



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**Prácticas parentales y resiliencia en niños de 5 a 12 años en una escuela
primaria pública de la Ciudad de México**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN

ALEJANDRO CORTEZ TAPIA

MARÍA FERNANDA GONZÁLEZ GORDILLO

DIRECTORA: DRA. ALEJANDRA VALENCIA CRUZ

REVISORA: DRA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD MX. 2017





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

“Pase lo que pase, no odien la época en la que nacieron.

No importa si la gente no dice algo bueno de ustedes, siempre sonrían, no lo olviden...

manténganse vivos y sucederán muchas cosas divertidas.”

Eiichirō Oda

Agradecimientos

A nuestra máxima casa de estudios, la Universidad Nacional Autónoma de México, que nos permitió formar parte de ella y nos hizo crecer en el ámbito académico, profesional y personal; en un inicio en la Escuela Nacional Preparatoria No. 5 “José Vasconcelos” y en la Escuela Nacional Preparatoria No. 6 “Antonio Caso”, y posteriormente en la Facultad de Psicología.

Al Centro Comunitario Dr. Julián MacGregor y Sánchez Navarro por ser parte de nuestro crecimiento profesional y por permitirnos iniciar esta investigación. Gracias a todos los que fueron parte de nuestra familia por dos años, con su hospitalidad, apoyo y guía hicieron especial este proceso.

A nuestra directora de tesis, la Dra. Alejandra Valencia Cruz, por su dedicación, apoyo y contención a lo largo de este proceso, y por inspirarnos para llevar a cabo el arte de la docencia.

A la Dra. Fayne Esquivel Ancona, la Mtra. Verónica Ruíz González, la Mtra. María Susana Eguía Malo y a la Mtra. Cecilia Morales Garduño por la guía en todo este proceso, en donde fuimos cobijados y apoyados por ustedes, ya que sin su apoyo, guía, retroalimentación y exigencia, esto no sería tan gratificante.

A Luz María Ruíz, directora de la escuela primaria pública, quien nos permitió ingresar al plantel, brindando todas las facilidades para poder trabajar, siempre con un interés máximo en el bienestar de los alumnos; asimismo agradecemos a los niños de la escuela primaria, quienes en todo momento tuvieron la mejor disposición de participar en esta investigación.

A la Dra. Paty Andrade y a González Arratia, por brindarnos todas las facilidades para usar su instrumento, y por su disposición para orientarnos en el tema.

A nuestros maestros especiales de la Facultad de Psicología, quienes con su ejemplo y guía durante la carrera, nos inspiraron a amar esta hermosa carrera (Mtra. Lizbeth Hernández, Mtra. Verónica Ruíz, Dra. Fayne Esquivel, Dra. Ale Valencia).

Agradecemos que sean una parte esencial de nuestro crecimiento personal y profesional, sin su ayuda esta investigación no habría sido la esperada.

Alejandro Cortez Tapia

Dedicado a:

A mi increíble mamá, que gracias a ella he salido adelante, que me ha enseñado que a pesar de las dificultades, la vida se puede afrontar y con base en esfuerzo salir adelante; por siempre sonreír a pesar de que la vida nos daba golpes, permitiéndonos que seamos libres de tomar decisiones, de buscar nuestros sueños y ser felices; por ponernos primero, gracias por siempre estar ahí con tus regaños, gritos, amor, consejos, abrazos, felicitaciones y por ser siempre fuerte... éste también es tu logro.

A mi hermano, que con una sonrisa en la cara siempre me ha apoyado y gracias a él pude tomar un camino mucho más fácil y tras todo eso poder tomar mi rumbo; pero sobre todo por los consejos y cuestionamientos, por permitirme recurrir cuando tuve miedo, por cuidarme en esos momentos que fueron complicados y por tener a una hermosa niña llamada Regina que me motiva y me inspira con esa alegría.

A mi tía Mari por ser mi segunda mamá, por cuidarme siempre y por estar ahí para cada uno de los momentos difíciles, con abrazos, palabras y sobre todo con un cariño inmenso; a mi tío Sergio por siempre apoyarme y motivarme para salir adelante y no dejarme llevar por la corriente; por ponerme como ejemplo para Ian y Mili.

A mi papá por cuidarme, respetarme y tratar de resolver todos los conflictos, así como transmitirme toda la experiencia que pudiste.

A mi amigo Rafa por ser siempre relajado y mostrarme que la vida puede ser tomada más a la ligera, pero sobre todo por seguir siendo un amigo increíble a pesar de todos los años

A Mauricio y Edith, por acompañarme a lo largo de los años de universidad, por escucharme cuando estaba triste, por acompañarme en los momentos difíciles, por sacarme sonrisas y por ser parte de uno de los pilares de mi vida, levantándome y

motivándome en cada momento, mostrándome que las cosas son mejores en compañía de amigos.

A Enrique por ser el mejor amigo que puedo tener, por estar en cada momento, a pesar de la distancia; a pesar de irte un tiempo a otro país siempre me hiciste saber que estabas cerca de mí y ser alguien importante para seguir adelante en la vida, por compartir la pasión por el deporte (a pesar de tener apoyos diferentes)... por seguir siendo esa increíble persona.

A mi compañera de tesis, cumpleaños y miles de cosas más... Mafer, por estar siempre y a pesar de las dificultades, seguir adelante apoyarnos en todo y cumplir cada uno de los sueños que buscamos, este camino lleno de dificultades no hubiera sido tan ameno sin tu compañía; por todas las historias que tenemos y por todo lo que hemos vivido juntos, siempre confiando el uno en el otro... equipo trueno chocolate.

María Fernanda González Gordillo

Dedicado a:

A Ernesto, mi admirable padre, por su cariño, apoyo, amor y comprensión. Gracias por enseñarme el valor del estudio desde que era pequeña, aún recuerdo con que cuidado y cariño me guiaste en mi primer día de clases a la primaria, gracias por brindarme las herramientas necesarias para desempeñar con amor lo que hago y por siempre estar para mí cuando más te necesito, agradezco tenerte como padre y espero algún día ser la mitad de lo que eres como persona y profesionalista.

A Alba, mi admirable madre, por siempre estar conmigo cuando más difícil se encuentran las cosas. Eres una mujer muy fuerte y especial, la más importante en mi vida, has estado en los momentos en que más mal me he sentido, dándome un abrazo o una palabra de aliento. Gracias por tu existencia, tu compañía, tu comprensión y tu amor incondicional; y sobre todo por alentarme a estudiar psicología, aun a pesar de las circunstancias.

Gracias a ambos por acompañarme en toda mi trayectoria escolar, por estar conmigo en momentos buenos, malos y muy malos, por confiar en mí, por su apoyo, sus consejos, su amor y sobre todo porque gracias a ustedes he llegado hasta este punto de la vida y he sobrevivido a los obstáculos presentes, los amo y agradezco sean mis padres.

A Erick González, mi hermano y compañero de aventuras. Gracias por ser mi mejor amigo y por enseñarme a ver la vida de una forma más sencilla, eres el mejor hermano que alguien puede tener, te amo.

A mis abuelos, Carmen, Miguel y Soledad. Gracias por su luz, amor y protección siempre presentes. Gracias a Carmen, Soledad y Evandro por darme el mejor regalo, mi madre y mi padre, las personas más importantes en mi vida.

A mis amigos: Mariana, Dana, Monse, Gaby, Oscar y Luis por acompañarme en los momentos en que mejor me encuentro y sobre todo en los que más mal he estado. Los quiero mucho y espero nuestra amistad continúe por muchos años más.

A Alejandro, el mejor equipo de tesis que alguien pueda tener. Gracias por tu compañía durante este proceso, por tu amistad, tu apoyo incondicional, por tantas experiencias vividas, risas, chistes locales y momentos de euforia, eres y serás una de las personas más importantes en mi vida.

Gracias a todos por estar a lo largo de mi vida, en los mejores y peores momentos. Agradezco a Dios por permitirme tenerlos como familia y como amigos, por su amor incondicional por todas las enseñanzas y experiencias vividas que me han hecho ser gran parte de lo que soy hoy en día, espero tenerlos en mi vida por mucho tiempo.

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I. RESILIENCIA.....	5
1.1 Orígenes.....	7
1.2 Historia.....	11
1.2.1 Escuela Anglosajona.....	13
1.2.1.1 Primera generación.....	13
1.2.1.2 Segunda Generación.....	16
1.2.2 Escuela Europea.....	18
1.2.3 Escuela Latinoamericana.....	21
1.3 Agentes de resiliencia.....	22
1.4 Factores protectores, de riesgo y resilientes.....	24
1.4.1 Factores de riesgo.....	25
1.4.2 Factores de Protección.....	26
1.4.3 Factores resilientes.....	28
1.5 Desarrollo de la resiliencia en niños.....	30
1.5.1 Niños recién nacidos a tres años.....	32
1.5.2 Niños de cuatro a siete años.....	32
1.5.3 Niños de ocho a once años.....	34
CAPÍTULO II. PRÁCTICAS PARENTALES.....	37
2.1 Crianza, estilos y prácticas parentales.....	38
2.1.1 Crianza.....	38
2.1.2 Estilos parentales.....	39
2.1.3 Prácticas parentales.....	47

2.2 Diferencias entre crianza, estilos y prácticas parentales.....	53
CAPÍTULO III. APRENDIZAJE Y FIGURAS SIGNIFICATIVAS.....	55
3.1 Apego.....	56
3.2 Aprendizaje vicario.....	57
3.3 Teoría sociocultural de Vygotsky.....	59
3.4 Teoría ecológica de Bronfenbrenner.....	60
CAPÍTULO IV. MÉTODO.....	64
4.1 Pregunta de investigación.....	64
4.2 Objetivo general.....	64
4.3 Hipótesis.....	64
4.4 Definición de variables.....	65
4.4.1 Prácticas parentales.....	65
4.4.2 Resiliencia.....	65
4.5 Diseño.....	66
4.6 Participantes.....	66
4.7 Instrumentos.....	66
4.8 Procedimiento.....	68
CAPÍTULO V. RESULTADOS.....	70
5.1 Análisis descriptivo.....	70
5.2 Análisis inferencial.....	77
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN.....	105
6.1 Limitaciones.....	110

6.2 Sugerencias..... 110

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 112

Anexo 1.....122

Anexo 2.....125

RESUMEN

A lo largo de la vida, las personas enfrentan conflictos, catástrofes y otras adversidades, sin embargo dentro de éstas, cierto grupo de personas han logrado salir adelante y no sólo eso, sino que han salido fortalecidas. A estas personas se les conoce como personas resilientes; en este sentido la resiliencia implica en el individuo la incorporación de valores y actitudes, a partir de los cuales puede afrontar sus dificultades de una forma socialmente aceptable.

La resiliencia se desarrolla a partir de tres fuentes: Yo puedo, Yo tengo y Yo soy; las cuales toman en cuenta a la propia persona en relación con sus habilidades para solucionar los conflictos que se presenten; las redes sociales, la empatía y la capacidad que perciben en sí mismos para superar las dificultades.

La distinta cantidad de factores que un niño pueda tener de resiliencia pueden ser potenciados u obstaculizados por las prácticas parentales ejercidas durante su crianza. Las prácticas parentales son conductas que tienen como finalidad lograr la socialización en los hijos, manteniendo el ajuste socioemocional de estos mismos y permitiéndoles un desempeño satisfactorio en la sociedad.

El estudio se realizó con una muestra de 286 escolares de 5 a 12 años de edad, en una escuela pública del oriente de la Ciudad de México, teniendo como objetivo de investigación conocer si existen diferencias significativas en los factores de resiliencia presentes, con base en la percepción que la muestra tiene de las prácticas parentales ejercidas durante la crianza. Se aplicó el cuestionario de Resiliencia para Niños y Adolescentes (González-Arratia, 2011) y la Escala de Prácticas Parentales (Andrade y Betancourt, 2010).

Se compararon los diferentes factores de resiliencia presentes dependiendo de cada práctica parental ejercida, con el fin observar las diferencias entre estos; los resultados indican que la presencia de prácticas parentales positivas genera una mayor cantidad de recursos o factores resilientes.

Dicho análisis se realizó mediante un análisis de varianza (ANOVA), encontrándose principalmente diferencias en las prácticas parentales de Autonomía y Confianza ejercidas por ambos padres, mientras que en las prácticas ejercidas por las madres hay diferencias en la dimensión de Control Conductual. Las diferencias se encuentran entre los grupos de alta y mediana cantidad de factores de resiliencia, salvo en algunos casos en las prácticas parentales ejercidas por la madre donde también se ubican entre los grupos de alta y baja cantidad de factores de resiliencia.

Esto implica que la presencia de un ambiente que favorezca un desarrollo sano, promoverá los factores resilientes externos o la fuente de resiliencia Yo tengo; mientras que las practicas parentales negativas, generan factores de riesgo, que si bien pueden ser mecanismos de riesgo, pueden ser indicadores, ya que las fuentes de resiliencia Yo puedo y Yo soy, permiten al niño un desarrollo óptimo a pesar de las adversidades a las que se enfrente.

Palabras clave: Resiliencia, factores de resiliencia, prácticas parentales, fuentes de resiliencia

Introducción

En la escuela, existe un niño de cuarto grado de primaria, él es un niño que se muestra tímido, solitario y apartado del resto de sus compañeros tanto en clases como en los momentos de recreación; este niño se encuentra en una familia con una gran cantidad de problemáticas, sus padres están separados, no ve a su papá y su mamá no se preocupa por él, su única fuente de apoyo es su abuela, quien trabaja para poder mantener la casa y las necesidades de su familia. Este niño menciona que su cerebro no sirve y que esta viejo, por lo que no puede entender y hacer las cosas como otros. En el mismo salón, se encuentra un niño de la misma edad, quien presenta una situación similar similar, sin embargo a diferencia del primero, éste se ubica con una gran capacidad para afrontar dificultades y muestra una vinculación afectiva con sus pares.

Pero, ¿qué hace diferentes a estos dos niños?

Para conocer una posible respuesta, hay que comprender ciertos aspectos:

La educación primaria es donde transcurre la mayor parte de la infancia de los niños. Durante esta etapa, comienzan a desarrollar de manera más sólida una independencia y a probar sus habilidades, conociendo mejor sus fortalezas y debilidades, a través de la interacción con el ambiente y sus pares. Estas interacciones conllevan a un aumento en las exigencias y en el afrontamiento a situaciones estresantes, que de no ser enfrentadas con la mayor fortaleza posible, producirán sentimientos de minusvalía, menosprecio, desencadenando en el niño dificultades en la autoconfianza, autopercepción, autoestima, etc.

Uno de los medios más importantes e influyentes para los niños en esta etapa es la familia, específicamente los padres, quienes gracias a las prácticas parentales que ejercen, promueven el desarrollo favorable o desfavorable de los niños, así como la presencia de factores de riesgo y protección; sin embargo debido a diversas circunstancias sociales, los niños también se ven influidos por la presencia de otros familiares, profesores, amigos o alguna otra figura significativa.

La familia y las personas significativas no sólo proveen de un ambiente favorable al desarrollo de niño, sino que a partir de la interacción con estos mismos, generan factores resilientes a partir de tres fuentes de resiliencia: YO PUEDO; YO TENGO y YO SOY. Estas fuentes hacen que los niños ubiquen a figuras significativas que les enseñen cómo enfrentar situaciones, en quien confiar y a quién recurrir en momentos de dificultades (YO TENGO). Estas figuras involucrarán a los niños en tareas y acciones, dando como resultado la visión de que ellos son capaces de afrontar situaciones difíciles (YO PUEDO). Sin embargo no sólo se encargan de eso, también les enseñan a identificar y expresar sus emociones, así como a identificarlas en otras personas, permitiéndoles establecer relaciones favorables, dando como resultado personas que se perciben como alguien digno de tener figuras significativas, de ser amados y respetados (YO SOY).

Por ende, la presente investigación se centró en indagar el efecto que las prácticas parentales tienen en la adquisición y presencia de recursos resilientes en niños para hacer frente a los obstáculos que se presentan durante su desarrollo.

Debido al efecto que las prácticas parentales tienen en la crianza infantil, se considera relevante analizar la relación que éstas tienen con los factores resilientes presentes en escolares de 5 a 12 años, ya que durante esta etapa los niños siguen dependiendo de alguien económica y emocionalmente, por lo que es posible decir que la familia es uno de los medios más cercanos e influyentes para ellos.

El presente documento consta de seis capítulos. En el capítulo uno se abarca la historia, posturas y características de la resiliencia de acuerdo a los principales autores. Por su parte el capítulo dos, se centró en conocer qué son las prácticas parentales, así como las diferencias que existen entre éstas, crianza y estilos de crianza. Como parte del capítulo tres, se ubicaron qué factores influyen en la adquisición de conocimiento como parte fundamental de la transmisión de recursos resilientes. El capítulo cuatro explica la metodología, el cinco explica los resultados obtenidos y finalmente el número seis contiene la discusión sobre estos mismos resultados.

Capítulo 1

Resiliencia

Durante el devenir de la vida, ocurren una serie de situaciones o eventos, que ponen en riesgo el bienestar de las personas, en especial de los niños, ya que se ubican en ambientes donde las circunstancias en su mayoría se encuentran fuera de su control, dichas circunstancias pueden llegar a afectarlos, tal como la pobreza, violencia, delincuencia, conflictos familiares, catástrofes naturales, guerras, etc; llevando a tener una percepción negativa de la situación. Dichas situaciones pueden producir un trauma, que de acuerdo a Bourguignon (2000, en Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik 2003) designa un acontecimiento interno que trastorna al sujeto y tiene consecuencias inmediatas que se agrupan en la expresión de shock emocional; en cuanto al desarrollo infantil,

Aunado a esto, se considera que aquellas situaciones o experiencias de vida experimentadas en la infancia, dejan huellas sumamente profundas, las cuales marcan la pauta de la vida emocional del niño. Frases como “infancia es destino”, la cual se atribuye a Freud (en Ramírez, 2013), retomada en el psicoanálisis, establecen que las experiencias tempranas determinarán el devenir de las personas; ya que las personas van a elegir a aquellos que les permitan repetir la pauta aprendida, es decir se buscarán aquellas características que le permitan replicar el modelo aprendido (Ramírez, 2013).

La postura establecida en el psicoanálisis, muestra ciertas visiones dentro de la psicología, que establecen una perspectiva poco favorable de la capacidad personal para salir adelante de dichas situaciones, presentando doctrinas desfavorables; donde las situaciones adversas, comúnmente conllevan a resultados perturbadores o desalentadores. Esto proviene de una postura reduccionista, que de acuerdo a Seligman y Csikszentmihalyi, (2000, en Vera, 2006), ha convertido a la Psicología en una ciencia de la victimología. Por lo que ha surgido como alternativa a dicha visión, la psicología positiva, en donde se retoman ciertos ejes olvidados por la psicología, es decir, hacer la vida más productiva y llena de sentido; e identificar y favorecer el desarrollo de las capacidades humanas (Mariñelarena-Dondena y Gancedo, 2011).

Dicho giro en la psicología, ha producido que en la actualidad, se busque la construcción de discursos alternos, llevando a que los niños se reconozcan como sus propios agentes de cambio, aún a pesar de sus situaciones adversas, permitiéndoles generar sus propios recursos para superar su situación y construir un futuro (Obando, 2010).

Un claro ejemplo de esta construcción de discursos alternos es el que establece Boris Cyrulnik (2002, en Obando, 2010), quien menciona que en el momento en que se deje de seguir considerando a la víctima como cómplice del agresor o reos de su destino, el sentimiento de haber sido magullado, será más leve. A partir de eso, le otorga una capacidad anteriormente no observada a las personas, permitiéndoles la capacidad de superar aquellas situaciones y generar recursos para no sólo seguir adelante, sino para que crezcan a partir de esto; a dicho concepto se le nombra resiliencia.

Por otro lado Winnicot (en Bowlby, 1979), en relación a la experimentación de situaciones, menciona que es de suma importancia en el desarrollo humano, la formación de una sana capacidad de experimentar sentimientos de culpa, ya que ésta implica la tolerancia de la ambivalencia, así como una aceptación de la responsabilidad relativa tanto de nuestro amor como de nuestro odio.

Por tanto, se debe observar a la persona de una manera holística, sin dejar de lado todos aquellos factores que han permitido la formación de la persona, ya que sin estos, su desarrollo sería diferente. Es importante evitar caer en visiones extremistas, tanto en lo negativo como en lo positivo, determinando de manera clara y realista, permitiendo que los niños puedan crecer a partir de sus recursos, así como de sus limitaciones a través de la creación de ambientes que les permitan darse cuenta que pueden tomar por sí mismos sus propias decisiones, y con ello pensar y crecer.

Ya que cuando a los niños se les da la oportunidad de ser ellos mismos, es cuando logran aprender a enfrentar sus problemas (Landreth, 2002; en Rojas, et. al 2014). Es decir, a partir de su self, definido por Schaefer (2011) como todo aquello que la persona es y que se desarrolla por las interacciones con otros, es que se pueden satisfacer de manera adecuada las necesidades del campo fenomenológico, definido por Schaefer

(2011) como todo aquello que es experimentado en un momento determinado, en forma de pensamientos, sensaciones y conductas.

Con base en lo anterior, es importante reconocer que existen situaciones desfavorables que todas las personas pueden vivir, y que en ocasiones pueden ser inevitables. Pero que como se menciona, cuentan con ciertas características que les permiten sobreponerse a esas circunstancias, estos factores forman parte del concepto de resiliencia.

1.1 Orígenes

La palabra resiliencia proviene del inglés “resilience”, que de acuerdo al Oxford English Dictionary es: la habilidad de las personas, para sentirse mejor de manera rápida, resistencia después de algo desagradable, como un shock, lesión, etc.

Por otra parte, tiene un origen del latín, del término resilio, el cual significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar.

En síntesis, el termino resiliencia, tiene un origen próximo en el inglés, pero si se profundiza más, se puede detectar un esbozo dentro del latín, el cual retoma el origen de la palabra.

Entendiendo que la creación del termino resiliencia, tiene diversos orígenes, se entiende que se haya generado un término utilizado por diversas disciplinas, como la física y la psicología, dando un significado diferente a dicho vocablo.

La resiliencia dentro de la psicología, puede ser definida como:

La reducción de la vulnerabilidad a los riesgos ambientales, la superación del estrés o adversidades, o el relativo buen resultado a pesar de las experiencias de riesgo, la cual se ve influida por variaciones individuales, resultado de vivir dichas experiencias (Rutter, 1987; Rutter, 2006, en Rutter, 2012).

A lo largo de los años, se han presentado una serie de posturas o visiones acerca del concepto de resiliencia, el cual ha sido utilizado en distintos ámbitos dentro de la psicología, sin embargo no existe un acuerdo general en cuanto a la definición de este concepto.

Una cuestión fundamental del estudio de la resiliencia es, que en lugar de “indagar sobre las consecuencias negativas de la adversidad, se estudian los aspectos que pueden dar lugar al crecimiento personal o comunitario” (Gil, 2010); es decir, se habla de los recursos con los que las personas cuentan para no sólo para salir adelante de aquellos momentos o situaciones de riesgo, sino que generan un cambio enriquecedor. Tales recursos psicológicos como lo mencionan Remor, Amorós y Carboles (2006, en Vega, Rivera y Quintanilla, 2011), pueden ser definidos como factores que ayudan a llevar a cabo una evaluación y afrontamiento adecuado a las situaciones adversas que se presentan, lo cual les permitirá aumentar su resistencia, dando como resultado un bienestar psicosocial.

Por otro lado, en ciertos ámbitos, se ha definido en referencia a “nociones de vulnerabilidad y riesgo, otorgando al medio externo y los factores que éste puede ofrecer un papel preponderante para el resurgimiento de quien se ha encontrado en situación de riesgo social, físico y/o psicológico” (Obando et. al. 2010), por lo que se considera como aquella capacidad que tienen las personas para reorganizar su vida desde sí mismos.

Por su parte Grotber (1995, Bernard, 1999, en García y Domínguez, 2013) define la resiliencia como aquella capacidad para hacer frente a las adversidades de la vida, sobreponerse y salir fortalecido y transformado por las adversidades de la vida. Es decir, puede ser entendida como un fenómeno que manifiestan particularmente los sujetos jóvenes que evolucionan favorablemente aunque hayan experimentado una forma de estrés y por ende consecuencias desfavorables (Rutter, 1993, en González, Valdez & Zavala, 2008).

Mientras que Juan Pablo Kalawsky y Ana María Haz (2003, en Obando et. al. 2010), desde un enfoque específico de los dominios conductuales, mencionan tres factores que pueden sustentar dicho fenómeno, los cuales son la protección, recuperación y control

conductual, mencionando que la protección está dada cuando uno o más dominios de funcionamiento, permanecen sin impacto a pesar de la presencia de factores de riesgo.

También se menciona que la resiliencia no es una característica individual, pues ésta está condicionada por factores tanto individuales, como ambientales, por lo que emerge de una confluencia de diversos factores, lo cual generará una reacción excepcional frente a una amenaza importante. (González, Valdez & Zavala, 2008)

A su vez, es de suma importancia, que se generen “vínculos significativos que les permitan reconocerse a sí mismos, para de esta forma lograr establecer lazos familiares con un grupo o una cultura” (Obando et. al. 2010), dando un funcionamiento sano de la personalidad, el cual se reflejará en la capacidad para reconocer figuras adecuadas y con disposición de proporcionar seguridad, generando relaciones mutuamente significativas (Bowlby, 1979).

Se pueden distinguir diversas corrientes de investigación en resiliencia, una de ellas, la define como capacidad individual basada en una serie de características personales; tal es el caso de la postura por parte de Garmezy (1993, en Gil, 2010), quien sitúa a la resiliencia como la habilidad de volver a los patrones de adaptación y competencia que caracterizan al individuo previo al periodo estresante, es decir observar cómo los riesgos afrontados, las vulnerabilidades y las inmunidades que aportan en la situaciones, así como las defensas, competencias y capacidades con las que las personas cuentan para enfrentarse y sobrevivir psicológicamente (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik 2003).

Esta corriente se enfoca en lo que Solnit (1982, en Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik 2003) establecía como vulnerabilidad, definida como sensibilidad y debilidades reales y latentes, generando riesgos, definidos como aquella incertidumbre del resultado del enfrentamiento con estrés ambiental o interno. Así como sus contrapartes, las cuales son invulnerabilidad, considerada como una fuerza o capacidad de resistencia al estrés y situaciones potencialmente traumáticas, lo que produce dominio, es decir, la capacidad de vencer un obstáculo debido a las exigencias externas generadas por el estrés.

Otra de las corrientes en resiliencia es aquella que la ubica como proceso, en donde, Luthar, Cicchetti y Becker (2000, en Gil, 2010), determinan que la resiliencia es un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad, ya que como Manciaux (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2003) menciona, implica estrategias de ajustes eficaces, esfuerzos por restaurar o mantener el equilibrio interno o externo mediante actividades que incluyen el pensamiento y la acción.

Por último, aquella visión que vislumbra la resiliencia como fuerza presente en toda situación, es la visión de Richardson (2002, en Gil, 2010), quien concibe a la resiliencia como fuerza que controla o empuja a la mejora personal.

Por tanto, para que las personas presenten una serie de características, las cuales podrían ser llamadas “características resilientes”, se requiere que ellos experimenten no sólo una visión objetiva de las situaciones, sino que como lo mencionan Vega, Rivera y Quintanilla (2011), cuenten con ciertos estados afectivos positivos, los cuales les permitirán poder codificar y recuperar de manera más eficiente los recuerdos positivos, permitiendo una amplitud de pensamiento, es decir generar mayor flexibilidad cognitiva, generando a su vez un pensamiento más creativo, así como generar un comportamiento altruista y tolerar con una mayor eficacia el dolor físico y una mayor resistencia ante adversidades.

Todo esto permitirá presentar un bienestar subjetivo, debido a la visión positiva, , por lo que presentarán un locus de control interno, lo que permitirá en el individuo una autoestima alta, autoeficacia y que se permitan la búsqueda de apoyo social, por lo que se dará un adecuado afrontamiento de los problemas que lleguen a presentarse. (Vega, Rivera y Quintanilla, 2011).

De acuerdo a Villalba, (2003, en González, Valdez & Zavala, 2008), básicamente se pueden identificar tres etapas en la investigación de resiliencia:

- En la primera, responde a conocer las características que identifican a aquellas personas que progresan de los factores de riesgo, en oposición de aquellos que exhiben conductas destructivas;

- La segunda, hace alusión a los procesos por los cuales se obtienen las cualidades que se identificaron en la primera etapa
- Por último. Entre dichas características motivacionales para tener una integración resiliente. Entre dichas características se encuentran, hacer frente efectivamente al estrés y la presión, enfrentando los retos de cada día, levantándose de decepciones y trauma, desarrollando metas de manera clara y realista, resolviendo problemas, relacionándose de manera comfortable con otros. (Goldstein & Brooks, 2013).

Dichos periodos de investigación han dado origen a uno de los términos con un mayor auge en los últimos años, pero a pesar de esto, el estudio de la resiliencia tiene un origen algunos años atrás.

1.2 Historia

Una de las primeras introducciones del término de resiliencia en el ámbito de las ciencias sociales y de la salud, fue atribuido a Scoville (1942, en Gil, 2010), quien se refirió a este, llamándolo “la asombrosa resiliencia” de los niños que se enfrentan a situaciones peligrosas para la vida; por otra parte, uno de los primeros precursores de dicho concepto es John Bowlby (1979), quien mencionó que aquellos que presentan trastornos psiquiátricos, muestran siempre alteración en la capacidad de vinculación afectiva. Asimismo, los psiquiatras infantiles mencionaron que la presencia de trastornos psiquiátricos en niños, se debía a una ausencia de oportunidades de vínculos afectivos, o bien a prolongadas o repetidas rupturas de vínculos ya establecidos (Bowlby, 1951; Ainsworth, 1962, en Bowlby, 1979).

El mismo Bowlby (1992, en Poseck, s.f.), observó niños en situaciones hospitalarias, en quienes reconoció un punto en ellos, denominándolo “resorte moral”, definiéndolo como aquella cualidad de las personas que “no se descorazonan”, ni se dejan abatir; aunque dicha visión, a primera vista llega a contrastar con la teoría del apego, donde se

ilustra la relación entre experiencias tempranas y la capacidad para establecer relaciones cercanas, confortantes y compasivas con otros (Amar, y Berdugo, 2006).

En este mismo sentido, Bowlby, planteó que la violencia doméstica ocurre debido a una visión distorsionada de la conducta de apego, dicha alteración se debe a que la persona elabora modelos del mundo, permitiéndole percibir los hechos, y a partir de esto, poder planear y actuar. Sin embargo a diferencia de la visión inicial, existieron posturas posteriores a Bowlby, donde se aceptó la importancia de personas ajenas al núcleo familiar, las cuales adoptan la función de aquella figura de apego ausente.

Un ejemplo de esto es la investigación mencionada por Amar, y Berdugo, (2006) con niños en situación de violencia intrafamiliar, donde observaron que en estos niños en situación desfavorable, se promueve la autonomía de manera temprana, por lo que aprenden a cuidar de sí mismos, aún a pesar de que paradójicamente corran riesgos de maltrato. A pesar de todas las situaciones desfavorables, estos niños llegan a establecer relaciones estrechas con sus pares, lo cual se puede vincular con uno de los postulados básicos de la teoría de Bowlby (1979) el cual se refiere a la disponibilidad de las figuras de apego para proveer cuidado, atención, afecto y protección al niño y para responder ante sus demandas ante la adversidad; es decir, tras ellos hay una o más personas dignas de confianza que acudirán en su ayuda si surgen dificultades.

A partir de esto, se genera la hipótesis de que aquello que Bowlby denominó como “resorte moral”, tiene una parte importante en la vinculación afectiva enriquecedora del individuo con sus figuras de apego subsidiarias, ya que la activación de conductas de apego depende de la evaluación de un conjunto de señales del entorno que dan como resultado una experiencia subjetiva de seguridad o inseguridad (Fonagy, 1999). Esto resulta en una resignificación de sus modelos internos, que genera que el individuo perciba el medio de forma más positiva y genere experiencias de seguridad, lo que Fonagy (1999, en Amar, J. y Berdugo, M. 2006) concibe como un regulador de la experiencia emocional.

Con lo anterior, se demuestra la importancia de la perspectiva individual, así como de los recursos, experiencias pasadas y posibilidades que el ambiente otorga, en donde se

incluye el entorno, círculos sociales, entre otras cosas, permitiéndoles crear, mantener y potencializar factores de protección y resilientes, concediendo la posibilidad de promover la resiliencia, debido a que estos elementos originan apego seguro en el niño, siendo un elemento clave en la generación de la capacidad reflexiva (Fonagy, 1995, en Fonagy, 1999).

Esto es de suma importancia, ya que como establece Bowlby (1979), son muy importantes dos fuentes de influencias, por un lado la presencia de una persona digna y capaz de proporcionar la base requerida para cada etapa del ciclo vital, a las cuales llamó influencias ambientales, también vistas como factores externos; mientras que el segundo conjunto, se refiere a la capacidad de un individuo que proporcione dichos recursos y genere una relación mutuamente gratificante, denominadas como condiciones orgánicas, que pueden ser vistas como factores internos.

A pesar de la existencia de un esbozo sobre los orígenes de la resiliencia, a lo largo de las investigaciones se han hecho diversas divisiones en cuanto a las posturas sobre este concepto, en esta investigación se retomó una de ellas, la cual se da a partir de la región de origen de los postulados teóricos, destacándose tres perspectivas de pensamiento; dichas escuelas son: la escuela anglosajona, europea y latinoamericana

1.2.1 Escuela Anglosajona

1.2.1.1 Primera generación:

Una de las primeras escuelas en el estudio de la resiliencia, tiene sus inicios a partir de investigaciones sobre psicopatología, determinando las circunstancias desfavorables en las que éstas se desarrollaban con mayor facilidad (Gil, 2010). Con base en esta escuela, posteriormente se buscó identificar las características biológicas y psicológicas, con las que los individuos podrían superar las adversidades.

Por un lado, Ann Masten y Norman Garmenzy (1985, en Gil, 2010), hacían referencia a la autoestima y autonomía como principales características de las personas resilientes;

asimismo buscaban claves sobre los procesos protectores que permitieran explicar cómo los niños sobrepasan la adversidad para manifestar competencias (Masten & Tellegen, 2012).

En un inicio se utilizó el término de “invulnerables”, para definir a las personas con un desarrollo adecuado, sin embargo posteriormente se redefinió como “resistencias al estrés”, denominando este concepto como aquellas competencias que los niños presentan a pesar de estar expuestos a eventos estresantes en la vida (Garmezy, Masten & Tellegen, 1984, en Masten & Tellegen, 2012). Con base en esto, posteriormente, se definió a la resiliencia como la capacidad de un sistema dinámico para mantenerse o recuperarse de retos significativos, que amenazan la estabilidad, viabilidad o desarrollo adecuado (Masten, 2011,2012, citado en Masten & Narayan, 2012).

Por su parte, Beardslee (1989, en Gil, 2010), destaca la autocomprensión como una característica resiliente; lo que conlleva a la autorregulación, que de acuerdo a Karoly (1993, en Buckner, Mezzacappa, & Beardslee, 2003), se definió como esos procesos internos y transaccionales que permiten a la persona guiar sus metas a través del tiempo y modificar el contexto.

Es decir, la modulación de pensamientos, afectos, conductas, atención deliberada, el uso automático de mecanismos y el apoyo de metahabilidades permiten que estos niños no sucumban ante las dificultades (Beardslee, et. al. 2011); generando un mayor nivel de emociones positivas, así como un comportamiento prosocial (Rydell, Berlin & Bohlin, 2003, en Zolkoski & Bullock, 2012), gracias a la capacidad de autorregulación que presentan. A través de esto, se determina, que el desarrollo de herramientas de autorregulación son características definitorias en el emerger de competencias y de resiliencia en los niños (Kopp, 1982; Masten & Coastworth, 1998, en Buckner, Mezzacappa, & Beardslee, 2003).

Dicha capacidad de autorregulación mencionada, permite a las personas resilientes usar las oportunidades y recursos a su alrededor, generando en consecuencia acciones positivas en sus vidas (Werner & Smith 2001, citado en Zolkoski & Bullock, 2012)

En un inicio se ubicó a los elementos de la resiliencia como características internas de cada persona, pero con el paso del tiempo se aceptó que existe una importancia tanto individual, como ambiental, que generan o permiten que se den las características resilientes. Estos factores externos pueden ser la familia extensa, que como Walsh menciona (2004, en Vega, Rivera y Quintanilla, 2011), se vuelve una fuente potencial de resiliencia, donde no es necesario que la familia nuclear sea la que otorgue el cariño y atención, sino que puede ser proporcionado por parte de algún otro miembro de la familia en determinados aspectos del marco social, especialmente en lo referido a la capacidad de proveer apoyo (Beardslee & Podorefsky, 1988; Garmezy 1991b, 1993; Masten & Garmezy 1985; Rutter, 1979; Werner & Smith, 1982, 1992, en Gil, 2010), generando una capacidad para recobrase de la adversidad fortalecido y dueño de mayores recursos (Walsh, 2004, en Castro, C. González, P. & Montilla, N. 2010).

De igual forma, existen propuestas que mencionan que la herencia genética al determinar el rasgo de carácter y habilidades cognitivas, condiciona determinantemente la capacidad para percibir la realidad y relacionarse con los demás, por lo que la respuesta positiva ante el medio es vista más como una consecuencia de las características resilientes individuales, que como una causa de las mismas (Scarr & McCarteny, 1983, en Gil, 2010).

Esto se respalda con posturas como la mencionada en Rodríguez y Valdivieso (2005), quien menciona que un aspecto fundamental de la resiliencia es la incorporación a la conducta de valores y actitudes para enfrentar las dificultades, de modo que podría ser una característica genética; esto va apoyado con los hallazgos encontrados en la base de dicho trabajo, donde jóvenes universitarios con ciertas limitaciones dentro de su ambiente presentaban una serie de características, tales como: presentar muy alta capacidad personal, entendida no sólo como destreza intelectual, sino como inteligencia y habilidades para el razonamiento abstracto, uso de la lógica, matemáticas, abstracción o comprensión de lectura, así como el manejo de habilidades sociales y psicológicas

(Rodríguez, C & Valdivieso, A. 2005), por tanto, adoptaron una postura de autonomía, pasando de un locus de control externo a uno interno (Rodríguez, C & Valdivieso, A. 2005).

Con base en esto, se pudo observar que las personas resilientes cuentan con una carga genética, que les permite percibir su mundo de manera más objetiva, pero para que esto suceda, se necesita de un ambiente dotado de estímulos que promueva esto, dentro del cual, se puede encontrar un adulto, un compañero, un amigo o un familiar significativo; alguien que juega un papel fundamental en este proceso de transformación.

En concreto, la primera generación, se enfocó en las características internas de las personas, las cuales permiten presentar una gran capacidad de desarrollo, así como de una visión favorable de sí mismos, generando una gran cantidad de recursos de manera dinámica y proactiva, permitiéndoles hacer frente a las adversidades a partir de dichas características propias, o también expresadas como carga genética. Tras el avance en las investigaciones se observó, que también existía una gran influencia por parte del ambiente, donde a pesar de la presencia de dificultades o adversidades, dentro del mismo, existen una serie de recursos, los cuales permiten potenciar las capacidades individuales, dando lugar a una postura innovadora de esta escuela, la segunda generación.

1.2.1.2 Segunda Generación

Durante la segunda generación de la escuela anglosajona, retomaron las posturas de la generación anterior, pero a diferencia, dejaron de centrarse en aquellas características que identificaban a las personas resilientes, sino que buscaron conocer de qué forma se consiguen los resultados resilientes, por lo que se enfocó en los procesos que dan lugar en la superación de las adversidades y conllevan a resultados positivos.

Uno de los pioneros de esta idea fue, Michael Rutter (2012), al establecer que la resiliencia es un fenómeno que debe ser entendido como un proceso donde características internas y externas se desarrollan dentro de un marco temporal, indicando que se debe considerar vías o causas multifactoriales y se debe examinar la

interdependencia genético-ambiental; por lo que tanto factores protectores y de riesgo, forman la base de la superación resiliente, en la cual la genética interviene dentro de dichos factores mencionados, pero requiere de una mezcla de ambos aspectos, tanto individuales como ambientales o sociales (Rutter, 1999, en Gil, 2010).

Asimismo, estableció que un cúmulo de estresores, incrementa el impacto o influencia de los ya existentes, pero de igual forma la eliminación de estresores, permite incrementar significativamente la posibilidad de salir adelante de manera positiva (Zalkoski & Bullock, 2012). A partir de esto, el mismo Rutter (2006, en Rutter, 2012), establece a la resiliencia como la reducción a la vulnerabilidad a experiencias de riesgo, permitiendo superar el estrés y adversidades, o como buenos resultados a pesar de las experiencias de riesgo.

Un aspecto importante dentro de las investigaciones realizadas por esta generación, fue lo que denominaron el “efecto steeling”, el cual se define como la exposición al estrés o adversidades, que podría incrementar la vulnerabilidad del individuo mediante una sensibilización, pero de acuerdo a dicho efecto, puede decrementar de igual manera la vulnerabilidad por medio de la inoculación contra el daño (Rutter, 2012).

A partir de eso, se observa la importancia que se da a los procesos en los que se forma la resiliencia en las personas, ya que a pesar de la presencia de factores de riesgo o situaciones que pueden ser vistas como catastróficas y con la presencia de ciertas actitudes, así como recursos, permitirán a las personas poder salir adelante de las situaciones y generar capacidades para obtener un crecimiento a partir de estas situaciones desfavorables. Esto es lo que engloba el estudio de la resiliencia desde la perspectiva de la escuela anglosajona, tomando como referencia las características individuales, para posteriormente ubicarse en los procesos que se dan dentro de la interacción de dichos factores con el ambiente.

1.2.2 Escuela Europea

Uno de los principales investigadores de esta escuela, es Boris Cyrulnik, quien plantea a la resiliencia como la capacidad de recuperación de un trauma (Gil, 2010); ubicando los orígenes de la resiliencia tanto en dimensiones biológicas, como en lo cultural y, por supuesto el sentir, el pensar y el obrar, que arman y entrelazan, nuestra dimensión psicológica (Trujillo, 2011). A partir de esta postura, Cyrulnik (2014) planteó que la noción sobre resiliencia busca comprender cómo un golpe llega a ser asimilado y cómo esto puede provocar efectos variados, dándole al concepto de trauma un significado mayor al de acontecimiento brutal, así como involucrando las reacciones e interpretaciones del entorno social, en dicha interpretación se empelan diversos mecanismos de defensa:

- El primer grupo es el negativo, donde se busca evitar tocar el suceso.
- El segundo grupo es de negación, donde se minimizan los efectos de las situaciones vividas
- El grupo positivo, donde se encuentran el altruismo, mentalización, humor, creatividad, etc.

De igual manera, afirma que éste es un proceso sincrónico y diacrónico, donde intervienen diversos medios, tales como el ecológico, afectivo y verbal (Cyrulnik, 2001, en Gil, 2010). Sus diversas ideas, aunadas a sus experiencias de vida, lo llevaron a presentar una postura alejada a las convencionales que ubican a la resiliencia única y específicamente en los individuos; ya que para él, la resiliencia es cosustancial a las personas, debido a que ninguno ha tenido la suerte de ignorar el sufrimiento, pero a pesar de eso hay personas que hacen algo con ese sufrimiento, es decir convierten su sufrimiento en un vínculo, intentando entender el sufrimiento (Cyrulnik, 2014). Por tanto, es a posteriori que se puede reflexionar acerca del proceso resiliente, pues en el momento mismo de la adversidad sólo alcanzamos a sufrirla, afirmando que el oxímoron es la expresión de cómo un sufrimiento se transforma en obra de arte (Cyrulnik, 2001, en Trujillo, 2011).

Cyrułnik (2014) se enfoca, en cómo se vincula la resiliencia y la interacción con otros; por lo que se menciona que es de suma importancia la presencia de una figura significativa, a la cual él denomina tutor de resiliencia, quien representa una figura con la que se crean relaciones de apego; habitualmente es la madre, el padre el hermano mayor, los abuelos, u otra figura adulta, que ocupe el lugar de los adultos significativos (Pereira, 2007).

Dicha vinculación con el tutor de resiliencia permite entretejer una relación de apego segura, dar sentido a lo ocurrido y generar esperanzas de alcanzar una vida mejor, creando la confianza de que va a ser capaz de superar las adversidades, fruto de la interacción con el tutor de resiliencia (Pereira, 2007). Dicha figura no sólo permite generar la confianza de un buen porvenir, evitándole estigmatizaciones por parte del ambiente (Cyrułnik, 2014), dándole un valor y generando confianza para que pueda presentar una mayor cantidad de recursos resilientes.

Pero como se ha mencionado previamente, también se presentan ideas similares o compartidas con la escuela Anglosajona, en específico con la segunda generación, en cuanto a la importancia del marco afectivo y relacional; así como con la postura de resiliencia como un proceso, que como Kagan menciona (1984, en Pereira, 2007), el efecto de un factor depende en gran medida de la manera en cómo éste interprete tales sucesos, por lo que se le da importancia a los procesos que llevan a observar los sucesos como un punto de quiebre, que generará cambios positivos. Pero a diferencia de dicha generación, quienes presentan la idea de la presencia de parámetros de adaptación, denominados como una forma de medición de los procesos resilientes, mencionan que las respuestas adaptativas como la indiferencia, sumisión o renuncia a ser uno mismo, actúan en contra de la resiliencia, debido a que son mecanismos negativos o simplemente temporales (Cyrułnik, 2014).

De igual forma, se otorga una gran importancia al marco narrativo personal, dándole un papel terapéutico que llevará a la resiliencia. Para iniciar un trabajo de resiliencia, debemos de iluminar de nuevo el mundo y volver a conferirle coherencia, la herramienta que nos permite realizar ese trabajo se llama narración” (Cyrułnik, 2003, en Gil, 2010), ya

que la historización es un proceso que cura y es necesario para la construcción de toda identidad individual o colectiva, debido a que dicha narración se produce dentro de lo imaginario, dándole a los niños la capacidad de soportar el horror de la realidad, defendiéndose ahí y preparando el aprendizaje (Cyrulnik, 2014).

Mientras que otro de los referentes dentro de la escuela Europea, es Stefan Vanistendael, quien define a la resiliencia como aquella capacidad de tener éxito de modo aceptable para la sociedad, a pesar del estrés o la adversidad que implican riesgo de resultados negativos (Vanistendael, 1996, en Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik; 2003). De igual forma, establece que existen en las personas resilientes habilidades para sobrepasar grandes dificultades, las cuales pueden ser lesiones, pobreza, una enfermedad grave, duelos o algún otro problema significativo (Van der Vloet, s.f).

De igual forma, en esta escuela de resiliencia, se ubican dos componentes: el primero, es la resistencia frente a la destrucción, es decir aquella capacidad de proteger la propia identidad bajo presión; mientras que en el segundo componente se busca formar un comportamiento vital positivo a pesar de las circunstancias. (Vanistendael, 1994, citado en Gil. 2010).

En general, la escuela Europea, sitúa a la resiliencia entre factores internos o personales y externos o ambientales, otorgándoles un papel más activo, en donde las personas a partir de los recursos con los que cuentan, se desenvuelven en los diversos ambientes para generar aprendizajes o nuevos recursos. Una parte fundamental de dicha escuela, es el reconocimiento de aquellos aspectos amenazantes, así como del sufrimiento como algo inevitable, pero que no por eso significa que las personas vivirán inmersas dentro de estos. De igual forma, se reconocen los procesos mentales, los cuales dan una vía de escape a las situaciones que enfrentan, así como una serie de herramientas que permitirán el crecimiento posterior a la situación de conflicto vivida por la persona.

La escuela europea, retoma ideas de la escuela anglosajona, pero dándole un giro a sus propuestas, ya que otorga a las personas un papel más activo dentro de las

circunstancias en las que se encuentra y mostrando que existen situaciones inevitables, pero a pesar de eso, no significa que no se pueda generar un crecimiento a partir de éstas.

1.2.3 Escuela latinoamericana

Por su parte, en Latinoamérica se dio un giro en el estudio de la resiliencia, al centrarse en la resiliencia comunitaria donde se trata de conocer la forma en que los grupos enfrentan las adversidades.

En dicha escuela, se centran en las interacciones que se tienen dentro del colectivo o sociedad, ya que el primer recurso al que se recurre ante un sufrimiento o una herida, son aquellas personas con las que se tienen lazos emocionales fuertes, uno de esos grupos es la familia, el primer grupo donde se puede depositar aquellas experiencias negativas, así como aquellas situaciones cargadas de dolor. Es decir, la familia ejercerá un papel insustituible y podrá ser la guía que acompañe al individuo desde el nacimiento hasta que logre su autonomía al final de la adolescencia (Gómez, 2010).

Al conocer esto, dentro de las investigaciones de resiliencia, se ha observado que una parte importante de los estudios sobre el tema, han dejado de percibir la resiliencia como una característica individual, para ahora ser vista como una grupal. Es por eso que el estudio de la resiliencia tiene un giro, al enfocarse ahora en la resiliencia comunitaria, donde se busca conocer las maneras mediante las que los grupos hacen frente a las adversidades posibles.

Uno de los pioneros en dicho enfoque fue Nestor Suarez Ojeda (2001, en Melillo, s.f.), quien comenzó sus estudios a partir de observar que cada desastre o calamidad que sufre una comunidad, que produce dolor o una pérdida de vidas y recursos, muchas veces genera un efecto movilizador de las capacidades que permiten reparar los daños y seguir adelante.

Por su parte, el psicoanalista Aldo Melillo (2004, en Gil, 2010), menciona como pilares de la resiliencia comunitaria a la autoestima colectiva y a la identidad cultural, las cuales se relacionan con el sentido de pertenencia. Este sentido surge a partir de la identidad cultural, generando autoestima colectiva; otro de los pilares es el humor social, donde al conseguirlo, se puede encontrar la comedia en la propia tragedia; mientras que la honestidad estatal permite establecer el contexto social adecuado para desarrollar resiliencia; finalmente, la solidaridad, refuerza los lazos afectivos y el propio sentido de pertenencia. Así como se establecen los pilares, este autor menciona a los antipilares, los cuales son condiciones que reducen o inhiben la capacidad de resiliencia colectiva, entre los cuales se encuentran el malinchismo (asimilación de valores culturales ajenos, que desplaza los de la propia cultura), fatalismo, el autoritarismo y la corrupción.

El mismo Melillo (s.f.) menciona que los sujetos resilientes tenían al menos a una persona cercana, sea familiar o no, quien los aceptó en forma incondicional, independientemente de su temperamento, aspecto físico o cognitivo; estos individuos necesitaban estar con alguien y al mismo tiempo sentir que su esfuerzo, su competencia y su autovaloración eran reconocidas y fomentadas, aspectos que fueron otorgados.

1.3 Agentes de resiliencia

Sin embargo no fueron los únicos autores en tomar en cuenta a los grupos, ya que de acuerdo a Delage (2010) la familia le permite a las personas formar islotes de resiliencia... permitiéndoles ser capaces de movilizar recursos para hacer frente a las adversidades, aun a pesar de la situación

Otro de los autores que retoma esto es, Michael Ungar (en Obando, 2010), quien menciona que existen una serie de características que permiten un desarrollo adecuado para el individuo, tales como: acceso a recursos materiales, es decir tener un adecuado acceso a alimentos, vivienda, atención médica, educación, entre otras cosas; formar parte de relaciones positivas de apoyo: vinculación a redes sociales. Dichas características se adquieren principalmente dentro del entorno familiar, dejando en claro

la enorme importancia de la familia dentro de los procesos de construcción de una personalidad resiliente.

Junto a esta afirmación, se destaca la aportación de Cyrulnik (1999-2003, en Obando, 2010), quien establece que los niños llegan a formar factores resilientes a partir de la significación y resignificación de forma personal y social de su historia de vida, mostrando que “la historia no es destino”; realizando esto con mayor facilidad mediante el adecuado acompañamiento de una tutor de resiliencia, quien es una figura con la que se crean relaciones de apego, permitiendo entretejer una estas relaciones de manera segura, dando sentido a lo ocurrido y generando esperanzas de alcanzar una vida mejor (Pereira, 2007).

Esto permite que los periodos de crisis pueden ser vistos como: una oportunidad de evaluación y cambio que ofrece la vida, así como el momento para redescubrir lo que se ha vivido y conocer las herramientas que se tienen para seguir adelante; o por el contrario, puede representar el peligro de quedar paralizado en ella, no tomar decisiones y prolongar el deterioro de la relación y de la familia (Castro, González y Montilla, 2010).

El mismo Cyrulnik menciona que los agentes adultos son constructores de discursos en los procesos resilientes de los niños, por lo que, en concordancia con lo dicho por Barudy y Dantagnan (2005, en Vega y Quintanilla, 2011), el advenimiento de la resiliencia se encuentra ligado a los buenos tratos y a la vivencia de respeto experimentados durante la infancia, construida a partir de un buen ambiente familiar, gracias a la flexibilidad, capacidades de enfrentar problemas, habilidades de comunicación, entre otras características.

Esta interacción ocurre debido a que como lo mencionan Armar y Berdugo (2006), el sistema de apego es considerado un sistema conductual preadaptado para combatir y reducir estrés, así como mantener un sistema de seguridad, y como se menciona, parte fundamental del óptimo desarrollo de los niños, depende de los adultos acompañantes, dichos adultos, como lo menciona Obando (2010), son encargados de propiciar el el

establecimiento de vínculos significativos que les permitan reconocerse a sí mismos, para de esta manera lograr establecer lazos filiales con el grupo y con la cultura.

Es decir, la familia es un factor protector, que potencia las fuentes de resiliencia, no siendo necesario que todos otorguen apoyo, cariño o atención, debido a que es suficiente que lo haga al menos un miembro de la familia extensa (Walsh, 2004, en Vega y Quintanilla, 2011). De igual forma, puede ser un factor de riesgo, ya que, cuando una figura primaria de apego se va, usualmente los recursos para lidiar con las circunstancias estresantes o eventos emocionalmente estresantes no están más (Mogil, Beardslee & Lester, 2010).

Barudy (en, Saavedra, 2014) plantea a la paternalidad resiliente como aquella que ejercen los padres, que es capaz de apoyar de una manera efectiva a sus hijos, transmitiéndoles que los eventos ocurridos son parte de un proceso continuo donde existen perturbaciones y consolidaciones. Es decir que la resiliencia está ligada con buenos tratos experimentados en la infancia, siendo la familia la fuente principal de dichos factores (Barudy y Dantagnan, 2005, en Vega, Rivera y Quintanilla, 2010)

Estableciendo que las principales características de los tutores de resiliencia son la comunicación y destreza para producir redes de apoyo (Barudy y Dantagnan, 2005, en Vega, Rivera y Quintanilla, 2010), permitiéndoles a los niños crecer en un ambiente apacible.

1.4 Factores protectores, de riesgo y resilientes

Como hemos observado, la interacción del individuo con el ambiente, así como las características de éste mismo y las del individuo, producirán situaciones favorables o estresantes para este último.

Ante esto, establecemos que los procesos resilientes van acompañados de la presencia de ciertos factores que promueven el desarrollo óptimo, dichos factores amortiguan los efectos adversos de golpes físicos y/o emocionales y se definen como aquellos recursos que pertenecen al niño, a su entorno o a la interacción entre ambos,

amortiguando el impacto de los estresores, alterando o incluso revirtiendo la predicción de resultados negativos (Domínguez de la Ossa, 2014).

De igual forma, existen factores que obstaculizan el desarrollo, estos son conocidos como factores de riesgo, lo cuales son fácilmente diferenciables del primer grupo de factores; sin embargo para poder comprender estos tres términos, primero se debe establecer qué son los factores de protección y qué son los factores de riesgo; pero para comprenderlo retomaremos la investigación realizada por Cova (2004) quien los diferencia de esta manera:

1.4.1 Factores de riesgo

Implica la existencia de una probabilidad de observar consecuencias en una persona o grupo ante la exposición de un factor determinado, dicho factor debe permanecer presente de manera previa a la consecuencia y de no ser así, se le ubica como correlato (Kraemer, et al, 1997). Cuando la correlación no implica una causalidad, se le denomina indicador o marcador de riesgo; por el contrario, cuando dicha relación es causal, es decir que la influencia previa influye directamente sobre el resultado, se conoce como mecanismo de riesgo (Rutter, 1994, citado en Cova, 2004).

Pero todo esto depende del contexto en el que se desarrolle, debido a que lo que en un contexto puede significar un mecanismo de riesgo, en otro punto, sería sólo un indicador de riesgo.

En este grupo de factores, se encuentran los mencionados por Gómez (2010), los cuales pueden ser individuales o familiares/grupales, que abarcan circunstancias como:

- Conductas de riesgo (violencia, delincuencia, etc.)
- Conflictos familiares (divorcios, peleas. Etc.)
- Enfermedades
- Exigencias excesivas o irreales de los padres
- Poca capacidad para reconocer y manejar sentimientos
- Faltas de respeto

- Límites difusos o inexistentes
- Bajos niveles de educación
- Ambiente familiar caótico

En general estos factores son los que promueven situaciones de vulnerabilidad, pero que pueden o no influir en el resultado del desarrollo de las personas; debido a que de influir de manera directa pueden ser conocidos como mecanismos de riesgo; pero de no influir, se ubican como indicadores de riesgo.

El mismo Rutter (1987, en Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik 2003), estableció diferencias entre los términos de vulnerabilidad, mecanismos de protección y factores de riesgo, pensando que la vulnerabilidad y la protección eran polos negativos y positivos de un mismo concepto, mientras que los factores de riesgo lo que evidencia es el efecto vulnerable o protector.

Por tanto, los factores de riesgo y los factores de protección son inseparables, ambos se encuentran en una constante dinámica influyendo en el devenir de la vida de la persona o el grupo.

1.4.2 Factores de protección

Se ha conceptualizado un factor de protección como aquel que disminuye la probabilidad de observar una consecuencia negativa: lo que implica que son un opuesto de los factores de riesgo (Cumming, et. al. 2000, en Cova, 2004). Dichos factores protegen al sujeto de la hostilidad encontrada en su entorno.

De igual manera Gómez (2010), distribuye a los factores de protección en:

- Relaciones familiares positivas

- Unión familiar
- Responsables atentos y cálidos
- Exigencias expectativas altas, pero realistas
- Fomentación de competencias sociales
- Apoyo de desarrollo de habilidades
- Límites claros y justos
- Apertura, participación y comunicación
- Contacto adecuado
- Respeto

A partir de este abordaje, existen autores que comienzan a desviar la definición de los factores protectores, debido a que la conceptualización de los factores de protección, mecanismos de protección y el propio concepto de resiliencia han tenido también sus propias dificultades (Luthar, Cichetti y Becker 2000, en Cova, 2004).

En este mismo sentido, Guedeney (1998, en García y Dóminguez, 2013) entremezcla factores protectores y resiliencia, centrándose en aquellos factores protectores de vida que favorecen los comportamiento resilientes, a pesar de circunstancias traumatizantes, tales como una actitud parental competente, una buena relación con al menos uno de los padres, el apoyo del entorno, una buena red de relaciones sociales informales y que no estén ligadas a obligaciones sociales o profesionales, etc (Domínguez de la Ossa, 2014).

De acuerdo a esta perspectiva, otros autores han insistido que lo específico de los factores de protección y de los procesos de resiliencia resultantes, es que su presencia es visible cuando se presentan resultados positivos en sujetos expuestos a condiciones de riesgo.; que de acuerdo a la conceptualización de Rutter (2000, en Cova, 2004), la resiliencia alude a un proceso de carácter interaccional entre el individuo y su ambiente que permite que el individuo no experimente consecuencias negativas pese a estar expuesto a condiciones psicosociales adversas. Es decir, más que un proceso específico, la resiliencia sería para algunos autores la otra cara de la vulnerabilidad: a mayor resistencia, menor vulnerabilidad y viceversa (Cumming et al., 2000, en Cova, 2014).

Por tanto la diferenciación entre factores de protección y factores de resiliencia, de acuerdo a los postulados teóricos, reside en que los factores protección se centran en la prevención de eventos estresantes o situaciones desfavorables; mientras que los factores resilientes se manifiestan ya que las adversidades se han presentado.

1.4.3 Factores resilientes

Dicha mezcla muestra como los factores amortiguan el impacto de diferentes clases de privación a las que están expuestos los niños, tales como los que Barudy, Marjorie y Dantagana (2005, en Moreno, 2011), responsables de un proyecto de promoción de la resiliencia en niños de Barcelona identificaron:

- Habilidades sociales, que permitirán generar redes sociales positivas, con un adecuado nivel de comunicación y así sentirse valorados dentro de las mismas.
- Fijación de intereses, actividades extras, permitiendo generar capacidades de afrontar situaciones diversas, creando una serie de habilidades de pensamiento y creatividad, junto a la creación de refugios de la realidad, la cual puede ser difícil.
- Independencia, al saber fijar límites, con el ambiente y los problemas, generando una distancia emocional y física, pero sin llegar al aislamiento.
- Autoestima consistente, que puede ser la base del resto de los factores protectores, debido al cuidado recibido por parte de un adulto significativo.

En este mismo sentido, la perspectiva sobre los factores resilientes o como Wollin y Wollin (1993, en Gil, 2010), así como Melillo, Estamatti y Cuestas (2002, en Moreno, 2011), señalan una serie de pilares de resiliencia presentándolos o llamándolos 7 factores o Siete resiliencias, las cuáles son:

- Introspección: Arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta

- Independencia: Saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; capacidad de mantener distancia emocional y física, sin caer en el aislamiento.
- Capacidad de relacionarse: Habilidad de establecer lazos o intimidad con otros, para equilibrar la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros.
- Iniciativa: Gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.
- Humor: Encontrar lo cómico en la propia tragedia.
- Creatividad: Capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden.
- Moralidad: Consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad y capacidad de comprometerse con valores.
- Autoestima consistente: Base de los demás pilares y fruto del cuidado afectivo consecuente del niño o adolescente por parte de un adulto significativo

Por su parte, Melillo (2002, en Melillo s.f; Moreno, 2011; Rafael, 2015), retoma los pilares anteriores, denominándolos pilares de primer grado, junto a la moralidad, mientras que la combinación de estos, genera un pilar de segundo grado.

- Moralidad: consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a todos los semejantes y capacidad de comprometerse con valores. Es la base del buen trato hacia otros.
- Capacidad de pensamiento crítico: es un pilar de segundo grado, fruto de la combinación de todos los otros y que se permite analizar críticamente las causas y las responsabilidades de la adversidad que se sufre, cuando es la sociedad en su conjunto la adversidad a 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, 2002).

Grotberg (1997,1999, en Melillo, sf.), establece que los factores resilientes se dividen en fortaleza internas desarrolladas: “Yo soy”, “Yo tengo”, y “Yo puedo”. Dichos factores

permiten hacer frente a las adversidades, aprender de ellas, superarlas e incluso salir de ellas transformado (Grotberg, 2006, en Barranco, 2009).

1.5 Desarrollo de la resiliencia en niños

Como se ha mencionado anteriormente, la resiliencia no es algo estático, ya que a lo largo de la vida esta puede variar, aumentando o disminuyendo; pero la formación de ésta en la infancia ocurre de una manera específica, permitiéndoles a los niños un desarrollo adecuado, contando con las características resilientes que pueden manejar en cada etapa de su vida.

Para poder comprender el desarrollo de los factores resilientes, retomaremos la división que hace Edith Grotberg (1995), quien comprende tres divisiones y nos habla de cómo se desarrollan a lo largo de la infancia

Como lo menciona Bernard (1999, en García y Domínguez, 2013) esta capacidad se encuentra en todos, la cual se promueve gracias a las acciones y ambiente. En el caso de los niños, la resiliencia se promueve a través de los padres o cuidadores principalmente, enseñándoles cómo comportarse, comunicarse con otros, promoviendo que los niños se vuelvan activos en el desarrollo de su propia resiliencia

Existen situaciones que los niños enfrentan, las cuales causan sensaciones de vulnerabilidad y miedo, que pueden sobrellevarse si se cuentan con las habilidades, creencias y recursos resilientes necesarios. Para lograr esto, existen tres fuentes de resiliencia: Yo tengo, Yo soy y Yo puedo, las cuales Grotberg (1995, en Seok, 1997).

En este sentido como lo dijo Grotber (1995) dichas fuentes resilientes se refieren a:

- Yo tengo

Son los factores y recursos externos que promueven la resiliencia. Antes que los niños sean conscientes de quienes son (YO SOY) o que pueden hacer (YO PUEDO); necesitan apoyos y recursos externos para desarrollar sentimientos de seguridad y bienestar, para sentar las bases, que son el núcleo para el desarrollo de la resiliencia, siendo importante a lo largo de toda la infancia

- Yo soy

Son factores internos en el niño, fortalezas personales, sentimientos, actitudes y creencias dentro del niño.

- Yo puedo

Estos factores, son las habilidades sociales e interpersonales del niño. Los niños aprenden estas habilidades en la interacción con otros y de aquellos quienes se las enseñan.

Estas tres fuentes de resiliencia no implican que se desarrollen de manera similar desde el nacimiento, ya que en un inicio los niños recurren de manera constante a sus padres o cuidadores primarios para la satisfacción de necesidades o solución de situaciones adversas, desarrollando de manera más fuerte la fuente resiliente de YO TENGO, ya que ubican a personas que les ayudan a solucionar conflictos, es decir cuentan con personas en quien confiar, que los guían y que les establecen límites para mantenerlos a salvo.

Conforme crecen, los niños comienzan a buscar una mayor independencia, pero siempre bajo la supervisión de otros, a partir de eso comienzan a buscar solucionar sus problemas, pero ubicando momentos donde requieren ayuda y siendo capaces de buscar ésta. Es decir, la fuente resiliente de YO PUEDO, se desarrolla más; finalmente conforme sigue creciendo se fortalece cada vez más la parte interna, es decir la fuente resiliente de YO SOY, donde se ubican características internas que lo identifican como alguien capaz de ser amado, responsable de sus actos y con la seguridad de que las cosas estarán bien.

Este proceso de desarrollo lo marca Grotberg en tres etapas:

1.5.1 Niños recién nacidos a los tres años

En este periodo de tiempo lo que se observa es que los niños comienzan a adquirir confianza en sí mismos, en cuanto a sus ritmos, control sobre su cuerpo, habilidades para comer, lavar, etc. y en sus cuidadores, ya que ellos satisfacen sus necesidades (hambre, amor, confort, atención cuando están temerosos o enojados, etc.) y autonomía. De no adquirir esta confianza y autonomía de manera adecuada, el niño comenzará a desconfiar de sí mismo y del entorno social; de igual forma no se permitirá fallar y si esto ocurre se avergonzará y dudará de sus habilidades.

Por su parte los padres y cuidadores se encargan de proveer amor incondicional de forma física (caricias, palabras de confort y calmadas, etc.); establecer reglas, donde se usen formas de disciplina como el remover privilegios, pero premiándolos por sus logros (calmarse, ir al baño, etc.), generando la promoción de actividades de manera individual, bajo la supervisión de los adultos, haciendo un equilibrio entre libertad y cuidado.

A partir del desarrollo del lenguaje, se le modela una forma de comunicación adecuada, en la cual pueda expresar sus emociones e identificarlas en otros, establecer un diálogo donde se expliquen las reglas y disciplina que deben tener, pero sin dejar de reconfortarlos en situaciones de estrés.

En esta etapa la fuente de resiliencia que más se establece es YO TENGO, debido a que la fortaleza se ubica fuera de la persona, siendo los padres o el cuidador quien le otorga cuidados y atención que le permiten un desarrollo óptimo. Sin embargo, las fuentes YO PUEDO y YO SOY, comienzan a establecerse gracias a la libertad y confianza paulatina que se le otorga bajo supervisión, así como con la expresión de amor.

1.5.2 Niños de cuatro a siete años

En esta etapa de crecimiento, los niños adquieren una mayor iniciativa, involucrándose en toda clase de juegos, principalmente en aquellos en los que se simulan actividades cotidianas, permitiéndoles desarrollar sus habilidades en un ambiente controlado y sin consecuencias catastróficas o desagradables, a pesar de ello se les dificulta la separación de fantasía y realidad; comienzan a realizar más proyectos y por esta misma razón comienzan a involucrarse en las actividades de las personas significativas

Debido a que el lenguaje tiene un mayor desarrollo, comienzan a comprender el mundo simbólico, por lo que comienzan a surgir preguntas interminables y si éstas son evadidas, así como si es rechazado o su iniciativa se ve coartada, el niño comenzará a tener sentimientos de culpa o percepción de ser poco valorado.

En esta etapa los padres o cuidadores, aunado al amor incondicional y la expresión verbal del mismo, modelan comportamientos resilientes para el afrontamiento de conflictos, problemas interpersonales o adversidades, promoviendo confianza, optimismo y autoestima; sin dejar de lado las reglas, usando diversas formas de disciplina para establecer límites, así como uso de consecuencias, pero sin romper el espíritu del niño.

Otro aspecto importante es que la figura significativa aprecie los logros del niño (leer un libro, terminar tareas, finalizar un rompecabezas, etc.), así como los comportamientos deseados, dándole libertad de acción, permitiéndole que actúe con independencia, gracias a la exposición paulatina de adversidades o a través de charlas, lecturas o discusiones sobre los factores resilientes.

Finalmente, alientan a los niños a mostrar empatía y cuidado hacia ellos y hacia los demás, mostrando sus habilidades de comunicación y resolución de problemas, así como la aceptación de responsabilidades y el entendimiento de que sus acciones tienen consecuencias; esto a través de la comunicación y observación.

Esto muestra que a lo largo de este periodo de tiempo, la fuente de resiliencia con mayor desarrollo es YO PUEDO, debido a la mayor libertad que se le otorga, aunado a la curiosidad que surge, siempre apoyada por las personas significativas; y gracias al desarrollo del lenguaje, lo que les permite expresar emociones y poder acudir en busca de ayuda cuando lo necesitan.

Sin embargo, las otras fuentes de resiliencia no se dejan de lado, ya que por un lado la fuente YO TENGO se sigue manteniendo gracias a las personas que le expresan su amor incondicional y el apoyo de las mismas en el desarrollo de habilidades; mientras que la fuente YO SOY se sigue formando con el aumento de responsabilidades y la identificación de emociones en sí mismo y en otros.

1.5.3 Niños de ocho a once años

A lo largo de esta etapa, el niño se compromete con la mejora de sus habilidades, especialmente en las tareas escolares, busca tener mayor éxito y por tanto mejorar su autoimagen, percibiéndose como alguien triunfador; de igual manera, busca establecer amigos cercanos, así como tener la aceptación y aprobación de sus pares.

Si estos aspectos no los logra de manera satisfactoria, el niño tendrá sentimientos de inferioridad, volviéndose extremadamente sensible hacia sus limitaciones; si existen burlas o le comunican que no es capaz de realizar algo, se generarán sentimientos de inseguridad y dudará sobre su valía y recursos para ser exitoso.

Durante esta etapa tanto padres y cuidadores, utilizan límites para modular comportamientos y recordatorios verbales que les permitan modular de la misma manera sus emociones, especialmente las negativas; les modelan comportamientos mostrando valores y reglas, así como esperanzas y factores resilientes.

Por otro lado, les brindan oportunidades para practicar el afrontar conflictos y adversidades, proveyendo una guía en la construcción de factores resilientes apropiados; dando pie a la expresiones de sus expectativas, sentimientos, problemáticas y generando una mayor independencia, nuevas expectativas, compromisos, haciéndolos responsables de sus acciones.

A la par que se les otorga mayores responsabilidades, se modulan las consecuencias de sus errores con el uso de amor y empatía, permitiéndoles fallar sin sufrir demasiado estrés o miedo a perder aprobación o amor de ellos, dándoles una mayor flexibilidad a sus respuestas a situaciones estresantes y poder mostrar emociones ante sus amigos o seres cercanos.

A partir de estas divisiones, se retoma la metáfora establecida por Vanistendael (Vanistendael y Lecomte, 2002) estableciendo que cuenta con las siguientes características:

- Cimientos: Necesidades básicas y aceptación fundamental de la persona

- Planta baja: Interacción cotidiana con familia, amigos y redes de apoyo, generando un sentido de vida
- Primer piso: Autoestima, desarrollo de habilidades y competencias para la vida, así como un sentido del humor.
- Desván: Capacidad de disfrutar, ser creativo y otras experiencias a descubrir. resiliencia es también muy sensible al contexto

Como se observa en la metáfora de la casita, es muy claro que dichas bases serán otorgadas por las figuras próximas durante la infancia, es decir, la familia es la misma que proveerá de herramientas para generar interacciones seguras dentro del núcleo de la misma, produciendo que se desarrollen otras características, necesarias para producir más y más interacciones.

En esta etapa se fortalecen las fuentes resilientes YO PUEDO y YO TENGO, debido a que los seres cercanos les muestran que cuentan con personas que los pueden apoyar y que les muestran cómo actuar ante situaciones estresantes, permitiéndoles observar que son capaces de afrontar situaciones desagradables o recurrir a personas, y pedir ayuda en el momento que lo necesiten. En esta etapa, la fuente de resiliencia más desarrollada es la de YO SOY, ya que se comienzan a hacer cargo de tareas más complicadas, por tanto reciben más responsabilidades y gracias al apoyo de los padres, confían en que las cosas estarán bien y se percibirán como alguien capaz de amar y ser amado.

A partir del conocimiento de las diversas posturas de resiliencia y conforme a nuestra perspectiva, es posible retomar la resiliencia como un aspecto que entremezcla situaciones individuales y sociales, que se van a promover o no debido a la interacción entre los diversos elementos involucrados. Sin, embargo dicho desarrollo se da de manera paulatina, fortaleciendo primero aquellos factores que se ven influenciados por agentes externos, principalmente la familia, llegando gradualmente a la generación de factores resilientes internos. Es decir podríamos retomar a la resiliencia como una serie de factores que confluyen en un individuo o grupo, permitiéndoles resistir, afrontar y

crecer ante mecanismos de riesgo; la cual se ve influenciada como factor inicial por la familia, pero diversificándose a aquellas personas que sean significativas, culminando en la creación de los propios factores a partir del bagaje obtenido a lo largo del desarrollo.

Capítulo 2

Prácticas Parentales

De acuerdo con la teoría sistémica, dentro de la psicología, el contexto familiar se concibe como un sistema que incluye vías de mutua influencia, directa e indirecta, entre sus integrantes (Jiménez y Guevara, 2008). El foco del paradigma sistémico está en estudiar el circuito de retroalimentación constituido por los efectos que la conducta de un individuo tiene sobre el otro, las reacciones de éste y por último, el contexto donde tiene lugar. Según dicha teoría, un sistema es un conjunto de elementos, de sus características y de las relaciones entre los mismos Watzlawick, Beavin y Jackson (1971, en Moreno 2014).

A lo largo de la historia, la estructura familiar ha sufrido cambios a causa de la emigración a las ciudades y de la industrialización. El núcleo familiar era la unidad más común en la época preindustrial y aún sigue siendo la unidad básica de organización social. Sin embargo, la familia moderna ha variado, con respecto a su forma más tradicional, en cuanto a funciones, composición, ciclo de vida y rol de los padres (Enciclopedia Británica en Español, 2009).

En nuestra sociedad la mayoría de los niños crecen en un contexto familiar, que interactúa a diario con uno o con los dos padres, con los hermanos, y de vez en cuando con otros familiares y amigos. Con el ingreso en el colegio y el grupo de iguales o compañeros, aumenta el rango y variedad de sus interacciones. Toda esta red de relaciones es crucial para el adecuado e integral desarrollo de los niños (Hernández, 2005).

La familia se considera como el principal agente de socialización, debido a que es el primer grupo de personas con quien el niño establece contacto (Betancourt y Andrade, 2012). Es en el contexto de la familia en el que la mayoría de los niños establecen sus primeros vínculos socio – emocionales que les proporcionan las bases de seguridad que necesitan. Son puntos seguros desde los que hacen excursiones para explorar el mundo social y les sirven para apuntalar las posteriores relaciones interpersonales (Hernández, 2005). En lo que se refiere a las variables familiares, éstas continúan siendo un factor importante en el entendimiento de las conductas problema. Dentro del ámbito familiar se

pueden destacar los estilos y prácticas parentales como factores que tienen una influencia significativa sobre las conductas problema (Baumrind, 1991; Carballo, et. al., 2004; Dekovic, 1999; Martínez et. al., 2003; Palacios, 2005; Pons y Berjano, 1997; Villar, et. al. 2003 en Palacios y Andrade, 2008).

Visto de esta manera, la familia constituye el medio más adecuado para que el niño alcance su cabal desarrollo biológico, psicológico y social; por ende, las experiencias que vive dentro de su contexto familiar ejercen marcadas influencias sobre él: la actitud que le demuestran, el amor, la comprensión y la sensación de seguridad manifestadas en el hogar, le producen efectos saludables para la formación de valores y conductas que moldearán su personalidad integral. De allí que de la manera como los padres ejerzan su rol dentro de la dinámica familiar garantizará una vinculación adecuada del individuo con la sociedad de la cual forma parte (Céspedes, 2002).

2.1 Crianza, estilos y prácticas parentales.

2.1.1 Crianza

Puericultura es el arte de cuidar, de cultivar niños; es el arte de la crianza, la cual es la acción y efecto de criar, que es instruir, educar y orientar a niños, niñas y adolescentes (Posada, Gómez y Ramírez, 2008). Darling (1999, en Forero 2014), define la crianza como una actividad compleja que incluye muchas conductas específicas que trabajan individual y conjuntamente para influir en la sensibilidad o responsividad del niño. Por otro lado Eraso, Bravo y Delgado (2006), la definen como el entrenamiento y formación de los niños por los padres o por sustitutos de estos mismos, comprende conocimientos, actitudes y creencias tanto en el ambiente físico como social que asumen los padres, es decir que la crianza del ser humano edifica la identidad del niño y la construcción del ser social.

La crianza empieza por el establecimiento de vínculos afectivos y es, todo el tiempo, establecimiento de vínculos, que propenden a la construcción y reconstrucción de aprendizajes conscientes e inconscientes que resultan de las interacciones a lo largo de

la vida (socialización) de los sujetos de crianza, esto es, los niños y niñas, en una relación de doble vía, pues al mismo tiempo los puericultores (los adultos acompañantes en la crianza) están modificando su propio desarrollo (Posada, Gómez y Ramírez, 2008).

Una aproximación inicial indica que este fenómeno se sitúa en el campo de la interacción humana, esto es, en el marco de una relación interpersonal muy particular, caracterizada por el poder, el afecto y la influencia. Los padres lo manifiestan en su clara convicción que están ahí para cumplir una función de cuidado y orientación (Bocanegra, 2007).

Por lo tanto al abordar la crianza es imprescindible no desconocer que la misma está en estrecha relación con el desarrollo infantil, las diferentes concepciones de niño, la clase social, las costumbres y normas socio-históricas y culturales (Izzedin y Pachajoa, 2009).

Aguirre (2002, en Aguirre 2010) menciona que en la crianza se encuentran involucrados tres procesos: las prácticas propiamente dichas, las pautas y las creencias. Por un lado, las prácticas de crianza se ubican en el contexto de las relaciones entre los miembros de la familia donde los padres juegan un papel importante en la educación de sus hijos. Por otro lado, las pautas se relacionan con la normatividad que siguen los padres frente al comportamiento de los hijos siendo portadoras de significaciones sociales, tomando en cuenta que cada cultura provee las pautas de crianza de sus niños (Izzedin y Pachajoa, 2009).

La crianza y con ella sus prácticas, pautas y procesos, son más que nutrir un cuerpo, adoctrinar una mente o disciplinar un corazón; la crianza es ante todo un proceso que integra la dimensión afectiva, cognitiva, social y política de los sujetos, desde antes de nacer, y que se continúa por el resto de la vida, manifestándose en la etapa adulta quizás como modificaciones en el propio desarrollo.

2.1.2 Estilos parentales

Los estilos de crianza paternos y los patrones de interacción familiar tienen influencia prácticamente en todos los ámbitos de la vida de un individuo en desarrollo: en sus

habilidades conductuales y aspectos de personalidad, en sus formas de interacción con la comunidad, e incluso en el nivel de éxito o fracaso en actividades escolares y productivas (Jiménez y Guevara, 2008).

Darling y Steinberg (1993) definen el estilo parental como una constelación de actitudes hacia el niño, que le son comunicadas y que crean un clima emocional en el comportamiento expresado por los padres. Estos comportamientos incluyen tanto las conductas con las que desarrollan sus propios deberes de paternidad (referidas como prácticas parentales), como cualquier otro tipo de comportamientos, tal como gestos, cambios en el tono de voz o expresiones espontáneas de afecto.

Baumrind (1967, 1971, 1973, en Agudelo, 1998) estudió la relación entre la conducta de los padres y las características de comportamiento de los niños a partir del supuesto de que la conducta de estos es organizada y que es posible identificar patrones consistentes o grupos de conductas. En el primer estudio (67) sobre las pautas de crianza relacionadas con la competencia, Baumrind trató de identificar niños que tenían ciertas combinaciones de puntajes en las siguientes dimensiones: autocontrol, tendencia de aproximación y evitación, autoconfianza, placer o deleite en la realización de las actividades y filiación a compañeros.

De esta manera, establecieron los siguientes patrones de comportamiento: Patrón I, niños competentes, felices, con autoconfianza y autocontrol; Patrón II, niños retraídos, con poca filiación a compañeros, tristes y poca tendencia a la aproximación; Patrón III, niños inmaduros, con baja autoconfianza, bajo autocontrol y poca tendencia a la aproximación. Los investigadores estudiaron intensamente las interacciones entre estos tres subgrupos y sus padres y evaluaron cuatro dimensiones de la conducta paterna, que según los resultados de los estudios podrían tener efectos importantes en el desarrollo de los niños: control paterno, exigencia de madurez, comunicación padre – hijo y crianza – educación (Agudelo, 1998).

Baumrind (1971) define que los estilos de crianza utilizan dos componentes: la demanda y la capacidad de respuesta. La demanda (es decir, la disciplina, la supervisión o regulación) se refiere a la cantidad de control o las expectativas de comportamiento colocadas en un niño. La demanda también incluye el cumplimiento de las reglas y

normas, a menudo aparecen en la forma de la disciplina y supervisión a “integrarse en el conjunto de la familia, por su demanda de madurez, la supervisión, los esfuerzos de disciplina y voluntad para enfrentar al niño que desobedece”

El otro factor es la capacidad de respuesta (es decir, el afecto, la aceptación, o la participación de los padres), que se relaciona con el afecto que los padres intercambian con el niño. La capacidad de respuesta es la cantidad de interés que un padre muestra a la actividad del niño y el grado en que los padres fomentan intencionalmente la individualidad, la autorregulación y la autoafirmación para dar soporte a las demandas y necesidades del niño Baumrind, (1991, en Oquendo, 2013).

Posteriormente Ruíz y Esteban (1999, en Jiménez, 2005) retoman la división que Baumrind realizó en 1961, afirmando que los padres difieren uno de otros en cuatro dimensiones fundamentales, que tienen que ver con el grado de control, de comunicación, de exigencia de madurez y de afecto en la relación (ver fig. 1).

1.- Grado de control. Este control se puede ejercer siguiendo determinadas estrategias:

- a) Afirmación de poder. Los padres que emplean esta estrategia cuando los hijos transgreden una norma suelen emplear el castigo físico, la amenaza o la privación de objetos o actividades que gustan a los niños.
- b) Retirada del afecto. Otros padres, cuando el niño se porta mal, en consecuencia le muestran indiferencia, le ignoran, le niegan la palabra, etc.
- c) La inducción. Por último, otros padres ante el mal comportamiento del hijo suelen hacerle reflexionar acerca del por qué de su acción y le hacen considerar las consecuencias de la misma.

Este control, a su vez, puede ser externo o interno. Lo deseable, según Ruíz y Esteban, es que los padres traten de ayudar a los hijos a conseguir un control interno y reconozcan lo absurdo que es insistir en un tipo de control externo que desaparece en el instante en que no están presentes los padres. Por último, los padres pueden ejercer su control de un modo consistente o congruente. Esto es, se ejerce siempre que una norma es transgredida. Para ello es necesario que las normas sean estables y no cambien de un

día a otro. Pero también se puede ser inconsistente o incongruente cuando se ejerce la autoridad arbitrariamente, lo que a su vez conlleva que los hijos no asocien las consecuencias (tanto positivas como negativas) a su conducta, sino al antojo de los padres.

2.- Comunicación padres – hijos. En esto también hay diferencias. Existen padres muy comunicativos, que tienden a emplear el razonamiento para obtener la conformidad del hijo, suelen explicar las razones de su comportamiento y suelen pedir la opinión del niño y que expongan sus argumentos. En función de esta comunicación es posible que los padres modifiquen su conducta. Pero también hay padres muy poco comunicativos y, como cabe intuir, no consultan para nada en asuntos y decisiones que afectan al hijo.

3.- Exigencias de madurez. Los padres que exigen de sus hijos evaluados niveles de madurez, son aquellos que les animan, pero también les presionan, para que manifiesten al máximo sus posibilidades en todos los terrenos y hacen hincapié en que sean autónomos y tomen decisiones por sí mismos. Suelen ser padres que tienen un alto concepto de las competencias y posibilidades de sus hijos. Por el contrario, los padres que no exigen de sus hijos un comportamiento maduro acorde con sus competencias y posibilidades, suelen ser padres que tienden a subestimar las competencias de los hijos, en la creencia de que no van a ser capaces de realizar la tarea en cuestión.

4.- Afecto en la relación. Los padres afectuosos muestran de un modo explícito y claro su afecto e interés por los hijos y su bienestar físico y emocional. Son padres sensibles a las necesidades de los niños, prestan atención a sus estados emocionales, muestran interés por sus intereses y preocupaciones, y expresan orgullo y alegría por sus logros.

Combinando estas cuatro dimensiones básicas, se pueden distinguir tipos educativos de los padres en los que, en términos generales, se podrían incluir a todos los padres (Jiménez, 2005).

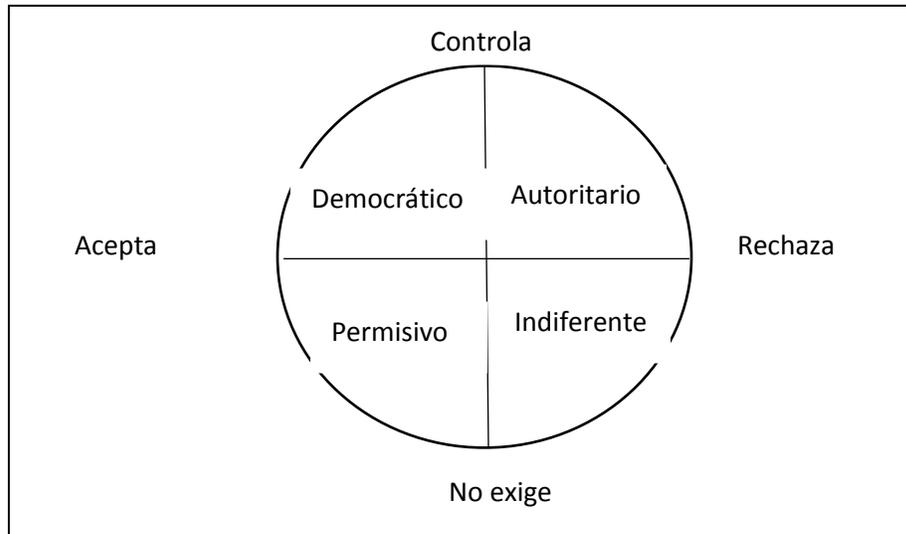


Fig.1 Dimensiones básicas de los estilos parentales.

Cuatro son los estilos educativos tradicionales y que más apoyo han recibido en las investigaciones realizadas al respecto: autoritario, democrático, permisivo e indiferente.

En estudios posteriores, la autora siguió un enfoque diferente. El primer paso fue definir grupos de conductas paternas, luego fueron estudiadas las características de los niños en diferentes tipos de familias. Con base en estos estudios fueron identificados tres tipos de patrones paternos: **autoritario, autoritativo y permisivo.**

1.- Estilo autoritario. Este estilo es jerárquico y estructurado (Baumrind, 1967). Le caracteriza un alto nivel de control y exigencia de madurez, junto con un bajo grado de comunicación y de afecto explícito. Lo predominante de este estilo es la abundancia de normas y la exigencia de una obediencia estricta (Jiménez, 2005). El padre autoritario intenta moldear, controlar y evaluar el comportamiento y las actitudes de los niños de acuerdo con un conjunto estándar de conductas, formuladas por una autoridad superior. Valoran la obediencia como una virtud y favorecen medidas de fuerza punitivas para frenar la voluntad propia en los puntos donde las acciones o creencias del niño son lo que ellos piensan como conductas correctas (Baumrind, 1966). La forma de ejercer el control se centra en una disciplina basada en el castigo. Las consecuencias de este estilo en los hijos suelen ser la falta de autonomía personal

y creatividad, una escasa competencia social, predominio de un control externo frente al control interno y más baja autoestima (Jiménez, 2005).

Como resultado de las estrictas normas del bien y el mal, habrá en los niños bajas puntuaciones cognitivas, así como débil fuerza del ego (Baumrind, 1978). Más en relación con nuestro tema, los hijos de padres autoritarios, si bien son muy obedientes, ordenados y poco agresivos, suelen ser niños tímidos, retraídos y pasivos con los compañeros, poco constantes a la hora de perseguir sus metas, y poco dispuestos a tomar iniciativas (Jiménez, 2005). La falta de comunicación hace que sean niños poco alegres, más bien coléricos, aprehensivos, infelices, fácilmente irritables y vulnerables a las tensiones (Oquendo, 2013). El estar sometido a situaciones de control y exigencia permanentes puede limitar las oportunidades de los niños para hacer valer sus necesidades ante sus padres (Bornstein y Bornstein, 2010).

2.- Estilo democrático/ autoritativo. Baumrind (1967) menciona que el estilo democrático o autoritativo es el más efectivo y uno de los que conduce a una actitud saludable en los niños en el futuro. La crianza autorizada, se caracteriza por altos niveles de calidez emocional, apoyo y capacidad de respuesta, y la comunicación de las expectativas de una manera que es firme, democrático y transparente (Damon, et, al, 2006). Se puede decir que se caracteriza porque exige pero da afecto. Es decir, los padres se caracterizan porque presentan altos niveles de comunicación, de afecto, de control y exigencias de madurez. Su comunicación es frecuente y franca. Ejercen el control mediante el establecimiento de normas claras y, si es necesario, recurren al castigo, aunque procuran razonarlo. Son afectuosos, refuerzan con frecuencia a sus hijos, en la medida posible evitan castigarlos, teniendo en cuenta sus sentimientos y puntos de vista (Jiménez, 2005). Dicha comunicación bidireccional permite una mayor claridad entre padres e hijos. El equilibrio entre coerción y afecto, se asocia con el incremento de las competencias sociales de los niños. De este modo, los niños que han recibido este modelo parental muestran mayores competencias en relaciones tempranas entre pares, se involucran en niveles bajos de consumo de drogas en la adolescencia y logran mayor bienestar emocional en la etapa de adulto joven (Bornstein y Bornstein, 2010). Estos niños poseen posteriormente mayor madurez,

resiliencia, e individuación en comparación a los otros estilos. En concreto, se asocia con niños competentes socialmente, responsables y con una elevada autoestima. Los niños aprenden que los conflictos se resuelven mejor si se adopta el punto de vista del otro en el contexto de una negociación amistosa. Al poseer buenas estrategias de solución de problemas suelen desarrollar unas buenas relaciones con los compañeros y, por consiguiente, una buena red de apoyo social (Jiménez, 2005).

Posteriormente se subdivide el estilo parental permisivo original en dos categorías distintas: permisivas y negligentes.

3.- Estilo permisivo. Los padres con este estilo permisivo se refieren a menudo como padres fríos (Oquendo, 2013). Se caracteriza por un elevado afecto y una elevada comunicación, pero son incapaces de pedir responsabilidades, ni de controlar la conducta de sus hijos y no son exigentes en cuanto a las expectativas de madurez. En general, son padres con una actitud positiva hacia la conducta de sus hijos y utilizan muy poco el castigo. Evitan recurrir a la autoridad y dan plena autonomía. A consecuencia de este bajo nivel de exigencia de control, los niños tienden a tener problemas para controlar sus impulsos, dificultades a la hora de asumir responsabilidades, son inmaduros, con baja autoestima, manifestando conductas agresivas y caprichosas. Eso sí, tienden a ser niños más alegres y vitales que los hijos de padres autoritarios (Jiménez, 2005).

Pese a que tanto los modelos autoritarios como los permisivos aparecen como extremos opuestos en el espectro parental, ninguno de ellos se ha asociado a resultados positivos, se presume que es debido a que ambos minimizan las oportunidades para que los niños aprendan a sobrellevar el estrés. El estar sometido a situaciones de control y exigencia permanentes puede limitar las oportunidades de los niños para tomar decisiones por sí mismos o hacer valer sus necesidades ante sus padres, en tanto que los niños que provienen de familias indulgentes/permisivas pueden carecer de la dirección y orientación necesaria para desarrollar valores morales y objetivos adecuados (Bornstein y Bornstein, 2010).

Maccoby y Martin (1983, en Henao, et, al. 2007), proponen un cuarto estilo educativo con base en el modelo de Baumrind. Plantean la inclusión de la

combinación de una falta total de exigencia o demanda de los padres hacia los hijos y una nula responsividad paterna hacia los comportamientos infantiles.

4.- Estilo indiferente/ negligente. Se caracteriza por no dar ni exigir. Este estilo recoge a aquellos padres que ni ejercen control, ni se comunican, ni dan afecto ni exigen madurez y responsabilidad a sus hijos. No hay apenas normas que cumplir, ni afecto que compartir, nada de qué hablar. Destaca la escasa intensidad de los apegos y la relativa indiferencia respecto al comportamiento del niño. Las consecuencias de un estilo educativo como éste suelen ser conductas delictivas en los niños. La infelicidad y el desarraigo son las notas más características de estos niños (Jiménez, 2005); sin embargo muestran un mayor dominio de las habilidades pro – sociales y de competencia. Los hijos de estos padres con frecuencia se niegan a ver a sus padres como modelos a seguir, llegando a mostrar rasgos antisociales, así como mayores conductas de internalización y externalización, tal como meterse en peleas frecuentes con los compañeros o exhibir conductas autolesivas (Oquendo, 2013).

Es posible pensar que de los estilos educativos familiares dependen en gran medida la autovaloración del individuo, la forma de relacionarse con los otros, las metas frente a los objetivos de logro y el tipo y forma de estrategias de afrontamiento. También es bien claro que ningún estilo educativo es puro, en alguna medida pueden darse estilos que contengan características de los otros, aun así, consideramos con base en los hallazgos investigativos, que el estilo democrático, posee estrategias que conllevan a la formación de personas más competentes, responsables, seguras, adaptables, creativas, curiosas, socialmente hábiles, íntegras, propositivas y emprendedoras, tienen más posibilidad de asumir retos y están dispuestas a liderar procesos (Henaó, et al. 2007).

Con base en lo revisado en este capítulo, al denotar la importancia que la familia tiene en el desarrollo socioemocional de los niños, se puede mencionar que esta última es crucial para el desarrollo interpersonal (Hernández, 2005). En concordancia y en conjunto con esta postura, la investigación actual sobre el comportamiento social plantea la existencia de diversas agencias socializadoras del ser humano además de la familia, tal como la escuela, los grupos de iguales, los grupos profesionales, los grupos de referencia y los medios masivos de comunicación.

2.1.3 Prácticas Parentales

Darling y Steinberg (1993, en Méndez, Andrade y Peñaloza, 2013). definieron las prácticas parentales como conductas o metas específicas que los padres utilizan para facilitar la socialización de sus hijos La socialización puede definirse como el proceso a través del cual el niño adquiere hábitos, valores, metas y los conocimientos que lo han de capacitar para desempeñarse satisfactoriamente cuando se convierta en un miembro adulto de la sociedad Maccoby (1980, en Agudelo, 1998). Hernández (1999, en Rodríguez, 2015), menciona que las prácticas parentales representan el factor más poderoso mediante el cual la familia modifica y mantiene el ajuste socioemocional de los hijos, estas prácticas matizan las interacciones familiares

Así mismo, diversos estudios (Ary et. al., 1999; Dekovic, 1999; Martínez y Robles, 2001; Meschke Bartholomae y Zentall, 2002; Vannatta, 1996; Palacios, 2005; en Palacios y Andrade, 2008). han demostrado cómo el apoyo, la autonomía, el control y la supervisión parental son factores protectores o de riesgo para el desarrollo de conductas problemáticas; específicamente las prácticas parentales están asociadas con resultados conductuales positivos o negativos

2.3.1 Clasificación de las prácticas parentales

Darling y Steiner (1993, en Guevara, Cabrera y Barrera, 2007), definen que el estudio de las prácticas parentales permite examinar las formas como la interacción entre padres e hijos ejerce influencia sobre el desarrollo de niños y adolescentes. Las prácticas parentales pueden agruparse en dos categorías: apoyo y control, el cual a su vez engloba el control conductual y el control psicológico.

Apoyo

El apoyo se refiere a la calidez de la relación padres e hijos e involucra conductas físicas y emocionalmente afectivas (Au, Lau y Lee, 2009; Benson, et. al, 2008; Branje, et. al, 2010; Florenzano et. al., 2009; McKinney, et. al, 2008; Sheeber, et. al, 2007; en Betancourt y Andrade, 2012). Este constructo comprende prácticas parentales como el cuidado, la calidez, la capacidad de respuesta, la aceptación y el vínculo o apego (Guevara y Barrera, 2007). Se identifica con bajos niveles de castigo físico, la utilización del razonamiento por parte de ambos padres, la buena comunicación y la adecuada expresión de las emociones durante las interacciones padres-hijo, variables que son necesarias para el buen funcionamiento de las relaciones padres-hijo, pero sobre todo, para el desarrollo adaptativo del niño Becker, et. al, (1962, en Roa y Barrio, 2001).

Por otro lado, el control parental es definido como el conjunto de límites, reglas restricciones y regulaciones que los padres tienen para sus hijos (Barber, Olsen y Shagle 1994; Schaefer, 1965; en Betancourt y Andrade, 2011) e incluye el control conductual y el control psicológico:

Control Conductual

El control conductual se entiende como las prácticas parentales que regulan la conducta de los hijos a través de la guía y supervisión (Betancourt y Andrade, 2012). Se refiere a conductas de los padres que tienen como fin controlar o manejar la conducta de los niños (Barber, 1996). Este constructo contempla prácticas parentales como la disciplina, las demandas de madurez, la coerción, la supervisión, el retiro del afecto, el control hostil, el control inconsistente, la restrictividad y el castigo Barber, (2002, en Guevara y Barrera, 2007).

Control Psicológico

El control psicológico se define como aquellas conductas parentales que son intrusivas y manipulan tanto pensamientos como sentimientos de los hijos; este tipo de control utiliza estrategias tales como: intrusividad, inducción de culpa, chantaje, invalidación de sentimientos, manipulación, comunicación restrictiva, críticas excesivas y sobreprotección (Betancourt y Andrade, 2012). Prevalen la presión o manipulación

emocional y psicológica de los niños por parte de sus padres y pocas expresiones de independencia y fomento de la autonomía (Guevara y Barrera, 2007).

Barber (1996, en Guevara y Barrera, 2007), propuso la distinción entre control psicológico y control conductual para diferenciar estrategias de supervisión claras y abiertas (control conductual) de las estrategias intrusivas que menoscaban la autonomía del niño (control psicológico). En otras palabras, los autores subrayan la necesidad de diferenciar entre las estrategias que regulan la conducta del niño sin obstaculizar su independencia, las que se denominan control conductual, y aquellas que son intrusivas, que constituyen el control psicológico (Betancourt y Andrade, 2011). Por otro lado, la investigación sugiere que el control psicológico se asocia con la presencia de varias conductas problemáticas, de manera contraria el control conductual o supervisión de los padres se asocia con la ausencia de estos comportamientos (Palacios y Andrade, 2008).

Varios autores (Barber, 1996; Morris et al., 2002; Steinberg, 1990; en Betancourt y Andrade, 2011) coinciden en que el control psicológico es un tipo de coerción, un control pasivo agresivo que es hostil hacia el hijo, y que se manifiesta principalmente a través de cierto tipo de estrategias como críticas excesivas, inducción de culpa, invalidación de sentimientos y sobreprotección; mientras que el control conductual se refiere a un conjunto de conductas parentales que involucran atención y supervisión de las actividades de los hijos, referido en varias investigaciones como supervisión o monitoreo (Barber et al., 1994; Brown, et. a, 1993; Smetana y Daddis, 2002; en Betancourt y Andrade, 2011).

Una clasificación más que retoma la división teórica de las prácticas parentales de apoyo y control es la que realizaron Andrade y Betancourt (2010, en Rodríguez, 2015) las autoras han realizado diversas investigaciones en las que midieron estas prácticas y con base en su análisis proponen la existencia de algunas dimensiones inmersas en el constructo. Plantean que existen 5 dimensiones dentro de las prácticas parentales maternas (comunicación/ confianza, autonomía, control conductual, control psicológico e imposición) y 4 dentro de las prácticas parentales paternas (comunicación/ confianza, autonomía, control psicológico e imposición), de estas dimensiones se considera que la comunicación/ confianza, autonomía y control conductual son positivas en el desarrollo

de los hijos, mientras que la imposición y el control psicológico son intrusivos y perniciosos para los niños.

Comunicación / confianza

La contribución que puede hacer la familia en el proceso del desarrollo humano depende de qué tan funcional es su sistema, tanto en su estructura y modos de convivir, como en el tipo de comunicación y vínculos afectivos que establece en las relaciones sociales e íntimas que construye (Garcés y Palacio, 2010).

Se dice que la comunicación es efectiva cuando lo que uno quiere transmitirle a otro es comprendido por nuestro interlocutor. Para que la comunicación sea efectiva es necesario que el mensaje que se transmite sea coherente en nuestra expresión verbal y no verbal.

Una de las funciones que tiene la comunicación al interior de las familias es poder expresar necesidades y que éstas sean escuchadas y satisfechas por otro miembro de la familia. Una de las dificultades habituales de las familias radica en pensar que ese otro va a poder adivinar lo que uno necesita, ocurre tanto con necesidades materiales como con necesidades afectivas. Es fundamental que todos los miembros de una familia puedan expresar sus necesidades, emociones y expectativas sin temor a ser rechazado o no ser considerados por los demás. Al hacer explícitas estas necesidades se establecen relaciones más claras y eficientes (UNICEF, FALTA REFERENCIA)

Moreira (1996, en Moré, et. al. 2005) destaca diferentes características que se dan en la comunicación familiar, entre las que se encuentran:

- Apertura: relativa a la cantidad y amplitud de los temas de los cuales se conversa o discute.
- Intimidad: referida a la significación y profundidad de los temas de comunicación.
- Reflexión: concierne a la capacidad de los sujetos implicados en la relación de concientizar y manifestar los sentimientos y conflictos que experimentan.
- Constructividad: relacionada con la discusión y solución de los problemas.
- Confianza: perteneciente al sentimiento del sujeto de que va a ser atendido, escuchado y comprendido por su interlocutor.

Haciendo énfasis en la confianza como característica de la comunicación familiar, ésta se puede definir de acuerdo a Abarca (2004, en Segure, et. al, 2010), en términos de la relación que se establece entre dos personas y de la vulnerabilidad que una de ellas presenta ante las acciones de la otra. La confianza implica la decisión de no controlar estas acciones, apoyándose para ello en la expectativa que surge del conocimiento del otro. Es un estado psicológico y no un comportamiento. Por otro lado Flores y Solomon (2001, en Segure, et. al. 2010) mencionan que la confianza debe ser enseñada y aprendida, es una destreza emocional que requiere juicio, atención vigilante, acción consciente; envuelve todos los intrincados aspectos de las relaciones humanas.

Autonomía

La autonomía es gobernarse a sí mismo; es llegar a pensar por sí mismo con sentido crítico; es ser capaz de elegir; es la realización y vivencia de la "mismidad" (ser sí mismo). La autonomía y la autoestima son la base para la construcción y reconstrucción de las demás metas del desarrollo humano integral y diverso, pero la autonomía, igual que las demás, se construye y reconstruye progresivamente en el ejercicio vital humano (Posada, et al 2008).

El buen funcionamiento de los procesos que conforman la autorregulación es lo que permite alcanzar un grado elevado u óptimo de autonomía personal.

Una persona autónoma se define como aquella cuyo sistema de autorregulación funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean. Un niño que no es autónomo nunca sabe lo que debe o quiere hacer, requiere continuamente ayuda o la mera presencia de un adulto, siempre anda preguntando a dónde tiene que ir, dónde están las cosas, etc.

La autorregulación se define como aquel proceso que permite responder a una demanda con éxito y sin depender de los demás. Claro que esto de "sin depender de los demás" habrá que precisarlo bastante, pues tampoco se trata de educar a los niños para que sean perfectos mercenarios; sin embargo tal como se observa anteriormente, el buen funcionamiento de los procesos que conforman la autorregulación es lo que permite alcanzar un grado elevado u óptimo de autonomía.

El circuito formado por los tres procesos de autorregulación denominados dirección, control y rectificación son vitales en la autorregulación y, por tanto, en la autonomía personal. Nótese que se responden a preguntas del tipo: “¿Cómo voy a hacer ...?”, “¿Lo estoy haciendo bien ...?”, “¿Qué es lo que falla ...?”, “¿Cómo puedo rectificar ...?”, etc. El niño que formula este tipo de preguntas demuestra un cierto grado de autonomía en el sentido que aquí hemos dado a este concepto. Lógicamente, no se puede esperar que el niño de preescolar y ciclo inicial las sepa responder ni que se las formule siempre a sí mismo en lugar de al adulto. En estos niveles lo importante es enseñarle a que las haga y empiece a dirigir las a sí mismo (Bornas, 1998).

Con base en Posada y colaboradores (2008), los padres, dan los primeros acompañamientos; posteriormente, otros miembros familiares, la escuela y en general la sociedad estimularán y darán las oportunidades para el paso progresivo de la heteronomía (ser gobernado por los demás) a la autonomía (ser gobernado por sí mismo).

Imposición

Esta dimensión se refiere al grado en el que los padres actúan de manera estricta e impositiva para establecer los límites en su conducta e imponer así su autoridad (Fuentes, et al. 2015).

Este tipo de padres obtienen la obediencia frecuentemente a través de la afirmación de poder, imposiciones y amenazas, conductas de coerción física y verbal y privaciones (Muñoz, 2005).

En todo ser humano hay una necesidad natural de madurar y progresar; el autoritarismo ahoga ese proceso evolutivo normal y por otra parte la ausencia de toda autoridad crea confusión y desorienta. La medida de la autoridad no está ni en la disminución ni en la supresión de la iniciativa, sino en el equilibrio entre el exceso del autoritarismo y el exceso de liberalismo (García de Ruíz y García de Rubiano, 1980).

La imposición es parte de la denominada disciplina por afirmación de poder mencionada por Hoffman (1967, en Schaffer, 2000), la cual se refiere a las técnicas que se basan en el poder superior de los padres sobre el niño. Aquí se incluyen el castigo

físico, el retiro de privilegios, y cualquier medio verbal por el que los padres imponen su voluntad al niño (p.ej. “¡Hazlo porque yo lo digo!”). En lugar de temor es posible que den origen a ira y resentimiento.

Cuando la técnica predominante de los padres implica el uso de poder, es posible que el niño desarrolle una orientación moral basada en el temor de la detección y del castigo. En lugar de depender de criterios internos, la conducta del niño está en gran parte regida por la sanción externa; el desarrollo moral se inhibe entonces debido a un exceso de castigo (Schaffer, 2000).

2.4 Diferencia entre crianza, estilos y prácticas parentales.

Para entender la diferencia entre crianza, estilos y prácticas parentales, es importante tomar en cuenta que cualquier discurso de crianza resulta del análisis de sus elementos constitutivos: **conocimientos**, **actitudes** y **prácticas**. En este contexto, los conocimientos son lo que es, las actitudes lo que debe ser y las prácticas lo que se hace, mediante lo cual se transmiten valores, normas, usos y costumbres (Posada, et al., 2008).

Es importante tomar en cuenta que los estilos parentales resultan de los elementos constitutivos de la crianza como son los **conocimientos** y **actitudes**, siendo el conjunto de éstas donde se presentan las conductas paternas. Estos a su vez, son esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas parentales educativas a unas pocas dimensiones que cruzadas entre sí, dan lugar a lo tipos habituales de educación familiar Coloma (1993, en Aroca y Cánovas, 2013).

El elemento **prácticas** debe concebirse como acciones, esto es, como comportamientos intencionados y regulados. Un rasgo de las prácticas parentales lo constituye el hecho de que en su mayoría son acciones aprendidas, tanto dentro de las relaciones de crianza en las cuales se vieron involucrados los adultos, o como referencia a comportamientos de otros “padres de familia” (Bocanegra, 2007).

Es por ello que con base en lo anterior, la crianza se conforma de conocimientos, actitudes y prácticas, refiriéndose a los conocimientos y actitudes como estilos parentales, mientras que las prácticas hacen referencia a las prácticas parentales como

tal. Es importante mencionar que estos elementos en conjunto, con sus distintas tipologías cuando se habla de estilos y prácticas parentales, son las formas utilizadas por la figura significativa que se encuentra a cargo del cuidado y crianza del niño, teniendo su justificación como lo menciona Bocanegra (2007) con base en la cultura, nivel social, económico y educativo de los padres.

Capítulo 3

Aprendizaje y figuras significativas

Las diferentes prácticas parentales presentan una serie de elementos que pueden favorecer u obstruir el desarrollo óptimo del niño, es por ello que algunas son consideradas como positivas y otras como negativas. Las prácticas parentales positivas, tal como confianza, autonomía y control conductual permiten el desarrollo de habilidades sociales, así como de factores protectores y resiliencia, debido a que el ambiente en que se desarrollan es el adecuado.

Por su parte, las prácticas parentales negativas, tal como control psicológico e imposición, a pesar de ser ubicados como negativos, también permiten al niño adquirir ciertas características que le permiten adaptarse favorablemente a su medio, tal como el respeto de límites, control de impulsos, respeto a la autoridad, etc.

Sin embargo, si dichas prácticas parentales negativas se ejercen, dejando de lado aquellas consideradas como positivas, aunado a un estilo de crianza negligente, el desarrollo del niño no será adecuado debido a la ausencia de una figura significativa. Es por ello, que con base en el tipo de práctica parental ejercida, es que el cuidador puede representar o no una figura significativa para el niño, ya que si éstas figuras ejercen negligencia parental, definida como una vulneración de derechos, las acciones ejercidas por parte del cuidador, se comprenden como un acto de violencia a partir de no cumplir con la satisfacción de las necesidades básicas que garanticen el normal desarrollo de los niños (Saavedra, 2014).

En su conjunto, esto genera a una familia negligente, la cual Barudi (1998, en Saavedra, 2014) definió como un sistema donde los adultos, especialmente los padres, presentan comportamientos que se expresan por una omisión o una insuficiencia de cuidados a los niños que tienen a cargo. Como resultado de esto, los niños no establecen un vínculo de apego con sus padres o cuidadores, generando que no se transmitan de manera adecuada formas o estilos de comportamiento.

A partir de la relación establecida con la figura de apego, se posibilita la adquisición de determinadas conductas. Esto, es explicado por medio de la Teoría de Aprendizaje

Vicario, de la Teoría Sociocultural de Vygotsky y el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, las cuales en conjunto mencionan el proceso a partir del cual el niño aprende por medio de la observación e imitación de la figura significativa en un inicio, y posteriormente de la interacción con los distintos ambientes con los que se rodea conforme va creciendo. Esto, genera en el niño el aprendizaje de ciertos comportamientos y habilidades, que primero llevará a un plano social, mediado por el lenguaje, para posteriormente llevarlo a un plano personal. Finalmente esto, le permite al niño adquirir los recursos necesarios para tener un desarrollo adecuado, que le permita enfrentar y salir fortalecido de aquellas situaciones adversas.

3.1 Apego

Esto quiere decir que para lograr una adecuada interiorización, este proceso se debe realizar mediante la visualización de alguien significativo, ya que se requiere de alguien que sea visto como digno de confianza para poder observar con mayor atención gracias al apego que se tiene. En este sentido, Bowlby (1993, a) menciona que por conducta de apego se entiende cualquier forma de comportamiento que hace que una persona alcance o conserve proximidad con respecto a otro individuo diferenciado y preferido. La conducta de apego lleva al establecimiento de vínculos afectivos o apegos, al principio entre el niño y el progenitor y, más tarde, entre adultos. Hoffer (2006, en Grimlat y Heresi 2012), menciona que el apego da cuenta de un sistema comportamental innato, propio de los seres humanos, que se activa en situaciones de amenaza o aflicción, que tiene la finalidad de recuperar el bienestar a través de comportamientos destinados a recibir apoyo, cuidado y protección del cuidador primario

La conducta de apego, como todas las otras formas de comportamiento instintivo, está modificada por sistemas de conducta que a comienzos del desarrollo se van corrigiendo según las metas. Los sistemas homeostáticos de este tipo están tan estructurados que, por medio de la retroalimentación, siempre se toman en cuenta las discrepancias que pueda haber entre la instrucción inicial y la realización efectiva, de modo que la conducta se modifica en consecuencia. Finalmente, la meta de la conducta de apego es mantener

ciertos grados de proximidad o de comunicación con la figura (s) de apego distinguidav(s)v(Bowlby, 1993b).

Es evidente que la persona que el pequeño elige como figura de afecto central, y el número de figuras distintas con quienes establece un vínculo, dependen, en gran medida, de la identidad del ser que le brinda sus cuidados y de la composición del hogar en que vive. Desde un punto de vista empírico no cabe duda de que en casi todas las culturas las personas en cuestión suelen ser su madre o padre verdaderos, hermanos mayores y quizás abuelos, y que probablemente el niño escoja su figura de afecto central y las figuras subsidiarias de entre ellos (Bowlby, 1993a).

Es por ello, que a partir de la vinculación existente entre la figura significativa y el niño, éste último comienza a percibir a su figura de apego como un modelo digno a seguir, ya que dependiendo de las experiencias observadas y repetidas (positivas, negativas o ambas), el niño desarrolla una serie de representaciones mentales acerca de la naturaleza de la relación con su figura de apego y acerca de su propia existencia Lecannelier (2006, en Grimlat y Heresi 2012). Finalmente, como se menciona anteriormente, es que con base en esto se le permite al niño adquirir recursos o características para un desarrollo óptimo, y por tanto podrá enfrentar las adversidades y salir fortalecido de ellas.

3.2 Aprendizaje vicario

Como se mencionó anteriormente, contar con una figura significativa durante la infancia, permite la adquisición de creencias o comportamientos que se observan como adecuados o dignos de replicar durante su desarrollo, por lo tanto no es necesario experimentar de primera mano las consecuencias de dicho comportamiento para tener que adquirirlos.

Es decir, es el aprendizaje en el que el refuerzo lo recibe el modelo y no la persona que aprende a imitar dicho modelo. El aprendizaje social está en la base de la transmisión cultural pues permite que las habilidades adquiridas por algún miembro de la comunidad puedan transmitirse al resto, sin que sea preciso que cada uno las adquiriera a partir de

su propia experiencia. Es acá donde el ser humano en condición de aspirante, alumno y maestro ha de cuidarse, pues es en esa transmisión cultural donde van inmersos los principios y valores como el fundamento ético de la personalidad humana adquirida durante los primeros años del ser (Sanabria, 2008). Es por eso que Bandura menciona que en la observación y la imitación intervienen factores cognitivos que ayudan al sujeto a decidir si lo observado se imita o no también mediante un modelo social significativo.

Existen dos respuestas comunes al observar un modelo. Primero, que el observador se inhiba si ve que el modelo es castigado al reflejar algunas conductas, lo que lo lleva a no actuar igual, y segundo, que ocurra una desinhibición cuando ve a modelos realizar actos amenazadores y prohibidos sin consecuencias negativas. Los efectos inhibitorios y desinhibitorios aparecen porque las exhibiciones modeladas comunican a los observadores que las mismas consecuencias son probables si ellos se entregan a esos comportamientos. Tal información también puede influir en las emociones. Los matices morales o legales relacionados con el disolver normas o leyes caracterizan a la inhibición y a la desinhibición (Sanabria, 2008).

La familia es la trasmisora de las normas básicas de las conductas que resultan adecuadas para instalarse en el mundo eficazmente. El niño absorbe las normas familiares con una facilidad sorprendente, posibilitada por un potente vínculo sentimental y la inmediatez y precocidad del contacto que son los elementos básicos del aprendizaje en la niñez (Del Barrio y Roa, 2006).

Sin embargo, dicho aprendizaje para ser asimilado de manera adecuada, necesita de un contexto, así como de un lenguaje que permita este proceso, el cual se adquirió previamente gracias a la interacción con el ambiente para poder comprenderlo, interiorizarlo y utilizarlo como una herramienta.

3.3 Teoría sociocultural de Vygotsky

En concordancia con esto, Vygotsky establece una visión distinta sobre la adquisición del comportamiento y por tanto el aprendizaje de este mismo, a lo que llamó teoría sociocultural, la cual intenta discernir la estrecha relación existente entre el lenguaje y la mente. Se entiende que todo aprendizaje tiene su origen en un entorno social y que el lenguaje capacita a los humanos en el desarrollo de funciones mentales superiores tales como la memoria intencional y la atención voluntaria, la planificación, el aprendizaje y el pensamiento racional.

Desde planteamientos de la teoría sociocultural, el aprendizaje es un proceso beneficioso de transformación cognitiva y social que se da en un contexto colaborativo, es decir, aprendemos al observar y participar con otros individuos y por mediación de artefactos culturales en actividades dirigidas hacia una meta. Las habilidades mentales superiores aparecen en primer lugar en interacción con otras personas y/o artefactos culturales (ordenadores, diccionarios, etc.). Con el tiempo estas habilidades se interiorizan y el individuo ya es capaz de operar por sí solo, sin ayuda de otros (Antón, 2010).

La actividad humana sólo puede tener sentido en el contexto social. En el marco de la sociedad es donde aparecen los procesos específicamente humanos, que son mediados por el lenguaje. Del mismo modo que el hombre transforma la naturaleza mediante instrumentos materiales, su actividad psíquica se encuentra mediada por el lenguaje, un sistema de signos y símbolos que hacen posible el contacto social y regulan la propia actividad práctica (Vygotsky, 1931 en Mora y Martin, 2009).

La relación que establece Vygotsky entre el aprendizaje y desarrollo se fundamenta en la Ley Genética General, donde se establece que toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. Primero aparece entre la gente como una categoría intrapsicológica y luego dentro del niño como una categoría intrapsicológica (Werstch, 1988). De esta manera se considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. Esos

procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación (Carrera y Mazzarella, 2001).

Por tanto, se puede entender que el aprendizaje requiere de una interacción con el ambiente en sus diferentes niveles, iniciando por la familia, pero también influido por los grupos sociales, instituciones y la cultura, etc, dando como resultado una interacción multifactorial.

3.4 Teoría ecológica de Bronfenbrenner

Es por ello que para llegar a la comprensión de la resiliencia, es necesario adoptar un modelo interactivo más complejo, es decir, un modelo donde se observe la interacción de las personas o de los grupos a través de los diversos ambientes o sistemas en los que se desenvuelven. En este sentido, la teoría sistémica retoma lo mencionado anteriormente sobre la interacción social y como la adquisición de la conducta proviene de la interacción con el ambiente, por lo cual ha ampliado la idea de la adaptación individual insertándola en procesos transaccionales más amplios de la familia y los sistemas sociales, prestando también atención a las influencias mutuas que se producen en tales procesos (Gómez, 2010), uno de los exponentes de un modelo que vaya más allá de la persona es Bronfenbrenner, quien estableció el modelo ecológico.

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos (Bronfenbrenner, 1987, en Cortés, 2002).

Un entorno es un lugar en el que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente, como el hogar, la guardería, el campo de juegos y otros. Los factores de la

actividad, el rol y la relación interpersonal constituyen los elementos o componentes del microsistema.

El ambiente ecológico se concibe, topológicamente, como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente. Estas estructuras se denominan micro-, meso-, exo- y macrosistemas, y se definen de la siguiente manera:

Ya que como menciona Picornell (2006):

Un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares.

Un mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social).

Un exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno.

El macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias.

Luthar y sus colaboradores (2000, en Gil, 2010), establecieron que los procesos resilientes se desarrollan mediante la interacción dinámica de aspectos emocionales, cognitivos y socioculturales.

Por su parte Egeland, Carlson y Sroufe (1993, en Gil, 2010), manifestaron que los procesos resilientes se desarrollan progresivamente a partir de las nuevas

vulnerabilidades y fortalezas que van presentando a raíz de los cambios en sus circunstancias de vida.

Por todo lo anterior, y en concordancia con Froma Walsh (2005, en Gómez, 2010), se puede observar que la resiliencia se entreteje en una red de relaciones y experiencias que tienen lugar a lo largo del ciclo vital y a lo largo de las generaciones en las familias, permitiendo a los miembros de las familias poder descubrir y desarrollar nuevas capacidades y generando un enriquecimiento mejorando sus relaciones (Stinnett y DeFrain, 1985, en Walsh, 2005).

Para poder entender la resiliencia en su contexto social y en el transcurso del tiempo es necesario adoptar una perspectiva ecológica y evolutiva.

Ya se ha mencionado el enfoque ecológico, pero en cuanto al enfoque evolutivo, se habla que los mecanismos de superación y de adaptación no constituyen una serie de rasgos fijos, sino que implican procesos que se extienden en el tiempo. La mayoría de las variantes del estrés no se deben a un solo estímulo, sino a un conjunto de condiciones cambiantes con una historia pasada y un posible futuro, así como, dichos acontecimientos estresantes tienen más probabilidad de afectar en forma adversa el funcionamiento de los seres humanos cuando son imprevistos. En esta complejidad temporal, no existe una única respuesta superadora que sea exitosa en todos los casos. Es más importante tener una variedad de estrategias de superación a fin de poder enfrentar los diferentes desafíos a medida que éstos surgen (Gómez, 2010).

A partir de lo analizado previamente, podemos determinar que la resiliencia es una característica que no es estática, por lo que puede variar a lo largo del desarrollo, pero que se ve influida por una serie de características que pueden promover su potencialización u obstruirla.

Un claro ejemplo de esto, son las prácticas parentales, debido a que estas se encuentran en el grupo de aprendizaje primaria (familia), promoviendo competencias sociales, las cuales permiten a los niños responder al contacto de otras personas,

además de flexibilidad y adaptabilidad, produciendo respuestas ante cualquier estímulo, comunicación con facilidad, empatía, afecto y comportamientos pro sociales (Saavedra, 2014).

Capítulo IV

Método

4.1 Pregunta de investigación

¿Existen diferencias significativas en la cantidad de factores resilientes, medidos con el cuestionario de Resiliencia para Niños y Adolescentes (González-Arratia, 2011), dependiendo de las prácticas parentales percibidas por los escolares de 5 a 12 años, medidas con la Escala de Prácticas Parentales (Andrade & Betancourt, 2010)?

4.2 Objetivo general:

Conocer si existen diferencias significativas en la cantidad de factores resilientes de un grupo de escolares de cinco a doce años dependiendo de las prácticas parentales percibidas por ellos mismos.

4.3 Hipótesis:

H1: Existen diferencias significativas en la cantidad de factores resilientes de escolares de cinco a doce años dependiendo de las prácticas parentales percibidas por estos mismos.

Ho₁: No existen diferencias significativas en la cantidad de factores resilientes de escolares de cinco a doce años dependiendo de las prácticas parentales percibidas por estos mismos.

4.4 Definición de variables

4.4.1 Prácticas parentales

Definición Conceptual

Las prácticas parentales son la expresión de una forma particular de relación entre padres e hijos, singular y única entre todas las ligas humanas y se define como la responsabilidad asumida por los padres respecto al crecimiento físico, desarrollo emocional y social de un hijo (Maccoby & Martin, 1983).

Definición Operacional

Puntaje obtenido en la aplicación de la Escala de Prácticas Parentales, a través de las 5 dimensiones para la práctica parental ejercida por las madres:

- Comunicación (10 reactivos)
- Autonomía (7 reactivos)
- Imposición (8 reactivos)
- Control psicológico (8 reactivos)
- Control conductual (7 reactivos)

4.4.2 Resiliencia

Definición conceptual

De acuerdo a González-Arratia y Valdez (2012) la resiliencia engloba tres dimensiones: factores protectores internos, externos y empatía, las cuales presentan una interacción entre sí, de modo que las personas requieran de habilidades para solución de problemas, de redes sociales informales, así como de empatía, permitiéndoles afrontar y superar las adversidades.

Definición Operacional

Puntaje obtenido en el Cuestionario de Resiliencia para niños y adolescentes (González-Arratia, 2011)

- Nivel general de Resiliencia (32 reactivos)
- Factores protectores internos (14 reactivos)
- Factores protectores externos (11 reactivos)
- Factor empatía (7 reactivos)

4.5 Diseño

La investigación presenta un diseño de tipo no experimental, transversal, con un alcance de tipo correlacional y de comparación entre grupos.

4.6 Participantes

La muestra de investigación consta de 286 niños, que oscilan entre los 5 a 12 años de edad, quienes cursan la educación primaria en una escuela pública durante el turno vespertino, ubicada en la Delegación Iztapalapa, siendo seleccionada a través de un muestreo no probabilístico convencional.

4.7 Instrumentos

Los instrumentos utilizados para esta investigación fueron:

Escala de Prácticas Parentales (Andrade & Betancourt, 2010) (Anexo 1).

Este instrumento permite medir prácticas parentales ejercidas por las madres y padres, por medio de 36 reactivos para cada uno de ellos que miden cinco dimensiones en el caso de las madres y cuatro dimensiones en el caso de los padres.

Dicho instrumento cuenta con un formato de escala Likert con cuatro opciones de respuesta (Nunca, Pocas veces, Muchas veces y Siempre)

Dimensiones incluidas al evaluar las prácticas parentales maternas:

- Comunicación/Confianza (Alpha de Cronbach .92): cuenta con 12 reactivos (valor mínimo 12 y valor máximo 48), mide la información compartida sobre las situaciones que vive el niño.
- Autonomía (Alpha de Cronbach .86): cuenta con 7 reactivos (valor mínimo 7 y valor máximo 28), mide la libertad en la toma de decisiones del niño.
- Imposición (Alpha de Cronbach .81): cuenta con 7 reactivos (valor mínimo 7 y valor máximo 28), mide el autoritarismo percibido.
- Control psicológico (Alpha de Cronbach .80): cuenta con 5 reactivos (valor mínimo 5 valor máximo 20), mide la sensación de menosprecio hacia el niño
- Control conductual (Alpha de Cronbach .84): cuenta con 5 reactivos (valor mínimo 5 y valor máximo 20), mide la supervisión y vigilancia que se le otorga.

Dimensiones incluidas al evaluar las prácticas parentales paternas:

- Comunicación/Confianza (Alpha de Cronbach.97): cuenta con 16 reactivos (valor mínimo 16 y valor máximo 64), mide la información compartida sobre las situaciones que vive el niño.
- Autonomía (Alpha de Cronbach.94): cuenta con 8 reactivos (valor mínimo 8 y valor máximo 32), mide la libertad en la toma de decisiones del niño.
- Imposición (Alpha de Cronbach .90): cuenta con 8 reactivos (valor mínimo 8 y valor máximo 32), mide el autoritarismo percibido.
- Control psicológico (Alpha de Cronbach .90): cuenta con 4 reactivos (valor mínimo 4 valor máximo 16) , mide la sensación de menosprecio hacia el niño

Cuestionario de Resiliencia para Niños y Adolescentes (González – Arratia, 2011). (Anexo 2).

Este instrumento consta de 32 reactivos en un formato de escala Likert, con cinco opciones de respuesta (Nunca, Algunas veces, Indeciso, La mayoría de las veces y

Siempre), el cual permite medir el fenómeno resiliente, (con una confiabilidad de Alpha de Cronbach de = 0.9192) englobando tres dimensiones:

- Factores protectores internos: cuenta con 14 reactivos (valor mínimo 14 y valor máximo 70) que mide habilidades para la solución de problemas.
- Factores protectores externos: cuenta con 11 reactivos (valor mínimo 11 y valor máximo 55), que se refieren a la posibilidad de contar con apoyo de la familia.
- Empatía: cuenta con 7 reactivos (valor mínimo 7 y valor máximo 35) denota comportamiento altruista y prosocial
- Total de resiliencia: acumula el puntaje de los tres factores, cuenta con un total de 32 reactivos (valor mínimo 32 y valor máximo 160)

4.8 Procedimiento

La investigación se realizó en una escuela primaria pública de la Ciudad de México, ubicada en la Delegación Iztapalapa. La aplicación fue con los alumnos del turno vespertino; ya que la zona presenta una gran cantidad de situaciones de riesgo a las cuales se enfrentan los niños, además de que dentro de la misma, existen diversas estructuras familiares, dando como resultado una gran diversidad de formas de crianza.

Al inicio, se acudió a esta escuela primaria para hablar con la directora del plantel, presentándole el proyecto de forma oral, explicándole los objetivos del estudio, así como los instrumentos a utilizarse. Tras la aceptación de la investigación, se acordó la fecha de inicio de la aplicación. No se pidió autorización de los padres, sin embargo si se realizaron los formatos necesarios por si algún estudiante requería el documento donde se estipulan los objetivos de la investigación y la parte ética de esta misma.

Posteriormente, se acudió el día establecido a la institución, para aplicar los instrumentos a los niños, la duración de dicho proceso fue de cuatro días.

Éste consistió en acudir a cada uno de los salones, presentarse con el profesor o profesora en turno y mencionar que se realizaría una investigación con los alumnos. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo dentro de los salones de clase, bajo la

presencia de los profesores, los cuales cedieron el control del grupo, permitiendo poder trabajar con mayor libertad.

Tras esto, se procedió a realizar la aplicación de manera grupal a los niños de tercer a sexto grado, en donde el tiempo promedio de aplicación fue de 50 minutos. Por su parte, en los niños de primer y segundo grado, la aplicación fue individual debido a que aún no estaban capacitados para leer. Con esta parte de la muestra, el tiempo de aplicación promedio fue de 20 minutos aproximadamente.

En todos los casos, se explicó a los niños las instrucciones, la forma de aplicación y se aclararon las dudas que tuvieran, específicamente con el vocabulario.

Al terminar la aplicación, se agradeció la participación de maestros y alumnos, quedando en acuerdo con la directora de proporcionarle los resultados obtenidos.

Posteriormente a esto, se capturaron los datos obtenidos de los instrumentos, a través del paquete estadístico IBM SPSS Statistics 20, para su posterior análisis abordado a continuación.

Capítulo V

Resultados

El proceso del análisis de resultados se dio en dos partes, en una primera, se realizó un análisis descriptivo para conocer la distribución de los datos de cada variable; mientras que en la segunda parte, y con base en los resultados descriptivos, se procedió a realizar un análisis inferencial para conocer las diferencias entre los diferentes grupos estudiados.

5.1 Análisis descriptivo

Los alumnos de la escuela, los cuales en su mayoría fueron niñas (véase fig.3), se encontraron en un rango de edad de entre los cinco y doce años (véase fig. 2). La familia de éstos niños, se encuentra formada por más de dos hijos, siendo similar el número de niños que contaban con dos, tres y más de cuatro, mientras por el contrario ser hijo único fue menos común.(véase fig. 5)

Los niños en su mayoría viven con sus padres (ver fig. 7), sin embargo esto no quiere decir que sea la única modalidad de familia existente, ya que existen quienes viven con uno sólo de los padres o quienes viven con algún otro miembro de la familia.

Por su parte, existen variaciones en el estado civil de los padres, siendo el de casados el más común (véase fig. 6), y divorciados el opuesto.

De igual manera, la mayoría de los niños reportan que ambos padres generan ingresos económicos a la casa (véase fig. 4), por lo que dichos niños son cuidados por algún otro miembro de la familia cuando no se encuentran en la escuela.

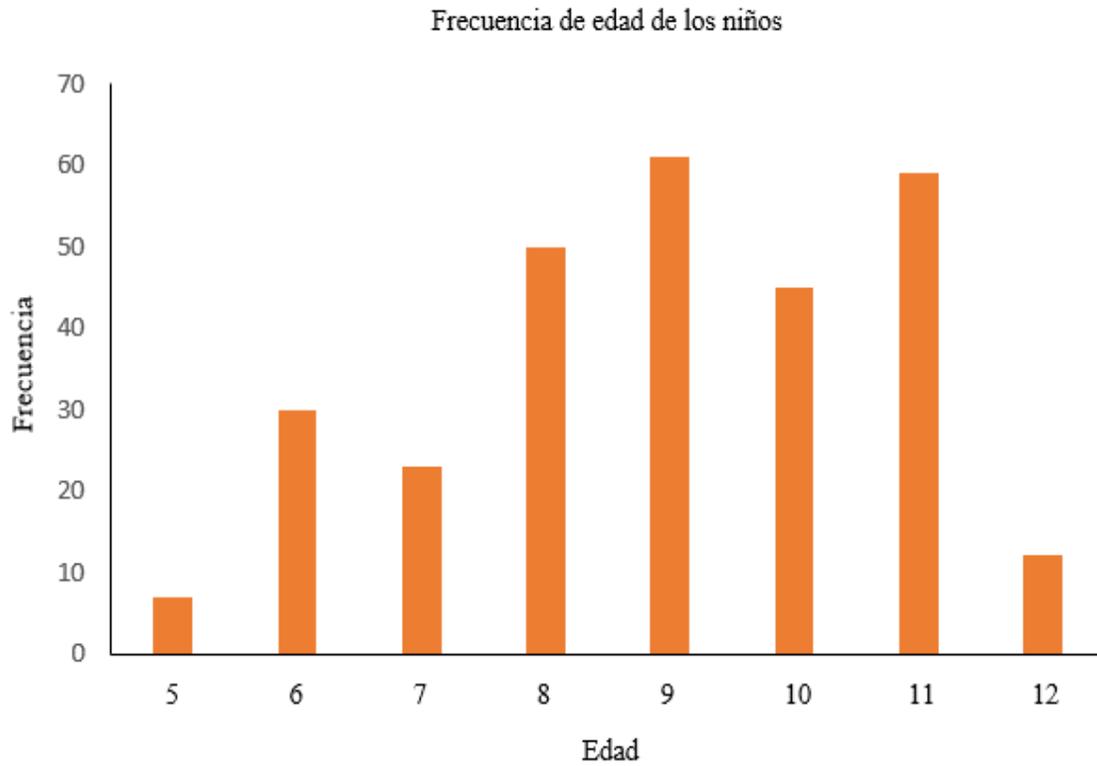


Fig. 2. Distribución por edades

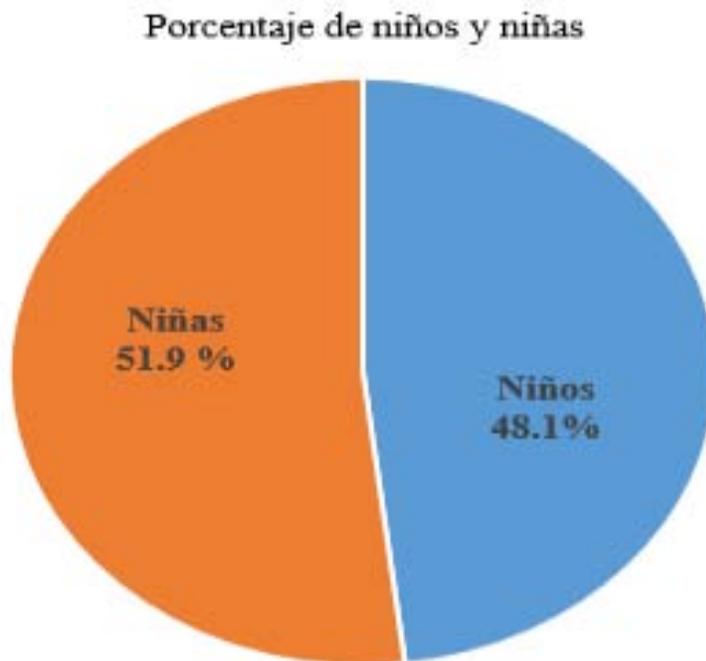


Fig. 3 Distribución de niños y niñas

Personas que generan ingresos

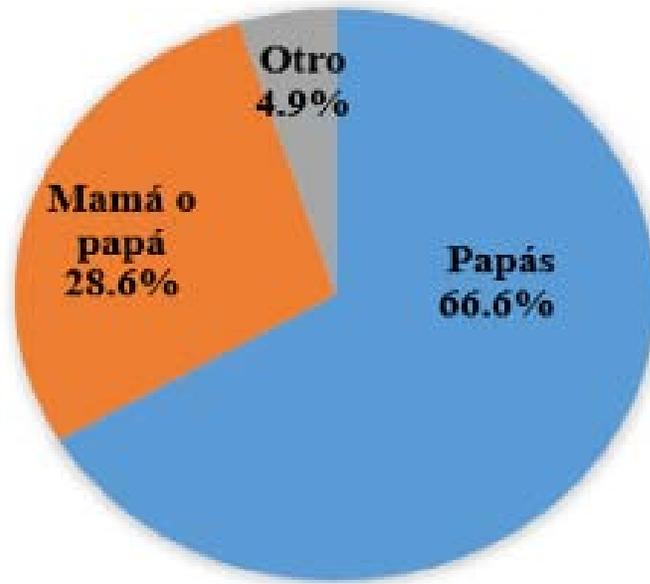


Fig. 4 Distribución de personas que generan ingresos

Frecuencia de número de hermanos

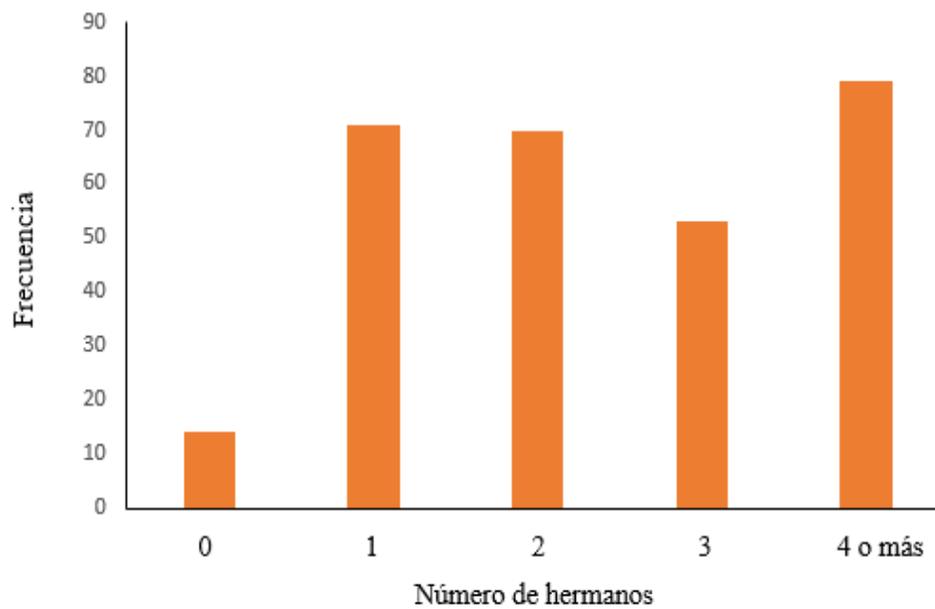


Fig. 5 Distribución de número de hermanos

Estado civil de los padres

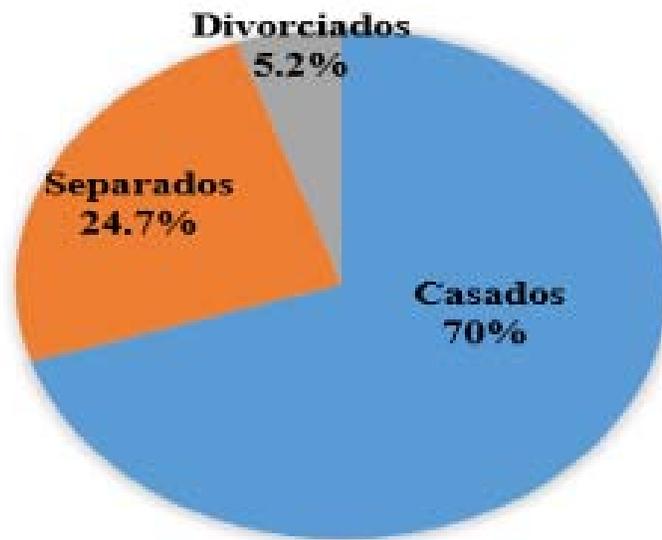


Fig. 6 Distribución del estado civil de los padres

Porcentaje de personas con las que viven los niños

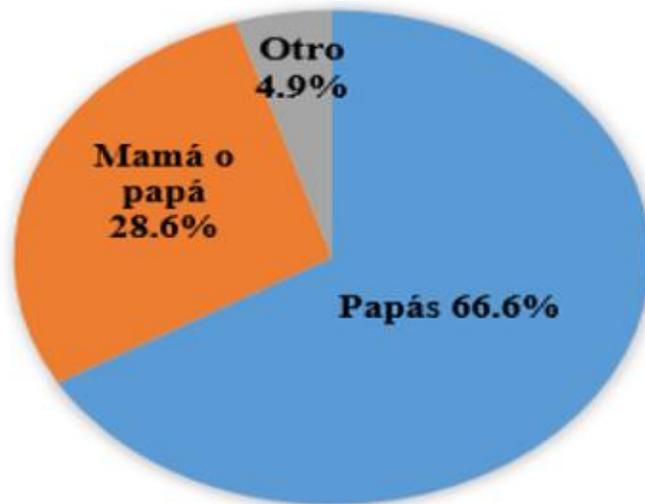


Fig. 7 Distribución de personas con las que viven los niños

Por su parte, en cuanto a las prácticas parentales percibidas, los resultados muestran que los niños perciben que sus madres ejercen prácticas parentales de confianza en una gran mayoría, por lo que los niños las consideran como una figura a quien poder contarle sus planes, problemas o simplemente las situaciones cotidianas que viven.

De igual manera, ellos consideran que sus madres tratan de controlar su forma de ser y creen tener la razón en muchas ocasiones, por lo que la percepción puede ser contradictoria.

Por otro lado, los niños perciben a sus padres como figuras que les prestan atención y les dan tiempo de calidad para conocer lo que pasa en su día a día, permitiendo que les cuenten sus dificultades, así como los planes cotidianos, sin llegar a ser intrusivos en su toma de decisiones, dándoles libertad en relación con sus preferencias, así como en los planes que tienen. De igual forma, como en el caso de las madres, los padres llegan a ser ambivalentes, ya que en ocasiones son percibidos como figuras autoritarias, que buscan que se haga lo que ellos dicen y creen tener siempre la razón, pero todo esto ocurre sin ofender, hacer sentir mal o con menor valor a sus hijos

Tabla 1. Datos descriptivos de las Prácticas Parentales.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Estándar	Asimetría	Curtosis
Confianza mamá	12	48	37.01	8.73	-0.66	-0.20
Autonomía mamá	7	28	19.56	5.16	-0.26	-0.54
Imposición mamá	7	28	16.02	5.27	0.40	-0.36
Control Psicológico mamá	5	20	8.37	3.27	1.20	1.58
Control Conductual mamá	5	20	15.25	3.82	-0.60	-0.42
Confianza papá	16	64	46.03	14.55	-0.72	-0.49
Autonomía papá	8	32	22.72	7.38	-0.56	-0.67
Imposición papá	8	32	16.83	6.63	0.40	-0.76
Control Psicológico papá	4	16	6.76	3.19	1.21	.73

Los niños reportaron niveles altos de resiliencia en todos los factores, percibiéndose con gran capacidad para aceptar sus responsabilidades, conocer las consecuencias de los mismos y poder diferenciar entre aquellas situaciones que son buenas o malas para ellos (FPI). De igual forma, los niños pueden reconocer las capacidades con las que cuentan, así como sus dificultades, por lo cual pueden pedir ayuda a otros y por tanto reconocer que existen personas cercanas a ellos que se preocupan y están para ayudarlos (FPE). Finalmente, el hecho de que puedan reconocer sus capacidades y puedan verse a sí mismos como alguien que cuenta con una red de apoyo, permite que de igual manera puedan apoyar a los demás en situaciones difíciles y esta conducta les genere satisfacción cuando la realicen (Empatía).

Tabla 2 Datos descriptivos de Resiliencia

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Estándar	Asimetría	Curtosis
Factor Protector Interno	20	70	57.46	10.63	-0.90	0.44
Factor Protector Externo	16	55	44.51	7.67	-0.90	-0.44
Empatía	11	35	28.93	5.42	-0.88	0.17
Resiliencia Total	48	160	130.9	21.30	-0.95	0.77

Tab. 3 Frecuencia en el Nivel de Resiliencia de Factores Protectores Internos en los niños.

Nivel de resiliencia	F	%	% Total
Bajo	6	2.1	2.1
Medio	72	25.2	27.3
Alto	208	72.7	100
Total	286	100	

Tab. 4 Frecuencia en el Nivel de Resiliencia de Factores Protectores Externos en los niños.

Nivel de resiliencia	F	%	% Total
Bajo	7	2.4	2.4
Medio	60	21.0	23.4
Alto	219	76.6	100
Total	286	100	

Tab. 5 Frecuencia en el Nivel de Resiliencia del Factor Empatía en los niños.

Nivel de resiliencia	F	%	% Total
Bajo	9	3.1	3.1
Medio	76	26.6	29.7
Alto	201	70.3	100
Total	286	100	

Tab. 6 Frecuencia en el Nivel de Resiliencia Total en los niños.

Nivel de resiliencia	F	%	% Total
Bajo	5	1.7	1.7
Medio	71	24.8	26.6
Alto	210	73.4	100
Total	286	100	

5.2 Análisis inferencial

En este análisis, se buscó conocer si la presencia de factores de resiliencia en niños escolares de 5 a 12 años, promueve la percepción positiva de las prácticas parentales ejercidas por los padres de éstos niños. Esto a través de un análisis de varianzas (ANOVA de un factor), con una prueba post hoc Tukey.

En cuanto a la Resiliencia Total, se encontraron diferencias significativas en cuanto a las prácticas parentales maternas en las dimensiones de: Control Conductual, Autonomía y Confianza. Por su parte en las prácticas parentales paternas, se encontraron diferencias significativas en las dimensiones de: Confianza, Autonomía e Imposición.

Esto sugiere que la presencia de comunicación continua con la madre, así como el respeto a la toma de decisiones del niño y la promoción de dichas conductas, con ciertos límites establecidos por parte de la madre, así como su monitoreo, promueven niveles altos de resiliencia; aunque en el caso de ellos, también se asume que la poca presencia de actividades autoritarias, generan la misma promoción de niveles altos de resiliencia.

Las diferencias significativas se presentaron principalmente entre los grupos de resiliencia media y alta, salvo en el caso de la dimensión de confianza, en donde en el caso de las prácticas parentales ejercidas por las madres, las diferencias se ubican en los de resiliencia alta y baja.

Tab. 7 Diferencias en los niveles de resiliencia total en comparación con las prácticas parentales

Práctica parental	S.C.	gl	Media cuadrática	F	p
Confianza mamá					
Intergrupos	19.952	2	9.976	21.526	.000
Intragrupos	131.159	283	.463		
Total	151.111	285			
Autonomía mamá					
Intergrupos	18.751	2	9.375	19.417	.000
Intragrupos	136.645	283	.483		
Total	155.395	285			
Imposición mamá					
Intergrupos	.083	2	.042	.073	.930
Intragrupos	161.751	283	.572		
Total	171.834	285			
C.P. mamá					
Intergrupos	1.898	2	.949	2.226	.110
Intragrupos	120.621	283	.426		
Total	122.519	285			
C.C mamá					
Intergrupos	19.266	2	9.633	18.441	.000
Intragrupos	147.829	283	.522		
Total	167.095	285			
Confianza papá					
Intergrupos	6.239	2	3.119	3.847	.022
Intragrupos	229.502	283	.811		
Total	235.741	285			
Autonomía papá					
Intergrupos	9.526	2	4.763	5.777	.003
Intragrupos	233.350	283	.825		
Total	242.876	285			
Imposición papá					
Intergrupos	5.220	2	2.610	3.867	.022
Intragrupos	191.008	283	.675		
Total	196.228	285			
C.P. papá					
Intergrupos	3.655	2	1.827	2.904	.056
Intragrupos	178.085	283	.629		
Total	181.740	285			

Tabla 8 Prueba post hoc Tukey del Nivel de Resiliencia Total

Práctica parental	Diferencia de medias	Error típico	P
Confianza mamá (bajo-alto)	-.82500	.30806	.021
Confianza mamá (medio-alto)	-.57735	.09346	.000
Autonomía mamá (medio-alto)	-.56802	.09539	.000
C.C. mamá (medio- alto)	-.58318	.09922	.000
Confianza papá (medio-alta)	-.34018	.12466	.002
Autonomía papá (medio-alto)	-.42064	.14466	.002

En cuanto a los Factores Protectores Internos, se encontraron diferencias significativas en las prácticas parentales maternas, en las dimensiones de: Confianza; Autonomía y Control Conductual. Mientras que no hubo dimensiones significativas en cuanto a las prácticas parentales ejercidas por los padres.

La capacidad del niño para aceptar sus responsabilidades, así como el conocimiento de las consecuencias que sus acciones tienen, depende en gran medida de la comunicación constante con la madre, así como de la libertad que ésta misma le otorgue para tomar decisiones y realizar actividades, todo esto siempre bajo sus límites, cuidado y supervisión, haciendo sentir seguro al niño. Esto, a diferencia de la madre, no es algo que se vea promovido de manera significativa por parte del padre.

Las diferencias significativas se ubican entre los grupos de media y alta resiliencia, así como en los grupos de resiliencia alta y baja; salvo en el caso de la dimensión de control conductual donde únicamente se ubican diferencias significativas entre los grupos de resiliencia media y alta.

Tab. 9 Diferencias en los niveles de resiliencia Factores Protectores Internos en comparación con las prácticas parentales

Práctica parental	S.C.	Gl	Media cuadrática	F	p
Confianza mamá					
Intergrupos	14.780	2	7.390	15.341	.000
Intragrupos	136.331	283	.482		
Total	151.111	285			
Autonomía mamá					
Intergrupos	11.618	2	5.809	11.434	.000
Intragrupos	143.777	283	.508		
Total	155.395	285			
Imposición mamá					
Intergrupos	2.153	2	1.077	1.908	.150
Intragrupos	159.681	283	.564		
Total	161.834	285			
C.P. mamá					
Intergrupos	2.207	2	1.104	2.596	.076
Intragrupos	120.311	283	.425		
Total	122.519	285			
C.C. mamá					
Intergrupos	12.989	2	6.494	11.926	.000
Intragrupos	154.106	283	.545		
Total	167.095	285			
Confianza Papá					
Intergrupos	3.771	2	1.886	2.300	.102
Intragrupos	231.970	283	.820		
Total	235.741	285			
Autonomía Papá					
Intergrupos	4,841	2	2.421	2.878	.058
Intragrupos	238.035	283	.841		
Total	242.876	285			
Imposición Papá					
Intergrupos	4.096	2	2.048	3.017	.051
Intragrupos	192.132	283	.679		
Total	196.228	285			
C.P. Papá					
Intergrupos	1.563	2	.781	1.227	.295
Intragrupos	180.177	283	.637		
Total	181.740	285			

Tabla 10 Prueba post hoc Tukey del Factor Protector Interno

Práctica parental	Diferencia de medias	Error típico	P
Confianza mamá (bajo-medio)	-.72338	.29492	.039
Confianza mamá (bajo-alto)	-1.12540	.28741	.000
Confianza mamá (medio-alto)	-.40202	.09490	.000
Autonomía mamá (bajo-alto)	-1.00046	.29516	.002
Autonomía mamá (medio-alto)	-.35562	.09746	.001
C.C. mamá (medio- alto)	-.46870	.10090	.000

En cuanto a los Factores Protectores Externos, se encontraron diferencias en las prácticas ejercidas por la madre en las dimensiones de: Confianza; Autonomía; Control Psicológico y Control Conductual. Mientras que las dimensiones significativas en las prácticas ejercidas por el padre fueron: Confianza y Autonomía.

La percepción de un ambiente seguro y acogedor para el niño, se ve influenciada por la presencia de una buena comunicación con la madre, junto a una libertad en la toma de decisiones, siempre bajo el cuidado o supervisión de la misma, así como de la poca o nula presencia de actitudes punitivas o de menosprecio a las habilidades y cualidades del niño. Por su parte, en los padres dicho ambiente se ve promovido gracias a la presencia de una comunicación constante, así como de la libertad en toma de decisiones importantes en los niños.

Dichas diferencias, en cuanto a las prácticas parentales ejercidas por las madres, se ubican entre los grupos de media y alta resiliencia, salvo en la dimensión de control psicológico, en donde las diferencias se ubican entre grupos de alta y baja resiliencia; mientras que el factor de confianza ubica diferencias entre grupos de alta y baja resiliencia, así como en los grupos de media y alta resiliencia. Por otro lado, en las prácticas parentales ejercidas por los padres las diferencias se encuentran en los grupos de media y alta resiliencia.

Tab. 11 Diferencias en los niveles de resiliencia Factores Protectores Externos en comparación con las prácticas parentales

Práctica parental	S.C.	Gl	Media cuadrática	F	p
Confianza mamá					
Intergrupos	18.815	2	9.407	20.123	.000
Intragrupos	132.296	283	.467		
Total	151.111	285			
Autonomía mamá					
Intergrupos	16.835	2	8.417	17.192	.000
Intragrupos	138.560	283	.490		
Total	155.395	285			
Imposición mamá					
Intergrupos	.290	2	.145	.254	.776
Intragrupos	161.544	283	.571		
Total	161.834	285			
C.P. mamá					
Intergrupos	2.771	2	1.385	3.274	.039
Intragrupos	119.748	283	.423		
Total	122.519	285			
C.C. mamá					
Intergrupos	12.911	2	6.456	11.849	.000
Intragrupos	154.184	283	.545		
Total	167.095	285			
Confianza papá					
Intergrupos	6.874	2	3.437	4.250	.015
Intragrupos	228.868	283	.809		
Total	235.741	285			
Autonomía papá					
Intergrupos	14.788	2	7.394	9.174	.000
Intragrupos	228.088	283	.806		
Total	242.876	285			
Imposición papá					
Intergrupos	1.669	2	.835	1.214	.299
Intragrupos	194.559	283	.687		
Total	196.228	285			
C.P. papá					
Intergrupos	3.093	2	1.546	2.450	.088
Intragrupos	178.647	283	.631		
Total	181.740	285			

Tabla 12 Prueba post hoc Tukey del Factor Protector Externo

Práctica parental	Diferencia de medias	Error típico	P
Confianza mamá (bajo-alto)	-.80784	.26252	.006
Confianza mamá (medio-alto)	-.57589	.09963	.000
Autonomía mamá (medio-alto)	-.57175	.10196	.000
C.P. mamá (bajo-alto)	.61513	.24976	.038
C.C. mamá (medio-alto)	-.49712	.10755	.000
Confianza papá (medio-alto)	-.34481	.13104	.024
Autonomía papá (medio-alto)	-.50097	.13082	.000

Finalmente, en el factor de empatía, se encontraron diferencias en cuanto a las prácticas parentales ejercidas por la madre en las dimensiones de: confianza, autonomía y control conductual; mientras que las dimensiones significativas en las prácticas parentales ejercidas por el padre fueron: confianza y autonomía.

Por su parte, la disposición de ayudar a los demás, así como la percepción de sí mismo y de los demás de forma respetuosa, se ve promovido por ambos padres, nuevamente por la presencia de buena comunicación con el niño y por libertad en la toma de decisiones. Sin embargo, en el caso de las madres, también influye la supervisión y el monitoreo constante, siendo los grupos de media y alta resiliencia, donde se encontraron las diferencias significativas, salvo en la autonomía y confianza ejercidas por la madre, en donde las diferencias se ubicaron también en los grupos de alta y baja resiliencia.

Tab. 13 Diferencias en los niveles de resiliencia Empatía en comparación con las prácticas parentales

Práctica parental	S.C.	gl	Media cuadrática	F	p
Confianza mamá					
Intergrupos	15.457	2	7.728	16.123	.000
Intragrupos	135.654	283	.479		
Total	151.111	285			
Autonomía mamá					
Intergrupos	14.159	2	7.079	14.185	.000
Intragrupos	141.237	283	.499		
Total	155.395	285			
Imposición mamá					
Intergrupos	.200	2	.100	.175	.839
Intragrupos	161.634	283	.571		
Total	161.834	285			
C.P. mamá					
Intergrupos	2.222	2	1.111	2.613	.075
Intragrupos	120.297	283	.425		
Total	122.519	285			
C.C mamá					
Intergrupos	8.054	2	4.027	7.166	.001
Intragrupos	159.041	283	.562		
Total	167.095	285			
Confianza papá					
Intergrupos	12.113	2	6.056	7.664	.001
Intragrupos	223.629	283	.790		
Total	235.741	285			
Autonomía papá					
Intergrupos	9.241	2	4.621	5.597	.004
Intragrupos	233.635	283	.826		
Total	242.876	285			
Imposición papá					
Intergrupos	1.703	2	.852	1.239	.291
Intragrupos	194.525	283	.687		
Total	196.228	285			
C.P. papá					
Intergrupos	1.722	2	.861	1.354	.260
Intragrupos	180.017	283	.636		
Total	181.740	285			

Tabla 14 Prueba post hoc Tukey del Factor Empatía

Práctica parental	Diferencia de medias	Error típico	P
Confianza mamá (bajo-alto)	-.83997	.23589	.001
Confianza mamá (medio-alto)	-.44596	.09323	.000
Autonomía mamá (bajo-alto)	-.72968	.24070	.007
Autonomía (medio-alto)	-.44543	.09513	.000
C.C. mamá (medio-alto)	-.34406	.10095	.002
Confianza papá (medio-alto)	-.45136	.11970	.001
Autonomía papá (medio-alto)	-.39561	.12235	.004

Por lo anterior, se puede determinar que la presencia de los padres, la comunicación constante, la libertad en la toma de decisiones, la supervisión constante, así como el conocimiento de las actividades y planes de sus hijos, promueven capacidades resilientes. Esto genera un ambiente propicio para el desarrollo sano del menor, así como la capacidad de responsabilizarse de sus actos y aprender de sus consecuencias; y la disposición de ayudar a los demás, junto a una interacción de forma respetuosa consigo mismo y con su entorno.

Tab. 15 Medias de factores protectores internos de acuerdo al sexo y la edad.

	Hombre	Mujer	Total
5-7	52.83	55.72	54.25
8-11	56.31	60.09	58.23
Total	55.54	59.17	57.37

Tab. 16 Relación entre sexo y grupos de edad en factores protectores internos.

	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media Cuadratica	F	Sig
Sexo	513.597	1	513.597	4.283	.016
Grupos de edad	711.476	1	711.476	5.933	.022
Sexo-grupos de edad	9.095	1	9.095	.076	.000

Tab. 17 Comparación entre sexos por grupo de edad en factores protectores internos.

Sexo Grupo edad

Grupo de edad	Sexo	Sexo	Diferencia de medias	Error típico	Sig
5-7	Mujer	Hombre	2.891	2.852	.312
8-11	Mujer	Hombre	3.778	1.501	.012

Tab. 18 Comparación de grupos de edades por sexo en factores protectores internos.

Sexo grupo edad

Sexo	Grupo de edad	Grupo de edad	Diferencia de medias	Error típico	Sig
Hombre	8-11	5-7	3.481	2.267	.126
Mujer	8-11	5-7	4.368	2.290	.058

Se realizó un análisis para comparar los grupos de edad y el sexo de los niños en comparación con la cantidad de factores resilientes que cuentan los niños. Con base en este análisis se buscó conocer las diferencias entre grupos, en relación con los cuatro elementos considerados en la resiliencia (factores protectores internos, factores protectores externos, empatía y resiliencia total).

El primer factor tomado en cuenta fue el factor protector interno (ver tab 15), dichas comparaciones fueron entre hombres, mujeres y grupos de edad (5-7 años y 8-11 años),

encontrando diferencias significativas entre sexo en el grupo de edad y la relación entre estas (ver tab. 16).

En general, este análisis nos muestra que no hay diferencias entre hombres y mujeres de 5-7 años en la cantidad de factores protectores internos; sin embargo al llegar a la edad de 8-11 años, las mujeres desarrollan mayor cantidad de factores protectores internos en comparación con los hombres (ver Tab. 17). Siendo las mujeres quienes tienen mayor cantidad de factores protectores internos, así como es el grupo donde se muestran diferencias en los grupos de edades, ya que las niñas de 8 a 11 años muestran mayor cantidad de factores protectores internos (ver tab 18).

Tab. 19 Medias de factores protectores externos de acuerdo al sexo y la edad.

Factores protectores Externos

	Hombre	Mujer	Total
5-7	43.80	42.24	42.53
8-11	42.49	27.29	44.92
Total	42.56	46.22	44.40

Tab 20 Relación entre sexo y grupos de edad en factores protectores externos

	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media Cuadratica	F	Sig
Sexo	207.860	1	207.860	3.439	.065
Grupos de edad	258.500	1	258.500	4.276	.040
Sexo-grupos de edad	331.747	1	331.747	5.488	.020

Tab. 21 Comparación entre sexos por grupo de edad en factores protectores externos.

Sexo Grupo edad

Grupo de edad	Sexo	Sexo	Diferencia de medias	Error típico	Sig
5-7	Mujer	Hombre	-559	2.025	.783
8-11	Mujer	Hombre	4.801	1.066	.000

Tab. 22 Comparación de grupos de edades por sexo en factores protectores externos.

Sexo grupo edad

Sexo	Grupo de edad	Grupo de edad	Diferencia de medias	Error típico	Sig
Hombre	8-11	5-7	-.314	1.610	.845
Mujer	8-11	5-7	5.046	1.626	.002

El segundo factor tomado en cuenta es el factor protector externo (ver tab.19), encontrando diferencias significativas entre los grupos de edad y la relación entre estos mismos y el sexo (ver tab 20), mostrando mayor cantidad de factores protectores externos en las niñas de 8 a 11 años en comparación con las de 5 a 7 años (ver tab 21), así como entre hombres y mujeres, presentando diferencias en el grupo de 8 a 11 años, donde las mujeres mostraron mayor cantidad de estos factores protectores (ver tab 22)

En general, este análisis permite concebir a la edad como un elemento considerable que influye en la presencia de factores protectores externos en los niños, mientras que el sexo por sí solo no lo es. Sin embargo al relacionar sexo y grupo de edad, si se encuentran diferencias significativas, siendo el grupo de 8- 11 años del género femenino quien cuenta con mayor número de factores protectores externos.

Tab. 23 Medias de factor empatía de acuerdo al sexo y la edad.

Empatía

	Hombre	Mujer	Total
5-7	28.50	28.28	28.39
8-11	27.50	30.25	28.90
Total	27.73	29.83	28.79

Tab. 24 Relación entre sexo y grupos de edad en factor empatía.

	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media Cuadratica	F	Sig
Sexo	73.395	1	73.395	2.335	.009
Grupos de edad	11.065	1	11.065	.352	.001
Sexo-grupos de edad	101.816	1	101.816	3.239	.012

Tab. 25 Comparación entre sexos por grupo de edad en factor empatía.

Grupo edad Sexo

Grupo de edad	Sexo	Sexo	Diferencia de medias	Error típico	Sig
5-7	Mujer	Hombre	-.224	1.460	.878
8-11	Mujer	Hombre	2.745	.768	.000

Tab. 26 Comparación de grupos de edades por sexo en factor empatía.

Sexo grupo edad

Sexo	Grupo de edad	Grupo de edad	Diferencia de medias	Error típico	Sig
Hombre	8-11	5-7	-.995	1.161	.392
Mujer	8-11	5-7	1.974	1.173	.093

El tercer factor tomado en cuenta es el de empatía (ver tab 23), en donde se mostraron diferencias significativas entre el sexo, edad y la relación entre éstas mismas (ver tab.24).

Al comparar los grupos de edad y el sexo de los niños, se encontraron diferencias significativas entre mujeres y hombres en el grupo de 8-11 años, teniendo mayor cantidad de factores empáticos las mujeres de este grupo de edad (ver tab. 25). Sin embargo, al comparar los grupos de edades con los grupos de hombres y mujeres, es posible mencionar que no se encuentran diferencias significativas (ver tab. 26).

Esto, en general, muestra que el factor empatía presenta diferencias significativas cuando se comparan hombres con mujeres de entre 8-11 años, siendo las mujeres de este grupo las que cuentan con mayor número de estos factores.

Tab. 27 Medias de factores de resiliencia total de acuerdo al sexo y la edad.

Resiliencia Total

	Hombre	Mujer	Total
5-7	124.13	126.24	125.17
8-11	126.30	137.63	132.05
Total	125.82	135.22	130.56

Tab. 28 Relación entre sexo y grupos de edad en factores de resiliencia total.

	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media Cuadratica	F	Sig
Sexo	2083.660	1	2083.660	4.289	.016
Grupos de edad	2123.172	1	2123.172	4.371	.016
Sexo-grupos de edad	980.954	1	980.954	2.019	.007

Tab. 29 Comparación entre sexos por grupo de edad en factores de resiliencia total.

Grupo edad Sexo

Grupo de edad	Sexo	Sexo	Diferencia de medias	Error típico	Sig
5-7	Mujer	Hombre	2.108	5.740	.714
8-11	Mujer	Hombre	11.325	3.021	.000

Tab. 30 Comparación de grupos de edades por sexo en factores de resiliencia total.

Sexo grupo edad

Sexo	Grupo de edad	Grupo de edad	Diferencia de medias	Error típico	Sig
Hombre	8-11	5-7	2.171	4.563	.635
Mujer	8-11	5-7	11.388	4.610	.014

Por último, se analizaron los factores resilientes en su totalidad (ver tab.27), mostrando diferencias por sexo, grupo de edad y en la relación entre estas mismas (ver tab. 28)

Nuevamente se observa que las mujeres cuentan con mayor cantidad de factores resilientes totales en comparación con los hombres (ver tab. 29), siendo el grupo de 8-11 años en donde se encuentran las diferencias significativas.

Mientras que al comparar los grupos de edad por sexo, son las mujeres las que vuelven a tener diferencias significativas siendo el grupo de 8 a 11 años quienes muestran mayor cantidad de factores resilientes. (ver tab. 30).

En este análisis se reafirma lo mencionado por Grotberg (1995), quien afirma que al inicio de la infancia no se encontrarán diferencias significativas en la adquisición de factores resilientes, sin embargo conforme avanza la edad, los niños de 8-11 años mostrarán mayor cantidad de factores resilientes en comparación con los niños de 5-7 años, ya que los mayores (8-11 años) ya han desarrollado durante este periodo de manera firme la fuente de yo tengo y yo puedo, comenzando a desarrollar e internalizar la fuente de yo soy; mientras que el grupo de 5-7 años solamente ha desarrollado la fuente de resiliencia de yo tengo y comienzan a desarrollar la de yo puedo.

Tab. 31 Correlación prácticas parentales/resiliencia en niños de 5-7 años

Correlaciones niños 5-7 años

	Mamá					Papá			
Resiliencia	Confianza	Autonomía	Imposición	C.P	C.C	Confianza	Autonomía	Imposición	C.P
F.P.I	.36**	.37**	.20	.10	.29*	.25*	.28*	.27*	.26*
F.P.E	.41**	.33**	.16	.03	.31*	.16	.28*	.18	-.07
Empatía	.41**	.37**	.06	.01	.14	.32*	.19	-.02	-.10
<u>R.Total</u>	.38**	.43**	.17	.13	.34**	.20	.30*	.15	.14

* Significancia $\leq .05$

** Significancia $\leq .01$

Tab. 32 Regresiones lineales en prácticas parentales maternas ejercidas en niños de 5-7 años.

Criterio	Predictores	Beta	T	R ²
F.P.I	Confianza	.13	.57	.15
	Autonomía	.22	1.10	
	C.C	.07	.45	
F.P.E	Confianza	.36	1.62	.17
	Autonomía	.02	.09	
	C.C	.04	.27	
Empatía	Confianza	.37	1.67	.18
	Autonomía	.32	.57	
R. Total	Confianza	.01	.05	.20
	Autonomía	.35	1.79	
	C.C	.12	.77	

Tab. 33 Regresiones lineales en prácticas parentales paternas ejercidas en niños de 5-7 años.

Criterio	Predictores	Beta	T	R ²
F.P.I	Confianza	.07	.33	.13
	Autonomía	.15	.67	
	Imposición	.05	.34	
	C.P	.18	1.25	
F.P.E	Autonomía	.28	2.24	.08
Empatía	Confianza	.32	2.65	.10
R. Total	Autonomía	.30	2.40	.09

Este análisis conlleva al interés de saber qué prácticas parentales son las que influyen en la presencia de factores resilientes en niños y niñas, y qué grupo de edad es el que presenta mayor cantidad de ellos. Para ello se llevaron a cabo correlaciones y regresiones lineales con el objetivo de conocer qué prácticas parentales son las que tienen mayor influencia en la presencia de estos factores de resiliencia.

Primero se realizó la correlación para los niños de 5-7 años (ver tab. 31). Para los factores protectores internos, las prácticas parentales por parte de la madre que influyen en la aparición de estos mismos en un 15 %, son la confianza, la autonomía y el control conductual, siendo la autonomía la más importante. Por su parte, la confianza, la autonomía y el control conductual, son prácticas parentales maternas que influyen en un 17% en la aparición de los factores protectores externos, siendo la confianza la que muestra mayor presencia. Por otro lado para la empatía, las prácticas parentales maternas como la confianza y la autonomía explican este factor en un 18%, siendo nuevamente la confianza la más importante. En general, los factores resilientes se ven influidos en un 20% por las prácticas parentales como la confianza, la autonomía y el control conductual, siendo la autonomía la más importante (ver tab. 32).

En general, para los niños de entre 5-7 años, la presencia de prácticas parentales maternas como la autonomía y la confianza principalmente, promoverán en mayor medida la presencia de factores resilientes en este grupo de edad.

Posteriormente, en el caso de los padres, para la presencia de factores protectores internos influyen las prácticas parentales de confianza, autonomía, imposición y control psicológico, explicándose en un 13 % la presencia de estos, siendo el control psicológico el más importante. Por otro lado, la presencia de factores protectores externos se ve influida en un 8% por prácticas parentales como la autonomía; mientras que en el caso de la presencia de empatía, la confianza influye en un 10%. Para los factores resilientes en general, prácticas parentales como la autonomía influyen en su presencia en un 9%. (ver tab 33)

Esto, refiere a la autonomía como práctica parental paterna más importante para el desarrollo de factores resilientes en niños de 5-7 años.

Tab. 34 Correlación prácticas parentales/resiliencia en niños de 8-11 años

Correlaciones 8-11 años

	Mamá					Papá			
Resiliencia	Confianza	Autonomía	Imposición	C.P	C.C	Confianza	Autonomía	Imposición	C.P
F.P.I	.25**	.22*	-.10	-.19**	.19**	.08	.08	-.24**	-.18**
F.P.E	.32**	.30**	-.05	-.11	.22**	.15*	.21**	-.16*	-.14*
Empatía	.27**	.26**	.03	-.11	.22**	.17*	.15*	-.08	-.08
<u>R.Total</u>	.32**	.29**	-.03	-.13*	.27**	.13*	.14*	-.21**	-.19**

* Significancia $\leq .05$

** Significancia $\leq .01$

Tab. 36 Regresiones lineales en prácticas parentales maternas ejercidas en niños de 8-11 años.

Criterio	Predictores	Beta	T	R ²
F.P.I	Confianza	.15	1.43	.10
	Autonomía	.05	.57	
	C.P	-.17	-2.61	
	C.C	.08	1.06	
F.P.E	Confianza	.17	1.65	.11
	Autonomía	.14	1.44	
	C.C	.06	.87	
Empatía	Confianza	.13	1.25	.09
	Autonomía	.12	1.19	
	C.C	.09	1.18	
R. Total	Confianza	.15	1.43	.13
	Autonomía	.11	1.15	
	C.P	-.11	-1.76	
	C.C	.13	1.80	

Tab. 36 Regresiones lineales en prácticas parentales paternas ejercidas en niños de 8-11 años.

Criterio	Predictores	Beta	T	R ²
F.P.I	Imposición	-.21	-2.41	.06
	C.P	-.04	-.46	
F.P.E	Confianza	.01	.10	.09
	Autonomía	.26	2.19	
	Imposición	-.23	-2.45	
	C.P	.00	.01	
Empatía	Confianza	.15	1.23	.03
	Autonomía	.02	.17	
R. Total	Confianza	.17	1.38	.09
	Autonomía	.06	.57	
	Imposición	-.26	-2.78	
	C.P	.03	-.34	

En el caso del grupo de niños de 8-11 años (ver tab 34), las prácticas parentales maternas que influyen en la presencia de factores protectores internos, son la confianza, la autonomía, el control psicológico y el conductual, explicando un 10% y siendo la más

influyente pero de manera negativa el control psicológico, es decir que a mayor control psicológico menor cantidad de factores protectores internos.

Para la presencia de factores protectores externos, la confianza, la autonomía y el control conductual influyen en un 8% para la aparición de estos mismos, siendo la confianza la más importante.

En cuanto a la empatía, la confianza, autonomía y control conductual influyen en un 9% para su desarrollo, siendo la más fuerte la confianza.

Finalmente, prácticas parentales como la confianza, autonomía y control conductual influyen en un 13% para la presencia de factores resilientes en su totalidad, siendo la más importante la confianza. (ver tab. 35)

Esto quiere decir que para los niños de 8-11 años, la práctica parental materna que más influye para el desarrollo de factores resilientes es la confianza; mientras que la que bloquea el desarrollo de estos factores es el control psicológico.

Las prácticas parentales paternas en niños de 8-11 años como la imposición y el control psicológico bloquean en un 6% al desarrollo de los factores protectores internos, siendo la más importante o fuerte la imposición.

Para los factores protectores externos, prácticas parentales como la confianza, la autonomía y el control psicológico influyen en un 9% para la presencia de estos mismos, siendo la más importante la autonomía.

En cuanto a la empatía, prácticas parentales como la confianza y la autonomía influyen en un 3%, siendo la más importante la confianza.

Finalmente, los factores resilientes en su totalidad son influidos en su presencia por la confianza, la autonomía, la imposición y el control psicológico, siendo explicados en un 9%, y siendo la imposición la más importante de manera negativa. (ver tab 36)

Esto quiere decir que en los grupos de 8-11 años, la presencia de autonomía y confianza influyen en la aparición de factores resilientes; mientras que la imposición obstaculiza la presencia de estos mismos.

Tab 37. Correlación prácticas parentales/resiliencia niños

Correlaciones niños

	Mamá					Papá				
	Resiliencia	Confianza	Autonomía	Imposición	C.P	C.C	Confianza	Autonomía	Imposición	C.P
F.P.I		.27**	.28**	-.08	-.18*	.34**	.13	.20*	-.08	-.00
F.P.E		.31**	.34**	-.01	-.08	1.8*	.20*	.33**	.02	-.06
Empatía		.29**	.31**	.05	-.12	.22**	.26**	.27**	.05	-.02
<u>R.Total</u>		.34**	.36**	-.00	-.13	.35**	.15	.24**	-.10	-.10

* Significancia $\leq .05$

** Significancia $\leq .01$

Tab. 38 Regresiones lineales en prácticas parentales maternas ejercidas en niños.

Criterio	Predictores	Beta	t	R ²
F.P.I	Confianza	.04	8.88	.16
	Autonomía	.13	1.10	
	C.P	-.17	-2.20	
	C.C	.23	2.37	
F.P.E	Confianza	.13	.97	.12
	Autonomía	.25	2.04	
	C.C	-.02	-.26	
Empatía	Confianza	.11	.84	.10
	Autonomía	.19	1.54	
	C.C	.06	.60	
R. Total	Confianza	.04	.09	.17
	Autonomía	.14	.09	
	C.C	.15	.07	

Tab. 39 Regresiones lineales en prácticas parentales paternas ejercidas en niños.

Criterio	Predictores	Beta	t	R ²
F.P.I	Autonomía	.20	2.45	.04
F.P.E	Confianza	-.23	-1.65	.13
	Autonomía	.53	3.72	
Empatía	Confianza	.11	.76	.08
	Autonomía	.18	1.25	
R. Total	Autonomía	.24	2.96	.06

La correlación para los niños (ver tab 37) , muestra que para la presencia de factores protectores internos, prácticas parentales como la confianza, la autonomía, el control psicológico y conductual, influyen en un 16% para la aparición de estos factores, siendo la más importante el control conductual en el caso de las mamás.

Para el desarrollo de los factores protectores externos, las prácticas parentales que influyen en el desarrollo de estos mismos, son la confianza, la autonomía y el control conductual, siendo explicados en un 12%, y siendo la autonomía la más importante.

En el caso de la empatía, prácticas parentales como la confianza, la autonomía y el control conductual influyen en la presencia de este factor en un 10%, siendo la autonomía de nuevo la más importante.

Prácticas parentales como la confianza, la autonomía y el control conductual, explican en un 17% la presencia de factores resilientes, siendo la autonomía la más importante. (ver tab 38)

Esto quiere decir que las prácticas parentales maternas que más influyen en la promoción de factores resilientes en los niños, son la autonomía y el control conductual.

En el caso de las prácticas parentales paternas, la autonomía influye en un 4% para la aparición de factores protectores internos.

Por otro lado, la confianza y la autonomía influyen en un 13% en la presencia de factores protectores externos, siendo la más importante la autonomía.

Para la empatía, prácticas parentales como la confianza y la autonomía, influyen en un 8% la presencia de este factor, siendo la más importante la autonomía.

En cuanto a los factores resilientes, la autonomía, es la práctica parental que más influye en un 6%. (ver tab 39)

Es decir, que en el caso de los niños, la práctica parental paterna que más influye para la presencia y desarrollo de factores resilientes es la autonomía.

Tab. 40 Correlación prácticas parentales/resiliencia en niñas.

Correlaciones niñas

	Mamá					Papá				
	Resiliencia	Confianza	Autonomía	Imposición	C.P	C.C	Confianza	Autonomía	Imposición	C.P
F.P.I		.33**	.26**	-.03	-.06	.17*	.15	.09	-.18*	-.17*
F.P.E		.40**	.29**	-.01	-.10	.35**	.14	.11	-.19*	-.20*
Empatía		.36**	.29**	.05	-.06	.20*	.16	.04	-.15	-.13
<u>R.Total</u>		.37**	.32**	-.00	-.00	.28**	.15	.10	-.18*	-.13

* Significancia $\leq .05$

** Significancia $\leq .01$

Tab. 41 Regresiones lineales en prácticas parentales maternas ejercidas en niñas.

Criterio	Predictores	Beta	t	R ²
F.P.I	Confianza	.35	2.56	.11
	Autonomía	.01	.09	
	C.C	-.03	-.38	
F.P.E	Confianza	.33	2.59	.18
	Autonomía	-.05	-.44	
	C.C	.17	1.86	
Empatía	Confianza	.34	2.51	.13
	Autonomía	.04	.39	
	C.C	-.02	-.26	
R. Total	Confianza	.25	1.88	.14
	Autonomía	.08	.65	
	C.C	.09	.95	

Tab. 42 Regresiones lineales en prácticas parentales paternas ejercidas en niñas.

Criterio	Predictores	Beta	t	R ²
F.P.I	Imposición	-.12	-1.10	.03
	C.P	-.09	-.83	
F.P.E	Imposición	-.11	-1.00	.05
	C.P	-.13	-.13	
R. Total	Imposición	-.18	-2.20	.03

Las correlaciones para el género femenino (ver tab 40), mostraron que las prácticas parentales maternas que influyen en el desarrollo de factores protectores internos, son la confianza, la autonomía y el control conductual, explicando un 11% y siendo la más importante la confianza.

En los factores protectores externos, la confianza, la autonomía y el control conductual, explican la presencia de este factor en un 18%, siendo la confianza la más importante.

Por otro lado, prácticas parentales como la confianza, autonomía y control conductual, explican en un 13% la presencia de empatía, siendo la confianza la más importante.

Finalmente, en factores resilientes, prácticas parentales como la confianza, la autonomía y el control conductual, explican en un 14% la presencia de este factor, siendo la confianza la más importante (ver tab 41).

Esto quiere decir que la presencia de confianza en niños por parte de las mamás promueve en mayor medida la presencia de factores resilientes.

Por su parte, las prácticas parentales paternas que influyen en la presencia de factores protectores internos, son la imposición y el control psicológico, explicando en un 3% y siendo la más importante, aunque de manera negativa, la imposición.

En el caso del factor protector externo, prácticas parentales como la imposición y el control psicológico, explican en un 9% la presencia de este factor, siendo la más importante, aunque de manera negativa la imposición.

Finalmente, los factores resilientes, se ven influidos en un 3% por la imposición, aunque de manera negativa (ver tab 42).

Esto en general, muestra que en el caso de las niñas, las prácticas parentales paternas en general, influyen de manera negativa o evitan el desarrollo de factores resilientes.

Este análisis muestra una clara diferencia entre hombres y mujeres, ya que en el caso de los hombres, la autonomía es la práctica parental más importante tanto en padres, como en madres, para el desarrollo de factores resilientes. De manera contraria, para las niñas, prácticas parentales maternas como la confianza influyen más para el desarrollo de estos factores; mientras que de manera contraria, la imposición, influye de manera negativa, obstaculizando el desarrollo de estos factores.

Capítulo VI

Discusión

El estudio de la resiliencia es un campo en continua exploración, que se va enriqueciendo a partir de las constantes aportaciones de diversos teóricos. Cada aportación ha mostrado que la resiliencia es un término que se va modificando a lo largo del desarrollo del individuo. Dicha modificación se debe a la interacción con diversos factores ambientales, así como con diversos grupos sociales.

El primer grupo y más influyente de estos es la familia, la cual a partir de las prácticas parentales que se ejercen dan pauta al surgimiento de factores protectores y resilientes que permiten al niño salir avante y fortalecido de las adversidades.

Como parte de los aportes de la resiliencia, con base en el análisis y resultados obtenidos en esta investigación, se concluye que existen diferencias significativas en los factores resilientes de los niños, dependiendo de las prácticas parentales ejercidas.

Dicha aseveración es comprobable a través de la observación de las tablas que muestran la presencia y frecuencia de las distintas prácticas parentales, en comparación con los factores de resiliencia expresados por los niños. Esto reafirma lo mencionado por Rodríguez (2015) quien establece que la comunicación, la confianza, la autonomía y el control conductual son prácticas parentales positivas en el desarrollo de los niños, las cuales promueven factores tales como independencia, autonomía, autoconocimiento, capacidad de expresión de emociones, autoestima alta, entre otras. Dichos factores amortiguan el impacto de los estresores, alterando o incluso revirtiendo la predicción de resultados negativos (Domínguez de la Ossa, 2014); favoreciendo el comportamiento resiliente a pesar de las circunstancias adversas (Guedeney, 1998).

Por su parte la presencia de prácticas parentales de imposición y control psicológico son intrusivas y perniciosas para los niños, debido a que inhiben el despliegue de habilidades claves en el desarrollo de la resiliencia del niño, ya que ante la imposición, se deja de tomar en cuenta al niño, dando como resultado una percepción de confianza en sí mismo, poca capacidad de identificar y expresar sus emociones, así como las de otros; promoviendo factores de riesgo para el bienestar del niño. Tal como menciona

Gómez (2010), estos factores abarcan enfermedades, conflictos, exigencias irreales, límites difusos; los cuales pueden influir o no en el devenir de la vida del niño, dando como resultado un ambiente caótico, por lo que, tanto factores protectores como de riesgo disminuyen o promueven el riesgo a la vulnerabilidad o al nivel de resiliencia (Delage, 2010).

A partir de lo establecido, podemos observar que la interacción es de suma importancia en el desarrollo de factores, conductas y resultados resilientes, es necesario recalcar la importancia de redes de apoyo como base para la construcción de rasgos resilientes. Dichas relaciones se encuentran ejemplificadas en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, que como modelo interactivo social toma en cuenta la interacción del individuo con los ambientes en los que se desenvuelve, desde el micro-, meso-, exo- y macrosistema, dando como resultado una interacción recíproca multifactorial individuo – ambiente.

Cabe destacar que estas redes de apoyo deben ser basadas en relaciones positivas, que permitan a los individuos adquirir recursos, a partir de los cuales puede afrontar y superar las adversidades que se le presentan. Dentro de estas redes de apoyo la familia tiene mayor importancia, la cual forma parte del mesosistema, siendo el principal vehículo a partir del cual el individuo adquiere los recursos mencionados anteriormente.

Sin embargo, con base en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, es posible mencionar que con el crecimiento del niño, cada una de las estructuras que conforman el sistema, así como sus interacciones con otros y el ingreso a la escuela, comienzan a adquirir importancia similar a la de la familia en la generación de rasgos resilientes. Por tanto, si la familia no funge como debería el rol de proveedor de factores protectores, habilidades y recursos para ser resiliente, es posible que en el futuro otras redes de apoyo positivas ajenas a esta misma lo hagan, tal como pueden ser la escuela, los amigos, profesores o algún otro adulto significativo para el niño, ajeno al lazo consanguíneo. .

En el mismo sentido, debe aclararse que estas interacciones con el ambiente serían infructuosas si el niño no tuviera alguien que lo guiara en el camino de las vinculaciones. Cuando hablamos de niños resilientes, podemos observar que aunque cuentan con factores protectores internos, también enfrentan adversidades, sin embargo cuentan con

figuras significativas denominadas por Cyrulnik (2014) como tutores de resiliencia, los cuales dotan a los niños de recursos resilientes.

Estas figuras significativas, también pueden ser denominadas como figuras de apego. Bowlby (1979) menciona que dichas personas proveen una serie de cuidados y atenciones, volviéndose personas dignas de confianza que acudirán en apoyo del menor si surgen dificultades. Sin embargo como se menciona anteriormente, dichas personas no siempre son familia cercana, algo que contrasta con la postura que se establece en las prácticas parentales, ya que lo único que se necesita es que sean significativas, ya que dicha persona le facilita al niño absorber normas o conductas, produciendo vínculos emocionales, que son claves para el aprendizaje (Del Barrio y Roa, 2006).

Es decir, como se menciona en la teoría ecológica, conforme se avanza y se amplifican los círculos sociales, otros agentes comienzan a adquirir una importancia significativa. Esto se relaciona con lo que Bandura define como aprendizaje vicario, donde la observación y la imitación intervienen, para que a partir de esto, junto a factores cognitivos, el niño decida si se imita o no lo observado del modelo social, pero siempre bajo la influencia de la relevancia o significancia que esta figura presente.

A partir de dicha vinculación, en un ambiente específico, se puede retomar lo que Vygotsky estableció al definir que el aprendizaje se presenta en dos planos, el social y el psicológico. Es decir surge como algo interpsicológico y posteriormente como una característica intrapsicológica en el niño (Vygotsky, 1931, en Mora y Martín, 2009).

Tal como lo menciona Bandura, el aprendizaje social está en la base de la transmisión cultural, es decir en un plano interpsicológico, para posteriormente convertirse en un plano intrapsicológico. Sin embargo para llegar a esto, se necesita de una figura significativa que permita un ambiente adecuado para la transmisión de dicho conocimiento.

Esto quiere decir que la presencia de factores que promuevan el desarrollo resiliente de los niños, dependerá de factores provenientes de diversos niveles y ambiente, cada uno de estos teniendo una repercusión específica. Esto no quiere decir que la familia pierda su papel fundamental, sino que se muestra que es el ambiente familiar el que

prepara a los niños para la interacción en los próximos ambientes, esto a través de escuchar, hablar, presentar tareas, mostrarle cómo expresarse y sobre todo darles la libertad paulatina de ir tomando decisiones.

A partir de lo mencionado y conociendo el desarrollo de la resiliencia en el niño, podemos comprender que la familia se encarga de establecer las tres fuentes de resiliencia, fortaleciendo en mayor medida la fuente de YO TENGO, ya que son ellos quienes se encargan de satisfacer las necesidades del niño, así como prestar atención a sus dificultades y acudir en su ayuda. Mientras que las fuentes de YO PUEDO Y YO SOY, comienzan a desarrollarse de manera más clara conforme comienzan a realizar actividades fuera de la familia o de manera independiente.

Por tanto la importancia de realizar una investigación de este tipo dentro de la escuela primaria, permite favorecer a los tres involucrados: es decir, a los niños, la familia o cuidadores y a la escuela; ya que como hemos analizado a lo largo de la investigación, existe una vinculación cercana entre estos sistemas.

En primer lugar se beneficia el desarrollo del niño, ya que se conoce cuales factores resilientes tienen más desarrollados, y por tanto es posible trabajar en aquellos que no. De igual forma conocemos la perspectiva del niño sobre las prácticas parentales; con esto se pueden generar recursos para mejorar las relaciones entre cuidadores y niños, permitiendo un ambiente favorecedor para el desarrollo del niño y lleno de recursos protectores.

Finalmente la escuelas se ven beneficiadas, ya que como se observó en la investigación, los niños que presentan menor cantidad de factores resilientes y de protección se ubican como poco capaces para realizar actividades escolares, así como percepción inferior ante los demás, lo cual los lleva a aislarse del resto de compañeros, perdiendo redes de apoyo externas a la familia, dando como resultado una reafirmación de sus ideas de no merecer y no ser capaces de tener relaciones fuertes con sus pares, así como un bajo desempeño académico.

Conociendo dichas circunstancias, se puede capacitar a los profesores y trabajadores de la institución para generar un vínculo con el niño, sirviendo como un modelo a seguir

y por tanto generando un apego, que le permitirá cambiar de manera positiva su imagen, llevándolo a obtener mejores resultados al establecer relaciones con sus pares y sobre todo un aumento en su rendimiento académico.

En síntesis, a partir de esta investigación y con base en los resultados obtenidos, así como en la literatura consultada, podemos establecer que la presencia de prácticas parentales positivas durante la crianza, ejercidas por el padre o por figuras significativas (tutores de resiliencia) dentro de los ambientes en los que se desarrolla el niño, potenciará factores resilientes, generando a su vez recursos para un óptimo desarrollo.

Sin embargo, a diferencia de lo que la teoría sobre prácticas parentales establece, al mencionar que las prácticas parentales negativas promueven factores de riesgo que conllevan a un desarrollo inadecuado para el niño, se puede establecer que la presencia de éstas no necesariamente son causas de un desarrollo inadecuado, sino de indicadores de riesgo. Como se mencionan en otras teorías, la presencia de la familia o de figuras significativas, denominadas en resiliencia como tutores de resiliencia, generan en los niños las habilidades sociales necesarias, autonomía y autoestima consistente, que en conjunto le permitan relacionarse, haciendo frente efectivamente al estrés y a la presión, enfrentando los retos de cada día, resolviendo problemas y levantándose de situaciones adversas, desarrollándose favorablemente en su medio.

Es decir, existe una vinculación importante entre los distintos sistemas en los que se desenvuelve el niño para poder generar un impacto sobre esto. No solamente depende de la familia el otorgar un ambiente enriquecedor para adquirir factores resilientes, ya que aunque la adquisición de estos en un inicio es interpsicológico, posteriormente se vuelve intrapsicológico.

Por otro lado, se pudo observar una mayor fortaleza en el grupo de niños de los 8 a los 11 años, fortaleciendo la visión de Grotberg, quien menciona que las fuentes de resiliencia se van consolidando conforme crecen los niños, pasando de una influencia externa, principalmente de los padres, hacia una influencia interna, observándose como personas capaces, dignas de recibir amor y que cuentan con recursos para salir adelante.

Mientras que en este mismo sentido, las niñas se muestran con una mayor cantidad de factores resilientes en comparación de los niños, pero esto ocurre en el grupo de edad de 8 a 11 años, lo que puede indicar que el proceso de interiorización es mucho más rápido o más significativo en las niñas que en los niños, permitiéndoles sobreponerse de manera más clara a las adversidades.

6.1 Limitaciones

A lo largo de la investigación, se pudo observar una relación entre resiliencia y prácticas parentales percibidas por los niños, sin embargo dichos resultados presentan ciertas limitaciones, por lo que se proponen acciones a seguir para poder encontrar resultados con una mayor generalización.

De igual manera, hay dificultades con el vocabulario utilizado en ambos instrumentos, ya que hay ciertas palabras complicadas de comprender para los niños pertenecientes a la muestra estudiada, lo que ocasiona dificultades en la comprensión del instrumento. Esto, además generó que la aplicación en algunos niños fuera de manera individual, dificultando la optimización del tiempo de aplicación.

6.2 Sugerencias

A pesar de las limitaciones mencionadas anteriormente, la investigación realizada cumplió con el propósito establecido, sin embargo para mejorar futuras réplicas o un seguimiento a ésta misma, existen una serie de sugerencias para optimizar el trabajo realizado.

Una de las principales sugerencias, consiste en buscar un apoyo para que se permita ingresar y realizar investigaciones en las escuelas primarias con mayor facilidad, y así poder obtener una muestra representativa de toda la población, beneficiando a las partes involucradas en este proceso.

De igual manera, se sugiere que se realice una adaptación de los instrumentos, específicamente en el lenguaje, debido a que es posible que los niños por sí solos no comprendan ciertos términos, lo cual puede dificultar la aplicación masiva de estos instrumentos.

Por otro lado, se recomienda el uso de metodologías cualitativas, tal como el uso de entrevistas semi-estructuradas, que permitan recabar datos relevantes sobre los factores resilientes presentes en los niños y sobre la percepción de las prácticas parentales ejercidas. Asimismo, se propone realizar este procedimiento con los padres con la finalidad de obtener información sobre la percepción que estos mismos tienen ante las prácticas parentales que ejercen.

Referencias

- Agudelo, R. (1998). *Estilos educativos paternos. Aproximación a su conocimiento*. Pedagogía y Saberes. 53-63
- Aguirre, F. (2010). *Prácticas de crianza y su relación con rasgos resilientes de niños y niñas*. (tesis de maestría). Facultad de Ciencias y Humanidades – Departamento de Psicología. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/2984/1/458512.2010.pdf>
- Amar, J. & Berdugo, M. (2006). *Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar*. Psicología desde el Caribe, 1-22.
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. RESLA 9-30
- Andrade, P. y Betancourt, D. (2011). Control Parental y Problemas Emocionales y de Conducta en Adolescentes. Revista Colombiana de Psicología, Enero-Junio, 27-41.
- Aroca, M., y Cánovas, L. (2013). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivos y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones.
- Barber, B. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Dev*, 67:3296-3319.
- Baumrind, D. (1966). *Effects of authoritative parental control on child behavior*. Child Development, 37 (4), 887 -907.
- Baumrind, D. (1967). *Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior*. *Genetic psychology monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*. *Developmental Psychology Monographs*, 41 (1). En S. Torío, J.V. Peña & M.C. Rodríguez (Ed.), *Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica*, pp. 151 – 178. Ediciones Universitarias de Salamanca.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-251.

Barranco, C. (2009). Trabajo social, calidad de vida y estrategias resilientes. *Portularia*, 133-145.

Beardslee, W. et. al. (2011). *Adaptation of a Preventive Intervention Approach to Strengthen Families Facing Adversities, Especially Depression*. Costa Rica: Initial Systems Approaches and a Case Example. *International Journal of Menatal Health Promotion*, 5-13.

Betancourt, O. D., & Andrade, P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes / parental control and emotional and behavioral problems in adolescents. *Revista colombiana de psicología*, 20(1), 27.

Betancourt, O. D., & Andrade, P. (2012). Las prácticas parentales como recursos familiares que modulan la sintomatología depresiva en adolescentes. *Uaricha Revista de Psicología*, 9(19), 34-45.

Bocanegra, A. E. (2007). *Las prácticas de crianza entre la colonia y la independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles*. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 1-22.

Bornas, X. (1998). *La autonomía personal en la infancia: estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. México: Siglo XXI.

Bornstein L. y Bornstein M. *Estilos Parentales y el Desarrollo Social del Niño*. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2010:1-4. Disponible en: <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/BornsteinESPxp.pdf>.

Bowlby, J. (1979). *Vínculos afectivos formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata S.A.

Bowlby, J. (1993a). *El vínculo afectivo*. España: Paidós

Bowlby, J. (1993b). *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*. España: Paidós

- Buckner, J. Mezzacappa, E. & Beardslee, W. (2003). *Characteristic of resilient youth living poverty: The role of self-regulatory processes*. *Development and Psychopathology*, 139-162.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*. 41.44
- Castro, C. González, P. & Montilla, N. (2010). *Hijos Resilientes de Padres Divorciados. Hijos Resilientes y Divorcio*
- Céspedes, D. (2002). *El rol de la familia en el comportamiento del niño*. (tesis de pregrado). Universidad Nacional Abierta:Centro Local Falcon, Miranda, Venezuela.
- Cortés, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de la psicología*. 111-134
- Cova, F. (2004). *La psicología evolutiva y los factores de riesgo y protección: el desarrollo de una mirada Procesual*. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. 93-101
- Cyrułnik, B. (13 Noviembre de 2014). *Resiliencia y Apego*. Recuperado el 7 de noviembre de 2015 de: <https://www.youtube.com/watch?v=nDjbcUosaPg>
- Damon, W. y Lerner, R. & Eisenberg, N. (2006). *Handbook of Child Psychology, Social, Emotional, and Personality Development: Volume three*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). *Parenting style as context: An integrative model*. *Psychology Bulletin*, 113. 487 – 496.
- Del Barrio, V. y Roa, M. (2006). Factores de riesgo y protección en agresión infantil. *Acción psicológica*. 39-65
- Delage, M. (2010). *La Resiliencia Familiar. El nicho familiar y la superación de las heridas*. Barcelona: Gedisa

Dominguez de la Osa, E. (2014). *Un modelo teórico de la resiliencia familiar en contextos de desplazamiento forzado*. Tesis Doctoral. Universidad de Manizales. Publicada en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140910011354/Elsymercedesdominguez.pdf>

Enciclopedia Británica en Español. (2009). Cvonline.uaeh.edu.mx. Obtenido de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/BV/SO103/Unidad%204/lec_42_LaFam_ConcTip&Evo.pdf

Eraso, J., Bravo, Y. y Delgado, M. (2006). *Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en Popayán: un estudio cualitativo*. Revista de Pediatría. 23-40.

Fonagy, P. (1999). *Figuras significativas-Teoría del apego*. Grupo psicoanalítico de discusión sobre el desarrollo. Washington D. C: Asociación Psicoanalítica Americana.

Forero, A. M. A. (2014). *Validez del inventario de prácticas de crianza (CPC-1 versión padres) en padres madres y cuidadores de la ciudad de Bogotá*. Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 7(1), 79-90.

Fuentes, M., Alarcón, A., García, F. y Gracia, E. (2015). *Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles*. Revista de Psicodidáctica, Enero-Junio, 117-138.

Garcés, P. y Palacio, S. (2010). La comunicación familiar en asentamientos subnormales de montería (Colombia). Psicología desde el Caribe, Enero-Junio, 1-29.

García M. y Domínguez, E. (2013). *Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas. Una revisión analítica*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. 63-77

García de Ruiz, S., & García de Rubiano, A. (1980). Influencia de la autoridad familiar sobre la estructuración de los valores de los hijos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12(3).

Gil, Gloria E. (2010). *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales*. Tesis Doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Educación. Publicada online en <http://acceda.ulpcg.es/handle/10553/4498>

- González-Arratia, N y Valdez, J. (2012) *Análisis factorial confirmatorio del cuestionario de resiliencia en una muestra de niños*. AMEPSO. La Psicología Social en México volumen XIV. 676-681
- González, N. Valdez, J, & Zavala, Y. (2008). *Resiliencia en adolescentes mexicanos*. Enseñanza e investigación Psicológica. 41-52
- Gómez B. (2010). Resiliencia individual y familiar Recuperado de: <http://www.avntf-evtntf.com/imagenes/biblioteca/G%C3%B3mez,%20B.%20Trab.%203%C2%BA%20BI%2009-10.pdf>
- Grimlat, O y Heresei, M. (2012). *Estilos de apego y representaciones maternas durante el embarazo*. Revista Chilena de pediatría. 239-246.
- Grotberg. E. (1995) *A guide to promoting resilience in children: Strenghtening the human spirit*.
- Goldstein, S. & Brooks, R. (2013). *Handbook of Resilience in Children*. Second Edition. USA: Springer
- Guevara, I; Cabrera, V., y Barrera, F. (2007) *Factores contextuales y emociones morales como predictores del ajuste psicológico en la adolescencia*. Periódicos Electrónicos en Psicología 269 – 283 ,6 (2)
- Henao, G., Ramírez, C., & Ramírez, L. (2007). *Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y la niña*. *El Ágora*, 7 (2), 233- 240.
- Hernández, A. (2005). La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 2-12.
- Izzedin B. R, y Pachajoa L. A. (2009). *Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza ... ayer y hoy*. *Liberabit*. 109-115.
- Jiménez, H. (2005). *Las relaciones interpersonales en la infancia, sus problemas y soluciones*. Málaga: Aljibe.
- Jiménez, R., y Guevara, B. (2008). *Comparación de dos estrategias de intervención en interacciones Madre-hijo. Su relación con el rendimiento escolar*. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 34(2), 221-246

Kraemer, H. et. al. (1997). Coming to Terms With the Terms of Risk. Arch Gen Psychiatry. 337-344

Maccoby, E, y Marin, J. (1983). *Socialization in the context of the family: parental child interaction*. En E.M. Hetherington y P.H. Mussen (Eds.), Handbook of Child Psychology, 4, 1-101. Nueva York: Wiley.

Manciaux, M. Vanistendael, S. Lecomte, J. & Cyrulnik, B (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa.

Mariñelarena-Dondena, L. y Gancedo, M. (2011). *La psicología positiva: su primera década de desarrollo*. DíaLogos Revista Científica de Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y ciencias de la Salud. . 67-77.

Masten, A. & Narayan, A. (2012). *Child Development in the Context of Disaster, War, and Terrorism: Pathways of Risk and Resilience*. Annual Review of Psychology. 227-257.

Masten, A. & Tellegen, A. (2012). *Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study*. Development and Psychopathology, 345-361.

Méndez, M., Andrade P., y Peñaloza, R. (2013). *Prácticas parentales capacidades y dificultades en preadolescentes*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 15(1), 99 – 118.

Melillo, A. (s.f.) Resiliencia. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~javera/pdf/2-3-AA%20Resiliencia.pdf>

Mogil, C. et al, Beardslee, W. & Lester, P. (2010) Families OverCOming Under Stress (FOCUS) for Early Childhood. Building Resilience for Young Children in High Stress Families. Zero to Three, 10-16

Mora, J. y Martín, M. (2009). Implicaciones de la psicología de Lëv S. Vygotsky en la concepción de la inteligencia. Revista de historia de la psicología. 87-102.

- Moral, J. (2013). *Prácticas parentales y percepción del rol en padres de adolescentes. Universidad Nacional Autónoma de Nuevo León. Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 5 (1), 6 – 19.
- Moré, P., Bueno, C., Rodríguez, A. & Olivera Z.(2005). *Lenguaje, comunicación y familia. Humanidades Médicas*, 5(1).
- Moreno, A. (2011). *La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes y educadores en la práctica psicomotriz educativa. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.*
- Moreno, A. (2014). *Manual de terapia sistémica. Principios y herramientas de intervención. España: Desclée de Brower*
- Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5(2), 147-163.
- Obando, O, et. al (2010) *Resiliencia en niños con experiencias de abandono. Acta Colombiana de Psicología*. 149-159
- Oquendo, A. (2013). *A Qualitative Study of Parenting Styles of Mothers within Latino Families Raising Sons with ADHD. (doctoral thesis). Faculty of the California School of Professional Psychology At Alliant International University, San Diego, California.*<http://search.proquest.com.pbidi.unam.mx:8080/docview/1506155007>
- Oxford Dictionaries Lenguaje Matters. (s.f.) Recuperado el 22 de Octubre de 2015, del sitio web: <http://www.oxforddictionaries.com/es/definicion/learner/resilience>
- Palacios, D. y Andrade, P. (2008). *Influencia de las prácticas parentales en las conductas problemáticas en adolescentes. Investigación Universitaria Multidisciplinaria* (7), 8 – 18.
- Palacio, S. et al (2010). *LA COMUNICACIÓN FAMILIAR EN ASENTAMIENTOS SUBNORMALES DE MONTERÍA (COLOMBIA). Psicología desde el Caribe*, Enero-Junio, 1-29.

- Pereira, R. (2007). *Resiliencia individual, familiar y social*. INTERPSIQUIS, 1-15
- Posada A., Gómez F. y Ramírez H. (2008). *Crianza humanizada para prevenir el maltrato infantil*. Acta Pediátrica de México, 29(5), 295-305.
- Poseck, B. (s.f.) Resistir y Rehacerse: una reconceptualización de la experiencia traumática desde la Psicología Positiva. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~javera/pdf/2-3-resiliencia%20Vera.pdf>
- Rafael, M (2015). *Factores protectores ante la adversidad, edificando niños y niñas resilientes*. Tesis para obtener el grado de maestría. Escuela de Ciencias sociales, artes y humanidades. Bogotá. Online en: <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/3527/1/10077459.pdf>
- Ramírez, S. (2013). *Infancia es destino*. 2ª edición. México: Siglo Veintiuno.
- Picornell, A (2006). *La infancia en desamparo*. Valencia. Nau Libres.
- Roa, C., y Barrio, V. (2001). *Adaptación del Cuestionario de Crianza Parental (PCRI-M) a población española* Revista Latinoamericana de Psicología, 33 (3), 329-341 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia
- Rodríguez, B. (2015). *Prácticas parentales y habilidades sociales en los niños*. (tesis de pregrado). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, México, Ciudad de México.
- Rodríguez, C & Valdivieso, A. (2005). Marco teórico para el análisis de las condiciones socioeconómicas y culturales de los niños jornaleros migrantes: discusiones sobre resiliencia de educabilidad. En C. Rodríguez, La educación de menores jornaleros migrantes en el Valle del Mezquital, Hidalgo (pp. 117-142). Pachuca de Soto, Hidalgo: Ciencias de la Educación.
- Rojas, A. Serrano, C. Bratton, S. y Garduño, A. (2014). *LA TERAPIA DE JUEGO, UNA EXPERIENCIA DE DOS CULTURAS: MÉXICO Y ESTADOS UNIDOS*. Revista de psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México Nueva Época 2. Vol. 3, No. 6, julio-diciembre, 74-87.

Rutter, M. (2012). *Resilience as a dynamic concept*. Development and a Psychopathology, 335-344.

Saavedra, J. (2014). *La negligencia parental en los sistemas familiares y los elementos favorecedores por procesos resilientes en niños, niñas y adolescentes*, Tesis de Licenciatura. Universidad Académica de humanismo cristiano. Chile Online en: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1770/TTRASO%20435.pdf;jsessionid=F5AA535F0871B367D83354ABC2C0C00C?sequence=1>

Sanabria, H. (2008). El ser humano, modelo de un ser. Educere. 471-480.

Schaefer, C. (2011). *Fundamentos de terapia de juego*. México: Manual Moderno.

Schaffer, R. (2000). *El desarrollo social*. México: Siglo XXI.

Segure, M., Conejeros, S. y Rojas H. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. Perfiles Educativos, XXXII Sin mes, 30-46

Trujillo, S. (2011). *¿Hay un origen del proceso resiliente? Una lectura de la maravilla del dolor de Boris Cyrulnik*. Psicogente. 164-177

Seok, Seng (1997) *Developing Resiliency In Your Children*. Brueni

Van der Vloet, J. (s.f.) *Bice International catholic Child bureau*. Recuperado el 30 de agosto de 2015, de <http://www.bice.org/en/a-simple-definition-of-resilience-by-stefan-vanistendael>

Vanistendael, S y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismo*. Barcelona: Gedisa

Vega, M, Rivera, M y Quintanilla, R. (2010). *Recursos psicológicos y resiliencia en niño de 6, 8 y 10 años de edad*. Revista de educación y desarrollo. 33-41B

Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. Papeles del psicólogo. 3-8

Walsh, F. (2005). Resiliencia familiar: un marco de trabajo para la práctica clínica. Sistemas familiares. 76-97

Wertsch, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

Zolkoski, S. & Bullock, L. (2012). Resilience in children and youth: A review. University of North of Texas. Children and Youth Service Review. 2295-2303.

ANEXO 1

CUESTIONARIO DE RESILIENCIA

(González Arratia, 2011)

A continuación se presentan una serie de preguntas que tienen que ver con tu forma de pensar y actuar ante la vida. Por favor coloca una (X) en el cuadrado que más se acerque a lo que tú eres, pensando en qué medida crees que te sentiste, actuaste o te comportaste en una situación de crisis o cuando hayas tenido algún problema. Siempre ten presente la situación. No dejes ninguna pregunta sin contestar. Por tu colaboración, muchas gracias.

PREGUNTA	Siempre	La mayoría de las veces	Indeciso	Algunas veces	Nunca
1. Yo soy feliz cuando hago algo bueno para los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Yo soy respetuoso de mí mismo y de los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Soy agradable con mis familiares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. soy capaz de hacer lo que quiero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Confío en mí mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Soy inteligente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Yo soy acomedido y cooperador .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Soy amable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Soy compartido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Yo tengo personas que me quieren incondicionalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Conmigo hay personas que quieren que aprenda a desenvolverme sólo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PREGUNTA	siempre	La mayoría de las veces	Indeciso	Algunas veces	Nunca
12. Hay personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro.	<input type="checkbox"/>				
13. Cerca de mí hay amigos en quien confiar.	<input type="checkbox"/>				
14. Tengo personas que me quieren a pesar de lo que sea o haga.	<input type="checkbox"/>				
15. Tengo deseos de triunfar.	<input type="checkbox"/>				
16. Tengo metas a futuro.	<input type="checkbox"/>				
17. Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos.	<input type="checkbox"/>				
18. Estoy siempre pensando la forma de solucionar mis problemas	<input type="checkbox"/>				
19. Estoy siempre tratando de ayudar a los demás.	<input type="checkbox"/>				
20. Soy firme en mis decisiones.	<input type="checkbox"/>				
21. me siento preparado para resolver mis problemas.	<input type="checkbox"/>				
22. Comúnmente pienso en ayudar a los demás	<input type="checkbox"/>				

PREGUNTA	Siempre	La mayoría de las veces	Indeciso	Algunas veces	Nunca
23. Enfrento mis problemas con serenidad.	<input type="checkbox"/>				
24. Yo puedo controlar mi vida.	<input type="checkbox"/>				
25. Puedo buscar la manera de resolver mis problemas.	<input type="checkbox"/>				
26. Puedo imaginar las consecuencias de mis actos.	<input type="checkbox"/>				
27. Puedo reconocer lo bueno y lo malo para mi vida.	<input type="checkbox"/>				
28. Puedo reconocer mis cualidades y defectos	<input type="checkbox"/>				
29. Puedo cambiar cuando me equivoco.	<input type="checkbox"/>				
30. Puedo aprender de mis errores.	<input type="checkbox"/>				
31. Tengo esperanza en el futuro.	<input type="checkbox"/>				
32. Tengo Fe en que las cosas van a mejorar.	<input type="checkbox"/>				

ANEXO 2

Hola, somos personas que trabajamos en la Universidad, queremos que por favor nos ayudes respondiendo este cuestionario acerca de la forma en la que piensan y sienten los niños(as) de tu edad y la forma en la que las mamás y papás tratan a sus hijos(as). Si tienes alguna duda por favor ten confianza y pregúntanos lo que quieras saber. Te recordamos que nadie se va a enterar de lo que contestes.

GRACIAS POR TU AYUDA

¿Eres? Niño () Niña () ¿Cuántos años tienes? _____

¿Con quién vives? _____

A continuación hay oraciones sobre la forma en la que **TU MAMÁ** se porta contigo, escoge la respuesta que más se parezca a lo que ella hace contigo.

MI MAMÁ:	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1. Sabe en dónde estoy cuando salgo de mi casa				
2. Le digo lo que hice, cuando salgo y regreso a casa				
3. Me hace sentir que soy un(a) inútil				
4. Sabe en dónde estoy después de la escuela				
5. Me dice que soy un(a) "burro(a)"				
6. Habla conmigo sobre mis problemas				
7. Me deja tomar mis propias decisiones				
8. Conoce a mis amigos (as)				
9. Respeta las decisiones que tomo				
10. Cuando me castiga me hace sentir culpable				
11. Cree que todos debemos pensar como ella				
12. Le platico sobre los planes que tengo con mis amigos				
13. Platica conmigo como buenos(as) amigos (as)				
14. Cuando estoy triste me consuela				
15. Apoya mis decisiones				
16. Me dice que soy un(a) mal(a) hijo(a)				
17. Ella cree que tiene la razón en todo				
18. Respeta mis ideas, sin criticarme				
19. Me dice groserías o insulta, si me porto mal				
20. Conoce lo que hago por las tardes después de la escuela				
21. Me pregunta qué hago con mis amigos				
22. Platica conmigo de cómo me va en la escuela				
23. Me ayuda en mis problemas				
24. Me deja hacer mis propios planes acerca de las cosas que quiero				
25. Quiere que sea como ella es				
26. Me da confianza para platicarle algo muy personal de mí mismo (a)				
27. Respeta mi punto de vista, aunque sea diferente del que ella dice				
28. Quiere que haga todo lo que ella dice				
29. Me da confianza para que me acerque a ella				
30. Me dedica tiempo para platicar				
31. Quiere que piense como ella piensa				
32. Entiende las razones que le digo				
33. Respeta mis decisiones aunque no sean las mejores				
34. Platica conmigo de las cosas que me suceden				
35. Piensa que todo lo que dice está bien				
36. En la casa se hace lo que ella dice				

A continuación hay oraciones sobre la forma en la que **TU PAPÁ** se porta contigo, escoge la respuesta que más se parezca a lo que él hace contigo.

MI PAPÁ:	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1. Habla conmigo sobre mis problemas				
2. Me trata injustamente				
3. Platica conmigo como buenos amigos				
4. Me impone su manera de ser				
5. Me consuela cuando estoy triste				
6. Quiere que sea como él es				
7. Me culpa por todo lo que sucede				
8. Me escucha de forma paciente cuando le platico mis problemas				
9. Me dedica tiempo para platicar				
10. Me ayuda en mis problemas				
11. Respeta mis gustos				
12. Cree que todos debemos pensar igual que él				
13. Me da confianza para que me acerque a él				
14. Me culpa por cualquier cosa				
15. Le platico las cosas que me suceden				
16. Respeta mi punto de vista, aunque sea diferente del que él dice				
17. Platica conmigo de lo que hago en mi tiempo libre				
18. Respeta las decisiones que tomo				
19. El cree que tiene la razón en todo				
20. Me deja tomar mis propias decisiones				
21. Entiende mi manera de ser				
22. Me pregunta sobre las cosas que me pasan durante un día normal en la escuela				
23. En la casa se hace lo que él dice				
24. Acepta mi forma de expresarme				
25. Me deja hacer mis propios planes acerca de las cosas que quiero				
26. Me pregunta sobre las cosas que hago en mi tiempo libre				
27. Se enoja conmigo por cualquier cosa				
28. Apoya mis decisiones				
29. Platica conmigo sobre los planes que tengo con mis amigos(as)				
30. Quiere que haga lo que él dice				
31. Platica conmigo sobre todo lo que hago				
32. Me pregunta qué hago con mis amigos(as)				
33. Me dice que sus ideas son las correctas y que no debo de dudarlas				
34. Platica conmigo sobre cómo me va en la escuela				
35. Cuando salgo y regreso a casa, le digo lo que hice				
36. Quiere que piense como él piensa				

