

**Factores de resiliencia asociados  
al rendimiento académico en estudiantes  
de contextos de alta vulnerabilidad social**  
*Factors of resilience associated with academic  
performance in students from contexts  
of high social vulnerability*

**Marco Antonio VILLALTA PÁUCAR<sup>1</sup>**

mvillalta@udd.cl

*Universidad del Desarrollo, Chile*

Recibido: 14-5-2009

Aprobado: 30-10-2009

---

<sup>1</sup> Psicólogo por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Especialista en Métodos de Investigación Cualitativa, Psicología Educacional, Cultura Escolar, Resiliencia, Interacción Didáctica, Uso de Tecnología en Sala de Clase e Intervención Psicosocial en Adolescentes. Se ha desempeñado en la Universidad de Santiago de Chile, Católica del Maule y Universidad del Desarrollo. Investigador responsable del proyecto financiado por el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (Fondecyt) del Estado Chileno N° 1095049: *Interacciones didácticas innovadoras en contextos de vulnerabilidad social.*

## RESUMEN

La presente investigación analiza la relación entre factores de resiliencia y rendimiento académico en alumnos adolescentes de establecimientos educativos ubicados en contextos de alta vulnerabilidad social. Se trata de un estudio descriptivo-correlacional realizado con una población de 437 alumnos de Educación Media de la Región Metropolitana de Chile. Se diseñó y aplicó un cuestionario para determinar el nivel de calidad de vida y factores de riesgo de los adolescentes. La resiliencia se midió con la escala SV-RES creada para población chilena. Los resultados indican que la relación entre resiliencia y logros de aprendizaje se fortalece en dos situaciones de adversidad que reportan los adolescentes: a) Divorcio o separación de sus padres, y b) Embarazo propio o de la pareja.

**Palabras clave:** Resiliencia, rendimiento académico, vulnerabilidad social, adolescentes.

## ABSTRACT

This study analyzes the relationship between factors of resilience and academic performance in adolescent students from educational establishments situated in contexts of high social vulnerability. It consists of a correlational-descriptive study carried out with a population of 437 Middle Education pupils in the Metropolitan Region of Chile. A questionnaire was designed and applied to determine the level of Quality of Life and Risk Factors of the adolescents. Resilience was measured with the SV-RES scale created for the Chilean context. Results indicate that the relation between resilience and learning achievements is strengthened in two situations of adversity that those surveyed reported: (a) divorce or separation of the parents and (b) pregnancy either of the individual concerned or of the couple.

**Keywords:** Resilience, academic performance, social vulnerability, adolescents.

## 1. INTRODUCCIÓN

El término «resiliencia» aparece en la literatura especializada de la salud mental como una hipótesis explicativa de la conducta saludable en condiciones de adversidad o alto riesgo (Fergus y Zimmerman, 2005). Han proliferado los estudios que precisan los alcances y limitaciones de este concepto (Mejía, 2003; Manciaux, 2005). Diversos tra-

bajos reconocen que la resiliencia supone una combinación de factores personales y contextuales con los cuales el sujeto enfrenta y supera las adversidades en su vida (Kotliarenko, 2000; Luthar, 1991; Luthar, Cicchetti y Becker, 2000; Grotberg, 1995; Saavedra, 2003). Asimismo, reportan diversos modelos conceptuales que vinculan dichos factores para explicar el comportamiento en contexto de adversidad (Hauser, 1999; Fergus y Zimmerman, 2005; Mejía, 2003; Luthar y otros, 2000).

Los factores que desarrollan la calidad de vida y salud mental de los adolescentes, y que los protegen de la adversidad, están vinculados a la familia y la educación (Amar, Kotliarenko y Abello, 2003; Arguedas y Jiménez, 2007). La institucionalidad educativa tiene como tareas ineludibles la generación de aprendizajes y conocimiento, así como el desarrollo de competencias sociales en los estudiantes para desenvolverse con éxito en el mundo moderno (Murillo, 2003; Unicef, 2005; Ministerio de Educación, 2007). Sin embargo, situaciones de vulnerabilidad social, como la pobreza socioeconómica, están asociadas al fracaso educativo: deserción del sistema y baja calidad de la educación. Un indicador consensuado, aunque no suficiente, de calidad educativa es el nivel de rendimiento académico (Correa y Marshall, 2003; Murillo, 2003; Cornejo y otros, 2005). En la presente investigación se aborda de modo intencionado la relación entre factores de resiliencia y rendimiento académico en contextos de vulnerabilidad social. El conocer dichos factores permitirá implementar intervenciones educativas focalizadas que estimulen la resiliencia.

### ***1.1. Antecedentes conceptuales***

Los modelos de la resiliencia tienen en común la combinación de factores internos y externos que, en una perspectiva procesual, protegen al sujeto de la adversidad. En la literatura especializada se describen diversos modelos, tales como: *Compensatorio*, *Protector*, y del *mejoramiento* o *desafío* (Hauser, 1999; Luthar y otros, 2000; Fergus y Zimmerman, 2005) los cuales han orientado el estudio de la resiliencia en diversas situaciones de adversidad.

Asimismo, se han construido instrumentos de medición de aspectos vinculados a la resiliencia: el impacto de la adversidad, niveles de adaptación y proceso de elaboración de la adversidad, los cuales han favorecido mayor precisión y delimitación del constructo. Finalmente, hay acuerdo entre los investigadores respecto a que la resiliencia se puede medir (Grotberg, 2005; Infante, 2005). La promoción de resiliencia se sostiene en el supuesto de la capacidad universal de los seres humanos para abordar satisfactoriamente la adversidad (Grotberg, 1995; Kotliarenko, 2000; Saavedra, 2003). En tal sentido, los métodos de estudio apuntan a reconocer y analizar aquellos comportamientos que, contruidos en la interacción, operan como factores protectores del daño en un contexto determinado. Conocer y analizar dichos factores de resiliencia, contextualmente delimitados, es el objetivo de las diversas propuestas de medición.

Ospina (2007) indaga y sistematiza las diversas técnicas para estudiar la resiliencia reportadas en revistas científicas electrónicas: Pruebas proyectivas, Pruebas de imaginología y Pruebas psicométricas, donde estas últimas tratan de cuestionarios de auto-reporte, tipo Lickert. Describe trece pruebas psicométricas de medición de resiliencia diseñadas para población adolescente de habla inglesa, y algunas de ellas se han adaptado para el estudio en adolescentes de habla hispana (Alvarado y Díaz-Morales, 2008; Vinaccia, Quiceno y Moreno San Pedro, 2007) y en otras culturas (Yu y Zhang, 2007). Ahern, Kiehl, Lou y Byers (2006) analizan revistas especializadas y reportan las propiedades psicométricas de un conjunto de pruebas que miden resiliencia en adolescentes de habla inglesa. En la literatura científica se reportan diecisiete pruebas que miden resiliencia, todas ellas diseñadas y validadas en población de habla inglesa (Ospina, 2007; Ahern y otros, 2006). Existen propuestas de medición de resiliencia diseñadas en el contexto latinoamericano. Entre ellas están el *Inventario de Factores Personales de Resiliencia* diseñado por Salgado para población infantil peruana (Salgado, 2005); el *Cuestionario de Resiliencia para Estudiantes Universitarios* (CRE-UDE), de Peralta, Ramírez y Buitrago (2006) diseñado para población universitaria colombiana; y la *Escala de Resiliencia SV-RES* (Saavedra y Villalta, 2008a), diseñado para población joven y adulta chilena.

Los constructos teóricos que sustentan los instrumentos revisados distinguen diversos dominios o capacidades de la persona resiliente, siendo las más recurrentes en las mediciones las siguientes: fortaleza o resistencia al estrés a través de la reelaboración positiva de las experiencias traumáticas, el fortalecimiento de redes sociales y familiares, la valoración y confianza en sí mismo, entre otras.

Hay acuerdo entre los especialistas en considerar que la resiliencia no se puede reducir a un conjunto de rasgos personales, pero sí refiere a elementos o factores que operan dentro del individuo, y que son cultivados a lo largo de su historia personal (Fergus y Zimmerman, 2005), posiblemente en vínculos tempranos con sus cuidadores (Muñoz y De Pedro, 2005; Kotliarenco y Lecannelier, 2004), siendo condición para el desarrollo de una particular apropiación de los sucesos de la vida (Munitz y otros, 1998; Grotberg, 2006).

Se distinguen entonces factores del entorno y factores personales de la resiliencia, en una relación de interdependencia entre los mismos (Munitz y otros, 1998; Pérez, Ferri, Melià, y Miranda, 2007; Connor y Davidson, 2003; Vinaccia, Quiceno y Moreno San Pedro, 2007), lo cual se confirma en los instrumentos de medición construidos (Ospina, 2007; Ahern y otros, 2006; Villalta, Saavedra y Ecurra, 2007). Los comportamientos vinculados a la resiliencia son expresiones individuales que se constituyen en la interacción social y los estudios ponen de relieve los primeros años de vida (Kotliarenco y Lecannelier, 2004; Grotberg, 1995).

### ***1.2. La propuesta de medición de la escala SV-RES***

La *Escala de Resiliencia SV-RES* (Saavedra y Villalta, 2008a) es una alternativa latinoamericana de medición estructurada en relación a dos preguntas-eje: a) ¿Qué recursos personales, de un modo consciente e intencionado utiliza el sujeto para abordar la adversidad? y b) ¿Cómo se constituye el comportamiento resiliente desde la perspectiva del sujeto? (Villalta, Saavedra y Ecurra, 2007). La primera pregunta refiere a los factores de resiliencia que niños y adolescentes movilizan para abordar con éxito situaciones adversas, y

que por lo mismo es necesario promover. Grotberg (1995) ha trabajado de modo amplio y profundo este tema con niños y adolescentes de diversos países y, junto con otros especialistas, ha diseñado propuestas de promoción efectivas para poblaciones latinoamericanas (Munitz y otros, 1998; Infante, 2005). El modelo interactivo de Grotberg (1995) caracteriza la resiliencia en tres aspectos de la relación con otros: a) El apoyo que la persona cree que puede recibir (yo tengo); b) Las fortalezas intra-psíquicas y condiciones internas con las que se define a sí misma (yo soy, yo estoy); y c) Las habilidades para relacionarse y resolver problemas (yo puedo). La segunda interrogante está en la línea de los estudios de casos de sujetos con trayectorias resilientes (Hauser, 1999; Fergus y Zimmerman, 2005). Saavedra (2003) ha trabajado desde esta perspectiva con casos latinoamericanos desde los cuales elaboró el *Modelo Emergente* de la resiliencia. Este modelo es una síntesis comprehensiva de la acción resiliente desde la perspectiva de los participantes para aprender y transformar proactivamente sus juicios: condiciones de base, visión de sí mismo, visión del problema y respuesta resiliente.

La escala SV-RES se define en el cruce de dos ejes conceptuales a) El eje interactivo de Grotberg y b) El eje de la respuesta o acción resiliente del Modelo Emergente de Saavedra. El cruce de ambos ejes define conceptualmente los factores que evalúa la escala SV-RES y es posible reconocer distintos niveles de la acción humana que a lo largo de la historia personal van constituyendo aspectos de la forma de ser del sujeto. Esto define doce factores.

La versión definitiva de la escala consta de sesenta ítems, y los estudios de validación se realizaron con población estudiantil adolescente de la Región del Maule, Chile (Villalta, Saavedra y Escurra, 2007). La escala total tiene alta confiabilidad (Alfa de Cronbach= 0,96, Prueba de dos mitades Spearman-Brown= 0,97). Ha demostrado validez de criterio a través del método concurrente con la escala CD-RISC de Connor y Davidson (2003), alta correlación con la escala total ( $r$  Pearson= 0,72) y con los doce factores la correlación de Pearson está en el rango 0,41 a 0,72. Se han realizado estudios posteriores que enriquecen la comprensión de los factores de resiliencia que evalúa la escala (Saavedra y Villalta, 2008; 2008a; Saavedra y Yanquez, 2008). Los factores de resiliencia se definen a continuación:

TABLA N° 1

FACTORES DE RESILIENCIA ESCALA SV-RES (SAAVEDRA Y VILLALTA, 2008a)

Competencias Interaccionales de Grotberg (1995)	Niveles de estructuración de la conciencia (Saavedra, 2003)			
	Condiciones de base	Visión de sí mismo	Visión del problema	Respuesta resiliente
Yo soy, yo estoy	F1: Identidad.	F2: Autonomía	F3: Satisfacción	F4: Pragmatismo
Yo tengo	F5: Vínculos	F6: Redes	F7: Modelos	F8: Metas
Yo puedo	F9: Afectividad	F10: Autoeficacia	F11: Aprendizaje	F12: Generatividad

*Factor 1: Identidad.* (Yo soy- condiciones de base). Refiere a juicios generales tomados de los valores culturales que definen al sujeto de un modo relativamente estable. Estos juicios generales son formas particulares de interpretar los hechos y las acciones a lo largo de la historia personal.

*Factor 2: Autonomía.* (Yo soy/yo estoy-visión de sí mismo). Refiere a juicios sobre el vínculo que el sujeto establece consigo mismo para definir su aporte particular al entorno sociocultural. Alude al sentimiento de competencia frente a los problemas, la buena imagen de sí mismo y la independencia al actuar (Grotberg, 1995; Kotliarenco, 1996).

*Factor 3: Satisfacción.* (Yo soy/yo estoy-visión del problema). Refiere a juicios que develan un estado de satisfacción personal, sentimientos de logro y autovaloración desde el cual el sujeto aborda una situación problemática.

*Factor 4: Pragmatismo.* (Yo soy/yo estoy-respuesta resiliente). Refiere a juicios que develan un sentido práctico de interpretar las acciones que realiza. Alude a una orientación positiva hacia la acción (Melillo, 1996, en Kotliarenco, 1996).

*Factor 5: Vínculos.* (Yo tengo-condiciones de base). Juicios que ponen de relieve el valor de la socialización primaria y redes sociales con raíces en la historia personal. Refiere a las relaciones vinculares cercanas e intensas en la infancia que definen estructuras de apego que orientan sistemas de creencias (Saavedra, 2003).

*Factor 6: Redes.* (Yo tengo-visión de sí mismo). Juicios que refieren al vínculo afectivo que establece la persona con su entorno social cercano. Alude a las condiciones sociales y familiares que constituyen un apoyo para el sujeto (Grotberg, 1995; Kotliarenco, 1996).

*Factor 7: Modelos.* (Yo tengo-visión del problema). Juicios que refieren a personas y situaciones que sirven de guía al sujeto para enfrentar sus problemas. Las experiencias anteriores sirven de referente para abordar la resolución de problemas (Saavedra, 2003; Kotliarenco, 1996).

*Factor 8: Metas.* (Yo tengo-respuesta resiliente). Juicios que refieren al sentido de la acción para abordar una situación problemática. Alude a coherencia de objetivos y acciones hacia un fin claro y realista a perseguir. Implica proyección a futuro, no dejar sin terminar lo iniciado. Tiene que ver con comportamientos como trabajar sin distraerse, ser resistente, metódico y planificador (Saavedra, 2003; Kotliarenco, 1996).

*Factor 9: Afectividad.* (Yo puedo-condiciones de base). Juicio que refiere al auto-reconocimiento y valoración positiva de la vida emocional los cuales favorecen la flexibilidad en los métodos, hábitos y preferencias, en la adaptación a situaciones nuevas con humor y empatía.

*Factor 10: Autoeficacia.* (Yo puedo-visión de sí mismo). Juicio sobre las posibilidades de éxito que la persona reconoce en sí mismo ante una situación problemática. Implica la autopercepción de capacidad para poner límites, poder controlar los impulsos, responsabilizarse por las acciones y manejar el estrés (Kotliarenco, 2000).

*Factor 11: Aprendizaje.* (Yo puedo-visión del problema). Juicios que valoran la situación problemática como oportunidad de aprendizaje. Implica aprovechar la experiencia vivida, aprender de los errores, evaluar el propio actuar, y corregir la acción (Saavedra, 2003).

*Factor 12: Generatividad.* (Yo puedo-respuesta resiliente). Juicios que refieren a la capacidad de pedir ayuda a otros para solucionar situaciones problemáticas. Alude a la habilidad de crear respuestas alternativas frente a los problemas, promoviendo la cooperación o solicitando apoyo (Grotberg, 1996, en Kotliarenco, 1996).



La escala SV-RES es una propuesta de medición de la resiliencia que tiene adecuadas propiedades psicométricas en población chilena y que abre posibilidades de investigación y promoción que es necesario profundizar.

### ***1.3. Resiliencia y educación***

Los estudios de resiliencia relacionados con la institución educativa ponen el acento en el carácter protector ante conductas de riesgo a través de elementos como el buen clima emocional y las relaciones interpersonales en el establecimiento educativo (Anthony, 2008; Cardoso y Dubino, 2002; Jadue, 2003; Jadue, Galindo y Navarro, 2005), pero también indican que estos elementos no necesariamente están vinculados con la promoción de aprendizajes académicos (Grotberg, 2005). La experiencia escolar es el espacio social para la prevención y promoción de la salud mental integral y se han estudiado los factores de riesgo que incrementan la vulnerabilidad de los estudiantes hacia la deserción y el fracaso escolar (Valderrama, Behn y Pérez, 2007; Jadue, 2003; Arguedas y Jiménez, 2007). La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas de Chile ([JUNAEB] (Cornejo y otros, 2005) señala que la interacción de factores de riesgo y de protección, individuales y familiares, que operan antes y durante el proceso educativo, son los que determinan los niveles de vulnerabilidad al fracaso y deserción de los alumnos del sistema escolar.

El fracaso escolar, asociado a otros factores de riesgo social, hace a los adolescentes mucho más vulnerables al daño de su salud mental e integración social. Lamentablemente, es clara la asociación entre pobreza, fracaso educativo y delincuencia (Gendarmería de Chile, 2000 en Araya y Sierra, 2002; Unicef, 2005). La vulnerabilidad al fracaso escolar es tributario de factores de riesgo vinculados a la pobre estimulación temprana, repetencia, problemas a nivel de la familia o un entorno sociocultural empobrecido de estímulos (JUNAEB, 2005 en Cornejo y otros, 2005). La vulnerabilidad aumenta con la ausencia de factores protectores, donde juega un papel importante la familia y los apoyos sociales que permitan la interpretación proactiva de las situaciones adversas del entorno, abriendo posibilidades de acción orientadas al logro de

bienestar. Se consideran factores protectores aquellos que refieren a la capacidad de los sujetos y grupos para resistir y sobreponerse a situaciones adversas. Las experiencias de promoción de resiliencia en educación tienen como foco de análisis y acción las fortalezas individuales y colectivas que aseguran el desarrollo sano del individuo (Pérez, Ferri, Meliá y Miranda, 2007) y promueven la transformación positiva del entorno social de la institución (Mellillo, 2005; Papházy, 2006).

Por otra parte, el concepto de *discriminación positiva* refiere a una acción intencionada, desde la política educativa, de apoyo específico y especializado a aquellas personas e instituciones educativas que se encuentran en contextos y situaciones de vulnerabilidad social de diverso tipo, pues la educación es el mecanismo para combatir la exclusión de los sectores menos favorecidos (Bolton, 2006; Redondo, 2008). La educación es un factor de resiliencia para los adolescentes que viven situaciones adversas asociadas a la exclusión social. Por tanto, vale preguntar ¿frente a cuáles situaciones de adversidad el rendimiento académico es un resultado que indica la presencia de un mecanismo resiliente?; ¿qué factores de resiliencia pueden estar asociados, además de la permanencia en el sistema escolar, al logro académico?

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Objetivos**

#### **General:**

Conocer los factores de resiliencia asociados al rendimiento académico de los alumnos adolescentes que viven situaciones de vulnerabilidad social.

#### **Específicos:**

1. Describir aspectos generales y específicos de vulnerabilidad social de los estudiantes adolescentes.
2. Analizar los factores de resiliencia de la Escala SV-RES asociados al rendimiento académico según factor de riesgo.

## **2.2. Diseño**

El diseño general de estudio es cuantitativo de tipo descriptivo-correlacional.

## **2.3. Participantes**

La población de estudiantes adolescentes proviene de establecimientos educativos definidos por los siguientes criterios: a) Ubicados en sectores urbanos de *Alta Vulnerabilidad Social* de la Región Metropolitana de Santiago de Chile; y b) Con distintos *resultados de rendimiento académico*.

1. *Vulnerabilidad Social*. Es definida por los estudios sociodemográficos que caracterizan a las comunas de la Región Metropolitana según niveles de calidad de vida, salud, nivel y calidad educacional de la población, ingresos económicos de la familia (Araya y Sierra, 2002; Gobierno Regional Metropolitano de Santiago, 2006), e Indicadores del Desarrollo Humano de las comunas de Chile (Ministerio de Planificación y Cooperación [MIDEPLAN], 2000). Se toman los establecimientos de la comuna con Alta Vulnerabilidad Social.
2. *Resultados de rendimiento académico*. Definidos según los resultados obtenidos por los alumnos del establecimiento en la *Prueba Nacional de Medición de Calidad Educativa (SIMCE)* que evalúa el desempeño de los alumnos y alumnas en distintas áreas de aprendizaje. Se toman establecimientos municipalizados de Alto y otro de Bajo resultado, obtenido en la prueba SIMCE 2006 en Segundo Medio (Mineduc, 2007). El tamaño total de la muestra fue de 437 casos, 243 mujeres y 194 hombres. De éstos se analizan los casos en que la resiliencia tiene relación con el rendimiento académico.

## **2.4. Instrumentos de estudio.**

1. *Escala de Resiliencia SV-RES* (Saavedra y Villalta, 2008a). Constituido por 60 ítemes, para analizar 12 factores de resiliencia. La Escala tiene

un formato tipo Lickert que se califica con un rango de 5 opciones de respuesta: (1) Muy de acuerdo, (2) De acuerdo, (3) Ni acuerdo ni desacuerdo, (4) En desacuerdo, (5) Muy en desacuerdo. El puntaje máximo es de 300 puntos.

2. *Cuestionario de historia personal y familiar.* Recoge y adapta ítems del estudio del Ministerio de Salud de Chile sobre calidad de vida relacionada con la salud, específicamente el SF-12 (MINSAL, 2006). Asimismo, en el cuestionario se incluye un ítem que indaga si los adolescentes han vivido o no experiencias de adversidad en los últimos doce meses. Estas experiencias son Factores de Riesgo Específico (FER) que la literatura asocia con mayor vulnerabilidad al daño a la salud mental del adolescente.

## ***2.5. Procedimiento de análisis***

1. Se informa y solicita consentimiento para el estudio a las autoridades educativas y alumnos de los establecimientos. El estudio se realiza en el primer semestre del 2008.
2. Se aplican los cuestionarios, se ingresan al programa de análisis estadístico SPSS v10 para el análisis estadístico.
3. Se utilizan estadísticos descriptivos y pruebas de análisis paramétrico y no paramétrico, en consideración de los criterios y características de los casos de estudio. No es posible suponer para todos los análisis una distribución normal de los resultados.
4. Se analizan los resultados por establecimiento educativo y se comparan resultados en Establecimiento de Alto Rendimiento Educativo (AA) y de Bajo Rendimiento Educativo (AB).
5. Se seleccionan de la población total de encuestados aquellos casos relevantes para los objetivos del estudio para analizar la relación entre factores de riesgo, resiliencia y rendimiento académico.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Descripción y comparación por establecimiento y sexo

TABLA N° 2  
CALIDAD DE VIDA PERCIBIDA (CVP) POR SEXO

Escala de CVP	Sexo		Total
	% Hombres	% Mujeres	
8-15 Muy buena CVP	11,3%	5,6%	8,2%
16-19 Buena CVP	45,8%	35,0%	39,8%
20-24 Regular CVP	35,6%	44,1%	40,3%
25-28 Mala CVP	6,0%	13,6%	10,2%
29-32 Muy mala CVP	1,4%	1,7%	1,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

N=437

Con los ítems de la encuesta se elaboró la Escala de Calidad de Vida Percibida (CVP). La puntuación mínima (8) indica que siempre es excelente o buena la percepción de salud física, emocional y mental; la puntuación máxima (32) indica que siempre es mala la percepción de salud física, emocional y mental. Al analizar por sexo se encuentra que las mujeres son quienes reportan mayoritariamente, en comparación con los varones, mayor insatisfacción con su salud general, mayores limitaciones en su rol de estudiantes por problemas emocionales y quienes con mayor frecuencia se han sentido intranquilas. La distribución (4,N=638)=22.46,  $p=.00$  indica relación significativa ( $p<.01$ ) entre Calidad de Vida Percibida (CVP) y sexo.

En el cuestionario se incluyó un listado de 13 situaciones adversas que la literatura asocia a situaciones de riesgo para la salud mental. Se les denomina Factores Específicos de Riesgo (FER). Se solicitó a los participantes que marcaran las situaciones del listado que hubieran vivido en los últimos 12 meses.

Se incluyó la alternativa *No he vivido estas situaciones*. La Tabla N° 3 pone en evidencia que 7 de cada 10 encuestados ha vivido al menos una de las 13 situaciones adversas presentadas.

TABLA N° 3  
FACTORES ESPECÍFICOS DE RIESGO (FER) POR ESTABLECIMIENTO  
(RESPUESTAS MÚLTIPLES)

¿Has vivido una o varias de las siguientes situaciones?		Establecimiento	
		% AB n=186	% AA n=201
1	Muerte por accidente o enfermedad de algún familiar muy querido por ti.	25,8	26,7
2	Divorcio o separación de tus padres.	8,1	9,2
3	Enfermedad grave de tus padres o algún familiar muy querido por ti.	26,3	25,1
4	Serios problemas económicos.	25,3	15,5
5	Suicidio de algún familiar, amigo o conocido.	8,1	5,6
6	La pérdida de la vivienda.	1,6	0,4
7	Haber tenido un accidente violento	1,1	3,6
8	Alcoholismo o adicción en algún miembro de la familia.	23,7	16,7
9	Agresión física.	3,2	3,6
10	Sufrido agresión sexual.	0,5	0
11	Sufrido robo.	12,9	9,6
12	Ser testigo de un accidente violento.	8,1	12,7
13	Embarazo propio o de la pareja.	5,9	1,2
0	No he vivido estas situaciones	30	30

La *Enfermedad grave de los padres o algún familiar querido* es una de las situaciones señaladas con mayor frecuencia, especialmente en el Establecimiento AB (26,3%). La *muerte por accidente o enfermedad de un familiar*

*querido* se eleva especialmente en el establecimiento AA. Tener *Serios problemas económicos y el alcoholismo o adicción de algún miembro de la familia* es una situación que preocupa especialmente a los alumnos del Establecimiento AB en comparación con el AA. La correlación entre el puntaje general de la Escala de Resiliencia SV-RES y el promedio general de rendimiento académico de la población estudiada es de intensidad débil o nula ( $Rho= 0,11$   $p<,05$ ). Similar tendencia se observa al correlacionar los 12 factores de la Escala SV-RES.

TABLA N° 4

CORRELACIÓN RHO SPEARMAN ENTRE % TOTAL SV-RES Y FACTORES DE RESILIENCIA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO 2007. ESTABLECIMIENTO AA, BB Y POBLACIÓN GENERAL (DATOS VÁLIDOS)

	Promedio General Establecimiento AA N=173	Promedio General Establecimiento BB N=63	Población General n=236
Ptje Total SV-RES	0,12	0,12	0,11*
F1 IDENTIDAD	0,09	0,08	0,10
F2 AUTONOMÍA	0,07	0,13	0,06
F3 SATISFACCIÓN	0,01	0,09	0,07
F4 PRAGMATISMO	0,09	0,15	0,07
F5 VÍNCULOS	0,06	0,04	0,04
F6 REDES	0,21**	0,14	0,15**
F7 MODELOS	0,10	0,04	0,08
F8 METAS	0,15*	0,27*	0,15**
F9 AFECTIVIDAD	0,02	0,09	0,06
F10 AUTOEFICACIA	0,16*	0,16	0,13*
F11 APRENDIZAJE	0,10	0,10	0,10*
F12 GENERATIVIDAD	0,09	0,03	0,09

\*\*  $p<,01$  (bilateral). \*  $p<,05$  (bilateral).

Es comprensible que no existan correlaciones lineales altas entre resiliencia y rendimiento escolar, pues la resiliencia refiere a una particular y proactiva forma de elaboración de situaciones adversas que no necesariamente tienen al rendimiento académico como el tipo de resultado adaptativo pertinente. Por otra parte, hay aspectos institucionales que median entre los factores de riesgo y el desarrollo de mecanismos resilientes vinculados al logro de aprendizaje escolares.

### ***3.2. Resiliencia al fracaso escolar y rendimiento académico***

Los resultados indican que no hay una relación lineal entre resiliencia y rendimiento académico. Hay otros factores que junto al contexto institucional explican el proceso de afrontamiento del riesgo y la adversidad con resultado exitoso o adaptativo. Al realizar el análisis por grupos de Factor de Riesgo Específico (FER) se encuentra que de los 13 factores de riesgo presentados en la encuesta, dos evidencian la relación entre resiliencia y rendimiento académico: a) Divorcio o separación de tus padres y b) Embarazo propio o de la pareja. En tabla 5 se encuentra correlación moderada negativa y significativa ( $Rho=-0.49$ ,  $p<.01$ ) entre el puntaje de resiliencia SV-RES y la Calidad de Vida Percibida (CVP). Es decir, conforme aumenta la percepción negativa de la calidad de vida, baja la puntuación de resiliencia en la escala SV-RES. Adicionalmente, se encuentra correlación positiva moderada y significativa ( $Rho=0.44$ ,  $p<.01$ ) entre el promedio de notas 2007 y la puntuación general de resiliencia en la Escala SV-RES.

La correlación entre Factores de Resiliencia de la Escala SV-RES y el Promedio de Notas 2007 del grupo que reporta «Divorcio o separación de tus padres» (Tabla N° 6) es moderada y significativa ( $p<.01$ ) en el Factor 1, Identidad ( $Rho=0.41$ ); y Factor 8, Metas ( $Rho=0.54$ ). Es moderada y significativa ( $p<.05$ ) con el Factor 12, Generatividad ( $Rho=0.40$ ). Las correlaciones entre Promedio de Notas 2007 y los Factores de Resiliencia del Establecimiento Educativo de contexto de alta vulnerabilidad social y bajo rendimiento académico, es alta y significativa ( $p<.01$ ) en factores uno, tres y once. En el estableci-



TABLA N° 5

CORRELACIÓN RHO DE SPEARMAN ENTRE CALIDAD DE VIDA PERCIBIDA (CVP), FACTORES ESPECÍFICOS DE RIESGO (FER), PROMEDIO DE NOTAS 2007 Y PUNTUACIÓN GENERAL EN LA ESCALA DE RESILIENCIA SV-RES DEL GRUPO *DIVORCIO O SEPARACIÓN DE TUS PADRES*

	Calidad de Vida Percibida	Factor Específico de Riesgo	Ptje Total SV-RES
Factor específico de riesgo	.34	1	
Ptje total SV-RES	-.49**	-.07	1
Promedio general	-.10	.07	.44**

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

miento educativo de contexto de alta vulnerabilidad social y alto rendimiento académico, la correlación es significativa con factores uno, tres, ocho y once.

Asimismo, al analizar la tabla 6 por sexo se encuentra que en los hombres las correlaciones entre Factores de Resiliencia y Promedio de notas 2007 es alta y significativa en el factor ocho, y moderadas en factores uno, once y moderada en factor tres. En las mujeres las correlaciones son moderadas en factores uno, seis y ocho.

En la Tabla N° 7 se aprecia una correlación moderada entre Factores Específicos de Riesgo (FER) y Calidad de Vida Percibida (CVP) ( $Rho=0.58$ ,  $p < .05$ ). La correlación es moderada y negativa entre el puntaje SV-RES y la Calidad de Vida Percibida ( $Rho=-0.42$ ). Es decir, en este grupo, conforme aumenta el juicio negativo de la calidad de vida, baja la puntuación en la escala de resiliencia. La correlación es muy alta, negativa y significativa entre el promedio de notas y el número de Factores Específicos de Riesgo ( $Rho=-0.83$ ,  $p < .01$ ). Cuanto más FER manifieste el encuestado, disminuye su promedio de notas. Finalmente, se identifica una correlación moderada entre el promedio de notas y la puntuación general en la Escala SV-RES ( $Rho=0.41$ ).

Al analizar la correlación Rho Spearman por sexo (Tabla N° 8), se encuentra que en los hombres ( $n=4$ ) la correlación de factores de resiliencia con promedio

TABLA N° 6

CORRELACIÓN RHO DE SPEARMAN ENTRE FACTORES DE RESILIENCIA SV-RES POR SEXO Y TIPO DE ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO EN EL GRUPO *DIVORCIO O SEPARACIÓN DE TUS PADRES*

Factores SV-RES	Promedio Notas 2007				
	Promedio Notas 2007 (general) n=40	Establecimiento AB	Establecimiento AA	Hombres N=21	Mujeres n=19
F1 IDENTIDAD	0,41**	0,75*	0,30	0,57**	0,47*
F2 AUTONOMÍA	0,24	0,51	0,11	0,28	0,31
F3 SATISFACCIÓN	0,34*	0,77*	-0,08	0,45*	0,32
F4 PRAGMATISMO	0,24	0,38	0,29	0,38	0,19
F5 VÍNCULOS	0,01	0,31	0,20	0,11	0,07
F6 REDES	0,29	0,32	0,25	0,34	0,56*
F7 MODELOS	0,30	0,14	0,38	0,40	0,36
F8 METAS	0,54**	0,48	0,56*	0,62**	0,51*
F9 AFECTIVIDAD	0,31	0,36	0,24	0,35	0,41
F10 AUTOEFICACIA	0,30	0,25	0,51	0,37	0,39
F11 APRENDIZAJE	0,34*	0,68*	0,38	0,55*	0,27
F12 GENERATIVIDAD	0,40*	0,52	0,47	0,41	0,32

\*\* p<.01 \* p<.05

de notas es mayormente negativa. La correlación entre promedio de notas y puntaje general en resiliencia es alta y negativa ( $Rho=-0.63$ ). En los hombres, la paternidad afecta negativamente su rendimiento académico y los factores de resiliencia operan en sentido inverso al logro académico. En las mujeres (n=9) la correlación entre promedio de notas y puntaje de resiliencia es alta y positiva ( $Rho=0.60$ ) y la correlación entre algunos factores de resiliencia y el promedio de notas llega a ser muy alta, tal como se muestra a continuación:

TABLA N° 7

CORRELACIÓN RHO DE SPEARMAN ENTRE CALIDAD DE VIDA PERCIBIDA (CVP), FACTORES ESPECÍFICOS DE RIESGO (FER), PROMEDIO DE NOTAS 2007 Y PUNTUACIÓN GENERAL EN LA ESCALA DE RESILIENCIA SV-RES DEL GRUPO *EMBARAZO PROPIO O DE LA PAREJA* (N=13).

	<b>Calidad de Vida Percibida</b>	<b>Factor Específico de Riesgo</b>	<b>Ptje Total SV-RES</b>
Factor específico de riesgo	0,58*	1	
Ptje total SV-RES	-0,42	-0,21	1
Promedio general	-0,43	-0,83**	0,41

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < .01$

TABLA N° 8

CORRELACIÓN RHO DE SPEARMAN ENTRE FACTORES DE RESILIENCIA SV-RES POR SEXO EN EL GRUPO *EMBARAZO PROPIO O DE LA PAREJA*

<b>Factores SV-RES</b>	<b>Promedio Notas 2007 (General, n=13)</b>	<b>Promedio Notas 2007 (Mujeres, n=9)</b>	<b>Promedio Notas 2007 (Hombres, n=4)</b>
Ptje total SV-RES	0,41	0,60	-0,63
F1 IDENTIDAD	0,48	0,82**	-0,32
F2 AUTONOMÍA	0,44	0,57	-0,32
F3 SATISFACCIÓN	0,32	0,57	-1,0**
F4 PRAGMATISMO	0,26	0,71*	-0,82
F5 VÍNCULOS	0,25	0,26	-0,83
F6 REDES	0,44	-0,18	-0,32
F7 MODELOS	0,06	0,12	-0,63
F8 METAS	0,41	0,70*	-0,63
F9 AFECTIVIDAD	0,32	0,54	-0,50
F10 AUTOEFICACIA	0,26	0,11	-0,83
F11 APRENDIZAJE	0,54	0,73*	-0,63
F12 GENERATIVIDAD	0,07	0,16	-0,63

\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$ .

En las mujeres (n=9) la correlación entre promedio de notas y puntaje de resiliencia es alta y positiva (Rho=.60), y la correlación entre algunos factores de resiliencia y promedio de notas llega a ser muy alta, tal como se mostrará a continuación.

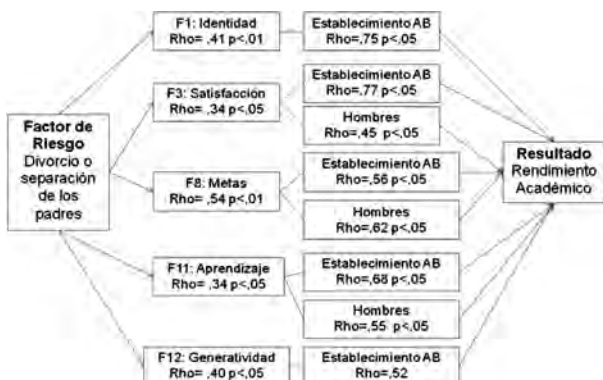


FIGURA N° 1

FACTORES DE RESILIENCIA QUE CORRELACIONAN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL GRUPO DE ADOLESCENTES QUE REPORTA *DIVORCIO O SEPARACIÓN DE SUS PADRES*

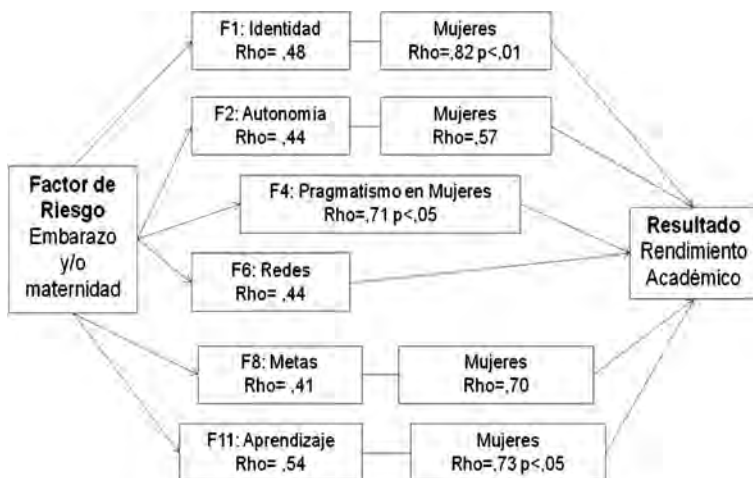


FIGURA N° 2

FACTORES DE RESILIENCIA QUE CORRELACIONAN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL GRUPO DE ADOLESCENTES QUE REPORTA EMBARAZO Y/O MATERNIDAD PROPIA O DE LA PAREJA

#### 4. CONCLUSIONES

En cuanto a los factores de resiliencia vinculados al rendimiento académico, la relación entre resiliencia y rendimiento académico no es evidente ni directa. Existen variables que es necesario considerar para establecer las condiciones de dicha relación. Estas variables están vinculadas al modelo protector de la resiliencia. En el establecimiento educativo ubicado en contexto de alta vulnerabilidad social y con alto rendimiento académico evaluado por la prueba SIMCE 2006 (Establecimiento AA), los factores de resiliencia vinculados al rendimiento académico son el Factor 6: Redes ( $Rho=0,21$   $p<,01$ ); Factor 8: Metas ( $Rho=0,15$   $p<,05$ ); Factor 10 Autoeficacia ( $Rho=0,16$   $p<,05$ ), y Factor 11: Aprendizaje ( $Rho=0,26$   $p<,01$ ).

En el establecimiento educativo ubicado en contexto de alta vulnerabilidad social y con bajo rendimiento académico evaluado por la prueba SIMCE 2006 (Establecimiento AB), se encuentra que el rendimiento académico tiene correlación baja y significativa con el Factor 8: Metas ( $Rho=0,27$   $p<,05$ ). La movilización de más factores de resiliencia, más de un factor, está asociada al mejoramiento del rendimiento académico. Es el caso del establecimiento AA.

Se encuentra que en el grupo de adolescentes que reporta *divorcio o separación de los padres*, existe correlación moderada y significativa de los factores de resiliencia Identidad (Factor 1), Metas (Factor 8) y Generatividad (Factor 12), con el rendimiento académico. Esto se da en los dos establecimientos educativos del estudio, pero es particularmente alta y significativa la correlación en los hombres, y en el establecimiento de contexto de alta vulnerabilidad social y con bajo rendimiento académico (Establecimiento AB). La otra situación adversa que reportan los adolescentes y moviliza mecanismos de resiliencia vinculados al rendimiento académico es la experiencia de maternidad y/o embarazo adolescente.

Aquí se encuentra que los factores de resiliencia significativos con el rendimiento académico se dan especialmente en las mujeres y son la Identidad (Factor 1) Pragmatismo (Factor 4); Metas (Factor 8); y Aprendizaje (Factor

11). Los factores de resiliencia de la escala SV-RES vinculados al rendimiento académico interactúan con otros factores protectores. Dichos factores apoyan el proceso de reelaboración de la adversidad. Uno de estos factores refiere a la forma como los adolescentes interpretan y desarrollan estrategias de acción para abordar la adversidad. Y es ahí donde la experiencia educativa es potencialmente un aporte al desarrollo humano saludable. Sobre eso se profundiza brevemente a continuación.

### ***Resiliencia al fracaso escolar. Aspectos cualitativos a considerar para el apoyo educativo***

Adicionalmente al estudio cuantitativo se realizaron grupos focales de ocho participantes cada uno, en cada establecimiento del estudio. Se solicitó al profesor Jefe de Unidad Técnica Pedagógica que seleccionara a los alumnos participantes del grupo focal según dos criterios: 1) de rendimiento académico promedio o superior a su grupo de curso, y 2) que hayan vivido dificultades o situaciones de riesgo social que estos alumnos hayan superado. El análisis se concentró en reconocer, desde el discurso adolescente, las acciones realizadas para afrontar situaciones de adversidad. Estas se agrupan en tres categorías: 1) conversar los problemas; 2) reflexionar, y 3) actuar y aprender.

1) *Conversar los problemas*. Los interlocutores relevantes se encuentran en la familia y en ocasiones, como reemplazo, los amigos. La estrategia conversacional está fuertemente vinculada a la confianza, experiencia que se construye o inhibe en la historia de relaciones interpersonales.

*«... mi familia, mis amigos, son como mi fuente de alegría, me entiende, y si yo me siento mal, busco un amigo o hablo con mi mamá, converso con los chiquillos y ahí se me pasa, se me olvidan hasta los problemas, un rato para estar bien entre la gente, ...»* (GFAA, hombre L75-77).

*«Yo en mi hermana, porque cuando yo le cuento mis problemas, siempre me apoya, está ahí, conmigo y me da consejos, y me ayuda a solucionar»* (GFAB, mujer, L328-329).

Conversar los problemas no tiene que ver únicamente con buscar soluciones, tiene que ver también con la búsqueda de consuelo. La opción de ca-

llar aquello que se vive no dura mucho tiempo. Los adolescentes tienden a expresar de una u otra forma su rechazo a aquello que no les agrada,

*«...de repente no acostumbro mucho a hablar, prefiero quedarme callada y todo el cuento, pero si a mí hay algo que me molesta yo tengo que darlo a demostrar, o sea hay cosas que yo no me puedo guardar, sobre todo cosas que yo siento, si yo siento rabia lo voy a demostrar, si yo siento pena voy a llorar, pero no puedo, no me guardo cosas, no duro mucho»* (GFAA, mujer, L86-89).

2) *Reflexionar*. Reflexionar es una actividad que los adolescentes señalan como relevante para su experiencia. Tiene la particularidad de que explicita actividades donde el proceso reflexivo es el único objetivo de la acción. Esto puede incluir el aprendizaje de encontrar el lado positivo a la experiencia problemática,

*«...que hay que pensarlo bien, dos veces antes de hacer las cosas puh, es como lógico, no vai a llegar y a ponerte a fuma marihuana porque sí no más... tenés que pensar que todo eso conlleva a muchas cosas después puh»* (GFAB, mujer, L125-127).

*«Bueno, yo personalmente, soy de una iglesia, entonces yo sé que yo confío mucho en Dios, entonces cuando yo tengo muchos problemas, así fuerte, como que yo oro a él, oro a Dios y él me da a veces respuesta...»* (GFBB, mujer, 377-379).

*«Yo trato de buscar el lado bueno de las cosas siempre, por muy mal que esté, como que tengo algo para subirme el ánimo, lo que tenga al lado, tengo una familia, me sube el ánimo, estoy bien, tengo plata pa' la comida en la casa, algo así, me sube el ánimo...»* (GFAA, hombre, L418-420).

La acción reflexiva vincula la historia con las metas, les permite discernir lo bueno que hay en todo lo que les sucede.

3) *Actuar y aprender*. Hacer lo que considera mejor y, llegado el caso, aprender de la experiencia es una estrategia que se sostiene sobre un proceso reflexivo personal, pero también sobre cierta necesidad de expresar autonomía o independencia del entorno,

*«creo que yo siempre voy a perseguir lo que yo creo y voy hacer lo que yo quiero, quizás pueda estar mal, pero la ventaja es que si yo me equivoco me voy a dar cuenta y quizás después lo puedo mejorar...»* (GFAA, mujer, L90-91).

Las acciones median entre el presente y el futuro deseado. Parten de una lectura del presente, del cual extraen los aprendizajes que constituyen su acción. Las metas son una construcción desde la asimilación reflexiva de la interacción con personas del entorno inmediato y en quienes reconocen el apoyo para el futuro anhelado. Esto se presenta en la Figura N° 3.

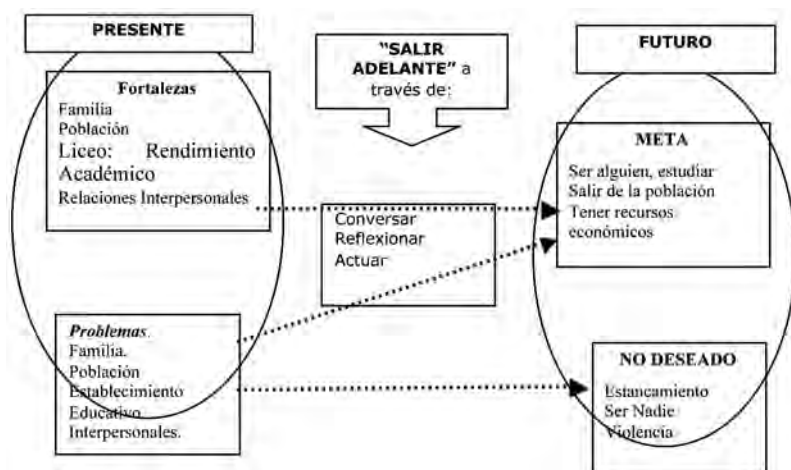


FIGURA N° 3

EL MECANISMO DE LA RESILIENCIA EN EL DISCURSO DEL ADOLESCENTE

Las estrategias de acción se construyen para abordar problemas presentes y se sostienen en el futuro anhelado. En el discurso, la descripción del presente es dicotómica, es relativamente fácil y rápido para los adolescentes señalar lo que evalúan como problema, haciéndolo sinónimo de lo que no desean, para sí mismos y para su red familiar. Los adolescentes reconocen fortalezas del presente por distinción de aquellas situaciones del presente que «no son problema». Es en el proceso interactivo con su entorno social inmediato –familia, barrio y escuela– que la motivación de «salir adelante» se consolida en metas alcanzables (como el rendimiento académico en el caso de los seleccio-



nados) u otras asociadas a fortalecer la familia o amistad, que dan dirección a las fortalezas y redefinen los problemas. Lo indicado en la figura N° 3 es una hipótesis comprensiva que deja aún preguntas como ¿son estas todas las acciones posibles (conversar, reflexionar, actuar) para vincular fortalezas y problemas a metas?, y ¿cuáles son los modelos más significativos que sostienen las metas?, ¿cuál es el proceso o experiencia que permite que una meta se constituya como tal, y con tal fuerza que reconvierte la mirada que el adolescente tiene de los problemas? El rendimiento académico es un recurso del presente que hace alcanzable la meta deseada, y es interdependiente de elementos del entorno familiar, institucional y social. La resiliencia es la dimensión activa de «salir adelante» que ha redireccionado el padecimiento de problemas hacia la persecución de metas.

Una experiencia educativa que apoya a los estudiantes tiene incidencia en logros de aprendizaje y consolidación de metas. Es relevante la gestión institucional del establecimiento educativo orientado al apoyo focalizado a los alumnos para evitar la deserción del sistema escolar, y que se pone en evidencia en aspectos concretos como la gestión de becas de estudio, instalación de salas-cuna para los hijos de padres adolescentes, el fortalecimiento de la relación del establecimiento y sus alumnos con las organizaciones de la sociedad civil, entre otras. La experiencia escolar demuestra ser particularmente exitosa en el manejo de dos situaciones adversas que viven los estudiantes: la separación de los padres y la experiencia de embarazo/maternidad adolescente. En estas situaciones, los factores de resiliencia promovidos tienen que ver mayoritariamente con aquellos que redefinen la identidad y visión de la vida, —el «yo soy, yo estoy» de Grotberg—, que, según parece, favorece actitudes y comportamientos positivos hacia logros académicos. El señalamiento de metas es uno de los factores de resiliencia de la escala SVRES más reiterados en relación con el rendimiento académico. Trabajar en torno a objetivos alcanzables es una forma de recuperar la confianza en las propias capacidades y de consolidar juicios positivos de sí mismos. La claridad de objetivos permite organizar de modo eficaz la acción, y esto se pone en evidencia con las experiencias educativas que han logrado comprometer a los alumnos con su desarrollo educativo.

## REFERENCIAS

- Ahern, N.; Kiehl, E.; Lou, M. and Byers, J. (2006). A review of instruments measuring resilience. *Issues in comprehensive Pediatric nursing*, 29, 103-125.
- Alvarado, J. y Díaz-Morales, J. (2008). Percepción de violencia y salud en adolescentes: el papel modulador de la resiliencia. (Resumen). En: *Memorias del tercer encuentro Iberoamericano de Psicología Positiva. 1 y 2 de agosto del 2008*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina, p. 30.
- Amar, J.; Kotliarenko, M. y Abello, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y desarrollo* 11, 1, 62- 197.
- Anthony, E. (2008). Cluster profiles of youths living in urban poverty: factors affecting risk and resilience. *Social Work Research*, 32, 1, 6, (ERIC Document Reproduction Service).
- Araya, J. y Sierra, D. (2002). *Influencia de factores de riesgo social en el origen de conductas delictuales. Índice de vulnerabilidad social-delictual* [Versión electrónica, <http://www.seguridadciudadana.gob.cl/PNSCdoc.html>]. Gobierno de Chile. Ministerio del Interior. División Seguridad Ciudadana. Santiago: autores.
- Arguedas, I. y Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la Educación Secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de de Costa Rica. 7, 3, 1-36.
- Bolton, P. (2006). *Educación y vulnerabilidad*. Buenos Aires: La Crujía.
- Cardoso, G. y Dubino, P. (2002). Promoción de salud y resiliencia en adolescentes desde el ámbito escolar. *Revista Psicodebate* 7, *Psicología, cultura y sociedad*, CO-NICET, Argentina, 7, 21-39.
- CHILE, Ministerio de Educación (2007). *Resultados de Segundo Medio en las Pruebas SIMCE 2006*. Extraído el 30 marzo, 2008 de <http://www.simce.cl>
- CHILE, Ministerio de Planificación y Cooperación (2000). Desarrollo Humano en las Comunas de Chile. *Nº 5 Temas de Desarrollo Sustentable*. [Versión electrónica]. <http://www.desarrollohumano.cl> Santiago: autores.
- CHILE, Ministerio de Salud, Subsecretaría de Salud Pública (2006). *II Encuesta de calidad de vida y salud en Chile 2006. Informe de resultados total nacional*. Depar-

- tamento de Epidemiología. Unidad de Estudios y Vigilancia de Enfermedades No Transmisibles. Santiago de Chile.
- Connor, K. and Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and anxiety* 18, 76-82.
- Cornejo, A.; Céspedes, P.; Escobar, D.; Núñez, R.; Reyes, G. y Rojas, K. (2005). *SI - NAE Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB. Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Santiago, Chile.
- Correa, L. y Marshall, G. (2003). *Clasificación de liceos de enseñanza media. Análisis de rendimiento, fracaso y vulnerabilidad*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Departamento de Salud Pública y Departamento de Estadística [versión electrónica, <http://www.mineduc.cl>] Extraído el 23 de marzo del 2008. Santiago: autores.
- Fergus, S. and Zimmerman, M. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26 (1), 399-419. Retrieved August 13, 2008, doi:10.1146/annurev.publ-health.26.021304.14
- Gobierno Regional Metropolitano de Santiago (2006). *Atlas socioeconómico. Región Metropolitana de Santiago* [Versión Electrónica Sistema de información Territorial. Región Metropolitana de Santiago, <http://otas.gorerm.cl/gore/home.aspx>] Santiago: Autores.
- Grotberg (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia? ¿cómo promoverla? ¿cómo utilizarla?. En: E. Grotberg (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar adversidades*, (17-57). Barcelona: Gedisa.
- Grotberg, E. (1995). A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. *La Haya: Bernard Van Leer Foundation*. [Extraído el 10 de agosto de 2007] Ubicación: <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html>.
- Grotberg, E. (2005). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y E. Suárez (Comps.) *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (19-30). Buenos Aires: Paidós.
- Hauser, S. (1999). Understanding resilient outcomes: adolescent lives across time and generations. *Journal of research on adolescence* 9 (1), 1-24.
- Infante, F. (2005). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo y E. Suárez (Comps.). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (31-53). Buenos Aires: Paidós.

- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: Riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*. 29, 115-126.
- Jadue, G.; Galindo, A. y Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos. Valdivia 2005*, 31, 43-55.
- Kotliarenco, M.A. y Lecannelier, F. (2004). Resiliencia y coraje. El apego como mecanismo protector. En A. Melillo, E.N. Suárez, y D. Rodríguez (Eds), *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. (123-135) Buenos Aires: Paidós.
- Kotliarenco, M.A. (1996). *Resiliencia: construyendo en la adversidad*. Santiago: CE-ANIM.
- Kotliarenco, M.A. (2000). *Actualizaciones en Resiliencia*. Buenos Aires: Ediciones UNLA.
- Luthar, S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62, 3, 600-616.
- Luthar, S.; Cicchetti, D. and Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child development* 71, 3, 543-562.
- Manciaux, M. (2005). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Mejía, R. (2003). Resiliencia: ¿ilusión o realidad? *Revista CES Medicina* 17, 1, 57-62.
- Melillo, A. (2005). Resiliencia y Educación. En A. Melillo y E. Suárez (Comps.) *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (123-144). Buenos Aires: Paidós.
- Munitz, M.; Santos, H.; Kotliarenco, M.; Suárez, E.; Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington, D.C; OPS.
- Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*. 16, 1, 107-124.
- Murillo, F. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. En: *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 1, Extraído el 20 de abril: No. 1 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf>.
- Ospina, D. (2007). La medición de la resiliencia. *Investigación y Educación en Enfermería*. 25, 1, 58-65.

- Papházy, J. (2006). Resiliencia, la cuarta R: el papel de los establecimientos educativos en su promoción. En: E.H. Grotberg (Ed.) *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las Adversidades*. (161-207). Barcelona: Gedisa.
- Peralta, S.; Ramírez, A. y Buitrago, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicoogía Caribe*, 17, 196-214.
- Pérez, J.; Ferri, F.; Meliá, A. y Miranda, A. (2007). Resiliencia y riesgo en niños con dificultades de aprendizaje. *Revista de Neurología*, 44 (Supl 2) 9-12.
- Redondo, J. (2008). Sentidos de la discriminación positiva en educación. De la ingenuidad a la participación. En: P. Henríquez (moderador). *Sentido(s) de la discriminación positiva en educación*. Seminario Internacional de la Educación Prioritaria. Simposio No Publicado. Santiago, Chile.
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). Estudio comparativo en resiliencia con sujetos discapacitados motores. *Revista Investigaciones en Educación*, 8, 1, 81-90.
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008a). *Escala de Resiliencia SV-RES. Para jóvenes y adultos*. Segunda Edición. Santiago: autores.
- Saavedra, E. y Yánquez, E. (2008). *Jóvenes infractores de ley, resiliencia y educación*. Ponencia presentada en las VIII Jornadas Internacionales de Psicología. 22 al 24 de octubre, Lima, Perú.
- Saavedra, E. (2003). *El Enfoque Cognitivo Procesal Sistémico como posibilidad de intervenir educativamente en la formación de sujetos resilientes*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valladolid, España.
- Salgado, A. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. *Liberabit. Revista de Psicología*, 11, 41-48.
- Unicef (2005). *¿Quién dijo que no se puede?. Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago: Unicef-Mineduc.
- Valderrama, M.; Behn, V. y Pérez, M. (2007). Factores de riesgo biopsicosocial que influyen en el fracaso escolar en alumnos vulnerables de escuelas municipalizadas de la comuna de San Pedro de la Paz. *Revista Ciencias de la Enfermería*. 13, 2, 41-52.
- Villalta, M.; Saavedra, E. y Escurra, M. (2007). *Factores de resiliencia en estudiantes secundarios. Una propuesta de medición*. Ponencia presentada en las VII Jornadas

Internacionales de Psicología Educacional. «Educando En La Diversidad» 24 al 26 de octubre, Pucón, Chile.

Vinaccia, S.; Quiceno, J.M. y Moreno San Pedro, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 139 -146.

Yu, X. and Zhang, J. (2007). Factor analysis and psychometric evaluation of the Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC) with Chinese people. *Social Behavior and Personality*, 25, 1, 19-30.