos son menores de edad.

Una vez recolectadas las autorizaciones, la directora y miembros del proyecto fueron informados acerca de los objetivos de la presente investigación y del instrumento que se utilizaría. Luego de examinar las características del estudio, los miembros de la escuela, designaron el grupo que conformó la muestra.

Los instrumentos se administraron por la autora de la investigación en diferentes visitas a la escuela. Cabe aclarar que los sujetos fueron informados acerca de los fines de la investigación.

Para la realización de las conclusiones se procedió a la evaluación de instrumentos y se sistematizaron los datos de forma individual y grupal. Luego se integraron los datos obtenidos, para poder elaborar conclusiones.

PRESENTACIÓN Y

ANÁLISIS DE

RESULTADOS

1. Análisis de Resultados

El procesamiento de los resultados se realizó mediante el programa SPSS Statistics 21.

Tal análisis se efectuó teniendo en cuenta los 3 factores que componen la ER. El análisis consta de:

***Cálculo de medidas de tendencia central:** media

La **media** es el promedio aritmético de una distribución y es la medida de tendencia central más utilizada (Hernandez Sampieri, 2010). Se calcula sumando todos los valores dividido el número de casos.

***Cálculo de medidas de variación:** rango y desviación estándar

El **rango** indica el número de unidades en la escala de medición que se necesitan para incluir los valores máximo y mínimo (Hernandez Sampieri, 2010). En esta investigación el rango va de 1 a 7 y está contenido en la escala.

La **Desviación estándar** es el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media y se interpreta en relación a la media. Cuanto mayor sea la dispersión de los datos alrededor de la media, mayor será la desviación estándar (Hernandez Sampieri, 2010).

***T de Student**

La **t de Student** es una prueba estadística que se utiliza para evaluar si dos grupos difieren *significativamente* respecto a sus medias en una variable (Hernandez Sampieri, 2010). En esta investigación, para poder trabajar con esta prueba estadística, se realizaron dos hipótesis de trabajo, las cuales marcarán la diferencia entre los dos grupos. La *hipótesis de investigación o H1* propone que los grupos difieren de manera significativa entre sí, mientras que la *Hipótesis nula o H0* plantea que los grupos no difieren significativamente. De este modo, se tomó cada variable (afirmación de la escala de resiliencia) y se procedió a trabajar con las hipótesis.

1.1.Análisis de acuerdo a la ESCALA DE RESILIENCIA

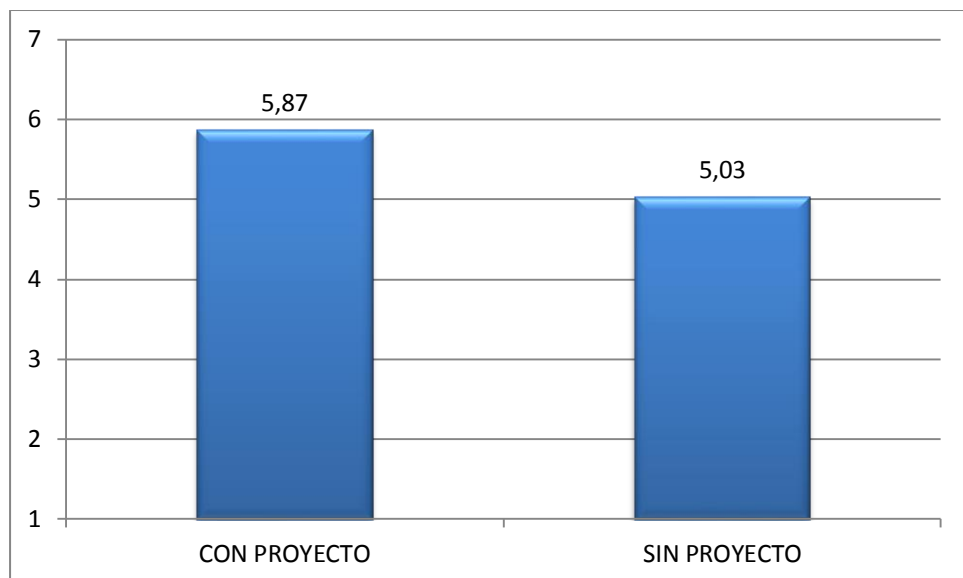
La escala de resiliencia, como ya se mencionó, consta de tres factores, los cuales serán analizados para poder elaborar conclusiones.

1.2. Factor 1

Hace referencia a la **CAPACIDAD DE AUTOEFICACIA** y está compuesto por las variables 2, 3, 5, 6, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 23 de la ER.

Los resultados obtenidos son:

- En la variable 2 *“generalmente me las arreglo de una manera u otra”* se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 5,61 superior al 4,39 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.

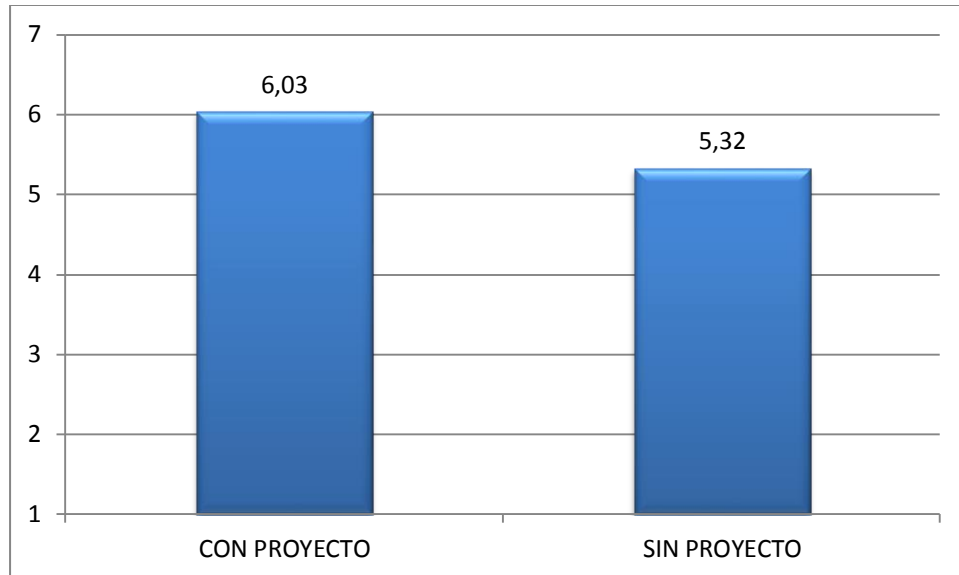


Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 174 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, mientras que en los jóvenes SIN PROYECTO se obtuvo un puntaje de 136, que denota una “capacidad de resiliencia moderada”.

La desviación estándar de el grupo CON PROYECTO es de 1,86 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,87. Esto nos indica que las puntuaciones de ambos grupos se han desviado con respecto a la media en forma similar. Las respuestas están menos dispersas en el grupo CON PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se aceptó la hipótesis de investigación y se aseveró para esta variable que EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 3 “*soy decidido*” se puede se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 6,03 superior al 5,32 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.

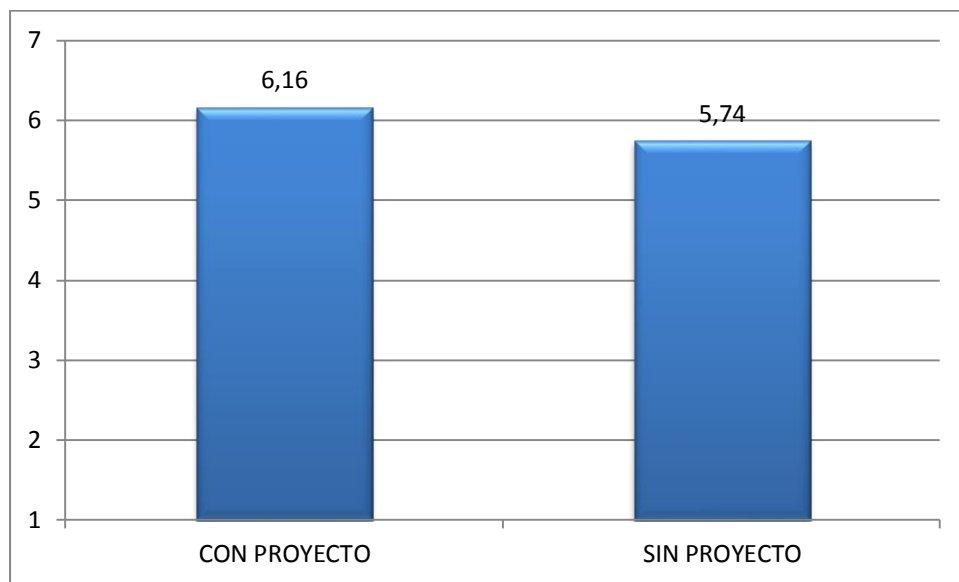


Quando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 187 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, al igual que en los jóvenes SIN PROYECTO con un puntaje de 165. Si bien ambos obtuvieron un puntaje elevado, es notorio que los jóvenes CON PROYECTO, obtuvieron un puntaje mayor.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1,5 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,45. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo SIN PROYECTO se han mantenido más cercanas a la media con respecto al grupo CON PROYECTO. Las respuestas están menos dispersas en el grupo SIN PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se aceptó la hipótesis de investigación y se aseveró para esta variable que EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 5 *“Siento que puedo manejar varias cosas a la vez”* se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 6,23 superior al 4,94 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.

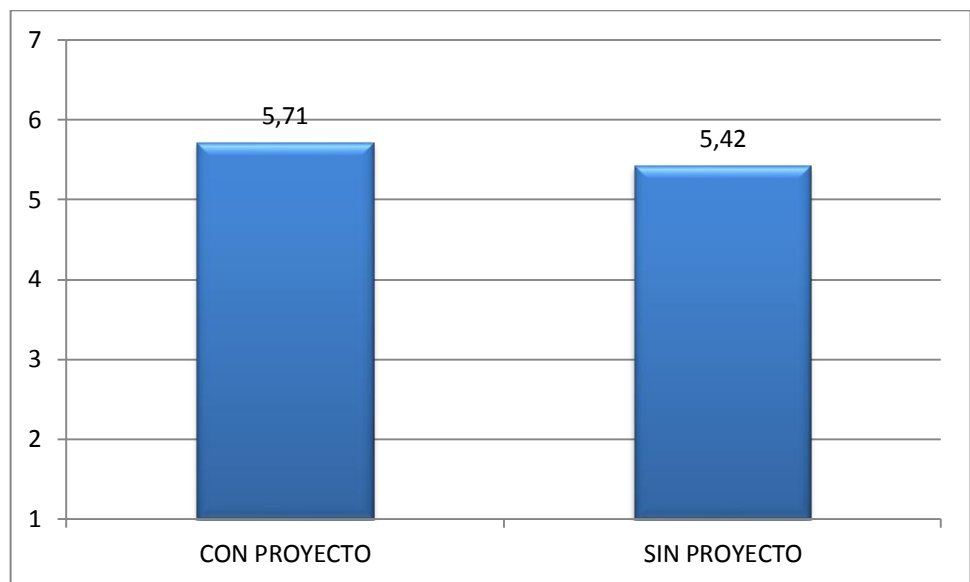


Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 193 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, al igual que en los jóvenes SIN PROYECTO con un puntaje de 153. Si bien ambos obtuvieron un puntaje elevado, es notorio que los jóvenes CON PROYECTO, obtuvieron un puntaje mayor.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1,1 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,7. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo CON PROYECTO se han mantenido más cercanas a la media con respecto al grupo SIN PROYECTO. Las respuestas están menos dispersas en el grupo CON PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se aceptó la hipótesis de investigación y se aseveró para esta variable que EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 6 *“cuando estoy en una situación difícil, generalmente encuentro una salida”* se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 5,71 superior al 5,42 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.



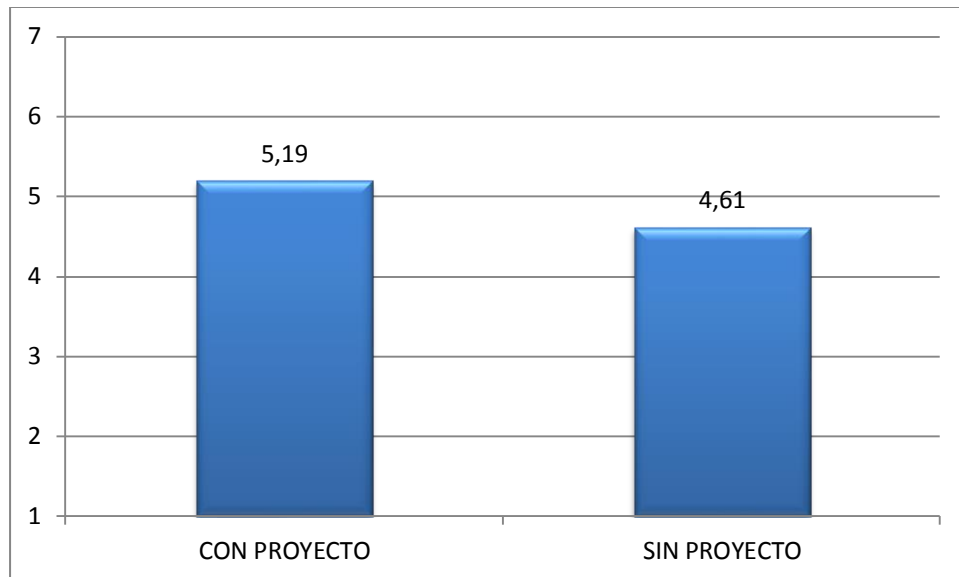
Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 177 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, al igual que en los jóvenes SIN PROYECTO con un puntaje de 168. Si bien ambos obtuvieron

un puntaje elevado, es notorio que los jóvenes CON PROYECTO, obtuvieron un puntaje mayor.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1,5 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,6. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo CON PROYECTO se han mantenido más cercanas a la media con respecto al grupo SIN PROYECTO. Las respuestas están menos dispersas en el grupo CON PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se rechazó la hipótesis de investigación y se aseveró que para esta variable NO EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 9 *“en una emergencia, soy alguien en quien las personas pueden confiar”* se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 6,06 superior al 5,65 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.

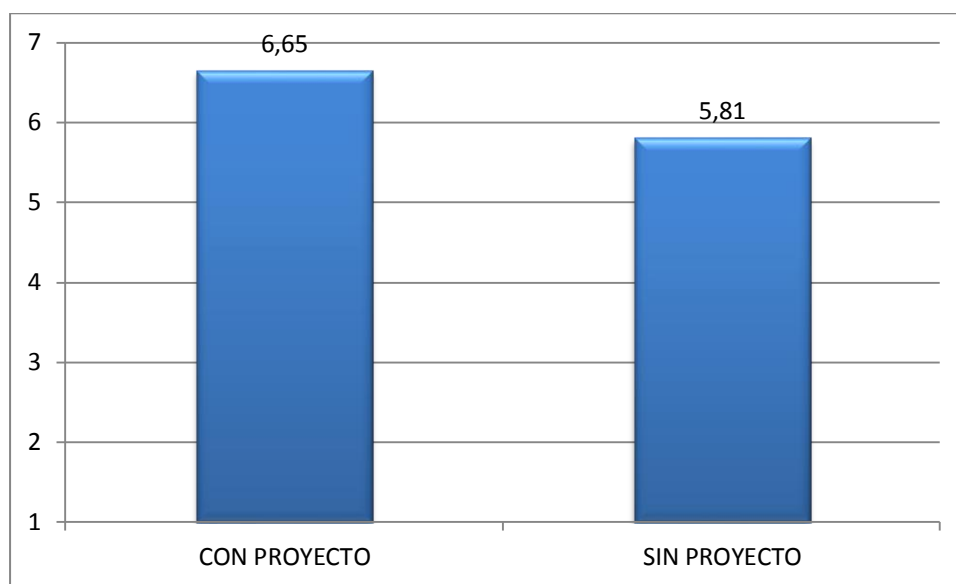


Quando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 188 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, al igual que en los jóvenes SIN PROYECTO con un puntaje de 175. Si bien ambos obtuvieron un puntaje elevado, es notorio que los jóvenes CON PROYECTO, obtuvieron un puntaje mayor.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1,4 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,7. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo CON PROYECTO se han mantenido más cercanas a la media con respecto al grupo SIN PROYECTO. Las respuestas están menos dispersas en el grupo CON PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se rechazó la hipótesis de investigación y se aseveró que para esta variable NO EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 10 *“siento orgullo de haber logrado cosas en mi vida”* se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 6,65 superior al 5,81 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.



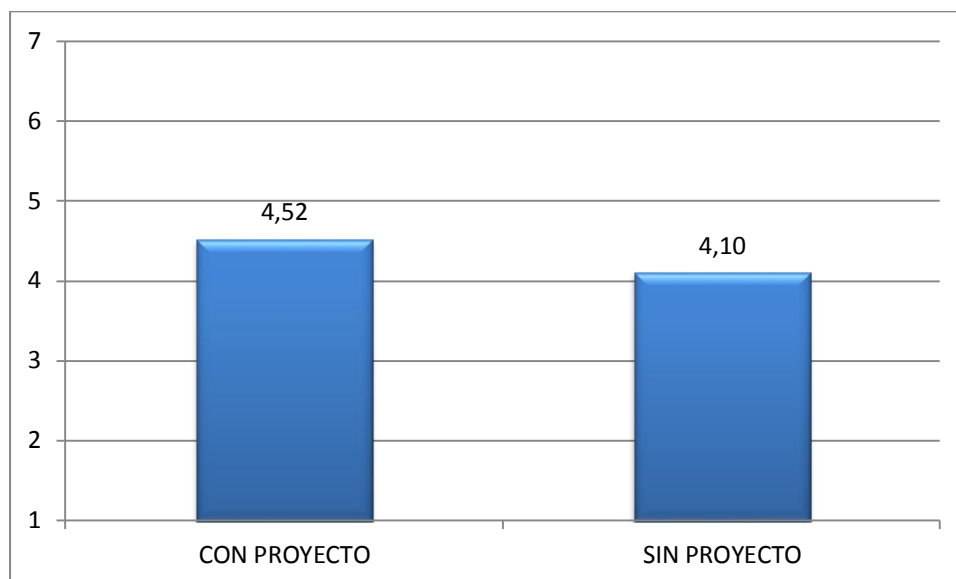
Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 206 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, al igual que en los jóvenes SIN PROYECTO con un puntaje de 180. Si bien ambos obtuvieron un puntaje elevado, es notorio que los jóvenes CON PROYECTO, obtuvieron un puntaje mayor.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 0,7 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,5. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo CON PROYECTO se han mantenido más cercanas a la media con respecto al grupo SIN

PROYECTO, las cuales han estado considerablemente más dispersas con respecto al otro grupo. Las respuestas están menos dispersas en el grupo CON PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se aceptó la hipótesis de investigación y se aseveró para esta variable que EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 13 *“a veces yo hago cosas quiera o no”* se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 5,48 superior al 4,97 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.



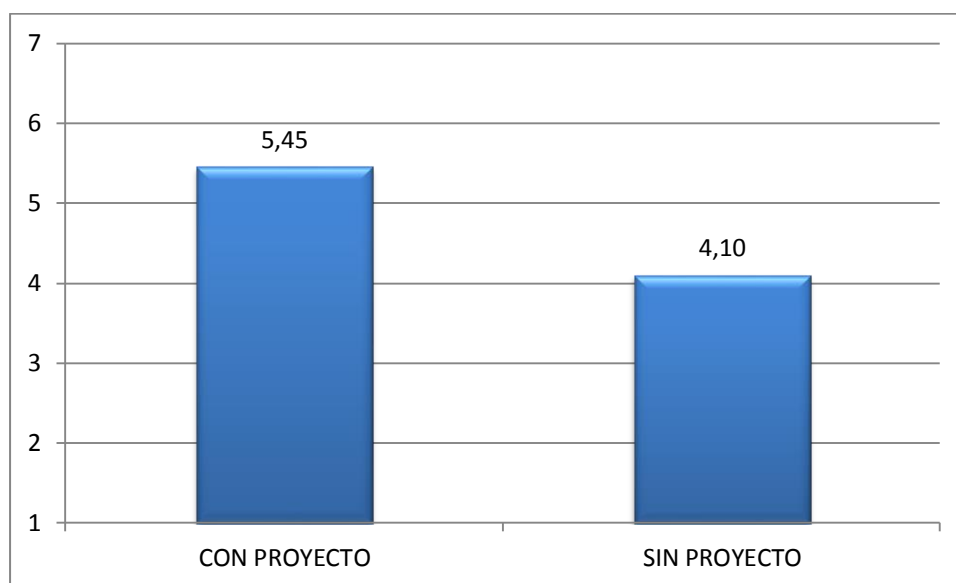
Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 170 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, al igual que en los jóvenes SIN PROYECTO con un puntaje de 154. Si bien ambos obtuvieron

un puntaje elevado, es notorio que los jóvenes CON PROYECTO, obtuvieron un puntaje mayor.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1,4 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,6. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo CON PROYECTO se han mantenido más cercanas a la media con respecto al grupo SIN PROYECTO. Las respuestas están menos dispersas en el grupo CON PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se rechazó la hipótesis de investigación y se aseveró que para esta variable NO EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 15 “*mi vida tiene sentido*” se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 5,45 superior al 4,10 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.

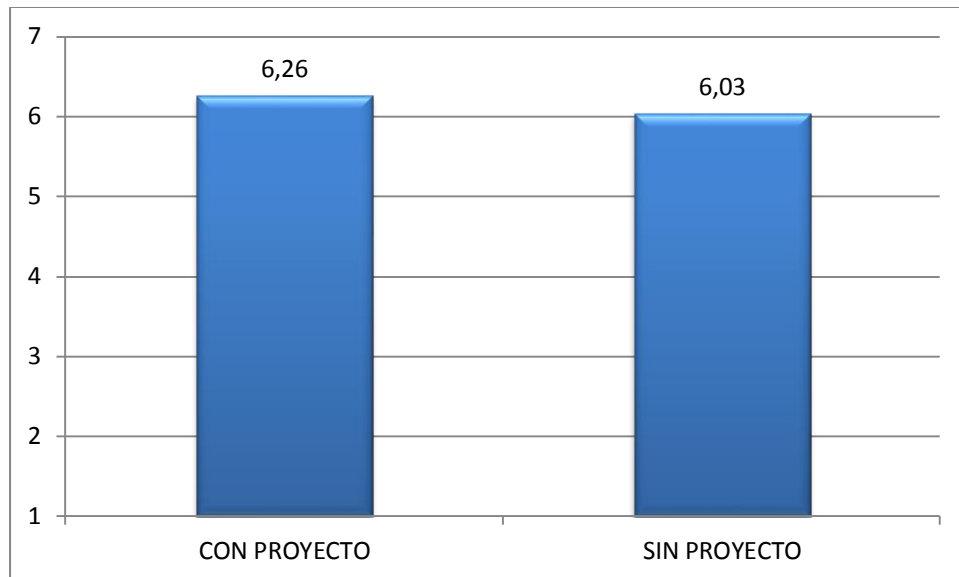


Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 169 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, mientras que en los jóvenes SIN PROYECTO se obtuvo un puntaje de 127, que denota una “capacidad de resiliencia moderada”.

La desviación estándar de el grupo CON PROYECTO es de 1,4 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,9. Esto nos indica que el grupo SIN PROYECTO se ha desviado más de la media y las respuestas están menos dispersas en el grupo CON PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se aceptó la hipótesis de investigación y se aseveró para esta variable que EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 16 *“generalmente tengo energía para hacer aquello que tengo que hacer”* se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 6,26 superior al 6,03 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.

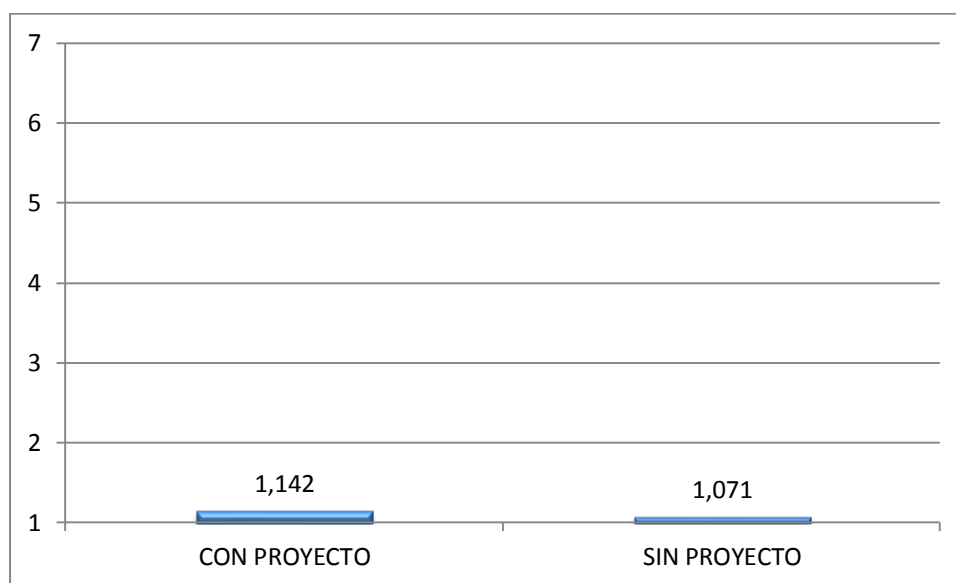


Quando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 194 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, al igual que en los jóvenes SIN PROYECTO con un puntaje de 187. Si bien ambos obtuvieron un puntaje elevado, es notorio que los jóvenes CON PROYECTO, obtuvieron un puntaje mayor.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1,5 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,4. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo SIN PROYECTO se han desviado más de la media que las del grupo CON PROYECTO y, por ende, las respuestas están menos dispersas en el grupo CON PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se rechazó la hipótesis de investigación y se aseveró que para esta variable NO EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 17 “soy autodisciplinado hacer” se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 5,65 superior al 4,42 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.

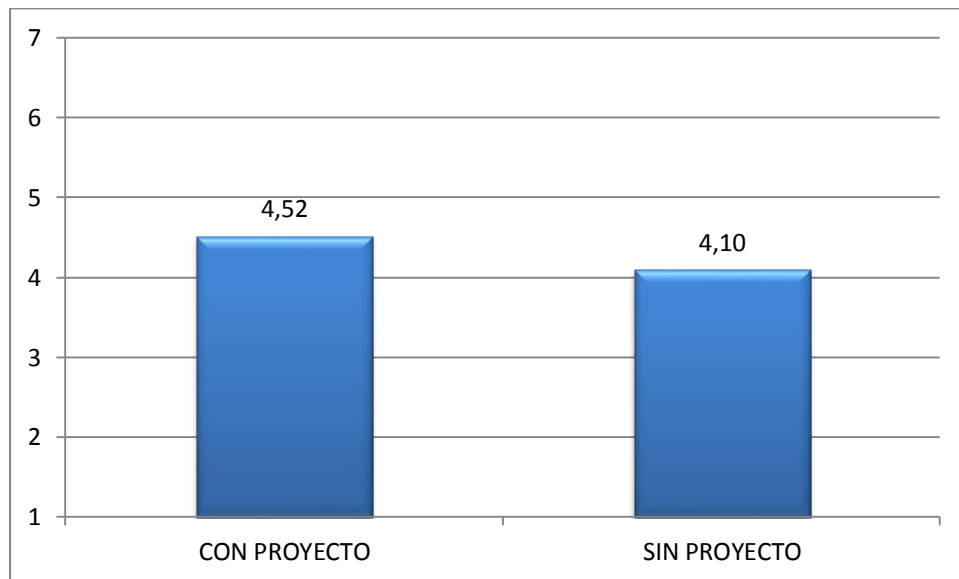


Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 175 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, mientras que en los jóvenes SIN PROYECTO se obtuvo un puntaje de 137, que denota una “capacidad de resiliencia moderada”.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1,3 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,6. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo SIN PROYECTO se han desviado más de la media que las del grupo CON PROYECTO y, por ende, las respuestas están menos dispersas en el grupo CON PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se aceptó la hipótesis de investigación y se aseveró para esta variable que EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 18 “*mantengo el interés en aquellas cosas importantes para mi*” se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 5,10 superior al 4,48 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.



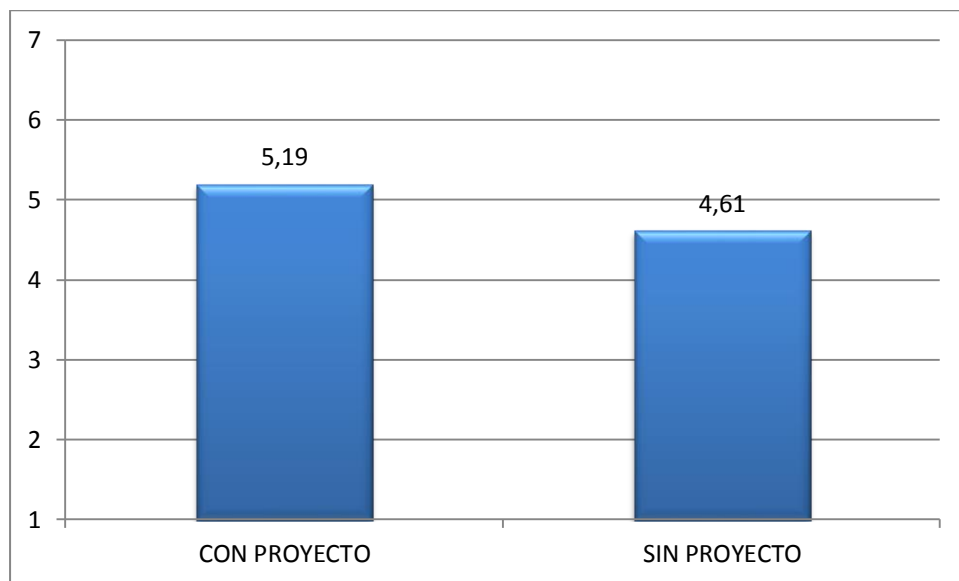
Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 158 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”,

mientras que en los jóvenes SIN PROYECTO se obtuvo un puntaje de 139, que denota una “capacidad de resiliencia moderada”.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1,7 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,5. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo CON PROYECTO se han desviado más de la media que las del grupo SIN PROYECTO y, por ende, las respuestas están menos dispersas en el grupo SIN PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se rechazó la hipótesis de investigación y se aseveró que para esta variable NO EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 19 “cuando hago planes los llevo a cabo hasta el final” se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 5,35 superior al 5,32 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.

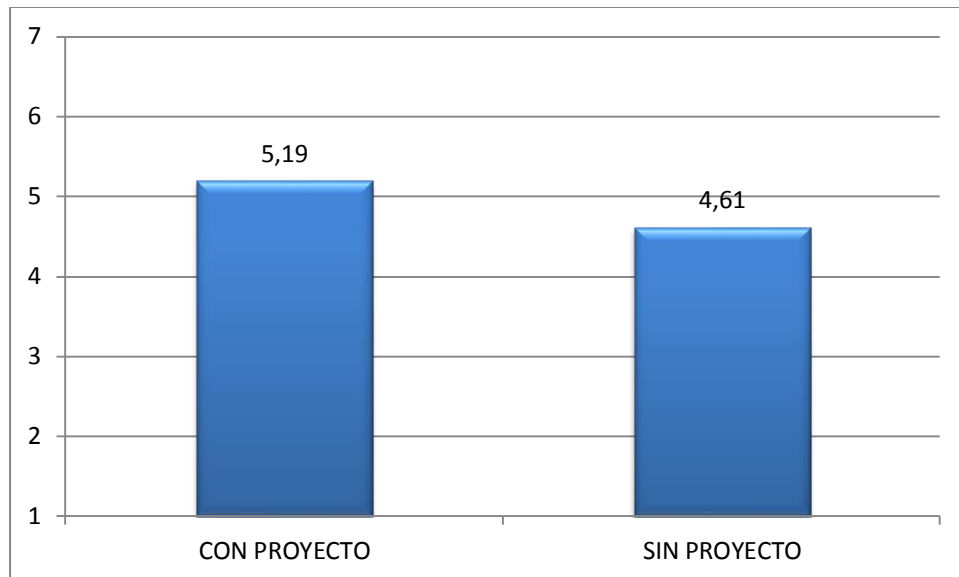


Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 166 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, resultado similar al obtenido por los jóvenes SIN PROYECTO con una sumatoria de 165, indicando también “capacidad de resiliencia alta”

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1,6 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,5. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo CON PROYECTO se han desviado más de la media que las del grupo SIN PROYECTO y, por ende, las respuestas están menos dispersas en el grupo SIN PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se rechazó la hipótesis de investigación y se aseveró que para esta variable NO EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 20 *“cuando hago planes los llevo a cabo hasta el final”* se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 5,19 superior al 4,61 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.

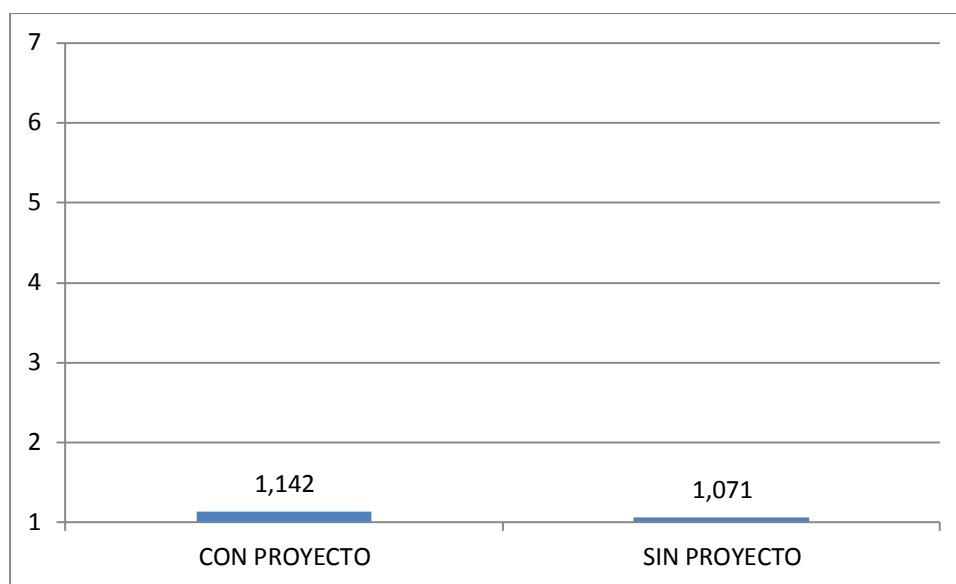


Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 161 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, mientras que en los jóvenes SIN PROYECTO se obtuvo un puntaje de 143, que denota una “capacidad de resiliencia moderada”.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1,6 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,4. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo CON PROYECTO se han desviado más de la media que las del grupo SIN PROYECTO y, por ende, las respuestas están más dispersas en el grupo CON PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se rechazó la hipótesis de investigación y se aseveró que para esta variable NO EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 21 “*soy amigable conmigo mismo*” se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 5,32 superior al 4,77 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.



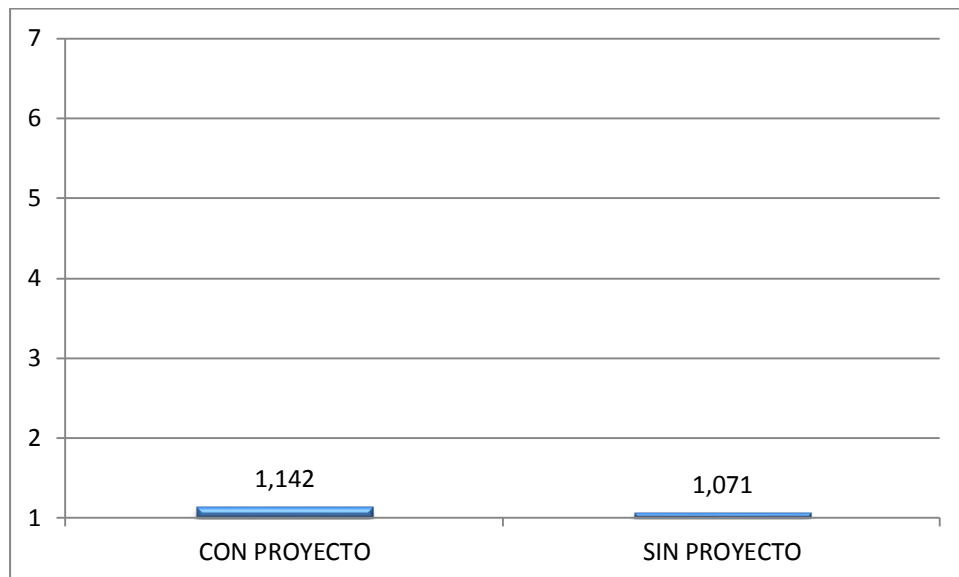
Quando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 165 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, mientras que en los jóvenes SIN PROYECTO se obtuvo un puntaje de 147, que denota una “capacidad de resiliencia moderada”.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1,8 al igual que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,4. Esto nos indica que las respuestas de ambos grupos han sido dispersas de igual forma.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se aceptó la hipótesis de investigación y se aseveró para esta variable que EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los

jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 23 *“rara vez me pregunto sobre el objetivo de las cosas”* se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 5,84 superior al 4,81 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.



Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 181 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, mientras que en los jóvenes SIN PROYECTO se obtuvo un puntaje de 147, que denota una “capacidad de resiliencia moderada”.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1,4 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 2,0. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo SIN

PROYECTO se han desviado mucho más de la media que las del grupo CON PROYECTO y, por ende, las respuestas están más dispersas en el grupo SIN PROYECTO.

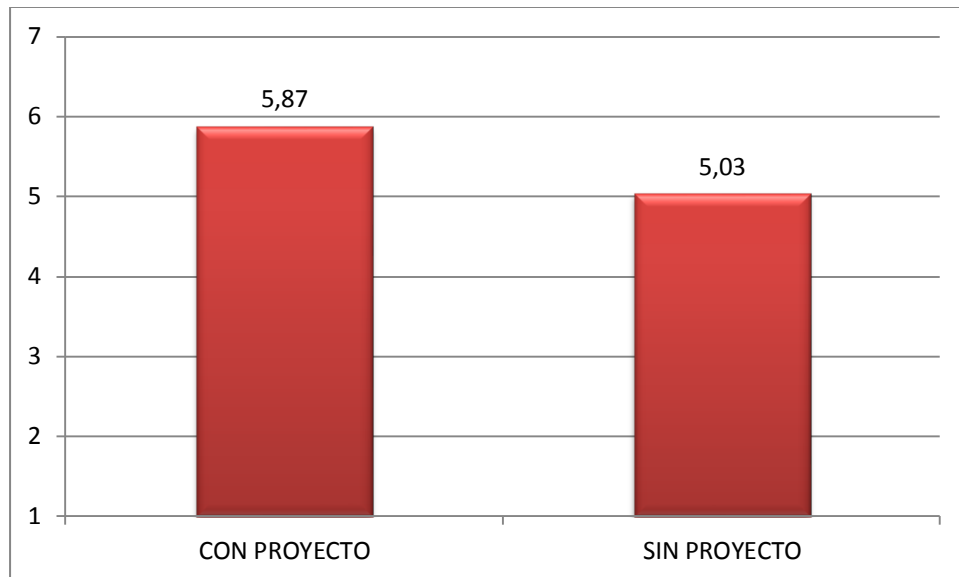
De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se aceptó la hipótesis de investigación y se aseveró para esta variable que EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

1.2.Factor 2

Hace referencia al **PROPÓSITO Y SENTIDO DE LA VIDA** y está compuesto por las variables 1,4,7,14 y 24.

Los resultados obtenidos son:

- En la variable 1 *“usualmente puedo ver una situación desde varios puntos de vista”* se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 6,23 superior al 5,58 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.

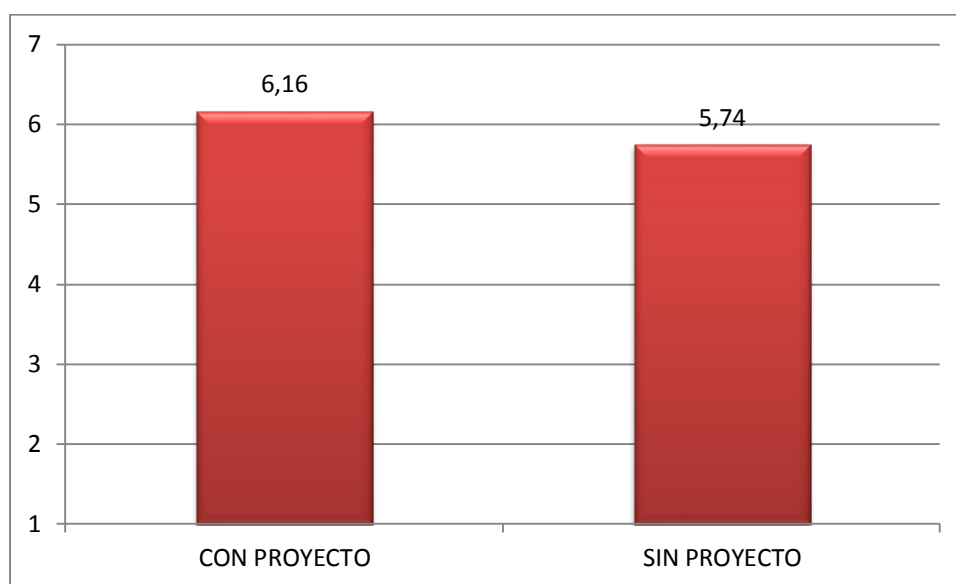


Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 193 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, por otra parte, el grupo SIN PROYECTO obtuvo un puntaje de 173, lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, al igual que en los jóvenes CON PROYECTO. Si bien ambos obtuvieron un puntaje elevado, es notorio que los jóvenes CON PROYECTO, obtuvieron un puntaje mayor.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1,2 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,6. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo SIN PROYECTO se han desviado mucho más de la media que las del grupo CON PROYECTO y, por ende, las respuestas están más dispersas en el grupo SIN PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se aceptó la hipótesis de investigación y se aseveró para esta variable que EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 4 “usualmente manejo los problemas de distintos modos” se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 6,16 superior al 5,74 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.

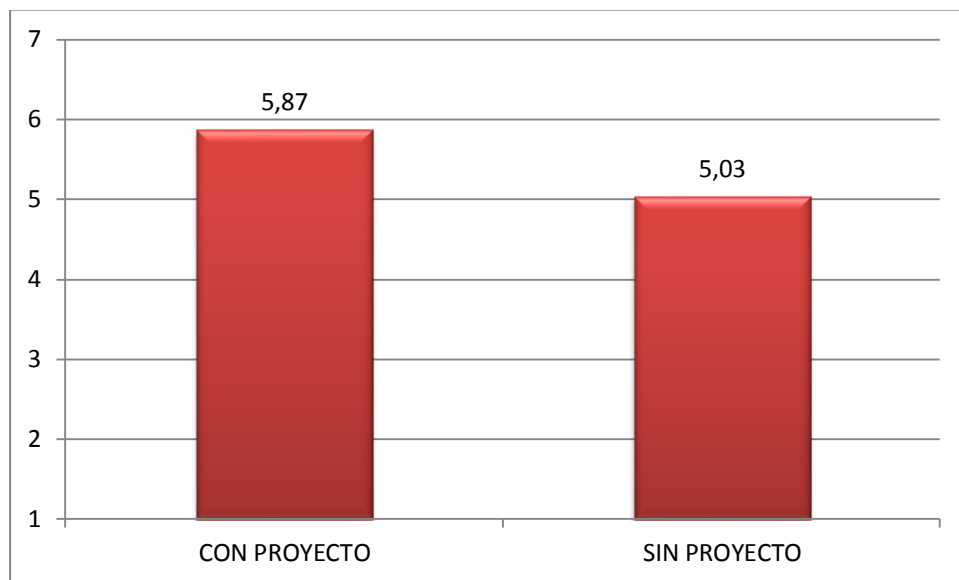


Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 191 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, por otra parte, el grupo SIN PROYECTO obtuvo un puntaje de 178, lo que también corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, al igual que en los jóvenes CON PROYECTO. Si bien ambos obtuvieron un puntaje elevado, es notorio que los jóvenes CON PROYECTO, obtuvieron un puntaje mayor.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1,4 al igual que el grupo SIN PROYECTO. Esto nos indica que los dos grupos se han desviado de la media en igual proporción.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se rechazó la hipótesis de investigación y se aseveró que para esta variable NO EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 7 “soy capaz de hacer las cosas por mi mismo sin depender de los demás” se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 6,03 superior al 4,94 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.



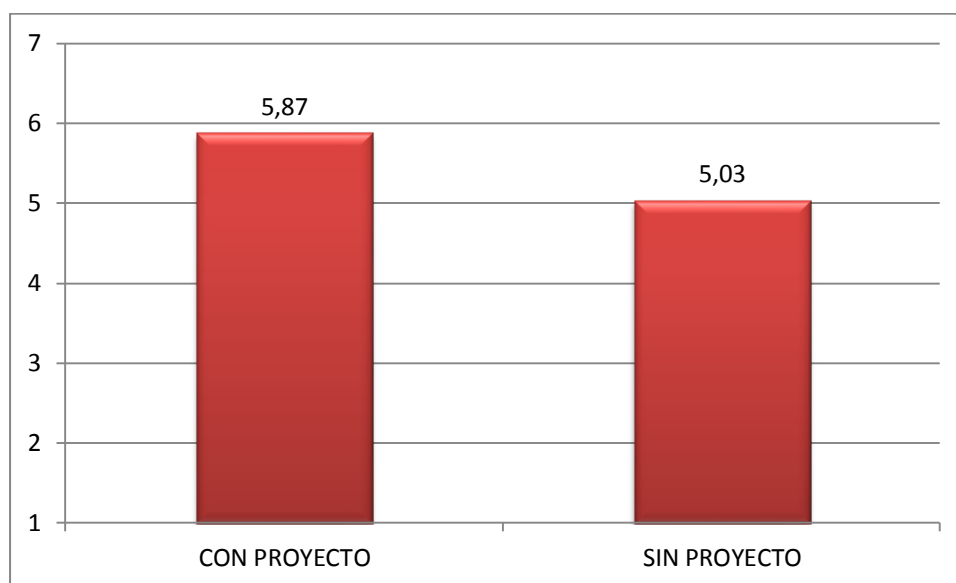
Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 187 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, por otra parte, el grupo SIN PROYECTO obtuvo un puntaje de 153, lo que también corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, al igual que en los jóvenes CON PROYECTO.

Si bien ambos obtuvieron un puntaje elevado, es notorio que los jóvenes CON PROYECTO, obtuvieron un puntaje mayor.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1,2 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,7. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo SIN PROYECTO se han desviado mucho más de la media que las del grupo CON PROYECTO y, por ende, las respuestas están más dispersas en el grupo SIN PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se aceptó la hipótesis de investigación y se aseveró para esta variable que EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 14 “*mantengo interés por las cosas*” se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 6,13 superior al 5,19 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.

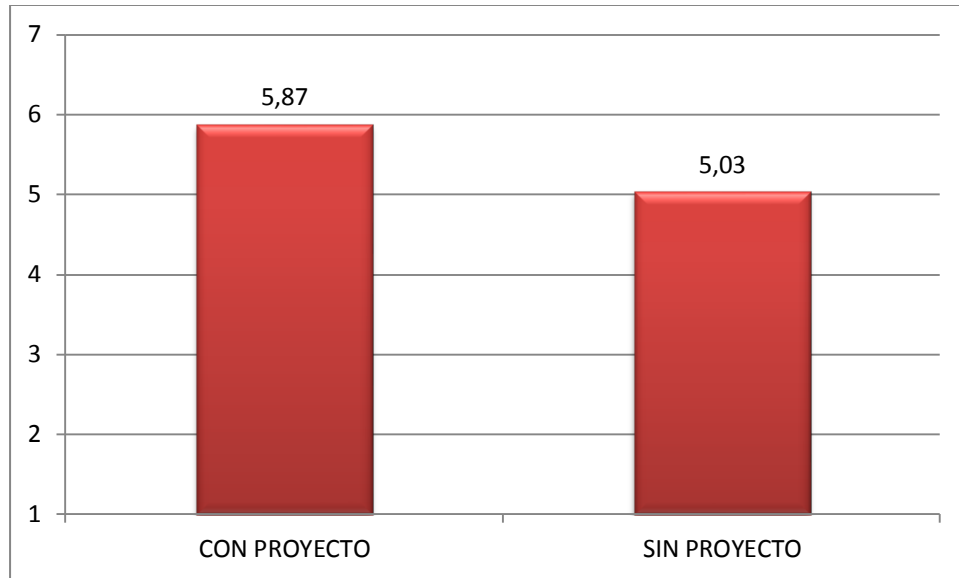


Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 190 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, por otra parte, el grupo SIN PROYECTO obtuvo un puntaje de 161, lo que también corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, al igual que en los jóvenes CON PROYECTO. Si bien ambos obtuvieron un puntaje elevado, es notorio que los jóvenes CON PROYECTO, obtuvieron un puntaje mayor.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1,1 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 2,1. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo SIN PROYECTO se han desviado mucho más de la media que las del grupo CON PROYECTO y, por ende, las respuestas están más dispersas en el grupo SIN PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se aceptó la hipótesis de investigación y se aseveró para esta variable que EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 24 *“no insisto en cosas en las que no puedo hacer nada al respecto”* se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 6,9 superior al 6,19 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO artístico.



Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 214 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, por otra parte, el grupo SIN PROYECTO obtuvo un puntaje de 192, lo que también corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, al igual que en los jóvenes CON PROYECTO. Si bien ambos obtuvieron un puntaje elevado, es notorio que los jóvenes CON PROYECTO, obtuvieron un puntaje mayor.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 0,4 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 0,9. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo SIN PROYECTO se han desviado mucho más de la media que las del grupo CON PROYECTO y, por ende, las respuestas están más dispersas en el grupo SIN PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se aceptó la hipótesis de investigación y se aseveró para esta variable que EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los

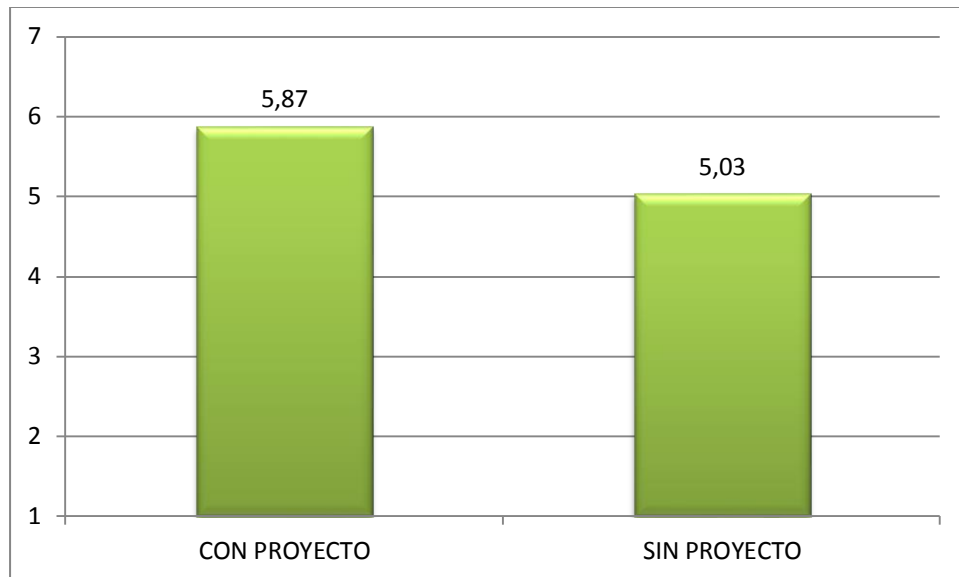
jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

1.3.Factor 3

Hace referencia a la **EVITACIÓN COGNITIVA** y está compuesto por las variables 8,11,12,22 y 25.

Los resultados obtenidos son:

- En la variable 8 *“usualmente encuentro cosas de que reirme”* se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 5,87 superior al 5,03 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO.

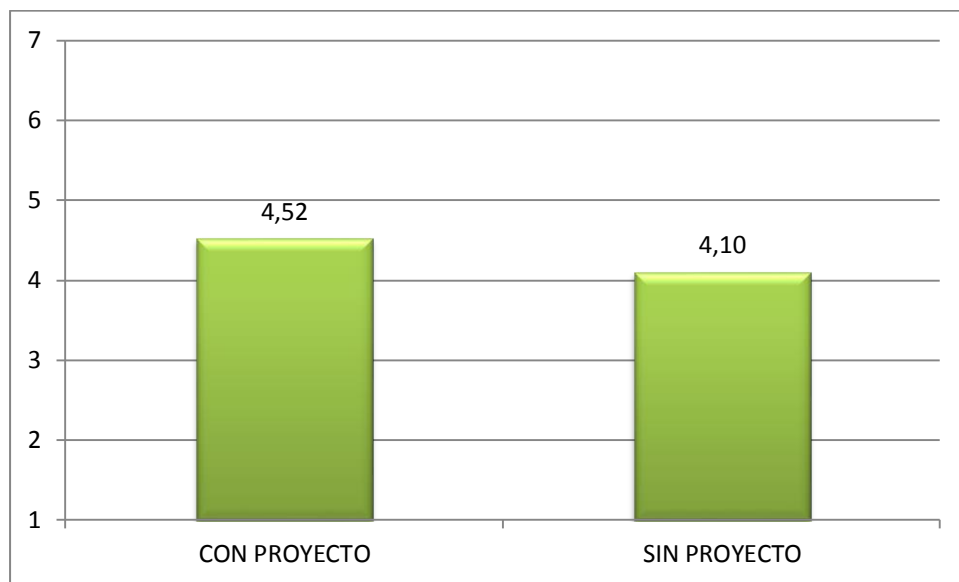


Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 182 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, por otra parte, el grupo SIN PROYECTO obtuvo un puntaje de 156, lo que también corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, al igual que en los jóvenes CON PROYECTO. Si bien ambos obtuvieron un puntaje elevado, es notorio que los jóvenes CON PROYECTO, obtuvieron un puntaje mayor.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,5. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo SIN PROYECTO se han desviado mucho más de la media que las del grupo CON PROYECTO y, por ende, las respuestas están más dispersas en el grupo SIN PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se aceptó la hipótesis de investigación y se aseveró para esta variable que EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 11 *“he podido atravesar situaciones difíciles, porque he experimentado dificultades antes”* se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 5,58 superior al 5,06 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO.



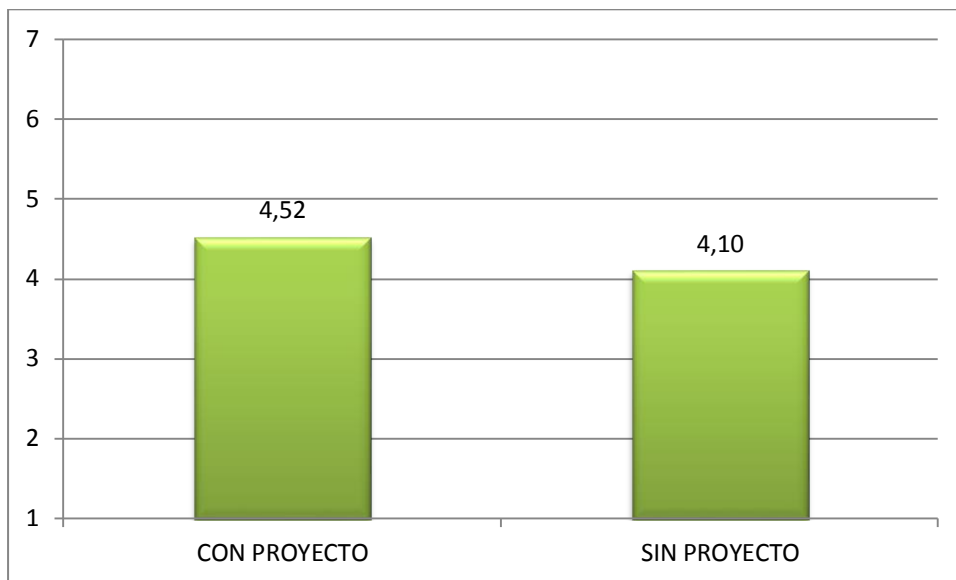
Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 173 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, por otra parte, el grupo SIN PROYECTO obtuvo un puntaje de 157, lo que también corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, al igual que en los jóvenes CON PROYECTO. Si bien ambos obtuvieron un puntaje elevado, es notorio que los jóvenes CON PROYECTO, obtuvieron un puntaje mayor.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1,5 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,8. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo SIN

PROYECTO se han desviado mucho más de la media que las del grupo CON PROYECTO y, por ende, las respuestas están más dispersas en el grupo SIN PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se rechazó la hipótesis de investigación y se aseveró que para esta variable NO EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 12 *“me basto a mi mismo si lo creo necesario”* se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 4,52 superior al 4,10 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO.



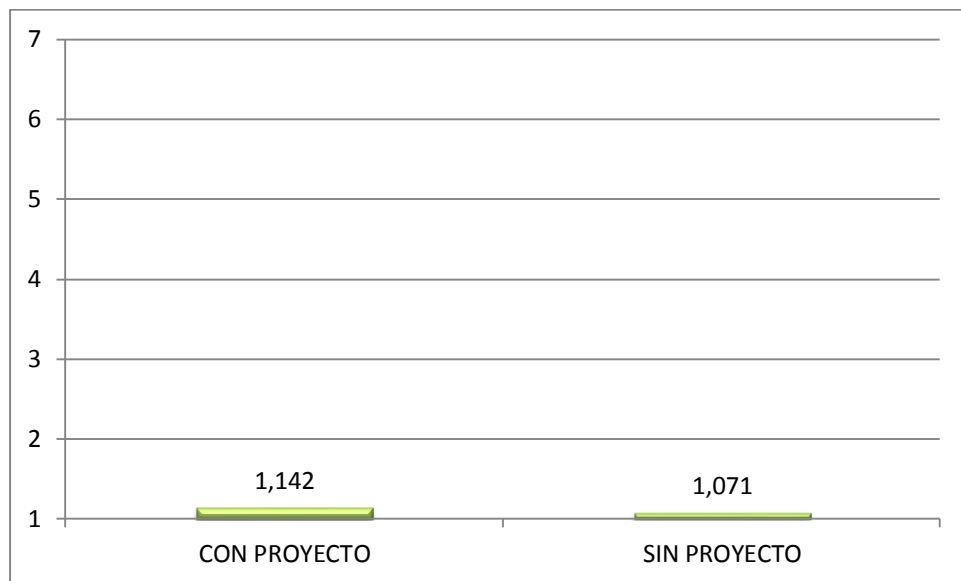
Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 148 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”,

mientras que en los jóvenes SIN PROYECTO se obtuvo un puntaje de 127, que denota una “capacidad de resiliencia moderada”.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 2,1 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,8. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo CON PROYECTO se han desviado mucho más de la media que las del grupo SIN PROYECTO y, por ende, las respuestas están más dispersas en el grupo CON PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se rechazó la hipótesis de investigación y se aseveró que para esta variable NO EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 22 “Hago las cosas de a una por vez” se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 6,00 superior al 4,90 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO.

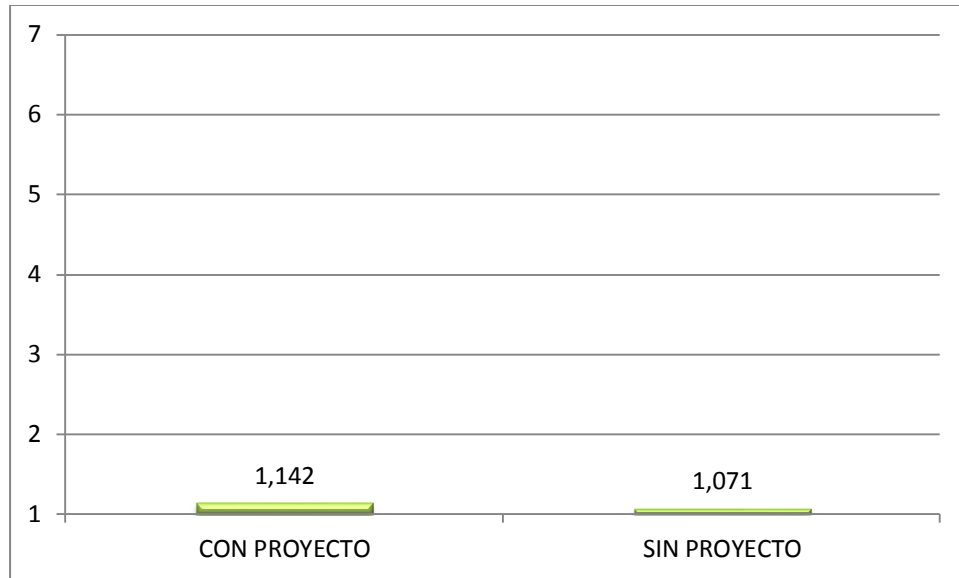


Cuando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 186 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, mientras que en los jóvenes SIN PROYECTO se obtuvo un puntaje de 146, que denota una “capacidad de resiliencia moderada”.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1,3 mientras que la del grupo SIN PROYECTO es de 1,7. Esto nos indica que las puntuaciones del grupo SIN PROYECTO se han desviado mucho más de la media que las del grupo CON PROYECTO y, por ende, las respuestas están más dispersas en el grupo SIN PROYECTO.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se aceptó la hipótesis de investigación y se aseveró para esta variable que EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

- En la variable 25 *“me siento cómodo si hay gente que no me agrada”* se puede observar que la media estadística de los jóvenes que estuvieron CON PROYECTO artístico es de 1,142 superior al 1,071 de media obtenida de aquellos jóvenes SIN PROYECTO.



Quando se analizó la sumatoria de los valores obtenida para cada uno de estos grupos (CON Y SIN PROYECTO) se pudo observar que la capacidad de resiliencia de los jóvenes CON PROYECTO es de 206 lo que corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, por otra parte, el grupo SIN PROYECTO obtuvo un puntaje de 195, que también corresponde a “capacidad de resiliencia alta”, al igual que en los jóvenes CON PROYECTO. Si bien ambos obtuvieron un puntaje elevado, es notorio que los jóvenes CON PROYECTO, obtuvieron un puntaje mayor.

La desviación estándar del grupo CON PROYECTO es de 1,1 al igual que el grupo SIN PROYECTO, lo que da la pauta que la dispersión de ambos grupos en cuanto a las respuestas fue la misma.

De acuerdo a la prueba estadística t de Student, se rechazó la hipótesis de investigación y se aseveró que para esta variable NO EXISTE MAYOR RESILIENCIA en los jóvenes en condición de riesgo social a través del aprendizaje de manifestaciones artísticas.

CONCLUSIONES

I.1. Conclusión Final

Se define a la adolescencia como esa edad en la cual se producen innumerables tensiones, con una carga importante de inestabilidad, en donde el individuo puede integrar la identidad de los años anteriores en una perspectiva más amplia que la de la familia; donde el sujeto experimenta una suerte de interacción entre las tendencias individuales, las adquisiciones psicosociales, las metas socialmente disponibles, las fortalezas y desventajas del entorno, en donde los individuos se encuentran en una situación de vulnerabilidad debida a la etapa de crecimiento, de cambio por la que están atravesando.

Si a esta situación de vulnerabilidad y cambio por la que tiene que atravesar el adolescente le sumamos una nueva situación de vulnerabilidad, que está implicada en las condiciones socio-económicas/culturales que le toca vivir, tales como familia inestable, medio ambiente que los excluye, carencias económicas, etc, se genera en ellos una situación de riesgo tanto para su salud física como para su salud psicológica.

El papel de la escuela en esta etapa de la vida es crucial, ya que ésta cumple una función educativa y socializadora fundamental, además de operar como un espacio de contención y, en muchos casos, de satisfacción de necesidades básicas insatisfechas. Sin embargo, en la adolescencia se produce un alto grado de deserción escolar, implicando mayor situación de riesgo. Por ello, se aborda la situación de los adolescentes que forman parte de esta comunidad educativa con la que se trabajó de una manera diferente, ya que ellos en la escuela encuentran un espacio de cuidado, dispersión, contención, lo que ellos llaman “segunda casa”; situación que favorece la implementación de una nueva forma de

abordaje de la situación contextual, a través de la implementación de un nuevo modelo basado en la resiliencia.

La escuela, en este sentido, se convierte en un espacio posibilitador, en donde el adolescente puede adquirir herramientas que le permiten correrse del lugar de “sujeto vulnerable” y posicionarse como “individuo resiliente”.

Una de las formas en la que la Escuela Juan Kairuz brinda tales herramientas, es a través de un proyecto artístico, que permite a los alumnos aprender, mediante diversos talleres, diferentes manifestaciones de arte, las cuales son llevadas a cabo durante todo el año. Durante el transcurso de estos talleres, se generan factores protectores, que posibilitan la resiliencia, tales como el poder generar vínculos positivos de aceptación y redes de soporte social, fomentar la empatía, el diálogo interpersonal, entre otros. A partir de esta experiencia es que se generan en los jóvenes experiencias de autoeficacia que permiten incrementar la autoestima y autoconfianza, sentimientos básicos para su desarrollo identitario y elaboración de un proyecto de vida autotrascendente.

El trabajo realizado con estos jóvenes permitió conocer su situación contextual y poder realizar comparaciones con el fin de determinar si el proyecto brindado por la escuela genera capacidades resilientes.

De acuerdo a los datos analizados en el apartado anterior, se obtuvo resultados tales como la sumatoria total de la escala en cada una de las variables (afirmaciones de la escala), lo que permitió visualizar que, si bien en la mayoría de los casos la capacidad de resiliencia es alta en ambos grupos, existen variables en las que la capacidad de resiliencia del grupo que asiste al proyecto “resiliencia en el arte” es alta, mientras que el grupo que no forma parte del proyecto, presenta una capacidad de resiliencia moderada. Por otra parte, de acuerdo al análisis de las medias y, estableciendo las diferencias entre las medias de ambos grupos, se observa, que el grupo que se encuentra bajo el proyecto “resiliencia en el arte” presenta, en varias variables, una diferencia significativa con respecto al grado

de resiliencia alcanzado por el grupo que no está bajo proyecto. Mediante el análisis de los factores y la diferencia entre ambos grupos, concluimos que el factor más desarrollado por los jóvenes pertenecientes al proyecto resiliencia en el arte es el factor 1: AUTOEFICACIA, obteniendo mayores resultados en las sumatorias correspondientes a las variables pertenecientes a dicho factor.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente y los resultados arrojados por el trabajo de campo realizado en esta comunidad educativa donde los adolescentes forman parte de un proyecto pedagógico a través de la formación artística, generando un contexto significativo para su desarrollo como seres humanos, se puede concluir afirmando que existe una relación entre el proceso de resiliencia y la realización de algún tipo de manifestación artística, influyendo esta última en el incremento de la capacidad resiliente, que cabe aclarar que la tenemos todos los seres humanos en menor o mayor medida.

BIBLIOGRAFÍA

- Acha, J., Colombres, A., & Escobar, T. (1991). *Hacia una teoría americana del arte*. Ediciones del Sol.
- Arce L.M. Conflictos en la evolución del adolescente. Teoría y metodología para la intervención en familias. Universidad Nacional de Costa Rica; 1995:94-8.
- Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. San Francisco: Wes Ed. Regional Educational Laboratory.
- Bowen, M. (1979). "De la familia al individuo". Barcelona: Paidós. 1991
- Chagall, M. (2007). Cubismo, abstracto y arte conceptual para las portadas de Gaceta Óptica. *Gaceta Óptica*.
- Cyrulnik, B. (2006). *Los patitos feos*. Francia: Editorial GEDISA
- Debesse, M. (1977). *La adolescencia*. Oikos-Tau.
- Gardiner, M. El icono dañado: una imagen para nuestro tiempo. En Revista: La infancia en el mundo. BICE. 1994. vol 5 N°3.
- Erikson, E. (1959). La adolescencia tardía. *Un modo de ver las cosas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Garrido, V. M., y Sotelo, F. D. P. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*, 16(1), 107-124. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505120107A/16059>
- 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. (agosto, 1996). Promoción de la resiliencia en los niños. *Medicina y sociedad*. N° 2,(19). Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/23156484/I-Congreso-Internacional-de-Investigacion-y-Practica-Profesional-en-Psicologia-Memorias-Tomo-1>

- Hall, S. (1904). *Adolescencia: su psicología y su relación con la fisiología, la antropología, la sociología, el sexo, el crimen, la religión y la educación.*
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en las escuelas.* Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Herbert, R. (1986). *Educación por el arte.* Bs. As. Paidós.
- Hernández Smpieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación.* México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hoving, T. (1999). *Arte, un ameno recorrido por 50 siglos de arte universal.* Editorial NORMA. Colombia.
- Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. y Álvarez, C.(1996). *La pobreza desde la mirada de la resiliencia.* En *Construyendo en adversidad* (pp. 24-33). Santiago: CEANIM.
- Kotliarenco, M.A., Cáceres, I., Fontecilla, M. (1998). *Estado del Arte en Resiliencia.* Santiago, Edición conjunta Organización Panamericana de la Salud. Fundación Kellogg. Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo. CEANIM.
- Krauskopf, M. (1994). *Los desafíos del desarrollo científico y tecnológico.* Corporación de Promoción Universitaria.
- Larson R. *The junior high school theme as an adolescent rite of passage.* J Youth Adolesc 1988;17(4)
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora.* Buenos Aires, Kapelusz.
- Lutte, G. (1991). *Liberar la adolescencia.* Editorial Herder. Barcelona.
- Melillo, A., y Suárez Ojeda, E. (comps.) (2001): *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas.* Paidós, Buenos Aires.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria.* Buenos Aires: Paidós.

- Osborn, Albert F. (1993). What is the value of the concept of resilience for policy and intervention?. International Catholic Child Bureau. Gran Bretaña.
- Rios Barrientos, G: ¿Existe resiliencia comunitaria?.Recuperado de <http://ceprodep.org.pe/articulo3.htm> Marzo 2003.
- Rirkin, M. y Hoopman, M. (1991). Moving beyond risk to resiliency.*Minneapolis. MN: Minneapolis Public Schools.*
- Rodriguez, M., Pereyra, M.G, Gil, E., Jofré, M., De Bortoli, M.y Labiano, L. (septiembre, 2009). Propiedades Psicométricas de la Escala de Resiliencia versión Argentina. *Evaluar*, 9, 72-82 . Recuperado de [file:///C:/Users/Notebook/Downloads/465-1527-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Notebook/Downloads/465-1527-1-PB%20(2).pdf)
- Romero, S (1998). *Las cinco áreas de desarrollo de la Resiliencia y algunas posibilidades de intervención educativa y psicosocial*. Serie de Documentos de Trabajo No. 10 Ceanim, Santiago,
- Rutter, M (diciembre, 1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611. doi: 10.1192/bjp.147.6.598.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En J., Rolf, A., Masten, D., Cicchetti, K., Nuechterlein, & S., Weintraub. (Eds.), Risk and protective factors in the development of psychopathology. Cambridge University Press.
- Rutter, Michael y Rutter, Marjorie (1992). *Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span*. Penguin Books, Gran Bretaña.
- Tàpies, A. (1978). *El arte contra la estética*. Ariel.
- Tatarkiewicz, W., y Martín, F. R. (2002). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*.
- Trueba, C. (2004). *Ética y tragedia en Aristóteles* (Vol. 54). Anthropos Editorial.

- Vanistendael, S. (1994). La resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado. *La Infancia en el mundo*, 5(3).
- Weinstein, N.D. (1989). Effects of personal experience on self-protective behavior. *Psychological Bulletin*, 105, 31-50.
- Wolin, S. J. y Wolin, S. (1993): *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise above Adversity*, Nueva York, Villard.

ANEXOS

CUESTIONARIO DE DATOS PERSONALES

Edad:

Situación familiar actual:

Situación socio-económica:

Gustos e intereses:

Opinión acerca del proyecto resiliencia en el arte posible influencia en su vida :

Comentarios:

Escala de Resiliencia

Redondear en cada afirmación un número del 1 al 7 siendo							
1. Totalmente en desacuerdo 7. Totalmente de acuerdo							
1. Usualmente puedo ver una situación desde varios puntos de vista.	1	2	3	4	5	6	7
2. La confianza en mí mismo me permite pasar los tiempos difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
3. Soy decidido.	1	2	3	4	5	6	7
4. Usualmente manejo los problemas de distintos modos.	1	2	3	4	5	6	7
5. Siento que puedo manejar varias cosas a la vez.	1	2	3	4	5	6	7
6. Cuando estoy en una situación difícil, generalmente encuentro una salida.	1	2	3	4	5	6	7
7. Soy capaz de hacer las cosas por mí mismo sin depender de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
8. Usualmente encuentro cosas de que reírme.	1	2	3	4	5	6	7
9. En una emergencia, soy alguien en quien las personas pueden confiar.	1	2	3	4	5	6	7
10. Siento orgullo de haber logrado cosas en mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
11. He podido atravesar situaciones difíciles, porque he experimentado dificultades antes.	1	2	3	4	5	6	7
12. Me basto a mí mismo si lo creo necesario.	1	2	3	4	5	6	7
13. A veces yo hago cosas quiera o no.	1	2	3	4	5	6	7
14. Mantengo interés por las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
15. Mi vida tiene sentido.	1	2	3	4	5	6	7
16. Generalmente tengo energía para hacer aquello que tengo que hacer.	1	2	3	4	5	6	7
17. Soy autodisciplinado.	1	2	3	4	5	6	7
18. Mantengo el interés en aquellas cosas importantes para mí	1	2	3	4	5	6	7
19. Cuando hago planes los llevo a cabo hasta el final.	1	2	3	4	5	6	7
20. Acostumbro a tomar las cosas sin mucha preocupación.	1	2	3	4	5	6	7
21. Soy amigable conmigo mismo.	1	2	3	4	5	6	7
22. Hago las cosas de una por vez.	1	2	3	4	5	6	7
23. Rara vez me pregunto sobre el objetivo de las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
24. No insisto en cosas en las que no puedo hacer nada al respecto.	1	2	3	4	5	6	7
25. Me siento cómodo si hay gente que no me agrada.	1	2	3	4	5	6	7