



**UNIVERSIDAD VIÑA DEL MAR
ESCUELA DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES
CARRERA DE PSICOLOGÍA**

**RESILIENCIA COMO FACTOR PROTECTOR DE LA DESERCIÓN ESCOLAR
EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA: UNA REVISIÓN TEÓRICA**

Memoria para optar al título profesional de Psicólogo

Autor: Carolina Andrea Vargas Vargas

Supervisor Académico: Rodrigo Vidal Gonzáles

Viña del Mar 2011.

TABLE DE CONTENIDOS

INDICE.....	2
RESUMEN.....	3
CAPITULO I: INTRODUCCION.....	6
- CONTEXTUALIZACION.....	6
- RELEVANCIA.....	8
- OBJETIVOS.....	9
CAPITULO II: MARCO TEORICO.....	10
- ANTECEDENTES CONCEPTUALES.....	10
RESILIENCIA.....	10
ENFOQUE DE RIESGO VS ENFOQUE PREVENTIVO.....	46
DESERCIÓN ESCOLAR.....	52
- ANTECEDENTES EMPIRICOS.....	66
CAPITULO III: DISCUSIÓN.....	74
REFERENCIAS.....	81
ANEXOS.....	86

Resumen

La presente monografía tiene como objetivo identificar los factores resilientes de los alumnos y visualizar cómo estos sirven de factores protectores.

Este objetivo se logró a través de revisión teórica y en esta se percata que al parecer existirían elementos distintivos de resiliencia en los niños que servirían como factor protector ante una eventual situación de abandono del sistema escolar.

Con la presente revisión bibliográfica se concluye la relevancia que poseerían los factores resilientes en el alumno y la importancia de poseer modelos de resiliencia ámbito escolar, ya sean los padres o los docentes que logren transmitir a sus alumnos un rol de persona empática y presenta ante las adversidades.

CAPÍTULO I

Introducción

Las concepciones tradicionales en psicología hasta hace una década brindaban énfasis netamente a cómo estímulos dañinos afectaban de forma negativo al sujeto, poniéndolo en una situación de extrema vulnerabilidad, se infería que potencialmente toda persona expuesta a una situación nociva podría desarrollar eventualmente un trastorno de estrés postraumático u otras patologías (Paton et al., 2000).

Cuando se enfrenta una problemática en dónde se ha intentado bajo múltiples medios de erradicar, sin conseguir efectos significativos, es cuando nos damos cuenta que es necesaria la introducción de nuevos enfoques teóricos que permitan identificar las capacidades de otra perspectiva, es a raíz de eso, que nos enfocamos en esta nueva forma de enfrentar las problemáticas, donde las capacidades de los individuos para persistir ante los obstáculos y proceder positivamente con los acontecimientos de la vida, están al servicio de los problemas, o lo que Saleebey (1996) ha llamado una práctica basada en las ideas de resiliencia, de recuperación, de posibilidades y de transformación (Saleebey, 1996: 297).

Las reacciones patológicas son consideradas como la forma normativa de afrontamiento que posee un individuo ante sucesos traumáticos; más aún, se tendía a estigmatizar a aquellas personas que no mostraban este tipo de reacciones, asumiendo que dichos individuos sufrían de raras y disfuncionales patologías (Bonanno, 2004).

La Psicología Positiva, por otro lado, brinda una perspectiva totalmente renovada y novedosa de entender al individuo, recuerda que el ser humano capacidad inmensa de adaptación y posee además la virtud de poder encontrar sentido a las experiencias traumáticas más terribles, capacidad que había sido ignorada por la psicología durante muchos años (Park, 1998; Gillham y Seligman, 1999; Davidson, 2002). Numerosos autores plantean reconceptualizar la experiencia traumática desde un modelo más saludable que, basado en métodos positivos de prevención, tenga en consideración la habilidad natural de las personas de afrontar, resistir e incluso aprender y crecer en las situaciones más adversas (Calhoun y Tedeschi, 1999; Paton, Smith, Violanti y Eräen, 2000; Stuhlmiller y Dunning, 2000; Gist y Woodall, 2000; Bartone, 2000; Pérez-Sales y Vázquez, 2003).

Basado en el interés por buscar un enfoque más pertinente desde el punto de vista de la prevención llevó a conocer los estudios sobre el fenómeno de la resiliencia.

El estudio de los procesos de resiliencia conduce a la búsqueda de mecanismos o factores que han contribuido a que determinados individuos en situación de riesgo por razón de sus condiciones familiares y sociales adversas hayan podido hacerles frente y llegar a alcanzar un cierto éxito en distintas esferas de su vida.

Es situado desde este enfoque donde nace la mirada de la resiliencia en el contexto escolar como medida de protección que poseerían individuos en condiciones de vulnerabilidad, es basado en esto es que se pretende analizar las realidades escolares y las dificultades que presentan algunos estudiantes de un modo más constructivo, reconociendo los problemas pero intentando movilizar los recursos de que disponen.

Los estudios recientes sobre “deserción” escolar en educación básica en Chile, señalan que ésta prácticamente no existe. En efecto, la cobertura nacional en el

nivel primario es de 99,5%. Cuando estas cifras se analizan en detalle se aprecia que en el quintil más pobre la cobertura disminuye al 98,5% y que, en el período 1992-2002, sólo un 83,5% logró egresar de educación básica en el período de 10 años de la cohorte establecida (ACHNU, 2006). Por tanto, un 16,5% del total de los alumnos no terminó, al menos, la educación básica. Este porcentaje no se distribuye aleatoriamente, sino que son los grupos más pobres y excluidos los que viven este problema.

Se conoce que buen número de estudiantes que ingresan a la Institución viven en situación de pobreza, se encuentran en hogares sostenidos por un solo padre, o por ninguno, conviven con violencia, entre otras circunstancias. Estos aspectos, sin duda, se constituyen en causas para el fracaso escolar. Sin embargo, se da el hecho que alumnos con alguna o varias de estas situaciones adversas encima, logran salir airoso.

El objetivo de la presente monografía radicaría en visualizar a los alumnos resilientes e identificar los factores que sirven como protectores, los cuales a pesar de haber sufrido diversos obstáculos en sus vidas, alcanzaron el éxito académico requerido para poder llegar al nivel en el que se encontraban, hecho que las distingue de muchas otras personas que abandonan el sistema educativo. La importancia de este trabajo queda clarificada al pensar en la posibilidad de extender el conocimiento adquirido en la población estudiantil, en primera instancia del mismo establecimiento y luego poder extrapolarla a todo el país.

Por otro lado, durante el presente año, se realizó la práctica profesional en la Corporación Municipal de Educación de la comuna de Puente Alto, en el programa preventivo de la deserción escolar FUSE, entre los meses comprendidos entre Marzo y Noviembre, por tanto, se tuvieron varios meses para conocer e identificar algunos elementos que se destacaban en los alumnos beneficiarios del programa.

Dentro de este contexto de intervención y en el marco del Programa Preventivo de la Deserción Escolar, se realizó un proceso de detección de necesidades, realizado a los profesionales que conforman el equipo docente del establecimiento Nonato Co, específicamente a la Orientadora, psicóloga y tres profesoras, esto se realizó a través de entrevista semiestructurada, grupo focal y observación participante al interior de las sala de clases y en instancias de taller.

A través de la triangulación de datos de los instrumentos surgieron temáticas de forma reiterativa, entre ellos surtió la idea de generar formas alternativas de abordar a los alumnos, teniendo en cuenta que existían variables ambientales que se escapaban de los alcances de la intervención del Programa y en general de cualquier intervención psicosocial breve (por ejemplo la pobreza, hacinamiento, competencia parental, etcétera), es basado en dichos argumentos, que se sugiere por parte de los docente poder trabajar desde una perspectiva más positiva, observando y potenciando las características positivas que cada alumno poseía.

Justificación de la Investigación

Diversos estudios realizados a grupos familiares, señalan que existen factores que pueden compensar, al menos parcialmente, las condiciones que crean factores de riesgo que se hacen presentes inevitablemente en condiciones extremas, por ejemplo en condición de pobreza. Además, existen evidencias de que la adaptación exitosa a condiciones adversas puede contribuir al desarrollo de una personalidad positiva, y por último, que la prevención primaria es posible sin intervenciones externas al medio de la crianza de los niños.

1.- Una lectura de los factores que han actuado como moderadores, frente a las situaciones que acarrea frecuentemente la situación de pobreza.

2.- La importancia de la detección temprana de posibles desórdenes permanentes en los niños, como por ejemplo los daños cerebrales. Estos desórdenes, al ser detectados y/o evaluados de forma temprana, pueden ser prevenidos o disminuidos, contribuyendo a los niños y a sus familias posean una mejor calidad de vida (Hall, 1992).

3.- La importancia de la detección temprana de los factores estresantes, para reducir sus efectos en el desarrollo de los niños (Hall, 1992).

4.- El hecho que el realizar tempranamente las intervenciones, produce un mayor y mejor impacto (Bronfenbrenner, 1974).

De tal manera que con esta investigación se beneficiaran:

Los alumnos, porque si se contribuye a disminuir los factores que promuevan la deserción escolar; una cantidad significativa de alumnos podrán mantenerse en el sistema educativo y poseerán mayor posibilidad de ingreso en el mercado de trabajo; ya que se observa que en la actualidad en el mercado son cada vez más altas las exigencias académicas (por ejemplo, poseer cuarto medio rendido para obtener puestos de trabajo)

Los padres y apoderados, ya que en la medida en que se conozcan algunas dificultades que estos presentan, el personal administrativo tanto del Programa como del establecimiento y docentes podrán orientarlos y así poco a poco ir conformando un cuerpo social en movimiento, que sea capaz de impulsar tarea para convertir a la escuela en un espacio educativo atractivo y útil para la vida; para el bien de los niños y jóvenes de la comunidad.

El establecimiento educativo, porque en la medida que esta mantenga e incremente anualmente su matrícula, estará cumpliendo con los fines y

objetivos establecidos en el sistema educativo, al convertir la escuela en un ambiente social distinto, para combatir el fracaso escolar, es decir reducir al mínimo la deserción escolar.

Asimismo, se pretende que con los resultados de esta monografía tanto el Programa como el establecimiento educativo hagan estudios y tome acciones sobre el hecho educativo de la misma, y se propongan alternativas de solución a la problemática planteada, de tal manera que se mejoren las condiciones educativas, se incrementen los programas sociales, se vincule de manera efectiva a la familia y se mejore el proceso de enseñanza aprendizaje y hasta lograr sea efectiva; y de esta forma contribuir a disminuir la deserción escolar.

Por lo tanto, y en base a estos datos, se considera de vital importancia, analizar las relaciones existentes entre estas características de los usuarios, con el objetivo de propiciar instancias que puedan ser utilizadas, en términos de prevención y tratamiento, para minimizar y en el mejor de los escenarios, evitar que este tipo de fenómenos siga perpetuándose.

Objetivos

Con el fin de contribuir a la disminución de esta problemática, la presente investigación plantea el trabajo con los factores personales de los estudiantes desde el modelo de la resiliencia, que se centra en las características positivas de los individuos, las cuales sirven de protección ante situaciones de riesgo académico, específicamente en el presente caso para la prevención oportuna de la deserción escolar. Para esto, fue necesario identificar los factores resilientes que se relacionan significativamente con la prevención de la deserción escolar.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En el presente apartado, se pretende exponer y definir a cabalidad el marco teórico de la presente monografía, cuyo tema central será abordar conceptualmente la resiliencia y por otro lado de conocer el concepto de la deserción escolar, revisar las principales teorías que explican el fenómeno.

Resiliencia

Los profesionales de la salud y la educación, se encuentran con personas o grupos en el quehacer cotidiano que viven situaciones de tragedia o de estrés, que parecen difíciles o imposibles de superar. Sin embargo, muchas veces, la realidad nos muestra que no solo la superan, sino que salen renovados y enriquecidos de esas circunstancias adversas. En la actualidad esa reacción se denomina resiliencia, y se la entiende como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas. (Grotberg, 1996)

Numerosas investigaciones longitudinales reportadas por Michael Rutter, de la universidad de Oxford, desde 1978, han comprobado que más de la mitad de los niños expuestos a factores de riesgo no desarrollan incapacidades graves o desórdenes persistentes. No porque hayan demostrado ser invulnerables sino

porque, más allá de su manifiesta fragilidad y del ambiente nocivo donde se desenvolvían, pudieron desarrollar cualidades que les permitieron no sólo resistir sino superar la adversidad. Para decirlo en frase de Emmy Werner: se mostraron indiscutiblemente vulnerables, pero no vencidos (Guerrero, 1997).

La investigación de Emmy Werner, psicóloga de la Universidad de Davis, California, realizada en 1955 en la Isla de Kauai, demuestra cómo algunos individuos lograron una vida exitosa, es decir, continuar su desarrollo, tener personalidades sanas y relaciones interpersonales significativas, a pesar de las desventajas físicas y deprivaciones económicas en su niñez. Realiza un estudio prospectivo longitudinal observando a 698 recién nacidos a lo largo de treinta años, que analizan los efectos de corto plazo versus los de largo plazo, encontrando un 10% de niños que a pesar de haber sido expuestos a factores de riesgo antes de los dos años se convirtieron en adultos jóvenes competentes y preocupados por los demás. A pesar de haber iniciado sus investigaciones en el marco del modelo dominante de la época, que preveía un daño para los niños que presentaban en ese momento un riesgo elevado de desarrollar problemas, modificó el objetivo del estudio a fin de comprender las características de los 70 niños que luego llamaría resilientes. En ellos advierte la presencia de factores protectores propios del niño, de la familia y en la comunidad que se reitera significativamente. (Werner, 1988)

Durante mucho tiempo, en las distintas áreas de las ciencias humanas, la tendencia fue dar mayor énfasis a los estados patológicos. Por este motivo, las investigaciones se centraron en la descripción exhaustiva de las enfermedades y el intento de descubrir las causas que pudiesen explicar el surgimiento de una u otra patología mental. Sin embargo
- a pesar de todos los esfuerzos realizados en esta línea- muchas interrogantes quedaron sin respuesta. Esto ha significado que la gran mayoría de los modelos

teóricos desarrollados, resultaran insuficientes para explicar el qué y el cómo de la enfermedad mental (Rutter y Hersov, 1985). Esto ha sido aún más evidente en los estudios de niños donde se ha tendido, además, a aplicar los parámetros utilizados en la investigación de la vida adulta.

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

Es importante mencionar que el término "resilience", al que se hará alusión en la presente monografía, es un concepto que pasó de la física al área de la psicología. Por "resilience" se entiende la capacidad que tiene un cuerpo físico de recobrar su forma primitiva, cuando se cesa de ejercer presión sobre él. En un plano psicosocial es entendido como el enfrentamiento efectivo que puede hacer el niño ante eventos de vida estresantes, severos y acumulativos. Se presenta como polaridad el concepto de "Vulnerabilidad", que indica la imposibilidad o dificultad de recuperación frente a una situación que ejerce presión. Se entiende por "Invulnerabilidad", el desarrollo de personas sanas en un setting o circunstancias ambientales insanas.

Este nuevo acercamiento tuvo como eje central, por un tiempo, los conceptos de Invulnerabilidad y Vulnerabilidad. Se debe considerar que por "invulnerabilidad", entendemos el desarrollo de personas sanas en circunstancias ambientales insanas.

Este enfoque dio énfasis en la idea de la sanidad por sobre la enfermedad, como un medio de incrementar los conocimientos y el entendimiento en torno al desarrollo infantil, para aumentar las posibilidades de generar intervenciones preventivas, más que curativas.

En relación al concepto de Invulnerabilidad, se ha tendido a enfatizar tres características:

1.- No se consideraba la Invulnerabilidad como un concepto general o absoluto, sino que se entendió como una inmunidad relativa a eventos de vida estresantes. Es decir, no se trataba de "súper niños" (como algunos malentendieron) resistentes a todo, sino de personas que podían no recibir todos los impactos negativos que les presentaba su entorno.

2.- La invulnerabilidad no estaba dada solamente, como en muchas ocasiones se entendió, por disposiciones genéticas. Los factores que protegen al niño provienen, esencialmente, de una permanente interacción ambiente/constitución biológica.

3.- La resistencia al estrés o invulnerabilidad, no se consideraba como una cualidad fija e inamovible, sino como un elemento que variaba a través del tiempo y con las circunstancias vitales.

Estos puntos se clarificaron de manera reiterada, pero el constructo Invulnerabilidad comenzó a poseer una serie de connotaciones y significaciones, que desviaron el concepto en el sentido de ser un elemento exclusivamente biológico e inmodificable.

Esto llevó a los autores que adscriben a este enfoque, a preferir la utilización del término Resilience (Lösel et.al., en Brambring et.al., 1989).

Al utilizar el concepto de Resilience se intentó ampliar las múltiples limitaciones del término Invulnerabilidad. Para los autores, Resilience se entiende como el enfrentamiento efectivo que puede hacer el niño frente a eventos de vida estresantes, severos y acumulativos. Es, en definitiva, el desarrollo de una sanidad mental a pesar de los factores de riesgo en trastornos psicológicos pronunciados (Lösel et.al., en Brambring et.al., 1989).

La resiliencia como concepto en el que convergen la pediatría, el psicoanálisis y la salud pública, como responsabilidad compartida según distintos niveles de influencia propone trabajar ya no sobre los factores que acechan la niñez, sino sobre la capacidad de los pequeños para afrontarlas, poniendo en juego sus capacidades individuales. Las investigaciones en resiliencia han cambiado la forma en que se percibe al ser humano: de un modelo de riesgo basado en las necesidades y en la enfermedad se ha pasado a un modelo de prevención y promoción basado en las potencialidades y los recursos que el ser humano tiene en sí mismo y a su alrededor.

La resiliencia según Grotberg (1997), es “la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas”. La resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez.

La mayoría de las definiciones del concepto de resiliencia son variaciones de ésta. En psicología, el término resiliencia se refiere a la capacidad de los sujetos para sobreponerse a períodos del dolor emocional. Cuando un sujeto o grupo es capaz de hacerlo, se dice que tiene resiliencia adecuada, y puede sobreponerse a contratiempos o incluso resultar fortalecido por los mismos. El concepto de resiliencia se corresponde con el término entereza. Esta capacidad de resistencia se prueba en situaciones de fuerte y prolongado estrés.

“La resiliencia es la capacidad que posee un individuo frente a las adversidades, para mantenerse en pie de lucha, con dosis de perseverancia, tenacidad, actitud positiva y acciones, que permiten avanzar en contra de la corriente y superarlas”. (E. Chávez y E. Iturralde, 2006).

“La resiliencia es un proceso dinámico que tiene por resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad”. (Luthar, 2000).

“La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad de proteger la propia integridad, bajo presión y, por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a las circunstancias difíciles”. (Vanistendael, 1994).

“La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intra-psíquicos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural”. (Rutter, 1992).

“La resiliencia es un proceso dinámico, que tienen lugar a lo largo del tiempo, y se sustenta en la interacción existente entre la persona y el entorno, entre la familia y el medio social. Es el resultado de un equilibrio entre factores de riesgo, factores protectores y personalidad de cada individuo, funcionalidad y estructura familiar, y puede variar en con el transcurso del tiempo y con los cambios de contexto. Implica algo más que sobrevivir, más o menos indemne, al acontecimiento traumático, a las circunstancias adversas. Incluye la capacidad de ser transformado por ellas e incluso construir sobre ellas, dotándolas de sentido, y permitiendo no sólo continuar viviendo, sino tener éxito en algún aspecto vital y poder disfrutar de la vida. La resiliencia se construye en la relación”. (Pereira, 2007)

“La resiliencia es la habilidad para resurgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva”. (ICCB, Institute on Child Resilience and Family, 1994).

“Es la capacidad de un sujeto para superar circunstancias de especial dificultad, gracias a sus cualidades mentales, de conducta y adaptación”. (BICE, 1994).

“La resiliencia es un concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y su relación con los resultados de la competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales y el temperamento, y un tipo de habilidad cognitiva que tienen algunos niños aun cuando sean muy pequeños”. (Osborn, 1996).

“La resiliencia significa una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, y construir sobre ellos”. (Suárez Ojeda, 1995).

“En general, se admite que hay resiliencia cuando un niño muestra reacciones moderadas y aceptables si el ambiente le somete a estímulos considerados nocivos”. (Goodyer, 1995).

“La resiliencia es la capacidad de tener éxito de modo aceptable para la sociedad, a pesar de un estrés o de una adversidad que implican normalmente un graves riesgo de resultados negativos”. (Vanistendael, 1996)

“La resiliencia es una respuesta global en la que se ponen en juego los mecanismos de protección, entendiendo por estos no la valencia contraria a los factores de riesgo, sino aquella dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la adversidad, en cada situación específica y respetando las características personales”. (Infante, 1997).

“La Resiliencia, no es simplemente una cosa en la (que algunos niños tienen ventajas, esta se desarrolla y evoluciona en el tiempo”. (Stroufe, 1997).

“La Resiliencia es un proceso dinámico por el cual un (individuo interactúa con su entorno para producir una evolución”. (Stein, 2000).

“La resiliencia es la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves”. (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2001).

“La resiliencia es la historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes; además, implica la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores”. (Luthar y Zingler, 1991; Masten y Garmezy, 1985; Werner y Smith, 1982 en Werner y Smith, 1992).

“La resiliencia es el enfrentamiento efectivo ante eventos y circunstancias de la vida severamente estresantes y acumulativos”. (Lösel, Blieneser y Köferl en Brambling et al., 1989).

Todas estas definiciones convergen, pues insisten en la resistencia a un trauma, a un suceso o a un estrés considerado grave, y en una evolución posterior, satisfactoria, socialmente aceptable. Ambas dimensiones son inseparables del concepto de la resiliencia. Estas definiciones recurren a referencias marcadas por la cultura, y, por lo tanto, distintas según la sociedad y la época.

Se debe tomar en cuenta que el concepto de resiliencia ha sido tratado con matices diferentes por autores franceses y estadounidenses. Por ello, el concepto con el que operan los autores franceses relaciona la resiliencia con el concepto de crecimiento postraumático, al entender la resiliencia simultáneamente como la capacidad de salir indemne de una experiencia

adversa, aprender de ella y mejorar. Mientras que el concepto que utilizan los norteamericanos, más restringido, hace referencia al proceso de afrontamiento que ayuda a la persona a mantenerse intacta, diferenciándolo del concepto de crecimiento postraumático. Desde la corriente norteamericana se sugiere que el término resiliencia sea reservado para denotar el retorno homeostático del sujeto a su condición anterior, mientras que se utilizan términos como florecimiento (*thriving*) o crecimiento postraumático para hacer referencia a la obtención de beneficios o al cambio a mejor tras la experiencia traumática.

La confusión en el uso y empleo de estos términos es debida a la aparición de la corriente que estudia los potenciales efectos positivos de la experiencia traumática (Park, 1998), razón por la que en la actualidad aún se carece de un léxico estandarizado con el que trabajar y unificar criterios.

Es importante también diferenciar el concepto de resiliencia del de recuperación, ya que se representan trayectorias temporales diferentes. Así, la recuperación implica un retorno gradual hacia la normalidad funcional, mientras que la resiliencia refleja la habilidad de mantener un equilibrio estable durante todo el proceso.

A mediados de los años noventa surge una segunda generación de investigadores (como Michael Rutter y Edith Grotberg, entre otros) que continúan preocupándose por descubrir aquellos factores que favorecen la resiliencia, pero ahora añaden una nueva vertiente de investigación con el estudio de la dinámica y la interrelación entre los distintos factores de riesgo y protección.

La primera generación de investigadores considera la resiliencia como aquello que se puede estudiar una vez la persona se ha adaptado, cuando ya tiene una capacidad resiliente. En otras palabras, sólo se puede etiquetar una persona de resiliente si ya ha habido adaptación; entonces, la investigación se centra en

encontrar aquel conjunto de factores que han posibilitado la superación. En cambio, la segunda generación de investigadores considera la resiliencia como un proceso que puede ser promovido. Por tanto, las investigaciones se preocupan más en dilucidar cuáles son las dinámicas presentes en el proceso resiliente, con el objetivo fundamental de ser replicadas en intervenciones o contextos similares. Es necesario investigar la imbricación existente entre los distintos factores de riesgo y los resilientes, y por otro lado, también es necesario estudiar la elaboración de modelos que permitan promover la resiliencia de forma efectiva mediante programas de intervención.

La segunda generación de investigadores rompe los esquemas fijos e inamovibles respecto los factores. De esa manera, sus estudios constatan que la distinción que se establece entre factores promotores y factores de riesgo es muy permeable. Es conveniente destacar los resultados y reflexiones realizadas a partir del estudio de niños en situaciones adversas llevadas a cabo por el BICE (Oficina Internacional Católica de la Infancia). Es importante hacer constar que ellos son los responsables del primer libro sobre resiliencia en España. “El realismo de la esperanza. Herido pero no vencido”.

A pesar de que en sus inicios las investigaciones alrededor de las personas resilientes se dirigieron a estudiar una infancia marcada por situaciones traumáticas, ahora el estudio de la resiliencia se ha extendido y entendido como una cualidad que puede ser desarrollada a lo largo del ciclo de la vida. La resiliencia se ha convertido en una categoría susceptible de ser aplicada a todo el ciclo vital. No se trata de un proceso reducido a la infancia. Todo el mundo, en cualquier etapa de su vida y en cualquier ámbito, puede encontrarse en una situación traumática, la puede superar y salir fortalecido.

Habría un tercer enfoque, el latinoamericano. En Latinoamérica, los primeros planteamientos sobre resiliencia surgen alrededor de 1995. Para estos investigadores, la resiliencia es comunitaria y puede obtenerse como un

producto de la solidaridad social, que se hace evidente en los esfuerzos colectivos de algunos pueblos a la hora de enfrentar situaciones de emergencia. Este enfoque se enraíza en la epidemiología social que entiende el proceso salud-enfermedad como una situación colectiva causada por la estructura de la sociedad y por los atributos del proceso social. Así, la resiliencia comunitaria desplaza la base epistemológica del concepto inicial, modificando el objeto de estudio, la postura del observador y la validación del fenómeno. Los pilares fundamentales de este enfoque son:

- Autoestima colectiva: referida a la satisfacción con la pertenencia a la comunidad.
- Identidad cultural: incorporación de costumbres, valores y demás, que se convierten en componentes, inherentes al grupo.
- Humor social: capacidad de algunos grupos o colectividades para encontrar la comedia en la propia tragedia. Es la capacidad de expresar con elementos cómicos la situación estresante logrando un efecto tranquilizador.
- Honestidad colectiva o estatal: manejo decente y transparente de los asuntos públicos.

Para algunos investigadores, la resiliencia individual y la colectiva son las dos caras de una misma moneda, ya que la capacidad de enfrentar la adversidad y salir fortalecidos implica respuestas que pueden darse tanto de manera individual como colectiva.

El individuo se concibe como parte del grupo y reconoce que necesita de él para su desarrollo en una relación de mutua influencia.

La resiliencia como concepto fue introducido por el psiquiatra Michael Rutter en el ámbito psicológico hacia los años 70, según el cual este término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar

de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos. En la opinión del conductista Rutter, la resiliencia se reducía a una suerte de “flexibilidad social” adaptativa.

El concepto se profundizó con las investigaciones del etólogo Boris Cyrulnyk, quien amplió el concepto de resiliencia observando a los sobrevivientes de los campos de concentración, los niños de los orfanatos rumanos y los niños en situación de desamparo en la calle bolivianos. Este autor ha realizado aportes muy significativas sobre las formas en que la adversidad hace daño al sujeto, provocando el estrés que dará lugar al origen de algún tipo de enfermedad y padecimiento. En el caso favorable, el sujeto producirá una reacción resiliente que le permite superar la adversidad. Describió el concepto de “oxímoron” que describe la escisión del sujeto herido por el trauma y que nos permite avanzar aún más en la comprensión del proceso de construcción de la resiliencia, a la cual considera entre los mecanismos de desprendimiento psíquicos. Dichos mecanismos (descritos por Edward Bibring), a diferencia de los mecanismos de defensa, apuntan a la realización de posibilidades del sujeto a la hora de superar los efectos del dolor que está padeciendo. En palabras del propio Cyrulnik “El oxímoron revela el contraste de aquel que, al recibir un golpe, se adapta dividiéndose. La parte de la persona que ha recibido el golpe sufre y produce necrosis, mientras que otra parte mejor protegida, aún sana pero más secreta, reúne, con la energía de la desesperación, todo lo que puede seguir dando un poco de felicidad y sentido a la vida”.

Fomento de la Resiliencia

La resiliencia podría definirse como algo nuevo en la historia. La introducción al concepto de resiliencia en las ciencias sociales ha abierto nuevos caminos

para poder afrontar los problemas más comunes como los que nos proporcionan el aprendizaje y el desarrollo infantil.

La resiliencia indica, la necesidad de focalizar la búsqueda en los recursos personales y ambientales de que disponen los individuos, sus familias y la comunidad. Y se cambia, desde una intervención en el beneficiario directo a una intervención que incorpora a la familia y a la comunidad durante todo el proceso de cambio. Se incorporan actividades educativas que abordan las distintas dimensiones de la resiliencia. (González, 2005).

La resiliencia no es un rasgo que las personas tienen o no tienen. Conlleva conductas, pensamientos y acciones que cualquier persona puede aprender y desarrollar. Se trata de una nueva mirada de la manera en que los diferentes seres humanos afrontan posibles causas de estrés: malas condiciones y vejaciones en la familia, reclusión en campos de prisioneros, situaciones de crisis como las causadas por viudez o el divorcio, las grandes pérdidas económicas o de cualquier otra índole. (García, Rodríguez y Zamora).

El hecho de que la adversidad no deriva irrevocablemente en individuos dañados, se ha mostrado que la conformación de éstos, depende, no simplemente de factores condicionantes como, por ejemplo, los recursos económicos, la alimentación, el nivel educativo de los padres, la estimulación materna o la disponibilidad de material lúdico, sino, fundamentalmente, de los mecanismos y las dinámicas que ordenan el modo cómo ellos se relacionan (Rutter 1985).

Los individuos “resilientes” se destacan por poseer un alto nivel de competencia en distintas áreas, ya sea intelectual, emocional, buenos estilos de enfrentamiento, motivación al logro auto gestionado, autoestima elevada, sentimientos de esperanza, autonomía e independencia, entre otras. Y esto ha

podido ser así incluso cuando el área afectada es tan básica para la vida, como la nutrición. Para esclarecer el fenómeno de la resiliencia, los estudiosos han apuntado a las características del ambiente en que se han desarrollado los sujetos resilientes: han tenido corta edad al ocurrir algún evento traumático; han provenido de familias conducidas por padres competentes, integrados en redes sociales de apoyo, que les han brindado relaciones cálidas.

Respecto al funcionamiento psicológico que protege del estrés a las personas resilientes, señalaremos:

- Mayor coeficiente intelectual y mejores habilidades de resolución de problemas.
- Mejores estilos de afrontamiento.
- Empatía, conocimiento y manejo adecuado de las relaciones interpersonales.
- Sentido del humor positivo.

Lo que hace que un individuo desarrolle la capacidad de ser resilientes es la formación de personas socialmente competentes que tengan la capacidad de tener una identidad propia y útil, que sepan tomar decisiones, establecer metas y esto involucra lugares sociales que implican a la familia a los amigos y las instituciones de gobierno de cada país (Ramírez, 1995).

Entre los mecanismos protectores por excelencia esta la relación de un adulto significativo, que reafirme la confianza en sí mismo del individuo, que lo motive, y por sobre todo le demuestre su cariño y aceptación incondicional (Sánchez, 2003).

Condiciones de Desarrollo

Muchos estudios demuestran que un factor primario para en la resiliencia es tener relaciones que ofrezcan cuidados y apoyo dentro y fuera de la familia. Las relaciones que crean apoyo y confianza, proveen modelaje y ofrecen estímulo y reafirmación además contribuyen a afirmar la resiliencia en una persona (Domínguez, 2005).

Para esclarecer el fenómeno de la resiliencia, los estudiosos han apuntado a las características del ambiente en que se han desarrollado los sujetos resilientes: han tenido corta edad al ocurrir algún evento traumático; han provenido de familias conducidas por padres competentes, integrados en redes sociales de apoyo, que les han brindado relaciones cálidas (Kotliarenco, y Pardo, 1998).

Si se observa la realidad en que viven los jóvenes actualmente se puede observar cómo ciertas condiciones influyen negativamente en su desarrollo: carencia de redes de apoyo social para enfrentar las dificultades, incorporación prematura al empleo, desempeño de trabajos marginales o contractualmente precarios, falta de protección de su salud y derechos laborales, desocupación prolongada, fracaso y abandono escolar, adicción a las drogas y al alcohol etc. Todo esto se traduce en una baja autoestima, ausencia de un proyecto de futuro y dificultad para darle sentido al presente (López, 1996).

Fonagy y colaboradores, señalaron que las personas resilientes presentaron en su infancia los siguientes atributos:

- Nivel socioeconómico más alto.
- Ausencia de déficit orgánico.
- Temperamento fácil.

Como características del medio social inmediato señalan las siguientes:

- Padres percibidos como competentes.
- Mejor red informal de apoyo (amigos, familiares, compañeros).

La presencia de relaciones afectuosas es vital para fortalecer la resiliencia a través del ejemplo común como lo dicen las voces “hechos y no palabras”. Las oportunidades de participación son significativas para poder sentirse importante y querido.

La resiliencia es una característica que se puede aprender como producto de una interacción positiva entre el componente personal y ambiental de un individuo (Sánchez, 2003). El vínculo afectivo que se establece en los primeros años de vida es vital para el desarrollo de un individuo capaz y

Los intentos por descubrir el sustento biológico de los comportamientos resilientes no sólo se interesan por sus alcances teóricos. Interesan también por sus implicancias prácticas. Ciertamente, la determinación de los elementos, condiciones y relaciones que participan en la configuración del desarrollo infantil abre nuevos espacios a la intervención.

Hoy día es necesario saber cómo primario la necesidad de fortalecer a los niños interiormente para que puedan resistir a un mundo tan difícil como son las globalizaciones, informarlos, formarlos favorecer cada etapa de crecimiento si apurarlos a vivir conociéndose a sí mismos (Ramírez, 1995).

Pilares de la resiliencia

Melillo (2001), relaciona los siguientes factores como pilares de la resiliencia:

Autoestima consistente:

Es la base de los demás pilares y es el resultado del cuidado afectivo consecuente del niño o adolescente por un adulto significativo,

“suficientemente” bueno y capaz de dar una respuesta sensible. Este adulto significativo no tiene porqué ser el padre o madre, aunque en la mayoría de los casos pueda serlo.

Introspección: Es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta. Depende de la solidez de la autoestima que se desarrolla a partir del reconocimiento de otro. De ahí la posibilidad de captación de los jóvenes por grupos de adictos o delincuentes, con el fin de obtener este reconocimiento.

Independencia: Saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; la capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento. Depende del principio de realidad que permite juzgar una situación prescindiendo de los deseos del sujeto. Los casos de abusos ponen en juego esta capacidad.

Capacidad de relacionarse: La habilidad para establecer lazos e intimidad con otras personas, para así balancear la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros.

Una autoestima baja o exageradamente alta producen aislamiento; si es baja por autoexclusión vergonzante y si es demasiado alta por rechazo por la soberbia que se supone.

Iniciativa: El gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.

Humor: Encontrar lo cómico en la propia tragedia. Permite ahorrarse sentimientos negativos aunque sea transitoriamente y soportar situaciones adversas.

Creatividad: La capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. Fruto de la capacidad de reflexión, se desarrolla a partir del juego en la infancia.

Moralidad: Entendida ésta como la consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a todos los semejantes y la capacidad de comprometerse con valores. Es la base del buen trato hacia los otros.

Capacidad de pensamiento crítico: Es un pilar de segundo grado, fruto de las combinaciones de todos los otros y que permite analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre, cuando es la sociedad en su conjunto la adversidad que se enfrenta. Y se propone modos de enfrentarlas y cambiarlas. A esto se llega a partir de criticar el concepto de adaptación positiva o falta de desajustes que en la literatura anglosajona se piensa como un rasgo de resiliencia del sujeto.

Melillo (2001), además, relaciona el concepto resiliencia con el psicoanálisis e insiste en que si bien hay autores que han traducido el término resiliencia como “elasticidad”, en su concepto actual no se mantiene nada de eso; la resiliencia no supone nunca un retorno íntegro a un estado anterior a la ocurrencia del trauma o la situación de adversidad: ya nada es lo mismo.

Según Ojeda, 2001; Murtagh, 2001; Cyrulnik, 2001, los pilares que la resiliencia individual y social son: el “amor” (la experiencia de ser amado como base de poder amar a otro), la “autoestima”, “confianza”, “alegría” (fruto del cuidado afectivo por parte de un adulto significativo), la “creatividad” que repara y permite expresar la “fantasía” (crear orden y belleza en el caos y en el desorden), el “humor” (encontrar lo cómico en la propia tragedia), la “autonomía” e “introspección” (preguntarse por sí mismo y darse una respuesta honesta), “independencia” (saber fijar los límites entre uno y el medio, saber mantener una distancia óptima), “capacidad para relacionarse” y baja “susceptibilidad” (habilidad para establecer lazos e intimidad con otros y para equilibrar la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a los demás), “iniciativa” (gusto por exigirse y ponerse a prueba), “moralidad” (comprometerse con valores en su actuar, y responsabilidad en ese accionar),

“redes de apoyo” (la ayuda de la comunidad aceptadora del individuo), capacidad para buscar algún “significado”, “sentido” para abrirse a lo espiritual (apertura a la trascendencia).

Fuentes de resiliencia

Kotliarenco, Cáceres y Álvarez (1996) siguiendo la propuesta de Edith Grotberg, plantean que existirían cuatro fuentes de resiliencia en los niños, cada una de éstas involucran cierto número de características.

Para que un niño sea resiliente es necesario que se presente más de una de estas características.

Las cuatro fuentes de resiliencia se proponen en relación al niño; es decir con lo que el niño tiene (yo tengo) o factores de soporte externo; con lo que el niño es (yo soy) o fuerzas internas personales; con lo que puede hacer (yo puedo) o habilidades sociales y finalmente con lo que el niño está dispuesto a hacer (yo estoy).

Primera Fuente: Yo tengo.

- Relaciones confiables.
- Acceso a la salud, educación, servicios sociales, etc.
- Soporte emocional fuera de la familia.
- Un hogar estructurado y con reglas.
- Padres que fomentan la autonomía.
- Ambiente escolar estable.
- Ambiente familiar estable.
- Modelo a seguir.
- Organizaciones religiosas o morales a su disposición.

-Personas ayuden ante cualquiera circunstancia.

Segunda fuente: Yo soy

-Alguien a quien los otros aprecian y quieren.

-Alguien al que le gusta ayudar y demostrar afecto.

-Respetuoso.

-Autónomo.

-Alguien con buen temperamento.

-Alguien orientado al logro.

-Alguien con buena autoestima.

-Creyente en Dios o en principios morales.

-Empático.

-Altruista.

Tercera fuente: Yo puedo

-Ser creativo.

-Ser persistente.

-Tener buen humor.

-Comunicarse adecuadamente.

-Resolver problemas de manera efectiva.

-Controlar los impulsos.

-Buscar relaciones confiables.

-Hablar cuando sea apropiado.

-Encontrar a alguien que me ayude.

Cuarta fuente: Yo estoy

-Dispuesto a responsabilizarme de sus actos.

-Seguro de que todo va a salir bien.

Estas Fuentes constituyen los lugares desde donde provienen los Factores resilientes mencionados. Al respecto Grotberg (en Suárez Ojeda y Melillo 2001) destaca el carácter de proceso de la resiliencia, donde los factores van cambiando en las distintas etapas del desarrollo, y diferenciándolos de los Resultados o Conductas resilientes. Estos últimos requieren prepararse, vivir y aprender de las experiencias de adversidad e involucran acciones.

La autora destaca el rol del desarrollo humano en la capacidad de ser resiliente. Contextualizando la promoción de la resiliencia dentro del ciclo de vida, elabora la “Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano” (1996) la cual permite tener un manual que se basa en los factores de resiliencia ya desarrollados en etapas anteriores, para promover nuevos factores en las etapas siguientes. Sustenta su trabajo en las 5 primeras etapas del desarrollo descritas por Erik Erikson (1985).

El mencionado autor identifica 8 etapas en el desarrollo del ciclo vital, las cuales son: la primera etapa denominada “Confianza contra desconfianza”, la que comprende el primer año de vida, la segunda de “Autonomía contra vergüenza y duda” que transcurre en la primera infancia entre el año y los 3 años de vida, la tercera o “Iniciativa contra culpa” va de los 3 a los 5 años de edad, la cuarta etapa ”Laboriosidad contra inferioridad” se vive en la edad escolar que abarca ente los 6 y 12 años, la quinta comúnmente asimilada a la adolescencia la denomina “Identidad contra confusión de papeles” y llega hasta los 20 años, la sexta etapa “Intimidad contra aislamiento” en la adultez temprana, la séptima etapa “Generatividad contra estancamiento” en la adultez media es decir de los 25 a 60 años de edad, y la octava “Integridad del ego contra desesperación” parte desde los 60 años de vida.(Erickson, 1985)

Wolin y Wolin (1993) proponen una explicación para el fenómeno de la resiliencia en niños y adolescentes, para lo cual desarrollan un esquema basado también en las etapas del ciclo vital. El primer círculo de la resiliencia se centra en la infancia o niñez; el segundo, en la adolescencia y el tercero, en la adultez. Estos autores desarrollan la noción de “siete resiliencias” que se detalla a continuación Suárez Ojeda, 2001:

1. Introspección: Entendida como la capacidad de examinarse internamente, plantearse preguntas difíciles y darse respuestas honestas. El desarrollo de esta capacidad está indisolublemente ligado a una sólida autoestima, producto del equilibrio de la relación del yo con el Súper yo-ideal del yo del sujeto. Si el yo es víctima de una exacerbada crítica interna desde el Súper yo, o está agobiado por las exigencias de sus ideales, cualquier interrogante pondrá en peligro su precario equilibrio y por lo tanto no se va a poder dar una respuesta honesta.

2. Independencia: Se refiere a la capacidad de establecer límites entre uno mismo y ambientes adversos. Ésta capacidad está relacionada con el desarrollo del principio de realidad que permite juzgar una situación externa prescindiendo de los deseos íntimos de los sujetos. Que el yo pueda alcanzar un juicio de realidad adecuado depende de que haya contado con adultos que aporten una imagen valorizada de sí mismos con la cual el niño pueda identificarse y así contar con una adecuada autovaloración del yo. En el caso de que la autoestima sea frágil se mantendrá la necesidad de lograr algún tipo de pertenencia o reconocimiento de terceros, lo que puede llegar a distorsionar la percepción de las situaciones reales aun a riesgo de quedar atrapado en abusos o descuidos.

3. Capacidad de interacción: Se refiere a la capacidad de establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas. Cuando lo anterior se ve dificultado es porque existe una excesiva presión del Súper yo o del ideal del yo. Esto lleva

a que el sujeto puede pensarse como no merecedor de la atención de los otros o por el contrario se produce una sobre estimación defensiva con la que tapa sus carencias.

4. Capacidad de iniciativa: Se refiere a la capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos. Se manifiesta desde las conductas de exploración y la participación en actividades constructivas hasta la capacidad de liderazgo y la participación en proyectos comunitarios.

5. Creatividad: Corresponde a la capacidad de imponer orden, belleza y un propósito a las situaciones de dificultades o caos. La capacidad reflexiva del pensamiento abre la posibilidad de generar nuevas apreciaciones de situaciones, hipótesis y posibilidades de acción apoyándose en lo que el entorno le brinda. Su origen es el juego en el que el niño desplaza al exterior sus miedos y angustias internas, las cuales resultan excesivas para su yo débil, dominándolas mediante la acción y con el auxilio de los objetos externos a su disposición.

6. Ideología personal: También se entiende como conciencia moral. Deviene de una proporción importante del proceso identificatorio del niño que conforma un sector diferenciado en la constitución del psiquismo del sujeto conocido como súper yo e ideal del yo. Estas instancias son el resultado de los vínculos primarios pero también de la relación con otros adultos transmisores de pautas culturales. Este juego de relaciones dará lugar a la moralidad específica de cada sujeto.

7. Sentido del humor: Se refiere a la disposición del espíritu a la alegría, permite alejarse del foco de tensión, relativizar, positivizar, elaborar de un modo lúdico, encontrar lo cómico entre la tragedia. Tiene relación con la capacidad humana de tramitación de las tensiones acumuladas producto de una

situación penosa, ahorrándose estos afectos mediante una broma, la cual disminuye la tensión sin desconocer ni desmentir la realidad.

Por otra parte Kotliarenco y Cáceres (1999) destacan la importancia de las diferencias individuales en el desarrollo y hacen una distinción entre el “desarrollo” y el “comportamiento resiliente”. Se refieren al concepto de desarrollo a lo largo de la vida (“lifespan development”) como el reflejo de un proceso psicológico activo y continuo a través del cual las personas están en permanente interacción y adaptación con el medio ambiente. Se presenta ligado a procesos internos (mentales) que interactúan también con los procesos biológicos que los subyacen, así como con los hechos externos y los contextos socios históricos en los cuales las personas se insertan. Sostienen, en cambio, que la manifestación de los comportamientos resilientes “adjetiviza”, es decir, conforma cualitativamente o bien marca la direccionalidad en que tanto el crecimiento como el desarrollo ocurrirán durante la vida. Si bien estos últimos ocurrirán de todas formas en el transcurso de la vida de las personas, el caso del comportamiento resiliente es muy diferente: puede presentarse como puede no hacerlo, dependiendo de las circunstancias, el contexto, de las características más intrínsecas de las personas y del momento de su vida en que se encuentran.

Resiliencia y educación

En relación con la resiliencia es necesario distinguir entre los conceptos de prevención y promoción. El modelo preventivo es consistente con el modelo epidemiológico de salud pública, que se ocupa de la prevención de enfermedades y, más recientemente, de la prevención de la violencia, el uso de drogas, las enfermedades de transmisión sexual, el embarazo en adolescentes y el abuso infantil. En cambio el modelo de promoción no se relaciona solo con la

prevención de los desórdenes de salud, sino que está comprometido con la maximización del potencial y el bienestar entre los individuos en riesgo (Suárez Ojeda y Melillo, 2001).

Es por ello que la cuestión de la educación se vuelve central en cuanto a la posibilidad de promover y fomentar la resiliencia de los niños / as y jóvenes, para que puedan enfrentar su crecimiento e inserción social del modo más favorable para ellos mismos y más cercano a su bienestar y su felicidad.

Es posible contribuir a construir la resiliencia desde los distintos grupos sociales e instituciones de la comunidad, Bronfenbrennen (Walsh, 1998) considera a la familia, el grupo de pares, la escuela, el lugar del trabajo o los sistemas sociales amplios como nichos contextuales para la competencia social.

En su libro *La maravilla del dolor*, Cyrulnik (2001) se refiere a los niños refugiados, a niños que han sido emigrantes, a niños de la calle y en general a aquellos niños que han vivido experiencias de pérdida y de un profundo dolor, y plantea que un niño se empapa de su medio, si éste está lleno de horror trata de no ver esa realidad aterradora pero cuando la afectividad se despierta el niño no ha aprendido a gobernarla. El destino de esta reacción emocional depende de la interpretación del adulto, “si se representa a ese niño como un monstruo sin valor, organizará circuitos educacionales para monstruos sin valor”.

Se constata de esta manera el efecto del escepticismo en una profecía auto cumplida, en la que el niño definido a partir de sus deficiencias aprenderá a reflejarlas en su comportamiento para así confirmar la empobrecida imagen que los otros le devuelven en una dinámica circular, pero si el educador comprende que ese niño no ha tenido la posibilidad de aprender a administrar las emociones que se desbordan en él, entonces le ofrecerá lugares donde el horror pueda ser transformado. En este contexto la escuela puede volverse un lugar de dicha donde existen amigos con los cuales se juega mucho, donde los adultos son amables y cálidos, y el entrenamiento periódico enseña rituales que

estructuran las emociones. Si la mirada social sobre las perturbaciones que presentan estos niños las considera como prueba de su mala calidad, serán guiados hacia instituciones para “niños de mala calidad”, contribuyendo a esto, aun quienes insistan en enfocar su atención en los costos que pagan los niños por sobrevivir a los problemas que enfrentan. De esta manera se justifica la reducción de las expectativas de logro, que dan lugar al escepticismo, a la resignación o a una anticipada frustración. Mientras que si se comprende la cantidad de influencias que han dado lugar a esas perturbaciones, serán guiados hacia medios culturizados y sentirán la escuela como el lugar ideal para desarrollarse como personas.

Si bien se ha demostrado que el buen rendimiento escolar no se relaciona directamente con resiliencia, como sostiene Grotberg en su estudio de 1999 “The International Resilience Project”, hay investigaciones que muestran que las escuelas que establecen altas expectativas para todos sus alumnos y que les brindan apoyo para alcanzarlas no sólo tienen éxito en la tarea pedagógica sino que también mejoran los índices de comportamiento problemático (abandono de estudios, abuso de drogas, embarazo prematuro y delincuencia) en relación con otras escuelas. La comunicación de las altas y positivas expectativas impacta más fuertemente en el nivel de la relación en que el maestro le comunica al alumno que tiene todo lo necesario para tener éxito, estimulando su autoestima, punto de partida para la construcción de resiliencia.

También la estructura y organización de la escuela pueden comunicar en el mismo sentido. (Benard, 1996) Benard (1998) resume las características de las escuelas que estimulan la resiliencia:

-El plan de estudio respeta la manera de cómo el alumno aprende. Es un plan temático basado en las experiencias de los alumnos, tiene un carácter comprensivo incluyendo diferentes perspectivas y en especial las de los grupos marginales; contempla un alto margen de estilos de aprendizaje; construido

sobre la base de los intereses y experiencias de los alumnos, los ubica en un rol activo en el centro de la nueva experiencia que es su educación. Este plan también es participativo y facilitador, en tanto impulsa oportunidades continuas para la auto reflexión, el pensamiento crítico, resolución de problemas y el diálogo.

-Las prácticas de trabajo grupal, para la realización de las tareas, promueven la heterogeneidad y la inclusión, la cooperación, las responsabilidades compartidas y un sentimiento de pertenencia al grupo. Se da la oportunidad de crear las reglas que gobiernan el salón de clases y se emplean acercamientos cooperativos como el aprendizaje grupal, la ayuda de los colegas, el uso de mentores de diferentes edades y el servicio a la comunidad.

-La evaluación considera las múltiples definiciones de inteligencia fomentando la autorreflexión y la participación.

-Se dan como resultado natural las oportunidades para la participación significativa y mayor responsabilidad en el funcionamiento.

El mismo autor sugiere que la motivación hacia el aprendizaje se fomentará cuando las escuelas sean lugares donde se cumple con las necesidades básicas de apoyo, respeto y pertenencia. “el cariño mutuo y las relaciones basadas en el respeto, son factores críticos y determinantes en el hecho de que el estudiante aprenda o no, que los padres empiecen y continúen involucrados en la escuela, que un programa o estrategia surta efecto positivo, que un cambio educativo sea de largo plazo, y por último que un joven sienta que sí tiene un lugar especial en la sociedad”.

Asimismo Emy Werner (1982) señala que las escuelas más exitosas se caracterizan por: estándares académicos apropiadamente altos, disponibilidad de incentivos y recompensas, feedback efectivo con amplio reconocimiento de

profesores hacia alumnos, implementación de buenos modelos de conducta por parte de los profesores, y la disponibilidad de posiciones de confianza y responsabilidad para los estudiantes. Este apoyo estructural en las escuelas sería un factor protector especialmente potente para niños brillantes provenientes de parejas divorciadas y para la minoría de niños talentosos de medios económicamente deprivados.

En relación con lo expuesto, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, en su informe para la UNESCO, propone: (Suárez Ojeda y Melillo, 2001) “...*hay que preocuparse por la calidad y por la preparación para la vida en un mundo en veloz mutación, sometido al ascendiente de la tecnología, por la formación de cualidades de carácter que más tarde necesitarán para anticiparse a los cambios y adaptarse a ellos....*”

El medio en que se desarrollan los niños y jóvenes chilenos de hoy es adverso entre otras cosas por la inequidad educativa, constatada en el nivel tecnológico inferior al de otros países, donde los que asisten a la escuela están siendo educados erróneamente de forma utilitaria mientras que a un gran número de niños esta educación los desplazó del sistema y otro tanto nunca accedió a ella. Esta educación no les brindó los instrumentos que necesitan, ni la preparación para desempeñarse satisfactoriamente en los cambios de este siglo, es por ello que la UNESCO propone fortalecer ciertas aptitudes en el aprendizaje para incrementar las posibilidades de éxito personal. Éstas se refieren a ciertas características temperamentales, cognitivas y afectivas como la tendencia al acercamiento, el humor, la empatía, la autoestima, el sentimiento de autosuficiencia, la autonomía y la independencia. Es notoria en este sentido la similitud entre las aptitudes mencionadas y los factores protectores que fueron observados en las personas que respondieron resilientemente frente a las adversidades. Para lograr que cada vez más niños y jóvenes puedan enfrentar

eficientemente las inequidades educativas que implica la globalización es necesario entonces favorecer y promover estos atributos.

Las escuelas que estimulan la resiliencia establecen altas expectativas para sus alumnos, les brindan apoyo para alcanzarlas y les informan lo necesario para obtener éxito (Melillo y Suárez, 2005). Evitan, así, comportamientos problemáticos entre sus alumnos, como el abandono de los estudios, abuso de drogas, embarazo prematuro y delincuencia (Henderson y Millstein, 2003). Los maestros, como actores clave, tienen la posibilidad de identificar estudiantes en riesgo y, si han logrado ganarse la confianza del alumno, pueden ayudarlo a explotar sus potencialidades resilientes (González y Valdez, 2006).

Dentro de la educación, la resiliencia juega un papel importante, ya que mediante la promoción de ésta se puede favorecer el desarrollo de competencias sociales, académicas y personales, que permitan al estudiante sobreponerse a situaciones adversas y salir adelante en la vida (Ruter, 1987).

6 pasos de la rueda de la resiliencia en contexto académico

Los seis pasos para promover resiliencia descritos pueden expresarse a la vez en las actitudes de los docentes y en la estructura de las escuelas. Los perfiles de aulas constructoras de resiliencia que acabamos de reseñar y la conducta de los docentes en esas aulas documentan los seis pasos en acción. A continuación se resumen las maneras en que las escuelas pueden poner, y han puesto, en práctica los seis pasos.

1. Enriquecer los vínculos. Existen varios medios de incrementar los vínculos con la escuela. Uno de ellos es priorizar la participación de la familia en la actividad escolar convocando a los padres, otorgándoles roles significativo en la escuela, ofreciéndoles una variedad de formas de participación y hablando con ellos periódicamente -con todos los padres- para transmitirles alguna buena noticia sobre sus hijos. También es conveniente instalar centros de recursos parentales y hacer que los padres tengan voz en la conducción de la escuela para construir una fuerte participación de la familia en la actividad escolar.

Los alumnos también necesitan una variedad de actividades antes, durante y después del horario escolar. Algunas actividades interesan a ciertos niños, con lo que incrementan su vínculo, y otras son de interés para otros. Es fundamental que se les ofrezca arte, música, teatro, todo tipo de deportes, tareas de servicio comunitario y clubes de diversas clases (podrá recurrirse a los padres para que ayuden a proporcionar muchas de estas cosas).

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

Un ambiente que incluya cada uno de los pasos siguientes también tenderá a incrementar la vinculación.

2. Fijar límites claros y firmes. Éste es otro paso que funciona mejor si se incorporan otros varios pasos constructores de resiliencia. Por ejemplo, es importante que los alumnos participen en la determinación de estos límites, que consisten en normas de conducta y procedimientos para hacerlas cumplir (incluyendo las consecuencias de incumplirlas). Los límites deben basarse en una actitud afectuosa, antes que punitiva. Como se mencionó en el capítulo 1,

las investigaciones sobre la prevención indican que es conveniente que las políticas y procedimientos escolares, desde el jardín de infantes hasta el último año del colegio secundario, hagan referencias concretas a ciertas conductas de riesgo, como el uso de alcohol u otras drogas, los comportamientos violentos y la pertenencia a pandillas delictivas. Estas referencias deben expresarse en forma adecuada al nivel de desarrollo de los alumnos.

También es importante que el personal escolar, los padres y los alumnos conozcan y comprendan las políticas de la escuela. En algunos colegios, por ejemplo, los alumnos dibujan carteles que reflejan esas políticas y los cuelgan en las paredes. Otras escuelas han adoptado un enfoque positivo y reforzador redactando las políticas escolares en términos de una lista de derechos de los alumnos (ser respetado, sentirse seguro, estar libre de las drogas, ser tratado con afecto, etc.) que es enviada a los hogares y firmada por cada alumno y un miembro de su familia.

3. Enseñar habilidades para la vida. Esto puede efectuarse de diversos modos. Uno de ellos, que no requiere demasiado tiempo extra, es aplicar un método de enseñanza, basado en el aprendizaje cooperativo, que incorpore naturalmente las habilidades para llevarse bien con los demás, trabajar en grupo, expresar opiniones propias, fijar metas y tomar decisiones. Las habilidades para la vida pueden inculcarse como un curso normal de acción cuando los alumnos son enviados a un profesor consejero por haber incurrido en mala conducta. Ésta es una consecuencia natural que ayuda al niño a construir su propia eficacia: los alumnos identifican las habilidades que pueden servirles para evitarse problemas en el futuro y luego las aprenden. Las investigaciones realizadas muestran que los pares son los mejores mensajeros de las estrategias de prevención e intervención, por lo que es útil determinar todas las maneras en que los alumnos pueden enseñar habilidades para la vida a otros. El currículo referido al tema de la salud es un lugar adecuado para incorporar la

capacitación formal en materia de habilidades para la vida. La mejor capacitación al respecto es la que brinda a los alumnos una dosis adecuada - unas quince sesiones durante el primer año- y luego sesiones de refuerzo - alrededor de ocho- en los años subsiguientes (Botvin y Botvin, 1992).

4. Brindar afecto y apoyo. Como se dijo antes, este paso es la base de toda construcción de resiliencia. Es el componente crucial de las actitudes que construyen resiliencia, pero también debe expresarse en conductas concretas, como tomar en cuenta a todos los alumnos, saber sus nombres, estimular a los reticentes, investigar e intervenir cuando alguno de ellos enfrenta circunstancias difíciles.

También implica construir un modelo de intervención eficaz para los alumnos que están teniendo problemas, así como detectar y aprovechar sus fortalezas.

Los programas de incentivos que ofrecen a cada alumno una oportunidad de éxito, como subir una calificación en un punto o ser premiado ya sea en el momento de hacer algo bien o en reuniones especiales para celebrar "buenas acciones", son formas programáticas de afecto y apoyo.

El personal escolar puede tomar la resolución expresa de ayudar a los alumnos a encontrar su resiliencia personal. Entonces, estarán atentos a sus manifestaciones y responderán a ellas diciendo cosas como "tu comprensión de lo que ocurre en tu casa es un punto realmente favorable", o "tu capacidad de encontrarle el lado humorístico a la situación es un modo increíblemente positivo de lidiar con lo que está pasando", o "me admira cómo te apartas de esa situación para cuidarte y sobrellevarla".

5. Establecer y transmitir expectativas elevadas. Benard (1993) describe varias maneras en que las escuelas pueden implementar este paso constructor de

resiliencia. En primer lugar, los mensajes del personal escolar a los alumnos deben componerse de declaraciones como "convéncete de que puedes, esfuérzate y aguza el ingenio" y "esta tarea que te pido que hagas es importante; sé que tú puedes hacerla y no me daré por vencido contigo" Las clases con expectativas elevadas presentan las siguientes características: currículos de mayor alcance, más significativos y participativos para todos los alumnos; grupos de estudio heterogéneos, flexibles y basados en los intereses de los alumnos (sin señalamientos ni rotulaciones); sistemas de evaluación que reflejan la visión de las inteligencias múltiples, los enfoques múltiples y los estilos de aprendizaje múltiples, y una gran cantidad de actividades variadas para que todos los alumnos participen, incluyendo programas de servicio comunitario.

Las estrategias de enseñanza que transmiten expectativas elevadas promueven la colaboración, antes que la competitividad, y se centran en la motivación intrínseca del alumno basada en sus propios intereses; también asignan la responsabilidad de aprender a los alumnos, haciéndolos participar y tomar decisiones respecto de su propio aprendizaje. Los docentes expresan expectativas elevadas al establecer relaciones fundadas en la atención individual a cada alumno, aplicando un método de enseñanza personalizado y valorando la diversidad.

6. Brindar oportunidades de participación significativa. La base fundamental de este paso radica en contemplar a los alumnos como recursos, y no como objetos o problemas pasivos. "No hacer nunca en la escuela lo que pueden hacer los alumnos" debería ser el lema, y cada aspecto de la escuela deberá analizarse a efectos de encontrar oportunidades de dar mayor participación a los alumnos. Esto podría implicar la inclusión de alumnos en comisiones de gobierno escolar, aun en los niveles primarios (donde el personal escolar se ha

asombrado por las excelentes evaluaciones y sugerencias de los chicos para mejorar su escuela). Los programas entre pares (incluyendo el de servicio comunitario), las numerosas actividades antes, durante y después del horario escolar que se mencionaron, y la aplicación de estrategias de enseñanza participativas, son medios de brindar a los alumnos oportunidades de participación significativa.

Algunas escuelas han dejado proyectos enteros a cargo de los alumnos, como revistas para la escuela y la comunidad, centros ambientales y programas de mediación escolar. Otras instituyeron capacitación en liderazgo para todos los alumnos, incluyendo líderes tradicionales y no tradicionales. Uno de los mejores ejemplos de cómo integrar este paso de la resiliencia al aprendizaje eficaz es el de una escuela que organizó todo el currículo de quinto grado en torno a la elaboración y venta de salsa, actividad que incorporaba las tareas de encontrar y comprar ingredientes, cocinar, envasar, comercializar, distribuir y decidir cómo invertir las ganancias.

Es importante contar con el respaldo de los padres, la comunidad y otras organizaciones con el fin de implementar con eficacia los seis pasos de la construcción de resiliencia en cada aula y en toda la escuela.

Cuando estas seis condiciones constructoras de resiliencia se cumplen en las escuelas de modo tal que tienen un efecto positivo en todos los alumnos, es más probable que los alumnos muestren el perfil indicado en la siguiente figura.

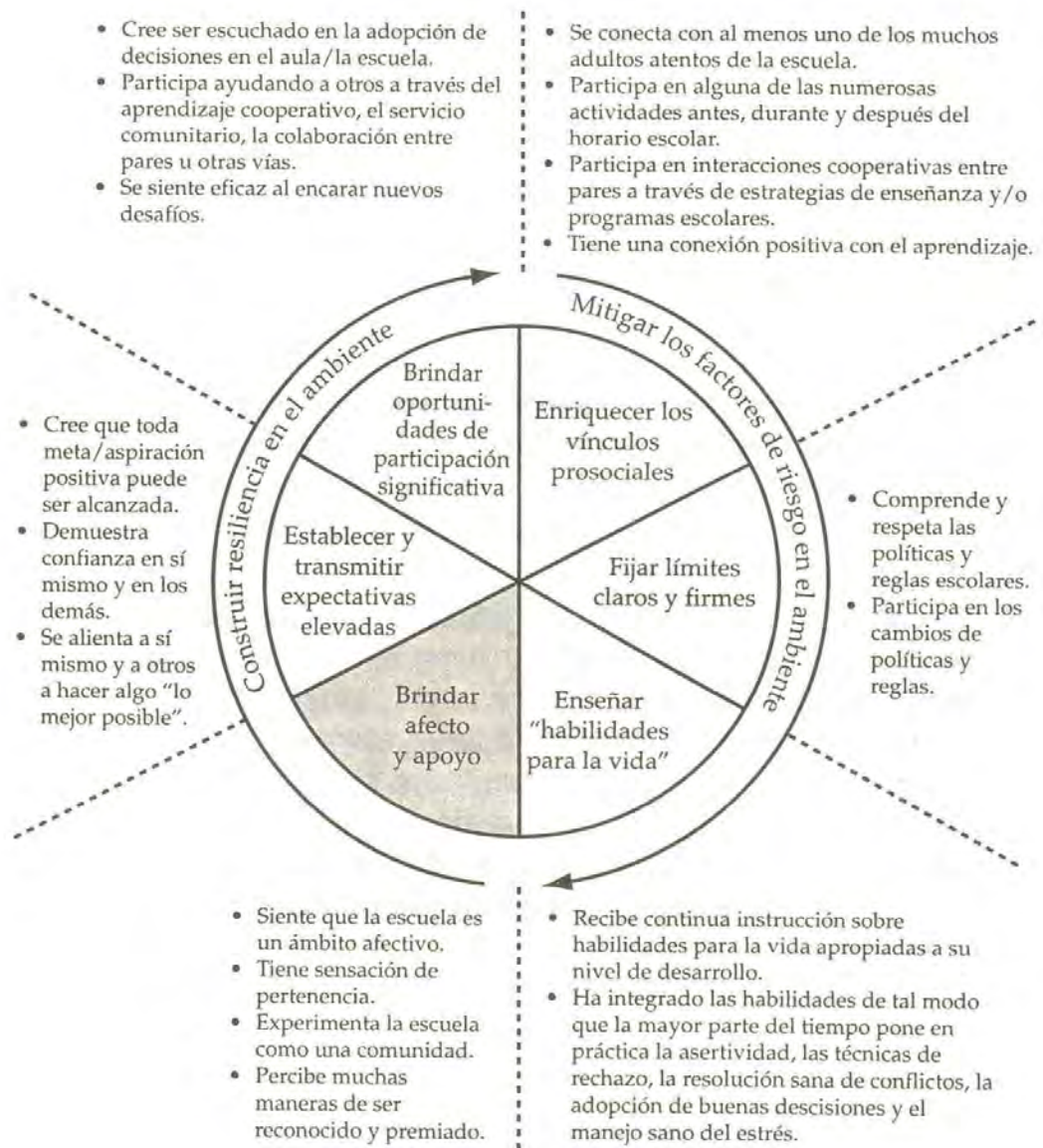


Figura: Perfil de un alumno con rasgos de resiliencia

Las escuelas tienen el poder de construir resiliencia académica y personal en los alumnos. Aunque en muchas de ellas existen obstáculos para hacerlo, cada docente en su aula puede crear refugios de construcción de resiliencia,

ambientes que también se asocian estrechamente con el éxito académico. Además, los docentes pueden esforzarse por superar los obstáculos que existan en sus grandes establecimientos escolares. Pero para eso, ellos mismos deben ser resilientes. "Los docentes que carecen de poder tendrán escasa probabilidad de crear contextos académicos de posibilidad y transformación" (Fine, 1991)

Enfoque de riesgo versus enfoque preventivo

En el marco de las investigaciones sobre el desarrollo infantil de las últimas décadas, se abordaron temáticas como pobreza, enfermedades, desintegración familiar, violencia, patologías paternas, etc. En ellas la noción de infancia que subyace es la de un periodo frágil de la existencia y vulnerable a las influencias negativas del ambiente. Sin embargo actualmente se ha observado que estas influencias no devienen necesariamente en huellas irreversibles que detengan su proceso de desarrollo ni que disminuyan sus potencialidades. Por el contrario, los niños/as logran operar con inteligencia en medio de sus circunstancias. Esto no implica que no queden secuelas del impacto de los factores de riesgo biológicos y de eventos estresantes en la vida de los niños/as, pero las investigaciones cambian el foco de atención poniendo énfasis en la capacidad de superar las adversidades positivamente en lugar de focalizarse en la vulnerabilidad. (Guerrero, 1997).

La atención de los profesionales de las ciencias sociales ha estado durante mucho tiempo enfocada a las personas que presentan algún tipo de patología, desorden o enfermedad, por las cuales no llegan a salir adelante en la vida. La investigación que se sigue de ello ha consistido en tratar de establecer los factores que dieron lugar a ese estado de cosas, a través de estudios de carácter retrospectivo, buscando en su pasado las causas del malestar. De esta manera se encuentran correlaciones estadísticas respecto a la alta tasa de desórdenes que

provoca tal o cual factor de riesgo, y se enfatiza la evitación de aquellos factores que determinarían la ocurrencia de un daño en el individuo. Sin embargo, se opaca de este modo la presencia de algunos individuos que a pesar de haber sido sometidos a los mismos factores no presentan daño posterior, o en la magnitud que sería esperable. Es sólo a partir de una metodología prospectiva o longitudinal de investigación, como la desarrollada por Emmy Werner, que puede comprenderse la presencia de individuos que escapan al daño y así dar cuenta de la complejidad de la realidad humana. (Vanistendael, 1994)

Esta diferenciación es fundamentalmente importante cuando se trata de comprender la infancia, ya que desde el enfoque de riesgo se pueden valorar las experiencias pasadas de los adultos observados, pero no se logra con ello captar las potencialidades que presenta el sujeto en desarrollo y que pueden dar lugar a encontrar una manera positiva de hacer frente a los problemas y de construir una vida.

Esta nueva mirada esperanzadora, o al decir de Vanistendael y Lecomte (2000) en *La Felicidad es Posible*, de un optimismo realista, se opone a la visión estigmatizante que deposita en los niños un destino de infelicidad y que termina siendo obstáculo para su superación. Ilustrado en los términos de Boris Cyrulnik “cuando los niños maltratados viven en una cultura petrificada que con una sola mirada los juzga y no vuelven a mirarlos más, se convierten en víctimas por segunda vez de modo que después de haberlos acogido los humillaban con gestos cuyo sentido ellos no comprendían”. (Cyrulnik, 2001)

La visión estigmatizante ha cruzado distintos ámbitos donde se constata vulneración en los individuos. Así, desde la década del sesenta prevaleció el enfoque en el cual se subrayaban las carencias o déficit que presentaban los niños de la pobreza. De éste se desprendía una intervención de tipo compensatorio, es decir, los programas basados en este enfoque tenían como objetivo suplir las carencias de los niños de sectores populares. Por el contrario

el enfoque de resiliencia resalta los aspectos positivos que muestran las personas en pobreza y abre posibilidades para su superación. (Kotliarenco, Cáceres y Álvarez, 1996b)

De esta manera el modelo de resiliencia es una alternativa optimista del modelo clásico, centrado este último en la patología más que en la salud o en la adaptación positiva.

La relación entre los términos salud y resiliencia es tomada por Grotberg (1996) quien se refiere al descubrimiento de Chok Hiew y colegas, respecto a que las personas resilientes eran capaces de enfrentar estresores y adversidades. Pero lo significativo en este punto es que advirtieron que la resiliencia reducía la intensidad del estrés y producía el decrecimiento de signos emocionales negativos, como la ansiedad, la depresión, o la rabia, al tiempo que aumentaba la curiosidad y la salud emocional. Por lo tanto puede sostenerse que la resiliencia es parte de la salud mental y calidad de vida.

En los intentos de superación de la tendencia enfermizadora con que se abordaba el estudio del ser humano, surge el concepto de invulnerabilidad, entendido como el desarrollo de personas sanas en situaciones ambientales insanas. Este nuevo enfoque enfatizó la idea de la sanidad por sobre la de enfermedad, aumentando las posibilidades de orientar las intervenciones en un sentido preventivo más que curativo o reparador. Sin embargo el concepto mencionado comenzó a presentar inconvenientes ya que se lo asociaba a condiciones biológicas e inmodificables, esto llevó a los autores que adscriben a este enfoque a preferir el término Resilience. (Lösel, 1989)

Francisca Infante (en Suárez Ojeda y Melillo, 2001) destaca que postular el concepto de resiliencia en lugar del de invulnerabilidad, se debe a que el primero implica que el individuo es afectado por la adversidad o el estrés y es capaz de superarlo o salir fortalecido de esta experiencia a través de un enfrentamiento efectivo, mientras que en el segundo concepto cabría la posibilidad de que la experiencia adversa no tuviera ninguna incidencia en él.

Además el término resiliencia alude a un proceso que puede ser promovido, mientras que la invulnerabilidad es considerada como un rasgo intrínseco del individuo.

Procesos de Vulnerabilidad/ Protección

El concepto de Vulnerabilidad, entendido como “imposibilidad o dificultad de recuperación frente a una situación que ejerce presión” (Kotliarenco y Cáceres 1999b) da cuenta, de alguna forma, de la intensificación de la reacción frente a estímulos que en circunstancias normales conduce una desadaptación. Lo contrario ocurre en las circunstancias en las cuales actúa un factor de atenuación el que es considerado como Mecanismo Protector. Lo esencial de ambos conceptos es que son sólo evidentes en combinación con alguna variable de riesgo. (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996).

De acuerdo a Radke-Yarrow y Sherman (en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996) el concepto de vulnerabilidad alude a una dimensión continua del comportamiento que se mueve desde una adaptación más exitosa al estrés, a una menos exitosa.

En cuanto al significado de los conceptos de riesgo y factores protectores, es de alta relevancia preguntarse si estos conceptos serán tomados como universales, o más bien están ligados a las características de las personas.

Esto dice relación con el hecho de que el significado que cobra para distintas personas un determinado acontecimiento estresor, es dependiente de las capacidades cognitivas y emocionales de cada una de ellas. Existen diferencias interpersonales en la respuesta a situaciones de estrés severo y acumulativo. Algunos niños ante situaciones adversas desarrollan algún tipo de patología, éstos son denominados vulnerables. Aquellos niños que frente a las mismas situaciones se mantienen psicológicamente sanos se denominan resilientes.

Por esto es necesario considerar las características de las personas para lograr una adecuada comprensión de los factores y/o procesos que ya sea los protege o bien aumenta su vulnerabilidad. (Kotliarenco, Cáceres, Fontecilla, 1996)

Señala Rutter (1985) que un mismo factor puede ser de riesgo y/o protector según las circunstancias. Esto es, la reducción del impacto a la vulnerabilidad se produce:

- al comprender más ampliamente el significado de peligro
- al haber tenido gradual exposición a este tipo de situaciones con posibilidad de responder efectivamente
- al contar con el respaldo necesario y aprender a desarrollar alternativas de respuestas que no sean destructivas
- o al recibir de adultos significativos los modelajes apropiados para el desarrollo de respuestas y para dar soluciones a problemas que son parte del devenir humano.

Rutter (1985) se refiere a los Factores Protectores como “influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo”, diferenciándolos de las experiencias positivas en tanto los eventos displacenteros y potencialmente peligrosos pueden fortalecer a los individuos frente a eventos similares, tanto como pueden actuar sensibilizándolos negativamente. Además un factor protector no necesariamente es una experiencia sino que puede ser una cualidad o característica de la persona. Menciona que los factores protectores, a diferencia de las experiencias positivas, incluyen un componente de interacción. Las expectativas positivas actúan en general de manera directa, predisponiendo a un resultado adaptativo. Los factores protectores, por su parte, manifiestan sus efectos ante la presencia posterior de algún estresor, modificando la respuesta del sujeto en un sentido comparativamente más adaptativo que el esperable. (Rutter, 1985).

En este punto es importante destacar la concepción dinámica de la resiliencia en la que fue pionero Michael Rutter (1993) quien propone el término de Mecanismo Protector. Indica que la búsqueda debería dirigirse, antes que hacia factores o variables asociadas con los procesos de vulnerabilidad y protección, a los mecanismos situacionales y del desarrollo que den cuenta del modo en que estos procesos operan. El autor entiende la resiliencia como "una respuesta global en la que se ponen en juego los mecanismos de protección, entendiendo por éstos no la valencia contraria a los factores de riesgo, sino aquella dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la adversidad, en cada situación específica y respetando las características personales". Esta concepción enfatiza la interacción entre los factores que están en la base de la adaptación resiliente, y fue tomada por investigadores más recientes que incorporan a la perspectiva dinámica el modelo ecológico (Infante en Suárez Ojeda 2001) entendiendo que esta interacción se produce entre los diferentes niveles que conforman el marco ecológico del individuo: el individual, el familiar, el comunitario y vinculado a los servicios sociales, y el cultural y vinculado a los valores sociales.

En resumen, la diferencia crucial entre los procesos de vulnerabilidad / protección, por una parte, y las experiencias positivas y los factores de riesgo, por otra, es que éstos últimos llevan directamente hacia un desorden (leve o severo) o beneficio, mientras que los primeros operan indirectamente y tienen efectos sólo en virtud de su interacción con la variable de riesgo. (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996)

Apuntando a similares consideraciones Edith Grotberg (1996) destaca que la resiliencia es diferente de factores de riesgo y factores de protección. Menciona al respecto que la consideración de los factores de protección que resguardan del riesgo ha sido desplazada por la de los factores de resiliencia que enfrentan

el riesgo. Este cambio es profundo. Los factores de protección que funcionan para neutralizar el riesgo, cualesquiera que sean éstos, son fácilmente identificados con la inmunidad al peligro. Esta percepción de los factores de protección nos hace pensar en el individuo como inmune al riesgo, para lo cual no necesitaría desarrollar resiliencia.

Por el contrario, los factores de resiliencia solo se evidencian en el enfrentamiento con la adversidad.

Deserción escolar

El fenómeno de la deserción estudiantil puede y ha sido abordado desde diversas perspectivas que han orientado las metodologías y técnicas utilizadas para su estudio.

Puede hablarse de tres enfoques para estudiar la deserción estudiantil: de integración, estructural y economicista.

El primero de ellos, el de integración, es el que ha tenido una mayor influencia en los estudios que se han llevado a cabo, pues considera a la deserción como una insuficiente integración del estudiante con los ambientes intelectual y social de la comunidad escolar. A su vez, esta visión de la deserción se sustenta en el concepto de "anomía" de Durkheim, el cual describe la falta de integración del individuo con el contexto, ya sea este último social, económico, cultural u organizacional. Siguiendo esta corriente de pensamiento, varios trabajos han explicado la deserción como:

- Un desequilibrio entre las necesidades del alumno y los satisfactores que éste encuentra en el medio universitario (León Festinger, 1962);

- Una discrepancia entre las expectativas y los logros de los alumnos (J. Flannery et al, 1973);
- Un debilitamiento del compromiso y expectativas iniciales que tiene el estudiante con la comunidad institucional y el ámbito universitario en general (V. Tinto, 1975; W.G. Spady, 1971; P.T. Terenzini y E.T. Pascarella, 1979), y.
- Desajuste entre los tipos de personalidad y los tipos de medio ambiente (J.L. Holland, 1966

También existen varios autores que tratan de definir a cabalidad la deserción escolar, realizando un análisis completo del fenómeno para tratar de incluirlo en la definición teórica.

Lavalo y Gallegos (2005) hacen una compilación sobre la definición de deserción escolar que han elaborado diferentes autores a través del tiempo, las que se tiene:

Bachman, Green y Wirtanen (1971) definen que las deserciones escolares se originan por aquellos estudiantes que interrumpieron su asistencia a la escuela por varias semanas por diferentes razones, diferentes sólo aquellas por enfermedad.

Morrow (1986) define a la deserción cuando un estudiante que estuvo inscrito en la escuela, la abandona por un largo periodo de tiempo y no se inscribió en otro colegio. Empero, no se toman en cuenta, todos aquellos estudiantes que estuvieron enfermos o fallecieron.

Fitzpatrick y Yoels (1992), para ellos la deserción está enfocada principalmente a que cuando los estudiantes dejan la escuela sin graduarse, independientemente si regresan o reciben un certificado equivalente.

Franklin y Kochan (2000) tratan de unificar en un solo concepto la deserción escolar, definiendo ésta cómo, un estudiante que se inscribió en algún momento del año anterior y no se inscribió a principios del año corriente o actual, dejando inconclusa su preparación y sin haber sido transferido a otra escuela.

Boon (2002) define a la deserción similar a los autores anteriores, sin embargo, considera además que el sistema educativo no sea la única manera formal de educarse, sino también acepta el sistema de tutorías por parte de los padres o de forma privada como sustituto del colegio.

Por último Lavaros y Gallegos (2005) crean su propia definición a partir de las definiciones anteriores, estableciendo que la deserción escolar se da cuando los individuos que habiendo asistido a la escuela el año anterior, en el año actual o corriente no lo están haciendo, sin tomar en cuenta a aquellos que han dejado de asistir por motivos como: cumplieron el ciclo secundario y se encuentran estudiando el bachillerato o una carrera técnica, estuvieron enfermos, accidentados o haciendo su servicio militar y que no decida regresar a la escuela.

Mejias (2002) presentó: cinco grandes momentos del desarrollo del término:

En la década del 40 y del 50, en donde comenzaba a generalizarse y hacerse masiva la educación básica. El retiro de la escuela o su no asistencia era visto en términos de inadaptados escolares, por lo tanto era concebido como un problema individual que debía ser atendido por psicólogos.

En el Informe Coleman de 1966 i en donde la fuerza se coloca en los efectos de la desigualdad social que se reflejan en el sistema educativo.

Fines del 70 y comienzos del 80 la importancia de los gastos en educación como una inversión económicamente productiva hizo que se generalizara el debate sobre la igualdad y desigualdad de oportunidades. Esto llevó a que

algunos sectores pasaran la responsabilidad de la desigualdad a la familia a la clase de procedencia y apareció también una lectura que con un determinismo estructural hace de las desigualdades sociales desigualdades de aprendizaje.

La microsociología del 80 hizo una profundización en la cual aparecían como responsables para unos la insuficiente capacidad individual (cognitiva y psicobiológica). En cambio, para los que venían de la sociología crítica la fuerza estaba puesta en el handicap familiar y cultural. Muchos de ellos mostraron cómo el modelo obrero de clases subalternas colocaba la diferencia en los códigos lingüísticos (Bernstein) y otros en los climas educativos familiares (Kilsey).

Luego comienzan a aparecer a finales del 80 y comienzos del 90 lo que se llamó la multicausalidad de la deserción y era una especie de síntesis de todo lo que la discusión había generado. Allí aparece la interacción didáctica, la motivación, los factores psicológicos de personalidad, el origen social de clase, las posibilidades de acceso y las expulsiones por factores de guerra o violencia. En este tiempo se avanza en las etnografías de caso (Willys).

La década del 90 desarrolla muy fuertemente dos paradigmas que son antagónicos y se plantean como tales, uno centrado en el diagnóstico del rendimiento escolar individual, su centro es la evaluación paramétrica y establece pruebas estándar que dan cuenta de la eficiencia del alumno fijándose un único rol centrado en el rendimiento escolar, y se construyen factores asociados a éste y desde ahí se trabaja una concepción fundada en que las escuelas son eficaces en función de su capacidad de retener.

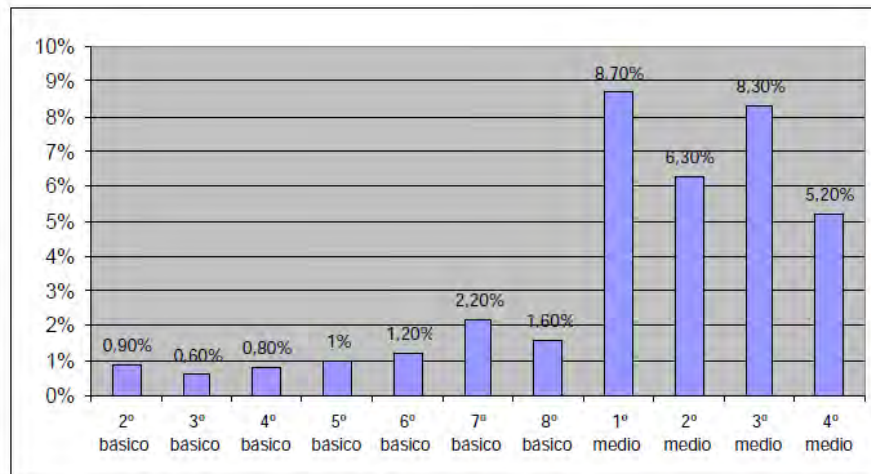
Como contraparte de esto se desarrollan todas las teorías de la resistencia, muchas de ellas venidas desde los trabajos etnográficos que muestran las maneras como los estudiantes resisten y contestan para ser inculturados por la institución escolar.

La literatura de deserción escolar para el caso chileno ha sido bastante escasa y ha estado principalmente dirigida a estudiar los determinantes de la probabilidad de que un estudiante abandone el sistema educacional (Beyer (1998), Sapelli y Torche (2004)

El problema de la deserción escolar es un problema de carácter internacional, de acuerdo al documento publicado por la CEPAL (2002), Panorama Social de América Latina 2001-2002, “En promedio, cerca del 37% (15 millones) de los adolescentes latinoamericanos de entre 15 y 19 años de edad abandonan la escuela a lo largo del ciclo escolar, y la mitad de los que desertan lo hacen tempranamente, antes de completar la educación primaria”. Pero lo más preocupante es que de acuerdo a este informe, en algunos países la deserción se da una vez que se terminan el ciclo primario, y normalmente durante el transcurso del primer año de la enseñanza media. En países que logran niveles educativos relativamente altos, su tasa de deserción fluctúa entre 16% y 25%, mientras que en otros oscila en promedio en 32%, y finalmente, un pequeño grupo de países tiene una tasa de deserción entre el 40% y 50%. Por último, En ciertos países, incluyendo México el abandono escolar se da en el transcurso de la secundaria, aproximadamente entre un 50% y 60%, (Panorama Social 2001-2002). De acuerdo a la Quinta Cumbre de las Américas 2009, ha existido un avance en el acceso universal a la educación primaria, pero falta incrementar el acceso y la conclusión a la educación secundaria. Para 2006, los países que conforman la Cumbre de las Américas su educación primaria alcanzó una tasa de supervivencia al último grado de primaria del 83.5%. Aunque para el 2006 existió una gran fluctuación entre los niveles de progresión de las y los niños a lo largo de los distintos grados de enseñanza primaria, ya que sus tasas variaban entre 98.4% (Caso chileno) y 50.2% (Caso Nicaragua). Aunque las dificultades de los progresos de primaria no han impedido el mejoramiento en los niveles de conclusión en la primaria que llegaron al 91.9% para el 2005, en 18 países de América Latina, una cifra que superó por mucho a la de los años de 1990

(79.4%). Para el caso de la conclusión a nivel secundaria, en el año 2006 se da una marcada fluctuación entre los países, ya que las tasas varían entre 87.5% (Estados Unidos) y 14.8% (Surinam). Para el mismo año 8 países del Continente Americano tenían porcentajes de conclusión de la educación secundaria por debajo del 50%, (Quinta Cumbre de las Américas, 2009).

Gráfico: Taza de deserción por nivel de Enseñanza básica y Media, 2007



Fuente: Ministerio de Educación, Indicadores de la Educación en Chile, 2007

¿Qué factores motivan la deserción escolar?

De acuerdo a Elias y Moreno (2002) y al documento de Panorama Social de América Latina 2001-2002 los factores de deserción, pueden se resumidos en los siguientes:

1. Problemas de desempeño escolar, esto es, un bajo rendimiento, dificultades de conducta y aquellos relacionados a la edad.
2. Problemas con la oferta educativa o la falta de establecimientos, es decir, ausencia del grado, lejanía, dificultades de acceso, ausencia de los maestros.
3. Falta de interés de las/los adolescentes y de sus familias en educación.
4. Problemas familiares, básicamente mencionado por las niñas y los adolescentes tales como la realización de quehaceres del hogar, el embarazo y la maternidad.
5. Problemas relacionados al medio que los rodea tanto comunitario como las redes sociales existentes.
6. Razones económicas, falta de recursos en el hogar para hacer frente a los gastos que demanda la escuela, el abandono para trabajar o buscar empleo.
7. Otras razones, tales como la discapacidad, servicio militar, enfermedad o accidente, asistencia a cursos especiales, entre otros.

Cuadro 1.1. Razones mencionadas como causa de la deserción escolar por los jóvenes
Encuesta Nacional de Juventud 2001 y CASEN 2000

Razones	Hombre 15 a 19 INJUV	Mujer 15 a 19 INJUV	Edad 15 a 19 INJUV	Edad 14 a 17 CASEN	Pobres 15 a 19 INJUV
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Problemas económicos	24.5	27.4	25.9	22.8	27.2
Decidió trabajar	21.0	8.5	14.9	14.0	10.8
Falta de interés	10.8	4.1	7.5	13.8	10.5
Matrimonio/convivencia	s.d	5.6	2.7	s.d.	5.6
Embarazo/paternidad	2.4	16.4	9.2	13.9	7.1
Problemas familiares	2.6	4.2	3.4	4.5	2.9
Problemas escolares (a)	13.1	4.2	8.7	12.9	14.6
Otro(b)	25.5	29.6	27.5	s.d.	21.5
TOTAL	100	100	100	80	100

(a) CASEN incluye Rendimiento Académico (8.1%) y Conducta (4.8%)

(b) Otro incluye: terminó su educación, prepara PAA, falta establecimiento en la zona, tuvo enfermedad que obligo a retirarse, servicios misioneros, servicio militar, tuvo que ayudar a hacer cosas en la casa, falta puntaje PAA, postula a FFAA, Instituto no reconocido por el estado.

s.d. sin datos

Fuente: Encuesta CASEN y encuesta Nacional INJUV

De los factores mencionados, el problema más inmediato es que más del 70% de los jóvenes señala que se ha retirado por dificultades económicas o porque se encuentra trabajando o buscando empleo, (Panorama Social de América Latina 2001-2002).

Existen diferentes estudios que analizan la problemática de la deserción escolar en sus respectivos países. Elías y Molina (2005) demuestran que el problema deserción para Paraguay es que a partir de la organización, la comparación y el contraste de las percepciones de educandos y educadores hacen posible que existan inferencias sobre el fenómeno de la deserción escolar. Los puntos emergentes hacen referencia al distanciamiento de la escuela de la realidad del adolescente, los mecanismos de discriminación de género que no son replanteados en la escuela y la violencia contra los propios alumnos que se da dentro de las instituciones escolares. Por último, existen rasgos de identidad y de valores dentro de las y los adolescentes que fueron entrevistados, esto, de

cierta forma ayuda a que se puedan dar algunas pistas para trabajar con ellos, de manera especial con los más vulnerables.

Finalmente Montero (2007), analiza las principales determinantes sobre las decisiones de asistir a la escuela o de trabajar en jóvenes chilenos de 14 a 17 años de edad. Sus principales conclusiones se enfocan a que la elección del individuo de asistir a la escuela está correlacionada de forma negativa con la decisión de ir a trabajar. Sus principales resultados mostraron que alumnos con padres con baja escolaridad y que vivan en zonas rurales tienen una alta probabilidad de desertar en la escuela. El tipo de sexo no afecta la decisión de desertar, pero sí la de trabajar. También encontró que a mayor edad aumenta la probabilidad de trabajar y la de no asistir a la escuela. Esto puede ser básicamente que en el corto plazo el costo de oportunidad de estudiar es más elevado que el hecho de incorporarse al mercado laboral, las consecuencias se dan en el largo plazo, cuando el mercado laboral se hace menos redituable con bajos niveles de escolaridad. Y por último encuentra que el ingreso no es un factor que altere la toma de decisión por desertar.

El *Modelo Transaccional de la Reciprocidad Organismo-Medioambiente* descrito por Sameroff (1987) permite comprender lo que en adelante se llamarán *procesos de deserción escolar*, en el entendido que no es posible hablar de un solo camino que lleve a desertar y, aunque existan caminos que establezcan hitos similares, éstos pueden tener significados diferentes a reconocer. El Modelo Transaccional parte del estudio de la reproducción de riesgos dentro del contexto de las relaciones padre/hijo, y utiliza como elemento explicativo la noción de continuo. El continuo se puede entender como la situación temporal en que se dan las relaciones del niño con sus cuidadores que, a su vez, en gran medida se encuentran determinadas por el carácter más o menos riesgoso que adquieren éstas.

En este contexto, Sameroff modificó el concepto de cadenas causales de Lee Robins (1970) incluyendo la noción de bidireccionalidad en su marco explicativo.

Así, señala que las cosas ocurren por una compleja interacción entre el niño y su ambiente en diferentes puntos del tiempo, en que el padre y el hijo, cada uno en suma, afectan al otro y cambia los resultados.

Es preciso entender la deserción escolar como “el último eslabón en la cadena del fracaso escolar” (García Huidobro, 2000: 65). Este último involucra, por tanto, una serie de reveses a lo largo de la trayectoria educativa de un estudiante como son la repitencia, el ausentismo, las bajas calificaciones, los bajos logros en los aprendizajes, el bajo rendimiento junto con la frustración y desesperanza consiguiente.

Igualmente, trascendiendo el nivel individual, es preciso ver al fracaso escolar como un fenómeno que involucra a otros actores sociales. De hecho, García Huidobro señala a la escuela como productora directa del fracaso escolar al justificar la repitencia como una forma de aprendizaje (2000). En un mismo sentido, es posible destacar la escasa pertinencia del currículum escolar con la realidad sociocultural que vive el niño/a o joven, y la denominada cultura del fracaso escolar que anticipa el fracaso antes que se produzca mediante la estigmatización de los niños y sus familias (López, Assel y Neumann, 1984). En este sentido, aunque los alumnos realicen determinados esfuerzos para cumplir los objetivos educativos definidos desde la escuela, no es menor la influencia que la propia institución escolar, el medio familiar y social establecen sobre el estudiante y que tienen una influencia directa y progresiva en la construcción del fracaso, cuyo indicador final y más dramático sería la deserción escolar.

Factores protectores de la deserción escolar

A nivel de contexto

1. La iniciación, ampliación y mayor focalización de los programas y subsidios orientados a mejorar la retención escolar en estas escuelas de estudio.
2. La puesta en marcha de la reforma y sus áreas de acción que la mueven favorecen la creación de un clima escolar para la integración, porque prioriza prácticas pedagógicas innovadoras, contextualizadas y significativas, lo que es de carácter altamente retensivo.
3. Alto porcentaje de ruralidad. Si relacionamos ruralidad al mantenimiento y enriquecimiento de la cultura local, los saberes populares, y mantención del capital social y humano, el alto porcentaje de ruralidad local vendría a significar un importante factor de protección.
4. Las organizaciones cristianas son organizaciones que cuentan con las más altas tasas de participación por parte de las familias.

A nivel de estructuras formales

5. Dinámica familiar que no da cuenta de altos niveles de alcoholismo, drogadicción, antecedentes penales, violencia intrafamiliar, etc.
6. Alta valoración de la familia de la educación: Apoyo y presencia de la familia en el proceso educativo de los hijos.

A nivel de procesos

7. Presencia de escuelas que potencian la integración a la comunidad local a través de la difusión artístico-cultural.

8. La iniciativa individual de algunos docentes de trabajar y constituir red, para enriquecer sus prácticas pedagógicas, permiten contar al interior de los establecimientos con experiencias de este tipo que podrían *replicarse* para llegar a ser prácticas colectivas.

9. Existencia de experiencias al interior del establecimiento de prácticas pedagógicas innovadoras. Al igual que el punto anterior, aunque es una actividad individual que caracteriza a ciertos docentes, éstos tienen la experiencia que puede ser la piedra angular de la promoción colectiva de las metodologías innovadoras.

A nivel de actores

10. Los apoderados poseen características potenciales de liderazgo, y aprecian la posibilidad de un rol participativo y proactivo en la gestión del establecimiento.

11. Los padres gustan de actividades en que se sienten partícipes del proceso de aprendizaje de sus hijos. Paralelamente a su colaboración económica para necesidades de reparación u otras.

12. Los alumnos desertores por ingreso temprano al mercado laboral habrían accedido a una alternativa curricular flexible que permitiera su continuación de estudios paralela al trabajo esporádico.

13. Presencia de familias y padres que reconocen talentos y habilidades en sus hijos distintos a las meramente cognitivos.

Los factores protectores sirven de apoyo y de base y son los *elementos facilitadores de un proceso de cambio generando una sinergia social* entre los diversos factores de protección que, articulados en red, logran una mayor efectividad que estando por separado.

En resumen, desde estos elementos facilitadores enfrentar los desafíos para lo cual se enumeran las siguientes propuestas:

A nivel de Actores

–Desarrollar un modelo de “comunicación-acción”. La acción, entendida como un proceso de comunicación que promueve la interacción social de los actores en función de un mejor uso de los recursos, beneficios, etc.

–Desarrollar un modelo de “investigación-acción” que permita articular las políticas sociales con los usuarios,. Este modelo debe ser eficaz en el uso de los beneficios, en la percepción y en la buena comunicación entre el Estado (políticas públicas y beneficios) y la ciudadanía.

–Lo anterior significa percibir una respuesta adecuada entre estudiante y familia en condición de vulnerabilidad, de manera que los apoyos sean más integrales y promocionales para una mejor igualdad de oportunidades.

–Incentivar y dinamizar una red que motive a sectores sociales, municipio, escuela, pequeña y mediana empresa en función de los desafíos del fenómeno de la deserción escolar.

–Integrar dinámicas sociales de los procesos al interior de la escuela y procesos del núcleo familiar que desarrollen cada vez mayor igualdad y, por ende, una mejor retención del alumno del sistema escolar.

A nivel de procesos

–Construir la integración escuela-comunidad en la perspectiva de mejorar las actividades artístico-culturales desde la identidad cultural del entorno y de la comunidad local.

–Desarrollar una alternativa de un currículo flexible, que permita continuar estudios a los alumnos que ingresan temprano al mercado laboral.

–Abrir la escuela a la comunidad local, a las organizaciones sociales propias del sector, integrando a los vecinos, teniendo presente que la escuela sea un espacio público de participación, de manera de aprovechar las condiciones de liderazgo que poseen muchos apoderados y centros de padres.

A nivel de contextos y estructuras

–Aprovechar el sentido, objetivos y contenidos de la Reforma Educacional, de manera de insertar cada vez más la escuela en la comunidad y entorno local.

–Valorar la ruralidad y los elementos que constituyen los sistemas de conocimiento tradicional (saberes populares, tecnologías artesanales, etc.), permitiendo ser incorporados a los contextos educativos.

–Aprovechar la alta participación que tienen las familias en organizaciones religiosas para reforzar lo cultural y la valoración de sí mismos dentro del sistema escolar.

–Mejorar la comunicación para que los usuarios tengan acceso real a los beneficios del Gobierno a través de los diversos servicios.

CAPÍTULO III

Antecedentes Empíricos

A continuación se exponen una serie de estudios relacionados con las variables anteriormente descritas, con el objetivo de contrastar y vincular los hallazgos y principales aportes de estas investigaciones, con lo que se ha expuesto a partir lo encontrado en la literatura.

En Chile, Munist y otros (1998) redactaron el “Manual de Identificación y Promoción de la Resiliencia en Niños y Adolescentes” que dio lugar a la realización de talleres orientados al desarrollo conceptual y al aprendizaje significativo del concepto de resiliencia para finalmente adentrarse en las actividades que pueden efectuarse para generar y fortalecer las características resilientes en los niños.

Aún en el ámbito nacional, se encuentra la guía para padres y educadores “Promoviendo la Resiliencia” de Kotliarenco, Cáceres y Puga (2001) que aporta claves para una interacción positiva y propone distintas metodologías de promoción de resiliencia en el niño.

Las investigaciones más actuales se inscriben en el planteamiento desarrollado por la Unidad de Investigación y Desarrollo Estratégico del Departamento de Planificación, Gestión y Estudios de la JUNAEB acerca de los procesos de deserción escolar enfocados desde la vulnerabilidad y la resiliencia. En ellos el énfasis está puesto en la identificación y medición de las inequidades en el Sistema Educativo Chileno con el objetivo de crear nuevas intervenciones

destinadas a debilitar los mecanismos de transmisión intergeneracional de las desigualdades. (Cornejo, 2003)

Entre estas investigaciones se encuentran:

“Estudio, observación y vigilancia de la deserción y completación escolar mediante Escuelas Centinelas”. La metodología de la escuela centinela permite efectuar una investigación que incorpore datos provenientes de los principales actores educativos, con el propósito de identificar mecanismos de riesgo y protectores asociados a los procesos de deserción y permanencia en el sistema escolar (Díaz y Pérez, 2003)

“Perfil de competencias utilizadas por alumnos de un liceo focalizado de la Región Metropolitana”. Este estudio propone el modelo de competencias como una forma de conocer aquellas características propias de las personas que les permite realizar eficientemente determinada actividad, en este caso aplicado al fenómeno del éxito escolar. Su objetivo fundamental es identificar aquellas competencias que utilizan los alumnos de un liceo focalizado (con elevados índices de fracaso y deserción escolar, y una situación de riesgo psicosocial), concluyendo que las competencias diferenciales que presentan los estudiantes exitosos de este liceo podrían promoverse para desarrollar un comportamiento resiliente en el ámbito escolar (Astete y Sepúlveda, 2003)

“Potencial pedagógico de la resiliencia en escuelas inclusivas y focalizadas en pobreza: desafío para la Investigación Acción Participativa”. Esta propuesta persigue conocer las representaciones sociales de la resiliencia y de la inclusividad escolar y pobreza que tienen los profesores. Por otra parte se intentan identificar los factores resilientes presentes en las prácticas de los profesores y los aportes pedagógicos de la resiliencia a la educación. (Vilches, 2003)

Como se ha observado, más especialmente en el ámbito local y nacional, la mayoría de las investigaciones están destinadas en esencia al fortalecimiento del desarrollo y la resiliencia en los niños, siendo el propósito implementar formas de acción que promuevan la resiliencia en el plano individual y grupal mediante el reforzamiento de factores protectores en el desarrollo infantil. El presente estudio se diferencia en tanto aborda un plano anterior a la promoción, que consiste en identificar las representaciones actuales de los docentes a fin de establecer la pertinencia de la aplicación de un programa de este tipo u otros que puedan responder a las necesidades detectadas.

González (1994), realizó un estudio acerca de los factores asociados con la deserción y prosecución escolar, el cual consistió conocer los factores demográficos, socioeconómicos y de integración académica que inciden y contribuyen a predecir la deserción y prosecución escolar en los alumnos de séptimo grado de las Escuelas Básicas del Distrito Escolar N° 1 sector 4to de Maracay, Estado Aragua. Se utilizó un diseño descriptivo basado en la asociación de variables. Se trabajó con alumnos de 7mo. Grado, docentes que trabajan y desempeñan en el mismo grado y planta física que les sirve de sede.

Entre las conclusiones se destaca que existe una relación directamente proporcional entre la deserción y prosecución de estudios con el nivel socioeconómico de la familia; puesto que el educando en gran medida depende de lo que sus representantes puedan ofrecerle para cubrir sus necesidades básicas de capacitación formal.

Beyer (1998) usando datos provenientes de la encuesta CASEN 1994, utiliza un modelo Logit para estudiar los determinantes de la probabilidad de estar asistiendo a un establecimiento educacional, para los jóvenes entre 15 y 24 años. Los resultados encontrados muestran evidencia de que la edad, el hecho

de vivir en un hogar con uno sólo de los padres y el estar casado, reducen la probabilidad de encontrarse asistiendo, mientras que ser mujer, tener padres con mayor nivel educacional vivir en la ciudad versus en el campo y tener un mayor ingreso per cápita en el hogar aumentan la probabilidad de encontrarse asistiendo. A la luz de los resultados anteriores, el autor concluye que una forma efectiva de reducir las tasas de desempleo juvenil, es el diseño de un subsidio para la retención escolar, destinado a las familias de los estudiantes de educación media que provienen del 30% de los hogares de menores ingresos.

Díaz, Melis y Palma (2005) usando datos de la Encuesta CASEN 2003, estiman un Modelo Probit para analizar los determinantes de la probabilidad de no asistir a un establecimiento educacional para los jóvenes entre 14 y 17 años. Los resultados indican que la edad del joven aumenta de manera creciente la probabilidad de no estar asistiendo a un establecimiento educacional. Por otro lado, ser mujer, vivir con ambos padres, ser indígena, tener un mayor nivel de ingreso per cápita en el hogar y una mayor oferta educacional en la comuna (número de establecimientos por comuna) reducen la probabilidad de no encontrarse asistiendo, mientras que, ser padre ó madre, estar atrasado en el sistema educacional, provenir de un hogar de mayor tamaño y vivir en la zona rural aumentan la probabilidad de que un adolescente haya dejado de asistir.

En la investigación de Filgueira, Filgueira y Fuentes (2001), los autores usan datos provenientes de encuestas de hogares de Chile, Honduras, Uruguay y Venezuela, para estimar los determinantes de la duración en el sistema educacional, para los jóvenes entre 15 y 29 años. Un primer resultado interesante, es que el clima educacional del hogar, medido por el número de años de educación promedio del jefe de hogar y su pareja, tiene efectos distintos dependiendo del nivel educacional en el cual se produce la deserción. Así, mientras más temprana es la deserción, más importante es el efecto del clima educacional del hogar o en otras palabras, la deserción temprana estaría

asociada a familias de bajo nivel educacional. Por otro lado, las variables que el autor denomina de “emancipación” (trabajar, estar casado/a y tener hijos) corresponden a factores de riesgo más importantes para los grupos de edades mayores.

Estudios en torno a la Resiliencia

Un estudio realizado en México por Sillas (2008), el cuál se titulaba “La resiliencia en los estudiantes de educación básica, un tema primordial en las comunidades marginales”, dio cuenta a través de historias de vida de 29 personas que participaron en un estudio cualitativo sobre los factores que permiten la permanencia escolar en condiciones de marginación en 16 localidades mexicanas.

Entre los resultado más destacables se puede aludir que factores externos e internos a la institución escolar influyen en el nivel de logro de los estudiantes. Esto concuerda con los que señala Clavel y Schiefelbein, 1979; Schiefelbein y Farrell, 1982 y 1984, el cual aludía a que entre los factores externos se destacarían características socioeconómicas y culturales de las familias, en específico la ocupación del padre y la escolaridad de los padres, las características culturales de las familias (Magendzo y Gazmuri, 1983), y las creencias, expectativas y atribuciones de las madres (Sandoval y Muñoz, 2004).

Al interior del sistema escolar se señalan: a) las instituciones escolares, como disponibilidad de libros de texto, asignación de tareas para hacer en casa, equipamiento de la escuela, tamaño de la escuela (Schiefelbein y Simmons, 1979, Muñoz y Guzmán, 1971; Schiefelbein y Farrell, 1982 y 1984); b) los maestros: su formación profesional y la calidad de las interacciones entre

maestros y alumnos (Schiefelbein y Simmons, 1979, Muñoz y Guzmán, 1971); y c) los alumnos mismos: sus experiencias educativas previas, como haber asistido a educación preescolar o tener acceso a televisión (Muñoz y Guzmán, 1971; Schiefelbein y Farrell, 1982 y 1984).

Cervini (2002 y 2003) incorpora el análisis de aspectos que influyen en el desempeño escolar de los estudiantes:

1. Entorno familiar: a) status ocupacional de los padres; b) nivel socioeconómico;

c) nivel educativo de los padres; d) disponibilidad de libros, manuales y útiles escolares en casa; e) costo de la educación; y f) hacinamiento familiar.

2. Características de los alumnos: a) edad; b) género; c) grupo étnico; d) lengua materna diferente a la de instrucción; e) antecedentes escolares; f) educación especial;

g) absentismo; h) tiempo de contacto estudiante-escuela; i) periodos escolares cursados; j) número de escuelas a que ha asistido; k) continuidad en la misma escuela;

l) distancia de la escuela; m) desayuno gratuito; y n) situación laboral del alumno.

3. Características de las escuelas: a) enclave rural o urbano; b) modalidad educativa; c) nivel que atiende; d) tipo de jornada y turno; e) número de alumnos por grupo; y f) recursos escolares disponibles.

4. Características del proceso educativo: a) motivación del alumno por las matemáticas; b) percepción del alumno sobre la práctica docente; c) expectativa de éxito personal de los alumnos; d) dedicación hacia la escuela; e) percepciones de los alumnos sobre la indisciplina; f) percepciones de los

estudiantes sobre el abandono escolar; y g) percepción de los alumnos sobre la violencia escolar.

Otro estudio que hace alusión a la resiliencia en contexto escolar es el de Bello (2003), el cual tiene como título "La Resiliencia como factor protector en la escuela", este estudio estuvo conformado por una población de 11 educadoras, con un rango de edad 25 a 60 años.

El objetivo del estudio radicaba en identificar si las escuelas promueven estrategias para una educación resiliente dentro de sus actividades académicas, esto se realizó a través de un cuestionario, el cual está basado en un cuestionario, de escala Licker. Adaptado de (Henderson, 2005)

Los resultados de este estudio indican que si bien los cuidadores no utilizan una educación del tipo resiliente, conocen que ésta claramente puede aminorar los factores de riesgo en el contexto institucional, además la construcción de la Resiliencia por parte de los profesores hacia los alumnos discapacitados favorecerá la disminución del fracaso y la deserción escolar. Además rescatara a personas con discapacidad de involucrarse de nuevo a un del medio hostil, aunque se les ayudará superar su realidad.

Estudios en torno a la deserción escolar

El estudio realizado por Fullana (2006), el cual se titula La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo, la autora hacía alusión a a las características actitudinales de estos jóvenes más vinculadas a los aprendizajes y a la prevención de la deserción, entre aquellos factores se observó que todos los chicos y chicas tenían un concepto positivo de sí mismos. No todos se consideraban buenos estudiantes aunque sí eran capaces

de hallar aspectos positivos de sí mismos como la imaginación, la memoria, la capacidad para estudiar, manifestaban además una actitud positiva hacia el instituto y, especialmente, hacia el aprendizaje y se mostraban evidentemente más motivados que sus pares hacia el estudio aunque no lo estaban para realizar todos los tipos de tareas que se les exigían.

En cuanto al entorno de aprendizaje debemos señalar que: Tanto los profesores como los educadores tenían un buen concepto de estos jóvenes como estudiantes. Los consideraban personas con capacidades y aptitudes para el estudio. También sus expectativas hacia ellos eran positivas aunque todos tenían presente los condicionantes que los chicos y las chicas no podían controlar como es el hecho de tener que independizarse en el momento de cumplir los dieciocho años. Además, los jóvenes conocían cual era el concepto que de ellos tenían los adultos. Sabían qué pensaban sus profesores/as y sus educadores/as y sabían que la imagen que los adultos se habían forjado de ellos era bastante positiva.

Hay que destacar que una buena parte de estos resultados concuerdan con los hallados en otras investigaciones sobre resiliencia en las que se citan como factores protectores:

- Considerar la escuela como una experiencia valiosa (Clark, 1995;

Werner y Smith, 1994, citado por Burger, 1994)

- Sentido de responsabilidad personal. Sentido de control sobre sus éxito y fracasos (Connell, Spencer et al, 1994; Garmezy, 1983, citado por

Winfield, 1995) y de su propio entorno (Berliner y Benard, 1995).

Autonomía.

- Capacidad para establecer relaciones positivas (Rak y Patterson,

1996)

- Presencia de adultos significativos en sus vidas (Clark, 1995; Garmezy, 1983, citado por Winfield, 1995; Miller, 1995; Werner y Smith, 1989, citado por Thomsen, 2002; Smokowski, Reynolds y Bezruczko, 1999)

- Imagen realista, conciencia de la propia situación, reconocimiento de los puntos fuertes y débiles (Berliner y Benard, 1995; Miller, 1995)

- Poder imaginar un futuro con cierto grado de optimismo (Berliner y Benard, 1995; Clark, 1995, Smokowski, Reynolds y Bezruczko, 1999)

- Habilidades para resolver problemas, tomar decisiones, buscar ayuda en los demás cuando la tarea lo requiere (Berliner y Benard, 1995; Clark, 1995; Garmezy, 1983, citado por Green, 2002)

Thomsen (2002), a partir de los estudios de Benard (1991) y Henderson y Milstein (1996) propone seis grupos de factores protectores. A criterio investigativo es interesante porque, en primer lugar, se refiere específicamente a los jóvenes en tanto que estudiantes, y además se centra en aquellos factores que pueden ser modificados a través de la intervención de los distintos profesionales del ámbito escolar y social.

CAPÍTULO IV

Discusión

En la presente monografía, se tuvo como objetivo inicial “identificar los factores resilientes de los alumnos y visualizar cómo estos sirven como factores protectores, los cuales a pesar de haber sufrido diversos obstáculos en sus vidas, alcanzaron el éxito académico requerido para poder llegar al nivel en el que se encontraban, con el fin de poder observar como éstos factores pueden ser promovidos a otros actores pertenecientes a la comunidad educativa.

Es de ese modo, que se puede llegar a través de la revisión bibliográfica a la conclusión de que efectivamente existirían factores resilientes en los alumnos que sirven como factores protectores de la deserción escolar, y no sólo de esa variable, sino que de otras variables del contexto, como el rendimiento y la buena convivencia con el grupo de pares.

Vivir una experiencia traumática es quizá una de las situaciones que más aportan a la vida de una persona. Sin quitar un ápice de la severidad, gravedad y horror de estas vivencias, no se puede omitir que es en situaciones extremas cuando el individuo tiene la oportunidad de volver a construir su forma de entender el mundo y su sistema de valores (Janoff-Bulman, 1992, O’Leary, 1998, Calhoun y Tedeschi, 1998), de manera que en esta reconstrucción puede darse un aprendizaje y un crecimiento personal (Calhoun y Tedeschi, 1999).

Según los autores revisados se puede distinguir que respecto al funcionamiento psicológico que protege a los niños resilientes del estrés que brindarían sus condiciones ambientales de base, lo autores mencionados señalan:

- Mayor Coeficiente Intelectual y habilidades de resolución de problemas
- Mejores estilos de enfrentamiento
- Motivación al logro autogestionada
- Autonomía y locus de control interno
- Empatía, conocimiento y manejo adecuado de relaciones interpersonales
- Voluntad y capacidad de planificación
- Sentido del humor positivo

Otros autores (Lösel et al., en Brambring, 1989; Mrasek y Mrasek, en Rutter y Hersov,

1985) agregan a estas, otras características del funcionamiento psicológico en niños y niñas resilientes:

- Mayor tendencia al acercamiento
- Mayor autoestima
- Menor tendencia a sentimientos de desesperanza
- Mayor autonomía e independencia
- Habilidades de enfrentamiento que, además de otras ya mencionadas, incluyen orientación hacia las tareas, mejor manejo económico, menor tendencia a la evitación de los problemas, a la vez, que menor tendencia al fatalismo. Lo expuesto anteriormente muestra la necesidad de centrarse en la salud y educación, más que en la enfermedad o carencia. En la medida en que seamos capaces de conocer con mayor profundidad las condiciones bajo las cuales se desarrolla los comportamientos resilientes, será posible generar intervenciones que vayan en la línea de prevenir, promoviendo y apoyando estas prácticas.

Además, este enfoque implica que en el diseño de las prácticas educativas será indispensable no sólo contar con un mensaje adecuado, sino también, con un mensajero que los transmita con respeto y cariño al niño. Tal mensaje educativo debe basarse en la posibilidad de que el menor desarrolle la capacidad de ser activo frente a los adultos y su medio, generando así una adecuada autoconfianza y autoimagen.

De acuerdo a Löesel (1992), la importancia que se venía otorgando a la posibilidad de utilizar los aportes que entrega el enfoque de la resiliencia, no debiesen reemplazar los esfuerzos que sea posible desarrollar por reducir tanto los riesgos como los déficit del desarrollo. En enfoque de resiliencia, indica el autor mencionado, resulta interesante para el enfoque preventivo dado que:

- Los factores protectores pueden compensar al menos parcialmente, a aquellos factores de riesgo que se hacen presente en un momento determinado.
- El enfrentamiento exitoso con el estrés puede contribuir al desarrollo de una personalidad positiva.
- La prevención primaria puede ser posible sin grandes intervenciones externas en los contextos naturales.

Diversos estudios han destacado los factores escolares como protectores ante situaciones de riesgo familiar y social. La escuela puede tomar un papel activo cuando el menor ha sido víctima directa o indirecta de malos tratos y de la violencia en el hogar. Si los educadores y docentes son receptivos y sensibles con las necesidades de los alumnos, ellos acudirán a ellos en busca de protección, de consuelo y de ayuda. El clima escolar es, en gran medida, generado por el docente. Un clima respetuoso, de alegría y buen humor, así como el rendimiento académico positivo son factores protectores capaces de reducir los efectos de las experiencias negativas y del estrés infantil.

Se ha descrito (Rutter et. al. 1979), que las experiencias positivas vividas en la sala de clases pueden mitigar los efectos de un estrés considerable en el hogar. Entre las características de las escuelas más exitosas se cuenta con un entorno físico apropiado, retroalimentación afectiva del profesor hacia los alumnos, uso frecuente de alabanzas, buenos modelos de comportamiento de los profesores, y el brindar a los estudiantes labores de responsabilidad y actitudes de confianza. Los autores observaron que los niños que asistieron a tales escuelas desarrollaron escasos o ningún problema emocional o conductual, a pesar de la considerable deprivación y discordia presentes en sus hogares (Pines, 1984, en Werner, 1988)

Aquellas personas que cuidan, educan o trabajan con niños pequeños podrían ayudar a fomentar los comportamientos resilientes, por ejemplo, aceptando la particularidad del temperamento de cada niño y permitiéndoles enfrentar desafíos; transmitiendo a éstos un sentimiento de responsabilidad y preocupación y recompensándolos por su cooperación; motivando intereses y actividades que sirvan como fuentes de gratificación y autoestima; y moldeando una convicción de que la vida tiene sentido a pesar de las adversidades que se tienen que enfrentar. Las historias de niños resilientes, demuestran que la fe y la confianza pueden desarrollarse y mantenerse aún bajo circunstancias adversas, esto depende de sí los niños encuentran personas que den un sentido a su vida y una razón para confiar en la vida. Lo que puede ser proporcionado a los niños, ya sea en la sala de clases, en el lugar de juegos, en el vecindario y/o en la familia, siempre que estén presente personas significativos para ellos que se preocupen y den atención a los niños (Werner, 1988).

Parece claro que la noción de resiliencia emerge al enfocar los aspectos positivos de la vida del niño más que los aspectos negativos como ocurre cuando se trabaja desde la perspectiva de los factores de riesgo.

Desde esta perspectiva, prevenir supone realizar intervenciones cuya consecuencia sea la eliminación de factores de riesgo o -más probablemente- la disminución de sus efectos, y la potenciación de los factores protectores. Por lo tanto, prevenir significa actuar sobre factores que sean modificables. Prevenir el fracaso escolar implica actuar sobre factores de riesgo y factores protectores que sean modificables. Si nos situamos en la escuela, la intervención deberá intentar incidir en factores modificables a través de la intervención educativa que se lleva a cabo en ella. Si nos situamos en el marco comunitario, se deberá incidir en factores modificables mediante la intervención educativa y social desarrollada en este marco. Es evidente la importancia de la coordinación entre ambos para una mejor prevención del fracaso escolar.

Como limitaciones se puede destacar que los procesos de deserción suelen ser estudiados en relación con población escolar que asiste a la educación media, lo cual puede explicar, por ejemplo, las diferencias encontradas en la parte cuantitativa de este estudio respecto al peso significativamente menor que este factor presente en la población desertora de educación básica.

Cabe señalar que Rumberger (1995) ha realizado una importante crítica a los estudios desarrollados en el campo de la deserción escolar. Este autor destaca que si bien la literatura empírica existente sobre el tema es amplia, ella ha tendido a centrarse en un reducido número de factores asociados con la deserción, muchos de ellos de carácter descriptivo y estructural relacionados con los estudiantes y sus familias (por ejemplo, el estatus socioeconómico), los cuales dicen poco respecto de los procesos subyacentes que llevan a este fenómeno.

Además, la mayoría de estos estudios se limitan a la deserción en el ámbito secundario, siendo que muchos niños abandonan la escuela antes de hacer ingreso a este nivel. En este sentido, se aboga por investigaciones que aborden el tema de la deserción de forma más comprehensiva, que sean capaces de

identificar y evaluar el efecto de la multiplicidad de variables que inciden sobre este fenómeno explorando las relaciones existentes entre ellas de tal manera de distinguir entre los factores verdaderamente independientes de los factores intervinientes; que se logre ahondar en los procesos subyacentes que llevan a este problema así como también medir los efectos acumulativos y de largo plazo de sus múltiples influencias; y que tomen en cuenta además el hecho de que existen diferentes tipos de desertores, los cuales abandonan la escuela por distintas razones.

Por otro lado, los modelos de riesgo o epidemiológicos son una herencia del modelo biomédico. Detectan un déficit, un problema y se dedican a estudiarlo exhaustivamente. De tal manera que diseccionan en multitud de variables a los individuos que padecen ese déficit. Finalmente extraen aquellas características que parecen estar presentes en un buen número de estos individuos.

Estas características son designadas como variables de riesgo, y su buen uso resulta muy útil para la detección y prevención de ese déficit en la población normal. Así que si alguien suma una cantidad considerable de esas variables, está listo para ser etiquetado o diagnosticado. A menudo estas etiquetas crean una profecía y colaboran en su cumplimiento.

Acerca de las futuras líneas de investigación, una de las primeras ideas que surgen a raíz de las limitaciones, es trabajar la temática de resiliencia y deserción escolar en población de alumnos de educación básica, ya que si bien, en relación al porcentaje no es tan significativamente alta la población de alumnos que desertan, el nivel básico sienta las bases ya sea educativas de lo que será la educación en enseñanza media, si se observa que un alumno deserta en básica, sería interesante observar qué factores están interviniendo, ya que, a priori se piensa que dichos factorías diferirían de forma significativa en relación a las razones de por qué deserta un alumno en enseñanza media, qué procesos están a la base, correlacionaría con alguna variable relativa al desarrollo, tendría

más relevancia que en la muestra de alumnos de básica el componente familiar, debido a que al no ser tan independientes dependerían en un 100% a sus padres, por ende a sus expectativas, creencias, modo de ver la realidad, etc.

Por otro lado, sería interesante el poder ahondar de forma empírica el rol que pueda suplir como potenciador de la resiliencia el docente cuando el alumno no posee padres con las competencias adecuadas, relativo a esto, podrían realizarse comparativas en relación a si dichas intervenciones serán más efectivas cuando los alumnos pertenecen a básica versus pertenecer a educación media.

BIBLIOGRAFÍA

ACHNU (2006). *La Deserción Escolar en Chile ¿Prioridad en la agenda educativa?*
En Foro Nacional Educación de Calidad para Todos. Santiago de Chile: ACHNU.

Ángeles, R. y Morales, J. (1995). Resiliencia y desarrollo humano aportes para una discusión. Solum Donas Burak. San José, Costa Rica. OMS, OPS. En red www.binasss.sa.cr/adolescencia/RESILENCIA.htm. Recuperado 15 de noviembre de 2011.

Aracena, M.; Castillo, R. y Román, F. (s/f). Resiliencia al maltrato físico infantil. En red: ehue.csociales.uchile.cl/psicologia/publica/resiliencia_maltrato.pdf Recuperado 19 de octubre de 2011.

BENARD, B. (1996). El fomento de la resiliencia en los niños. ERIC Digest.

Beyer, H. (1998) “¿Desempleo Juvenil o un Problema de Deserción Escolar?”.
Estudios Públicos, 71 (invierno 1998).

Bonanno, G.A. (2004). Loss, trauma, and human resilience. Have we underestimated the human capacity to thrive after aversive events? *American Psychologist*, 59, 20-28

Bronfenbrenner, Urie (1979a). Contexts of child rearing: problems and prospects. *American Psychologist*, vol. 34, n.10, pp. 844-850.

Bronfenbrenner, Urie (1979b). The ecology of human development: experiments by nature and design. Harvard University Press. Cambridge Gran Bretaña.

CEPAL (2002) “Deserción Escolar: Un Obstáculo para el Logro de los Objetivos del Milenio”. Panorama Social de America Latina 2001-2002, Cap III.

Díaz, R.; Melis, F. y Palma, A. (2005) “Adolescentes y Jóvenes que Abandonan sus Estudios Antes de Finalizar la Enseñanza Media: Principales Tendencias”.

Departamento de Estudios, División Social. MIDEPLAN.

Domínguez, J. (2005) Resiliencia Después del Huracán Katrina y Rita. En red: www.apa-helpcenter.org/articles/article.php?id=114 Recuperado 19 de octubre de 2011.

Faria, María Elisa, 2003, “Inequality and Human Capital Accumulation in Latin America: the case of Chile”, Universidad del Pacífico, Santiago de Chile.

FULLANA, Judit (1996): La investigación sobre las variables relevantes para la prevención del fracaso escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 14(1), 63-90.

García, M. ;Rodríguez, H. Y Zamora, J. (s/f) .Resiliencia, el arte de revivir. Horizonte Docente. En red www.educar.org/msf/Resiliencia.htm . Recuperado 19 de octubre de 2011

González, G. (2005).El concepto de Resiliencia .Caritas Argentina. En red: www.tsred.org/modules.php?name=News&file=article&sid=30.

Grotberg. (1997): “La resiliencia en acción”, trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales, Universidad Nacional de Lanús, Fundación Van Leer, 1997

Hall, D. M. B. (1992) "Child health promotion, screening and surveillance". En *Journal of child psy -chology and psychiatry* , vol 33, No 4

Instituto para la Evaluación de la Educación, INEE, 2006, “Panorama Educativo 2006”, Indicadores del sistema educativo nacional. México.

Kolb, C. L. (1973). Resiliencia . *Psiquiatría Clínica Moderna México: La Prensa Médica Mexicana* . 725 y 103.

Kotliarenco, María Angélica; Cáceres, Irma; y Alvarez Catalina. Eds. (1996).
Resiliencia: Construyendo en adversidad. CEANIM, Santiago, Chile.

Kotliarenco, M. A. y Dueñas, V. (1992). Vulnerabilidad versus Resilience: Una
Propuesta de Acción Educativa. Derecho a la Infancia, 3er. Bimestre. Santiago, Chile.

Kotliarenco, María Angélica, Castro, Ana y Cáceres, Irma (1993). En torno a la
problemática de la conceptualización en el ámbito preescolar. Primer Simposio
Latinoamericano y Cuarto Simposio Nacional de Educación Parvularia: Desarrollo de
una Atención Integral Pertinente a América Latina para el Niño Menor de 6 años.
Santiago, Chile,

Kotliarenco, María Angélica; Alvarez, Catalina; y Cáceres, Irma. (1995). Una nueva
mirada de la pobreza. Foro Mundial 1995: La Persona Menor de Edad como Prioridad
en la Agenda Mundial ¿Qué es lo necesario?. Puntarenas, Costa Rica.

Kotliano Maria Angelica. (1996). *Estado de arte de la Resiliencia*. Oficina
Panamericana de Salud

Kotliarenco, M. y Pardo, M. (s/f). Algunos Alcances Respecto al sustento biológico
de los comportamientos resilientes. En red [www.iacd.oas.org/educa135 /Kotliarenco
2000 /kotliarenco2000.htm](http://www.iacd.oas.org/educa135/Kotliarenco2000/kotliarenco2000.htm).

Lavado, Pablo y Gallegos, José, 2005, “La dinámica de la deserción escolar en el Perú:
un enfoque usando modelos de duración”, Centro de Investigación de la Universidad
del Pacífico, Lima, Perú

López, A. (1996). La resiliencia algo a promover. Ginebra. En red
[www.comminit.com/la/teoriasdecambio/
lacth/lasld-285.html](http://www.comminit.com/la/teoriasdecambio/lacth/lasld-285.html) . MINEDUC (2008)
“Indicadores de la Educación en Chile 2006”

Löeser, F.; Bliesener, T.; Kferl, P. (1989). On the Concept of Invulnerability:
Evaluation and First Results of the Bielefeld Project, pp. 186-219; en Brambring, M.;

Löesel, F.; Skowronek, H.: Children at Risk: Assesment, Longitudinal Research and Intervention. Walter de Gruyter, 1989. Nueva York, E.E.U.U.

Luthar, Suniya S.(1993).Annotation: methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. Journal of Child Psychology and Psychiatry, vol. 34, n. 4. Pp. 441-453.

Montero, Roque, 2007, “Trabajo y Deserción escolar ¿Quién protesta por ellos?”, Universidad de Chile. Morrow, G. (1986). Standardizing practice in the analysis of school dropouts. Teacher College Record, 87 (3), 342-354.

Navarro, E. J. (2003). Reseña de "Los Patitos Feos. La Resiliencia una infancia infeliz no determina la vida" de Boris Cyrulnik. Revista Eletronica Interuniversitaria de Formación de Profesorado , 189-191.

Paton, DG., Smith, L., Violanti, JM. y Eräen, L. (2000). Work-related traumatic stress: Risk, vulnerability and resilience. En J.M. Violanti, D. Patton, y D. Dunning (Eds.), Posttraumatic Stress Intervention: Challenges, Issues and Perspectives. Springfield, IL: C. C. Thomas.

Ramírez, P. (2001) .Resiliencia, Manual Factores de Riesgo y Protección. FISAC. Jóvenes y alcohol. En red: www.alcoholinformate.org.mx/portal_jovenes/home.cfm?Tips=45&pag=Tips.

Ramirez H. (1995) LA RESILIENCIA. En red www.geocities.com/centrotecnicas/resiliencia.html.

Rutter, Michael (1985a). Family and school influences on behavioural development. Journal of Child Psychology and Psychiatry, vol. 22, n.3, pp. 349-368.

Rutter, Michael (1985b). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, vol.147, pp. 598-611.

Saleebey, D. (1997). Is it feasible to teach HBSE from a strengths perspective, in contrast to one emphasizing limitations and weakness? Yes. En M. Bloom y W.C. Klein (Eds.), *Controversial issues in human behaviour in the social environment* 33-48. Boston: Allyn y Bacon.

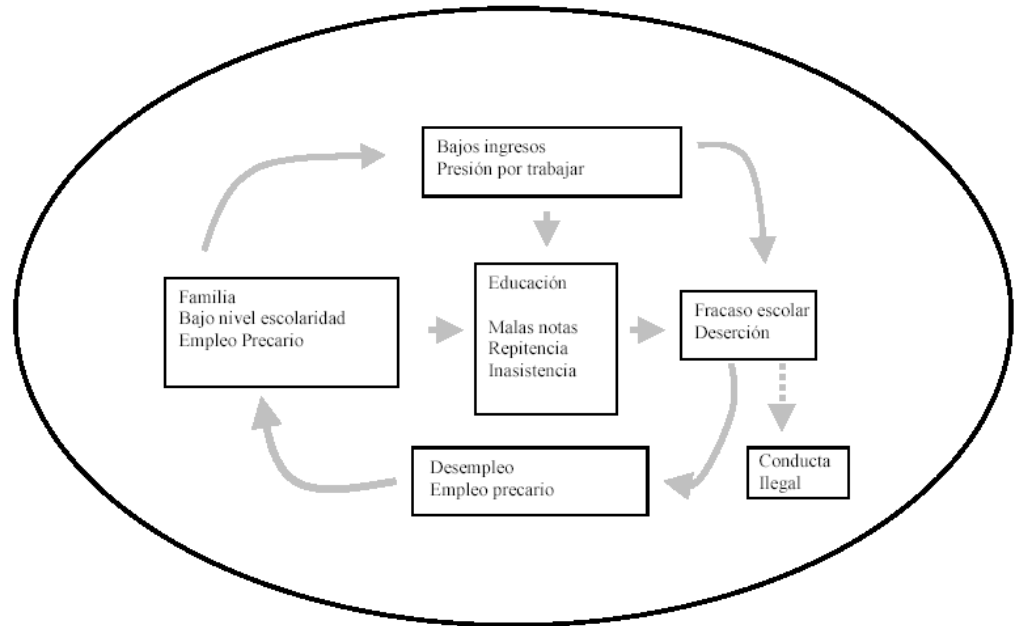
Sánchez, S. (2003). Resiliencia. Como generar un escudo contra la adversidad. *Diario El Mercurio*. En red www.resiliencia.cl/investig/ .

Sepúlveda H. , 2000, "Descripción General Situación de la Educación en Chile Programa Liceo para Todos", Presentación realizada en el Seminario de Capacitación a Profesionales Servicio País, Ministerio de Educación.

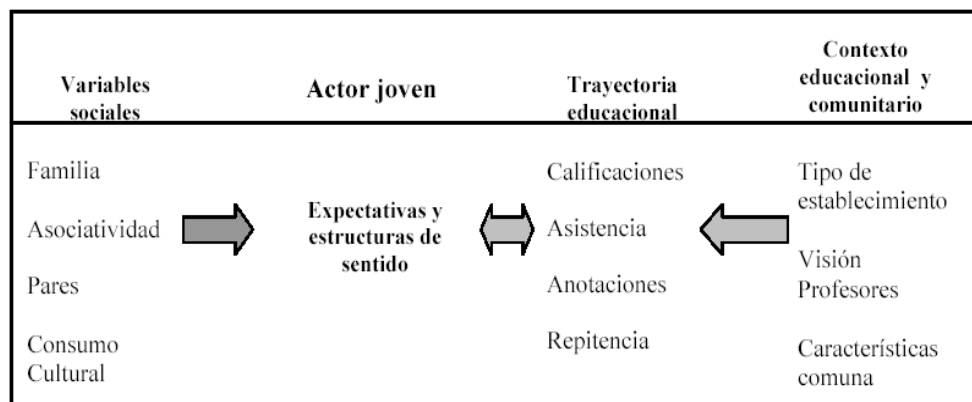
Werner, Emmy E. (1989). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 59, n.1, pp. 72-81.

ANEXOS

Esquema 1. Deserción y Factores Asociados



Esquema 2. Principales temas y variables del estudio relativos a la deserción



Cuadro III.1. Prácticas protectoras y expulsoras formales e informales

<p style="text-align: center;">Prácticas Protectoras Formales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedagógicas y de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> - Clases de reforzamiento - Estrategias de motivación en clases - Premio el esfuerzo - Fomento de actividades de libre elección y extraescolares • Retener dejando en segundo plano el aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> - Disminuir exigencias académicas, pruebas de recuperación, dejar pasar de curso - Asistencia flexible - Acogida a adolescentes embarazadas 	<p style="text-align: center;">Prácticas Protectoras Informales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lazos de amistad con los alumnos • Apoyo afectivo a alumnos en riesgo • Apoyo material, con dinero, ropa y alimento, a alumnos con mala situación económica • Visita a hogar de alumnos que faltan mucho a clases.
<p style="text-align: center;">Prácticas Expulsoras Formales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expulsión pura <ul style="list-style-type: none"> - Cancelar matrícula a alumnos con problemas de conducta - Enviar a alumnos con sobre-edad a la modalidad nocturna - Quitar beneficios de internado por problemas disciplinarios • Clasificación y estigmatización de los alumnos <ul style="list-style-type: none"> - Crear cursos selectivos, de acuerdo con rendimiento y comportamiento - Hacer las clases en función del tipo de curso: enfatizando aprendizajes, en cursos buenos, o orientándose hacia la disciplina, en cursos malos. 	<p style="text-align: center;">Prácticas Expulsoras Informales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estigmatización de los alumnos: flojo, afeminado, desordenado, inmaduro • Prejuicio negativo acerca de la capacidad académica del alumno: mal alumno, tonto, incapaz

Cuadro IV. 1. Síntesis: Once procesos de deserción

Proceso deserción (número de casos)	Tipo de Decisión	Signo pre deserción
1. Oportunidad Concreta de Trabajo (2)	Propia	Situación económica familiar
2. Crisis económica o familiar (3)	Propia	Crisis familiar repentina
3. Percepción de Fracaso Escolar (2)	Propia	Historial de mal rendimiento
4. Expulsión del establecimiento (3)	Autoridad escolar	Bajas calificaciones Anotaciones negativas
5. Disconformidad con algún elemento del establecimiento (6)	Propia, "silenciosa"	Inasistencia, dejar de entregar pruebas y trabajos
6. Rechazo al "ambiente" del establecimiento (3)	Propia, "decidida"	Expulsión anterior de establecimiento de mayor "prestigio"
7. Priorización de actividades alternativas a las clases (4)	Autoridad escolar y/o padres	Inasistencia, "cimarra con compañeros"
8. Proyecto personal alternativo al liceo (5)	Propia	Es más frecuente a más edad, pero sobre edad no es lo determinante.
9. "Riesgo Social" (4)	Propia	Ilegalidad, consumo frecuente de drogas, calle
10. Embarazo (2)	Propia	Embarazo y con posibilidades de constituir un hogar
11. Cuidado de Hijo/a (5)	Propia	Nacimiento de hijo, ausencia de redes de apoyo

Cuadro IV. 2. Factores protectores gravitantes en la no-deserción

Tipos	Factores Protectores
a) Medidas directas de establecimientos educacionales	1. Políticas formales
	2. Acciones informales
b) Establecimientos como espacio de socialización	3. Amistades
	4. Alternativas a la familia
	5. Actividades extraprogramáticas
c) Apoyo familiar	6. Acción directa
	7. Apoyo implícito (familia alta educación / educación baja / otro significativo)
d) Motivación y empuje	8. Proyecto personal (individual o personal)
f) Asociatividad	9. Grupo religioso