

**PERFILES RESILIENTES DE ESTUDIANTES DE LOS GRADOS 6° Y 7° DE
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL SECTOR RURAL DEL MUNICIPIO
DE BELÉN DE UMBRÍA (RISARALDA)**



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

**MARÍA LILIANA JURADO SALGADO
RAQUEL QUESADA VIVAS
LILIANA RAMÍREZ CONTRERAS**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRIA EN EDUCACION DESDE LA DIVERSIDAD
MANIZALES**

2018

**PERFILES RESILIENTES DE ESTUDIANTES DE LOS GRADOS 6° Y 7° DE
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL SECTOR RURAL DEL MUNICIPIO
DE BELEN DE UMBRÍA (RISARALDA)**

**MARIA LILIANA JURADO SALGADO
RAQUEL QUESADA VIVAS
LILIANA RAMÍREZ CONTRERAS**

Informe final presentado como requisito para optar el título de Magister

Asesora

Dra. MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRIA EN EDUCACION DESDE LA DIVERSIDAD
MANIZALES**

2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Manizales, Enero de 2018

Agradecimientos

A Dios por la vida.

A nuestras familias por apoyarnos durante este tiempo.

A las directivas, docentes y estudiantes del Colegio.

A la doctora María Inés por su asesoramiento y dedicación.

CONTENIDO

RESUMEN	10
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA	14
1.1 DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLÉMICA	14
1.2 OBJETIVOS	15
1.2.1 OBJETIVO GENERAL	15
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
1.3 JUSTIFICACIÓN	16
CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL	19
2.1 MACRO LOCALIZACIÓN	19
2.2 MICRO LOCALIZACIÓN	20
2.3 INSTITUCIÓN EDUCATIVA	21
2.3.1 MISIÓN INSTITUCIONAL.	22
2.3.2 VISIÓN INSTITUCIONAL.	22
2.3.3 PERFIL DEL ESTUDIANTE.	22
CAPÍTULO 3. MARCO REFERENCIAL	25
3.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	25
3.2 REFERENTE TEÓRICO	30
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA	38
4.1 TIPO DE ESTUDIO	38
4.2. UNIDAD DE ANÁLISIS	
4.3 UNIDAD DE TRABAJO	38

4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	43
4.4 PROCEDIMIENTO	
CAPÍTULO 5. RESULTADOS DEL ESTUDIO	45
5.1.1 NIVELES DE RESILIENCIA DE LOS ESTUDIANTES.	45
5.1.2 LAS FORTALEZAS PERSONALES DE LOS ESTUDIANTES DESDE LAS PERCEPCIONES DOCENTES	46
5.1.3 PERFILES RESILIENTES DE LOS ESTUDIANTES	51
5.1.4 LAS FORTALEZAS PERSONALES DE LOS ESTUDIANTES DESDE LAS PERCEPCIONES DOCENTES	56
5.2 DISCUSIÓN	61
CONCLUSIONES	60
RECOMENDACIONES	62
REFERENCIAS	64
ANEXOS	<u>71</u>

Índice de gráficos

Gráfico 1	
Distribución de los participantes de acuerdo con la escala de resiliencia.....	50
Gráfico 2	
Pregunta 1.....	56
Gráfico 3	
Pregunta 2.....	57
Gráfico 4	
Pregunta 3.....	57
Gráfico 5	
Pregunta 4.....	58
Gráfico 6	
Pregunta 5.....	59
Gráfico 7	
Pregunta 6.....	59
Gráfico 8	
Pregunta 7.....	60
Gráfico 9	
Pregunta 8.....	61

Índice de imágenes

Imagen 1	
Localización geográfica.....	19
Imagen 2	
Belén de Umbría.....	20
Imagen 3	
Colegio Juan Hurtado.....	21

Índice de tablas

Tabla 1

Escala de valoración Test IAR45

Resumen

Esta investigación se orientó con el propósito de reconocer los perfiles resilientes de estudiantes de los grados 6° y 7° de una Institución Educativa del sector rural del municipio de Belén de Umbría (Risaralda), a partir del análisis de los niveles de resiliencia de los estudiantes y las percepciones de las docentes, relacionadas con sus fortalezas personales.

Metodológicamente el diseño corresponde a un estudio de casos, ya que éste favorece la indagación y la observación de un fenómeno educativo en su contexto real. Los instrumentos empleados para la recolección de la información fueron la entrevista semiestructurada y el Inventario de anomia Asiliente y resiliencia nómica (IAR)

Los resultados del estudio permiten identificar que los estudiantes comparten características asociadas a resiliencia, dando lugar a los siguientes perfiles: a) el primero, corresponde a los estudiantes que se ubican en los niveles alto y muy alto de resiliencia, caracterizados por su conciencia y sociabilidad. b) un segundo perfil, que incluye estudiantes que se ubican en un nivel medio, caracterizados por su autoestima, esperanza, responsabilidad y tolerancia a la frustración. Por supuesto, esto no significa que los otros pilares no se interpreten como rasgos resilientes en los estudiantes, pues, en ellos también se percibió afrontamiento y autonomía en menor grado.

Palabras clave: Perfiles resilientes, percepciones docentes, niveles de resiliencia, sociabilidad, responsabilidad, autonomía, conciencia.

Abstract

This research was oriented with the purpose of recognizing the resilient profiles of sixth and seventh grade students of an Educational Institution of the rural sector in Belén de Umbría, Risaralda, from the analysis of the levels of resilience of the students and the perceptions of the teachers, related to their personal strengths.

Methodologically, the design corresponds to a case study, since it favors the investigation and observation of an educational phenomenon in its real context. The instruments used to collect the information were the semi-structured interview and the Inventory of Asomant Anomie and Nominal Resilience (IAAR) and a survey applied to teachers.

The results of the study allow to identify that students present characteristics associated with resilience, giving rise to the following profiles: a) The first corresponds to students who are placed at the high and very high levels of resilience, characterized by their sociability, high sense of responsibility, awareness and self-esteem. b) a second profile, which includes students who are located at a medium level, characterized by their coping and autonomy. Of course, this does not mean that the other pillars are not interpreted as resilient traits in the students, because in them also hope and tolerance to frustration was perceived, to a lesser degree.

Keywords: Resilient profiles, teacher perceptions, levels of resilience, sociability, responsibility, autonomy.

Introducción

Las distintas concepciones sobre la resiliencia han ido cambiando, como resultado de los estudios realizados sobre el tema. En un primer momento, la resiliencia se asoció a características particulares de ciertos niños que les hacían superar las adversidades, lo cual condujo a la creación de programas para su promoción en la escuela. En el siguiente avance conceptual, la resiliencia fue comprendida como un proceso, y en este sentido, se desarrollaron modelos más complejos en los que se conjugaron factores internos y externos (factores protectores y de riesgo). Los numerosos estudios realizados sobre el tema en las últimas décadas han conducido a reconocer el papel del docente como tutor clave de la resiliencia. En propuestas más recientes, como la del modelo holístico de resiliencia, es el conjunto de la comunidad educativa la que se implica en el diseño y promoción de programas de resiliencia adaptados a las singularidades de los estudiantes y a las características del contexto (Gil, 2010).

Por lo tanto, fomentar la resiliencia en el aula trasciende hacia lo colectivo, ya que se generan nuevas percepciones y realidades de mundo. Así, la educación transversalmente con la construcción de la resiliencia, aportan significativamente al desarrollo humano y en este sentido, la escuela se convierte en un factor protector frente a la “vulnerabilidad” y los riesgos de estigmatización, marginación y exclusión social, cuando se tienen en cuenta las problemáticas de una comunidad y en general todo el ámbito sociocultural que la enmarca (Villalta & Guzmán, 2010).

El propósito de este estudio es reconocer los perfiles resilientes de estudiantes de grados 6° y 7° de una Institución educativa del municipio de Belén de Umbría, asociados a los niveles de resiliencia y las fortalezas identificadas por sus docentes, mediante el análisis de la relación entre

las percepciones docentes y los niveles de resiliencia que dan cuenta de los perfiles de los estudiantes.

El documento se estructura por capítulos. El primer capítulo: El problema, incluye el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación; el segundo capítulo: el Marco Contextual; el tercer capítulo: el Marco Referencial, que incluye los antecedentes y el referente teórico. El cuarto capítulo: Metodología, comprende el tipo de estudio, la unidad de análisis, la unidad de trabajo, las técnicas e instrumentos empleados, el procedimiento, así como el plan de análisis. El quinto capítulo, incluye los Resultados y la discusión; las conclusiones y las recomendaciones se presentan en el sexto capítulo. Al final, se referencian las citas.

Capítulo 1. El problema

1.1 Descripción del área problemática

En Colombia las condiciones de desigualdad social manifestadas entre otras situaciones por la pobreza, las condiciones de miseria en la que viven amplios sectores de la población, la violencia en todas sus dimensiones, son hechos frecuentes que alcanzan magnitudes en ocasiones insospechadas. Estas situaciones que hacen presencia en la realidad nacional afectan la vida de los niños, las niñas y los jóvenes que viven en contextos, caracterizados por el desempleo, el hambre, el desplazamiento, la violencia intrafamiliar, el abuso sexual y el abandono total o parcial de sus padres, entre otras situaciones, que resultan adversas e impactan sus vidas y, en consecuencia, la satisfacción de sus necesidades básicas.

Si bien, estas condiciones inciden en el bienestar físico y psicológico de los niños, niñas y jóvenes, la capacidad que poseen los propios sujetos de significar y resignificar la experiencia les permite iniciarse en un proceso resiliente, a partir del cual, logran darle sentido a su vida, para construir vías alternas de desarrollo.

La resiliencia se focaliza en aquellas condiciones que posibilitan un desarrollo más sano y positivo (Klotiarenco, Cáceres & Fontecilla, 1996) y se ha definido como la capacidad del sujeto para adaptarse positivamente al entorno, pese a las condiciones de adversidad. Los estudios realizados [Werner & Smith (1982), Zimmerman & Fergus (2005), Rutter (2007), Wright & Mastern (2005)], evidencian que algunos niños, niñas y jóvenes, han logrado superar condiciones adversas y que inclusive consiguen transformarlas en una ventaja o en estímulo para su desarrollo biopsicosocial. De esta manera, varios profesionales en distintos campos de estudio, interesados en potenciar el desarrollo de niños/niñas y adolescentes, han focalizado los

hallazgos de las investigaciones en la promoción de acciones educativas que les permitan enfrentar de manera satisfactoria las situaciones traumáticas o estresantes.

Los hallazgos centrados en la orientación de actuaciones potenciadoras del desarrollo, como respuesta a la adaptación positiva que ha tenido el ser humano como resultado de su proceso evolutivo, responden a condiciones particulares del contexto en el cual se encuentra inmerso, y, por lo tanto, no agotan las posibilidades de descubrir el potencial de los recursos psicológicos de los estudiantes en los distintos contextos educativos, sociales y culturales.

Así pues, en una institución Educativa del sector rural del municipio de Belén de Umbría la presencia de la resiliencia no es extraña. Estudiantes de los estratos 1 y 2 conformados por diversos tipos de familias: monoparentales, extensas, reconstituidas y/o mixtas, y con diferentes situaciones a nivel intrafamiliar como maltrato, consumo de sustancias psicoactivas, alcoholismo, abandono y abuso sexual, han demostrado en sus trayectorias escolares, características positivas que tienen un valor adaptativo y constituyen las bases de las capacidades resilientes, expresadas en sus relaciones interpersonales, el buen desempeño escolar, la capacidad de liderazgo, y, en general, la capacidad de tolerar sus fracasos de manera esperanzadora. Por lo tanto, la pregunta que orientó el estudio es ¿Cuáles son los perfiles resilientes de los estudiantes de los grados 6° y 7° en una Institución Educativa del sector rural del municipio de Belén de Umbría (Risaralda)?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Reconocer los perfiles resilientes de estudiantes de grados 6° y 7° en una Institución Educativa del sector rural del municipio de Belén de Umbría (Risaralda).

1.2.2 Objetivos específicos

1. Identificar los niveles de resiliencia de los estudiantes de los grados 6° y 7° de la Institución Educativa.
2. Describir las percepciones de los docentes sobre las fortalezas personales de los estudiantes.
3. Analizar la relación entre las fortalezas percibidas por las docentes y los niveles de resiliencia que dan cuenta de los perfiles de los estudiantes.

1.3. Justificación

La educación en Colombia es definida por el Ministerio de Educación Nacional, como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, y de sus deberes (Artículo 1, ley General de Educación, 1994).

La formación integral es concebida como un proceso continuo de desarrollo de todas las potencialidades del ser humano orientado hacia la búsqueda de su plenitud, en las distintas dimensiones, física, cognitiva, comunicativa, ética, moral, social, afectiva, espiritual. No obstante, en ocasiones los fines de la educación caen en la instrumentalización, porque carecen de un componente especial que asegura su éxito: la enseñanza para la vida y la superación de los problemas propios de la existencia.

Autores como Benard (1996, 1999), Henderson & Milstein (2002), Pianta (2006), (citados por Acevedo & Restrepo, 2012), han propuesto estrategias para crear ambientes escolares positivos que permitan a los estudiantes desarrollar sus potenciales, relacionados con expectativas altas y positivas, relaciones solidarias, apoyo con propósito, y participación en la

comunidad. “Sobre esta base se han diseñado programas de prevención aplicados en contextos escolares en varias latitudes” (p.304).

En este sentido, el intercambio de conocimientos y experiencias en este ámbito resulta de gran utilidad para la orientación del trabajo escolar, toda vez, que se identifiquen los factores contextuales específicos y, a la vez, aporten a los recursos de la comunidad educativa, en particular.

Reconocer y promover la resiliencia en la escuela permite destacar las fortalezas de los estudiantes y la amplia red de significados que tejen en las diferentes experiencias de la vida cotidiana, reconocer como válidas sus formas de percibir y enfrentar el mundo, a aquellos que hasta ahora han contribuido a que puedan salir adelante en medio de la adversidad (Grotberg, 1995).

Este estudio pretende aportar algunas reflexiones que contribuyan a la creación de ambientes educativos, en los cuales se acepte la diversidad y se reconozcan de manera comprensiva las circunstancias difíciles que viven los niños, las niñas y los jóvenes, como alternativa para atenuar dichas condiciones, favoreciendo el desarrollo de su capacidad de agencia.

En el ámbito escolar, como microcosmos social, se evidencian diferencias cognitivas, de género, sociales, culturales, que se expresan en los diversos intereses, motivaciones, expectativas, formas de construir el mundo, estilos y ritmos de aprendizaje y que les dan una identidad propia a las instituciones educativas y a las aulas de clase. Esta diversidad es una condición inherente a los seres humanos y una característica propia de cualquier sociedad, especialmente la colombiana que, desde sus raíces, es multicultural y multiétnica. Así los proyectos trabajados desde la escuela potencian no sólo al sujeto como ser individual, sino como parte de un colectivo, que se construye como sujeto social y político al pensarse en la diversidad,

en la solidaridad, en la construcción de la vida en comunidad, en el compromiso de reconocimiento mutuo, con una visión de construir colectivamente las metas y realidades sociales que desea, siendo consciente de sus propias convicciones.

En la escuela, la promoción de la resiliencia es una perspectiva que potencia la enseñanza personalizada, que observa a cada estudiante como ser único, que se orienta a desarrollar capacidades que el estudiante tiene y puede fortalecer. Estas habilidades que llevan a construir la resiliencia se desarrollan en la relación con el otro, “para bien o para mal estamos modelados por el trato y las miradas de los demás” (Cyrulnick, 2004, p.). Toda experiencia escolar se convierte en sí misma en constructora de resiliencia.

El docente desempeña un papel importante y significativo en muchos casos, especialmente, cuando los estudiantes encuentran en su maestro una posibilidad de afecto que compensa de alguna manera su situación adversa, logra sobreponerse y se siente a gusto en su salón de clase. “La empatía con el alumno es la base de la resiliencia” (Uriarte, 2005 p. 16).

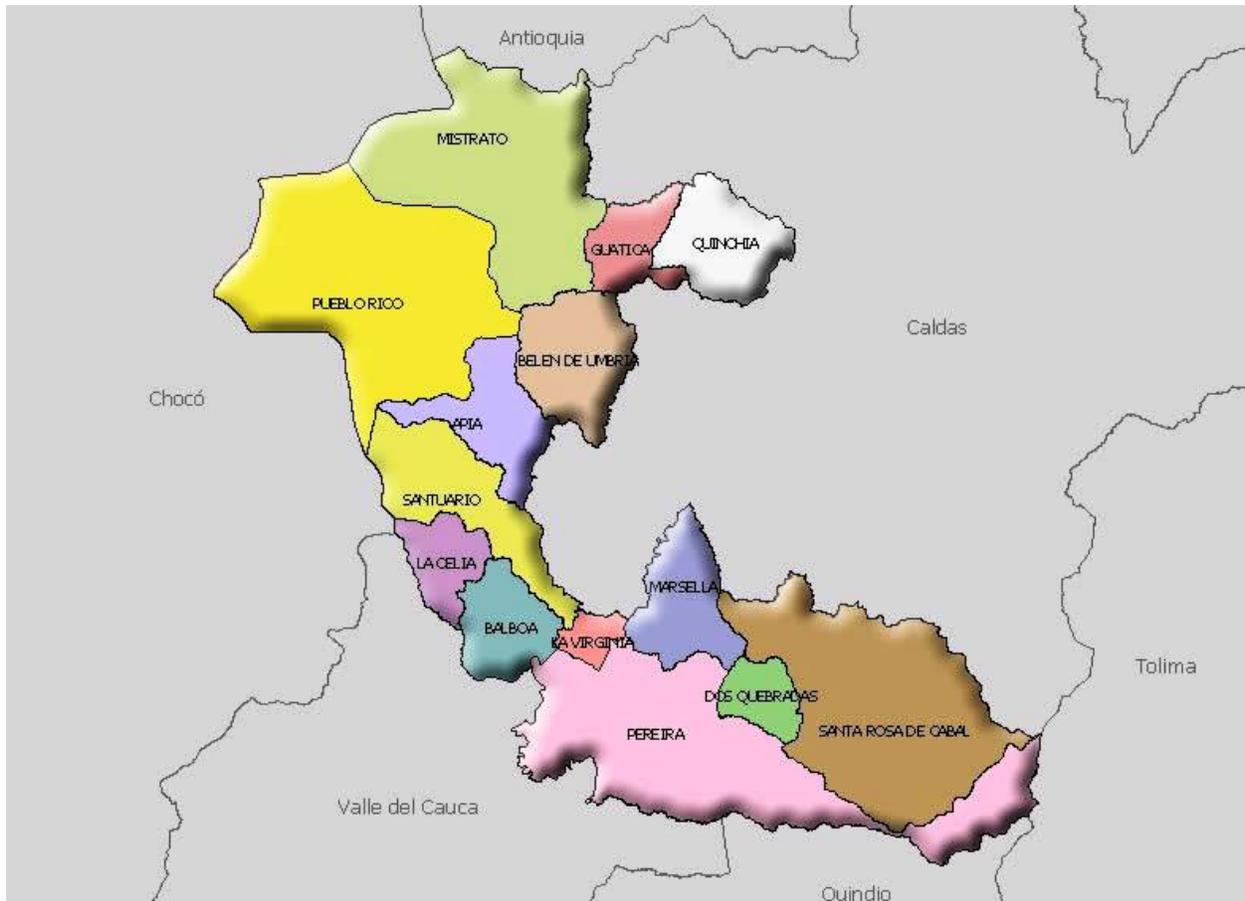
Cuando los niños y las niñas a pesar de vivir en condiciones adversas tienen la oportunidad de ser valorados, de sentirse útiles y de desarrollar un sentido de cuidado para las otras personas de la familia, la escuela y la comunidad, aprenden a valorar los aportes de las demás personas y adquirir sentimientos de conexión humana, conciencia crítica y autonomía (Amar, 2000; Amar, Kotliarenco, & Abello, 2003).

Capítulo 2. Marco contextual

2.1 Macro localización

Imagen 1

Localización geográfica



Fuente: Risaralda hoy.

Risaralda hace parte de los treinta y dos departamentos que actualmente tiene el Estado colombiano. Su capital, Pereira, es una de las ciudades más atractivas del eje cafetero. El departamento se encuentra en el centro del país, con más precisión en la región andina. Sus límites son: al Norte con Antioquia, al Este con Caldas y Tolima, al Sur con Quindío y Valle del

Cauca, y al Oeste con Chocó. Según el Instituto Agustín Codazzi su superficie es de 4140 km², lo cual permite que se le considere como el cuarto departamento menos extenso de Colombia.

Su creación data de 1905 después del trasegar histórico y cultural que tienen los Antioqueños de 1845 a 1904, años donde logra consolidarse como un territorio próspero gracias a sus habitantes. Al ser un sector tan rico, goza de todos los pisos térmicos, cálidos y nieves, además de abundante agua y en su geografía predomina la montaña.

2.2 Micro localización

Imagen 2

Belén de umbría



Fuente: Risaralda hoy.

Belén de Umbría es una población ubicada en el departamento de Risaralda, a casi 1 hora de la capital, Pereira. El municipio se fundó en 1890 y tiene una superficie de 182.4km². Según su historia y los mismos pobladores este territorio pertenecía a los Umbras, Andicas, Chápatas y

Guarnes. En cuanto a sus límites está así: al Norte con los Municipios de Mistrató, Guática y Anserma, al Sur con los Municipios de Apía y Viterbo, al oriente con los Municipios de Risaralda y Anserma y al Occidente con el municipio de Pueblo Rico.

Su relieve es quebrado, montañoso, por ende, está situado sobre la cordillera occidental. Así mismo, posee algunos valles; se considera al de Umbría como el más grande y hermoso. En su configuración están dos corregimientos: Taparcal y Columbia. Aproximadamente cuenta con 31 barrios distribuidos a lo largo y ancho de su área. Al ser un municipio situado en el viejo Caldas, cuenta con atractivos como el Museo Eliseo Bolívar, Jardín Botánico, Cerro del Obispo, Valle de Umbría, Cerro Piñales, Corregimiento de Taparcal, Parque Natural Santa Emilia, Cascada de los Ángeles, la Iglesia Santa Rosa de Lima y sus hermosos vitrales, entre otros. La economía depende de la agricultura, el turismo y la ganadería.

2.3 Institución Educativa

Imagen 3

Colegio Juan Hurtado



Fuente: Propia.

La institución Educativa Juan Hurtado, fue fundada el 3 de marzo de 1949. En la actualidad cuenta con 26 sedes, distribuidas tanto en la parte rural como en la urbana. El área administrativa tiene 6 auxiliares administrativos, 1 bibliotecaria, 3 coordinadores, 1 rector, 1 psico-orientadora, 1 docente de apoyo, 102 docentes de aula, 2419 estudiantes, y 3 vigilantes.

2.3.1 Misión institucional.

La Institución Educativa es de carácter mixta, e involucra a la comunidad educativa en los procesos de formación y apropiación del saber. Está encaminada a una sana convivencia, apoyada en una actitud democrática y participativa, que lleve a formar hombres y mujeres comprometidos, con sentido de pertenencia frente a su quehacer como preservadores de formas de vida, que le ayuden a una sana interrelación con su entorno, en la búsqueda permanente de mejores condiciones de vida.

2.3.2 Visión institucional.

La Institución educativa vislumbra una sociedad de hombres y mujeres humanizadas, autónomas, creativas, tolerantes, solidarias, con conocimientos medioambientales, científicos y tecnológicos, en armonía con la naturaleza, que le permita ingresar al mundo cada vez más competitivo, en igualdad de condiciones.

2.3.3 Perfil del estudiante.

Desde la Misión-Visión, debe tomarse el estudiante como un individuo capaz de solucionar problemas o conflictos, mejorando su entorno y calidad de vida. Ser conocedor del rol que desempeña dentro de la sociedad, para que actúe como persona responsable, autónoma y productiva.

El estudiante de la Institución Educativa Juan Hurtado es un ser en proceso constante de crecimiento y desarrollo humano, que busca nutrirse de conocimientos, valores y principios promovidos por la institución, el hogar y la comunidad, para llegar a ser hombres y mujeres de bien, conscientes de su rol social de servicio y transformación de su entorno. Desarrollará durante el proceso características especiales.

Desde el PEI el proceso educativo está orientado por el Modelo Activo Pedagógico en el que se privilegia la construcción del conocimiento, partiendo del hecho de que cada individuo posee saberes y experiencias básicas que se pueden desarrollar, enriquecer y potenciar. Desde este modelo se trabaja la metodología Postprimaria, lo que permite a los estudiantes con edades de 10 a 17 años del sector rural continuar con el ciclo de educación básica secundaria con programas pertinentes a su contexto y a las áreas obligatorias del currículo, proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos con un docente por grupo que cumple el papel de facilitador del proceso de aprendizaje en el que se interactúa con otros grados.

De igual manera es una oferta educativa que busca ampliar la cobertura con calidad en educación básica rural, brindando a los jóvenes la posibilidad de acceder a la básica secundaria, fortaleciendo la organización del servicio educativo del municipio, optimizando el uso de los recursos y educación que responda a las condiciones y necesidades de la vida rural.

Desde un enfoque humanista la Postprimaria rural pretende ofrecer la posibilidad de atender a jóvenes de áreas rurales, que han terminado la básica primaria, y con Escuela Nueva continuar la educación básica secundaria. Este modelo promueve estrategias educativas para que el estudiante permanezca en el sistema escolar y en las zonas rurales, es decir, es un modelo flexible y diversificado.

Por consiguiente, la Postprimaria dentro de la I.E Juan Hurtado conlleva a un aprendizaje significativo que va más allá de transcribir contenidos de las guías de aprendizaje, pues, el

estudiante parte de unos presaberes para reconstruir los conocimientos desde la interacción social que se da en el aula. Esta reconstrucción se da mediante unas actividades intencionadas, planificadas y sistémicas, que logran propiciar en él una actitud mental constructiva en la que se relacionen los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Capítulo 3. Marco referencial

3.1 Antecedentes investigativos

Después de realizar una revisión de los aportes que han dejado investigaciones en el ámbito de la resiliencia se encontraron importantes resultados a nivel internacional, nacional y local que permitieron fundamentar el estudio realizado.

En México, la investigación realizada por Aguiar & Acle (2012) titulada “Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar”, se orientó a determinar qué es la resiliencia y cómo es su accionar dentro de los factores de riesgo, además de identificar los ámbitos más destacados para la promoción de factores resilientes en etapas tempranas de la vida.

De igual manera, la investigación intenta evidenciar la necesidad de fomentar la educación integral haciendo énfasis en la formación en valores, pues educar en preceptos morales y en potenciar el desarrollo de las habilidades personales como, autoestima, convivencia positiva, asertividad, altruismo, flexibilidad de pensamiento, creatividad, autocontrol emocional, independencia, confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia, optimismo, iniciativa, moralidad y sentido del humor, son trascendentales para el fortalecimiento de los comportamientos resilientes en los adolescentes.

En cuanto a la metodología, se optó por un enfoque mixto. Como conclusiones, los autores señalan que la escuela no sólo es el lugar donde se adquieren conocimientos, sino también donde se forma la personalidad en tanto el estudiante tiene aprietos, adquiere pautas y padece crisis.

El estudio realizado por Gaxiola & González (2013) titulado “Autorregulación, Resiliencia y Metas Educativas: Variables Protectoras del Rendimiento Académico de Bachilleres”, con el objetivo de medir las variables: autorregulación, resiliencia y metas educativas en el desempeño académico de 120 estudiantes de bachillerato, según factores de riesgo como los amigos y el ambiente escolar, se orientó bajo un enfoque mixto.

Los resultados evidencian que la resiliencia repercute positivamente en las metas educativas, pues nutre los intereses de los estudiantes, lo cual significa que existe una relación de provecho que puede ser explicada, debido a que algunos indicadores utilizados para la resiliencia en el estudio corresponden a la capacidad de planeación y enfrentamiento de los problemas de la vida, que en el caso de los adolescentes muy probablemente se asocian con sus metas educativas. El estudio aporta una visión holística de la resiliencia.

En Chile, Bustos (2013) realiza un estudio titulado “Factores de Resiliencia en Adolescentes Residentes en un Centro de Protección de Valparaíso”, con una muestra de 11 estudiantes, bajo un enfoque exploratorio descriptivo.

Los hallazgos del estudio, indican que los factores de la resiliencia son varios, entre ellos la familia, las amistades y los héroes que el estudiante crea en su imaginario. Así mismo, existen diferentes niveles y manifestaciones de la resiliencia y de factores protectores, como identidad, autonomía, satisfacción, pragmatismo, vínculos, redes, modelos, metas, afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad.

Los aportes al tema son varios: a) la resiliencia es variada, b) son muchos sus detonantes, y c) todos los estudiantes son resilientes en potencia.

En Cuba, Broche, Diago & Herrera (2012) en su estudio sobre las “Características resilientes en jóvenes deportistas y sus pares de la Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas", con un enfoque mixto, pretendió descubrir los rasgos externos e internos de los atletas.

Las conclusiones indican que aquellas personas que practican el deporte tienen niveles más altos de resiliencia. A modo de aporte a los miles de disquisiciones, el estudio sugiere que el deporte, debido a sus múltiples beneficios, refuerza la resiliencia.

En Costa Rica, Peralta (2001), en un estudio titulado “Factores protectores por la pertenencia a un grupo religioso jóvenes del movimiento de encuentros de promoción juvenil”, realizado con la participación de jóvenes con edades comprendidas entre los 17 y los 25 años, sugiere que las creencias y la teología en algunas situaciones son ideologías que alientan la resiliencia en casi cualquier población, si es creyente. Las conclusiones del estudio señalan factores de riesgo y de protección que tienen los integrantes de la comunidad. Así, se determinó que la relación con Dios-Amor, manifestación de libertad, experiencia en el MEPJ y efectos en la vida social-familiar son claves para sobreponerse a la crisis.

El estudio sobre “Variables Protectoras del Rendimiento Académico de Bachilleres” , realizado por Gaxiola & González (2013), con la participación de 120 alumnos, sugieren que el rendimiento escolar demuestra algunos factores protectores, tales como independencia, responsabilidad y autonomía.

Las conclusiones indican que los factores protectores tienen que ver con la influencia de una persona, ya sea un pariente (madre o padre) o un amigo. También con las cualidades del individuo.

En Perú, Bulnes et al. (2008) en un estudio titulado “Resiliencia y estilos de socialización parental en escolares de 4 y 5 año de secundaria de Lima Metropolitana”, con el objetivo de analizar la resiliencia, en relación con las formas de socialización de niños y niñas de una institución educativa en Lima, se orientó con la participación de 394 estudiantes.

En los hallazgos, el estudio demuestra que los factores de protección se deben a una figura social o individual. Además, corrobora que los métodos puestos al servicio del proyecto

evidencian variables comparativas entre estudiantes. En las conclusiones, se insiste en la necesidad de interpretar la resiliencia como un rasgo de la inteligencia social. Los aportes a la investigación consisten en hacer ver a la resiliencia como un recurso interpersonal al cual puede acceder la persona en episodios de crisis.

El estudio sobre “La medición de la resiliencia. Investigación y Educación en Enfermería”, realizado por Ospina” (2007), con el propósito de analizar los instrumentos de evaluación más efectivos empleados hasta el momento en resiliencia, concluye que es necesario efectuar investigaciones con diseños metodológicos mixtos, para profundizar en la comprensión del fenómeno resiliente, de tal manera que se pueda obtener un consenso más amplio e integrativo sobre el concepto y, de ahí, avanzar en el diseño herramientas capaces de medir de manera más completa los aspectos involucrados en la resiliencia.

El estudio realizado por Silas (2009) “Estudiar en la montaña sin morir en el intento. Factores y actores decisivos en la continuidad escolar de una comunidad marginal”, con el propósito de descubrir los factores de protección que se activan cuando se vive en contextos marginales, con una metodología mixta, concluye que en condiciones hostiles y peligros aterradores la resiliencia entra en acción. La resiliencia demuestra la entereza, la fuerza de carácter y poderes secretos, desconocidos por la persona resiliente.

La investigación sobre “Calidad de vida en adolescentes: Análisis desde las fortalezas”, realizada por Vinaccia & Quicena (2014), comparan las relaciones de las fortalezas personales y las emociones negativas con la calidad de vida de 686 adolescentes escolarizados. El estudio se orienta desde una metodología mixta. Como hallazgos, manifiestan que las fortalezas son prueba irrefutable de un sujeto resiliente. En las conclusiones, aseveran que, entre más fortalezas, más resiliente se es y entre menos, más baja la resiliencia.

En Colombia, Aguilar (2011) en un estudio titulado “Factores psicosociales que promueven la resiliencia en los niños trabajadores del municipio de Roldanillo-Valle del Cauca”, orientado bajo un enfoque empírico-analítico, con un alcance descriptivo, concluye que la templanza promueve la resiliencia, así como la autoestima, que es pieza clave en el sujeto resiliente.

3.2 Referente teórico

Aproximación a los estudios sobre Resiliencia

La OMS (1998), considera que la resiliencia es un término “adoptado por las ciencias sociales para caracterizar a aquellos sujetos que, a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y socialmente exitosos” (p. 8).

Abordar el tema de la resiliencia, así como definirla, se torna complejo, debido a los modelos teóricos que se han desarrollado, así como las distintas metodologías que se han utilizado para su estudio. La proliferación de estudios sobre el tema, han dado lugar a diferentes concepciones teóricas, desarrolladas en distintos momentos y contextos, que de acuerdo con Gil (2010), se pueden agrupar en “escuelas de resiliencia” (p.31), entre ellas, la escuela anglosajona en la que es posible identificar dos generaciones de investigadores, la escuela europea, una escuela latinoamericana e incluso una generación de investigación en resiliencia, que no estaría definida dentro de ningún contexto específico.

En la primera generación, se destacan los estudios realizados por Werner & Smith (1982), para quienes la resiliencia es comprendida, como una habilidad o capacidad individual de enfrentarse, sobreponerse y fortalecerse ante la adversidad. Los estudios se realizan con niños y

niñas en situación de riesgo, y, en consecuencia, los elementos que actúan en la resiliencia, se denominan factores de riesgo y factores de protección.

La popularidad de Werner (2008) se debe a la evidencia, mediante su trabajo, que, aunque se den situaciones de vulnerabilidad, en particular alcoholismo de uno o ambos padres, los niños durante todo su desarrollo no exhiben esta conducta, menos en el plano psicosocial como se esperaba. Además, determinó que existen factores protectores que se crean a partir de los siguientes modelos:

Modelo compensatorio: los factores estresantes y los atributos individuales se combinan aditivamente en la predicción de una consecuencia, y el estrés severo puede ser contrarrestado por cualidades personales o por fuentes de apoyo.

Modelo del desafío: el estrés es tratado como un potencial estimulador de competencia (cuando no es excesivo). Estrés y competencia tendrían una relación curvilínea.

Modelo de inmunidad: hay una relación condicional entre estresores y factores protectores. Tales factores modulan el impacto del estrés en calidad de adaptación, pero pueden tener efectos no detectables en ausencia del estresor (Werner, 2008).

En la segunda generación, representada por Rutter (1987), el interés investigativo, ya no está centrado en las características específicas, sino en la comprensión de los procesos que llevan a las personas a salir de la adversidad. En esta perspectiva, adquiere mayor relevancia el entorno y el ámbito de aplicación, se extiende a los adolescentes y a la familia.

Además, considera que se trata de la “capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas. La resiliencia es parte del proceso evolutivo” (Rutter, 2006, p. 28). Esta reflexión, sugiere que Rutter (2006) “considera que invulnerabilidad implica una resistencia absoluta al daño. Sugiere que la característica se

aplica a todas las circunstancias de riesgo. Implica una característica intrínseca del sujeto. Sugiere una característica estable en el tiempo” (p.23).

Sus ideas sugieren que el error radica en admitir, los datos que se tenían acerca de las diferencias individuales entre situaciones de riesgo, los estudios sobre temperamento, las diferencias al enfrentar las situaciones de la vida. A su vez, da paso a las nociones de perfiles resilientes. Esto significa que existen grados en la resiliencia que dependen del contexto o del individuo. Piénsese en cómo un ambiente sano ayuda a formar personas resilientes. Y en cómo un tejido negativo contribuye a sentimientos de miedo, ira y resentimiento.

Para el autor, el foco de investigación debe estar en las diferencias individuales y los procesos causales que reflejan, más que en la resiliencia como una cualidad general (Rutter, 2006). Este planteamiento implica tener en cuenta la diversidad de los participantes y de los contextos, cuando se diseñan programas de resiliencia. La gran mayoría de los investigadores de esta generación podrían adscribirse al modelo “ecológico-transaccional” (García & Domínguez, 2013, p. 68).

Grotberg (1996) reconocida por su trayectoria investigativa en el tema, hace parte de esta segunda generación, la autora, propone sustituir la denominación factores de protección por factores de resiliencia, puesto que los primeros, se circunscriben a un modelo médico orientado a la prevención que es incoherente con la idea de resiliencia. El concepto de resiliencia y su aplicación, se extiende a personas, grupos y comunidades, desarrollando un modelo para la promoción de la resiliencia que puede aplicarse a una amplia variedad de entornos, incluyendo la escuela.

Para Grotberg (2006), la resiliencia es la capacidad humana que ayuda a resistir y afrontar situaciones y acontecimientos poco alentadores, de tal forma que, se adquiere mayor

confianza en las propias habilidades, más impermeables al estrés que otras personas y también más hábiles para generar cambios y/o minimizar aquello que hace daño.

En dicha definición la autora, considera que existen factores relacionados con la resiliencia por tratarse no de invulnerabilidad, como se pensaba antes, sino de recuperación. Por eso, sugiere tres fuentes principales en torno a las características genéticas y temperamentales de las personas resilientes, a saber:

Un ambiente favorable, referido a las fuentes externas de defensa como son la familia, la comunidad o la nación, que refuerzan la resiliencia y brindan un modelo efectivo de conducta.

Una fuerza intra psíquica, fuente inherente a la personalidad del ser humano, que incluye un sentido de autonomía, control de impulsos, autoestima, sentimientos de afecto y empatía.

Unas habilidades adquiridas y orientadas a la acción, aquellas apropiadas para la interacción social, sumando la expresividad social, la capacidad de resolución de problemas, el manejo del estrés, de la angustia, la selección de opciones, etc.

Estas tres fuentes, en Grotberg (2006), se identifican con la conducta según: “yo soy”, “yo tengo”, “yo puedo” y “yo estoy”. El “yo soy” se asocia a un ambiente familiar favorable; el “yo tengo” con la fuerza psíquica; y el “yo puedo” y “yo estoy” con las habilidades adquiridas.

Ahora bien, como se puede apreciar, los tres autores mencionados tienen un elemento en común: asumen la resiliencia a través de los factores protectores y de riesgo, es decir, como todo aquello que permite la operación “normal” después de padecer una situación negativa (algunos estresantes o problemáticas). Y cada uno lo hace de acuerdo a su teoría: Werner (2002) desde lo externo con los temas religiosos, Rutter (2006) con la multidefinición de la resiliencia y Grotberg (2003) desde las fuentes. En definitiva, estas investigaciones se centran en abordar de una manera integral a la persona reconociendo sus potencialidades, virtudes, destrezas, dones, etc.

La escuela europea representada por el sociólogo Cyrulnik (2001), considera que la resiliencia es resultado de la interacción entre la persona y el entorno. Esta perspectiva, difiere de la escuela anglosajona, por cuanto propone que la persona tiene un papel activo en la construcción de su propia resiliencia que configura en el contexto sociocultural. La resiliencia es vista, como un proceso que evoluciona y se proyecta hacia el futuro y surge de la adversidad en sus diversas manifestaciones. Además, la resiliencia está en las personas, pero necesita de los demás para alimentarse y manifestarse.

El sociólogo Vanistendael (1994) es otro investigador de la escuela europea, para quien la resiliencia es la capacidad para tener éxito en la sociedad, a pesar de los riesgos y la adversidad. Su perspectiva representa una visión moral de la resiliencia. Desarrolla una metáfora, representada por la casita de la resiliencia, adaptada para la promoción de resiliencia en escuelas holandesas mediante un trabajo colaborativo entre el alumnado, el profesorado y el personal no docente.

La escuela latinoamericana, representada entre otros, por Melillo (2001), se orienta a la resiliencia comunitaria desde el compromiso con la justicia y el bienestar comunitario. Propone como base de la resiliencia comunitaria pilares o antipilares de resiliencia y promueve programas de promoción de resiliencia con base en el apoyo grupal y la construcción participativa.

La tercera generación de investigación en resiliencia, surgida en los últimos años, de acuerdo con Gil (2010), plantea la formulación de teorías más complejas como la metateoría, donde la resiliencia es vista como una fuerza que lleva a la persona a crecer, a través de la adversidad y las disrupciones. Esta tendencia tiene como pretensión, superar los enfoques iniciales de la resiliencia, centrados en la infancia y las características individuales.

Con base en lo anterior, la resiliencia no es un concepto inmóvil ni inmutable. Las distintas concepciones teóricas han avanzado de una perspectiva centrada en el riesgo, a una perspectiva,

centrada en la potencialidad. Por ello, siguiendo a Kotliarenco (1996), es una habilidad en constante evolución en virtud del tiempo y las circunstancias. En la misma línea, Grotberg (2001) sostiene que puede desarrollarse en cualquier momento de la vida; lo que en un instante es una adversidad, probablemente en otra circunstancia no lo sea; lo que para una persona puede ser una adversidad, no lo es para otra. La resiliencia no se adquiere de una vez y para siempre. Por ello, es importante las redes de apoyos sociales, afectivos y materiales (López, 2010).

En lo relativo al hogar, el impulso de la resiliencia se caracteriza por unas reglas generales que van desde la protección psicológica y social de sus miembros, hasta la de adaptación de sus integrantes ante los factores estresantes inherentes a sus procesos de vida. Y es cierto, se trata de concientizar a los individuos de que los problemas o las situaciones molestas y peligrosas hacen parte del devenir cotidiano, y por ello se deben superar. De modo tal que, en el momento de la promoción de la resiliencia, la familia debe pensar en la esperanza y la motivación, específicamente cuando surja la dificultad., teniendo presente que está, como la entiende Torres (2008) es “un sistema de interrelación biopsicosocial que media entre el individuo y la sociedad y se encuentra integrada por un número variable de individuos, unidos por vínculos de consanguinidad, unión, matrimonio o adopción” (p. 9). Es una pequeña sociedad que entrega a sus miembros las herramientas necesarias y suficientes para enfrentarse al mundo.

En este sentido, si bien es cierto, que el entorno familiar cumple un papel importante en la promoción de la resiliencia, recientemente se ha demostrado que la escuela es uno de los escenarios más idóneos para ello, en razón del tiempo que pasan los estudiantes y la importancia que adquiere dicho espacio en su formación, además del contacto con la sociedad fuera de la protección familiar.

Y en verdad, ya no se trata de brindar todos los conocimientos en los campos del saber aceptados sino impartir planes de estudio con códigos morales, vivenciales y personales. La postura de Camacho (2006) se asemeja a lo anterior cuando dice:

Desde hace tiempo la sociedad conoce que las emociones y las relaciones sociales influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y encarga a la escuela que, además de los objetivos cognoscitivos e instrumentales, también los aspectos del desarrollo socioafectivo se conviertan en objetivos educativos explícitos (p.8).

De ello, se desprende que es necesario generar estrategias o planes desde la escuela que implementen procesos de resiliencia en los estudiantes y sus familias. Posiblemente la metodología sea amplia, pero desde el modelo de Benard (2005) la resiliencia se nutre a través de seis escalones que contribuyen a su construcción. Los tres primeros son mitigar el riesgo desde el enriquecimiento social, límites claros y firmes y habilidades para la vida. Los demás son: brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y proveer oportunidades de participación significativa.

Claro está, uno de los principales promotores de este proceso resiliente es indudablemente el Educador, persona que tiene un papel fundamental en la comunidad y en la vida de los estudiantes. Por eso, Ballesteros (1994) insiste en que los maestros exhiben un rol muy importante porque reducen el estrés y generan frases de apoyo en los niños cuya vida y condiciones son adversas. Es decir, un profesor puede llegar a ser modelo de identificación para los niños, dejar de ser un instructor de habilidades académicas y convertirse en un modelo.

Entre los elementos que permiten que el estudiante vea al maestro como un prototipo, están los vínculos afectivos. Así lo ratifica Noddings (1988), una relación afectuosa con un

maestro alienta al joven a triunfar en la vida, en un momento histórico en el cual las estructuras de solidaridad se ven deterioradas, por ende, es en la escuela donde los maestros y estudiantes conviven, conversan y se divierten juntos, donde los alumnos trabajarán más y harán más cosas para aquellos maestros que ellos más quieren y en los que confían más.

Es por esto, que la comunidad educativa debe propender por transformar la mirada hacia lo meramente académico y transversalizarla hacia la construcción de la resiliencia. Siendo la escuela el espacio propicio para la formación integral y el fortalecimiento de habilidades sociales de todos sus estudiantes, donde se evidencien verdaderos canales de comunicación, y cada quien tiene participación activa desde su pensar y su sentir de manera tranquila y espontánea, donde las experiencias negativas externas puedan ser transformadas en nuevas visiones y pensamientos más alentadores (Uriarte, 2005).

Capítulo 4. Metodología

4.1 Tipo de estudio

Estudio descriptivo orientado a reconocer los perfiles resilientes de estudiantes de 6° y 7° grado de una Institución educativa del sector rural, del municipio de Belén de Umbría. La estrategia de investigación es un estudio de caso, ya que éste favorece la indagación y la observación de un fenómeno educativo en su contexto real.

4.2. Unidad de análisis

Perfiles resilientes de estudiantes de grados 6° y 7° de una Institución Educativa del sector rural del municipio de Belén de Umbría.

4.3 Unidad de trabajo

En este estudio participaron 14 estudiantes (6 género masculino y 8 género femenino), con edades comprendidas entre 10 y 15 años, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2.

4.4 Técnicas e instrumentos

4.3.1 Test de inventario de anomia Asiliente y Resiliencia nómica (IAR)

Es un inventario desarrollado para comprobar la existencia de anomia Asiliente y de resiliencia en sus diferentes niveles. El responsable de la prueba es el Dr. Dagoberto Flores Olvera (2013). La anomia Asiliente, se caracteriza por una incompetencia del individuo o del grupo social para resolver problemas y hacer frente a las adversidades de manera negativa, sin embargo, es solo una creencia, pues la realidad es que se pueden afrontar las situaciones adversas de manera positiva; es por ello, que a la anomia asiliente se le ha dado también el nombre de impotencia aprendida. En este orden de ideas, este término acuñado por Flores, es opuesto a la resiliencia nómica, por cuanto esta última se define como la capacidad de un individuo para afrontar las adversidades de la vida, resolver problemas y además salir fortalecido de ellas, “se asemeja a esa pelota de tenis que mientras más duramente es golpeada hacia el suelo, más fuertemente rebota elevándose hacia el cielo” (Flores, 2007, p.5).

Seligman (2002) alude a la forma como el individuo puede disminuir su capacidad de ser resiliente y desarrolla la anomia Asiliente, cuando cree que definitivamente no posee capacidades de afrontar las dificultades, cuando en realidad es capaz de hacerlo. Es decir, “que la resiliencia no es un don estático, es tan dinámico que si se descuida se pierde, puede variar” (Flores, 2007, p. 5).

El inventario se aplicó a los estudiantes que participaron en el estudio. Consta de un cuestionario de treinta y cinco preguntas que se puede aplicar de manera individual o colectiva; su duración oscila entre diez a quince minutos. El test arroja como resultado diferentes grados de resiliencia: resiliencia muy alta, alta, media, baja (anomia baja), anomia media, alta y muy alta (Anexo 1).

El test se fundamenta en los ocho pilares de la resiliencia: afrontamiento, autonomía, autoestima, consciencia, esperanza, responsabilidad, tolerancia a la frustración y sociabilidad. Estos pilares, se convierten en las características suficientes para que a una persona se le pueda llamar resiliente:

Afrontamiento: por lo general, el afrontamiento se entiende como el grupo de estrategias cognitivas y conductuales del sujeto para alcanzar sus objetivos o buscar soluciones a un problema que excede sus fuerzas. Para Flores (2007), afrontar es resolver un peligro, un problema, una adversidad, es decir abordar con éxito una situación difícil.

Autonomía: del latín *auto* y *nomos*, la autonomía es la capacidad del hombre por regular su conducta según sus pautas morales y principios existenciales. En otras palabras, es el acto de sentir, pensar y tomar decisiones por sí mismo. Para Flores (2007), va de la mano con el afrontamiento y es además la capacidad de adquirir seguridad en sí mismo, habilidad para tomar decisiones, ser líder, formar criterio propio.

Autoestima: congregación de opiniones que construyen los seres humanos sobre sí mismo o su Yo entorno a pensamientos, percepciones, talentos y tendencias. Comúnmente se asocia con la evaluación y ponderación de los actos. Según Flores (2007), este factor incide de manera significativa en la conducta resiliente o anomia asiliente según la autoestima sea positiva o negativa respectivamente.

Conciencia: “conocimiento” del Yo de los seres. Para Flores (2007), es darse cuenta constantemente de los cambios, errores, oportunidades y éxitos.

Esperanza: estado emocional optimista y positivo relacionado con el resultado de eventos o circunstancias importantes. En palabras de Flores (2007), tener esperanza es cuando se le ha dado sentido a la vida, cuando se confía en que mañana será mejor que hoy.

Responsabilidad: procedente del término latino *responsum* (capaz de responder) la responsabilidad se vincula con el cumplimiento de las obligaciones adquiridas con los demás o consigo mismo. Para Flores (2007), es poner atención y cuidado en algo que se hace o decide.

Tolerancia a la frustración: habilidad para soportar con calma el desenlace negativo de situaciones o de proyectos personales. Dicho de otra forma, es la capacidad para aceptar la imposibilidad de satisfacer una necesidad o un deseo.

Sociabilidad: cualidad del hombre o de otras formas de vida para relacionarse con sus semejantes según valores tales como amistad, compañerismo, carisma, solidaridad, paciencia, etc. Para Flores (2007), es la habilidad para tener buena relación con los demás, saber que se puede contribuir al bienestar de los demás con acciones propias.

De acuerdo con el autor, el test IAR fue validado con un coeficiente Alfa de Cronbach con valor 0.86 y de igual manera validado con el coeficiente de Spearman-Brown. El coeficiente Alfa de Cronbach es la forma más común de medir la confiabilidad de la consistencia interna de un test. Puede ser interpretado como el porcentaje de varianza que explica la escala observada en la escala verdadera hipotética compuesta por todos los ítems posibles en el universo. Alternativamente, puede ser interpretada como la correlación de la escala observada con todas las otras posibles escalas que miden la misma cosa y usan el mismo número de ítems.

Entrevista semiestructurada

La entrevista se empleó en este estudio, con el fin de consultar las percepciones de las docentes sobre las características de los estudiantes. Las preguntas se definieron previamente, teniendo en cuenta los pilares de la resiliencia, pero la secuencia, así como su formulación fue variable en función de cada docente entrevistado. Es decir, el investigador realiza una serie de preguntas generalmente abiertas al principio de la entrevista, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante. Estas preguntas fueron sometidas a juicio de expertos (anexo 2).

4.5 Procedimiento

Fases de la investigación.

En la primera fase, se llevó a cabo un acercamiento a la comunidad educativa, con el fin de dar a conocer el estudio a realizar y obtener los consentimientos informados de los padres de familia de los estudiantes y de las docentes.

En una segunda fase, se procedió a aplicar el test a los estudiantes y posteriormente, se llevó a cabo la entrevista semiestructurada con las docentes que participaron en el estudio.

En la tercera fase, se llevó a cabo el análisis de la información. Los resultados del test fueron analizados a través del Software de procesamiento estadístico SPSS versión 21; los porcentajes de las frecuencias y las gráficas, fueron analizados, a través de Excel y finalmente, la categorización, mediante el análisis de matrices.

Capítulo 5. Resultados del estudio

5.1 Niveles de resiliencia de los estudiantes

Para dar cuenta de los niveles de resiliencia, se siguieron los parámetros establecidos en el Inventario utilizado, que clasifica la resiliencia en un continuum: Resiliencia Muy Alta (RMA), Resiliencia Alta (RA), Resiliencia Media) (RM), AB Anomia Asiliente Baja (AB), Anomia Asiliente Media (AM), Anomia Asiliente Alta (AA) y Anomia Asiliente Muy Alta (AMA). Los puntajes están comprendidos entre 0 (mínimo) y 100 (máximo). En la tabla 1 se presentan los resultados de las puntuaciones obtenidas por los participantes en el estudio:

Tabla 1

Escala de valoración por participante

Participante	Puntaje	Valoración en la escala de resiliencia
1	58	Resiliencia Alta
2	60	Resiliencia Alta
3	66	Resiliencia Muy Alta
4	48	Resiliencia Alta
5	76	Resiliencia Muy Alta
6	31	Resiliencia Media

7	70	Resiliencia Muy Alta
8	54	Resiliencia Alta
9	57	Resiliencia Alta
10	82	Resiliencia Muy Alta
11	69	Resiliencia Muy Alta
12	34	Resiliencia Media
13	60	Resiliencia Alta
14	67	Resiliencia Muy Alta

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la tabla, se observa que el rango de las puntuaciones totales de las participantes en la escala de resiliencia se ubica entre un puntaje medio de 59,4, con una desviación estándar de 14,44, lo cual indica un nivel de desempeño con una valoración alta en la escala de resiliencia. Así mismo, el puntaje mínimo fue de 31 y el puntaje máximo de 82. Al analizar la distribución del grupo, respecto a la valoración en la escala de resiliencia, se observó que el 85,7% de los participantes presentan un nivel alto o muy alto.

Un nivel de resiliencia muy alto (42.9%,) incluye los estudiantes que muestran habilidades de afrontamiento en las distintas dimensiones del desarrollo emocional, social y académica. Así como habilidades para la vida y capacidad para la resolución de problemas.

En el nivel de resiliencia alto (42.9%), se ubican los estudiantes que tienen una estructura de apoyo emocional y de apego (con al menos una persona encargadas en su crianza), buena relación con sus pares y capacidad para la resolución de problemas.

El porcentaje restante (14, 3%), se ubicó en un nivel de resiliencia medio, mucho más cercana al límite inferior, es decir, con una mayor tendencia a una resiliencia baja. Los estudiantes de este grupo cuentan con una estructura de apoyo emocional y de apego a una

persona encargada de su crianza y buenas relaciones con sus pares. Requieren de ayuda externa para solucionar problemas y deben fortalecer habilidades para la vida.

5.1.2 Las fortalezas personales de los estudiantes desde las percepciones docentes.

Los resultados de las percepciones docentes sobre las fortalezas personales de los estudiantes se estructuraron alrededor de ocho categorías previas, relacionadas con los pilares de la resiliencia: afrontamiento, autonomía, autoestima, conciencia, esperanza, responsabilidad, tolerancia a la frustración y sociabilidad.

La docente identifica que la capacidad de afrontamiento está presente en el 64,3 % de los estudiantes quienes solucionan de manera asertiva circunstancias poco favorables y alentadores. La capacidad de afrontamiento es comprendida como el conjunto de estrategias cognitivas y conductuales del sujeto para alcanzar sus objetivos o buscar soluciones a un problema que excede sus fuerzas.

En relación con la autonomía, las docentes manifiestan que el 64,3 % de los estudiantes son propositivos y toman decisiones por sí mismos. La autonomía es la capacidad para regular la conducta, según las pautas morales y principios existenciales. En otras palabras, es el acto de sentir, pensar y tomar decisiones por sí mismo. Para Flórez (2006), esta capacidad está directamente relacionada con el afrontamiento y es además la capacidad de adquirir seguridad en sí mismo, habilidad para tomar decisiones, ser líder y formar un criterio propio.

La autoestima está presente en el 71.4 % de los estudiantes, de acuerdo con las percepciones de las docentes. Según Flores, este factor incide de manera significativa en la conducta resiliente o anomia asiliente, según la autoestima sea positiva o negativa, respectivamente.

La conciencia, es percibida por las docentes como la capacidad de darse cuenta constantemente de los cambios, errores, oportunidades y éxitos. Es la capacidad de aceptar las consecuencias de las propias acciones. Está presente en el 92.9 % de los estudiantes.

La esperanza está presente en el 71,4% de los estudiantes; La esperanza es cuando se le ha dado sentido a la vida, cuando se confía en que mañana será mejor que hoy. Puede ser definida como un estado emocional optimista y positivo relacionado con el resultado de eventos o circunstancias importantes.

La responsabilidad se vincula con el cumplimiento de las obligaciones adquiridas con los demás y/o consigo mismo. El 71.4 % de los estudiantes organizan sus tareas habitualmente y cumplen con sus deberes.

La tolerancia a la frustración es percibida como la capacidad para aceptar la imposibilidad de satisfacer una necesidad o un deseo. El 71,4 % de los estudiantes, descubren que mediante la derrota el carácter se forja y el temperamento se afirma. Es la capacidad para soportar con calma el desenlace negativo de situaciones o de proyectos personales.

La sociabilidad es percibida como la capacidad para relacionarse con los demás, según valores como la amistad, el compañerismo, el carisma y la solidaridad. El 92.9 % de los estudiantes manejan debidamente sus relaciones personales, es decir, reconocen el valor de socializar respetuosa y cordialmente a los demás.

5.1.3 Perfiles resilientes de los estudiantes

Los niveles de resiliencia de los estudiantes identificados en este estudio se ubican especialmente en alto y muy altos, (85,7%) demostrando la capacidad de responder asertivamente a la adversidad.

En los niveles de resiliencia muy alto, se ubican 36% estudiantes de sexo femenino y 14% estudiantes de sexo masculino, de acuerdo con las características percibidas por las docentes, demuestran altruismo, son susceptibles ante los demás, demuestran empatía y afecto, por sus compañeros y por todas aquellas personas que hacen parte de su entorno. Presentan un comportamiento social positivo, se fijan y mantienen límites claros, en las normas. Poseen espíritu deportivo, kinestésico, de autonomía e independencia y buen humor, así como un espíritu rebelde, con capacidad de responder a la frustración y con liderazgo positivo. Dentro de este grupo la gran mayoría (4 estudiantes) tiene familia nuclear y (2 estudiantes) familia extensa, en la que los abuelos o el padrastro asumieron la crianza de los estudiantes. Académica y culturalmente se destacan en la escuela.

En el nivel de resiliencia alto, los estudiantes (14% de sexo femenino y 21% estudiantes de sexo masculino), se caracterizan, en particular, según las docentes, por su buen desempeño escolar, sensibilidad, servicio y respeto a los demás, tolerancia a la frustración y capacidad de liderazgo. La estructura familiar de los estudiantes es nuclear y monoparental.

Los estudiantes que se ubican en el nivel de resiliencia medio, (un estudiante y una estudiante), evidencian episodios de depresión y aislamiento, son introvertidos, aunque socializan con facilidad en el grupo en el que participen. Se esfuerzan por cumplir y responder académicamente y procuran participar de todas las actividades que se convoca la escuela y provienen de familias monoparentales.

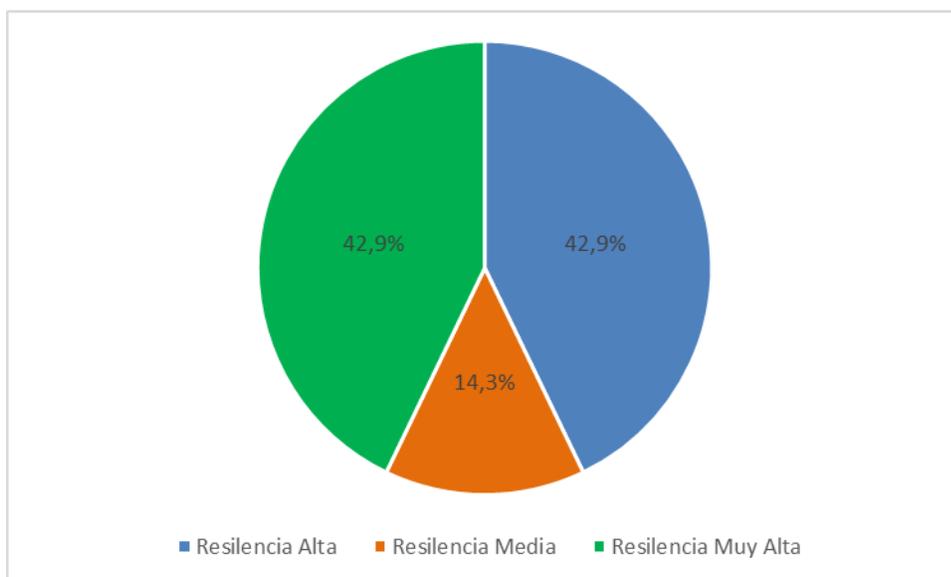
Estos hallazgos indican que los estudiantes que participaron en el estudio comparten características que pueden considerarse resilientes, apoyados en los pilares de la resiliencia y en la escala utilizada, que cuando se analizan en conjunto, dan lugar a los siguientes perfiles resilientes: un perfil que corresponde a los estudiantes que se ubican en los niveles alto y muy alto, caracterizados por su conciencia y sociabilidad. Un segundo perfil, que incluye estudiantes

que se ubican en un nivel medio, caracterizados por su autoestima, esperanza, responsabilidad y tolerancia a la frustración. Por supuesto, esto no significa que los otros pilares no se interpreten como rasgos resilientes en los estudiantes, pues, en ellos también se percibió afrontamiento, y autonomía, en menor grado.

De acuerdo con la revisión de la literatura sobre el tema, las personas resilientes son definidas como personas socialmente competentes que tienen conciencia de su identidad, toman decisiones, establecen metas y satisfacen sus necesidades básicas de afecto y la consecución de sus metas, y, por tanto, son personas caracterizados por altas puntuaciones en las dimensiones que conforman la resiliencia. De manera particular, en la adolescencia, se destacan algunas capacidades que demuestran una adecuada competencia social, como, la comunicación, la capacidad de dar respuesta, demostrar afecto y asumir comportamientos prosociales; además, los adolescentes son activos, flexibles y adaptables al entorno (Munist, 1998)

Gráfico 1

Distribución de participantes de acuerdo con la escala de la resiliencia



Fuente: elaboración propia.

Según gráfico estadístico, podemos determinar que el 85,7% de la población focalizada demuestran tener la capacidad de confrontar las situaciones asertivamente frente a las adversidades denotándose en su accionar y sus actitudes, por lo tanto, se puede decir que las características de la resiliencia de apoyo son de forma emocional, afectiva o informativo.

5.1.4 Resultado de la entrevista al docente (se anexa matriz con información basada en el audio de la entrevista)

El análisis de la entrevista se realizó de acuerdo con cada uno de los pilares propuestos en resiliencia, que a continuación se representan:

Pilar. Afrontamiento:

¿El estudiante resuelve de manera asertiva situaciones difíciles que se le presentan?

Este pilar permitió deducir en su respuesta del 85,7% el alto grado de asertividad de los estudiantes cuando exponen sus situaciones ante la docente, sus pares y el grupo, evidenciado en las muestras afirmativas donde deja ver emociones colindantes con la alegría, la tranquilidad y donde la familia juega un papel constructivo en la vida del estudiante para afrontar situaciones difíciles.

Contrario el porcentaje de menor rango equivalente al 14.3% de estudiantes donde, pueden ser factores de riesgo la timidez, la agresividad y la falta de integración de estos estudiantes con sus pares, generando dificultades en estos estudiantes para afrontar situaciones difíciles.

Este elemento pone en evidencia a lo largo de la entrevista, la manera cómo la docente establece sus apreciaciones a partir de la forma en que sus estudiantes exponen sus situaciones

respectivas ante el grupo y sus compañeros, por lo que las respuestas están orientadas a indagar de qué forma el estudiante al que alude la pregunta interactúa con los demás, permitiendo ver su grado de asertividad. Lo anterior también facilita interpretar que ante una mayor condición de timidez del estudiante, mayor dificultad en el diagnóstico.

Además, el estudio permite asociar la incapacidad de resolver asertivamente situaciones difíciles con ambientes socio familiares complejos y problemáticos implicando, subsecuentemente, estados afectivos y emocionales relacionados con la tristeza y la nostalgia. De manera similar, puede vincularse la timidez, la agresividad y la falta de integración con el grupo como signos que dan cuenta de las dificultades presentes en estudiantes para afrontar situaciones difíciles. Contrariamente, las muestras afirmativas dejan ver emociones colindantes con la alegría, la tranquilidad y donde la familia juega un papel constructivo en la vida del estudiante.

Pilar Autonomía:

¿El estudiante es propositivo y recursivo en la toma de decisiones que afectan a sí mismo y al colectivo?

El rango de alto grado de resiliencia que resultado de indicadores afirmativos puede hacer alusión a cualidades de liderazgo, acoplamiento y responsabilidad junto a características comportamentales de alegría, euforia, compromiso y trabajo en conjunto.

El bajo rango de resiliencia de los estudiantes según resultado de los indicadores de la encuesta puede determinarse por rasgos de personalidad que tienen que ver con la pasividad, la falta de iniciativa como también situaciones familiares.

Este pilar sugiere estimar en consideración valores comunicativos y de participación grupal, en donde las muestras negativas arrojan rasgos de personalidad que tienen que ver con la pasividad, la falta de iniciativa como también situaciones familiares. Por su parte, los indicadores

afirmativos hacen alusión a cualidades de liderazgo, acoplamiento y responsabilidad junto a características comportamentales de alegría, euforia, compromiso y trabajo en conjunto.

Pilar Autoestima:

¿El estudiante propone normas para el cuidado de todos y el auto cuidado identificando sus habilidades y fortalezas?

Este ítem retrata las condiciones propositivas en que se desarrollan las interacciones necesarias a la instauración de tales normas en donde no siempre se corrobora el compromiso o un marcado rasgo de propositividad para las muestras parciales (algunas veces). Entre tanto, las afirmativas, que conforman en proporción respectiva a seis de cada diez casos, están atravesadas por valores como el respeto y las adecuadas prácticas de mediación personal y comunicativa. entendiéndose como el significado que le da a su vida, sentirse único e importante y la valoración que se da a sí mismo.

Pilar Consciencia:

¿Sustenta sus actuaciones y reconoce los errores y aciertos, al igual que identifica acciones justas e injustas?

En los casos parciales se observa conjuntamente la capacidad para reconocer desaciertos, pero no para asumirlos adecuadamente. Las muestras afirmativas, que corresponden en proporción a nueve de cada diez, no permiten inferir un rasgo común y generalizado, exceptuando aquellos puntos en que se da de manera tranquila y con algún grado de reconocimiento.

Pilar Esperanza:

¿Se proyecta a futuro o hace planes y propone los pasos para alcanzarlos?

Esta variable vincula los casos afirmativos con la presencia decisiva y la importancia medular de la familia en la lectura realizada por la docente para determinar las muestras que si

visualizan su futuro haciendo participes a otros en la realización paso a paso de los objetivos fijados. Para los parciales no se encuentra una constante que los englobe y agrupe, dificultando la generación de una hipótesis que permita estipular causas.

Pilar Responsabilidad:

¿El estudiante planea, organiza, ejecuta y evalúa las actividades que debe realizar en su vida cotidiana?

Es concluyente que en la mayoría de los casos es notorio un manejo de la organización, sobre todo debido a los lineamientos institucionales y los procesos de aula, no obstante, en lo que corresponde a la planeación y ejecución no puede determinarse objetivamente el total de los casos examinados. Para las muestras afirmativas, la organización puede verse como factor común, junto al compromiso y a responsabilidad.

Pilar Tolerancia a la frustración:

¿El estudiante ve en el fracaso una posibilidad de mejoramiento y crecimiento personal?

El pilar en cuestión evidencia que la gran mayoría de casos se ve en situaciones adversas oportunidades para el mejoramiento. Se constata también que las situaciones personales y socio familiares inciden en la capacidad de ver en el fracaso, o bien, una antesala a situaciones estables, de éxito, o potencialmente revertibles, o bien, un estado de cosas invariable. Una proporción de muestras también da cuenta de que un alto grado de organización puede evitar situaciones futuras de fracaso, además, los momentos personales adversos pueden reforzar negativamente la percepción del entorno y el desarrollo armónico en el aula.

Pilar Sociabilidad:

¿El estudiante maneja adecuadas relaciones interpersonales, le agrada trabajar en equipo y colabora con sus compañeros cuando ellos lo requieren?

La última variable configura nueve de cada diez muestras afirmativas, lo cual implica un alto índice de sociabilidad entre las partes examinadas, insertando concomitantes axiológicos como la solidaridad, el compromiso y la servicialidad. Se presentan pequeñas variaciones dentro de los casos afirmativos como segmentaciones de grupo o predilección por asociarse con determinadas personas.

Después de prestar atención al audio y a las apreciaciones del docente, es posible evidenciar varios elementos. El primero, alude a una de las características cualitativas con mayor presencia en el plano global del estudio como lo es la importancia del entorno socio familiar. Sin duda, es un factor que permite ponderar si un estudiante puede resolver con criterio las situaciones más desfavorables tanto en la escuela como en la vida y si la resiliencia en él se ajusta a su vida académica, social y afectiva del modo que se esperaba. Además, es parte clave para dimensionar las otras variables propuestas en el estudio, por ejemplo, una situación familiar difícil está relacionada con pilares de autoestima, no precisamente altos, o con poca tolerancia a la frustración y dificultades para entablar relaciones inter-personales.

Segundo, entre las anotaciones más enfáticas que demostró la entrevistada a la formulación de las preguntas, está lo relacionado con el pilar de responsabilidad, afirmando que en la mayoría de las muestras es casi imposible lograr considerar si el estudiante hace planeación o no sobre sus actividades cotidianas. Otro de los valores isotópicos en el estudio es el de compromiso, involucrado en casi todas las variables con una fluctuación normal y oscilante. Por si fuera poco, es posible concluir una tendencia marcada a la evidencia de casos afirmativos en todas las variables del estudio. ¿Por qué ocurre este comportamiento? Quizás esto se debe a que, en el test de la resiliencia, el IAR, los estudiantes evidenciaron un grado muy alto para recuperar su normalidad cuando una situación de crisis, peligro y estrés atenta contra su normal estado.

Ahora bien, de todos los pilares, el de la sociabilidad fue el más constante, pues, según las docentes de la institución, nada más unos de los alumnos parecen no acordar con la muestra en general. El menos, pese a que en toda la entrevistada se responde con un sí, es el pilar del afrontamiento. Tal vez, estas tendencias se explican por la edad, la cronología mental o la misma educación que hasta el momento han recibido los estudiantes. Por ejemplo, a esa edad los estudiantes parecen creer más en las soluciones espontáneas que en su fuerza para darle cara al caos.

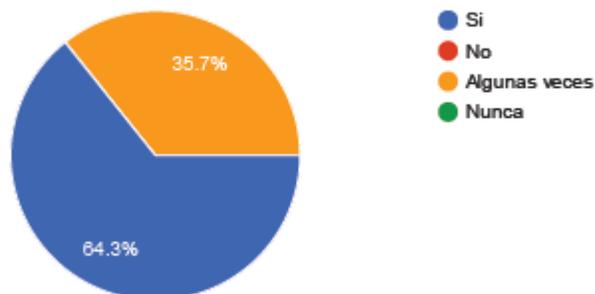
5.1.5 Las fortalezas personales de los estudiantes desde las percepciones docentes

Afrontamiento ¿El estudiante resuelve de manera asertiva situaciones difíciles que se le presentan?

Gráfico 2

Pregunta 1

14 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Como indica la gráfica, de los 14 estudiantes 9 de ellos solucionan de manera asertiva circunstancias poco favorables y alentadores. Los demás, 5, según el docente, en ocasiones lo

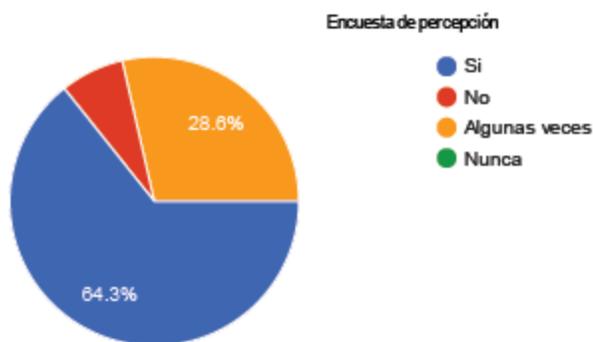
hacen. ¿Cuál puede ser la razón? Posiblemente su estado de ánimo o sus propósitos específicos.

De todas formas, son activos.

Autonomía ¿El estudiante es propositivo y recursivo en la toma de decisiones que afectan a sí mismo y al colectivo?

Gráfico 3

Pregunta 2



Fuente: Elaboración propia.

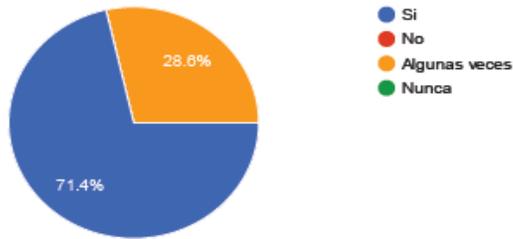
En esta pregunta el maestro indica que de los 14 estudiantes 5 son propositivos y deciden por sí mismos. En cambio, el resto, 5, no lo hace. Quizá ello se deba a su personalidad o a los posibles traumas o contingencias.

Autoestima ¿El estudiante propone normas para el cuidado de todos y el autocuidado, identificando sus habilidades y fortalezas?

E4.

Pregunta 3

14 respuestas



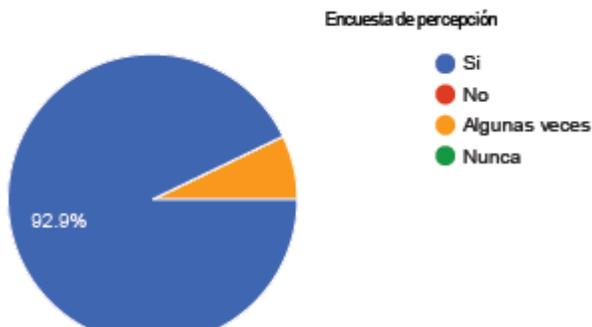
Fuente: Elaboración propia.

En lo relativo al cuidado de la comunidad el docente manifiesta que la gran mayoría, 10 estudiantes, se preocupa por sus compañeros y el entorno. Los restantes, 4, lo hacen ocasionalmente. Posiblemente esto se deba a sus intereses y a su relación con su grupo. Aun así, la muestra evidencia compañerismo y sentido de pertenencia.

Conciencia ¿El estudiante sustenta sus actuaciones y reconoce los errores y aciertos, al igual que identifica acciones justas e injustas?

Gráfico 5.

Pregunta 4



Fuente: elaboración propia.

Sobre la responsabilidad de los actos, la muestra, a partir de las impresiones de la profesora, efectivamente es responsable puesto que acepta las consecuencias de sus acciones (13

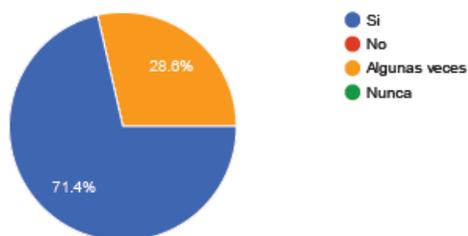
estudiantes). Lamentablemente este comportamiento no es total pues, de los 14, 1 estudiantes algunas veces evidencian la seriedad necesaria para responder ante los demás.

Esperanza ¿El estudiante se proyecta a futuro, hace planes y propone los pasos para alcanzarlos?

Gráfico 6.

Pregunta 5

14 respuestas

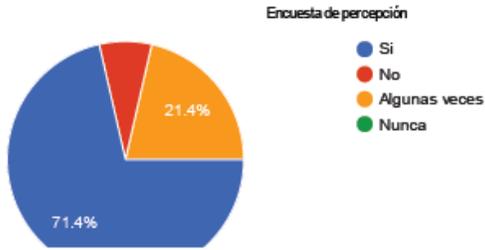


Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en preguntas anteriores, la población está dividida. Por un lado, 10 estudiantes planean, de alguna forma, sus actividades, ya sean éstas de media o corto alcance. Por el otro, 4 lo hacen algunas veces. Quizás, esto se deba a su edad, a los valores inculcados por sus padres y a las ideas de futuro que tienen.

Responsabilidad ¿El estudiante planea, organiza, ejecuta y evalúa las actividades que debe realizar en su vida cotidiana?

Gráfico 7
Pregunta 6



Fuente: Elaboración propia.

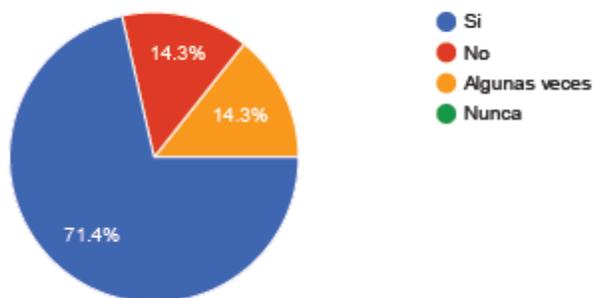
En el orden diario y hasta semanal tres son los datos. El primero, el mayor, señala que 10 estudiantes si organizan sus tareas habituales. El segundo, que nada más 3 lo hacen regularmente, y el tercero que un estudiante no. Las razones pueden ser varias: algunos ven necesario idear un cronograma debido a una figura, otros por la inconstancia de sus acudientes en sus quehaceres, y aquellos porque desconocen por completo la necesidad de mandato.

Tolerancia a la frustración ¿El estudiante ve en el fracaso una posibilidad de mejoramiento y crecimiento personal?

Gráfico 8

Pregunta 7

14 respuestas



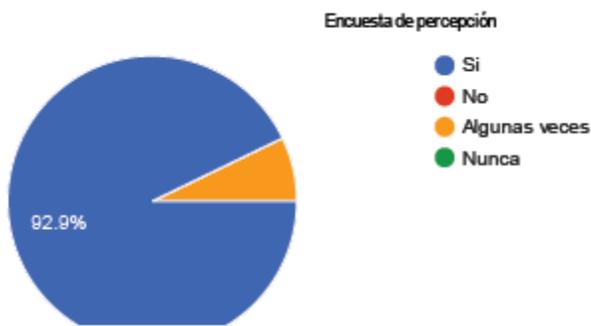
Fuente: Elaboración propia.

En este punto, como en el anterior, la muestra es inconstante ya que no todos ven en el fracaso los medios para un crecimiento personal. Por ejemplo, sólo 10 estudiantes, según la profesora, descubren que mediante la derrota el carácter se forja y el temperamento se afirma. A su vez, otros, 2, intuyen, en ocasiones, que la frustración es una catapulta del éxito. Y lo último, dos también, desconocen la necesidad de la derrota.

Sociabilidad ¿El estudiante maneja adecuadas relaciones interpersonales y le agrada trabajar en equipo y colaborar a sus compañeros cuando ellos lo requieren?

Gráfico 9

Pregunta 8



Fuente: Elaboración propia.

Idéntico comportamiento presentó la última pregunta en tanto que 13 estudiantes si manejan debidamente sus relaciones personales, es decir, reconoce el valor de socializar respetuosa y cordialmente. Lamentablemente un estudiante no ve la necesidad de ser cortés y amable todo el tiempo.

5.2 Discusión

La resiliencia, es comprendida en este estudio siguiendo a Grotberg (1996), como “la capacidad humana de hacer frente, superar, salir fortalecido e incluso ser transformado por las

experiencias de adversidad” (p. 3), desde una perspectiva interaccionista propuesta por Rutter (1982) como un proceso que surge de la existencia de adaptaciones de la persona al entorno, que, a su vez, contribuye a su fortalecimiento en el enfrentamiento de situaciones críticas que se presenten en el futuro.

En este estudio, el 85,7% de los estudiantes demuestran capacidad de responder asertivamente a la adversidad. “La resiliencia se edifica sobre las fortalezas del ser humano desarrollando las potencialidades de cada persona” (Fiorentino, 2008, p. 97), De este modo, existen diferentes capacidades personales relacionados con la resiliencia. De acuerdo con Munist (1998), las capacidades que han sido identificados en niños y adolescentes resilientes son, la competencia social, la capacidad de resolución de problemas, la autonomía y el sentido de propósito y de futuro, como se puede observar en este estudio.

Las investigaciones realizadas por Klotiarenco et al. (1996), señalan que las personas resilientes exhiben características distintivas, entre otras, mayor coeficiente intelectual, habilidades de resolución de problemas, mejores estilos de afrontamiento, motivación al logro, empatía, autonomía, locus de control interno, voluntad y capacidad de planificación y sentido del humor positivo. En relación con los factores externos, estos autores, consideran la presencia de padres competentes, la posibilidad de contar con el apoyo de personas significativas, red de apoyo informal por medio de la creación de vínculos sociales y mejor red formal por medio de la experiencia educacional y la participación en actividades religiosas.

La presencia de adultos significativos que acompañan los procesos de desarrollo, como se observa en los estudiantes que se ubican en niveles de resiliencias alto y muy alto, aportan:

Al desarrollo de competencias del adolescente, a través de sus actitudes y comportamientos de características resilientes, como son la empatía hacia la experiencia

emocional del joven, las expectativas y esperanzas depositadas en él mismo, y la oportunidad ofrecida de desarrollar alternativas de respuesta no destructivas” (Iraurgi, 2012, p. 16).

En este sentido, autores como Werner (2008), Rutter (2009), afirman que la familia u otros adultos significativos, contribuyen con un equilibrio emocional sólido en la vida de los jóvenes. Las bases teóricas para este desarrollo están en la teoría del apego de Bowlby (1976), al atribuir la aparición de la resiliencia a las primeras relaciones del niño con la madre, el padre y otros cuidadores, ya que las experiencias positivas contribuyen a la formación de personalidades saludables y resilientes. Este autor sostiene, que una vez interiorizados los modelos representacionales de su relación con las figuras significativas en la primera infancia, serán los mismos que le permitirán establecer otras relaciones significativas a lo largo de su vida (Bowlby, 1989).

De este modo, podemos afirmar de acuerdo con Melillo (2001) que:

La resiliencia se teje: no hay que buscarla sólo en la interioridad de la persona ni en su entorno, sino entre los dos, porque anuda constantemente un proceso íntimo con el entorno social. Esto elimina la noción de fuerza o debilidad del individuo; por eso en la literatura sobre resiliencia se dejó de hablar de niños invulnerables” (p.4).

Conclusiones

Después de dar cuenta de los resultados obtenidos en este estudio, se concluye:

La mayoría de los estudiantes se ubican en los niveles alto y muy alto, confirmando el supuesto inicial de las investigadoras, sobre la presencia de capacidades positivas en los estudiantes, relacionadas con características de las personas resilientes.

En los niveles de resiliencia muy alto (42.9%) y alto (42.9%), los estudiantes se caracterizan, en particular, según las percepciones de las docentes, por su actitud social de reciprocidad, demostración de empatía, afecto, comportamientos prosociales y buen rendimiento académico.

Los estudiantes que se ubican en el nivel de resiliencia medio, (un estudiante de sexo masculino y una estudiante de sexo femenino), presentan características asociadas autonomía y afrontamiento con sus compañeros.

La sociabilidad, y la conciencia, emergen como particularidades de la mayoría de los estudiantes. Otro perfil que emerge se caracteriza por autoestima, esperanza y responsabilidad y tolerancia a la frustración.

Es de resaltar la diversidad presente en la escuela, y en particular en el aula de clase. Esta se manifiesta desde las ideas, experiencias, actitudes; desde los estilos y ritmos de aprendizaje; diversidad de capacidades, culturales y lingüísticas. Por lo tanto, La escuela tiene en cuenta la diversidad, en donde se acogen a todos los que quieran y necesiten asistir por cuanto ofrece propuestas individualizadas para cada uno.

Las percepciones docentes son coherentes, con los resultados de la escala utilizada. Es importante señalar que las docentes perciben además de las características enunciadas, la recursividad de los estudiantes, la resolución asertiva de situaciones complejas y sus planes para el futuro que abriga la esperanza.

En cuanto a los adultos significativos, es importante señalar además de las familias, el papel del docente en el proceso de formación de los estudiantes, ya que las docentes entrevistadas, han acompañado sus procesos desde la básica primaria.

Los resultados de este estudio permiten a la comunidad educativa, y de manera especial, a los estudiantes conocer sus límites y alcances con el fin de hallar un alto sentido de autoeficacia, reconociéndose a sí mismos e incrementando las probabilidades de éxito, con el fin de orientar sus metas, a partir de los valores que han configurado, en particular por el contexto en el que se hallan inmersos. En este sentido, es preciso el fortalecimiento de las familiares y también la

adecuación de estrategias de la escuela para afrontar una realidad en la que la diversidad es creciente.

Recomendaciones

- Se sugiere a la comunidad educativa, especialmente directivos, docentes y padres de familia, propender una formación holística, es decir, no sólo interesarse por el desarrollo cognitivo en los procesos de formación, sino también por el proceso humano de los estudiantes que permita adelantar programas de promoción de la resiliencia, de manera transversal.

- Adecuar estrategias para afrontar la realidad teniendo presente la diversidad que existe en la escuela.
- Contribuir a la identificación de los factores de riesgo y de protección que circundan fuera de la institución.
- La escuela y la familia deben fortalecer habilidades para la vida.

Igualmente, deben propiciarse espacios de comunicación abierta, de diálogo e intercambio de saberes, donde se construya a partir de ahí, el pensamiento crítico basado en argumentos y conversaciones con el otro, de tal forma que se desarrollen también habilidades sociales como la capacidad de escucha, el trabajo en equipo, la auto reflexión y capacidad de autocrítica. Es así, como se va tejiendo una nueva visión de país, de la realidad social, cultural y económica, con mayores esperanzas y motivaciones para construir proyectos de vida que aporten positivamente a todo el colectivo.

Referencias

- Acevedo, V. E., & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 301-319.
- Aguiar, E. & Acle, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo protección en adolescentes Mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de psicología*, 15(2), 53-64.

- Aguilar, M.V. (2011). Factores psicosociales que promueven la resiliencia en los niños trabajadores del municipio de Roldanillo-Valle del Cauca. Repositorio Institucional Universidad de Manizales (RIDUM). Tesis (Maestría en Desarrollo Infantil). Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, 2011
- Amar, J. (2000). Niños invulnerables: Factores cotidianos de protección que favorecen el desarrollo de niños que viven en la pobreza. *Psicología desde el caribe. Universidad del norte*, 5, 96 – 126.
- Amar J., Kotliarenko, A. & Abello, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/viewArticle/1134>.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(3), 125-146.
- Bernard, B. (1999). Applications of resilience: Possibilities and Promise. En M.
- Bowlby, J (1976). *Child Care and the Growth of Love* (Report, World Health Organisation, 1953 (above)). Pelican books (2ª ed. edición). Londres, Inglaterra: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Broche, Y., Diago, C. & Herrera, L. (2012). Características resilientes en jóvenes deportistas y sus pares de la Universidad Central “Martha Abreu” de las Villas. *Revista de la Facultad de Psicología. Universidad Cooperativa de Colombia*. 8 (14), 10-18.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Bulnes , M., Ponce, C., Huerta, R., Alvarez, C., Santivañez, W., Atalaya , M., & Morocho, J. (2008). Resiliencia y estilos de socialización parental en escolares de 4to y 5to año de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de investigación en psicología*, 11(2), 67-91. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3840/3074>.
- Bustos, M.P. (2013). Factores de resiliencia en adolescentes residentes en un centro de protección de Valparaíso. *Revista de Psicología*, 4(2), 85-108.
- Canto, D., Morelato , G., & Greco, C. (2013). Resiliencia en el ámbito escolar: estudio preliminar de la percepción de los aspectos familiares y escolares en niños de contextos

- socialmente vulnerables. *Pensando Psicología*, 9(16), 33-42. Recuperado de <http://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/615/580>.
- Castañeda, P. & Guevara, A. (2005). *Estudio de casos sobre factores resilientes en menores ubicados en hogares sustitutos*. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis04.pdf>.
- Colombia Aprende. *Proyecto colaborativo: Escuela para padres*.
- Cruz Roja Colombiana. (2016). *La resiliencia*. Recuperado de: <http://www.cruzrojacolombiana.org/donde-estamos/rita-resiliencia-en-las-am%C3%A9ricas>
- De la osa, E. (2014). *Un modelo teórico de la resiliencia familiar en contextos de desplazamiento forzado*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cindecumz/20140910011354/Elsymercedesdominguez.pdf>
- Fergus, S. & Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Fiorentino, M.T. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica*, 15, 1, 95-113.
- Flores, J. J. (2007). Resiliencia en familias víctimas de violencia política en Ayacucho. *Revista Peruana de Psicología*, 1(1), 5-32.
- Forés, A. & Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Recuperado de: <http://www.addima.org/Documentos/La-resiliencia%20crecer%20desde%20la%20adversidad.pdf>
- Folkman, S. (1997) *Stability and change in psychosocial resources during caregiving and bereavement in partners of men with AIDS*. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9226944>.
- García, M. C. & Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 63-77.
- Garmezy, N. (1988). *Stress, Coping, and Development in Children* Garmezy. USA: University Press.
- Gaxiola, J. C., González, S. & Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico en bachilleres. *Revista*

- Colombiana de Psicología*, 22(2), 241-252. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/25332/1/22679-186405-1-PB.pdf>.
- Gevera I. (2015). *La resiliencia*. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/anadahi/resiliencia-10295181>.
- Gil, G. E. (2010). *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10553/4498>
- Grotberg, H. (s.f). *Nuevas tendencias en la resiliencia*. Recuperado de <http://addima.org/Documentos/Nuevas%20tendencias%20en%20resiliencia%20Grotberg.pdf>.
- Grotberg, E.H. (1995). The international resilience project : Research, application, and policy. *Symposium International Stress e Violencia*. Lisboa, Portugal.
- Grotberg E. H. (1996) *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. The international resilience project*. La Haya: Bernard Van Leer Foundation.
- Grotberg, E.H. (2001). *Nuevas Tendencias en Resiliencia*. En A. Melillo y E.N.
- Grotberg, E. H. (2003). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona, España: Gedisa.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Henderson, E. (2002). *Nuevas tendencias en resiliencia*. En A. Melillo y E. Suarez (Dir.). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Henderson, E. (2003). *Nuevas tendencias en resiliencia*. Recuperado de: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/153487ddd2aad29?projector=1>.
- Henderson N. & Milstein M. M (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona, España: Paidós
- Hernández S, R et al. (2001). *Metodología de la Investigación*. 2ª. ed. México, D.F., México: McGraw-Hill.
- Iraurgi, I. et al (2012). *Resiliencia: aproximación al concepto y adaptación psicométrica de la escala RESI-M*.
- Kotliarenco, M. & Dueñas, A. (1994). *Notas sobre la Resiliencia*. Recuperado de: <http://www.resiliencia.cl/investig/nres.pdf>.

- Kotliarenco, M., Cáceres, I. & Fontilla, M. (s.f). *Estado de Arte en resiliencia*. Recuperado de: <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/territorios/article/viewFile/2555/2144>.
- Martínez, Á. (2012). *El papel de la familia y la escuela en la educación actual*.
- Marzana, D., Marta, E. & Mercuri, F. (2013). De resiliencia individual a la resiliencia comunitaria. Evaluación de un proyecto de investigación-acción sobre el desamparo social de los menores. *Revista electrónica Universitaria de formación del profesorado*, 16 (3), 11-32.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez Ojeda, E. N., Infante, F., & Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de resiliencia en niños y adolescentes*. Washington, Estados Unidos: Organización panamericana de la salud, organización mundial de la salud, Fundación W.K. Kellogg, Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI).
- Ospina, D. E. (2007). La medición de la resiliencia. *Investigación y Educación en Enfermería*, 25(1), 58-65.
- Peralta, R. (2001). Factores protectores por la pertenencia a un grupo religioso: jóvenes del movimiento de encuentros de promoción juvenil. *Adolescência y Salud*, 3(1-2), 65-79. Recuperado de <http://www.binasss.sa.cr/revistas/ays/ays3n1-2/art5.pdf>.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In N. M. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 149-162). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Piedad, M. (2013). *Resiliencia: La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. México:Lumen humanitas.
- Polo, C. (2009). *Resiliencia: Factores protectores en adolescentes de 14 a 16 años* (tesis de licenciatura). Universidad de Aconcagua. Mendoza, Argentina.
- Pulgar, L. (2010). *Factores de resiliencia presentes en estudiantes de la universidad del BÍO BÍO, sede chillán* (tesis de posgrado). Universidad del BIO BIO. Chilla, Chile. Recuperado de: http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2010/pulgar_l/doc/pulgar_l.pdf
- Quinceno, J & Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de psicología*. 16, 139-146.

- Richard, S. (1984). *Estrés, Valoración y Manejo*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=C-chCQAAQBAJ&pg=PT33&dq=Estr%C3%A9s,+Valoraci%C3%B3n+y+Manejo&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjP2rGkza3LahVG_R4KHbz-DtsQ6AEIGzAA#v=onepage&q=Estr%C3%A9s%2C%20Valoraci%C3%B3n%20y%20Manejo&f=false
- Rutter, M. (1985). *Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorders*. Recuperado de: <http://bjp.rcpsych.org/content/147/6/598>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatric*, 57, 316-331.
- Rutter, M. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Recuperado de: https://books.google.com.co/books/about/La_conducta_antisocial_de_los_j%C3%B3venes.html?id=JhIwPQAACAAJ&source=kp_cover&redir_esc=y.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of New York Academic of Sciences*, 1094, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect*, 31, 205-209
- Organización Mundial de la Salud. (1998). *Manual de promoción y identificación de la resiliencia*. Recuperado de: <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Resilman.pdf>.
- Salgado, A. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. *Revista Liberabit*. (11), 41-48.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona, España: Vergara
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York, USA: Free Press.
- Silas, J.C. (2009). Estudiar en la montaña sin morir en el intento. *Magis. Universidad Javeriana de Bogotá*. Número 3.
- Suárez, O. (Comp.). *Resiliencia. Descubriendo las propias resiliencias*. Barcelona, España: Paidós. Tramas Sociales.
- Suarez, E. (2004). *La resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

- Trujillo, S. (2011). Resiliencia: ¿Proceso o capacidad? Una lectura crítica del concepto de resiliencia en 14 universidades colombianas. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 4(1), 13-22.
- UNESCO. (2004). *Acciones para la resiliencia de la niñez y la juventud Guía para gobiernos*. Barcelona, España: Orbis.
- UNESCO. (2015). *Cómo desarrollar ciudades más resilientes*. Recuperado de http://www.unisdr.org/files/26462_manualparalideresdelosgobiernosloca.pdf.
- Uriarte, J. D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2) 61-80.
- Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 11(1), 7-24.
- Uriarte, J. D. (2006). Construir la Resiliencia en la escuela. *Revista psicodidáctica*, Volumen 11 (p13 - 14).
- Uriarte, J. D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de psicodidáctica*, (19), (pp. 61-80) Recuperado de <http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/invSeminario/184-245-1-PB.pdf#page=61>
- Vargas, M. P. (2013). Factores de resiliencia en adolescentes residentes en un centro de protección de Valparaíso. *Revista de Psicología*, 2(4), 85-108. Recuperado de <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista/04.04.resiliencia.pdf>.
- Vega, M., Rivera, M. E., & Quintanilla, R. (2011). Recursos psicológicos y resiliencia en niños 6, 8 y 10 años de edad. *Revista de Educación y Desarrollo*, 17, 33-41. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33393731/articulo-Resiliencia_y_recursos_psicologicos_en_ninos.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481214679&Signature=mgt%2BI2oQ5beGKVS50yILXY8t3e0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20fi
- Villalta, M. A. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de pedagogía*, 31(88), 159-188. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/659/65916617007.pdf>
- Vinaccia, S., Quiceno, J.M. & Remor, E. (2012). Resiliencia, percepción de enfermedad, creencias y afrontamiento espiritual-religioso en relación con la calidad de vida

- relacionada con la salud en enfermos crónicos colombianos. *Anales de psicología*, 28(2), 366- 377.
- Vinaccia, S. & Quiceno, J.M (2014). *Calidad de vida, fortalezas personales, depresión y estrés en adolescentes según sexo y estrato*. (Spanish), 14(2), 155-170.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible. A study of resilient children*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Werner, E. (1989). *Vulnerable but Invincible. California, USA: Cox Pubs*.
- Wright, M.O. & Masten, A.S. (2005). *Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity*. En: S. Goldstein & R.B. Brooks (eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). Nueva York: Springer. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_2
- Zapata, C. (2009). *Bogotá, la ciudad del futuro*. Bogotá, Colombia: Editorial Nueva vista.

Anexos

Anexo 1. Test IAR

Test IAR del IIID				
V. 7.1.0 Fecha: _____ Tener los Derechos Reservados al IIID © 2003.				
Nombre: _____		Apellido paterno: _____ Apellido _____		
Edad: _____		Cul: _____		
Nivel Escolar - Primaria: _____		Secundaria: _____ Preparatoria: _____ Superior: _____		
Profesión: _____		Autopropiada: _____ Empleada: _____		
Religión: _____		Lugar de origen: _____ Fecha de _____		
Es importante contestar en forma rápida y sincera, no hay respuestas correctas ni incorrectas. INSTRUCCIONES: Marca con UNA "X" de acuerdo a tu opinión en las cuadros de la derecha.				
		SI	A Meno	NO
13	Estoy de buen humor aunque tenga problemas.			
14	Puedo tomar decisiones con facilidad.			
15	Tengo confianza en mí mismo.			
16	Me esfuerzo por decir la verdad y que me entiendan.			
17	Me gusta buscar caminos nuevos para llegar a una meta.			
18	Me cuesta trabajo tomar mis propias decisiones.			
19	Puedo resolver lo difícil.			
20	Ante un problema difícil trato de estar tranquilo y busco resolver la situación.			
21	Para lograr lo que quiero trato de no hacer trampa.			
22	Me recupero bien después de estar triste.			
23	Me gusta mi forma de ser.			
24	Puedo buscar maneras de resolver mis problemas.			
25	Prefiero que me digan lo que debo hacer.			
26	Me disgusta mi cuerpo y lo rechazo.			
27	Puedo resolver problemas propios de mi edad.			
28	Me siento bien con los compañeros de mi clase.			
29	Aunque a veces deseo hacer algo prohibido, puedo evitarlo.			
30	Yo soy capaz de trabajar en equipo.			
31	Aunque tengo algunos defectos me acepto como soy.			
32	Es difícil que me de por vencido cuando hay que terminar algo.			
33	Cuando me piden que entregue mi tarea generalmente no la termino a tiempo.			
34	Si hay algo que hacer, no me tienen que decir que lo haga.			
35	Cuando hay problemas o dificultades, me cuesta trabajo resolverlos.			
36	Cuando hay peligro no sé prevenirlo.			
37	Me enojo sin lastimar a nadie.			

Fuente: Instituto Internacional de Investigación para el Desarrollo

Anexo 2

Guía de entrevista a docentes

- ✓ Afrontamiento: ¿el estudiante..... ¿resuelve de manera asertiva situaciones difíciles que se le presentan?
- ✓ Autonomía: ¿el estudiante..... ¿es propositivo y recursivo en la toma de decisiones que afectan a sí mismo y al colectivo?
- ✓ Autoestima: ¿el estudiante..... ¿propone normas para el cuidado de todos y el autocuidado identificando sus habilidades y fortalezas
- ✓ Consciencia. ¿el estudiante..... sustenta sus actuaciones, reconoce los errores y aciertos al igual que identifica acciones justas e injustas?
- ✓ Esperanza: ¿el estudiante..... se proyecta a futuro, hace planes y propone los pasos para alcanzarlos,
- ✓ Responsabilidad: ¿el estudiante..... planea, organiza, ejecuta y evalúa las actividades que realiza en su vida cotidiana?...
- ✓ Tolerancia a la frustración: ¿el estudiante.... ve en el fracaso una posibilidad de mejoramiento y crecimiento personal?
- ✓ Sociabilidad: ¿el estudiante..... maneja adecuadas relaciones interpersonales y le agrada trabajar en equipo y colaborar a sus compañeros cuando ellos lo requieren?