

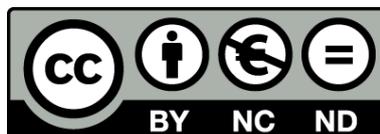


UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

El perfil del tutor de resiliencia en contextos socioeducativos

**Análisis comparativo de experiencias formativas
en Siria, Guatemala y Mozambique**

Verónica Andrea Hurtubia Toro



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL

**El perfil del tutor de resiliencia en
contextos socioeducativos**
**Análisis comparativo de experiencias formativas
en Siria, Guatemala y Mozambique**

Autora

Verónica Andrea Hurtubia Toro

Año 2024



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

El perfil del tutor de resiliencia en contextos socioeducativos

Análisis comparativo de experiencias formativas en Siria, Guatemala y Mozambique

Memoria presentada para optar al grado de doctor por la
Universitat de Barcelona

Programa de doctorado en Educación y Sociedad

Autora: Verónica Andrea Hurtubia Toro

Directora: Anna Forés Miravalles

Tutora: Anna Forés Miravalles

Facultad de Educación



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

A Marina Maturana, mi abuela, quien me enseñó a tejer relaciones.

En memoria de Maria Mancinelli, tutora de resiliencia para tantos.

Agradecimientos

Los trenes se componen de muchos y diferentes vagones, se trata de partes independientes pero que al conectarse forman un nuevo objeto; capaz de moverse hacia nuevas direcciones. Este documento es como un tren, construido gracias al empeño y la colaboración de tantas personas, comenzado por los tutores de resiliencia que han tocado mi vida en diversos momentos y contextos.

El tren comienza a tomar forma gracias a Cristina Castelli que, con su espíritu curioso y rebelde, construyó el equipo de la Unidad de Investigación sobre la Resiliencia de la Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Cristina y su *team* abrieron mis horizontes al mundo de los tutores de resiliencia.

Cada formación ha sido un vagón, un nuevo aprendizaje y una nueva experiencia que aportaron al trabajo de tesis. Experiencia que jamás habrían acontecido sin BICE que impulsó este proyecto entre su red de socios. Un agradecimiento especial para Alessandra Aula y Diego Muñoz.

También agradezco a las organizaciones que han facilitado este proceso de tesis: Associazione Francesco Realmonte Onlus, Los Maristas Azules de Alepo, La Salle de Mozambique y ODHAG, así como al equipo del CROSS por su apoyo en la construcción de algunos instrumentos.

Un agradecimiento especial a Marcelo Acuña que, desde la metodología, me ha guiado en la definición de este trabajo. A María Angélica Kotliarenco y a Jordi Grané por sus amistades desinteresadas. Así como a todo mi núcleo de afectos y amistades que ha seguido con interés el desarrollo de mi trabajo.

A la cabeza de los vagones se ha encontrado Anna Forés guiando con paciencia y generosidad este trabajo, convirtiéndose en una tutora en el sentido más profundo de la palabra.

Pero los vagones que componen el tren no podrían llegar a destino sin una fuerza que los conduzca; una locomotora, sin la cual estaría perdido y sin rumbo. Mi locomotora es Antonio Mannino, sin su tenacidad, pasión y entrega estas páginas nunca abrían salido a la luz. Gracias a ti y a nuestro hijo.

Resumen

La resiliencia es un proceso dinámico y complejo de construcción social en el que interactúan variables personales y ambientales; ayuda a los sujetos a navegar y negociar usando sus propios recursos y los de su comunidad (J. M. Madariaga, 2014; Masten & Powell, 2003a). La resiliencia se promueve a través de la acción de terceros; los tutores de resiliencia (Castelli, 2015; Cyrulnik, 2014b; Giordano & Ungar, 2021a; Hurtubia, 2019b). Todavía, la literatura no ha indagado en las características y competencias que debería poseer un tutor de resiliencia.

Mayor claridad del perfil del tutor de resiliencia permite estructurar programas formativos y de intervención que favorezcan su promoción. Por ello, esta investigación describe los elementos que constituyen el perfil del tutor de resiliencia que trabaja con niños, niñas y adolescentes en entornos socioeducativos. Indagando e identificando las características personales, competencias socio-profesionales y estrategias actuadas a favor de la resiliencia.

Se trabajó con 72 profesionales de contextos socioeducativos provenientes de Siria, Guatemala y Mozambique. El estudio se implementó desde un enfoque fenomenológico-descriptivo utilizando instrumentos cuantitativos y cualitativos; que permitieron identificar aspectos personales y profesionales, generando información a partir de las similitudes y diferencias de los contextos.

Los resultados indicaron la presencia de un perfil general para el tutor de resiliencia, con matices mediados por las coyunturas específicas de cada país. El perfil se caracteriza por su naturaleza vincular; que pone en relación sistemas sociales y la transferibilidad de sus componentes, que lo hacen aplicable a diversas profesiones y contextos socioculturales.

Palabras claves: resiliencia, tutores de resiliencia, formación, educación.

Abstract

Resilience is a dynamic and complex process of social construction in which personal and environmental variables interact; it helps subjects to navigate and negotiate using their own resources and those of their community (j. M. Madariaga, 2014; Masten & Powell, 2003). Resilience is promoted through the action of third parties; resilience mentors (Castelli, 2015; Cyrulnik, 2014a; Giordano & Ungar, 2021a; Hurtubia, 2019b). Still, the literature has not inquired into the characteristics and competencies that a tutor of resilience should possess.

Greater clarity of the profile of the resilience mentor allows structuring training and intervention programs that benefit its promotion. Therefore, this research describes the elements that constitute the profile of the resilience mentor who works with children and adolescents in socio-educational environments. Investigating and identifying personal characteristics, socio-professional competencies and strategies implemented in favor of resilience.

We worked with 72 professionals from socio-educational contexts from Syria, Guatemala, and Mozambique. The study was implemented from a descriptive phenomenological approach using quantitative and qualitative instruments, which allowed personal and professional aspects to be identified, generating information from the similarities and differences of the contexts.

The results indicated the presence of a general profile for the resilience mentor, with nuances mediated by the specific circumstances of each country. The profile is characterized by its linking nature that relates social systems and the transferability of their components, which make it applicable to various professions and socio-cultural contexts.

Key word: resilience, tutor of resilience, training, education.

Índice

Resumen.....	5
Abstract.....	6
Índice.....	7
Introducción.....	11
a. Punto de partida: encuentro con los tutores de resiliencia.....	11
b. Tutores de resiliencia	15
c. Objetivos del estudio	17
d. Presentación de los contextos	23
e. Estructura de la tesis.....	29
Fundamentación Teórica.....	31
1. Revisión historiográfica de la resiliencia.....	31
1.1 Adaptación e invulnerabilidad – 1ª Generación (80’).....	44
1.2 Resiliencia como capacidad - 2ª Generación (80’ – 90’)	46
1.3 Resiliencia como proceso - 3ª Generación (90’)	48
1.4 Intervenciones <i>resilience-focused</i> - 4ª Generación (90’ 2000)	53
1.5 Nuevas fronteras - 5ª Generación (2010).....	56
1.6 Resumen.....	59
2. Tutor de resiliencia	62
2.1 Definición del tutor de resiliencia.....	63
2.2 Revisión historiográfica del concepto	70
2.3 Dimensiones del tutor de resiliencia	77
2.4 Resumen.....	98
3. Modelo Tutores de Resiliencia	104
3.1 Modelos de intervención socioeducativos y/o psicosociales	106

3.2	Modelos formativos y de intervención “ <i>resilience-focused</i> ”	111
3.3	Modelo formativo Tutores de Resiliencia.....	120
3.4	Resumen.....	130
Metodología.....		133
4.	Introducción.....	133
5.	Diseño de la investigación	136
5.1	Identificación del tema	137
5.2	Tipo de Investigación	140
6.	La muestra	150
6.1	Criterios de selección de los contextos	151
6.2	Descripción de la muestra.....	153
6.3	Análisis de los contextos a nivel general.....	156
7.	Instrumentos.....	177
7.1	Instrumentos de corte cuantitativo	181
7.2	Instrumentos de corte cualitativo	187
8.	Procedimiento.....	190
8.1	Ética.....	192
Resultados.....		194
9.	Presentación de los resultados.....	194
9.1	Bajo el temporal.....	196
9.2	Autoevaluación	214
9.3	Bandera del tutor de resiliencia	218
9.4	Semántico	239
9.5	Árbol.....	247
9.6	Mi trabajo como tutor	250
9.7	Acciones pro-resiliencia.....	262

9.8	Cuestionario de Evaluación post formación.....	269
9.9	Resumen.....	274
	Discusión de los resultados y conclusión	276
10.	Discusión de los resultados	276
10.1	Características del tutor de resiliencia	277
10.2	Competencias socio-profesionales del tutor de resiliencia	281
10.3	Estrategias y herramientas del tutor de resiliencia	285
10.4	Cotejo de los perfiles por país	289
11.	Conclusión.....	292
11.1	Límites.....	297
11.2	Líneas de acción.....	298
	Índice de figuras y tablas	300
	Bibliografía	305
	Anexos.....	329

Introducción

a. Punto de partida: encuentro con los tutores de resiliencia

Cuando la señal de abrocharse cinturones se prendió, miré por la ventanilla del avión y me pareció que estábamos aterrizando en el mar, de repente aparecieron colinas con olivos que dieron paso a casa blancas cada vez más apretadas las unas sobre las otras; hasta no poder diferenciar los confines entre ellas. A la salida del aeropuerto nos esperaba nuestro contacto local, quien rápidamente nos cargó en su jeep y partimos rumbo al norte, dejando atrás el caos de las familias que iban y venían. Con el tiempo aprendería a conocer ese aeropuerto y comprendería que “Beirut es un vino hecho con el espíritu de su gente, sudor, pan y jazmín” como dice la canción de Fairouz.

Ese fue el primero de tantos viajes a medio oriente trámite Beirut con la finalidad de hacer formaciones o seguir proyectos socioeducativos y psicosociales a favor de la resiliencia. Así comenzó mi experiencia con los tutores de resiliencia.

Hoy, diez años después, he formado más de 900 operadores sociales en 17 países, alcanzando indirectamente alrededor de 98.000 niños, niñas y adolescentes. Todas estas experiencias me han llevado a relacionarme directamente con distintos profesionales en diversos países, situaciones, culturas, etc. Y puedo asegurar que no han existido dos formaciones iguales, aunque los contenidos aparentemente sean los mismo o se trate de un curso que ya he ofrecido a la misma organización.

Durante mi trayectoria en la formación de tutores de resiliencia, he podido comprender su naturaleza escuchándolos, observándolos a ellos y su entorno, generando momentos de reflexión y también de juegos. Fue así como aprendí a dejar de lado mis prejuicios; dando la bienvenida a cada formación como una nueva experiencia desde la cual aprender. ¡Y claro que aprendí!

Aprendí que a los tutores los mueve una vocación profunda y su compromiso con la niñez; que su motor son las relaciones y la creación de vínculos forma parte de su naturaleza. Aprendí que la creatividad, la flexibilidad y la paciencia son su pan cotidiano y que muchas veces simplemente necesitan ser guiados para encontrar las estrategias adaptadas a las necesidades de sus usuarios y que lo simple es más efectivo que lo complejo. Pero también comprendí que no siempre son valorados, escuchados, respetados ni tienen espacio de acción.

Este mi “vagabundear” por el mundo de los tutores me hizo ser testigo de sus procesos de aprendizajes y de la huella que dejan en sus comunidades; creciendo y transformándose. Pero también he sido testigo de la destrucción, la soledad y el horror que deja una guerra o un ciclón; del silencio estremecedor que se genera inmediatamente después de una bomba y de las cicatrices que deja la violencia.

Por todo lo anterior, la sistematización de mis experiencias rondaba como un fantasma. Una necesidad latente que encontró eco después de un café con Anna Forés, quien no dudó, ni por un instante, en el potencial de mi idea de tesis ni en la factibilidad de este trabajo doctoral, incluso durante los momentos más oscuros.

Lo que comenzó como una intuición; la necesidad de conocer con profundidad el universo de quienes promueven resiliencia en los niños, niñas y adolescentes (NNA¹); tomó forma, se experimentó, creció y se transformó en el tiempo bajo la mirada científica de la Unidad de Investigación sobre la Resiliencia (RiRes). Mientras en el terreno fértil fue otorgado por La Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE) quienes desde el 2013 han promovido el Programa Formativo de “Tutores de Resiliencia” a su red de socios, dentro de los cuales están las organizaciones de Siria, Guatemala y Mozambique que participaron en esta investigación.

La factibilidad de intervenciones y proyectos socioeducativos que invierten desde la resiliencia también ha sido respaldada por el trabajo científico y otras experiencias de trabajo de campo que he realizado, entre las que destacan:

- Manual de Educación para la Resiliencia y la Paz realizado en colaboración con la ONG libanesa Adyan (2015 - 2016). Dicho Manual, aún es utilizado por *social workers* que trabajan en centros socioeducativos que acogen niños, niñas y adolescentes sirios en Siria y Líbano.

¹ Niños, niñas y adolescentes más adelante abreviado como NNA.

Los buenos resultados de este proyecto lo llevaron ganar el premio Niwano en el 2018 por su aporte a favor de la paz.

- “The right to education”, cuaderno estrategias y herramientas para promover resiliencia en la escuela, realizado en Sri Lanka, a través de Caritas Sri Lanka (2016 - 2018), se trabajó con los profesores y las comunidades de varias plantaciones de té, sensibilizando sobre el derecho a la educación de los niños y niñas. Obteniendo como resultado el refuerzo de la red educativa que puso en contacto diversas comunidades. Actualmente, este cuaderno de trabajo se está divulgando en todo el país.
- “La resiliencia de la inspiración a la acción”, publicado por Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE 2019) y adaptado para el contexto Centroamericano (Guatemala, Honduras y el Salvador).
- “Parole Illustrate”, programa formativo inspirando en la técnica del Silent Book o libro silente, con el objetivo de promover resiliencia, a través de la creación de libro silenciosos. Proyecto promovido por la ONG suiza FRASI ha sido implementado en Siria, India, Chile, Mozambique y Suiza con buenos resultados.

Las experiencias en múltiples escenarios donde se ha experimentado a través de la formación “Tutores de Resiliencia” exigían ser sistematizadas con respeto y apertura de miras, incluyendo las diversas facetas del tutor (desde lo personal a lo profesional) pero sin caer en estandarizaciones que dejaran en segundo plano las diferencias culturales de cada contexto, esta es una de las particularidades y punto de fuerza de este trabajo doctoral.

Todavía, la revisión de la literatura ha evidenciado un enfoque en el sujeto que vive un proceso de resiliencia y no en quien lo promueve (Hurtubia, 2020a; Mateu et al., 2018a; Rubio & Puig, 2015a; Tartakowsky et al., 2022a). Estudiando con atención los factores de riesgo y de protección de la resiliencia, así como las habilidades o recursos que un sujeto debe poseer.

Si bien la literatura reconoce al tutor como agente promotor de resiliencia, a menudo se enfoca en la figura como un instrumento o un recurso, sin considerar la persona detrás del profesional. De hecho, se ha puesto poca atención a los que trabajan con NNA y por esto surge la necesidad de conocer con mayor profundidad a los tutores y darles voz para delinear conjuntamente su perfil.

En este sentido, los tutores que están diariamente en contacto con los NNA conocen y pueden influir significativamente la promoción de factores protectores de la resiliencia, sin la necesidad de entrar en territorio terapéutico y sin dejar de realizar las funciones que sus

profesiones requieren. Pero antes, es necesario centrar los esfuerzos en el apoyo a los profesionales, a través de acciones que los empoderen en su rol promotor de la resiliencia, orientando y reforzando sus prácticas profesionales desde lo teórico y lo práctico. Contribuyendo así, a la eficacia y sostenibilidad de las intervenciones; alejándose del paradigma del riesgo y dando la bienvenida a la generación de posibilidades, de hacer posible lo imposible (Grané & Forés, 2019a).

b. Tutores de resiliencia

El estudio se configura a partir del paradigma de la resiliencia (Masten, 2001a; Ungar, 2021a). Tiene como objeto al tutor de resiliencia, visto como un profesional (educador, profesor, psicólogo, trabajador social, etc.) que trabaja en entornos socioeducativos y que promueve procesos de resiliencia en NNA, sobre todo cuando es consciente de su rol (Aguaded & Almeida, 2016; Hurtubia & Forés, 2021; Rubio & Puig, 2015).

Empoderar a los profesionales en el rol de tutores de resiliencia significa conocer la resiliencia y sus mecanismos de acción. Identificando factores de protección y de riesgo; movilizandolos recursos del individuo y su comunidad (Castelli, 2015). Paralelamente, hablamos de una figura en grado de enfrentar temas complejos como el desplazamiento forzado, el conflicto armado, y la violencia desde una perspectiva transformadora como lo es la resiliencia. Por ello, formar tutores de resiliencia no sólo significa reforzar el capital humano; sino que también generar cambios sustentables dentro de las comunidades.

Parte del proceso de empoderamiento, pasa por conocer al otro, sus puntos de fuerza, su visión, sus características, competencias, formas de actuar y pensar el trabajo en el terreno. De acá la necesidad de profundizar en elementos que caracterizan a los tutores, acomodados bajo el concepto de “perfil”.

La idea del perfil nace con la intención de buscar similitudes entre los profesionales, sin excluir las diferencias. Comprendiéndolo como un concepto amplio que no se restringe exclusivamente a características personales, incluyendo la forma en que el sujeto entra en relación con su entorno y el uso de sus competencias (profesionales y transversales) para genera estrategias de acción.

A nivel metodológico se trabajó con **72 tutores** provenientes de Siria, Guatemala y Mozambique, profesionales que durante los años 2018 y 2022 siguieron la formación de tutores de resiliencia en colaboración con BICE. A través de un enfoque fenomenológico descriptivo que contempló el uso de instrumento mixtos, se levantó información en base a tres áreas: **características personales, competencias socio-profesionales y estrategias de trabajo en campo.**

Posteriormente los resultados entre los países fueron comparados, siempre desde lo fenomenológico-descriptivo, buscando diferencias y similitudes. Por lo tanto, no se siguió

una metodología comparativa de análisis en base a categorías determinadas a priori, sino que se trabajó a partir de los códigos de significado y descriptivas que generaron los instrumentos utilizados.

Se buscó de trabajar en tres contextos que fueran culturalmente diferentes y favorables a participar en la investigación. Así fue como al final del proceso de selección se optó por Siria, Guatemala y Mozambique. Durante toda la investigación se respetaron las necesidades y usos culturales de cada lugar; por ejemplo, en Siria se comenzó con un momento de oración abierto (para cristianos y musulmanes), en Mozambique las mesas se cubrieron con capulanas (telas africanas) como señal de respeto; mientras que en Guatemala se utilizó música local durante el desarrollo de las actividades de grupo.

Para concluir, es necesario comprender mejor el papel del tutor en contextos socioeducativos, sobre todo por la escasez de estudios que exploren específicamente el tema. Pero la experiencia en el terreno ha demostrado que los tutores están abiertos a momentos formativos que los orienten en su trabajo (Day & Gu, 2015). La identificación de un perfil del tutor de resiliencia permite conocer sus naturaleza, habilidades y formas de actuar. Trayendo beneficio tanto a los tutores como a las formaciones e intervenciones vinculadas al ámbito de la resiliencia; diseñando programas formativos que, adaptados a las necesidades de los participantes, impacten en lo profundo de las comunidades, traspasando más allá del momento formativo.

c. Objetivos del estudio

Este apartado busca presentar los objetivos que tiene el estudio, en estrecha relación con el objeto de la investigación; el tutor de resiliencia, entendido como un profesional que acompaña y promueve procesos de resiliencia, de manera consciente y a través de acciones socioeducativas o psicosociales (Hurtubia, 2020).

Desde la teoría, a partir de los años 90, las investigaciones sobre resiliencia comenzaron a considerar el entorno en el que se desenvuelve el sujeto (Masten & Powell, 2003b). Reconociendo el rol de terceros en la promoción de los procesos de resiliencia, terceros llamados “Tutores de Resiliencia” (Cyrulnik, 2014). No obstante, la mayoría de las investigaciones aún tienden a concentrarse en el estudio de la persona que vive o ha vivido un proceso de resiliencia, entregando una mirada sesgada que deja en segundo plano el aporte del entorno (Cefai, 2021; Hurtubia & Forés, 2021);, sin entregar detalles que permitan una caracterización del perfil de esta figura, vista desde lo profesional en entorno socioeducativos o psicosociales.

La salida de la resiliencia de lo estrictamente terapéutico, le da la bienvenida a otras áreas de trabajo, entre ellas lo socioeducativo y lo psicosocial, donde se mueve la presente investigación. Terreno donde el *social worker*, es decir el educador, docente, asistente social, psicólogo, sociólogo, etc. se convierte en tutor de resiliencia, promoviéndola desde su labor cotidiana con el usuario o público de trabajo, a través de acciones preventivas o de reparación.

Las Naciones Unidas la han incluido la resiliencia como como parte de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible², muestra del creciente interés que las organizaciones internacionales y entes de formación comienzan a mostrar hacia el tema. Las miradas científicas se abren lentamente al estudio del concepto desde una enfoque interdisciplinar y sistémico (Masten, 2007; Ungar, 2019).

De acá nace el interés sobre la temática, interés acumulado en las experiencias formativas que la doctoranda ha conducido en diversos contextos de desplazamiento forzado, conflicto armado, desastres socio naturales y pobreza crónica. Formando más de 900 tutores de resiliencia de 27 naciones, entre las que destacan Chile, Guatemala, Haití, Uruguay, Paraguay,

² <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Honduras, El Salvador, Mali, Mozambique, Líbano, Siria, Jordania, Irak, Ucrania, Nepal, India, Sri Lanka, Ucrania, España e Italia.

Estas experiencias formativas se han caracterizado por su flexibilidad y atención a las necesidades del contexto, permitiendo su desarrollo en diversas situaciones. En todos los lugares donde se ha trabajado, se evidenció la poca información que se tenía en relación con el perfil del tutor de resiliencia y la diversidad que entregaba cada lugar a la formación del concepto, surgiendo así las primeras preguntas que posteriormente dan vida a esta investigación.

La mayoría de las iniciativas formativas dirigidas a los *social workers*, se central en los aprendizajes teóricos adquiridos, sin ir más allá de la duración del curso. Son pocas las iniciativas que también ponen su atención a lo que es el trabajo cotidiano en el terreno, más allá del momento formativo (Trentin & Vallarino, 2007). Aún menos son los espacios de reflexión sobre el perfil del tutor a partir de las experiencias profesionales. Estos ejercicios de reflexión y significado contribuyen al empoderamiento de los *social workers* en el rol de tutores de resiliencia, formando profesionales en grado de identificar factores de resiliencia y movilizandolos recursos de individuos y comunidades.

Todo lo anterior, ha llevado a la exigencia de sistematizar el trabajo de campo, analizando con atención el concepto del tutor de resiliencia, desde lo multidimensional e incluyendo aspectos personales y profesionales del tutor, sin obviar las diferencias sociales y culturales de cada contexto. Estos elementos son el motor de la presente investigación que busca generar conocimiento, desde las prácticas y las realidades cotidianas de los *social workers*. Para ello, se tomaron sus experiencias y se volvieron a leer desde una mirada que buscó explicar los principios que rigen el fenómeno de la resiliencia mediante un procedimiento metódico y sistematizado (Folgueiras & Ramirez, 2017a; Ruiz & Reyes, 2009a).

Como punto de partida de la investigación, se generaron una serie de preguntas que gravitaron en torno a tres ejes interdependientes: promoción de la resiliencia, influencia del contexto sociocultural y tutor de resiliencia (fig. 1). Estas preguntas permitieron crear una matriz que contribuyó a la contextualización del tema, acotando el objeto de estudio: el tutor de resiliencia.

Fig 1 – Temas de estudio (elaboración propia)



Un primer eje temático se ubicó en el espacio entre la promoción de la resiliencia y el rol del tutor de resiliencia en este ámbito. La apertura de la resiliencia a un plano socioeducativo y psicosocial ofrece la posibilidad de diseñar y/o implementar programas a favor de la promoción de la resiliencia (Goleman, 2020; Grané & Forés, 2020; Pascual et al., 2019; Robinson et al., 2018). Estas preguntas ponen su foco en las prácticas cotidianas, procurando no caer en la estandarización de esquemas aplicativos:

- **¿Cómo promover resiliencia en contextos socioeducativos complejos?**
- **¿Cómo proyectar y potenciar intervenciones socioeducativas eficaces?**
- **¿Cómo potenciar el trabajo de los tutores de resiliencia?**

El segundo eje de preguntas tiene relación con el peso del contexto sociocultural sobre el trabajo y visión del tutor de resiliencia. Visto que la resiliencia es un sistema evolutivo y multicausal; compuesto por factores individuales, familiares y sociales asociados entre sí, existe un componente sociocultural que influye sobre el proceso de resiliencia (Masten & Cicchetti, 2010a).

Hasta ahora, la literatura se ha basado en experiencias occidentales (Castelli, 2015; Rubio & Puig, 2015) y nombra algunas características para del tutor de resiliencia, pero sin dar una definición exhaustiva que considere factores contextuales o culturales y las diferencias que pueden nacer a raíz de las situaciones de vulnerabilidad que enfrentan los sujetos. Por lo

tanto, cuando se habla de enseñar y promover resiliencia, es necesario considerar a las comunidades incluyendo un corte transcultural (Anolli, 2004; Giordano & Ungar, 2021a). Este es uno de los elementos que el trabajo doctoral ha buscado de valorizar; visibilizando las concepciones que el tutor de resiliencia tiene con relación a su trabajo en el terreno, incluyendo factores sociales y culturales a través de las siguientes interrogantes:

- **¿Qué significa ser tutor de resiliencia en contextos socioeducativos complejos?**
- **¿El perfil del tutor de resiliencia varía dependiendo de los contextos socioculturales?**
- **¿Qué visión tiene el tutor de sí mismo y de su trabajo?**

El tercer y último núcleo de preguntas se focaliza en la acción directa de los tutores de resiliencia, vistos como profesionales que trabajan en intervenciones socioeducativas y/o psicosociales. Estas interrogantes han buscado generar un perfil del tutor de resiliencia a partir de sus competencias sociales y profesionales. Se argumenta que, en los últimos años, ha conquistado terreno, pero que hasta ahora no ha sido suficientemente analizado en detalle (Castelli, 2015; Cyrulnik & Jorland, 2012; Rubio & Puig, 2015). El tutor de resiliencia tiende a aparecer simplemente como una herramienta, un material conductor que promueve resiliencia en los demás y en su entorno, sin detenerse en su composición. Este aparente “no protagonismo” nos lleva a mirar con más atención a quien día a día, trabaja en contacto con el dolor, la vulnerabilidad y el riesgo; es decir el tutor de resiliencia.

Por otro lado, si los actuales modelos de intervención socioeducativa son multidisciplinarios y colaborativos (Grané & Forés, 2020); la misma lógica se aplica a quienes trabajan y dan vida a estos modelos. Por ello, al hablar de tutores de resiliencia, no estamos frente a una figura profesional definida; no se trata de identificar el perfil del educador, del psicólogo o del trabajador social, sino que el de una figura que puede ser todos ellos o ninguno. Esta aparente confusión hace que sea necesaria una reflexión detallada sobre quien es esta figura que puede ayudar y acompañar los procesos de resiliencia, a partir de las siguientes interrogantes:

- **¿Cuál es el perfil del tutor de resiliencia que trabaja con niños, niñas y adolescentes?**

Para responder a esta incógnita, se plantearon otra serie de preguntas que ayudaron a delimitar el tema:

- **¿Quién es el tutor de resiliencia?**
- **¿Cuáles características lo definen?**

- **¿Cuáles son las competencias socio-profesionales que necesita manejar?**
- **¿Sigue un determinado método y objetivos de trabajo?**
- **¿Qué estrategias/herramientas usa en el trabajo diario con NNA?**
- **¿Cuáles actividades desarrolla?**

Estas últimas preguntas, son las que permitieron delimitar el tema y los objetivos de la investigación, manteniendo el foco sobre los tutores de resiliencia, puesto que no hay un proceso de resiliencia sin la presencia de un otro que ayude a desencadenarla, de manera consciente o no (Lecomte, 2005).

Dentro del ámbito de los tutores, se seleccionó el ámbito del perfil con la intención de dar nuevas luces sobre un tema hasta hoy poco tratado. En la idea del perfil se incluyeron aspectos personales, profesionales y de prácticos, donde cada día acontecen relaciones significativas que contribuyen a los procesos de resiliencia.

En base a lo anterior, considerando la naturaleza del tema y su factibilidad, se procedió a una elaboración final de las preguntas a las que realmente se daría respuesta a través del estudio; estas son:

Fig 2 – Preguntas de investigación (elaboración propia)



A partir de estas preguntas, emergen los objetivos de la presente investigación:

Objetivo general:

Describir los elementos que constituyen el perfil del tutor de resiliencia que trabaja con niños, niñas y adolescentes en entornos socioeducativos.

Objetivos específicos:

- Identificar las características personales del tutor de resiliencia.
- Caracterizar al tutor de resiliencia según competencias socio-profesionales.
- Describir estrategias y herramientas de trabajo del tutor de resiliencia en el terreno.
- Cotejar el perfil del tutor de resiliencia desde tres contextos complejos, buscando diferencias y similitudes.

Con la identificación de las preguntas guías y la definición de los objetivos del estudio, este apartado se concluye para dar cabida a los siguientes pasos del diseño metodológico, comenzando por la selección y justificación del diseño metodológico, hasta llegar a la descripción del *target*, instrumentos y procedimiento.

d. Presentación de los contextos

La investigación contempló actividades en tres países: Siria, Mozambique y Guatemala.

Alepo, Siria

La organización local Marista Azules, ofrece actividades abiertas a toda la comunidad (cristianos y musulmanes): entrega de canastas básicas para las familias, cursos de alfabetización e inglés para jóvenes, actividades de refuerzo escolar, becas de micro proyectos y educación para la primera infancia. El estudio trabajó con las educadoras de este último sector, quienes trabajan directamente con niños y niñas de 3 a 6 años en el programa de educación preescolar y con niños y niñas de 6 a 12 años con actividades socio-recreativas y refuerzo escolar.

Se trabajó con 28 de operadores (todas mujeres); 26 educadoras / 1 psicóloga / 1 coordinadora.

Ciudad de Guatemala, Guatemala

Se trabajó con la organización local de la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala (ODHAG³) y 21 de sus operadores (15 mujeres y 6 hombres); 6 psicólogos / 5 asistentes sociales / 3 pedagogos / 2 educadores de calle / 2 sociólogos / 1 abogado / 1 educador / 1 psicopedagogo.

Los participantes de la formación de Guatemala se caracterizaron por su variedad profesional, una amplia gama de profesiones que trabaja en sedes dislocadas, generalmente coordinadas por otros agentes sociales, donde ODHAG trabaja ofreciendo servicios de apoyo socioeducativo y psicosocial. A esta formación también participaron profesionales de otras organizaciones que colaboran con el *partner* local.

³ Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala más adelante abreviado como NNA.

Beira, Mozambique

La Congregación los Hermanos de La Salle en Mozambique fue el socio local, quien ofrece tres servicios educativos diferenciados: el Colegio La Salle, una escuela privada para niños y niñas de 3 a 6 años, la Escuela Joao XXIII para NNA desde los 6 a los 18 años y el Centro Educacional Asistencial La Salle (C.E.A.L.S.) ubicado en uno de los barrios más pobres de la ciudad. Este último ofrece actividades de apoyo escolar NNA, además de cursos abiertos para adultos y una biblioteca.

Se trabajó con un grupo de 22 operadores (12 mujeres y 10 hombres); 10 profesores / 7 educadores / 3 recursos humanos / 1 enfermero / 1 coordinador.

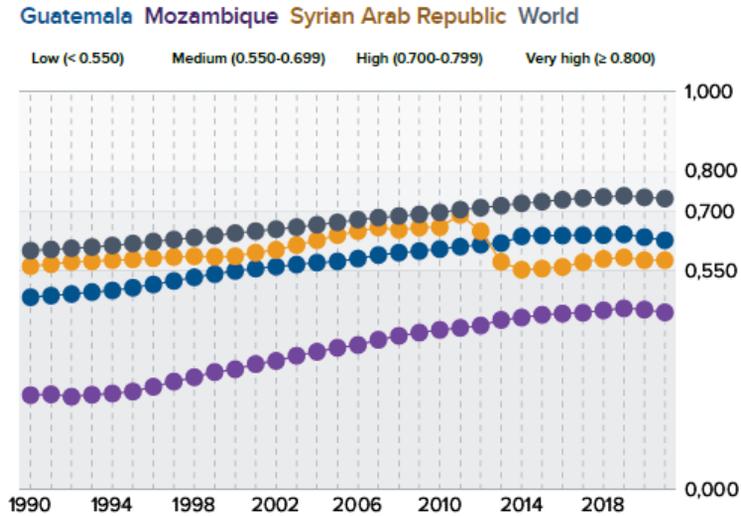
Los tres países fueron escogidos por ser realidades complejas, que presentan desafíos al desarrollo de la niñez y al trabajo de los *social workers*. Para comprender la naturaleza de estos desafíos, se examinaron los contextos utilizando parámetros generales como los reportes del *Human Development Report* y su *Human Development Index*⁴, indicador creador por indicadores económicos, la esperanza de vida y el nivel de escolarización de la población⁵.

El Índice de Desarrollo ha posicionado los tres países seleccionados bajo la media mundial de desarrollo (United Nations Development Programme, 2022), tal como se aprecia en la figura 3, donde el color gris representa la media mundial; Siria (color amarillo) evidencia una caída a partir del año 2013 cuando inicia el conflicto armado, mientras Guatemala (color azul) siempre se mantiene en un nivel medio bajo, a diferencia de Mozambique (color morado) que, contantemente, se ha mantenido en un nivel bajo, pero con una tendencia al alza.

⁴ <https://hdr.undp.org/>

⁵ Para una presentación más detallada de cada país véase el capítulo 6 “La muestra”.

Fig 3 - Índice de Desarrollo Humano (United Nations Development Programme, 2022)



Los tres países naturalizan la violencia, debido a conflictos armados y guerras civiles. Las consecuencias de estos conflictos resuenan hasta el día de hoy; generando carencias económicas y emotivas que repercuten sobre la niñez, quienes pueden presentar problemas socio-emotivos, cognitivos y dificultades para satisfacer las necesidades de base.

Interesante son los datos proporcionados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), con relación a la paridad de género. A través de los indicadores *Gender Development Index* (GDI) o *Gender Inequality Index* (GII), se mide las diferencias entre hombres y mujeres al comparar la expectativa de vida, los años de escolaridad (desde 0 a 25 años) y las condiciones de vida en base a los ingresos per cápita.

De acuerdo con los datos del 2021 Guatemala tiene un GII de 0.917 (United Nations Development Programme, 2022) presentando las mayores diferencias de género entre ingresos y retribuciones que reciben hombres y mujeres por el trabajo realizado. En Mozambique se ha trabajado para disminuir la brecha de la disparidad y los últimos datos le dan un valor de 0.922 GII (United Nations Development Programme, 2022). Mientras que Siria se queda en último lugar con un puntaje de 0.825 GII (United Nations Development Programme, 2022), con grandes diferencias en la escolaridad y en el rédito entre hombres y mujeres, tal como lo expresa la figura 4, a seguir.

Fig 4 – Gender gap (United Nations Development Programme, 2022)



Todas las informaciones presentadas dan una idea de cómo son los países, más allá de los datos estadísticos, ayudando a tener una imagen más clara de lo que significa ser niño, niña o adolescente en esos países. Así como del tipo de trabajo y los desafíos que tienen que sortear los *social workers* para lograr crear una relación de ayuda con el otro y promover procesos de resiliencia.

Respecto a la niñez, el Plan Estratégico de Unicef con su Informe anual 2023 se enfocó en el desarrollo de cinco objetivos claves para el bienestar de la niñez. Cada objetivo se compuso por un indicador a través de los cuales todos los niños, niñas y adolescentes puedan: *i)* sobrevivir y prosperar; *ii)* aprender y adquirir habilidades para el futuro; *iii)* protección contra cualquier tipo de violencia; *iv)* acceso a servicios y suministros de base en un entorno seguro y sostenibles; y *v)* acceso a una protección social inclusiva y libre de pobreza (UNICEF Division of Data Analytics, 2023).

La figura 5, a seguir, es un cuadro de resumen con los resultados obtenidos hasta septiembre del 2023 (UNICEF Division of Data Analytics, 2023). El cuadro, representa una comparativa de las políticas de cada país en relación con la media mundial, la comparación viene realizada a través de colores: rosado representa el alcance del objetivo, verde la necesidad de un poco más de esfuerzo para el alcance, amarillo la necesidad de realizar más esfuerzos y, al final, el gris significa la falta de datos oficiales en relación con el indicador.

Como evidenciado, los tres gobiernos tienen temas pendientes en lo que respecta la promoción de políticas a favor de la niñez, sobre todo la protección contra cualquier forma de violencia y erradicación de la pobreza. Punto donde los datos son casi inexistentes, por ejemplo; en Siria hay poca información de los indicadores para “protección contra la violencia”; mientras las políticas de Mozambique contra el abuso sexual parecen dar resultados, al igual que Guatemala. Quedan pendientes el trabajo infantil y la disciplina violenta en los hogares de los cuales no se tiene datos oficiales, a pesar de ser prácticas naturalizadas en la sociedad, tal como lo describen los *social workers* de este estudio y otros datos generados por organizaciones no gubernamentales o instituciones dedicadas a la protección de la niñez.

Fig 5 – Comparativa países según indicadores para el bienestar de la niñez de UNICEF (elaboración propia)

		Guatemala	Mozambique	Siria
Sobrevivir y prosperar	Sobrepeso			
	Desnutrición			
	Retraso del crecimiento			
	Mortalidad neonatal			
	Cobertura servicios básicos de salud			
	VIH entre 0 - 14 años			
	VIH entre 15 - 19 años			
Educación	Finalización educación primaria			
	Finalización secundaria			
	No escolarizados en primaria			
	No escolarizados en secundaria			
Protección contra la violencia	Matrimonio infantil			
	Disciplina violenta			
	Trabajo infantil			
	Registro del nacimiento			
	Abuso sexual (niñas)			
	Abuso sexual (niños)			
Entorno limpio	Acceso agua potable			
	Acceso servicios higiénicos			
Salir de la pobreza	Hogares con menos de 1,90 UDS al día			
	Cobertura de protección social			
	Políticas de género			

La mirada general de los contextos evidenció que no es fácil para un niño, niña o adolescente desarrollarse plenamente en Siria, Guatemala o Mozambique. Son lugares que necesitan de más programas de intervención a favor de la resiliencia, donde el actuar de los tutores de resiliencia es un desafío cotidiano. Desde aquí la motivación y selección de estos contextos.

e. Estructura de la tesis

La estructura del trabajo doctoral fue diseñada pensando en acompañar al lector página a página; desde lo general a lo específico para evitar confusiones o desconciertos durante la lectura, sin descuidar el rigor metodológico.

La tesis se organizó en cuatro partes: introducción, marco teórico, resultados y discusión de los resultado y conclusión. Cada una de las partes inicia con un esquema que ayuda al lector a posicionarse dentro del documento y termina con un resumen. La lectura siempre viene apoyada con esquemas, tablas e imágenes que resaltan ideas y argumentos importantes.

La primera parte corresponde a la **introducción**. Su objetivo fue presentar el tema y el cuerpo de la investigación de manera clara y concisa, ubicando al lector dentro de un sector temático y metodológico definido. Puesto que se trata de un primer encuentro, inmediatamente son aclarados los términos y principios sobre los que se desarrolló la investigación, tales como: el origen del interés por parte de la doctoranda en la temática de los tutores de resiliencia; la naturaleza de la investigación anunciando algunos elementos de la metodología sobre la que se construyó el estudio; los objetivos y preguntas que se buscó alcanzar; finalizando con una primera inmersión (general) de los tres países donde tuvo lugar la investigación.

Una vez realizadas las presentaciones formales, se procedió con el **marco teórico**. A través del análisis de la literatura se presenta el estado de la materia referente a los conceptos de resiliencia, tutores de resiliencia e intervenciones socioeducativas *resilience-focused* o con enfoque resiliente. Se trata de una revisión de la literatura que explica el desarrollo del concepto de resiliencia desde su origen hasta la actualidad y como este traspasa de lo teórico a lo práctico; abriéndose a otras disciplinas como lo socioeducativo, terreno fértil para los tutores de resiliencia y su actuar a través de intervenciones *resilience-focused*.

El tercer bloque deja espacio a lo **metodológico**, a partir del diseño de la investigación y la selección del tema, objeto y enfoque que se dio al estudio. En este caso se trabajó con un enfoque fenomenológico-descriptivo con instrumentos mixtos. Sentadas las bases de la investigación, se procedió describiendo la muestra, los instrumentos (cualitativos y cuantitativos) para cerrar con el procedimiento utilizado para la recolección de datos y las atenciones éticas que se tuvo a favor del respeto de los contextos y los participantes.

El cuarto bloque fue la puesta en práctica de la investigación y sus resultados. Se presentaron los resultados obtenidos por cada uno de los 8 instrumentos utilizados en la recolección de información. Los resultados fueron generados a partir de datos descriptivos (frecuencias, Anova, Test Post Hoc) en el caso de los instrumentos cuantitativos, mientras que lo cualitativo se trabajó categorizando códigos de significación.

Finalmente, en el último bloque, discusión de los resultados y conclusiones, se expusieron los principales resultados con relación a los objetivos de la tesis, triangulando la información generada por las herramientas con la literatura y así llegar a las conclusiones. En las conclusiones se expusieron los principales hallazgos y nuevas claves de lectura que dejó el trabajo doctoral, así como sus limitaciones y contribuciones a otros trabajos o intervenciones en la materia.

1. Revisión historiográfica de la resiliencia

El objetivo de este apartado es analizar el marco teórico desde el que se construye el concepto de resiliencia, revisando su evolución historiográfica desde los años 70 hasta la actualidad. Ejercicio que permite comprender el desarrollo del concepto, comenzando por la noción de “invulnerabilidad” frente al riesgo (Garmezy et al., 1984; Tomkiewicz, 2004), para luego detener su atención en la relación sujeto/entorno, hasta llegar a la idea de interacción entre sistemas (Masten & Motti-Stefanidi, 2020a; Ungar, 2012).

El desafío al momento de realizar una revisión teórica de la resiliencia radica en que está jamás será absoluta y tampoco se quedará aislada de otras ciencias, de ahí su complejidad (Masten & Powell, 2003; Tomkiewicz, 2004; Ungar, 2019). De su evolución histórica, se desprenden cinco claves o “*key word*” que ayudan a guiar el análisis: flexibilidad, colectividad, crecimiento, proceso y transformación (García-Vesga & Domínguez, 2013; Lindoso, 2017; Masten, 2014). A continuación, una síntesis de ellas, puesto que se analizarán con más detalles en las próximas páginas:

- **Flexibilidad:** motor y característica de la resiliencia que permite crear posibilidades, estrategias y alternativas de acción frente a los desafíos (Grané & Forés, 2019), a partir de los recursos que ya posee el sujeto y/o su comunidad (Pacheco-Mangas et al., 2020).
- **Colectividad:** influencia del entorno sociocultural como catalizador o limitante de la resiliencia, gracias a la interrelación de factores de riesgo y de protección a nivel personal, familiar y comunitario (Arredondo Quijada et al., 2024; Lindoso, 2017; Masten & Powell, 2003c; Rutter, 2012).
- **Crecimiento:** resiliar también significa evaluar los recursos a disposición, esto genera crecimiento y transformación en la persona y su entorno (Vanistendael & Lecomte, 2006).
- **Proceso:** la resiliencia no es un resultado, sino que un proceso – subjetivo y no lineal - que genera una serie de resultados (Melillo & Suárez-Ojeda, 2001; Ungar, 2018).

- **Transformación:** el proceso de resiliencia busca llegar a un estadio de bienestar y crecimiento diverso, por eso algunos autores lo llaman adaptación positiva (García-Vesga & Domínguez, 2013; Masten & Powell, 2003; Vanistendael, 2014; Werner & Smith, 1982).

Siguiendo el desarrollo de las palabras claves, se ha realizado una breve revisión historiográfica de la resiliencia, a través de la mirada de cinco generaciones de autores que han estudiado y aportado un nuevo elemento al constructo. Esta categorización es producto de un atento análisis de la literatura a disposición, a través de libros y artículos científicos sobre el tema en inglés, castellano y francés desde inicios de los años 80^º hasta la fecha.

- **1ª Generación:** se define la resiliencia como sinónimo de adaptación e invulnerabilidad de los sujetos frente al riesgo, la adversidad y la vulnerabilidad (Masten & Powell, 2003).
- **2ª Generación:** se define la resiliencia como una capacidad/habilidad de la persona; los estudios se focalizan en identificar los rasgos de las personas resilientes (Tomkiewicz, 2004).
- **3ª Generación:** se introduce la idea de proceso, a través de la interacción entre factores de riesgo y de protección para la resiliencia. Reconociendo el entorno sociocultural como actor del proceso (García-Vesga & Domínguez, 2013).
- **4ª Generación:** se crea modelos y programas de intervención *resilience-focused*, desde una óptica de prevención (Ortega González Y Brizeida et al., 2018).
- **5ª Generación:** se abre al diálogo y la colaboración con otras ciencias, proponiendo una visión multisistémica de la resiliencia (Tartakowsky et al., 2022; Ungar, 2021).

El paso de una generación a otra permite ver el desarrollo y enriquecimiento de la resiliencia. Cada grupo de autores tendrá una característica que nutre el concepto y da el paso a la siguiente generación. Tal como se ve en el siguiente esquema temporal (Fig. 6) sobre la evolución de la resiliencia.

Fig. 6 – Evolución del concepto de resiliencia (elaboración propia)



Dejando atrás la introducción a este capítulo, entramos a definir la resiliencia a partir de las primeras nociones que aparecen sobre el tema. Estas nacen en los años 40 con los estudios de post guerra, liderados por Sptiz y Anna Freud, quienes se concentran en el individuo y en las consecuencias del trauma después de la Segunda Guerra Mundial (Masten, 2014). A través de trabajos de observación con niños y niñas abandonados en orfanatos, los autores evidencian un estancamiento en el desarrollo frente a la carencia de apoyo afectivo tanto a nivel físico como psicológico (Castelli, 2015). En paralelo, los mismos estudiosos también observaron que los niños y niñas que vivieron la guerra y los bombardeos en Londres con sus familias, rara vez sufrieron shocks traumáticos (Masten & Powell, 2003). Los estudios ayudaron a ampliar las investigaciones sobre salud mental, intentando identificar los factores asociados al trauma.

Luego, en los años 70' con la teoría de Bowbly (1985) sobre el apego y la importancia de los vínculos, se gesta el camino para de la resiliencia, que ve como fecha de “bautismo” 1984 cuando se da a conocer el estudio longitudinal de Emmy Werner (Tomkiewicz, 2004), en el que se constata que a pesar de las condiciones de adversidad en las que crecieron un grupo de 200 niños en Hawái (familias monoparentales, con problemas psiquiátricos y/o abuso de drogas), 70 de estos lograron tener trayectorias de vida sanas y plenas, sin la necesidad de cuidados psicoterapéuticos o fármacos. (Werner & Smith, 1982).

En el mismo marco temporal de los estudios de Werner, durante los años 70' – 80' las ideas del “*coping*” en el mundo anglosajón y de la “*invulnérabilité*” en el francófono (Tomkiewicz,

2004) comienzan a tomar campo, asociándose como precedentes al concepto de resiliencia, a través de estudios que buscaban las características de los sujetos invulnerables. Aquí es donde encontramos la teoría de la “metáfora de las tres muñecas” de Anthony (1974), que en los años 90’ será revisitada por Manciaux introduciendo nuevos elementos - ambas teorías serán tratadas con detalles en las próximas páginas.

Por lo tanto, al llegar a los años 80’, los estudios longitudinales de Werner (Werner & Smith, 1982) y Garmezy, Masten y Telleng (Garmezy et al., 1984) empiezan a dar forma y definición a la resiliencia (Puig & Rubio, 2011). Estos autores entablan la siguiente pregunta ¿qué marca la diferencia? Visto que algunos sujetos a pesar de las dificultades y situaciones de vulnerabilidad continuaba teniendo un desarrollo normal y saludable (Masten & Powell, 2003b). A partir de esta premisa inicia el camino del constructo de resiliencia que, a lo largo de los años, irá cambiando su objeto de estudio, complejizándose y arraigándose en la práctica cotidiana.

Para facilitar la definición del término, a este punto del análisis, es necesario desmitificar algunos preconceptos que se tienen sobre la resiliencia y que no ayudan a su comprensión, puesto que interfieren con su significado más profundo. A continuación, algunos términos errados a los que generalmente se asocia la resiliencia y su contraparte.

Resistencia V&S Flexibilidad

La misma idea de “*coping*” y de “invulnerabilidad” con la que nace el término de resiliencia, hizo que por mucho tiempo esta fuera asociada a la idea de resistir frente al riesgo, la adversidad y la vulnerabilidad (Luthar et al., 2000). Entendiendo la vulnerabilidad como algo limitante en la vida de los sujetos que sucedía por razones externas a su control y por ello difícil de manejar, catalogándosele incluso como “un salto atrás” (Prince-Embury & Saklofske, 2013). Esta visión, limita e incluso anula el carácter dinámico, procesual y transformativo del resiliar, al no dejar espacio de acción para que sujeto/comunidad curare sus heridas y puedan reconstruirse (Poilpot, 2004).

Hoy en día la vulnerabilidad se entiende como la disminuida capacidad de respuesta y reacción de personas y comunidades, lo que aumenta la probabilidad de sufrir daños (Arteaga A & Pérez T, 2011; Easton et al., 2018; Perez, 2015). Esta significación permite a la resiliencia ir más allá de la capacidad de “resistir” frente a situaciones difíciles, generando

alternativas de acción basadas en la flexibilidad y sostenibles en el tiempo. (Grané & Forés, 2020; Hurtubia, 2019; Vanistendael & Lecomte, 2006).

Siempre, con relación a la flexibilidad, Cyrulnik define resiliencia como “el arte de navegar entre torrentes” (Cyrulnik, 2002). Esta visión no niega la complejidad de la vida ni tampoco victimiza al sujeto, permitiéndole volver a tomar sus propias decisiones de vida. Así, la flexibilidad se convierte en un pilar fundamental desde el cual generar y/o evaluar alternativas, estrategias y/u opciones que dan múltiples posibilidades de acción frente a un momento complejo; por ejemplo; los estudios realizados por el Programa de Reducción de Riesgos y Desastres (CITRID) de la Universidad de Chile, después de desastres socio-naturales, indican que la pérdida del lugar de pertenencia y el derecho de decidir donde volver a reconstruir la propia vivienda, son claves, tal como lo dice Sonia Pérez miembro del centro en una entrevista para TVN⁶:

Los estudios en Chile realizados después del terremoto del 27/F y de la erupción del volcán en Chaitén demuestran que la pérdida radica en el lugar y no en las viviendas. Los territorios constituyen una práctica, un sentido y un valor. Hemos visto cómo los reasentamientos en nuevas casas desequilibran la integración social cuando destruyen los lazos de convivencia barrial que existían previamente y cuando la gestión del riesgo empuja a la competencia individual por los beneficios habitacionales. La acción colectiva ha demostrado ser clave en las estrategias de recuperación y resiliencia, pues circulan ahí saberes sociales e históricos que las políticas centralizadas ignoran, logrando restituir derechos sobre las formas de vivir, que vuelven habitable lo inhabitable.

Por lo tanto, las respuestas flexibles, coordinadas y colectivas son más eficientes frente a la necesidad de reconstrucción de una comunidad después de un desastres-socio natural, contrariamente a respuestas resistentes, donde el sujeto se niega a dejar su comunidad o a asumir el hecho.

Individuo V&S Colectivo

Las múltiples definiciones de resiliencia, durante desde los años 80' hasta la actualidad, ha hecho que distintos autores focalicen su mirada en algún determinado aspecto y para algunos autores, la resiliencia radica en la persona o en la demostración de resultados positivos a pesar de las condiciones de adversidad (Bonanno, 2004; Connor & Davidson, 2003). Esta

⁶ <https://citrid.uchile.cl/>

visión, desde una óptica neoliberal ha generado una crítica hacia la resiliencia como promotora del individualismo (France et al., 2012; Kaplan, 2005a).

La mirada centrada exclusivamente en el individuo, trabajada los primeros años del nacimiento de la resiliencia, resulta limitante al no considerar la influencia del entorno y deja abierto el espacio para “culpar” a las víctimas (Tomkiewicz, 2004); en el sentido que “si necesitas ayuda fue porque no fuiste capaz de desarrollar la resiliencia”, dejándola como una responsabilidad individual y no colectiva. Incluso Werner señala que los niños que fueron resilientes lo lograron sin ayuda de terceros, refiriéndose a profesionales de la salud mental (Werner & Smith, 1982). Pero la verdad es que estos niños, lograron ser resiliencia gracias a la figura de un adulto de confianza que fue significativo en sus vidas, adulto que brindó apoyo de manera consciente o inconsciente y que luego la literatura llamara tutor de resiliencia (Cyrulnik, 2014; Hurtubia & Forés, 2021; Rubio & Puig, 2015)

El falso mito de la resiliencia producto del propio esfuerzo y voluntad, cae con la introducción de los factores de riesgo y de protección, vistos como una triada que dialoga y se interrelaciona a distintos niveles (García-Vesga & Domínguez, 2013; Masten, 2001; Rutter, 2012). Lo cierto es que la resiliencia es por excelencia un concepto relacional (Clark & Ungar, 2021). Por lo tanto, no se es resiliente sólo gracias a la propia fuerza de voluntad, sino que también producto de la intervención de factores externos al sujeto: familia, comunidad, estado, etc.

El entorno puede ser un enemigo o un aliado de la resiliencia, incrementando los niveles de estrés y predisponiendo la aparición de factores de riesgo (Morelato et al., 2019). Pero el mismo entorno, también puede propiciar ventanas para el surgimiento de factores de protección, por esto se dice que resiliencia nace desde la interrelación sujeto y su entorno (Luthar et al., 2000; Masten, 2001; Prince-Embury, 2014). Un claro ejemplo se encuentra en las palabras de Boris Cyrulnik, refiriéndose a su propia experiencia de vida después de sobrevivir a un campo de concentración en la Segunda Guerra Mundial:

“Durante la guerra, tenía seis años y tenía que callar, si no me habrían matado. Después de la guerra yo quería explicarme, como niño, y la gente se reía de mí porque no me creía: “para”, “se acabó”, “¿qué dices?”. Me dije a mí mismo que los adultos no podían comprender. Así que quedé partido en dos. 40 años después, la cultura francesa me devolvió la palabra; me interrogaron amigos, periodistas, me devolvieron la palabra y me dijeron que tenía que dar testimonio. Sólo en ese momento me sentí mucho mejor porque ya podía ser auténtico, me sentí aceptado”.

Por eso, es importante trabajar la resiliencia, no sólo desde el refuerzo de las capacidades del sujeto, sino que también generando ambientes seguros (Mata, 2018; Orozco Martínez, 2017; S. Pérez et al., 2018a). El entorno, visto como un ambiente seguro y bien tratante desde un enfoque en lo socioeducativo, consiente hablar de implementación de programas e intervenciones *resilience-focused*, desde un marco preventivo (Morelato et al., 2019). Este tema será tratado con mayor detalle en el apartado sobre la 3ª Generación y la resiliencia desde una visión sistémica.

Éxito V&S Crecimiento

En línea con la idea del “yo” como único actor responsable de enfrentar y vencer sobre la adversidad, aparece la idea de éxito o victoria, también criticada por algunos autores (Kaplan, 2005; Tomkiewicz, 2004). La confusión del éxito como parte de la resiliencia, aparece desde la visión individualista del término.

Más que éxito lo que se obtiene es crecimiento, como se desprende de las trayectorias de vida estudiadas por Löser, quien señala que “los resilientes” tienden a ser vistos con respeto entre sus pares y comunidad; producto del crecimiento que genera la resiliencia, crecimiento interior que tiene una recaída en el entorno (Bliesener & Losel, 1990). Por ejemplo, el caso de André Ndereyimana agrónomo de Burundi y creador de la startup “Buslim”, que tiene como objetivo desarrollar una agronomía sustentable y fomentar una alimentación balanceada en familias de bajo recursos, haciendo que sean parte activa del proceso. Este proyecto, está focalizado sobre todo en familias que han acogido hijos de otros familiares muertos a raíz del SIDA o conflictos armados. Las palabras de André reflejan un proceso de resiliencia personal que ha tenido una recaída positiva en la comunidad:

“También quien nace sin nada puede hacer grandes cosas. En vez de cultivar odio y resentimiento, mirando sólo nuestros problemas, podemos proyectarnos en el futuro y cultivar ideas que nos ayudaran a superar los problemas y mejorar nuestros entornos... Yo era un niño cuando mi padre fue masacrado, escapé con mi madre en la sabana, durante dos semanas sobrevivimos comiendo raíces... Yo quería ser una guía para el cambio, en mi generación muchos murieron o se convirtieron en criminales... en mi mente ya tenía la idea de BUSLIN; con doscientos euros ya había comprado los primeros cerdos que encargué a cinco familias, pero tenía que estudiar más para llevar mi idea de la teoría a la práctica”.

Tal como se desprende del relato de André, la resiliencia es un proceso comunitario y de relación que lleva NO al éxito, sino que a un crecimiento de la persona y de la comunidad en donde esta reside. Actualmente, Buslim tiene contratos con 80 familias en Burundi, Rwanda y Burkina Faso.

Resultado V&S Proceso

Muchas veces se piensa a la resiliencia como un resultado, un objetivo que alcanzar frente a la adversidad. Incluso cuando se aplica en programas de intervención, se le intenta medir como si fuera un resultado (Morelato et al., 2019; Ungar, 2018). Pero sabemos que no hay soluciones simples o claras para problemas complejos y, por tanto, no se deberían intentar resolver estos problemas diseñando metodologías cerradas, destinadas a diagnosticar un problema y prescribir una solución (Clark & Ungar, 2021). Esta visión abre las puertas a la comprensión multisistémica de la resiliencia, a tratarse con mayor detalle durante el desarrollo historiográfico.

Para comprender la resiliencia como un proceso, es necesario recordar que esta emerge de la interacción entre factores de riesgo y de protección, a nivel personal, familiar y comunitario (García-Vesga & Domínguez, 2013; Munist et al., 2018). Triada que la hace dinámica, compleja y no lineal, es decir un proceso y no un resultado. Algo mucho más complejo, siempre diverso en tiempo y forma. Tal como emerge de las ideas de Masten (2001), al definirla como “magia ordinaria” algo que sucede todos los días en la vida cotidiana, una magia que se puede aplicar incluso sin la necesidad de circunstancias adversas (Prince-Embury, 2014; Ungar, 2004).

Ver la resiliencia como un proceso y no un resultado, significa asumir su carácter subjetivo, personal y NO lineal siempre en interrelación con un entorno (Hurtubia, 2019). Por lo tanto, el desarrollo del proceso depende de múltiples factores y se extiende en un marco temporal no bien preciso (Vanistendael, 2014), motivo por el cual se tiende a su esquematización a través de fases, que se pueden sobreponer avanzando y retrocediendo como parte del proceso (J. M. Madariaga, 2014; Puig & Rubio, 2011). Por lo tanto, no todos los procesos de resiliencia necesariamente llegan a un final, reforzando su carácter dinámico, en donde ni la persona ni la comunidad son para siempre resilientes, incluso se debería decir “estar en resiliencia” y no “ser resiliente” (Forés & Grané, 2012; Puig & Rubio, 2011; Robinson et al., 2018). En esta línea, la literatura anglosajona debatió por largo tiempo que término utilizar:

resilience o *resiliency* (Luthar et al., 2000). Prevalciendo “*resilience*” por su carácter dinámico, como verbo y no como adjetivo, remarcando la idea de proceso y no de resultado.

Finalmente, la idea de proceso deja implícito que la persona llega a un punto/objetivo diverso del que tenía antes de la “adversidad”, como se refleja en las palabras de Dalia Said, educadora siria que cursó la formación “Tutores de Resiliencia” en los años 2018 y 2019. Su testimonio habla de aprendizajes, sueños y desafíos que vive hoy después del conflicto armado:

“Sueño con terminar arqueología, hacer un máster y abrir un museo de la memoria y de la solidaridad. Un día leí en Internet sobre un museo de las relaciones que no se cumplieron, ahí me vino la idea de hacer un museo de la memoria diferente, para ayudar a quienes sufrieron y sufren la guerra... Las personas vendrían a depositar un recuerdo de alguien o algo querido que se perdió durante la guerra; el acto de depositar da valor al recuerdo y ayuda a liberarse del pasado negativo. Yo me imagino cómo será este museo, veo un reloj que se paró, un juguete de un niño que se perdió... Conozco una mujer que perdió su hijo y lo único que tiene de él es una bandera llena de sangre - nunca le devolvieron el cuerpo - ella trata esta bandera como su hijo y todos los días le habla, el museo podría liberarla... la guerra sigue dentro de las personas. Este museo no busca el recuerdo cómo herida ni cómo venganza; sino que tiene objetivo transformar el dolor en fuerza y amor”.

Este relato, forma parte del proceso de resiliencia que está viviendo Dalia, que como bien indica Cyrulnik, debe ser un proceso narrativo de resignificación de los hechos vividos (Cyrulnik, 2014). Por ello, la narración se queda en el conjuntivo, en un mundo de objetivos a futuro y no el presente o pasado. Claramente estos nuevos sueños son diferentes a los que tenía la educadora antes de la guerra, y en ellos se puede leer el deseo de transformación personal y comunitario ayudando a sanar las heridas de la guerra. Por lo tanto, como señala Ungar (2019) la resiliencia no significa reducir la exposición al riesgo, va más allá; ofreciendo un abanico de posibilidades y resultados que, en el caso de Dalia, no se relacionan con la disminución de niveles de estrés post traumático, sino que una resignificación profunda que se abre a nuevas experiencias y objetivos a su comunidad. Por ello, no se pueden enmarcar ni pensar como si fuera un único resultado; una única acción que tiene una consecuencia clara y un resultado esperado (Masten, 2014; Ungar, 2019).

Adaptación V&S Transformación

El proceso de resiliencia aporta cambios a favor de una adaptación, pero esta se relaciona con procesos de aprendizaje que transforman la persona y su entorno, poniendo nuevas metas y objetivos en los cuales quizás nunca pensaron antes del proceso (Vanistendael, 2005). Por lo tanto, es algo que va más allá de la simple adaptación al riesgo.

Esta diferencia entre adaptación y transformación, Vanistendael (2006) la sintetiza con su frase “esperanza realista”, al definir la resiliencia como un intermediario entre la esperanza y la realidad: ejemplo el caso de Francesco Messori, capitán de la selección Nacional de Fútbol-Amputados en Italia. Quien nació sin una pierna y su pasión siempre fue el fútbol, jugaba y entrenaba con el equipo de su barrio, pero no podía participar en los campeonatos porque el reglamento le impedía entrar a la cancha con muletas. A los 12 años, Francesco logró cambiar el reglamento. Hoy, las personas con muletas pueden participar en los campeonatos de las ligas menores de fútbol en Italia. Luego, en el 2012, con 16 años creó la selección Nacional de Fútbol-Amputados, con un aviso en Facebook.

“Desde pequeño mi pasión ha sido jugar a la pelota... A los 10 años, comprendí que mi prótesis realmente no me ayudaba, porque no me hacía sentir Francesco, entonces decidí sacarla y comenzar a vivir y a jugar con las muletas... Hoy, el hecho de tener solo una pierna se ha convertido en mi punto de fuerza, me distingue de la masa y distingue mis acciones, me da fuerza, me siento orgulloso de mí... Tengo que agradecer a mis padres que siempre me han apoyado y nunca se han avergonzado de mí... La selección Nacional de Fútbol-Amputados está ayudando a mucha gente, algunos pensaban que después del accidente su vida había terminado, pero en el fútbol han encontrado una nueva pasión que los lleva a vivir la vida que querían vivir”.

Tal como se desprende del relato, el proceso de resiliencia fue más allá de la adaptación. Adaptarse habría significado jugar para siempre con muletas, pero en el caso de Francisco, la resiliencia lo llevó a cambiar las reglas y crear nuevas sinergias.

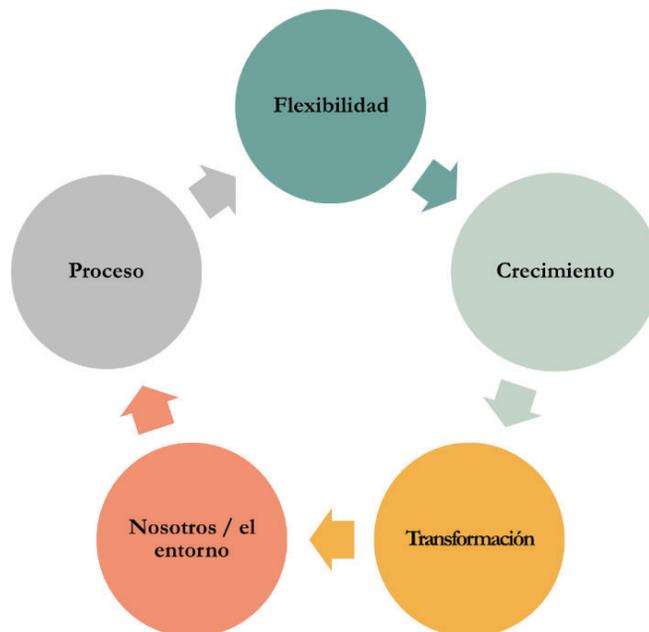
Considerando lo anterior, podemos decir que resiliencia más que una capacidad, es un proceso de desarrollo dinámico que pone en relación los recursos internos y externos de un sujeto o comunidad, frente a experiencias difíciles (Masten, 2001). Vivencia de la que se sale reforzado producto de la adquisición de nuevos aprendizajes que llevan a un crecimiento personal y comunitario, proponiéndose nuevos objetivos (Grané & Forés, 2019; Hurtubia, 2020). No se trata de comenzar desde cero; ni de un renacer, ni de una recuperación completa. Tampoco es un regreso al estado anterior, cuando no había heridas. La resiliencia

es una apertura hacia un nuevo tipo de desarrollo, en el cual la cicatriz de la herida sigue presente y forma parte de esta nueva vida, pero con otro nivel de profundidad. (Vanistendael, 2005).

En síntesis, para definir la resiliencia es necesario comprender que se configura como un constructo dinámico, albergando múltiples variables (Ungar, 2018). Esto permite una reflexión acorde con los requerimientos de diversos escenarios, al englobar aspectos sociales, educativos, económicos, políticos y ambientales. Esta característica hace que la definición de la resiliencia sea una tarea compleja, pues se trata de un concepto relativamente joven y dinámico. Incluso hoy, su definición continúa siendo objeto de amplio debate, básicamente porque el concepto se enraíza en la vida cotidiana; forma parte de la realidad y de la naturaleza del ser humano, por lo tanto, es complejo y una definición única puede resultar limitada, banal o excluyente. Lo único cierto es que la resiliencia se encuentra en constante evolución (Cyrulnik, 2014; Grané & Forés, 2019; Masten & Powell, 2003; Puig & Rubio, 2011; Ungar, 2018; Vanistendael, 2014). Por lo tanto, definir, medir y estudiar la resiliencia ha sido un desafío con el que todos los investigadores han debido lidiar (Ungar, 2019), enriqueciendo aún más el debate y llevado al concepto hacia nuevas fronteras.

Para llegar a una definición de resiliencia que se trabajará en la siguiente tesis, es necesario considerar las palabras claves resumidas en la siguiente figura (fig. 7):

Fig 7 – Claves de la resiliencia (elaboración propia)



Cuando hablamos de resiliencia nos referimos a un proceso que produce cambios en los sistemas (Grané & Forés, 2019a; Theis, 2003). Desde esta perspectiva, Anna Masten (2014, p. 6) la define como:

...la capacidad de un sistema de adaptarse, con éxito, frente a las amenazas y los riesgos que ponen en peligro su función, desarrollo o viabilidad [...] el concepto se puede aplicar a varios tipos de sistemas, con distintos niveles de interacción, entre ellos; un microorganismo, un niño, una familia, un sistema de seguridad, un sistema económico, o el cambio climático.

Por esto, su estudio necesita un enfoque multidisciplinario que facilite su abordaje integral, pero para alcanzar estas conclusiones fue necesario dar tiempo para que el concepto evolucionara.

Si bien el origen del concepto nace en ámbito psicológico y/o terapéutico, marcado profundamente por la vivencia de una situación potencialmente traumática (Fletcher & Sarkar, 2013), con el paso del tiempo se extenderá a otros ámbitos como lo social y lo educativo.

Desde un ámbito socioeducativo, la resiliencia se entiende como un proceso de construcción social en el que median variables personales y ambientales (J. M. Madariaga, 2014). No se trata de buscar la causalidad en un solo factor, ni de una línea recta o de una fórmula matemática. Por lo contrario, la resiliencia es un ejercicio diario que lleva a una nueva interpretación de los contextos frente a la adversidad, un cambio de mirada, como sostiene Vanistendael (2014; 2006), que abre la puerta a nuevas ideas e inspira transformaciones en las prácticas de intervención. Incluso, se le define como una virtud: “resiliar es aquella virtud de generar espacios de posibilidades que permiten alcanzar la excelencia humana, el más alto potencial humano para vivir una vida mejor” (Forés y Grané, 2019: 94). Desde esta óptica, todos los seres humanos y comunidades estamos invitados al ejercicio de resiliar (Hurtubia, 2020).

En este punto del análisis, es necesario proceder con la revisión historiográfica del concepto, tarea compleja, en parte por su dinamismo y por su interdisciplinariedad que llevan a tratarla desde diversos puntos; en parte porque se encuentra profundamente enraizado en la cotidianidad (Lecomte, 2005); y muta en continuación.

Diversos autores han intentado crear una línea historiografía que reúna los principales hitos e ideas en relación con la resiliencia (García-Vesga & Domínguez, 2013; Masten, 2007; Masten & Powell, 2003; Prince-Embury, 2014; Puig & Rubio, 2011; Tomkiewicz, 2004; Ungar, 2018).

El análisis de estos autores permite delinear tres o cuatro generaciones de autores cuyas ideas rotan en torno a la concepción que se tienen del concepto de resiliencia, mirando los factores que influyen en su desarrollo e intercalando la atención entre el sujeto y su entorno.

A continuación, presentamos un resumen de las distintas generaciones que han estudiado y dado forma a lo que hoy comprendemos por resiliencia, y desde la cual se construye la siguiente tesis. Cada generación se focaliza en una determinada arista del concepto que finalmente terminan por integrarse y complementarse las unas a las otras, resaltando la idea de evolución. El siguiente es un análisis personal, después de una atenta lectura de la literatura.

1.1 Adaptación e invulnerabilidad – 1ª Generación (80’)

Para comprender el objeto de estudio de esta generación, es necesario recordar que hasta los años 70’ los modelos psicológicos y médicos se concentraban únicamente la identificación de sintomatologías y sus consecuencias negativas (Masten & Powell, 2003). Visión completamente diversa a la propuesta por la resiliencia en la actualidad que, con su “*shift of view*” mueve la atención desde el riesgo a los potenciales recursos del sujeto y su ambiente (Ungar, 2019; Vanistendael, 2014). Este cambio de perspectiva comienza con los primeros resultados de los estudios longitudinales que, en su mayoría, tenían como población estudio niños, niñas y adolescentes; tal fue el caso de Garmezy (1973) quien investiga las competencias, adversidades y resiliencias en pacientes con esquizofrenia, a partir del cual se concentrará en los hijos e hijas de pacientes con enfermedades mentales, expuestos a factores de riesgo como la pobreza o experiencias estresantes (Masten & Powell, 2003). Dentro de este proyecto, encontramos a Masten (1984) que se focaliza en las características personales de estos “niños y niñas resilientes” destacando la autonomía y autoestima (Luthar et al., 2000).

El foco de los estudios de fines de los 70’ e inicios de los 80’ se encuentra en el sujeto, en particular en el desarrollo de niños y niñas que viven situaciones difíciles a causa del abuso de drogas y alcohol de los padres, así como enfermedades psiquiátricas. Los estudios longitudinales realizados Garmezy (1984) se focalizan en las cualidades personales de los niños o niñas resilientes, identificando la autonomía y la autoestima como pilares de estas personalidades resilientes que les permiten adaptarse al contexto (García-Vesga & Domínguez, 2013; Luthar et al., 2000).

Pionero es el estudio de Werner (1982) que por primera vez deja de ver al sujeto como un objeto pasivo a merced de los riesgos; evaluando 40 niños y niñas de Hawái durante 40 años, demostrando que el 50% de ellos en la adultez tenían trayectorias de vida sanas y funcionales, a pesar de las condiciones adversas de su infancia. Contradiendo la idea que quienes enfrentaban situaciones traumáticas desarrollaban patologías (Mateu Pérez et al., 2010).

El sujeto pasa a tener un rol activo en la respuesta y forma de enfrentar los riesgos y/o vulnerabilidades a las que se expone. En esta generación incluso se utiliza la palabra “invulnerabilidad” (Luthar et al., 2000; Tomkiewicz, 2004) como calificativo de aquellos sujetos que lograron adaptarse a situaciones de alto riesgo, por lo tanto, son “invulnerables” frente a las influencias negativas de su entorno y resistentes al estrés (Puig & Rubio, 2011). Teoría representada por Anthony (1974) a través de la “Metáfora de las tres muñecas”;

historia en la que cada muñeca tiene un material diferente: vidrio, plástico y acero. Tras ser golpeadas con la misma intensidad, los efectos del impacto van a variar de una muñeca a otra. La de vidrio se partirá en un millón de pedazos; la de plástico tendrá una cicatriz permanente, mientras que la de acero no resultará dañada. Las personas invulnerables son aquellas que se comportan como la muñeca de acero, luego esta teoría decantaría con los avances de las nuevas generaciones (Castelli, 2015).

Por largo tiempo la invulnerabilidad se asociará a la resiliencia, hasta que en los años 90' Rutter (1993) con la introducción de factores de riesgo y de protección, junto con Masten y su concepto de *mágica ordinaria*, vienen a separar ambos conceptos, señalando que la resiliencia es un proceso que puede ser desarrollado y promovido, dinámico y no permanente; mientras que la invulnerabilidad es un rasgo de la persona que favorece el mantener ante la adversidad (Ortega González Y Brizeida et al., 2018).

Desde la visión de esta generación, la resiliencia se comprende como la adaptación del sujeto “invulnerable” a un contexto de riesgo (García-Vesga & Domínguez, 2013). Simplemente se habla de adaptación, sin hacer diferencias entre un tipo de adaptación que permite la sobrevivencia y una adaptación positiva que conlleva aprendizaje o crecimiento, como lo propondrán generaciones posteriores. En esta generación se comienza a cambiar la visión del riesgo, focalizándose en el sujeto y sus características personales que lo hacen parecer invulnerable. El objetivo de los estudios será identificarlos los rasgos que permitieron la adaptación, para predecir cuales sujetos pueden ser resilientes y cuales no, en una situación similar.

1.2 Resiliencia como capacidad - 2ª Generación (80' – 90')

Esta segunda ola de estudios continúa centrada en el sujeto, pero a diferencia de su antecesora; supera la teoría de la “invulnerabilidad” al comprender la resiliencia como una capacidad o habilidad personal que permite adaptarse en contextos de riesgo o vulnerabilidad, gracias a un conjunto de factores protectores que poseen el sujeto (Rutter, 2012). La concepción de la resiliencia como una capacidad, lentamente sentará las bases para la inclusión del contexto como un elemento que puede activar o limitar la resiliencia. Por estas razones, podemos definir esta segunda generación como de transición, en donde el focus sigue manteniéndose en el sujeto (García-Vesga & Domínguez, 2013), pero comienzan a abrirse camino la idea que el contexto o ambiente en el que viven los sujetos, puede ser una fuente de recursos con los cuales afrontar la adversidad, y no exclusivamente como un generador de riesgos o vulnerabilidades.

La descripción y definición de la resiliencia son los temas que guían las investigaciones de esta época (Garmezy, 1987; Masten et al., 1988; Rutter, 1987) concentrando su atención en la diferenciación de los sujetos que “están bien” versus quienes no lo están, frente a un contexto de riesgo o adversidad (Goldstein et al., 2013; Prince-Embury, 2014), siempre desde una mirada psicológica y psiquiátrica donde el trauma es el elemento detonante. La consecuencia de estos estudios es la identificación de una serie de factores o cualidades individuales que permiten la resiliencia, entre las que se incluyen: habilidades intelectuales como el buen temperamento, la autonomía, la autoeficacia, adecuadas estrategias de *coping*, además de habilidades comunicativas y competencias sociales (R. B. Brooks, 1994; Luthar & Zigler, 1991; Wright & Masten, 1997).

Desde la visión de esta generación las personas son o no son resilientes, motivo por el cual se le tiende a asociar a una habilidad, capacidad o rasgo que posee o no la persona (García-Vesga & Domínguez, 2013; Ortega González Y Brizeida et al., 2018). Para comprender mejor la “habilidad resiliente” de la persona, los estudios de esta generación centran su análisis en tres ámbitos: revisión de estudios anteriores sobre estrategias de enfrentamiento de la persona; estudios sobre el temperamento y estudios comparativos donde analizar las diferencias al enfrentar diversas situaciones de vida (Puig & Rubio, 2011).

Un segundo elemento que destacar de esta segunda generación es la apertura al entorno o contexto del sujeto, posible a partir de la teoría ecológica de Bronferbrenner (1977) que

Cicchetti y Lynch (1993) lo integran con el desarrollo humano en lo que llamarán una perspectiva estructural-organizacional (Luthar et al., 2000). Aunque este entorno, continúa a ser considerado como un generador de potenciales experiencias o situaciones de riesgo como los bajos ingresos económicos o vivir en situación de pobreza de la familia, experiencia de abuso y maltrato, etc. Frente a este contexto, es importante comprender cuales son los procesos decisionales que toman los sujetos, para dar una respuesta. Por esto se dice que durante esta generación la atención continua en el sujeto y la resiliencia se comprende como una capacidad, es decir; una habilidad que poseen algunas personas que les permite dar respuestas adaptativas frente a un contexto adverso (García-Vesga & Domínguez, 2013)

Un punto de avance entre esta y la próxima generación, está marcada por Grotberg (1995) quien define la resiliencia como la capacidad humana para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas. Para ello, entran en juego la interacción de factores provenientes desde tres niveles: el apoyo social, las habilidades de la persona y la fortaleza interna del sujeto (García-Vesga & Domínguez, 2013). Aún se concibe la resiliencia como una forma de adaptación o enfrentamiento de la adversidad, pero se introduce el apoyo social. Por lo tanto, la perspectiva del contexto, frente al proceso de resiliencia, cambia y comienza a ser visto como un generador de potenciales recursos de apoyo, no sólo desde la óptica del riesgo.

Rutter (1993), propone ver la resiliencia como una respuesta dinámica del individuo frente al riesgo, donde interactúan mecanismos protectores (García-Vesga & Domínguez, 2013; Puig & Rubio, 2011; Tomkiewicz, 2004). Estos mecanismos, no necesariamente tienen una valencia contraria a los factores de riesgo y hacen que el sujeto pueda salir fortalecido de la adversidad, en el sentido de tener una vida plena y sana, a pesar de vivir en un ambiente de riesgo.

Cabe destacar que para todos los autores de esta y la anterior generación, la resiliencia es una capacidad, por lo tanto, se “es” resiliente o no (Puig & Rubio, 2011). El énfasis continuo en la persona y las características que la hacen ser resiliente, como si se tratara de un estado constante, que no sufre variaciones a lo largo del tiempo. Visión diametralmente distinta a la que se maneja en la actualidad.

Al final de esta generación vemos como la resiliencia comienza a ser comprendida como un mecanismo más complejo, pero se deberá esperar la próxima generación para terminar de asentar la concepción de la resiliencia como una interacción dinámica entre factores que se conjugan en un proceso complejo y personal.

1.3 Resiliencia como proceso - 3ª Generación (90’)

Esta generación es quien consolida la resiliencia como un proceso dinámico, en el que interactúan constantemente sujeto y entorno (Masten & Powell, 2003; Rutter, 1993). Estos dos factores son necesario para activar procesos de resiliencia y otorgan movimiento al concepto, volviéndolo no una característica, sino como un proceso complejo, rico y profundamente humano a la vez.

Desde la mirada de esta generación, el entorno en el que vive/convive diariamente la persona, es visto como un ente generador de riesgos, pero también de recursos. Por lo tanto, sujeto y entorno comienzan a ser objeto de estudio, a paridad de mérito. La reflexión transita de lo personal a lo relacional, retomando el planteamiento de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1977), sumando las nociones de interacción y dinamismo entre la persona y su ambiente. Estos elementos, marcan la diferencia con las generaciones pasadas que tenían como punto focal sólo al sujeto, la invulnerabilidad o el riesgo.

A este punto, la resiliencia no puede seguir considerándose un elemento estático o un concepto inherente de la personalidad; con la introducción del “entorno” la resiliencia se convierte en un sistema evolutivo multicausal, compuesto por factores asociados a aspectos individuales, familiares y sociales que se relacionan constantemente entre sí (Masten & Cicchetti, 2010). Para facilitar el estudio de estos mecanismos o factores, los investigadores los organizarán en un modelo triádico (García-Vesga & Domínguez, 2013): a nivel individual, familiar y ambiental o comunitario, siguiendo los aportes de Groteberg (1995).

El modelo triádico se inscribe dentro del enfoque ecológico; diferentes sistemas interactúan a niveles diversos (Lindoso, 2017). En esta línea, Michel Manciaux (1999) retoma la “Metáfora de las tres muñecas” de Anthony (1974), en relación con la invulnerabilidad de los sujetos, interpretándola y agregándole nuevos factores que definirán el impacto o consecuencia que tendrá un evento doloroso en la persona. Por lo tanto, si dejamos caer una muñeca, esta se romperá con mayor o menor facilidad, dependiendo de:

- El tipo de suelo en el que la muñeca cae: cemento, arena, madera, etc. Representando el contexto familiar, social y cultural.
- La intensidad de la caída: si se escapó de las manos o fue tirada al suelo con rabia. Englobando las experiencias difíciles que se han vivido (intensidad, frecuencia y tiempo de exposición).

- El material de fabricación de la muñeca: vidrio, plástico, madera, etc. Identificando a los recursos personales (capacidades, carácter, etc.) que hacen al individuo más o menos vulnerable frente las dificultades de la vida.

El punto de inflexión en esta generación viene dado por Rutter (1987), quien postula que se puede tener una vida sana en un ambiente “insano” gracias a que la resiliencia es un proceso, caracterizado por la interacción constante de mecanismo o factores de riesgo y de protección que facilitan o dificultan dicho proceso. (Rutter, 1993). Ideas que Cyrulnick reformula con una muy acertada frase “el entorno esculpe el cerebro” (Cyrulnik, 2021). En esta línea, Luthar y Cusshing (1999) definen la resiliencia como un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva del sujeto en contextos de adversidad (García-Vesga & Domínguez, 2013; Masten, 2001; Puig & Rubio, 2011; Tomkiewicz, 2004). Por lo tanto, resiliencia no se trata de adaptarse a las consecuencias de un hecho potencialmente traumático ni sobrevivir a la adversidad. El concepto va más allá y postula una “adaptación positiva” o “*blooming*”, es decir; florecer, crecer, aprender y tener nuevos objetivos de vida.

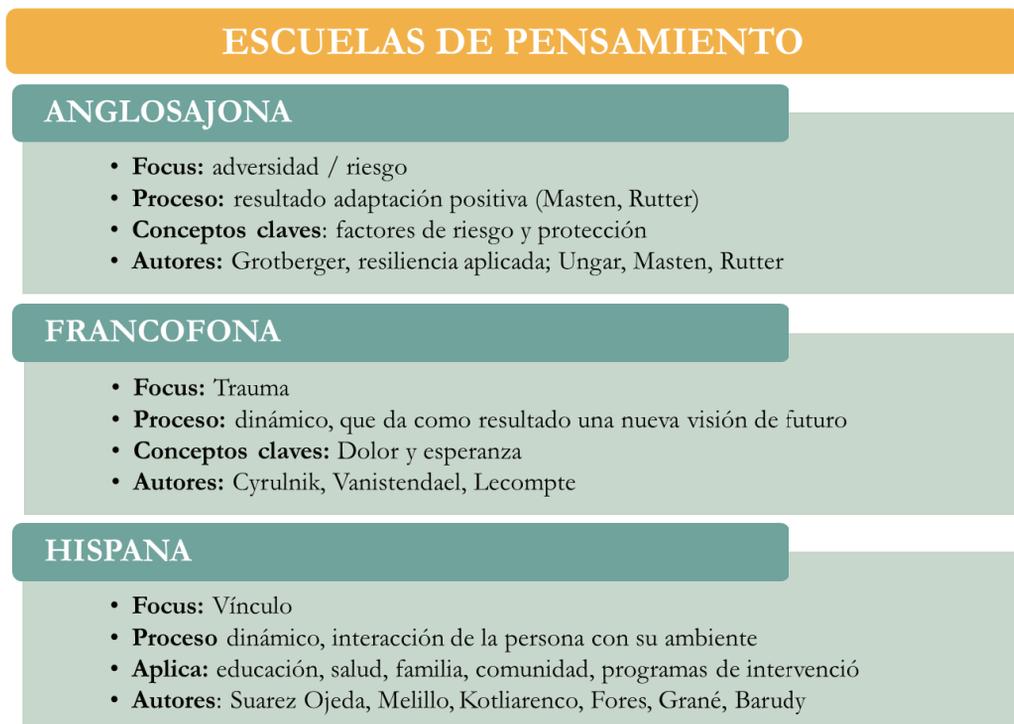
Parte fundamental del proceso, radica en la interacción – siempre constante - de los factores de protección y riesgo de la resiliencia que se conjugan para fortalecer o debilitar al sujeto en situación de vulnerabilidad o estrés. Estos factores se mueven en el espectro de la tríada (personal, familiar, comunitario) y pueden ser catalogados de diversas formas, por ejemplo: en una situación perturbadora, adicciones, factores socioambientales como la pobreza, problemas crónicos de salud o catástrofes naturales (Theis, 2003). Por otro lado, podemos señalar como factores de resiliencia el desarrollo de habilidades transversales, figuras de apego seguro, apoyo social y cohesión comunitaria, entre otros (Saul & Simon, 2016; Ungar, 2012).

El proceso de resiliencia se produce gracias a la combinación de los factores (Kotliarenko et al., 1999; Melillo & Suárez-Ojeda, 2001). Es decir, sin adversidad o complejidad no podría existir la resiliencia, lo que también explica su dinamismo al decir que se “está en resiliencia” y no “ser resiliente” (Forés & Grané, 2008; Mateu Pérez et al., 2010; Puig & Rubio, 2011). Puesto que el “ser” asume un carácter estático y de permanencia en el tiempo, contrario a la resiliencia como proceso que es dinámica, evolutiva, incluso puede variar según el ciclo de desarrollo de la persona y la cultura en la cual viven (Francesca Giordano et al., 2021; Ortega González Y Brizeida et al., 2018). Desde este punto de vista, los factores protectores y de riesgo de la resiliencia, pueden variar de situación en situación, de persona en persona y de contexto sociocultural en contexto.

Los factores de riesgo y de protección jamás son absolutos: cada individuo tiene sus factores y pueden cambiar a lo largo de la vida. Incluso la presencia de uno o más factores de riesgo no determina un resultado negativo. En los últimos años, basándose en el modelo Holístico de Gloria Gil (Forés & Grané, 2012), se ha mutado el término “factores de riesgo y de protección” por “factores de resiliencia y no resiliencia”, porque en algunos casos, riesgo y protección eran reduccionistas y podían limitar la comprensión del contexto.

La visión de la resiliencia como un proceso guiado por factores, hace que, a nivel historiográfico, a partir de este punto se noten mayores diferenciaciones entre las tres grandes corrientes de pensamiento que existen: anglosajona, latinoamericana (incluye España) y europea o francófona. Como se ve en la siguiente figura 8.

Fig 8 – Escuelas de pensamiento (elaboración propia)



La principal diferencia entre las corrientes está en el punto focal desde el que se desarrollan: sujeto o entorno. Así, la corriente anglosajona tendencialmente se focaliza en el sujeto, postulando modelos de “protección” o “modelación” en donde el efecto de los factores protectores dependerá del nivel del riesgo y modelos “compensatorios” en donde los

recursos o factores de protección logran compensar los riesgos. No se trata de mitigar o evitar el riesgo, sino que fomentar los factores de protección – sobre todo personales – para que el proceso de resiliencia genere un aprendizaje o crecimiento en la persona (Goldstein et al., 2013; Ortega González Y Brizeida et al., 2018; Prince-Embury & Saklofske, 2013). Mientras que la corriente latinoamericana, junto a la europea se concentrarán en el estudio del vínculo entre el sujeto y su ambiente, a partir de la instauración de vínculos positivo y sanos capaces de generar y/o promover recursos promotores de resiliencia. (Cyrulnik, 2014; Garcia-Vesga & Domínguez, 2013; Ortega González Y Brizeida et al., 2018; Puig & Rubio, 2011; Vanistendael, 2014). Con la diferencia que la corriente francófona tenderá a mirar la resiliencia desde el trauma, haciendo hincapié en el despliegue de los recursos afectivos y sociales (empatía, humor, altruismo). A diferencia de la escuela latinoamericana que lleva la resiliencia a ámbitos más comunitarios, capaces de ser potenciada a través de programas socioeducativos y psicosociales. Esta visión posibilitará a las próximas generaciones el desarrollo de la resiliencia comunitaria, enfoque ampliamente difuso en América Latina (Kotliarenco et al., 1999; Melillo & Suárez-Ojeda, 2001; Puig & Rubio, 2011).

Independiente del enfoque que se utilice, esta generación deja claro que no hay personas invulnerables frente al riesgo, ni tampoco personas que nacen siendo resilientes, puesto que el entorno juega un rol importante en la resiliencia (Garcia-Vesga & Domínguez, 2013; Luthar & Zigler, 1991; Masten, 2007). De esta forma, dependerá de la interacción entre el sujeto y su ambiente, disposición o indisposición del proceso de resiliencia. Estos dos elementos pueden mutar, pues la interacción entre el sujeto y su ambiente siempre es constante y dinámica. Así, al momento de determinar cuál puede ser el desarrollo de una persona que vive una situación difícil, es fundamental ir más allá de la vulnerabilidad y tomar en cuenta el rol de los distintos factores. Reconocer los factores de protección del sujeto, internos (temperamento, actitudes cognitivas, autoestima, habilidades sociales y emotivas, entre otras), externos (familia, contexto social, escuela) y de relación o lazo (profesores, operadores sociales), relacionados con la resiliencia. Actualmente existen interesantes estudios en el ámbito de la psicología positiva, que han profundizado en todos estos aspectos, no solo durante la infancia, sino que en todos los ciclos de vida y en relación con los grupos o comunidades, generalmente con un corte transcultural (Anolli, 2004; F. Giordano & Ungar, 2021; Prince-Embury, 2014).

La introducción del entorno define la resiliencia como un proceso, en donde el resultado viene dado por una mezcla de factores/mecanismos de riesgo o de protección para la resiliencia (Masten & Powell, 2003). Los estudios de Rutter (1993), nuevamente, marcan el

punto de partida de esta nueva generación que pondrá más atención a la interacción del sujeto con su ambiente (Luthar et al., 2000; Masten & Powell, 2003) abandonando definitivamente las teorías basadas en el riesgo o la invulnerabilidad del sujeto frente a su ambiente, este cambio permitirá la apertura de nuevas perspectivas para el estudio de la resiliencia, saliendo del ámbito estrictamente psicológico o psiquiátrico, para abrirse hacia contextos socioeducativos, psicosociales y educativos, incluso económicos, urbanos, etc. Estos cambios, obligan a modificar la concepción que se tiene del concepto, definiéndolo como “un proceso dinámico” (Luthar & Cusshing, 1999; Masten, 2001) es decir; que se trata de un estado no permanente, el cual puede ser estudiado y también se puede promover su desarrollo (García-Vesga & Domínguez, 2013; Ortega González Y Brizeida et al., 2018) dejando las bases a la 4ª generación, que se focalizará en la promoción de modelos de resiliencia.

1.4 Intervenciones *resilience-focused* - 4^a Generación (90' 2000)

La consolidación del entorno como un factor clave en el proceso de resiliencia, hace que las nuevas generaciones se focalicen en la promoción y/o refuerzo de los procesos de resiliencia en ámbito socioeducativo y psicosocial, además de analizar como medir el impacto de los mismos a través de estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos (Ungar, 2019). Esto, lleva a la creación de diversos instrumentos para medir y comprender mejor el impacto de la resiliencia en programas de intervención.

El concepto de resiliencia, hasta ese minuto concebido como una capacidad individual, también fue objetivo de críticas, muchas veces considerado un reflejo del neoliberalismo y la forma individualista de comprender las responsabilidades sociales, así como la idea de éxito (Allen et al., 2014). Ignorando la estructura sociocultural en la que se mueven las personas. Por lo tanto, reconocer el entorno como parte del proceso de resiliencia, genera un nuevo interés por este enfoque, reposicionando a la persona como un actor protagonista que no está aislado, sino que convive a través de una relación dinámica con su realidad, la que puede manejar, sin caer en victimismo o determinismos. Por ello, los estudios, no son dirigidos al diagnóstico de las falencias o al determinismo del trauma irremediable, sino a que a la identificación y posterior análisis de los factores de riesgo y de protección para la resiliencia en todos sus niveles, siguiendo el modelo triádico de resiliencia: individuo, familia y comunidad (García-Vesga & Domínguez, 2013; Puig & Rubio, 2011). Abriendo camino a lo que serán modelos de intervención de resiliencia comunitaria y el cruce con otras disciplinas (Melillo & Suárez-Ojeda, 2001).

Para esta generación el punto de atención radica en los elementos socioculturales y el cómo las intervenciones se pueden adaptar a diversas realidades, aceptando que cada una tiene sus propias particularidades y factores promotores de resiliencia (Hurtubia & Forés, 2021). Por lo mismo, los programas e intervenciones deberán escuchar las necesidades de los beneficiarios y del personal que trabaja directamente en el terreno, predominando acciones flexibles y participativas frente a modelos preconstruidos (Ungar, 2019). Elementos que se reflejarán en la construcción de las escalas que miden resiliencia. Por ejemplo, “Child and Youth Resilience Measure” (CYRM) construida por el “Resilience Research Centre”, propone diversas versiones de la misma escala, en una de ellas es posible que los mismos educadores puedan aportar con sus propias preguntas, para adaptar el instrumento lo mejor posible al contexto.

Los modelos explicativos y programas de resiliencia no buscan de anular el riesgo, sino que de transformar esas experiencias difíciles en aprendizaje y crecimiento tanto para la persona como para su entorno (Ortega González Y Brizeida et al., 2018).

Para comprender mejor los avances de esta generación, hay que considerar dos autores claves; Rutter (1993) con su idea de “mecanismos” de resiliencia que ayuda a comprenderla como una respuesta global en la que entran en juego mecanismos de protección, entendiendo no la valencia contraria al riesgo sino una relación dinámica que permite al sujeto salir fortalecido de la adversidad. Además de Grotberg (1995), quien pone en relación los diversos factores a través de tres niveles: fuerza interna (yo soy); el soporte social (yo tengo); las habilidades (yo puedo). De reciente, este modelo de los recursos ha sido nuevamente analizado, sumando un nuevo elemento que ayuda a esquematizar aún mejor los diversos recursos, a través de la categoría: yo siento, correspondiente a la esfera de las emociones y la conciencia corporal (Foro Co-transformar)

Por lo tanto, durante esta generación, la resiliencia deja la exclusividad del trauma y comienza a relacionarse con escenarios psicológicos, educativos, comunitarios, sociales, etc. (Goldstein et al., 2013; Prince-Embury & Saklofske, 2013), transformándose en una herramienta de prevención e intervención, capaz de aplicarse durante cualquier etapa del desarrollo de la persona, ayudando al sujeto y su comunidad frente a escenarios de vulnerabilidad crónica, desastres socio-naturales, guerras, violencia por crimen organizados, drogas, entre otros (Forján & Morelato, 2018).

En este punto del análisis historiográfico, la resiliencia se concibe como un proceso dinámico de interacción entre factores de riesgo y de protección (García-Vesga & Domínguez, 2013; Masten, 2007; Ungar, 2018), lo que trae consigo la búsqueda de modelos que ayuden a explicar y promover la resiliencia, además de programas de intervención.

El objetivo de los programas de intervención está en identificar y reforzar los factores que promueven resiliencia, de acuerdo con el contexto, es decir: potenciar los recursos de la persona y su red social, considerando las edades de los destinatarios, elementos comunitarios y culturales entre otros. Los factores y recursos pueden ser desarrollados mediante programas de intervención (Ortega González Y Brizeida et al., 2018), como en el caso del programa “Tutores de Resiliencia”, promovido por BICE, organización pionera en la bajada del concepto desde lo teórico al terreno (Puig & Rubio, 2011).

Los programas *resilience-focused* se caracterizan por:

- Centrarse en las potencialidades y no déficit (Henderson & Milstein, 2003; Ortega González Y Brizeida et al., 2018; Vanistendael, 2014).
- Respetar los entornos socioculturales en donde se desarrollan, involucrando a los destinatarios y educadores en los procesos decisionales (Ungar, 2018).
- Abarcar todas las edades (F. Giordano & Ungar, 2021; Hurtubia, 2020; Mancinelli, 2019).
- Trabajar desde una triple acción: ayudar a superar la adversidad por ejemplo frente a desastres socio-naturales o conflicto armado; como prevención o pro-acción para enfrentar eventuales desafíos, complejidades o vicisitudes de la vida; aprender de las adversidades (Olmo-Extremera, M, 2018; Sánchez & Gutiérrez, 2016).

En resumen, a lo largo de las generaciones se pasa del “ser resiliente” al “estar en resiliencia”, concluyendo con un “se construye resiliencia” (Puig & Rubio, 2011) gracias a los modelos y programas de intervención, que nos dan una mirada desde la prevención y no sólo desde la acción post trauma. Lo que nos permite comprender la resiliencia como un sistema complejo, integral y cíclico.

1.5 Nuevas fronteras - 5ª Generación (2010)

Esta última generación, convive junto con la cuarta, expandiendo el uso del concepto hacia nuevas fronteras y sistemas, integrando otras ciencias al proceso investigativo y contribuyendo al análisis de la resiliencia desde múltiples enfoques y niveles, dando cuenta de cómo los sujetos y sus comunidades se adaptan al cambio (Cefai, 2021; Clark & Ungar, 2021; Masten, 2014; Ungar, 2012). Esta apertura, es posible sólo gracias al desarrollo mismo del concepto, asumiendo el rol fundamental que juega el entorno en el proceso y por lo tanto la posibilidad de trabajar la resiliencia desde un plano de prevención; abriendo posibilidades para la creación e implementación de modelos y programas de intervención, como lo es el modelo de “Tutores de Resiliencia” (sobre el que se basa la presente tesis que será tratado con detalle en el capítulo 2, sobre el tutor de resiliencia).

La apertura a “nuevas fronteras” abre el diálogo a otras ciencias y la visión sistémica de la resiliencia. Con relación al primer punto, destacan los avances de la neurociencia y la biología que están ayudando a comprender de mejor forma el proceso de resiliencia y los cambios físicos y/o neuronales de la persona, sin perder de vista la influencia del entorno. (Goldstein et al., 2013; Grané & Forés, 2019; Masten, 2007).

Las investigaciones están dialogando con las otras ciencias, con el objetivo de usar las nuevas tecnologías al momento de medir y analizar los distintos niveles de interacción entre los sistemas implicados en el proceso de resiliencia; conectado con las nuevas investigaciones de neurobiología y estudios sobre la manera en que el hombre, tanto a nivel individual y colectivo, utiliza la memoria y la narración para atribuir un significado a los eventos y encontrar así nuevas estrategias para enfrentarlos (F. Giordano & Ungar, 2021; Hurtubia et al., 2020).

Estudios de neuropsicología, relacionados con la plasticidad cerebral, prueban el potencial resiliente de la creatividad artística, en la superación de experiencias traumáticas. Estas observaciones confirman que el trauma puede determinar un bloqueo en el flujo comunicativo entre los dos hemisferios cerebrales, impidiendo la integración de las dos respectivas modalidades de elaboración de la información (emotiva-sensorial para el hemisferio derecho y lingüístico – semántico para el izquierdo) (Antonietti, 2011a; Levey et al., 2021). La neurociencia demuestra la maleabilidad del cerebro humano, la posibilidad de una modificación positiva al restaurar o reorganizar de nuevo los pasajes neuronales gracias a

programas precisos de actividad de “enriquecimiento instrumental”⁷ a nivel cognitivo, expresivo y creativo.

Hoy se habla de “Paradigma de la Resiliencia” (Lindoso, 2017; Puig & Rubio, 2011) y/o Resiliencia sistémica (Cyrulnik, 2021; Grané & Forés, 2019; Masten & Motti-Stefanidi, 2020; Ungar, 2021). Esto a partir de la visión ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner’s (1977), se acepta el diálogo entre el sujeto como sistema con otros sistemas, estableciendo una relación interdependiente y compleja, capaz de desarrollar respuesta adaptativas e innovativas frente a situaciones cada día más complejas (Lindoso, 2017; Turner, 2010) que generan aprendizaje y crecimiento en todo el sistema (Grané & Forés, 2019; Ungar, 2018).

Esta visión, trae una esperanza- realista y parece estar motivando un intenso interés por la resiliencia en muchos sectores y ciencias relacionadas con el bienestar humano, puesto que logra dar respuestas a los desafíos de la actualidad: amenazas globales de los conflictos políticos, los desastres naturales, las epidemias y los retos del cambio climático inminente (Masten, 2021).

La resiliencia sistémica puede ser definida como capacidad de los sistemas (persona, comunidad, institución, etc.) para navegar/negociar en contextos de adversidad, utilizando todos los recursos o factores protectores necesarios para mantener su bienestar, respetando las significaciones de cada contexto (Ungar, 2021). Este proceso se produce como resultado de una secuencia de interacciones multisistémicas e interdependientes a través de las cuales los actores, sean individuos o sistemas, identifica, potencial y aseguran los recursos necesarios para la sostenibilidad en entornos estresantes (Cefai, 2021).

Desde un plano psicosocial, Cyrilnuk (2021) habla de resiliencia narrativa como el resultado de la convergencia de diversas narraciones heterogéneas que se pueden combinar para formar una representación del yo. Por esto, cuando hay una coincidencia entre las narraciones de uno mismo, de la familia y la cultura; el sujeto frente a un escenario de complejidad y/o incertidumbre se siente apoyado, pudiendo emprender el trabajo de construir resiliencia. Pero cuando las historias de los sistemas familia, vecinos, comunidad, etc. silencian o dan una interpretación de los hechos incompatible con la de los sujetos, el proceso de resiliencia será difícil. Por ejemplo, en los casos de justicia restaurativa en Colombia, para volver a dar voz a los sujetos fue necesario que las comunidades desearan volver a reconstruir y narrar sus historias.

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=abydRqS80Ws>

Una visión ecológica amplia evita el peligro de los enfoques neoliberales que ponen la responsabilidad en el individuo en lugar de las estructuras sociales y los servicios de apoyo (Cefai, 2021). De este modo las intervenciones socioeducativas y psicosociales *resilience-focused*, hoy en día, comprenden y promueven la importancia de un enfoque socio-ecológico que ponga atención a las necesidades de niños, familias y comunidades, buscando crear ambientes sanos y seguros para el desarrollo de la persona de manera integral (Francesca Giordano et al., 2021).

Pensar en la resiliencia como concepto multisistémico abre un espacio para desarrollar nuevas maneras de teorizar y operar la justicia transicional que respondan más a las ecologías sociales más amplias que vinculan a los individuos y a las comunidades con sus entornos, y a los sistemas más amplios en los que se desarrolla el trabajo de justicia transicional (Clark & Ungar, 2021). Por lo tanto, Intervenciones de sistemas múltiples: la resiliencia prospera cuando interactúan múltiples sistemas sociales, como aulas, escuelas (en conjunto), grupos de iguales, familias, comunidades y prácticas culturales, con un sistema que apoya y refuerza los procesos que ocurren en otros sistemas (Cefai, 2021).

En conclusión, esta última generación entrega una visión multisistémica de la resiliencia, es decir un grupo o conjunto de cosas relacionadas o asociadas percibidas o pensadas como una unidad o un todo complejo (Ungar, 2021). Desde esta visión, la resiliencia se convierte en un motor sustentable que transforma sistemas; gracias a sus características de: flexibilidad, colectividad, crecimiento, proceso y transformación o cambio. El pensamiento sistémico y las teorías de la resiliencia producen nuevas formas de entender los procesos de cambio que involucran a los sistemas humanos y no humanos y sus muchas partes (Masten, 2021; Ungar, 2021).

1.6 Resumen

La breve revisión historiográfica del concepto muestra como la resiliencia ha ido cambiando, evolucionando e interactuando con nuevos factores. Incluso, que no existe una definición estándar del concepto. Sin embargo, los autores coinciden en dos puntos, a su vez interrelacionados:

- **Proceso:** se trata de un proceso dinámico que conjuga variables individuales y comunitarias, estas pueden ser catalogadas como factores de riesgo o de protección, de resiliencia o de no resiliencia (Castelli 2014; Ungar 2012; Mastem 1993; Garmezy 1993; Rutter 1985). Por tratarse de proceso, no tiene un tiempo definido de duración, puede ser dividida en etapas: recuperación, adaptación y transformación o renacer (Ungar 2012). Muchas veces estas fases se sobreponen y no necesariamente la persona llega al final del proceso.
- **Interacción con el contexto:** no se trata de una capacidad que se desarrolla independientemente del contexto. Al contrario, su desarrollo va ligado a la interacción con el contexto. Tanto es así que según Cyrulnik (2016) los mayores límites de la resiliencia son la vergüenza porque lleva a aislarte de los demás y el abandono social cuando los demás te dejan solo. En ambas situaciones no es posible compartir el relato del dolor con una persona, resultando imposible encontrar un sentido, una explicación o nuevos objetivos de vida a partir del evento o los eventos vividos.

Cerrando este apartado sobre el estado del arte del constructo de resiliencia, podemos concluir que la visión sistémica da nueva vida al concepto, posicionándolo desde un enfoque integrador, dinámico y sostenible frente a un mundo cada vez más complejo (Cefai, 2021; Forés & Grané, 2012; Masten, 2007; Pacheco-Mangas et al., 2020; Ungar, 2004).

Como resumen dejamos el siguiente esquema que refleja las cinco generaciones.

Fig 9 – Desarrollo generacional (elaboración propia)



El punto de inflexión es el cambio de mirada frente a la adversidad (Masten, 2001; Vanistendael, 2014) y la corresponsabilidad del bienestar, dejando atrás modelos exclusivamente centrados en lo individual (Kaplan, 2005), para dar paso a modelos sistémicos (Ungar, 2021), donde la comunidad es vista como un “nosotros”, responsable del cuidado y bienestar del colectivo (Grané & Forés, 2020; Hurtubia Toro et al., 2021; Palma et al., 2021).

Los modelos más exitosos serán aquellos que:

- Reconocen que la resiliencia se produce en contextos de adversidad, sin negar la prevención.
- Trabajan la resiliencia es un proceso y no como un resultado.
- Las investigaciones comprenden que cuando un sistema experimenta resiliencia, este crece en modo sostenible.
- Ven al sujeto como un sistema resiliente es abierto, dinámico y complejo.
- Saben que un sistema resiliente favorece la conectividad.
- Un sistema resiliente demuestra crecimiento y aprendizaje.
- Un sistema resiliente incluye diversidad, diálogo y participación efectiva.

A este punto, resulta evidente que el proceso de resiliencia no se basa exclusivamente en la fuerza interior del individuo, es necesario considerar los factores contextuales como familia, amigos o comunidad. Se debe introducir el entorno en el cual se desenvuelve el sujeto, jugando un rol clave al momento de determinar los recursos que son reconocidos como factores facilitadores, o limitantes, de la resiliencia (Ungar, 2011).

Desde este enfoque, para promover resiliencia será necesario trabajar en la identificación de agentes que acompañen el desarrollo de procesos de resiliencia; los tutores son capaces de trabajar desde una visión sistémica, coordinada y dialogada con otros sistemas. Características que se encuentran en la base del modelo “Tutores de Resiliencia” que será tratado en el capítulo siguiente.

2. Tutor de resiliencia

Durante este capítulo se analizará el constructo del tutor de resiliencia, término utilizado para nombrar una persona - generalmente un adulto - capaz de activar un proceso de resiliencia en una persona. A partir del desarrollo del concepto de resiliencia, desde una visión ecológica (Ungar, 2012); este se convierte en un elemento capaz ser implementado desde una óptica de acción y prevención, no solo como herramienta curativa frente al trauma. La literatura científica entrega diversas connotaciones al tutor de resiliencia. El foco de atención durante las próximas líneas comenzará por su definición, para luego dar paso a los objetivos y las competencias que los distintos autores otorgan a esta figura.

Para facilitar la lectura del capítulo se tratarán cuatro puntos relativos al tutor de resiliencia, cada uno de los cuales aporta un prisma diferente que nutre al concepto:

- **Definición del tutor de resiliencia:** análisis historiográfico del término, del cual emergen tres *key concept* (entorno, vínculo y significación) desde los cuales se estructuran el sentido, la función y los objetivos del rol del tutor de resiliencia. En este apartado, también se revisan los distintos nombres que se han utilizado para mencionar al tutor, descubriendo que cada uno de ellos aporta un nuevo y enriquecedor elemento.
- **Dimensión Ser tutor:** análisis profundo sobre sentido profesional y personal que tiene asumir el rol de Tutor de manera consciente. En esta sección se identifican sus características, así como los valores y las motivaciones que llevan al profesional aceptar dicho rol.
- **Dimensión Saberes del tutor:** a nivel profesional, independiente de la profesión que ejerza el tutor, se necesita una serie de saberes profesionales, así como de competencias transversales que ayudan a poner en práctica los procesos de resiliencia en el otro. En este subapartado se estudian los conocimientos teóricos y técnicos asociados al rol del tutor.
- **Dimensión Haceres del tutor** - de la teoría a la práctica, identificación de las competencias prácticas y las acciones concretas que se esperan de un tutor.

2.1 Definición del tutor de resiliencia

Antes de comenzar el análisis, es necesario aclarar que el término tutor de resiliencia, hoy ampliamente aceptado por la literatura, fue acuñado por Boris Cyrulnik (2001) en su libro “La maravilla del dolor”. Validando la idea que los procesos de resiliencia no son solitarios y que se necesita de un otro (del entorno) para resiliar (Grané & Forés, 2020b; Hurtubia, 2020b; Masten, 2014; Muñoz, 2021). Concretamente podemos definir al tutor de resiliencia como:

“una persona, un lugar, un acontecimiento, una obra de arte que provoca un renacer del desarrollo psicológico después del trauma. Casi siempre se trata de un adulto que encuentra al niño y asume para él un significado de un modelo de identidad, el viraje de su existencia. No se trata necesariamente de un profesional. Un encuentro significativo puede ser suficiente”
(Rubio & Puig, 2015b, p. 138).

Este término y definición son validados por una serie de autores, adoptándolo como eje fundamental de los procesos de promoción de la resiliencia. (Cyrulnik, 2001; Garcia-Vesga & Domínguez, 2013; Hurtubia, 2019; Lecomte, 2005; Mateu et al., 2013; Serrano & Sanz, 2019).

A partir de la definición de Cyrulnik los autores irán complementando el término, remarcando la idea que se trata de una persona que apoya el o los procesos de resiliencia, instaurando un vínculo sano (interactivo y dinámico) no paternalista, jerárquico ni unidireccional (Aguaded & Almeida, 2016) que funciona como “salvavidas” (Del Rincón Igea, 2016) al brindar apoyo emocional (Serrano & Sanz, 2019), amor incondicional (Garcia-Vesga & Domínguez, 2013b; Vanistendael, 2005) y enseñar estrategias para desarrollar fortalezas y/o habilidades del otro (Hurtubia, 2019; Mateu Pérez et al., 2010), sin saber si su relación resultará significativa o menos (Rubio & Puig, 2015).

En la actualidad, gran parte de la literatura se refiere al tutor de resiliencia, como un adulto que promueve procesos de resiliencia en un niño, niña o adolescente (Castelli, 2015; Giordano et al., 2021; Hurtubia & Forés, 2021; Lecomte, 2005b; Rubio & Puig, 2015), ayudando en la cicatrización de las heridas del otro, a pesar de no poder siempre curarlas (Cyrulnik, 2014a). Aunque también podemos definir como tutor de resiliencia a quien promueve dicho proceso en un adulto o comunidad (Tartakowsky et al., 2022b).

También se puede hablar de tutores de resiliencia y referirse a libros, obras de arte, películas e incluso animales (Cyrulnik, 2001; Rubio & Puig, 2015b). Objetos y situaciones que tienen un

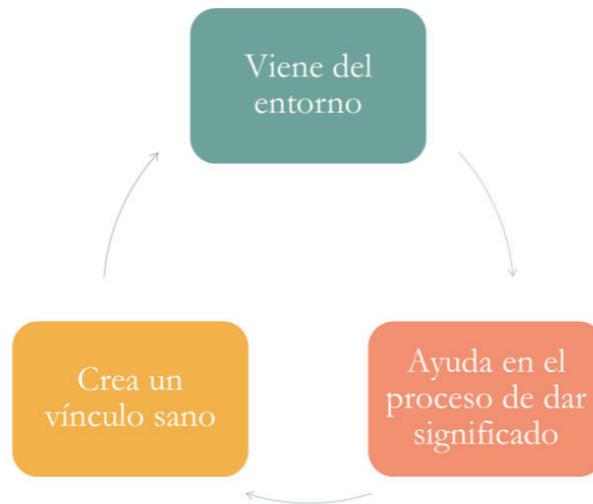
rol clave al desencadenar procesos de resiliencia, los cuales pueden llegar a buen puerto siempre y cuando exista una persona del entorno, dispuesta a acoger esta petición de apoyo.

Al hablar de tutores de resiliencia nos referimos a un término que surgió siguiendo las corrientes y fases del desarrollo historiográfico de la resiliencia⁸.

Para comprender mejor cada una de sus aristas, es necesario realizar una breve revisión historiográfica de la literatura, para comprender el desarrollo de su significado, sus objetivos y características, a través de intervenciones socioeducativas y/o psicosociales.

Para facilitar el análisis, se trabajará en relación con tres *key concepts* que abren la puerta a la comprensión del constructo del tutor de resiliencia, constituyéndose como conceptos claves que permiten analizar las implicaciones del tutor: entorno, significación y vínculo.

Fig 10 – Claves del tutor de resiliencia (elaboración propia)



2.1.1 El entorno

La figura del tutor, como promotor de procesos de resiliencia es posible gracias a la introducción del entorno como factor promotor de resiliencia (Masten & Motti-Stefanidi, 2020). Tal como lo ratifican los estudios sobre la eficacia de modelos de intervención, basados en la promoción de resiliencia (Frounfelker et al., 2020; Morina et al., 2017).

⁸ Véase capítulo 1 “Revisión historiográfica de la resiliencia”.

Específicamente en programas de ayuda humanitaria, con personas y comunidades expuestas a conflictos armados y catástrofes naturales (Betancourt & Khan, 2008; S. Pérez et al., 2018). Esta mirada potencia el debate científico y da nuevas perspectivas a los modelos de intervención y prevención en ámbito socioeducativo y psicosocial (Giordano et al., 2021a), tema que será tratado con mayor detalle en el capítulo 3 “Modelo Tutores de Resiliencia”.

Desde esta perspectiva, la promoción de la resiliencia, así como el acto de resiliarse, son posibles gracias a un entorno que lo permite (Cyrułnik & Jorland, 2012; Grané & Forés, 2007, 2019; Puig & Rubio, 2011; Tartakowsky et al., 2022; Tomkiewicz, 2004). Entorno capaz de generar factores de protección (Masten, 2001b) o factores de resiliencia (Gil Hernández, 2010) que se encuentran presentes en el círculo más cercano de la persona, así como también en donde menos se piensa, por ejemplo; un encuentro casual con un desconocido; un libro o una película motivadora (Cyrułnik, 2021c; Puig & Rubio, 2011a; Vanistendael, 2005).

A este punto, es importante recordar que el rol del entorno es ambivalente al limitar o activar la resiliencia, ofreciendo oportunidades y espacios donde la persona pueda sentirse contenido, escuchado, valorado (Grané & Forés, 2020; Hurtubia, 2020). Tal como se desprende de las palabras de Yolanda Aguilar antropóloga, feminista y fundadora de Q'anil (germen y semilla en nawal), quien fue detenida y torturada por la Policía Nacional durante el conflicto armado en Guatemala (1960 – 1996):

“En mi experiencia íntima de vivir desde la resiliencia, aprendí que las personas resilientes que te rodean son tan importantes como tu capacidad para transformarte, sanarte y resistir los avatares que la vida te presenta... Todos hemos tenido experiencias dolorosas y/o felices.

Depende del contexto en donde nos movimos, tuvimos la posibilidad de desarrollar la capacidad de aprender de la experiencia para autocuidarnos, recibimos amor ante el daño, fuimos amados y acompañados, fuimos escuchados, apoyados, respetados. En otras situaciones; fuimos maltratados, culpabilizados, condenados, criticados, abandonados, humillados, reprimidos... Fuimos asumiendo que ante la adversidad solo el trato amoroso es posible como respuesta al daño; otros asumieron que el daño es la única manera de vivir, victimizándose. Sobrevivimos, pero fuimos realmente resilientes solo en la medida en que nos transformamos para seguir transformando nuestra propia vida y la vida de otras y otros”⁹.

⁹ Congreso BICE, La antigua, Guatemala, septiembre 2016.

De las palabras de Yolanda, resultan evidentes dos resultados asociados al rol del entorno:

- Como un factor promotor de resiliencia cuando dice: “*recibimos amor ante el daño, fuimos amad@s y acompañad@s, fuimos escuchad@s, apoyad@s, respetad@s*”.
- Mientras que el mismo entorno también puede actuar como factor de riesgo para la resiliencia: “*En otras situaciones; fuimos maltratad@s, culpabilizad@s, condenad@s, criticad@s, abandonad@s, humillad@s, reprimid@s*”.

Lo cierto es que nadie resilia en soledad (Sánchez & Gutiérrez, 2016), basta con que una persona del entorno se muestre disponible a crear una relación de ayuda, para que pueda germinar la resiliencia. De ahí el término tutor de resiliencia, en el que varios autores coinciden identificándolo como una figura que guía, apoya y activa procesos de resiliencia en otros, de manera consciente o inconsciente (Castelli, 2015; Cyrulnik, 2009; Forés & Grané, 2012; Hurtubia, 2019; Mateu Pérez et al., 2010; Munist et al., 2018; Rubio & Puig, 2015; Tomkiewicz, 2004; Vanistendael, 2005). Una figura que genera una sensación de seguridad, alguien en quien confiar e invertir a nivel emotivo para contar y resignificar el propio dolor (Lighezzolo et al., 2003a).

2.1.2 El proceso de significación

En este punto de la lectura, es momento de dar entrada al segundo *key concept*, el proceso de significación, esencial durante el proceso de resiliar. Punto de partida para lidiar con la adversidad, poniendo en marcha los recursos y fijando nuevas metas a corto y largo plazo (Serrano & Sanz, 2019; Vanistendael, 2014). Pero para dar un significado, es necesario narrar (Sánchez & Gutiérrez, 2016b), puesto que sin memoria el pensamiento no puede volar alto, porque la permanencia del pasado orienta el presente y no permite al futuro proyectar. (Cyrulnik, 2009a).

Proyectarse en el futuro, forma parte de las huellas de la resiliencia al romper con la tiranía del pasado. Este proceso de mentalización es posible a través de la recolección de imágenes y palabras que adquieren sentido, proceso que se genera solo cuando tenemos a alguien con quien elaborar los datos y compartir las emociones (Mancinelli, 2020). Por ello, es fundamental contar con la presencia de un otro a quien narrar nuestras experiencias (Antonietti, 2011), sin esta figura jamás podríamos vivir un proceso de resiliencia (Sánchez & Gutiérrez, 2016).

Es importante aclarar, que el proceso de narración, no siempre se realiza a través del lenguaje oral, también puede ser a través de un lenguaje no verbal o de los lenguajes creativos expresivos como el dibujo, la música, el teatro, la fotografía, etc. (Antonietti, 2011). Canales de comunicación que resultan particularmente eficaces, al no conocer barreras de edad, idioma, cultura, etc. (Hurtubia, 2020). La creación de un ambiente que favorece el diálogo, la escritura y el dibujo a través de laboratorios creativos expresivos, permite a los niños, niñas y adolescentes (NNA) reelaborar las vivencias emotivas, ligadas a recuerdos de los eventos negativos (Castelli, 2015), como se ha demostrado en investigaciones realizadas directamente en el campo después de desastres socio-naturales y contextos de guerra. (Baubet et al., 2015; Giordano, Cipolla, et al., 2019; Morina et al., 2017; S. Pérez et al., 2018).

Es necesario poner atención puesto que un proceso de significación jamás podría acontecer frente a la vergüenza y el aislamiento (Sánchez & Gutiérrez, 2016). Vergüenza, en el sentido que la persona decide aislarse de su nicho sensorial o red de apoyo (Cyrulnik, 2021), optando por la soledad; al no compartir su historia con otro por miedo a la culpa y la humillación. Mientras que el aislamiento, se refiere a cuando la red social decide no ofrecer apoyo. Frente a estos dos límites es prácticamente imposible activar procesos de resiliencia, independiente del contexto y edad de la persona (Hurtubia, 2019). Por esto, la figura del tutor de resiliencia es fundamental para resiliar, al actuar como puente conectando con la narración.

Incluso a nivel comunitario, Suarez Ojeda (Melillo & Suárez-Ojeda, 2001; Munist et al., 2018) plantea como anti-pilares para la resiliencia: la corrupción, el autoritarismo, el fatalismo y el malinchismo. En todos ellos, es imposible abrir una narración porque no se tiene confianza en la persona, comunidad y/o sistema.

En resumen, para resiliar es necesario contar con al menos una persona del entorno que acompañe/promueva los procesos de significación. Por esto el tutor de resiliencia es un factor de protección fundamental en cualquier entorno (Brazendale et al., 2017; Luthar & Brown, 2007). Pero para narrar el propio dolor a un otro, es necesario crea un vínculo sano y de confianza, por ello a continuación pasamos al tercer y último *key concept* “el vínculo”.

2.1.3 El vínculo

El proceso de resiliencia esta mediado por el establecimiento de una relación con un otro; esto significa aceptar que es necesario crear lazos afectivos, los que se convierten en salvavidas frente a momentos complejos (Del Rincón Igea, 2016). En el caso de la niñez, se

habla de figuras de apego (Barudy & Dantagnan, 2010a) o tutores de desarrollo (Lighezzolo et al., 2003a). Entendido como ese adulto que acompaña, guía y promueve el desarrollo del niño, niña o adolescente. Un modelo positivo que el NNA desea imitar (Robinson et al., 2018) y que crea un espacio seguro donde promover el desarrollo socioemocional del NNA, enriqueciendo su nicho sensorial (Mateu et al., 2018; Robinson et al., 2018).

Todos los seres humanos necesitan de un nicho sensorial para su desarrollo, es decir un ambiente socioafectivo de buen trato (Hurtubia, 2019; Muñoz, 2021; Vanistendael, 2005). Necesitan sentirse vinculados o anclados a alguien (Del Rincón Igea, 2016, p. 86), idea que también comparte Goleman al decir que: “estamos programados para conectar entre nosotros” (Day & Gu, 2015, p. 4). Desde que el bebé está en el útero, necesita de un adulto, generalmente su madre y/o padre, para que se ocupe del cuidado (Barudy & Dantagnan, 2010a), pero no siempre son suficientes, de ahí el dicho africano: “hace falta toda una aldea para criar un niño”, puesto que es una necesidad básica el querer y sentirse querido (Del Rincón Igea, 2016).

Los estudios sobre el apego, iniciados por Bowlby (Bowlby, 1985), contribuyeron a comprender mejor el rol protector de los factores afectivos frente a situaciones potencialmente traumáticas (Castelli & Sbatella, 2008). Un NNA con un apego seguro adquiere la confianza necesaria para explorar el mundo y crear nuevos lazos, mientras que un niño o niña abandonado o con lazos de apego inseguros; vive sentimientos de dependencia, con la sensación constante de estar a merced de la realidad que lo rodea, buscando siempre un enganche o soporte para sobrevivir (Cyrulnik, 2016).

Por lo tanto, cuando los padres no tienen las competencias necesarias, el cuidado pasa al resto de la manada, porque un sistema familiar y social con apegos múltiples es lo que mejor protege el desarrollo de un niño, niñas o adolescentes (Bowlby, 1985). En determinadas situaciones este rol de figura de apego o adulto de referencia emerge del entorno cercano del NNA; una tía, un abuelo, un vecino, así como un educador, psicólogo, vecino, etc. (Cyrulnik, 2016). Estas personas son las responsables de fortalecer la autoestima del NNA, reconociéndolo como un individuo, valorándolo y promoviendo su educación socioemocional (Del Rincón Igea, 2016). Tal como evidencio el estudio longitudinal de Anna Masten, realizado con 250 niños de Minnesota, demostrando como una relación fuerte con un adulto competente y asertivo puede constituir un factor protector importante en el crecimiento psicológico del niño o niña (Wright & Masten, 1997).

Para alcanzar su objetivo, el adulto significativo, debe establecer un vínculo sano con el niño, niña o adolescente. Creando una relación NO paternalista, sino que de reconocimiento y de respeto mutuo (Sánchez & Gutiérrez, 2016). Puesto que saber cómo crear relaciones sanas, ayuda a mantener un sentido positivo de identidad y bienestar (Robinson et al., 2018).

Por lo tanto, un nicho sensorial seguro, brindará al NNA los estímulos y los espacios necesarios para crecer de manera sana (Barudy & Dantagnan, 2010; Cyrulnik, 2016). Idea desde la que se fundamenta el concepto del tutor de resiliencia, como una figura que promueve procesos de resiliencia en la infancia (Castelli, 2015). Aunque en la actualidad no se niegan que el tutor también pueda actuar en el mundo adulto, desde una visión de sistemas (Ungar, 2021).

La principal diferencia entre un adulto significativo y un tutor de resiliencia es que este último tiene como fin la promoción de la resiliencia, para ello necesita crear un vínculo sano, que permita acompañar el proceso de significación, junto con el descubrimiento de las habilidades del otro y su refuerzo (Castelli, 2015).

Fig 11 – Adulto significativo vs. Tutor de resiliencia (elaboración propia)

ADULTO SIGNIFICATIVO		TUTOR DE RESILIENCIA
Establece un vínculo	vs.	Establece un vínculo sano
Sólo actúa en la niñez, acompañando el proceso de crecimiento		Actual en cualquier etapa del desarrollo del ser humano (niñez, adolescencia, adultez o vejez)
No necesariamente promueve resiliencia		Promueve procesos de resiliencia
Proviene del círculo familiar más cercano		Puede provenir del círculo familiar cercano o también puede ser un desconocido

2.2 Revisión historiográfica del concepto

Si bien los vínculos son un catalizador importante para la resiliencia (Cyrulnik & Jorland, 2012b; Grané & Forés, 2019b; Lecomte, 2005b; Lighezzolo et al., 2003a; Robinson et al., 2018b; Rubio & Puig, 2015b; Tartakowsky et al., 2022b), también son necesarios el entorno y el dar significado. Pero incluso más importante es alguien que maneje estos tres elementos de manera consciente y con astucia (Hurtubia, 2020). Ese alguien es el tutor de resiliencia, pero la literatura también le ha dado otros apelativos y cada uno ha aportado algo concepto que hoy se maneja, aunque tutor de resiliencia es el más difundido. A continuación, presentamos los diversos nombres dados a esta figura:

- **Tutor de desarrollo o figura de apego:** este fue uno de los primeros términos usados para referirse al adulto responsable de cubrir las necesidades del bebé y de llenar el nicho sensorial de estímulos (Barudy & Dantagnan, 2010a). El rol de generar un apego seguro con los NNA generalmente corresponde a los padres, permitiendo un desarrollo funcional de la persona a través de vínculos sanos (Cyrulnik, 2001; Lighezzolo et al., 2003; Rubio & Puig, 2015). En algunas situaciones, cuando los padres no pueden cubrir este rol, la responsabilidad recae en algún otro miembro de la familia (tíos, abuelos, incluso vecinos). Para la resiliencia, la generación de un vínculo sano es el primer paso para su desarrollo, de ahí la importancia del tutor o figura de apego (Lecomte, 2005).
- **Adulto cuidador o referente:** también denominado “caring adult” es quien ejerce una influencia positiva en el NNA frente a situaciones adversas (Luther, 2015a). Este adulto se convierte en un modelo a seguir para el NNA, un mentor que inspira y permite proyectarse hacia un futuro (Fraser et al., 2004a). Por lo tanto, estamos hablando de alguien externo al núcleo familiar estrecho (padres).
- **Adulto significativo:** inicialmente nominado por Werner (1982) para definir aquel adulto que estable una relación estrecha y de cariño con el NNA durante su crecimiento, contribuyendo a la formación de la autoestima y desarrollo de competencias. El estudio longitudinal de Werner también sirvió para identificar que en todos los casos en que efectivamente se produjo un proceso de resiliencia, siempre hubo la presencia de un adulto significativo (Del Rincón Igea, 2016). Además, este adulto no necesariamente era la madre o el padre, abriendo la puerta a educadores, psicólogo y también otros actores, no necesariamente profesionales que contribuyen al bienestar del NNA. Por lo tanto, bajo el apelativo de “adulto significativo” el término comienza a salir del ámbito “informal” y para comenzar a incluir lo profesional (Novella, 2014).

- **Adulto de confianza o adulto competente:** término derivado de los estudios de Masten (2003) con adolescentes, al identificar el impacto positivo que tiene para la resiliencia el rol parental de adultos que fomentan el desarrollo cognitivo y autoestima. Rol parental que puede recaer en los padres o en otro adulto del círculo social más cercano. Tomkiewicz y Cyrulnik utilizan el término para reforzar el rol y la responsabilidad del mundo adulto, en la generación de condiciones de bienestar para los NNA. Desde esta visión el adulto debe ser un guía y una figura que ayuda al desarrollo durante la niñez (Tomkiewicz, 2004). Pero esta terminología puede resultar excluyente, al no contemplar el rol que pueden tener los pares, sobre todo durante la adolescencia (Munist et al., 2011).

- **Adulto con mentalidad resiliente:** Goldstein, propone este término refiriéndose a la posibilidad y la responsabilidad que tiene el mundo adulto de promover procesos de resiliencia durante la niñez y la adolescencia. Desde esta perspectiva las conductas de los adultos ayudan o refuerzan el crecimiento del NNA (Goldstein et al., 2013; Vanistendael, 2005). Por lo tanto, el adulto a través de sus conductas y determinadas características puede nutrir procesos de resiliencia.

En este punto, el concepto se va delimitando a un adulto que genera resiliencia en un niño, niña o adolescentes; se comienza a asociar la idea de adulto con mentalidad resiliente a promoción de resiliencia. Goldstein es el primero en identificar potenciales características que ayudan a resiliar, por ejemplo; ser conscientes del impacto que se tiene sobre la vida del otro, creer en el potencial del niño o niña, etc. (Goldstein et al., 2013). Desde esta visión, el rol del adulto también engloba un marco profesional, por ejemplo, el trabajo de un psicólogo o de un educador.

- **Guía de resiliencia:** figura que refuerza los aspectos socioemocionales de los niños y niñas, dando seguridad y ayudándolos a superar la adversidad (Mateu et al., 2018b). Para ello, es necesario que el profesional posea determinadas competencias y use estrategias adecuadas (Day, 2014a; Henderson & Milstein, 2003). Desde esta mirada, el guía de resiliencia promueve y acompaña los procesos de forma deliberada, no casual; marcando una diferencia con los términos de figura de apego o adulto de confianza.

- **Mago de resiliencia:** idea aportada por Puig y Rubio en la publicación “Tutores de resiliencia” (2015). La figura del mago encarna algunas de las principales características que se asocian al tutor de resiliencia, entre ellas: el no estar al centro del escenario, puesto que durante un espectáculo de magia la atención del espectador recae en el truco y no en quien hace el truco. Además, el mago necesita combinar recursos humanos y profesionales para tener una buena relación con el espectador.

- **Tejedor de vínculos:** definición que mira la principal característica del tutor, la capacidad de generar vínculos (Rubio & Puig, 2015). En este sentido, el término tejer viene a concretar la idea de un vínculo sólido entre el NNA y la persona, pero también desde el tutor con el entorno, creando redes de apoyo (Hurtubia, 2019), resaltando la necesidad de promover, activar y /o reforzar la red de apoyo del NNA (Rubio & Puig, 2015). Aunque el tutor no se limita al vínculo, acompañando el desarrollo de las habilidades del NNA y reforzando su autoestima (Castelli, 2015).

Fig 12 – Historiografía del concepto (elaboración propia)

NOMBRE	AUTOR	IDEA CENTRAL
Tutor de desarrollo o figura de apego	Lecomte, 2005	Vínculo sano
Adulto cuidador o referente	Luther, 2015; Fraser et al., 2004	Modelo a seguir
Adulto significativo	Werner, 1982	Acompaña durante el crecimiento, puede ser un familiar o no
Adulto de confianza o adulto competente	Masten, 2003	Genera condiciones de bienestar para los NNA.
Adulto con mentalidad resiliente:	Goldstein, 2013	Responsabilidad y posibilidad del adulto en promover procesos de resiliencia en NNA
Guía de resiliencia	Mateu et al., 2018	Figura que refuerza los aspectos socio-emotinales del NNA Acompaña a la resiliencia de forma deliberada
Mago de resiliencia	Puig, 2015	Combina recursos humanos y profesionales
Tejedor de vínculos	Castelli 2015, Rubio 2015	Capacidad de generar vínculos con el NNA y con su entorno

De este primer análisis se desprende que hay 2 tipos de tutores; uno profesional como el adulto con mentalidad resiliente o el tejedor de vínculos y otro tutor no necesariamente profesional como la figura de apego. Ideas confirmadas a través del estudio realizado por Martínez Torralba y Vasquez (2006a) que coincide con la propuesta de Cyrulnik y Salguiero (2012) al identificar dos tipos de tutores:

- **Tutor invisible o implícito:** persona que emerge del entorno familiar, social o cultural en quien el sujeto busca de apoyo. Este tipo de tutor no tiene, necesariamente, una formación específica en apoyo psicosocial ni tampoco es consciente del rol que juega en el otro. Se caracteriza por su acción, a veces, esporádica, pero que puede convertirse en algo tan importante como la acción de los institucionales (Palomero, 2006)
- **Tutor institucional, visible o explícito:** término que se refiere una institución o a un profesional como un psicólogo, educador, asistente social, profesor, etc. Son personas que,

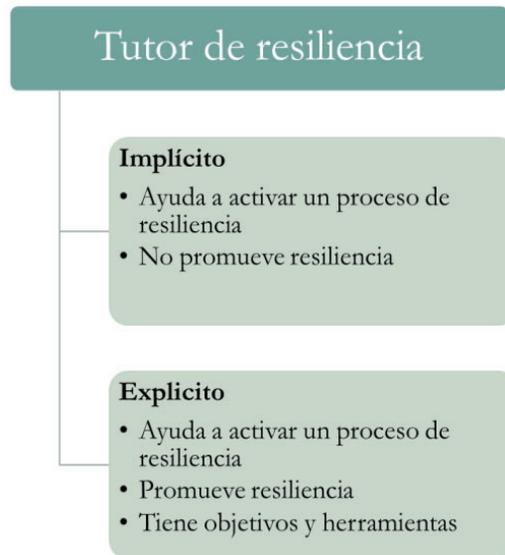
conscientemente, deciden crear un vínculo de apoyo; acompañando de manera incondicional al otro durante la situación de adversidad, sin saber si su relación resultará o no significativa y/o transformadora (Hurtubia & Forés, 2021; Rubio & Puig, 2015; Vanistendael, 2005).

Es necesario aclarar que ambos tipos de tutores contribuyen a los procesos de resiliencia, pero para que estos sean aún más eficaces ambos tutores deberán trabajar / colaborar en manera conjunta (Torralba & Vásquez-Bronfman, 2006a). Éste es uno de los principales desafíos sobre los que deben trabajar los programas de promoción y prevención socioeducativos. Proponiendo acciones y estrategias que incluyan la voz de la comunidad (Munist et al., 2018; Ungar, 2018), con un enfoque multisistémico, integral y dinámico (Azkarraga Etxagibel et al., 2012; Pacheco-Mangas et al., 2020). Es decir, una visión más ecológica que potencia acciones colaborativas y trabajo de red versus modelos estandarizados y rígidos (Cefai, 2021; Masten & Motti-Stefanidi, 2020; Ungar, 2019).

Hasta este punto, el concepto de tutor lo hemos relacionado con la idea de un adulto que acompañaba el proceso de resiliencia de un NNA. Pero tal como señala Cyrulnik; tutor incluso puede ser un objeto, una obra de arte, un libro o un animal que provoca el renacer psicológico tras el trauma (Cyrulnik, 2001). Pero en estos casos, el tutor no es consciente y por lo tanto no ayuda a la prevención (Hurtubia, 2019; Hurtubia & Forés, 2021).

Por último, vale la pena señalar que el tutor puede reforzar un proceso de resiliencia en un adulto o en una comunidad, ampliando el alcance del término y saliendo de la esfera de la niñez. (Tartakowsky et al., 2022). Así es como podemos hablar de tutores “peer to peer” (Lan & Wang, 2019; McDonald-Harker et al., 2021; Paloma et al., 2020a); idea que fue llevada a la práctica a través del proyecto piloto “Resiliencia protagónica” en Córdoba (España), taller de formación del que beneficiaron 27 jóvenes y 13 adultos referentes de ocho Obras Sociales Maristas en los años 2018 y 2019, con el objetivo de empoderar a los participantes como tutores de resiliencia.

Fig 13 – Tipología tutores (elaboración propia)



En resumen, la literatura de los últimos años, entrega detalles respecto al tutor de resiliencia, sus características y trabajo, pero siempre en modo general. Señala que sus tareas son recrear un clima seguro y acogedor, a partir del cual desarrollar capacidades personales y autonomía emocional (Rubio y Puig 2015) para ello, deberá tener características personales y laborales como la empatía “un tutor no busca, no espera nada en particular sobre su relación con el niño. Se produce entonces una empatía, un lazo de confianza, un estímulo que permite que ese niño se desarrolle en otra dimensión” (Martínez y Vásquez-Bronfman, 2006). La empatía le ayuda a entrar en conexión con el niño, niña y adolescente, ayudándolo y apoyándolo en la creación de vínculos. Vínculos que fueron dañados por la situación de vulnerabilidad a la que se estaba expuesto.

La mayoría de los estudios que ha intentado definir y caracterizar mejor la figura del tutor de resiliencia, se basan en experiencias occidentales (Castelli, 2015; Giordano et al., 2021; Hurtubia, 2019; Rubio & Puig, 2015), identificando una serie de características, pero sin dar una definición exhaustiva ni tampoco se han considerado las diferencias socioculturales de los contextos.

Al profundizar sobre la figura del tutor de resiliencia, nos enfrentamos al tema de la identidad; concepto complejo, multidimensional y profundamente social (Mancinelli, 2008a). Construir una identidad consiste en negociar los significados de nuestras experiencias

sociales, la identidad sirve como pivote entre lo social y lo individual (Wenger, 1998). Por lo tanto, la identidad del tutor de resiliencia se convierte en un constructo dinámico intrínsecamente relacionado con la idea de resiliencia ecológica, donde un sistema puede influenciar positivamente a otro sistema (Cefai, 2021); por lo tanto, la acción resiliente del tutor influye en el sistema niño, niña o adolescentes, así como en la familia o comunidades de estos.

La vida profesional y personal del tutor explícito de resiliencia, así como las potenciales experiencias resilientes que haya vivido la persona pueden influir en la concepción que se tiene como tutor. Hay una inevitable relación entre las identidades profesionales, organizacionales y los otros roles que desarrolla el sujeto en su comunidad social (Day & Gu, 2015a; Orozco-Martínez et al., 2021).

Lo anterior nos lleva necesariamente a la idea que, para definir detalladamente la figura del tutor de resiliencia, es necesario verlo en toda su complejidad. Puesto que como señala Aguaded (2016) un educador nunca es un resultado, un producto terminado; sino que se crea a sí mismo, en relación con su entorno. Lo mismo sucede con el tutor de resiliencia.

Un educador, así como un docente, un psicólogo, un asistente social, etc. pueden convertirse en tutores explícitos de resiliencia al tomar consciencia de este rol, analizando los mecanismos que le han permitido ser resiliente. Esta toma de conciencia también influye en el modo en que fortalecen habilidades en los demás (Aguaded & Almeida, 2016; Forján & Morelato, 2018; Henderson & Milstein, 2003).

En resumen, al hablar de tutor de resiliencia estamos hablando de:

- Alguien o algo que provoca un despertar en la resiliencia (Cyrulnik, 2001). De manera casual o intencional. Por eso se habla de tutores explícitos es decir conscientes de su rol e tutores implícitos (Cyrulnik, 2021; Hurtubia, 2019; Sánchez & Gutiérrez, 2016; Torralba & Vásquez-Bronfman, 2006).
- La acción del tutor generalmente recae sobre un niño, niña o adolescente. Pero también puede ser sobre un adulto o comunidad (Hurtubia Toro et al., 2021b; Robinson et al., 2015; Tartakowsky et al., 2022).
- Un tutor puede ser implícito y explícito a la vez, es decir. Puede ser un profesional que de manera consciente o inconsciente contribuye al proceso de resiliencia de un otro (Goldstein et al., 2013b; Hurtubia, 2020b).
- El tutor se va creando a sí mismo en relación con la interacción de su entorno y sus experiencias profesionales como sociales (Aguaded & Almeida, 2016; Day, 2014).

- Tiende a ser un rol “ingrato” puesto que el resiliar es un proceso y la persona que lo ha vivido toma consciencia de este, sólo al final (Lecomte, 2005; Vanistendael, 2014).
- Ayuda al otro desarrollar la capacidad de resignificar y cambiar el punto de vista sobre los eventos vividos (Serrano & Sanz, 2019). Para ello, es fundamental la generación de un vínculo sano y no paternalista entre el tutor y el otro ya sea niño, niña, adolescente, adulto o comunidad (Day & Gu, 2015b; Del Rincón Igea, 2016; Sánchez & Gutiérrez, 2016b).

Estamos llegando al final de este subapartado y comienza a delinearse la figura del tutor de resiliencia, como alguien (profesional o no) que promueve procesos de resiliencia en un otro. Ahora, el foco de la presente tesis está en analizar al tutor profesional que conscientemente decide apoyar/facilitar la resiliencia en el NNA con quien trabaja diariamente. Para ello, es necesario comenzar a analizando su perfil con mayor detalle, sobre todo las áreas correspondientes a la identidad, las competencias y las acciones que ejerce como tutor de resiliencia.

2.3 Dimensiones del tutor de resiliencia

La resiliencia es un constructo social y dinámico (Cefai, 2021; Grané & Forés, 2019; Robinson et al., 2015; Ungar, 2021); cambia y se transforma según los contextos socioculturales en los que se desarrolla (Masten, 2021; Ungar, 2018b). Por lo tanto, la definición y caracterización de la figura del tutor de resiliencia, necesariamente está marcada por aspectos socioculturales y factores globales (Fraser et al., 2004a; Guichard, 2018a; Nota et al., 2020), es decir un mundo cambiante, líquido e incierto (Bauman, 2010; Grané & Forés, 2019b). El desafío del tutor se complica, puesto que las competencias que se esperan de su rol; cambian, se adaptan y modifican se acuerdo a las exigencias del entorno y de la propia percepción que tiene de sí mismo, en base a los proyectos de vida personal y profesional (Mancinelli, 2022a).

Por lo tanto, se necesita un enfoque capaz de integrar las diversas facetas del tutor, mostrando como se construye esta imagen a través de características personales, competencias sociales y profesionales que siempre están en relación con un entorno social (Grané & Forés, 2020b; Hurtubia & Forés, 2021b; Munist et al., 2018; Ungar, 2012b).

En estas líneas, se reestructura el perfil del tutor de resiliencia en base a las diversas características y competencias que le atribuye la literatura, para volver a construir un perfil que tenga cuenta de las diversas facetas que los autores señalan, como parte de esta figura. Para ello, es necesario comenzar definiendo brevemente lo que se comprende por el término competencia, utilizado este apartado.

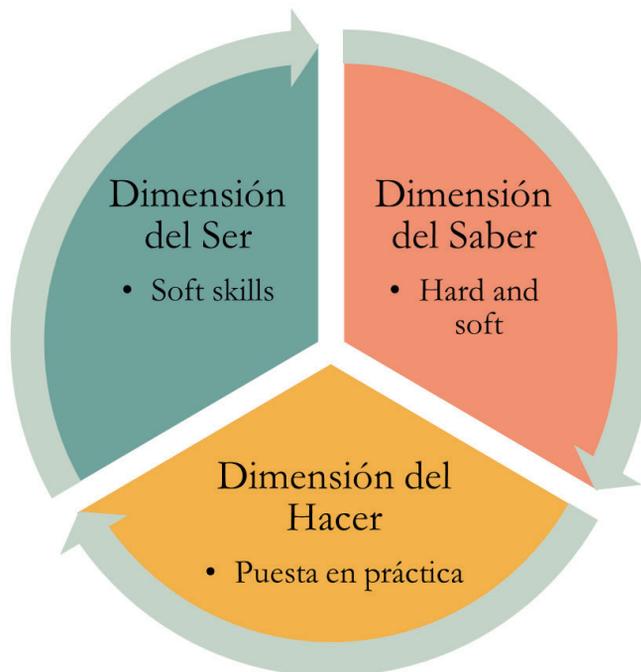
Las competencias son un concepto transversal que incluye el mundo de la educación, de la formación, del desarrollo profesional y también personal, se puede definir como el uso de un conocimiento, habilidad, capacidad social y/o metodológica en una situación de trabajo o personal (Baldacci, 2010). Estas competencias son interdependientes y se influyen entre ellas (Pellerey, 2016a), cayendo fácilmente en confusiones. Por ello, es necesario comprenderlas como herramientas moldeables que se pueden transferir vertical u horizontalmente a través de los diversos compartimentos de nuestra vida (Bernaud et al., 2016), es decir, una misma competencia puede ser usada en nuestra vida personal y profesional. Por ello, e inspirados en la propuesta de Pellerey, dividiremos el mundo de las competencias que tienen relación con la figura del tutor de resiliencia en tres dimensiones:

- **Dimensión del ser**, conectado a las *soft skills* o competencias transversales, entendidas como características y comportamientos del sujeto que entran en juego en el contexto laboral

de ser necesario (Mancinelli, 2020). Estas incluyen las esferas de lo cognitivo, relacional y emotivo, por ejemplo, al momento de establecer una relación de ayuda, la empatía o la escucha activa, son fundamentales para crear un vínculo de confianza.

- **Dimensión del saber**, engloba *hard skills* específicas, es decir competencias técnico-operativas, referidas a un específico ámbito laboral y que no pueden ser transferidas a otros ámbitos de la vida (a diferencia de las *soft skills*) (Pellerey, 2016a). Por ejemplo, un psicólogo necesita conocer las diferentes fases del desarrollo de la persona, así como un profesor las herramientas de evaluación.
- **Dimensión del hacer**, es la puesta en práctica de las *skills*, por ello esta dimensión se refiere a competencias generales, que pueden ser transferidas a otros ámbitos y se encuentran fuertemente influenciadas por las reglas socioculturales donde se desarrolla la persona (Bernaud et al., 2016). Por ejemplo, un educador necesita poner en práctica la comunicación eficaz para dialogar con los padres, así como saber ofrecer herramientas de expresión a un niño, niña y adolescentes, como la detección de sus necesidades para poder diseñar estrategias de acción.

Fig 14 – Dimensiones de las competencias (elaboración propia)



Las tres dimensiones se integran entre sí y ayudan a ver desde todos los prismas la complejidad del tutor de resiliencia, más allá de su profesión (Mancinelli, 2020). Sin excluir lo que son las variables socioculturales de cada contexto que influyen en la conducta del sujeto. A continuación, se presentará cada dimensión con mayor detalle.

2.3.1 Dimensión del Ser

Bajo la dimensión del “Ser tutor de resiliencia” se engloban todos los aspectos más íntimos de quienes ejercen un rol promotor de resiliencia de manera consciente y deliberada. Si bien esta dimensión corresponde a un ámbito personal, una lectura atenta sobre la construcción del “ser”, comienza a revelar que la propia imagen siempre está influenciada y es sensible a la imagen del mercado (Sempio & Marchetti, 1995a) es decir; como me veo en relación con lo que los demás también ven. Por eso es un error ver el ser como una cosa sola, un concepto encarcelado en la subjetividad de la persona, completamente aislado de todo y de todos (Bruner, 1995; Sempio & Marchetti, 1995a). Se trata más bien de una construcción fuertemente influenciada por la interpretación que la persona hace de sí misma, pero también por la interpretación que tienen los demás de esa persona (Castelli & Sbatella, 2008). Por esto, la figura del tutor de resiliencia es negociable y tiene un componente sociocultural que debemos considerar.

Esta estrecha relación entre la propia visión que se tiene del rol de tutor, mediada por la visión de los demás, conforma una dimensión compleja y rica de elementos. Elementos que podemos encasillar en 5 categorías: características de la personalidad, ética y valores, apertura al cambio, bienestar y sentido del humor. Todas estas categorías viven en constante relación con el otro, convirtiéndose en aliadas estratégicas al cuando el tutor de resiliencia intenta desarrollar un vínculo sano; finalidad y objetivo de su rol (Cyrulnik, 2021c; Hurtubia, 2019a; Mateu et al., 2018b; Rubio & Puig, 2015b). A continuación, se presentan todos los elementos pertenecientes a esta dimensión.

Características de la personalidad

Categoría que tiene relación con las características personales que se le reconocen y atribuyen al tutor de resiliencia. Es decir, elementos que se refieren a aspectos cognitivos, afectivos y relacionales que nutren el mundo interno de la persona y el profesional, en particular podemos señalar:

- **Cognitivo:** Resaltan la flexibilidad y la creatividad que ayudan a revertir el punto de vista del tutor de resiliencia, desde la carencia a los potenciales recursos que tienen el NNA y su entorno (Pascual et al., 2019b; Puig & Rubio, 2011a): lo que Vanistendael (2014b) resume con el término “cambio de mirada”. Por lo tanto, un tutor de resiliencia que posee estas 2 características, no se rendirá fácilmente frente al fracaso y será constante esforzándose hasta alcanzar sus objetivos, siendo capaz de cambiar sus preconceptos, imaginando un abanico de posibilidades (Castelli, 2015b). De esta forma, podrá activar procesos de resiliencia, porque su mirada no estará focalizada en lo que falta, la carencia o la situación de vulnerabilidad que vive la persona (Gomez & Kotliarenko, 2019; Guajardo & Villalta, 2008).
- **Flexibilidad:** capacidad de tomar decisiones y cambiar estrategias cuando estas no tienen los resultados esperados, permite adaptarse rápidamente a nuevas situaciones; cambiando nuestra forma de pensar y creando nuevas estrategias (Antonietti, 2011b). No es improvisación, puesto que, en las intervenciones psicosociales o socioeducativas, improvisar puede generar más daño que beneficio (Hurtubia, 2019a). Por ello es importante ser flexible, pero sin caer en improvisaciones ni ser rígido (Robinson et al., 2018b). La flexibilidad permite adaptarse a nuevas situaciones, cambiando nuestra forma de pensar y creando nuevas estrategias, lo opuesto a una actitud de rigidez (Castelli, 2015b).
- **Creatividad:** quizás la más destacada dentro de las características del tutor (García-Vesga & Domínguez, 2013b; Lecomte, 2005b; Rubio & Puig, 2015b). Estrechamente relacionada con la flexibilidad, ambas ayudan a búsqueda de vías alternativas para sortear los desafíos que presenta el contexto y la persona al momento de establecer una relación. Es una habilidad que impulsa al sujeto a readaptar sus ideas y cambiar el uso o función de los objetos, viéndolos desde una nueva óptica; en otras palabras, utilizamos algo que ya sabemos, pero para realizar una acción que porta a un resultado diverso (Antonietti, 2011b; Antonietti & Cesa-Bianchi, 2003; Mancinelli, 2008a).

Ámbito afectivo

Las características de esta dimensión contribuyen a la creación de un lazo de confianza y contención entre tutor y NNA, lazo que permite al NNA narrar sus vivencias más difíciles; mientras que el tutor reconoce las emociones del otro y las valida, aceptando que la esfera emotiva es una fuente de conocimiento e información válido (Saavedra, 2014a).

Cuando era niña sufrió violencia física y psicológica por parte de su maestro en la escuela; este llegaba en estado de ebriedad y golpeaba a los niños y niñas que estaban en el aula, si cometían errores los empujaba al piso y los pateaba, a las niñas las jalaba del cabello y se burlaba de ellas por ser indígenas. ANNA abandono la escuela, sepultando su mala experiencia y concentrándose en el trabajo del campo. Hasta que un día, se integró a una congregación religiosa que prestaba servicio en su comunidad. Para sorpresa de Ana, las religiosas le mostraron un ambiente socioeducativo diferente; donde los niños, niñas y adultos podían estudiar o dialogar sin necesidad de abusos ni violencia. Al comienzo, sentía temor, pues los malos tratos de su primer maestro seguían en su memoria, pero gracias al apoyo incondicional y al amor mostrado por las religiosas; Ana decidió retomar sus estudios, aprendiendo a leer y escribir.

Este extracto, resume perfectamente porque es importante la parte afectiva, puesto que en este caso la congregación religiosa fue un tutor de resiliencia para Ana, creando un vínculo socioeducativo de buen trato y respeto. En particular se identifican dos claves características.

- **Autorregulación emocional:** es decir mantener la calma y saber cómo poner en acto la propia capacidad para gestionar las emociones (Goleman, 2006). Es decir; reconocer las propias emociones, comprender como estas influyen en nuestro comportamiento y lograr expresarlas de manera apropiada (Mancinelli, 2019). Poder regular las propias emociones evitando caer en la agresividad es otra de las características que la literatura da al tutor de resiliencia (Goldstein et al., 2013b; Lecomte, 2005b; Luther, 2015a; Serrano & Sanz, 2019). La autorregulación emocional, también contribuye a acoger sin criticar las acciones del otro, manejando las propias emociones de desconcierto, incredulidad, culpa, impotencia, fragilidad y rabia (Bertetti & Castelli, 2014a) que puede probar el tutor en la relación con el otro.
- **Afecto y cariño:** una de las funciones del tutor de resiliencia es hacer sentir al otro amado y querido. Por esto, se lee con frecuencia que el mostrar cariño y afecto son parte de sus características (Hurtubia, 2019a; Lecomte, 2005b; Rubio & Puig, 2015b; Vanistendael & Lecomte, 2006b). Herramienta que se revela fundamental, cuando se trabaja – sobre todo – en contextos de abuso y maltrato. Las acciones de cariño y afecto siempre deben llevarse a cabo en un clima de respeto mutuo (Baubet et al., 2015). Características que se resumen en la idea de “Buentrato”; es decir un contexto amoroso, de cuidados, ternura, estimulación y cariños (Barudy & Dantagnan, 2010a). De ahí la importancia de mirar y hablarse con un lenguaje adecuado a la edad del NNA.

Ámbito relacional o interpersonal

Dimensión que se complementa con las demás, siendo la puesta en práctica de todas las habilidades necesarias para establecer una relación, que con el tiempo puede convertirse en un vínculo significativo y promotor de resiliencia (Cyrulnik, 2020; Masten, 2014b; Vanistendael & Lecomte, 2006b). El tutor de resiliencia debe ser un tejedor de vínculos (Del Rincón Igea, 2016; Forés & Grané, 2012a; Mateu Pérez et al., 2010; Rubio & Puig, 2015b), para ello es importante que posea y ponga en práctica determinadas habilidades sociales que facilitan la construcción de una relación con el otro. En particular la literatura destaca:

- **Escucha activa:** escuchar con atención y detención el mensaje del otro, es fundamental al momento de crear un vínculo (Rubio & Puig, 2015b). No se trata simplemente de comunicar las habilidades y potencialidades que se ven en el otro, sino de escuchar su mensaje con atención (Day, 2014a), acogiendo y dando respuesta al mensaje del NNA con toda su carga emocional (Hurtubia, 2019a). Un oído atento contribuye al proceso de resiliencia, validando el relato (Goldstein et al., 2013b). Característica estrechamente ligada a la comunicación eficaz.
- **Comunicación eficaz:** significa saber enviar el mensaje de forma clara, simple y asertiva (Anolli, 2002). Aspectos que engloban un proceso a través del cual se pueden compartir informaciones, ideas, experiencias, opiniones y sentimientos (Mancinelli, 2020). También implica una relación; un intercambio entre dos o más personas de forma interactiva y no unidireccional, (Aguaded & Almeida, 2016b; Castelli, 2015b; Hurtubia Toro et al., 2021c; Lecomte, 2005b) en donde los mensajes de las palabras, los silencios y los gestos tienen un significado. Por lo tanto, comunicar de forma eficaz significa entrar en sintonía con el otro y para ello es importante enviar un mensaje claro y coherente con la situación; expresar el propio mensaje sin asumir tonos de superioridad, escuchando con atención y respeto al otro (Hurtubia Toro et al., 2021c; Mancinelli, 2020). Uno de los objetivos del tutor es crear vínculos de apoyo (Rubio & Puig, 2015b), para que esta característica vinculadora se haga efectiva, se necesita que el tutor sepa cómo hacer llegar su mensaje resiliente en donde predominan la aceptación, la esperanza y la visibilizarían de los recursos del otro. La comunicación efectiva, también pasa por comprender y validar el mensaje que el NNA está compartiendo (Goldstein et al., 2013b), para lo que sin duda es necesaria la empatía.
- **Empatía:** el proceso de resiliencia significa resignificar el dolor a través de la narración y la empatía se convierte en la llave de entrada para este proceso. (Goldstein et al., 2013b; Hurtubia, 2019a, 2020b; Rubio & Puig, 2015b; Vanistendael & Lecomte, 2006b), permitiendo al tutor percibir y reconocer los sentimientos, sintonizándose emotivamente y

logrando comprender mejor la perspectiva del otro (Mancinelli, 2020). La empatía hace sentir al NNA que hay una persona que se interesa en él o en ella. Esto es posible porque la acción del tutor que aparentemente no busca nada en particular, hace nacer un lazo de confianza, un estímulo que permite el desarrollo (Palomero, 2006; Torralba & Vásquez-Bronfman, 2006a). Al decir que la acción no busca nada particular, nos referimos a que el tutor es consiente que su acción puede generar o no un cambio; puede o no ser una acción de resiliencia. La empatía contribuye a saber apreciar el punto de vista o el dolor del otro, aunque no necesariamente lo comprenda ni haya vivido la misma situación (Kaplan, 2005b). La empatía también contribuye a mejorar las relaciones interpersonales, facilitando la comprensión y la aceptación (Day & Gu, 2015b; Mancinelli, 2019).

Si bien estas, son características personales, todas ellas contribuyen al trabajo del tutor, instaurando una relación sana y significativa con el NNA. Sin este aspecto relacional, es imposible para el tutor promover resiliencia, puesto que para el ser humano la única forma de encontrar sentido es a través del proceso narrativo, proceso que sólo se da en un ambiente seguro y protector, producto de una relación sana que hace sentir en confianza para abrir la herida y comenzar a sanar (Cyrulnik, 2021c; Puig & Rubio, 2011a; Sánchez & Gutiérrez, 2016b; Vanistendael, 2014b).

Ética y valores

Estos elementos se encuentran en el centro del trabajo de todo tutor y dan sentido a su labor (Day, 2014a), más allá de las líneas estratégicas de las instituciones en las que trabaja o de los programas políticos implementados desde el gobierno. Por ello, los procesos socioeducativos y psicosociales, en los que se desenvuelve el tutor de resiliencia, se rigen por valores y concepciones éticas que guían su actuar personal y profesional, llevando intrínseca la idea de cambio social (Day & Gu, 2015b). Son nuestras convicciones éticas y morales las que llevan al tutor a establecer una relación resiliente con el otro, una relación horizontal en donde el tutor invierte más de lo que está estipulado en su contrato de trabajo (Castelli, 2015b; Hurtubia, 2019a; Vanistendael, 2014b). Los valores y nuestras experiencias sociales se influyen mutuamente, permitiendo de dar sentido a la adversidad, porque funcionan como un cuadro protector, que da coherencia y posibilidad de control frente a experiencias difíciles (Bertetti & Castelli, 2014a).

- **Vocación:** el trabajo del tutor suele ser ingrato, siendo necesaria una fuerte convicción y compromiso vocacional (Brazendale et al., 2017), vocación que lo hace sentirse útil para los demás, distinguiendo su trabajo de otros tipos de empleo (Hansen, 1995). Por esto es necesario que el tutor tenga un profundo sentido de compromiso hacia su trabajo, aceptando incondicionalmente al otro, con sus errores y virtudes (Rubio & Puig, 2015b; Vanistendael, 2005). La vocación contribuye a la toma de conciencia por parte del tutor, del potencial sanador o dañador de su rol, sin este paso profundo es difícil ser un verdadero tutor de resiliencia (Goldstein et al., 2013b).
- **Compromiso y coherencia con los Derechos Humanos:** los DDHH¹⁰ son universales, integrales, indivisibles, intransferibles, irrenunciables y forman parte fundamental del ser humano. Pero en la práctica estos derechos incluyen normas y relaciones de poder que se materializan a través de discursos, hechos e identidades (Rodríguez Camarena, 2015). Las que también se reflejan en la relación del tutor con el NNA, siendo fundamental que el tutor realmente reconozca éticamente al otro, como una persona, un sujeto activo y capaz de ejercer sus derechos (Vanistendael, 2005). Investigaciones han relacionado que el compromiso con los DDHH por parte de trabajadores sociales refuerza lo vocacional y la resiliencia de los mismos profesionales (Boryczko, 2021; Rodríguez Otero & Cerros Rodríguez, 2021). Por lo tanto, reconocer, sobre todo al NNA como un actor capaz de tomar decisiones llevará al tutor a actuar sin dejarse llevar por prejuicios o actitudes de paternalismo, pues reconoce en el otro a una persona y no un objeto que puede ser suplantado con acciones de terceros. (Hurtubia, 2019a; D. Muñoz, 2021; Robinson et al., 2018b).
- **Tolerancia:** característica personal, profundamente arraigada con la resiliencia, puesto que como señala Vanistendael (2005) , una parte profunda del vínculo resiliente pasa por el sentirse amado tal cual se es, dejando espacio al error. Por lo tanto, el tutor es tolerante frente a las diferencias que pueden surgir durante una relación de apoyo con el otro (Lighezzolo et al., 2003a). Un tutor de resiliencia tiene una presencia constante y significativa en el otro, pero no sabrá hasta el final o quizás nunca el resultado de su acción. (García-Vesga & Domínguez, 2013b; Hurtubia, 2020b; Vanistendael & Lecomte, 2006b). Para este trabajar “a ciegas” se necesita de tolerancia para sobrellevar los errores, prejuicios y dificultades que pueden surgir en el proceso de resiliencia y en la relación con el otro y con su entorno (Forés & Grané, 2012a).

¹⁰ Derechos humanos abreviados en adelante como DDHH.

- **Esperanza:** el valor de la esperanza rige al momento de hablar o esperar cambios positivos en los NNA y en las comunidades con las que se trabaja (Day & Gu, 2015b). Por ello, la esperanza se convierte en una herramienta fundamental que moviliza las acciones del tutor y la incluye como dentro de los cuatro componentes del capital psicológico (Luthans et al., 2007) . A reforzar esta idea, encontramos variados estudios que asocian la idea de la esperanza y el optimismo a la satisfacción y permanencia laboral (Peterson & Luthans, 2003), así como el agotamiento laboral y burnout, se reducen en presencia de recursos personales como el optimismo y la autosatisfacción (Hakanen et al., 2006; Prieto et al., 2008). La esperanza de un cambio y de un crecimiento en quien necesita de su ayuda, es el valor que mueve al tutor en su trabajo y en su vida personal, una esperanza realista como señala Vanistendael (2005) que agudiza la mirada en la búsqueda de recursos, sin dejar de lado las necesidades y riesgos.

Apertura al cambio

Lo que le permite al tutor asimilar nuevas experiencias y aprender tanto de los errores, como de las vivencias pasadas (García-Vesga & Domínguez, 2013b). Enfrentar los cambios con una mente abierta, ayudan al tutor a resignificar sus propias experiencias de dolor (Aguaded & Almeida, 2016b; Day, 2014a). La apertura al cambio, también se relaciona con el saber cuándo actuar nuevas estrategias en post de la relación resiliente que sea crea entre tutor y NNA (Goldstein et al., 2013b).

Bienestar

Entendido como un estado dinámico, en el que el individuo es capaz de desarrollar su potencial, trabajar productiva y creativamente, construir relaciones fuertes y positivas con los demás y contribuir a su comunidad (The Government Office for Science, 2008). Concepto que engloba las acciones y decisiones que toma la misma persona con relación a su salud mental, así como las acciones del entorno laboral que van a proteger la salud mental y bienestar de sus empleados y beneficiarios (Duque & Gomez, 2014). Por ello, es importante que los tutores inviertan en su propio bienestar, porque sin él, difícilmente podrán promover el bienestar del NNA (Day & Gu, 2015b). Herramienta importante para el bienestar es el autoconocimiento, puesto que un tutor que se conoce sus límites evalúa sus prácticas y adapta sus estrategias al contexto transmitirá seguridad (Aguaded & Almeida, 2016b).

Elementos que ayudan al NNA a comenzar a significar sus vivencias y reconocer sus propios recursos.

Sentido del humor

Entendido como la capacidad de reírse de uno mismo frente a la adversidad (Flórez & Sánchez Aragón, 2019; Vanistendael et al., 2013). El humor nace del defecto; de una acción que tiene una consecuencia inesperada, la cual podemos evaluar como negativa o destructiva si crea o abre heridas, o bien constructiva si conlleva algún tipo de crecimiento (Vanistendael et al., 2013). En este caso nos referimos al humor constructivo que se manifiesta como un tipo de inteligencia (Goleman, 2006) que lleva a ver la vida con optimismo y esperanza; ayuda a tomar distancia de los problemas. También libera tensiones, da bienestar físico y rompe el hielo (Bertetti & Castelli, 2014a; Vanistendael et al., 2013). Un tutor de resiliencia con humor y que promueve el humor, fortalecerá la capacidad del NNA para ver las cosas desde diversas perspectivas, comprendiendo que el cambio no necesariamente es algo negativo, sino que también puede ofrecer oportunidad de crecimiento y transformación (Day, 2014a).

Fig 15 – Dimensión del Ser (elaboración propia)



2.3.2 Dimensión del Saber

Continuando con la deconstrucción del perfil que acomuna a los tutores de resiliencia, es momento de hablar sobre los saberes que debe poseer dicho profesional; es decir, el conjunto de conocimientos teóricos y prácticos relativos al propio contexto de trabajo que le permiten realizar su labor resiliente de modo consciente y deliberado (Hurtubia, 2020b).

En esta sección, los saberes son específicos de profesiones relacionadas con el apoyo psicosocial y socioeducativo como educadores, profesores, asistentes sociales y psicólogos. Respecto a los conocimientos que debe necesariamente manejar un tutor de resiliencia, la literatura comienza a ser menos específica en comparación a la dimensión del ser, grosso modo encontramos conceptos relativos a la resiliencia, el “buen trato” y el conocimiento general del contexto de trabajo (Day & Gu, 2015b; Giordano & Ungar, 2021b; Goldstein et al., 2013b; Vanistendael, 2005).

Se pueden identificar dos tipologías de saberes: una teórica que dice relación con el concepto de resiliencia y un conocimiento del entorno en el cual se trabaja. Ambos tipos de conocimiento son necesarios para promover procesos de resiliencia en los NNA con los que trabaja el tutor de resiliencia.

Conocimientos teóricos

- **Resiliencia:** un tutor de resiliencia consciente debe conocer el concepto de resiliencia y sus bases (Giordano et al., 2021a; Hurtubia, 2020b). Con particular atención lo que se relaciona con los modelos aplicativos (Mateu Pérez et al., 2010), factores de riesgo y de protección (Cyrulnik & Jorland, 2012b), así como la aplicación del cambio de mirada sugerido por Vanistendael (2005). Pero este cambio de mirada necesita de un cambio de actitud que lo saca del esquema de lo ideal para llegar a lo posible (Grané & Forés, 2019b; Puig & Rubio, 2011a) es decir, una mirada que se mueve de la carencia y pasa a la acción, a través de una construcción conjunta y participativa del tutor con su institución y el beneficiario de la misma (Castelli, 2015b; Giordano & Ungar, 2021b; Hurtubia, 2020b). La base para cualquier acción a favor de la resiliencia por parte del tutor radica en el cambio de mirada, identificando y potenciando los recursos del individuo y su entorno (J. M. Madariaga, 2014b), más que centrar sus esfuerzos en cubrir carencias o vulnerabilidades, esta mirada es lo que entrega sostenibilidad y eficacia al trabajo del tutor (Day & Gu, 2015b; Ungar, 2018c).

- **Buen trato:** concepto que responsabiliza al entorno social en el que se desarrolla el NNA, identificando características como la ternura, los cuidados, estimulación temprana, la presencia de un adulto significativo que garantice un nicho protección afectivo y sano (Barudy & Dantagnan, 2010a; Rubio & Puig, 2015b). Inspirado en el paradigma de Bronfenbrenner (1977). El buen trato promueve acciones a favor de un crecimiento sano en los NNA a partir de sus ambientes cotidianos. En lo específico, es un modelo de acción que se focaliza en la dimensión social promoviendo valores y el respeto a los DDHH; en lo relacional basado en el respeto al otro y en lo individual abordando el autoconocimiento y la educación emotiva del NNA (Sanz, 2016). El buen trato, es un concepto nuevo y un modelo de acción que lleva a los NNA a ser efectivos protagonistas a favor de ambientes sanos, evitando, relaciones desiguales y acciones adultocéntricas (Caritas, 2022). Por esto es fundamental que un tutor de resiliencia conozca las nociones de base detrás de la idea de buen trato, así como su puesta en prácticas a través de acciones que contemplan la esfera del hacer.
- **Enfoque de Derechos:** su articulación con el concepto de resiliencia, constituyen el punto de encuentro entre las responsabilidades individuales y colectivas, de la persona con la sociedad (J. M. Madariaga, 2014b). El tutor de resiliencia necesita creer y ver al otro como una persona activa, en esta visión el enfoque de derechos es la base desde donde el NNA se convierte en sujeto activo y no solo en objeto de protección (Hurtubia, 2020b; D. Muñoz, 2021; Vanistendael, 2014b). La adopción por parte del tutor de resiliencia del enfoque de derechos, particularmente lo relativo a los Derechos del Niño, representa una nueva manera de comprender y trabajar por los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes (D. Muñoz, 2021). Es importante recordar que un tutor que trabaja desde el enfoque de derechos reconoce la ausencia de respuesta inadecuadas y acompaña, replanteando la percepción de los problemas y opiniones, junto a respuestas realmente satisfactorios en acuerdo con las necesidades del grupo (Krauskopf, 2011).

Contexto

Por otro lado, además de los contenidos teóricos necesarios para ser tutor de resiliencia, el operador social también debe manejar información con relación al contexto en el que se desenvuelve su trabajo. Este aspecto es fundamental, puesto que la resiliencia tiene un fuerte componente relacional que la activa en contacto con el entorno (Cyrułnik, 2021a; Grané & Forés, 2020b; Masten & Powell, 2003d; Ungar, 2019d).

- **Impacto del propio trabajo:** el tutor debe ser consciente y comprender el impacto que tienen el adulto en el NNA, por lo mismo se espera que el tutor de resiliencia reconozca y cree en el aprendizaje del NNA (Goldstein et al., 2013b). Este aspecto es posible, solo en la medida que conozca el contexto de trabajo en el que se desenvuelven los NNA y sus familias.
- **Conocimiento de las características del NNA:** para identificar las características y los recursos inherente al individuo, así como al grupo de pares es necesario que el tutor observe con mirada atenta las conductas e identifique los logros (Kaplan, 2005b). En la base del vínculo que estable el tutor con el otro, está el interés autentico en el niño y su entorno (Barudy & Dantagnan, 2010a; Cyrulnik, 2014c; Vanistendael & Lecomte, 2006c), difícilmente se podrá establecer una relación de ayuda que favorezca la resiliencia, si no se conocen las características del sujeto, así como su red social más cercana (Tartakowsky et al., 2022b). Esto también lleva a que cada beneficiario sea tratado de manera diferente y las estrategias de acción que se proponen, serán basadas en las reales necesidades y no en un esquema estandarizado de atención (Grané & Forés, 2020b; Hurtubia, 2020b; Ungar, 2004b).
- **Conocimiento de las características del entorno y de la propia institución:** es fundamental que el tutor conozca y establezca conexiones entre los diversos actores del entorno del NNA (Forés & Grané, 2012c; Ungar, 2018c). Sin estas conexiones el trabajo del tutor puede resultar demasiado existencialista y acotado a una determinada relación de ayuda (Hurtubia, 2019a; Vanistendael, 2014b). Es necesario que el tutor también identifique que otros actores pueden ser potenciales tutores de resiliencia, para comenzar a formar vínculos sanos y seguros, dando más eficacia y sostenibilidad a su actuar (Castelli, 2015b; Hurtubia, 2019a; Rubio & Puig, 2015b). El tutor debe conocer su entorno de trabajo, así como las redes de servicios a los cuales acudir en post del bien del beneficiario (Bertetti & Castelli, 2014a).

Trabajo en equipo

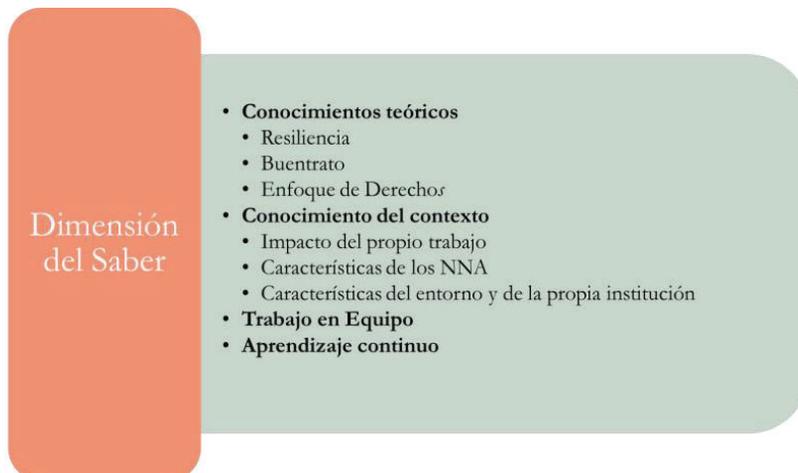
Sabe cómo trabajar en equipo y dar valor al mismo (Garcia-Vesga & Domínguez, 2013b; Lecomte, 2005b). El tutor de resiliencia sabe que no puede hacer todo solo. De hecho, algunos autores lo definen como un tejedor de vínculo (Mateu Pérez et al., 2010; Tartakowsky et al., 2022b) desde esta óptica, los vínculos que realiza se traspasan también en su propia esfera de trabajo y tanto tutor como organización reconocen la importancia del trabajo en equipo (Forés & Grané, 2012c). Enfrentando los desafíos laborales con una

mirada amplia e integradora, donde no existe una única solución, sino que varias alternativas que se complementan y cambian a través del proceso de resiliencia (Ungar, 2018b). Por ello, el trabajo en equipo es una competencia del tutor de resiliencia, al enseñar como acoger y elaborar los distintos puntos de vista (Bertetti & Castelli, 2014a), visiones que requieren flexibilidad, apertura al cambio y creatividad. Todas ellas, recursos que alimentan la resiliencia.

Aprendizaje continuo

Siempre en el ámbito de los saberes, es importante que el tutor, así como la institución en la cual trabaja, promuevan instancias de aprendizaje y desarrollo continuo (Day & Gu, 2015b). El deseo de aprendizaje y formación son signos de compromiso vocacional que llevan a mejorar las prácticas resilientes del tutor (Day & Gurr, 2016a). La actualización a nivel teórico y práctico también mejora la autoeficacia y refuerza aspectos emocionales (Isenbarger & Zembylas, 2006; O'Connor, 2008; Schutz & Zembylas, 2009a), elementos que mejoran los vínculos entre el tutor y el NNA.

Fig 16 – Dimensión del Saber (elaboración propia)



2.3.3 Dimensión del Hacer

Última dimensión es donde las competencias personales y teóricas se unen en la práctica, creando capacidades operativas (Mancinelli, 2008a). Es decir, son las acciones concretas que se espera ejerza un tutor de resiliencia y que dan sentido a su rol. Todas las acciones de este apartado van en la línea de fomentar un vínculo sano que da la oportunidad de poder resignificar la o las experiencias doloras, (Cyrulnik, 2009a; Lecomte, 2005b; Vanistendael & Lecomte, 2006c). A continuación, una presentación de los elementos que componen la dimensión del hacer.

Fomentar la autonomía del NNA

La presencia del tutor de resiliencia en la vida del NNA debe ser temporal y con miras a la sostenibilidad (Rubio & Puig, 2015b; Serrano & Sanz, 2019). Por esto es importante que el tutor ponga en práctica todas sus competencias a favor de fomentar el crecimiento y la autonomía del NNA. Autonomía ejercida con responsabilidad velando por el correcto desarrollo del NNA de acuerdo con su etapa de desarrollo y en relación con el grupo social (Pascual et al., 2019b). El tutor debe siempre mirar al futuro del NNA y en estimulando una autonomía que no vaya en desmedro del otro, ni dando más responsabilidades que aquellas correspondientes al ciclo del desarrollo del NNA (Luther, 2015a). Dentro de este ámbito encontramos:

- **Apoya y cuida:** el tutor funciona como parte de la red social que debe brindar cuidado y apoyo al NNA, esto significa que el tutor atiende y reconoce al otro como un sujeto activo y autónomo (Day, 2014a). En el sentido que acompaña al sujeto a resolver problemas o situaciones de dificultad sin suplantarlo (García-Vesga & Domínguez, 2013b). Estas características contribuyen al proceso de resiliencia al hacer sentir al otro autónomo, es decir capaz, pero a la vez querido.
- **Estimular los logros:** es fundamental que el tutor analice y observe con atención cuales son las habilidades del otro, para luego poder estimularlas. Para ello cree profundamente en el potencial del otro, por ellos estimula el crecimiento y festeja los logros que aparecen durante la relación (Lecomte, 2005b; Robinson et al., 2018b). Todas las personas tienen “islas de competencias” (Goldstein et al., 2013b; Rutter, 1993). Es importante identificar las islas y reforzarlas, sobre todo afectivamente (García-Vesga & Domínguez, 2013b), siendo un promotor de estímulo y gratificación frente a los logros de

los demás (Rubio & Puig, 2015b). En este sentido, como señalan Grané y Forés (2020b) es fundamental que el tutor deje espacio para el error, pasando de una mentalidad de fracaso a una de acción, en donde el error es lo que ha permitido el aprendizaje y el crecimiento.

- **Estimula el desarrollo de competencias y habilidades en el NNA:** porque todos tenemos diferentes habilidades, el tutor gracias a su mirada atenta observa con atención las conductas y dinámicas del individuo y su grupo (Rubio & Puig, 2015b). Muchas veces las habilidades no están a flor de piel, por ello el tutor debe descubrirlas y luego mostrarlas al NNA, volviendo a hacerlo sentir participe de su vida y no un objeto (Cyrulnik, 2016b; Del Rincón Igea, 2016; Vanistendael, 2014b). Para lograr efectivamente poner esta competencia en acción es necesario que el tutor crea en el potencial del NNA (Lecomte, 2005b) tal como dice Vanistendael en relación con el modelo de “la casita” y la necesidad de sentirse incondicionalmente aceptado por el otro, como elemento de los fundamentos de la casita de resiliencia. Un último elemento por señalar, con relación a cómo hacer que los NNA puedan desarrollar sus habilidades, pasa por el hacerles cambiar su relación el error, es decir hacer que el error sea una forma efectiva de aprendizaje y no de castigo (Grané & Forés, 2020b). Estimulando la curiosidad y la apertura a nuevas experiencias,
- **Fomentar la autoeficacia:** para que el NNA continúe su desarrollo de habilidades, debe sentir que es bueno en un determinado ámbito. Por ello el tutor debe evitar de juzgar o responsabilizar (Day & Gurr, 2016a). Además, como algunos estudios señalan, las creencias en torno a la propia eficacia influyen en los demás (Robinson et al., 2015). Esto significa que, si el tutor estimula su propia autoeficacia, también incidirá de modo positivo en el NNA y en el grupo.

Acoger el mensaje del NNA

Debe acoger lo que el NNA le comunica en el momento mismo de la interacción (aquí y ahora), con toda su carga emocional (Hurtubia, 2019a). Para ello es fundamental ofrecer al niño un marco estructurado en el que pueda expresar y contar sus vivencias, un espacio seguro (físico y emotivo) (Castelli, 2015b; Giordano, Cipolla, et al., 2019a; Hurtubia Toro et al., 2021c) que le permita exponerse de forma gradual y protegida a las emociones y a los sentimientos. Para saber cómo acoger y contener lo mejor posible el mensaje, es necesario que el tutor ponga en práctica algunas de las competencias previamente nominadas, con particular atención:

- **Observación:** para poner atención al momento en el que el NNA comparte ese mensaje, se debe poner mucha atención a sus conductas y gestos. Observado y analizando las conductas del otro, el tutor podrá identificar ese momento en el que el NNA se abrirá al relato (Goldstein et al., 2013b). Es necesario tener en cuenta que muchas veces, en la práctica, el deseo del relato se expresa a través de canales no verbales (Baubet et al., 2015; Cyrulnik, 2020; Mateu et al., 2013a). Por eso el uso de lenguajes creativos son un instrumento no intrusivo de diagnóstico y observación del otro,
- **Presencia y cercanía:** el tutor debe mostrarse como una persona cercana al NNA e incondicional, de manera de hacerlo sentir seguro y confiado (Giordano & Ungar, 2021b; Kaplan, 2005b). Dispuesta a contar su historia.
- **Reconocimiento y respeto del otro:** para que todas las condiciones anteriores se verifiquen, a la base es necesario que el tutor reconozca en el NNA a un sujeto y lo trate con respeto (Robinson et al., 2018b). Sin caer en paternalismos ni intentar dar soluciones, cayendo en los prejuicios (Vanistendael, 2005). Esto significa que se reconoce al niño y su realidad, comprendiéndola como un proceso influido por diversos factores (Serrano & Sanz, 2019).

Atender las necesidades afectivas del NNA

Todos los seres humanos tenemos necesidades físicas o instrumentales (alimentación, vestimenta, etc.) y afectivas. Estas tienen relación con el querer y sentirse querido, aspectos que contribuyen al bienestar del sujeto (Luther, 2015a). Siempre en la línea de saber acoger las necesidades del NNA, es importante que el tutor identifique y de una respuesta satisfactoria a las exigencias socioafectivas del NNA (Hurtubia, 2019a), en particular ayudándolo a identificar, comprender y expresar sus emociones (Baubet et al., 2015), las cuales parecen dirigir las acciones del NNA después de acontecimientos potencialmente traumáticos. Sólo haciendo sentir al NNA en confianza, seguro y valorado (J. M. Madariaga, 2014b; Puig & Rubio, 2011a; Serrano & Sanz, 2019) se puede comenzar a resiliarse; puesto que las personas necesitan sentirse vinculados o anclados a otra persona, por lo tanto, los lazos afectivos se convierten en salvavidas frente al oleaje de la adversidad (Del Rincón Igea, 2016). Esta es una de las competencias prácticas que debe necesariamente poner en práctica el tutor, con el fin de establecer el vínculo que da paso al proceso de resignificación y resiliencia.

Movilizar redes de apoyo y potenciar las habilidades prosociales

El grupo representa una experiencia social, un lugar de protección y apoyo. Dentro del grupo, el NNA encuentra una oportunidad para ponerse a prueba y medir sus capacidades a través de la relación con el otro (Castelli & Sbatella, 2008; Hurtubia, 2019a). Diversas investigaciones han comprobado que el apoyo social y la creación de relaciones sanas son predictores de resiliencia (Luthar & Cusshing, 1999a). Puesto que sólo a partir de momento de encuentro, diálogo y comparación con otros, la persona puede descubrir y ser consciente de sus propios recursos, así como de los puntos de apoyos de los demás (Benítez Corona et al., 2021; Luther, 2015b; Overton, 2013a). Se trata de un trabajo simultáneo potenciando la red de apoyo socioafectivo del NNA y al mismo tiempo las competencias sociales del NNA (Hurtubia & Forés, 2021b; Mancinelli, 2019). Por ello, el tutor de resiliencia debe necesariamente crear un vínculo para comenzar su acción (Cyrulnik & Jorland, 2012b; Forés & Grané, 2008; Hurtubia, 2020b; Masten, 2001b; Puig & Rubio, 2011a). Pero también debe ser un punto a partir del cual se creen nuevos vínculos entrelazando los potenciales actores de apoyo social (Rubio & Puig, 2015b), potenciando el entorno socio afectivo del NNA.

- **Creación de nuevos vínculos:** como señala Cyrulnik (2021a) la resiliencia debe tejerse entre los recursos del entorno con los de la persona. Ahora, cuando el nicho ecológico (Barudy & Dantagnan, 2010a) está dañado, es necesario comenzar a sanarlo o buscar nuevos aliados que entreguen seguridad y respeto al NNA (Hurtubia, 2019b; Martínez et al., 2021; Vanistendael, 2014a). Para ello, el tutor debe fomentar los momentos de relación y participación entre el NNA y su entorno social (J. M. Madariaga, 2014b). Aspecto que también contribuye a la sostenibilidad de las intervenciones psicosociales y socioeducativas basadas en la resiliencia (Ungar, 2021b).
- **Potenciar habilidades prosociales a través de momentos sanos de sociabilidad:** para poner en acción la resiliencia, el tutor también deberá fomentar procesos relacionales y participativos que ayudan a resignificar (J. M. Madariaga, 2014b) transformando la situación de forma saludable.
- **Brindar oportunidades de participación:** estrechamente relacionado con el punto anterior, las habilidades prosociales, sólo pueden desarrollarse en la medida que se les deje experimentar. Esto significa brindar efectivas oportunidades de participación que sean significativas, en donde los NNA se sientan efectivamente sujetos activos en la toma de decisiones y desarrollo sus actividades (Henderson & Milstein, 2003; Hurtubia, 2019a; Mateu et al., 2013a). Es necesario dar la oportunidad para que también los NNA puedan apoyar y

ayudar a otros (Goldstein et al., 2013b), ofreciendo momentos concretos donde desarrollar el sentido de solidaridad del grupo, reforzando el tejido social y dando oportunidad a los NNA de brindar afecto, apego y seguridad a los demás, generalmente e trata de sus propios pares (Grané & Forés, 2020b).

- **Ver el error como una forma de aprendizaje:** la participación y el desarrollo de competencias también pasa por dejar que se comentan errores, comprendiendo que este más que un castigo es una oportunidad que consciente crecer (Goldstein et al., 2013b). Tal como lo señalan Forés y Grané, el temor a experimentar cosas nuevas puede llevar a comprender el fracaso no como una acción, sino como una identidad “yo soy un fracasado” (Grané & Forés, 2020b).

No ser agresivo ni victimizar

Uno de los requisitos de la resiliencia, pasa por el volver a sentirse “actor protagonista” de la propia vida, sentir que se vuelve a tener la gestión por sobre los eventos que suceden (Cyrułnik, 2009a; Masten & Powell, 2003b; Wright & Masten, 1997b). Para volver a dar un sentido a la vida, es fundamental que el tutor utilice un vocabulario amable (Grané & Forés, 2020b) y comunique con gentileza (Cyrułnik, 2001), permitiéndole al NNA volver a crear un relato de sus experiencias (Lecomte, 2005b). En este sentido, es fundamental el no victimizar, rescatando las habilidades y recursos que posee la persona (García-Vesga & Domínguez, 2013b). La relación debe ser horizontal y digna, sin necesidad que influya la problemática o dificultad que la persona presenta (Del Rincón Igea, 2016). Por lo tanto, tampoco se deja guiar por los prejuicios, ni tiene una actitud paternalista (Hurtubia, 2019a). Trata al NNA como un sujeto de derechos, contribuyendo a al refuerzo de los recursos que favorecen la resiliencia.

Establecer límites claros y compartidos

Diversos autores hablan sobre la importancia de establecer y compartir límites claros (Castelli, 2020; Cyrułnik & Jorland, 2012b; Lecomte, 2005b; Sarkar & Fletcher, 2013). Los límites, ayudan a mantener una relación sana entre el tutor y el NNA, protegiendo el bienestar de ambas partes, pues muchas veces se mira olvida que el cansancio profesional, producto de la falta de límites puede llevar al operador a experimentar episodios de burnout (Bertetti & Castelli, 2014a; Duque & Gomez, 2014). Pero los límites, también definen el

respeto que se tiene del otro, en particular respetando y dando espacio, cuando el NNA no desea aun comunicar aquel evento doloroso (Castelli, 2011a; Giordano, Cipolla, et al., 2019b). Los límites, llevan al respeto del proceso de resiliencia del otro, proceso que se caracteriza por su subjetividad (Garmezy et al., 1984b; Masten & Powell, 2003b; Wright & Masten, 1997b), respetando las palabras, pero también los silencios. Finalmente ayudan a dar una estructura a los entornos.

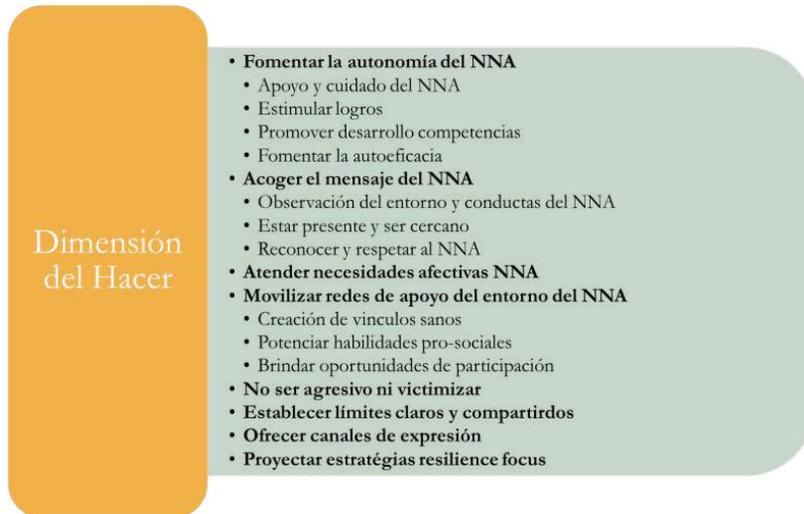
Ofrecer variados canales de expresión

Parte del trabajo del tutor consiste en acompañar al NNA a dar un significado a la experiencia vivida (Cyrulnik, 2001; J. M. Madariaga, 2014b; Masten & Powell, 2003b). Este proceso de significación, muchas veces no se concretiza a través del lenguaje oral, pues resulta demasiado difícil y doloroso expresar con palabras el sufrimiento y el miedo; por ello, es fundamental saber ofrecer canales alternativos de comunicación (Castelli, 2011a). Para ello, también se debe asegurar un acceso a los NNA a este tipo de actividades (Robinson et al., 2018b). Por estos es importante que el tutor sepa como estructurar un espacio expresivo donde vivir la experiencia emotivamente significativa a través de una herramienta accesible al imaginario del NNA (Mancinelli, 2019). Los canales de expresión como el dibujo, el teatro, la pintura, el baile y la fotografía no conocen límites culturales ni de edad (Borgini & Crivelli, 2003; Careti et al., 2013).

Proyectar estrategias *resilience-focused*

Junto con elaborar material creativo-expresivo apto a las necesidades del contexto. Parte de la relación del tutor con el NNA, pasa por un vínculo constante enfatizado por la presencia del adulto (Cyrulnik, 2020; Rubio & Puig, 2015b). Pero en contexto socioeducativo y psicosocial estructurados, es necesario que el tutor sepa como proyectar y crear material a favor de la resiliencia de sus beneficiarios (Giordano & Ungar, 2021b; Pacheco-Mangas et al., 2020b). Estas competencias, necesita de un enfoque integrador y abierto de la resiliencia (Ungar, 2012b). Por ello se privilegian las intervenciones integrales que trabaja con equipos compuestas por diversos profesionales (Arteaga A & Pérez T, 2011; Tartakowsky et al., 2022b), siendo necesario el trabajo en equipo (Duque & Gomez, 2014; Hurtubia, 2019a).

Fig 17 – Dimensión del Hacer (elaboración propia)



2.4 Resumen

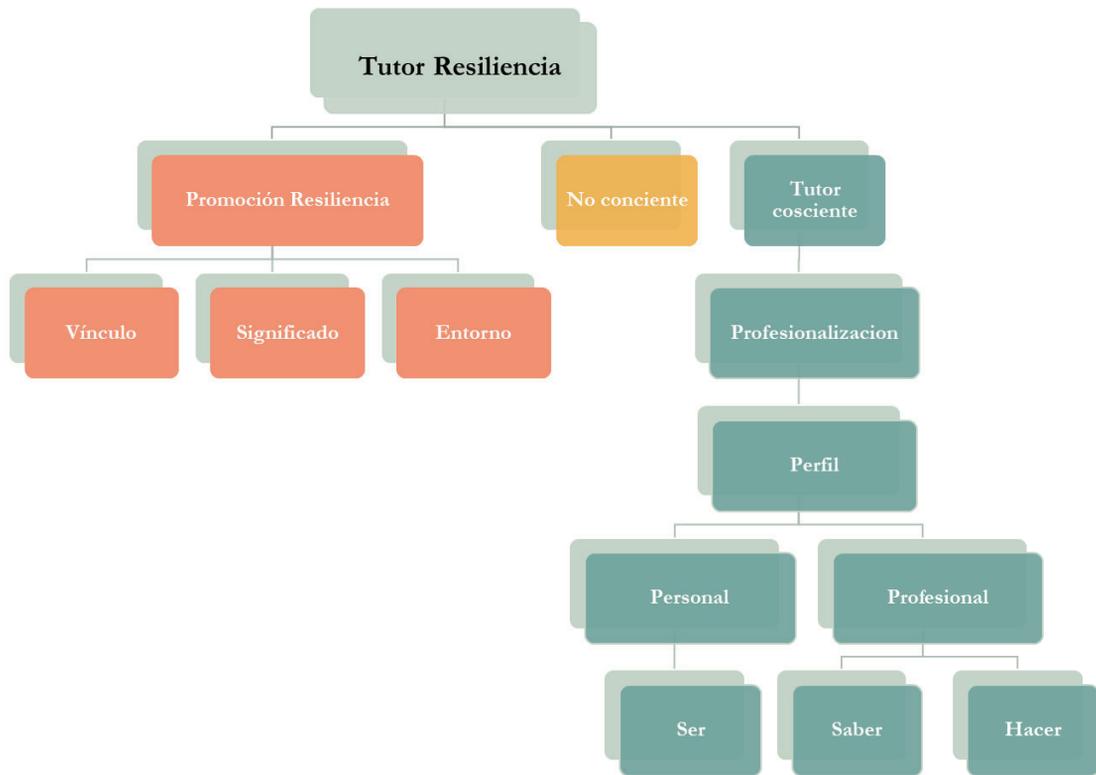
En resumen, hemos recorrido el concepto del tutor de resiliencia, a partir de su definición más general, hasta llegar a las características y competencias socio-profesionales que permiten identificar un perfil de dicho tutor.

Dejando claro que tutor es quien promueve procesos de resiliencia, se descubre que esto es posible gracias a tres *key concepts* que dan vida y sentido a su rol, evidenciados durante todo el proceso de resiliencia; comenzando por la necesidad de establecer un **vínculo sano** que brinde seguridad socioemocional y permita a la persona comenzar a narrar su historia, dando voz, forma y sentido al o a los eventos dolorosos. Proceso narrativo que lleva a la **significación o resignificación** de los hechos. Finalmente, todo este proceso acontece en un **entorno**, entorno desde el cual nace el tutor y entorno que puede potenciar o limitar los procesos de resiliencia.

Por otro lado, es posible identificar dos tipologías de tutores, uno implícito y otro explícito. Sobre este último se detiene nuestro análisis, ejercicio que lleva la mirada desde lo personal a lo profesional; desde un tutor involuntario a uno explícito, consciente y más institucional. En este último tipo de tutor es posible apreciar la configuración de competencias transversales y específicas que dan sentido y forman la figura profesional del tutor de resiliencia. Gracias a la cual es posible hablar de un perfil de Tutor y proponer intervenciones que contribuyan a la formación de estas figuras socio-profesionales, sin las cuales la promoción de procesos de resiliencia en entornos socioeducativos y psicosociales sería compleja y poco sustentable. Tal como se ve en el siguiente esquema de resumen.

Por lo tanto, podemos definir al tutor de resiliencia como una persona que promueve procesos de resiliencia en un NNA, adulto, familia o comunidad gracias a su acción profesional o personal, es decir de manera voluntaria y sin tomar conciencia que sus acciones van dirigidas a la activación de procesos de resiliencia. Es una persona que establece un vínculo sano y generalmente temporáneo, caracterizado por ser una relación horizontal y de respeto mutuo que hace sentir al otro bienvenido, no juzgado y seguro para narrar su experiencia; relato que comienza a tomar forma y permite dar un significado al dolor causado por los eventos vividos (Cyrulnik & Jorland, 2012b), puesto que sólo a través del acto narrativo – a un otro-, podemos dar significado al dolor y hablar de resiliencia.

Fig 18 – Resumen, el tutor de resiliencia (elaboración propia)



Una lectura atenta de estas páginas permite identificar cuatro nudos a partir de los cuales extraer conclusiones y ponerse nuevas interrogantes, algunas de las cuales dan continuidad a este trabajo doctoral.

La primera y más inmediata conclusión comienza con el análisis de la literatura sobre el tema, **identificando tres elementos que dan sentido y definen al tutor** como tal, estos tres *key concept* son:

- Aceptación del entorno como potencial promotor de resiliencia, puesto que el tutor se encuentra en dicho entorno.
- Creación de un vínculo afectivo y seguro desde el cual se establecer una relación a favor de la resiliencia.
- Acompañar el proceso de dar significado o resignificar los eventos vividos.

Por lo tanto, para que un tutor sea tal, es necesario que sepa conjugar estos conceptos. Elementos que nos llevan a comprender la resiliencia como un proceso subjetivo, pero

también un acto social (Munist et al., 2018; Perez, 2015; Ungar, 2021b), en donde el apoyo brindado por el tutor permite el desarrollo de la resiliencia en el sujeto, familia o comunidad.

El segundo punto de análisis y discusión aparece al momento de **definir con precisión cómo y en qué condiciones se establece el vínculo entre tutor y sujeto**. La literatura, descubre al tutor de resiliencia detrás de los relatos de adultos que reconocen sus propias trayectorias de resiliencia, generalmente marcadas por una infancia de carencias económicas y/o socioafectivas. Detrás de estos testimonios siempre aparece la figura del adulto que de forma consciente o no apoya durante el o los momentos de dificultad (Lecomte, 2005b; Lighezzolo et al., 2003a; Robinson et al., 2018b). Modalidad que ha potenciado una visión (lamentablemente) adultocéntricas: figura de apego, adulto referente, adulto significativo, adulto de confianza o adulto con mentalidad resiliente son algunos de los nombres con lo que se ha llamado también al tutor de resiliencia. En todas estas concepciones del término, siempre se trata un adulto que promueve resiliencia en un NNA. Visión que limita la acción de la resiliencia y la definición del tutor, puesto que los procesos de resiliencia ocurren sin importar la edad de la persona (Castelli, 2015b) e incluso pueden ser personales o comunitarios (Munist et al., 2018; Tartakowsky et al., 2022b; Ungar, 2004b). Además, el apoyo no necesariamente viene desde un adulto, muchas veces, el vínculo horizontal es más efectivo cuando hablamos entre pares: Peer to peer, ámbito en el cual están comenzando a crecer la producción de literatura científica (Betancourt & Khan, 2008a; Lan & Wang, 2019; McDonald-Harker et al., 2021; Paloma et al., 2020a; Robinson et al., 2015).

Por lo tanto, es importante subrayar que al hablar de tutores podemos hablar de una persona (no necesariamente un adulto) que activa resiliencia en un niño, niña o adolescente, aunque también puede ser un adulto, familia o comunidad. Puesto que las acciones resilientes, generan un efecto en cadena que toca positivamente a los demás componentes del entorno (Ungar, 2018c).

El tercer punto tiene relación con la **instrumentalización de la figura del tutor de resiliencia**. Las primeras investigaciones sobre el tema de la resiliencia y su promoción comienzan focalizándose en los resultados más que en el proceso mismo de resiliencia; por lo tanto, en los recursos de quienes han resiliado, dejando en segundo plano el hecho que se trata de un proceso y que existieron actores que contribuyeron a su correcto funcionamiento (Masten, 2001b). Pero ¿qué sucede cuando salimos del relato de quien vivió el proceso de resiliencia y preguntamos a los mismos actores sociales sobre sus acciones a favor de la promoción de la resiliencia? Pregunta que en los últimos años comienzan a desarrollar los

estudios, focalizándose desde una mirada ecológica e integral, en la intervención de acciones formativas que contribuyan al capital humano de las comunidades (Cefai, 2021a; Ungar, 2012b).

Por ello, es importante resaltar y reconocer que el tutor de resiliencia es mucho más que un instrumento finalizado a la promoción de la resiliencia, puesto que detrás de esta figura se encuentra una persona, un rol y un perfil socio-profesional que se desarrolla en un mundo complejo, dinámico y fuertemente arraigado a su entorno, siguiendo las reglas socioculturales del contexto en el que se desenvuelve su trabajo (Giordano et al., 2021a; Hurtubia, 2020b; Ungar, 2008). Por lo tanto, es importante reconocer que para definir el concepto hay que dar voz al mismo tutor, reconociéndolo como un sujeto activo en su propio proceso identitario, capaz de construirse a sí mismo y también transformar los contextos en los que trabaja y vive (Sempio & Marchetti, 1995a). Acá también radica la complejidad del constructo al momento de profundizar en su significado y puesta en acción.

El cuarto y último punto conclusivo, tienen relación con la **profesionalización del tutor de resiliencia**, puesto que el concepto comienza a dar un giro cuando la literatura acepta la profesionalización de esta figura. Es decir, sale del ámbito informal, voluntario o no consciente de su acción; pasando a un nivel de acción deliberado, consciente y profesional de acción (Goldstein et al., 2013b; Hurtubia & Forés, 2021b; Torralba & Vásquez-Bronfman, 2006a). Desde esta perspectiva, la activación de procesos de resiliencia, no suceden por casualidad, dejando margen de acción a operadores sociales que conscientemente deciden complementar su actuar profesional como psicólogo, educador, asistente social, etc. con acciones concretas que saben ayudan a promover la resiliencia.

En este punto, el constructo del tutor se enriquece y nace de manera casi espontánea la pregunta sobre cuál es su identidad y su perfil profesional. Tema que da origen a este trabajo de investigación. ¿quién es el tutor de resiliencia? ¿qué hace en su acción cotidiana? y ¿cómo lo hace? Fueron las preguntas detrás del análisis realizado en la última parte de este capítulo.

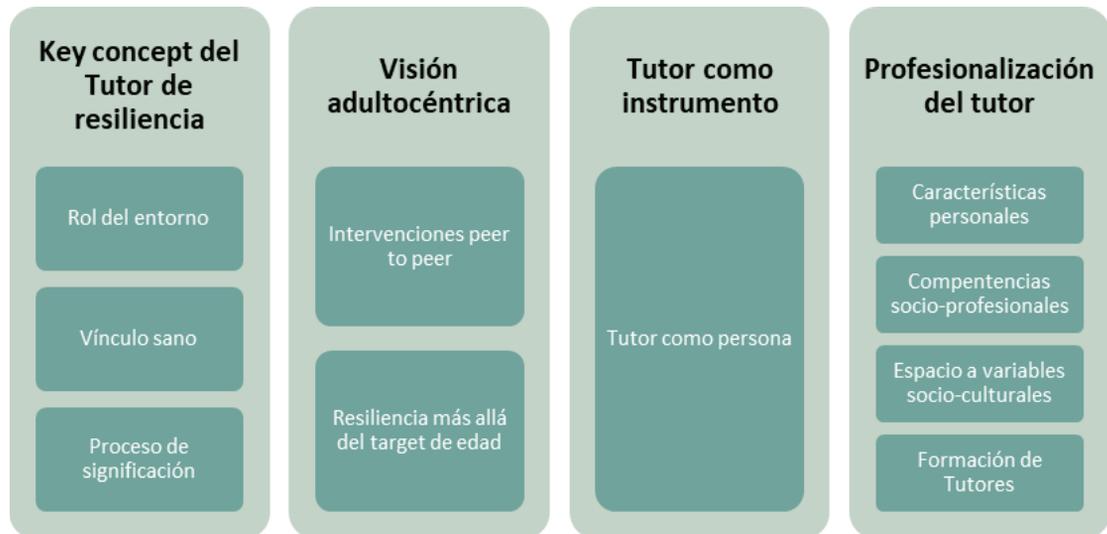
La literatura ha tendido a focalizarse en las características personales del tutor de resiliencia: creatividad, flexibilidad, regulación emocional, escucha activa, comunicación eficaz, empatía, entre otras. Aún no ha tocado con exhaustividad los aspectos profesionales y sobre todo en el cómo esta identidad de tutor se desarrolla y modifica con el entorno sociocultural en el que se desarrolla.

Los elementos sociales, personales y profesionales se van cruzando, complementando e influenciando. Por esto muchas veces encontramos que un elemento personal como la empatía, se ve reflejada luego en la práctica en el saber cómo acoger el mensaje del otro.

La profesionalización del tutor de resiliencia no desnaturaliza su figura, puesto que aún se mantienen los tres *key concepts* de su acción, es decir: viene del entorno de la persona, crea un vínculo sano y apoya el proceso de significación. Es más, estos son tres elementos que acceden cotidianamente en la realidad de los operadores sociales, muchas veces son objetivos transversales de su trabajo, pero no siempre el profesional es consciente de ello (Giordano et al., 2021a). Por esto es importante realizar procesos formativos que acompañen a los profesionales a tomar conciencia de los elementos previamente mencionados y del impacto positivo o negativo que puede tener su acción profesional.

A continuación, presentamos una imagen que resume las principales conclusiones y posteriores reflexiones en torno a las mismas.

Fig. 19 – Resumen de los tópicos del capítulo (elaboración propia)



En consecuencia, al reconocer al tutor como una figura socio-profesional, significa que estamos hablando de un sujeto que consciente y deliberadamente pone a disposición sus competencias personales, sociales y profesionales a favor de la promoción de la resiliencia con quienes trabaja.

Desde esta visión, es posible promover resiliencia de forma consciente, por lo tanto, los operadores sociales pueden hacer esto, para ello es necesario que tomen conciencia de ello y que sean formados correctamente. Así es como nace el modelo “Tutores de Resiliencia”, diseñado por la Unidad de investigación sobre la Resiliencia del Departamento de Psicología de la Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano y desarrollado por BICE. Programa en el que se fundamenta la presente tesis y que será tratado con mayor detalle en el capítulo 3 “Modelo Tutores de Resiliencia”.

Para finalizar, resaltamos que la mayoría de los estudios son de corte occidental y tienden a la estandarización de las características, dejando poco espacio a las variables socioculturales. Pero desde un enfoque ecológico, estas influencias necesariamente el proceso de resiliencia, por lo tanto, deben ser consideradas al momento de analizar el perfil del tutor de resiliencia, tal y como se hará en el presente trabajo comparando los resultados de tres contextos socioculturales completamente diferentes entre sí, como lo son Guatemala, Mozambique y Siria (Ungar, 2012a).

3. Modelo Tutores de Resiliencia

El desarrollo del concepto de resiliencia ha llevado a comprenderlo y vivirlo desde una visión socio-ecológica de sistemas (Masten, 2007a); definiéndolo como un proceso dinámico, que nace producto de la relación bidireccional entre el sujeto y su entorno/comunidad (Masten, 2014b; Ungar, 2018b). Esta visión entrega dinamismo y abre las puertas al diálogo con otras ciencias (Masten, 2021; Vanistendael, 2014b), moviendo la resiliencia desde el ámbito terapéutico de la cura a la prevención; dejando más espacio para la realización de intervenciones socioeducativas y psicosociales (Neenan, 2009; Serrano & Sanz, 2019; Ventevogel, 2018a; Wyman et al., 2000); a través de acciones y programas diseñados para activar procesos de resiliencia, al reforzar las capacidades del individuo y su entorno (Betancourt & Khan, 2008b; Laor et al., 2003a; Wolmer et al., 2011a). Dentro de este proceso, los operadores sociales¹¹ comienzan a jugar un rol clave y protagónico (Hurtubia, 2019a; Pacheco-Mangas & Palma-García, 2015a).

Este cambio implica transformaciones en el cómo se concibe la puesta en práctica de la resiliencia; fomentando el trabajo integral de equipos interdisciplinarios de profesionales y dando más oportunidades de participación a los mismos beneficiarios, así como a sus redes de apoyo (Grané & Forés, 2020b; Prince-Embury & Saklofske, 2013b; Ungar, 2018c), construyendo proyectos sostenibles y duraderos a largo plazo porque impactan en lo profundo de la persona y su comunidad (Frounfelker et al., 2020; Hurtubia Toro et al., 2021c; Masten, 2021)

Las nuevas corrientes que han llevado al actual enfoque de la resiliencia, también lo hacen cruzar con una nueva visión sobre el riesgo; comprendiéndolo desde la multidimensionalidad y la complejidad de sus causas/consecuencias sobre el sistema (Pérez Tello et al., 2022). De esta forma; resiliencia y riesgo influyen el diseño y la implementación de las intervenciones a nivel socioeducativo y psicosocial; lo que trae como resultado la generación de más intervenciones basadas en el refuerzo de los recursos del sistema o enfoque “*strangbert based*”, también llamado *resilience-focused* (Giordano & Ungar, 2021b).

¹¹ Por operadores sociales entendemos una serie de figuras profesionales – y no solo - que trabajan en programas de intervención, como por ejemplo educadores, profesores, psicólogos, abogadas, trabajadores sociales, terapeutas, *social workers*, entre otros.

Las intervenciones “*strangbert based*” entregan más protagonismo a los beneficiarios y a aquellos profesionales que dirigen dichas intervenciones. Figuras que, en el caso de acciones a favor de la resiliencia podemos llamar tutores de resiliencia. Pero antes de llegar a este punto es necesario revisar otros puntos.

Durante el desarrollo del presente capítulo recorreremos los pasos que guiaron el nacimiento y el desarrollo del modelo de formativo de intervención “Tutores de Resiliencia”, diseñado por la Unidad de Investigación sobre la Resiliencia (RiRes) de la Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Castelli, 2015b; Giordano et al., 2021a; Hurtubia, 2019a). Modelo que cada día genera mayor interés en las organizaciones internacionales y en los entes de formación; gracias a su flexibilidad y su metodología que pone el foco en lo teórico/práctico, invitando al operador a tener una participación activa, contribuyendo a la eficacia y sostenibilidad de la intervención (Giordano, Cipolla, et al., 2019a; Hurtubia, 2020b).

Las intervenciones con mirada sistémica, como “Tutores de Resiliencia”, son conscientes que los cambios en un sistema impactan en otros sistemas; demostrando su eficacia frente a acciones estándar, globales e impuestas del alto al bajo en este tipo de acciones (Forés & Grané, 2012c). Pero antes de entrar en el detalle de los objetivos, características y metodología del modelo de Tutores, desde el que nace el presente trabajo de investigación; es necesario comenzar por los conceptos de intervención, y su relación con el riesgo, para luego analizar como estos conceptos se ven trazados por la resiliencia.

En el presente capítulo comenzaremos realizando un breve análisis del riesgo, para dar paso a la intervención y detenernos en lo que son los modelos de intervención *resilience-focused*, desde los cuales nace el modelo “Tutores de Resiliencia”, hasta llegar al final del capítulo, presentando los fundamentos del modelo y concluyendo con una serie de ideas e interrogantes que aún no han sido del todo exploradas por la literatura.

Fig. 20 – Evolución modelos (elaboración propia)



3.1 Modelos de intervención socioeducativos y/o psicosociales

El desarrollo historiográfico de la resiliencia la lleva desde un ámbito teórico y estrechamente relacionado con la cura terapéutica postraumática; al terreno de las intervenciones socioeducativas y psicosociales, con el objetivo de promover procesos de resiliencia desde una óptica curativa, pero también de prevención frente a circunstancias complejas que amenazan el bienestar y el desarrollo de la persona o comunidad (Grané & Forés, 2019b; Vanistendael & Lecomte, 2006b). Para comprender este paso, es necesario definir los conceptos de riesgo, vulnerabilidad e intervención; analizando como se interceptan con la resiliencia, identificando factores de resiliencia (Rutter, 1993) y potenciando los recursos personales y comunitarios (Grotberg, 1995b; Melillo & Suárez-Ojeda, 2001b).

En la actualidad, comprendemos el riesgo como una construcción social (Le Breton, 2021) por ello es complejo y cambiante, interpretándose como la posibilidad o la probabilidad de que ocurra un resultado negativo y el impacto de dicho resultado en el sujeto o comunidad (Sbatella, 2020). Pero este impacto, no se puede evaluar de forma aislada, sin considerar otros factores sociales, culturales, económicos y políticos; de ahí la complejidad del riesgo.

Por lo tanto, frente a la complejidad y subjetividad del riesgo, algunos modelos de intervención han buscado la individualización de este (Arteaga A & Pérez T, 2011; Perez, 2015). Esto significa que la responsabilidad en la gestión del riesgo se traspasa a los individuos, asumiéndola como parte integral de la vida cotidiana, lo que puede llevar a una sensación de riesgo, fragilidad y vulnerabilidad permanentes. Desde esta visión las intervenciones psicosociales e socioeducativas veían al usuario como un objeto que necesitaba ayuda externa, más que como un sujeto de cambio, activo y autónomo que necesita de apoyo, para saber cómo direccionarse frente al riesgo (Baubet et al., 2015; Giordano & Ferrari, 2018a; Masten & Powell, 2003d). Por lo tanto, el cambio de visión sobre el riesgo influye sobre el diseño de las intervenciones.

Desde un enfoque de resiliencia, no debemos negar el riesgo (Vanistendael, 2014b), debemos comprender que la sensación de fragilidad y vulnerabilidad son una consecuencia del riesgo. Por lo tanto, se está frente a una condición que alude cierto grado de precariedad, producto de factores personales y/o contextuales que han llevado a cambiar los equilibrios entre los sistemas (Morelato et al., 2019b; Ramírez-Martínez et al., 2020). Por ejemplo, en contextos de emergencia y post emergencia humanitaria, en situaciones de conflicto armado y después de

desastres socio-naturales; se generan situaciones de desplazamiento forzado, vulnerabilidad socio-emotiva, violencia y pobreza crónica entre otros. Situaciones donde el capital social de los grupos entra en jaque aumentando los riesgos, puesto que las relaciones familiares y comunitarias cambian, el sentimiento de pertenencia a un grupo da paso a la soledad y se hace más difícil para los sujetos la creación de estrategias adecuadas y la visión de un futuro próspero, puesto que se desestabilizan su vida cotidiana, el estatus social y los planes familiares (Aldunce et al., 2014; Castro-Correa et al., 2020a). La persona siente que la situación de inestabilidad crece, mientras se ven disminuidas las oportunidades de apoyo, aumentando la sensación de vulnerabilidad individual y colectiva (Pérez Tello et al., 2022). Frente a este panorama las intervenciones intentan ser una respuesta concreta de apoyo a los sujetos y a las comunidades.

Cuando hablamos de “Intervención” es interesante señalar como el término puede tener dos significados: por un lado, se asocia a mediación, ayuda o cooperación, mientras que por el otro puede ser injerencia, intromisión o coerción (Carballera, 2002; Ginè & Parcerisa, 2014). Este juego de palabras invita a poner atención al término “intervención”, sobre todo si se asocia a la resiliencia; puesto que una intervención con enfoque resiliente respeta el contexto en donde se realiza, los beneficiarios y quienes la realizan; los tutores de resiliencia (Giordano et al., 2021a; Hurtubia, 2020b; Ungar, 2018c). Por lo tanto, no todas las acciones socioeducativas o psicosociales son intencionales; de acá el término intervención, que resalta la idea de intencionalidad, de foco o dirección (Llena & Parcerisa, 2008; Parcerisa & Usurriaga, 2013) Claro está que este foco o dirección debe ser dialogado con todos los componentes que forman parte de la intervención (Hurtubia, 2019a).

Por intervención socioeducativa y/o psicosocial se comprende un acontecimiento o un conjunto de acontecimientos que, derivados del análisis del contexto y de las necesidades sociales y educativas, se produce de manera planificada con la intención de provocar un cambio sustancial, orientado a la mejora de las condiciones del desarrollo humano de la persona (Leidy et al., 2010; Martín Cuadrado & Rubio Roldan, 2020). Desde una visión resiliente, la intención de cualquier intervención es recuperar el bienestar de la persona, la familia y la comunidad; a través de acciones coordinadas - a nivel nacional o internacional - con el objetivo específico de reforzar aspectos de la protección y/o promoción las capacidades individuales y comunitarias (Giordano & Ungar, 2021b).

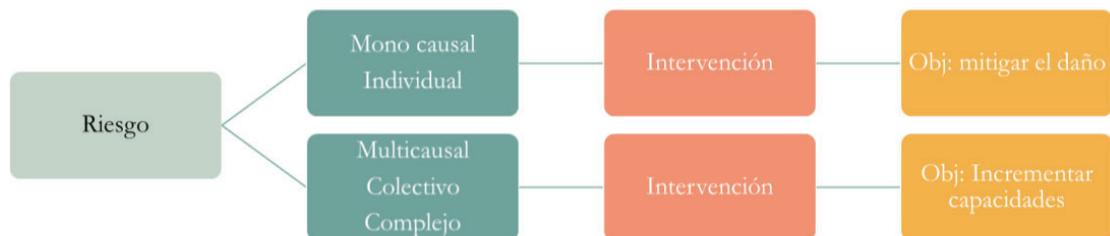
Para realizar una intervención eficaz que permita lidiar con los nuevos equilibrios generados por el riesgo, es necesario comenzar identificando él o los tipos de riesgos, el tiempo de

exposición y como estos han afectado tanto al o los sistemas (Ungar, 2018c). Por ejemplo, no es igual una intervención post terremoto o tsunami donde los sujetos han recibido una exposición breve pero intensa; que una intervención en contextos de carencias económicas, redes de apoyo débiles, desescolarización, violencia doméstica y comunitaria, etc. Donde los sujetos han sufrido una larga exposición al riesgo, incluso durante generaciones, naturalizando muchas de las prácticas de violencia y maltrato (Bertetti & Castelli, 2014a; Di Blasio, 2000; Sbatella, 2020).

Durante muchos años, las intervenciones se trabajaron a partir de la solución frente a los riesgos, focalizándose en el déficit y la carencia, visualizando al entorno como un elemento que sólo generaba factores de riesgo (Morelato et al., 2019b). Visión que no consideraba la multicausalidad del riesgo, así como la diversidad de alternativas o estrategias que nacen desde los mismos sujetos, las comunidades y las autoridades; a través de acciones conjuntas, aisladas o incluso discordantes (Arteaga A & Pérez T, 2011; Caro Zúñiga et al., 2021; Pérez Tello et al., 2022).

En la actualidad, el riesgo no se comprende solo como una construcción a partir de las amenazas y la vulnerabilidad de una persona, sistema o territorio (Luthar & Cusshing, 1999b; Masten & Powell, 2003b). Se tiene la conciencia de que los riesgos son complejos y que dicha complejidad no se puede tratar sólo desde un enfoque, se requiere una mirada holística que considere las capacidades y los recursos que utilizan los sistemas para resistir y/o adaptarse a dichos riesgos (Caro Zúñiga et al., 2021). Por lo tanto, la visión que se tiene sobre el riesgo influencia la visión y los objetivos que se plantean al momento de una intervención en el terreno (fig 21).

Fig 21 – Concepción del riesgo (elaboración propia)



Desde esta visión una intervención no se trata simplemente de una acción para sanar o curar un riesgo, sino de un conjunto de acciones pensadas y coordinadas, con el objetivo de dar respuestas o buscar estrategias que permitan lidiar de forma adecuada con la complejidad de los riesgos (Castro-Correa et al., 2020a, 2020b; Robinson et al., 2018b). Es decir, no se buscan soluciones, sino que alternativas, generalmente a partir del refuerzo de los recursos que ya se tienen (Grané & Forés, 2019b; Ungar, 2021b). Para ello, es necesario un trabajo coordinado desde distintos saberes que ayuden a vislumbrar las estrategias o modelos a seguir, así como las decisiones para prevenir futuras situaciones de riesgo, sobre todo en los casos de desastres socio-naturales (Perez, 2015).

En conclusión, al cambiar el concepto de riesgo y como este se enfrenta, también cambia la forma en la que los programas y las intervenciones se realizan en el terreno (Tartakowsky et al., 2022b). Momento que coincide con el desarrollo del constructo de resiliencia; que pasa a comprenderse como un proceso que puede ser promovido, incluso en óptica preventiva (Grané & Forés, 2019b; Masten & Cicchetti, 2010a; Prince-Embury, 2014; Vanistendael, 2005). Por lo tanto, desde una mirada focalizada en la carencia a una que busca incrementar los recursos, más abierta a la colaboración con otras ciencias que la lleva a salir del plano exclusivamente terapéutico y abrir las puertas a otros profesionales como educadores, profesores, asistentes sociales, etc.,(Goldstein et al., 2013b; Ortega González Y Brizeida et al., 2018b).

En este punto la resiliencia comienza a ver un espacio concreto de acción a través de intervenciones directas en el terreno, particularmente aquellas de carácter socioeducativo y psicosocial. Porque como dicen Forjan y Morelato (2018b, p. 218) p218 “aunque no hay invulnerabilidad, tampoco hay fatalidad; es decir no hay determinismo absoluto y siempre es posible construir el camino de la resiliencia”. Camino que implica un cambio de perspectiva, sobre todo en la infancia, su desarrollo y el riesgo, en donde las intervenciones comienzan a ser un punto clave en la prevención y mitigación de los “riesgos” a los que se exponen el NNA y su comunidad (Forés & Grané, 2012c; Giordano & Ungar, 2021b; S. Pérez et al., 2018b; Tartakowsky et al., 2022b).

Esta nueva mirada, otorga mayor espacio de maniobra a las intervenciones que tienen como objetivo promover resiliencia (Prince-Embury, 2014). Intervenciones que a partir de los años 90’ ponen en práctica y testean diversas ideas sobre como promover resiliencia en el campo, por ejemplo, el estudio de Brooks ad Goldstein (2001a) donde buscan reforzar las capacidades parentales para favorecer la resiliencia. Dentro de esta línea, comienzan a

desarrollarse nuevos modelos de implementación, cada uno de ellos busca identificar diferentes fortalezas o herramientas (Masten, 2007a; Ungar, 2021b). Tal como lo resumen el cuadro de la figura 22.

Fig 22 – Riesgo, vulnerabilidad e intervención en los años 90' (elaboración propia)



Por lo tanto, esta forma de concebir las intervenciones, entrega una visión más sostenible a largo plazo que no aquella focalizada en la disminución del riesgo, donde el crecimiento de la persona y su comunidad, simplemente pueden ser objetivos secundarios, porque la intencionalidad de las acciones busca disminuir el daño, no incrementar los recursos, pensamiento opuesto al enfoque de la resiliencia que busca fomentar recursos (Greco, 2010; Morelato et al., 2019b).

En conclusión, los programas de intervención a favor de la resiliencia, buscan potenciar o mediar procesos de resiliencia, por ello se caracterizan por focalizarse en los recursos, reforzando o potenciando los factores de protección que ya existentes en la persona y su entorno (Asrar et al., 2022; Forés & Grané, 2012a; Ortega González Y Brizeida et al., 2018b), factores que pueden continuar a desarrollarse durante y después de la intervención, incrementando las potencialidades y los recursos del sistema. De ahí el apelativo de *resilience-focused* o *strenber based* (Carpenter et al., 2001; Giordano et al., 2021a; Liu & Boyatzis, 2021; Masten, 2014b; Ungar, 2018b), del que hablaremos en el próximo apartado.

3.2 Modelos formativos y de intervención “*resilience-focused*”

Paralelo al cambio en la visión del riesgo; que lo lleva desde una mirada unilateral e individual a una multidimensional, compleja y colectiva (Perez, 2015); el concepto de resiliencia también comienza a crecer y colaborar con otros ámbitos; así es como nacen proyectos y modelos de intervención *resilience-focused* (Giordano, Ragnoli, et al., 2019; Hurtubia, 2020b; Ungar, 2021b) que buscan construir resiliencia potenciando los recursos de la persona y su comunidad. Estos recursos pueden brindar las herramientas necesarias con las cuales la persona y/o comunidad podrá navegar con las adversidades, con los riesgos o dificultades (Ortega González Y Brizeida et al., 2018b; Rodríguez-Fernández et al., 2016).

Los modelos de intervención socioeducativo y psicosocial que tienen como base de inspiración la promoción de la resiliencia, destacan por su:

- **Exhaustividad**, no se limitan a un sólo ámbito de trabajo, puesto que son capaces de englobar factores complejos en diversas situaciones (Arteaga A & Pérez T, 2011; Cesana et al., 2018; Pascual et al., 2019b; Rutter, 2012b). Por ejemplo; pueden actuarse después de un desastre socio natural; durante conflictos armados; en situaciones de desplazamiento forzado, migración, violencia, etc. Cada intervención es diferente gracias a su contextualización, planteándose desde las necesidades de los usuarios y respetando las variables culturales, económicas, sociales, etc. (Ungar, 2008). Esta exhaustividad, también significa impulsar acciones interdisciplinarias que favorecen un trabajo colaborativo de varias figuras como; educadores, psicólogos, incluso arquitectos o abogados.
- **Intergeneracionalidad**: este tipo de intervenciones pueden abarcar todas las fases del desarrollo humano, acompañando niños, niñas, adolescentes, adultos, ancianos y comunidades completas (J. M. Madariaga, 2014b; Puig & Rubio, 2011a). Esta amplia gama de beneficiarios, activa procesos de cambios y transformaciones complejas que, al nacer desde los mismos protagonistas (no desde la imposición de terceros) otorgan sostenibilidad y durabilidad en el tiempo (Mancinelli, 2019; Masten & Motti-Stefanidi, 2020b).
- **Respeto frente al contexto**: pueden ser aplicados en diversos países y contextos culturales, sin necesidad de imponer un punto de vista sesgado u occidental. Porque el objetivo no es modificar la visión de la cultura respecto al mundo (Mateu Pérez et al., 2010; Parcerisa & Usurriaga, 2013; Ungar, 2019d).

La principal característica de las intervenciones *resilience-focused* – dentro de la cual se inscribe el modelo de “Tutores de Resiliencia” – es la visión de sistemas desde un paradigma ecológico (Bronfenbrenner, 2005; Laor et al., 2003a; Ungar, 2019a), desde la cual el sujeto es considerado como un sistema en relación con otros sistemas que busca adaptarse frente a los cambios (Lindoso, 2017b). Adaptación que en el caso de la resiliencia se asocia al crecimiento y la transformación frente a cambios provocados por eventos complejos y multifactoriales que, necesitan ser abordados con una mirada dinámica y abierta (Grané & Forés, 2019b). Por lo tanto, la resiliencia se presenta como una relación interdependiente entre sistemas (Masten, 2021; Ungar, 2021b).

En la actualidad diversos autores asocian el concepto de resiliencia al de sistemas, definiéndola como la capacidad o habilidad de un sistema dinámico para reorganizarse, aprender, adaptarse y transformarse frente a circunstancias que lo disturban (Carpenter et al., 2001; Lindoso, 2017b; Masten & Powell, 2003d; Ungar, 2021b). Es decir, el sistema reacciona negociando a través de estrategias y recursos que ya posee, frente a el riesgo, vulnerabilidad o disturbo (Grané & Forés, 2019b; Masten & Powell, 2003d; Ungar, 2019d).

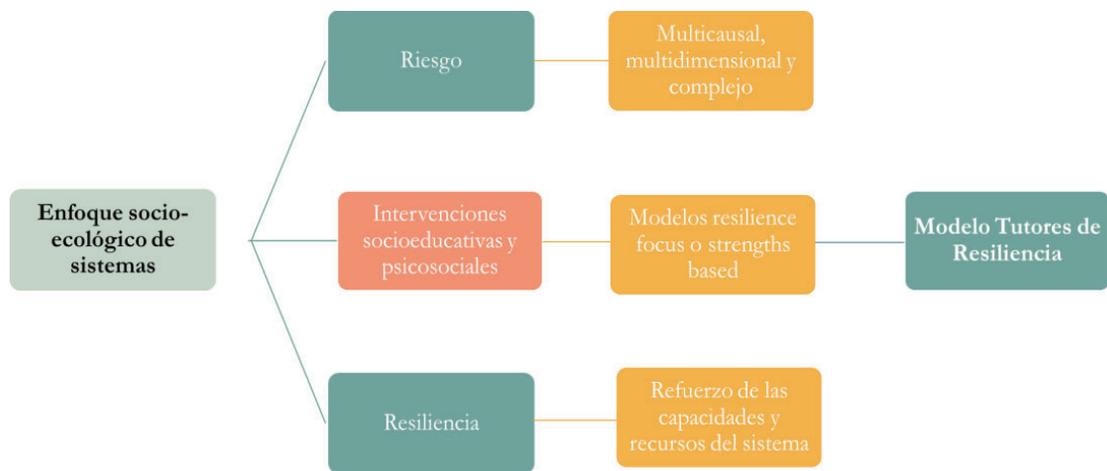
Para que lo anterior ocurriera, fue necesario abrir el diálogo entre las ciencias sociales y las ambientales; diálogo del que surge una visión socio-ecológica que, al entrar en contacto con la resiliencia, comienza a sentar las bases de un paradigma sustentable que permite moverse frente a sistemas complejos (Lindoso, 2017b; Turner, 2010). Porque el sistema puede desarrollarse frente a la adversidad, al riesgo y la vulnerabilidad, desde una clave de adaptación y crecimiento usando las herramientas a su alrededor (Lerner, 2006; Masten, 2014b; Overton, 2013b). Pero no siempre el sistema encuentra las herramientas adecuadas, debido a que también hay factores internos y externos que pueden dañar o deteriorar el proceso (Füssel, 2007; Masten & Powell, 2003b).

Por ello, es necesario intervenir apoyando la generación de factores que contribuyan a la adaptación y crecimiento del sistema, porque si la resiliencia influencia un sistema, este a su vez podrá tener una influencia (negativa o positiva) sobre otros sistemas (Jefferies et al., 2019b). Cuando hablamos de sistema referimos a un niño o niña, un adulto, así como una familia, una comunidad, una economía o un sistema global (Masten, 2014b). De esta forma comienza la resiliencia a explorar nuevos ámbitos y su campo de acción crece, pasando de la teoría a la acción.

Finalmente - un último aspecto que no debemos olvidar - la visión sistémica de la resiliencia la excluye como factor únicamente individual o un trato de la personalidad, concibiéndola

como parte de un engranaje relacional y sistémico (Gomez & Kotliarenco, 2019). Engranaje donde los factores de resiliencia y de no resiliencia se convierten en pautas de acción, tal como lo señala Vanistendael con su enfoque del 50/50 (Hurtubia, 2019a; Masten, 2001b; Tartakowsky et al., 2022b), invitando a la promoción de los factores protectores o recursos durante cualquier etapa del desarrollo humano y abriendo las intervenciones a diversos ámbitos y etapas del desarrollo humano, no solo a la niñez (Grotberg, 1995b; Jiménez Segura & Arguedas Negrini, 2011; Ortega González Y Brizeida et al., 2018b; Rutter, 2012b)

Fig 23 – Relación entre riesgo, intervención y modelos *resilience-focused* (elaboración propia)



En línea con lo anterior, diversos estudios han demostrado la eficacia de intervenciones e investigaciones desde el enfoque de la resiliencia, los resultados visibilizan el incremento de habilidades y capacidades de la persona, generando respuestas colaborativas que conecta con otros sistemas (Frounfelker et al., 2020; Morina et al., 2017b; Wolmer et al., 2011a). Creando estrategias sostenibles, cuyas consecuencias pueden ir más allá de la intervención en sí, porque las intervenciones *resilience-focused*, consideran no sólo a la persona, sino que también al ambiente socio ecológico (Betancourt & Khan, 2008b). Por ejemplo; la implementación de “Tutores de Resiliencia” en Siria¹² comenzó como una intervención formativa al personal del centro, quienes al final de la intervención comprendieron que era necesario involucrar aún más a los padres en los procesos educativos de sus hijos, a través de acciones formales (reunión de padres, entrevistas) e informales (fiestas, paseos).

¹² Información recolectada de report post formación BICE.

Por lo tanto, el enfoque “*resilience-focused*” significa potenciar las capacidades, sin intentar disminuir los riesgos de forma directa, puesto que esta tarea será responsabilidad de los propios beneficiarios a largo plazo (Pacheco-Mangas & Palma-García, 2015a; Sanders et al., 2017). Esta visión cambia completamente la prospectiva desde la cual se implementan los programas de intervención, puesto que no se trata de resolver problemas, sino que de incrementar las capacidades del y de los sistemas (Parcerisa & Usurriaga, 2013; Ungar, 2018c), visión que pone a los beneficiarios en el centro, como parte activa y protagonista de los propios cambios. Principio que está en la base del programa “Tutores de Resiliencia”.

La mirada de la persona como sistema, también significa volver a mirar el usuario o beneficiario como un ser humano (Forés & Grané, 2012c; Grané & Forés, 2020b; Hurtubia Toro et al., 2021c), que puede volver a empoderarse de su desarrollo y el de su comunidad. Dejando de lado enfoques paternalistas y respetando el entorno en el cual se desarrolla la intervención (Hurtubia, 2019a). Tal como lo resume la figura 24.

Fig 24 – Características de los modelos *resilience focused* (elaboración propia)



Continuando el análisis de las intervenciones *resilience-focused*, la revisión de la literatura permite identificar 3 elementos fundamentales que siempre están presentes en este tipo de intervenciones. Elementos que comienzan a desarrollarse ya en el momento de diseño del programa, antes de la intervención en sí misma. Estos son:

- **Análisis del contexto donde se interviene**, considerando las características de la población, sus potenciales recursos y el o los tipos de riesgo al que ha estado expuesta (Pérez Tello et al., 2022; Sbatella, 2020). Sin un análisis previo de la situación es difícil poder evaluar el grado de cambio y el impacto de las acciones que se desean ejecutar durante el proyecto (Easton et al., 2018; Ungar, 2019a).
- **Factores de resiliencia**, a través del análisis de los factores de riesgo y de protección de la resiliencia, seleccionar los factores de resiliencia del sistema y de otros sistemas que pueden contribuir a promover procesos de crecimiento y respuestas resilientes (Forján & Morelato, 2018b; Luthar et al., 2000b). Los factores cambian dependiendo de las variables socioculturales y del riesgo de cada contexto. En este punto, para el caso de las investigaciones se deberán utilizar métodos de recolección y de análisis variados, para no excluir información importante (Ungar, 2019a).
- **Resultados que se desean alcanzar**, los que deben mirar más allá del riesgo, proyectándose dentro y fuera del ámbito de acción de la intervención (Ungar, 2019d). Los resultados deben provenir de un abanico de factores como lo biológico, lo psicológico, lo social, lo económico, etc. Esto porque los sistemas siempre se interrelacionan (Ungar, 2018c).

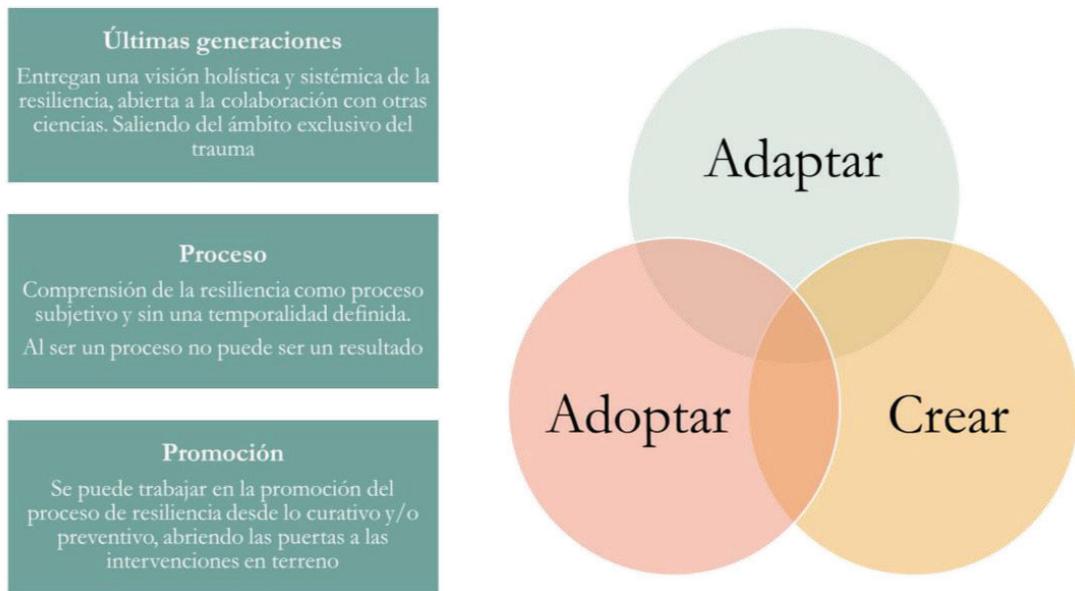
Estos tres elementos, resumidos en la fig. 25, son líneas que ayudan a las intervenciones a ver más allá del riesgo, trabajando de forma activa con los beneficiarios y las comunidades.

Fig. 25 – Enlaces entre elementos de las intervenciones (elaboración propia)



En este punto, recordamos que el encuentro entre resiliencia y programas de intervención psicosocial o socioeducativos es posible, gracias al desarrollo del concepto de resiliencia, donde las últimas generaciones enfocan el concepto como un proceso desde una óptica de sistemas (Masten & Powell, 2003d; Ungar, 2018b), comprendiendo su desarrollo como un proceso subjetivo que puede ser promovido por factores externos al sistema (Bertetti & Castelli, 2014a; Cyrulnik, 2002; Forján & Morelato, 2018b; Garcia-Vesga & Domínguez, 2013b; Vanistendael et al., 2013). Todo esto, unido a la visión sistémica del riesgo, entrega mayor libertad a las organizaciones que pretenden implementar programas a favor de la resiliencia; al tener espacio para decidir si adoptaran acciones ya utilizadas en otros contextos, adaptaran las acciones de otros programas o crear algo completamente nuevo, tal como se resume en la figura 26 (Forés & Grané, 2012c; Parcerisa & Usurriaga, 2013; Ungar, 2018c).

Fig. 26 – Implementación programas (elaboración propia)



Las intervenciones *resilience-focused* no intentan resolver problemas, sino que reforzar capacidades (Cefai, 2021a; Giordano & Ungar, 2021b; Pérez Tello et al., 2022; Ungar, 2004b), para ello siguen algunos principios de base o tendencias que dejan espacio a las variables socioculturales, estos son:

- **Tejen puentes entre la organización y la población local**, para ello antes de comenzar la intervención realizan *pre-assessment* que involucran la población local y las

instituciones. Esto con el objetivo de identificar necesidades, riesgos y potencialidades (Ungar, 2018c). Por ejemplo; la ONG BICE realizó en el 2017 el proyecto “Resilience for children rights in the tea plantations” en la zona de Galle (Sri Lanka). La iniciativa a favor de la promoción del Derecho a la Educación en las plantaciones de té, tenía como idea original hacer actividades de sensibilización con las familias para evitar la deserción escolar de sus hijos, pero el proceso de *pre-assessment* evidenció el potencial y la influencia que tenían los docentes en las familias del pueblo. Por lo tanto, se trabajó potenciando el rol del docente, quién a su vez trabajó directamente con las familias.

- **Buscan resultados variados a breve y largo plazo;** el resultado nunca es promover la resiliencia, puesto que esta es un proceso (Ungar, 2018c). Por ello, los resultados van en la línea de identificar cambio en las actitudes, mejora de competencias o adquisición de nuevas competencias a través de procesos formativos, de esta forma se puede leer el verdadero impacto del proyecto (Grané & Forés, 2020b; Tartakowsky et al., 2022b). Por ejemplo, refuerzo de las competencias docentes, aumento del sentido de pertenencia o mejor autoestima son resultados en línea con la resiliencia y más que la disminución de síntomas de estrés postraumático, disminución de la deserción escolar y del embarazo precoz.

- **Crean relaciones con otros programas y con la comunidad.** Las intervenciones *resilience-focused*, saben que el objetivo final es la autonomía de los beneficiarios, por ello buscarán de establecer relaciones sanas y duraderas con otros agentes de la comunidad e instituciones, en grado de brindar apoyo a los beneficiarios en el futuro (Hurtubia, 2019a; Saul & Simon, 2016b). Por ejemplo; en Alepo, los Maristas Azules quienes a partir del 2017 comenzaron a implementar el enfoque de la resiliencia en sus programas; desde esta visión han incluido más a las familias en el proceso educativo de los niños y niñas a través de diversas actividades (reuniones de padres, encuentros individuales con la docente y actividades recreativas), en esta misma línea están creando nuevas alianzas con otras organizaciones y escuelas incluyendo organizaciones cristianas y musulmanas.

- **Comparten responsabilidades;** siempre en la línea de trabajar la autonomía de los beneficiarios, promueven la participación en la toma de decisiones y en la división de responsabilidades entre los beneficiarios y la organización (Bertetti & Castelli, 2014a; Hurtubia Toro et al., 2021c; Pacheco-Mangas et al., 2020b). Por ejemplo; el programa formativo de resiliencia protagónica impulsado por los Maristas de la provincia mediterránea y BICE, desarrollado entre los años 2018 Y 2019, trabajó con adolescentes y sus educadores de manera horizontal, a través de un proceso formativo que contribuyó no sólo a la adquisición de competencia a favor de la promoción de la resiliencia en ambas partes, sino

que también favoreció un conocimiento de las personas, más allá del rol laboral y de los prejuicios.

- **Reflexión continua**, a través de procesos de evaluación y monitoreo. Los programas siempre están en un proceso continuo de reflexión-acción que los lleva a estar preparados frente a los cambios del entorno (Fraenkel, 2006a; Landau, 2010). La evaluación se realiza en base a la creación o adaptación de instrumentos que respetan el contexto sociocultural, siempre en acuerdo con los beneficiarios.

Todos estos principios, pueden decantar en acciones miradas directamente a la organización al momento de implementar la actividad o el programa y otras acciones van miradas a los beneficiarios. Tal como lo explica el siguiente cuadro resumen:

Fig. 27 – Principios de los modelos *resilience-focused* (elaboración propia)

Beneficiarios	Organizaciones
Construcción de relaciones sanas <ul style="list-style-type: none"> • Enseña al NNA navegar/negociar con otros sistemas 	Pensar a nivel de sistemas
Desarrollo del sentido de pertenencia y responsabilidad social	Coordinar con otros servicios dentro o fuera de la organización <ul style="list-style-type: none"> • Crear alianzas con otras organizaciones • Continuar a brindar apoyo
Dar oportunidades de participación y autonomía	Monitorea y evaluar los impactos de sus acciones <ul style="list-style-type: none"> • Forma parte del proyecto • Piensa en la sostenibilidad
Promoción de identidades consolidadas <ul style="list-style-type: none"> • Sujeto como sistema integral (socio-emotivo, cognitivo, o, físico) • Objetivos de vida a breve, medio y largo plazo • Espiritualidad y valores • Raíces culturales e históricas 	Nunca olvida el contexto socio-cultural

En conclusión, los modelos *resilience-focused* consideran múltiples variables, permitiendo una reflexión acorde a los requerimientos de diversos escenarios; al englobar aspectos sociales, educativos, económicos, políticos y ambientales. Esto contribuye a reforzar la eficacia y la eficiencia de los programas de ayuda y apoyo a la comunidad, porque trabajan sobre la base de las potencialidades y no de las carencias (S. Pérez et al., 2018b; Ungar, 2018b). Las organizaciones que trabajan a partir desde esta visión tienen la capacidad de generar posibilidades y de hacer posible lo imposible, porque logran hacer cambios antes que estos se conviertan en una necesidad (Forés & Grané, 2012c).

Desde esta visión, la promoción de la resiliencia se convierte en un hábito, una práctica, un ensayo, más que algo exclusivo de los momentos de crisis o adversidad (Välikangas, 2010). Durante años, las intervenciones psicoeducativas y socioeducativas se realizaron a partir del paradigma del riesgo, enfocándose en lo negativo, en el prejuicio y el pesimismo, afirmando que la vida transcurrida en condiciones colmadas de riesgos se acumulaba y reproducía; lo que mostraba lo infructuoso de las intervenciones en dichas realidades (Kotliarenco et al., 1999; Luthar et al., 2000b; Vanistendael, 2014b). Visión reduccionista frente al paradigma de la resiliencia y frente a un mundo cambiante y complejo, donde los cisnes negros son el cotidiano y no la excepción (Grané & Forés, 2019b; Taleb, 2012). Metáfora que usa Taleb para referirse a acontecimientos raros, sorprendidos, imposibles de predecir y que generar un gran impacto y que posteriormente fue reinterpretada por Grane y Forés para su concepto de resiliencia generativa.

Por lo tanto, frente a una visión focalizada en el riesgo, la resiliencia se convierte en un vuelco de la mirada; al valorizar y reforzar los recursos del sujeto y su entorno, construyendo a partir de ellos para construir caminos de crecimiento, aprendizaje y transformación (Castelli, 2020). Para ello, debe existir una presencia y una relación continua en el tiempo; para que pueda producirse el vínculo. Cuando hay vínculo la persona confía, y se abre y siente seguridad y colabora y participa activamente en su propia transformación (Hurtubia & Forés, 2021b).

En este marco es donde nace y se fundamenta el modelo formativo “Tutores de Resiliencia” creado por la Unidad de Investigación sobre la Resiliencia, del departamento de Psicología de la Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e implementado por Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE) a través de su red de socios en el mundo.

El modelo formativo de “Tutores de Resiliencia” implica cambiar la perspectiva de la mirada en los operadores sociales; de la carencia a los recursos, porque su acción está orientada a la búsqueda consciente de factores resilientes dentro y fuera del sujeto (Hurtubia, 2020b). De este modo el operador social se convierte en un tutor de resiliencia, acompañando al usuario en el proceso de victimización al de acción (Bertetti & Castelli, 2014a; Vanistendael, 2005).

En las próximas páginas explicará con mayor detalle los fundamentos, características y metodología del modelo de “Tutores de Resiliencia”. Modelo que es fundamento y parte integral del presente trabajo de tesis.

3.3 Modelo formativo Tutores de Resiliencia

El Programa “Tutores de Resiliencia” es un modelo de intervención formativo diseñado por la Unidad de Investigación sobre la Resiliencia (RiRes), del Departamento de Psicología de la Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Quienes en colaboración con la Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE) han impulsado la iniciativa entre su red de socios en todo el mundo, con el objetivo de promover ambientes más seguros y resilientes, entregando al personal de dichas organizaciones; herramientas y métodos de trabajo concretos que les permiten empoderarse en el rol de tutores de resiliencia sin negar o entrar en conflicto con su propio rol profesional (Castelli, 2015b; Hurtubia, 2019a; Hurtubia & Forés, 2021b). Desde el 2014 hasta la fecha, se han formado más de 913 operadores sociales de la red BICE, en 19 países, alcanzando un universo aproximado de 98.042 niños, niñas y adolescentes¹³. Tal como se puede apreciar en la tabla de resumen de la implementación de “Tutores de Resiliencia” (fig 28).

¹³ En la actualidad el modelo de Tutores de Resiliencia de RiRes se ha expandido, colaborando con otras organizaciones, pero los datos e informaciones reportados en el presente trabajo, son exclusivos de la implementación a través de BICE.

Fig 28 – Resumen acciones formativas “Tutores de Resiliencia” (elaboración propia)

LUGAR	AÑO	NACIONES	Nº. TUTORES FORMADOS	Nº. NNA BENEFICIARIOS INDIRECTOS
Amman	2014	Jordania	15	134
Bamako	2015	Malí	38	8.700
Erbil	2015	Kurdistan irakeno	30	500
Colombo	2015- 18	Sri Lanka	90	3000
La Antigua / Guatemala	2016	Guatemala, Uruguay	35	12.000
	2019	Guatemala, Salvador, Honduras	22	7.527
Katmandu	2016	Nepal	15	100
Santiago de Chile	2017	(Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay, Perú, Colombia)	33	9.800
Roma	2017	Italia	42	350
Siracusa	2019	Italia	18	1.625
Beirut	2015	Libano, Siria	25	139
	2017	Libano, Siria	27	2.070
	2018	Libano	27	1.400
	2022 - 23	Libano	60	7.800
Granada	2017	España	28	1800
Córdoba	2018- 19	España	25	1.500
Barcelona	2018	España	14	600
Puerto Príncipe	2018- 19	Haiti	133	15.000
Beira	2019	Mozambique	22	3.600
	2020 -22	Online	55	13.777
	2023	Presencial	23	3.600
Alepo	2018 - 19	Siria	28	1.200
Johannesburgo	2019	Sudáfrica	17	370
Bengalore / tucorin	2023	India	30	1200
Kiev	2023	Ucraina – online	61	250

Organizaciones involucradas

La Unidad de investigación sobre la resiliencia¹⁴, nace en el 2013 dentro del Departamento de Psicología de la Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, bajo la dirección de Cristina Castelli y un equipo multidisciplinar de profesionales (docentes, psicólogos, educadores) que buscan potenciar la resiliencia desarrollando tres acciones interrelacionadas y complementarias:

¹⁴ <https://www.resiliencerires.com/>

- **Research-led teaching**, área de la investigación, la que permite orientar la formación universitaria.
- **Capacity building**, formación del personal que trabaja directamente en el terreno, construyendo modelos formativos.
- **Projects**, intervención en el terreno donde se implementan los modelos formativos y donde se pueden proyectar nuevas líneas de acción.

El *team* de RiRes cuenta con una larga trayectoria en contextos de post emergencia, dentro y fuera de Italia. La sistematización de las diversas experiencias ha dado como resultado la construcción de diversos modelos, entre los que destaca “Tutores de Resiliencia”; un modelo formativo flexible que se focaliza en potenciar las habilidades personales y profesionales del operador (Giordano et al., 2021a; Hurtubia & Forés, 2021b).

Por otro lado, Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE), fundada en 1948, tiene como objetivo la protección de la niñez. Cuenta con una red de más de 80 organizaciones social en todo el mundo, comprometidas con la dignidad y defensa de los derechos de la niñez¹⁵. Para alcanzar sus objetivos, siguen cuatro líneas de acción:

- **Programas y proyectos** en el terreno operados localmente por sus socios.
- **Incidencia**, con el objetivo de defender los derechos de los niños en instituciones nacionales e internacionales, incluida la Organización de las Naciones Unidas (ONU).
- **Sensibilización** al público y las comunidades donde trabajan.
- **Investigación y formación**, línea donde el modelo de “Tutores de Resiliencia” encuentra espacio de maniobra y acción, a través de la formación a los socios y la elaboración de material didáctico acorde a las necesidades en el terreno, como por ejemplo el caso de Manual de la Inspiración a la acción que cuenta con 3 versiones, una especialmente adaptada para América latina (Hurtubia, 2019a); otra para África y una resumida para Europa del Este.

Tutores de resiliencia es un modelo formativo de intervención basado en la resiliencia que entrega una prospectiva sostenible, positiva y transformadora a los contextos que lo implementa (Hurtubia, 2019a). La eficacia de “Tutores de Resiliencia” es respaldada por diferentes estudios en situaciones de guerra y migración forzada, desastres socio-naturales, abuso, maltrato y otras situaciones (Baubet et al., 2015; Cesana et al., 2018; Giordano, Cipolla, et al., 2019b; Giordano & Ferrari, 2018a; Hurtubia, 2019d).

¹⁵ <https://bice.org/es/>

Las claves del modelo radican en su particular enfoque que mira más allá del momento formativo; buscando transformaciones en los contextos (Giordano et al., 2021a). Para lograrlo su propuesta de implementación incluye; la transformación de las actitudes de los operadores sociales para que perciban y miren de modo diverso a los usuarios, resignificándolos como una persona con recursos, potencialidades y habilidades; no sólo como víctima o problema (Boustead & Thomlinson, 2005; Sánchez-Reyes et al., 2019). Aspecto que se une con la flexibilidad y el respecto del contexto, permitiendo construir intervenciones específicas basadas en la promoción de los procesos de resiliencia (Bertetti & Castelli, 2014a; Sokol & Cranton, 1998).

En lo específico, “Tutores de resiliencia” nace de la experiencia teórico y práctica del *team* RiRes, quienes han elaborado diversas estrategias de intervención en ámbito italiano e internacional, como por ejemplo: después del terremotos como los casos de Italia en los años 2009 y 2012, Haití 2010, Chile 2010 y Nepal 2015; después del tsunami en Sri Lanka en el 2014, frente a contextos de vulnerabilidad crónica como Mozambique y Camboya; además de situaciones de migración y desplazamiento forzado como en Jordania, Líbano, Palestina, Irak y también en Europa con población refugiada. Experiencias que han sido desarrolladas, sistematizadas y teorizadas a través del Master Relazioni d'aiuto in contesti di sviluppo e cooperazione nazionale ed internazionale¹⁶.

En todas las intervenciones recién mencionadas; el *team* RiRes encontró una realidad compleja y muchas veces discordante entre la teoría, la intervención y la investigación, puesto que generalmente se pensaba al operador social como una *tabula rasa*, un objeto a través del cual pasan herramientas y técnicas destinadas a un tercero; los beneficiarios directos de los proyectos (Castelli, 2015b; Hurtubia, 2020b), sin dar el adecuado valor a sus experiencias profesionales y laborales, lo que finalmente contribuía a la desmotivación y estandarización del trabajo (Day & Gu, 2015b; Grané & Forés, 2020b; Robinson et al., 2015). Por ello, “Tutores de Resiliencia” surge como una respuesta a estas necesidades.

Para comprender mejor el diseño detrás del modelo “Tutores de Resiliencia” es necesario comprender cuatro puntos que están en la base de su concepción y acción. Se trata de fundamentos que emergen de las necesidades, los contrastes y las responsabilidades que se le exigen del Tutor en el terreno, estos son:

¹⁶ Este Master presenta una mirada global de lo que significa una relación de ayuda y como se puede implementar desde diversos ámbitos profesionales. Para más información <https://www.unicatt.it/master-relazioni-d'aiuto-in-contesti-di-sviluppo-e-cooperazione-nazionale>

El profesional como persona. Un primer aspecto es responder a la necesidad de resignificar el rol del operador social, humanizándolo y compartiendo responsabilidades en equipo y junto a sus usuarios (Bertetti & Castelli, 2014a; Day & Gu, 2015b). Creando un espacio simbólico de interacción entre la persona y su entorno; de modo que el profesional se desarrolle y crezca como un sistema en interacción con otros sistemas que lo alteran, lo modifica y sobre los cuales ejerce de forma recíproca su influencia (Aguaded & Almeida, 2016b). “Tutores de resiliencia” busca orientar y dar líneas prácticas que contribuyan al desarrollo de intervenciones y/o acciones socioeducativas eficaces y pertinentes a los contextos, porque comprende que el usuario y el profesional son dos sistemas que pueden crecer al establecer una relación sana (Hurtubia, 2019a). La aceptación de la dimensión personal y profesional del operador social les permite reapropiarse de su proceso de desarrollo y lo hace sentir empoderado (Del Rincón Igea, 2016; Hurtubia, 2020b).

El vínculo con el beneficiario. Las intervenciones socioeducativas y psicosociales se basan en la creación del vínculo entre un profesional y el beneficiario, vínculo que empodera a este último hacia una dirección determinada (Pacheco-Mangas & Palma-García, 2015a). Para que esto efectivamente suceda, se debe ver lo formativo y el trabajo en el terreno como dos variables que necesitan de un espacio seguro donde los profesionales y los usuarios puedan crear vínculos sanos; vínculos de crecimiento y no de dependencia (Martín Cuadrado & Rubio Roldán, 2020). El modelo de Tutores parte desde este principio fundamental, comenzando a reforzar competencias en el profesional que le permiten construir un vínculo sano; porque el vínculo es el fundamento del proceso de resiliencia y de las intervenciones (Castelli, 2015b; Cyrulnik, 2016b; Del Rincón Igea, 2016; Robinson et al., 2018b). Desde esta óptica, el tutor de resiliencia encuentra un terreno fértil donde crecer, porque es imposible desarrollar un proceso de resiliencia sin el acompañamiento y el apoyo de una persona (sea está consciente o no de su rol) (Sánchez & Gutiérrez, 2016b). Apoyo que facilita la toma de conciencia de la realidad y orienta nuevas perspectivas de vida. Estudios recientes han indagado sobre la promoción de la resiliencia y el rol que tienen los adultos que acompañan niños, niñas y adolescentes, indicándolos como un factor de protección (Giordano, Cipolla, et al., 2019b; Hurtubia & Forés, 2021b; Robinson et al., 2015).

No sólo formación teórica. Un tercer aspecto interesante de “Tutores de Resiliencia” es pensar y proyectar más allá del momento formativo, proyectando la aplicación práctica de los contenidos en un terreno de intercambio contante entre el profesional y el usuario. Hoy en día, la mayoría de las iniciativas formativas dirigidas a los *social workers*, se central en los aprendizajes teóricos adquiridos, sin ir más allá de la duración del curso y son pocas las

iniciativas que ponen su atención a lo que es el trabajo cotidiano en el terreno, más allá del momento formativo (Day, 2014a; Giordano et al., 2021a; Trentin & Vallarino, 2007b).

Flexibilidad. Un cuarto aspecto tiene relación con la flexibilidad del modelo y el respeto del contexto en el que viene ejecutado; porque considera las variables socioculturales. Variables que influyen en la manera como se concibe y se promueve el acto de resiliarse (Ungar, 2021b). “Tutores de Resiliencia”, al trabajar sobre las competencias personales y profesionales de los operadores sociales, respeta lo sociocultural y acepta la incertidumbre como parte del trabajo cotidiano con personas (Martín Cuadrado & Rubio Roldán, 2020). Por lo tanto, podemos afirmar que “Tutores de Resiliencia”, concuerda con la visión de la resiliencia generativa propuesta por Anna Forés y Jordi Grané (Grané & Forés, 2019b). La flexibilidad también se refleja en el *target* a quienes se dirige; es decir operadores sociales (psicólogos, profesores, abogados, asistentes sociales) y no profesionales como *social workers*. Los *social workers* corresponden a un perfil de persona que, si bien no posee un título universitario, durante su trabajo ha madurado experiencias en el terreno que le permiten realizar un trabajo de apoyo socioeducativo o psicosocial, por ejemplo, animadores, educadores o voluntarios (Giordano et al., 2021a; Hurtubia, 2020c).

Fig. 29 – Puntos basilares del Modelo (elaboración propia)



Por lo tanto, el objetivo de “Tutores de Resiliencia” va más allá del formar, puesto que lo que realmente busca es transformar las prácticas y los entornos socioeducativos en donde se pone en práctica (Giordano et al., 2021a; Hurtubia, 2020b). Para ello, se necesita de la participación activa y protagónica por parte de quien sigue la formación; es decir el tutor, porque tal como señala Schön (1992a), es importante que el educador practique el triple ejercicio de: reflexión en la acción, conocimiento en la acción y reflexión sobre la acción. El modelo de “Tutores de Resiliencia” permite este movimiento reflexivo juntando las experiencias personales, laborales y los conocimientos teóricos y prácticos (Hurtubia, 2020b).

El proceso reflexivo de “Tutores de Resiliencia” es apoyado y acompañado por técnicas asociadas a los lenguajes creativo-expresivos (Antonietti, 2011b; Castelli, 2015b; Hurtubia, 2019a). Es decir, canales de expresión no verbales como la música, el dibujo, la fotografía y el teatro que ayudan a transmitir ideas, emociones y sentimientos que de otra forma quedarían suspendidos, inexpressos y olvidados (Castelli, 2011a; Hurtubia Toro, 2020a). Estos instrumentos actúan como mediadores entre la relación entre el tutor y el beneficiario, pero también entre el mundo teórico del formador y el práctico del tutor, durante el desarrollo de la formación. Por lo tanto, a través de los lenguajes creativo-expresivos los tutores pueden llevar de la teoría a la práctica y viceversas sus ideas, reflexiones y pensamientos más profundos (Baubet et al., 2015; Hurtubia & Forés, 2021b).

Inspirado en las ideas que el operador es una persona con un background (personal y profesional) útil al proceso de resiliencia; este background que ayuda a crear un vínculo afectivo sano y de ayuda. Aspectos que se suman a la idea de una capacitación que mira más allá del momento formativo y se estructura de forma flexible frente a las necesidades del contexto: nace el modelo de “Tutores de Resiliencia”, que tiene como principales características:

- **Ser una intervención local**, que busca empoderar a los operadores locales y reforzar el capital humano del contexto (Giordano et al., 2021a; Hurtubia Toro et al., 2021c). La formación busca acompañar a los participantes en la identificación no solo de las necesidades, sino que sobre todo en el reconocimiento de potenciales recursos que existen en ellos, en sus usuarios y en las comunidades (Castelli, 2015b). Para ello, durante el momento formativo se entregan todas las herramientas necesarias para crear estrategias de resiliencia, de esta manera la intervención se vuelve sostenible en el tiempo, porque busca una transformación social, más que respuestas inmediatas y concretas frente a una específica necesidad (The Alliance for Child Protection in Humanitarian, 2019).
- **Necesita de la participación activa de los operadores**, quienes deben salir de su *comfort zone* y ponerse en juego para deconstruir los conceptos teóricos que, luego volverán construir en base a las propias experiencias y las de sus usuarios (hurtubia ciudadano), llevándolos desde el plano teórico al práctico. Este proceso viene mediado a través de actividades creativas –expresivas que permiten reflexionar sobre temas como la promoción de la resiliencia en entornos socioeducativos, el rol del tutor de resiliencia, el fortalecimiento de los vínculos y la generación acciones resilientes frente a nuevos desafíos (Hurtubia, 2019d; Hurtubia & Forés, 2021b).

- **Se adapta al contexto**, cada formación es diferente y busca adaptarse al contexto (Kagan & Spinazzola, 2013), si bien cuenta con una línea de contenidos de base, estos pueden cambiar de acuerdo con las necesidades que los mismos profesionales identifican como prioritarios. Es decir, se trata de un modelo hecho a medida de los entornos y no de un modelo estándar que se aplica de igual manera en los diferentes países. Porque en su fundamento esta la idea de resiliencia generativa (Grané & Forés, 2019b).

Los tres principios recién tratados, se concretizan siguiendo una específica metodología de acción e implementación que permite un diseño colaborativo de la formación, gracias al diálogo directo con las organizaciones y beneficiarios (Lyon & Koerner, 2016), desarrollando un modelo cuya implementación respeta las prácticas y ritmos de los contextos (Chorpita et al., 2011; Penuel et al., 2007), sin caer en los riesgos de modelos estandarizados y poco flexibles (Hurtubia, 2020b).

La metodología de implementación de “Tutores de Resiliencia” se resume en 5 fases (Giordano et al., 2021a): *Pre-assessment, capacity building, resilience actions desing, follow-up and close.*

- ***Pre-assessment***, análisis previo de las necesidades, dificultades y desafíos por parte de los mismos operadores que seguirán el proceso formativo. Esta fase se realiza a través de *focus group* y actividades creativas que se aplican a un grupo de participantes que seguirán la formación, para ello la colaboración con los responsables locales es fundamental (Giordano et al., 2021b; Mancinelli, 2008b).
- ***Capacity building***, momento formativo y su contenido. La duración de la formación puede variar dependiendo de las necesidades organizativas del *partner*, pero generalmente son cuatro días intensivos. Esta fase se realiza generalmente a través de 5 módulos; el primero relacionado con el enfoque psicosocial y el concepto de resiliencia; el segundo el desarrollo del niño; el tercero busca la identificación de habilidades y potencialidades a nivel personal y comunitarios; el cuarto reflexiona sobre la relación del tutor de resiliencia con el NNA; mientras que el quinto se comienza el diseño de las *resilience-action* y se explican los pasos del *monitoring*.

La fase formativa, se adapta a las necesidades de cada entorno, como lo representa la figura 30, donde se aprecia que, si bien la cantidad de módulos es la misma, los contenidos dentro de cada contexto van cambiando. Por ejemplo, en Guatemala se sustituyó el término de tutor por el de facilitador, en mozambique se detalló el ciclo del desarrollo, mientras que en Siria se concentró mucho más sobre los detalles del tutor de resiliencia, visto que en el 2018 el grupo ya había recibido una formación sobre el tema. Pero a pesar de las diferencias de cada lugar

la estructura central mantiene su esencia, es decir: resiliencia, recursos, definición del tutor y diseño de acciones *resilience focused*.

Fig 30 – Módulos, objetivos y contenidos en los contextos (elaboración propia)

	GUATEMALA	MOZAMBIQUE	SIRIA
Módulo 1.	Resiliencia y su construcción	Resiliencia y su construcción	Entornos socioeducativos y resiliencia
Objetivo	Definir el concepto de resiliencia	Definir el concepto de resiliencia	Revisión del concepto de resiliencia
Contenido	<ol style="list-style-type: none"> Cambio de mirada Proceso de resiliencia Factores de resiliencia y de no resiliencia Modelos explicativos de la resiliencia 	<ol style="list-style-type: none"> Cambio de mirada, desde la vulnerabilidad a la resiliencia Proceso de resiliencia 	<ol style="list-style-type: none"> Resiliencia y sus repercusiones en la práctica socioeducativa Presentación resultados monitoring 2018 – 2019. El niño y su entorno: concepto de apego seguro
Módulo 2.	Recursos de la resiliencia	El desafío de la resiliencia	Características del Tutor de Resiliencia
Objetivo	Identificar y reforzar los recursos que apoyan la activación del proceso de resiliencia.	Aprender a identificar las necesidades del contexto, desde un enfoque resiliente	Identificar y analizar los elementos que forman parte del “ser” tutor de resiliencia
Contenido	<ol style="list-style-type: none"> Recursos personales Recursos comunitarios 	<ol style="list-style-type: none"> Etapas del desarrollo humano Factores de resiliencia y de no resiliencia 	<ol style="list-style-type: none"> Definición de Tutor de Resiliencia Las características del Tutor Cuidado y autocuidado del tutor
Módulo 3.	Facilitador de resiliencia	Recursos de la resiliencia	Metodología de trabajo del Tutor de Resiliencia
Objetivo	Definición del concepto del Facilitador de resiliencia e identificación de sus características	Descubrir estrategias de trabajo a partir del Paradigma del yo soy, yo tengo y yo puedo	Introducción al uso de la metodología
Contenido	<ol style="list-style-type: none"> ¿Quién es? – características ¿Qué hace? – objetivos y su relación con la Convención de los Derechos del NNA ¿Cómo lo hace? – Competencias Cuidado y autocuidado 	<ol style="list-style-type: none"> Paradigma de los recursos Yo soy Yo tengo Yo puedo 	<ol style="list-style-type: none"> Competencias específicas del tutor Análisis del contexto: identificar factores de riesgo y de protección Definición de objetivos de resiliencia
Módulo 4	Diseño de acciones resilientes y su puesta en práctica	Yo puedo - Tutor de resiliencia	Herramientas y acciones del Tutor de Resiliencia
Objetivo	Empoderarse en el rol de facilitador de resiliencia	Definición del concepto de Tutor de resiliencia e identificación de sus características	Aprender a crear actividades en óptica resiliente
Contenido	<ol style="list-style-type: none"> Planificación del trabajo del Facilitador@r diseño de acciones resilience-focus 	<ol style="list-style-type: none"> ¿Quién es? ¿Cómo trabajar, diseño de objetivos y acciones resilience focus 	<ol style="list-style-type: none"> Como transformar los contextos Diseño de un ciclo de talleres desde el enfoque de la resiliencia

- **Resilience action design**, en los últimos módulos de la formación, a través de workshop creativos-expresivos, los participantes elaboran un plan de acción que tiene como foco la promoción de la resiliencia (Giordano, Ragnoli, et al., 2019). Se trata de acciones que pueden ser implementadas a nivel de programa, como equipo o a nivel individual durante las sesiones de cada participante con los NNA (Hurtubia, 2019a). Estas pueden ser acciones cotidianas pequeñas, pero de gran impacto, así como programas macro a nivel de las organizaciones (Forés & Grané, 2012a; Tartakowsky et al., 2022b) El tipo y la complejidad de las acciones varían de contexto en contexto, lo importante es contar con la colaboración de los responsables locales, para que se realice el seguimiento y la implementación sin obstáculos.

- **Follow-up**, después de 6 o 9 meses, desde la primera formación se realiza una visita de *follow-up* presencial u online. Este es un momento de encuentro y diálogo con los tutores que presentan los avances, puntos de fuerza, dificultades y cambios experimentados durante la puesta en práctica de las acciones, por ellos mismos diseñadas. El seguimiento se realiza

inspirado al modelo Kirkpatrick (2016a) que nace en ámbito organizacional, pero que ha sido adaptado al modelo, permitiendo identificar 4 aspectos de estudio que tienen directa relación con el tutor de resiliencia y su percepción del trabajo, estos son: *reaction*: satisfacción personal y profesional frente a la resiliencia y el concepto del tutor de resiliencia; *learning*: aprendizaje de los nuevos contenidos metodológicos y prácticos relativos al tutor de resiliencia; *behaviour*: aplicación de los nuevos aprendizajes en sus entornos laborales y *result*: impacto que tiene sobre la organización y sobre los niños, niñas y adolescentes con quienes trabaja el tutor.

- **Closure**, el cierre de la implementación del modelo requiere de un nuevo momento reflexivo que incluye a los participantes, así como a los responsables locales. Ayuda a sistematizar las buenas prácticas generadas durante el programa.

Fig 31 – Características del modelo ToR (elaboración propia)



3.4 Resumen

En resumen, los modelos de intervención socioeducativa/psicosocial cada vez más son multidisciplinares y colaborativos (Grané & Forés, 2020b; Hurtubia Toro et al., 2021b; Välikangas & Romme, 2013). Por lo tanto, la responsabilidad de implementar la acción de manera concreta y cotidiana recae sobre diversas figuras profesionales; puesto que podemos trabajar con un educador, un asistente social o un *social worker*, entre otros. Desde esta visión, modelo formativo de tutores de resiliencia, así como la presente tesis, no buscan identificar el perfil del educador, del psicólogo o del trabajador social, sino que el de una figura que puede ser todos ellos o ninguno, esta aparente confusión hace que sea necesaria una reflexión detallada sobre las características que tienen quienes acompañan los procesos de resiliencia en niños, niñas y adolescentes. Este es el objetivo del presente trabajo de tesis.

Las experiencias previas nos dan el fundamento para creer en la viabilidad de una investigación que toma como objeto el tutor de resiliencia. Los resultados de este tipo de actividades muestran un alto grado de satisfacción y motivación por parte de los nuevos tutores (Giordano et al., 2021a).

En conclusión, podemos decir que gradualmente la literatura científica ha reconocido la importancia de investigar el constructo de la resiliencia desde otros ámbitos (Masten, 2007a), integrándolo con proyectos y programas de intervención que tienen como objetivo la promoción del bienestar de la persona: *mental health* o *psychosocial care* (Giordano et al., 2021a).

Aun así, los intercambios entre el mundo académico y las acciones a favor de la operacionalización de la resiliencia por parte de los operadores sociales aún son reducidos (Hurtubia & Forés, 2021b; Masten & Motti-Stefanidi, 2020b; Ungar, 2021b). Se vuelve necesario crear más relaciones entre el mundo de la investigación y el de la intervención, comprendiendo la resiliencia como un constructo complejo y multidimensional que puede ser tratado desde la prevención, así como desde la cura (Luthar et al., 2000b).

Así es como nace RiRes, con el objetivo de construir y difundir buenas prácticas para operadores sociales que desean implementar procesos de resiliencia; formándolos y acompañándolos en la adquisición de una metodología focalizada en la resiliencia, así como el uso de instrumentos prácticos a tal fin con sus usuarios (Castelli, 2020), de esta forma el “tutor de resiliencia” puede acompañar al usuario en el proceso de “cambio de mirada” (Vanistendael, 2014b), lo que significa desprenderse de la imagen de víctima herida objeto, para construir nuevamente una propia imagen de mismo como persona que ha sido herida,

pero con potencialidades y capacidades que puede poner en práctica para volver a proyectar un futuro (Mancinelli, 2019).

Tutores de resiliencia intenta ser una respuesta a la necesidad de operacionalizar la resiliencia, sin desnaturalizarla, respetando las necesidades del contexto y sus variables socioculturales. Para ello, el modelo adopto un enfoque *strengths-based* o *resilience-focused* que le otorga la flexibilidad y el dinamismo que lo caracteriza. Esto gracias a la visión sistémica que permite ver al individuo como un sistema en relación con otro, aceptando la complejidad de las relaciones sociales (Ungar, 2018b).

Por lo tanto, el objetivo de este tipo de intervención no es exterminar el riesgo, sino que transformar los sistemas (Hurtubia, 2021a; Ungar, 2018c), respetando las variables socio-culturales que posicionan a los beneficiarios y los operadores sociales en el centro de la acción, como personajes claves, autónomos y protagonistas de sus contextos (Grané & Forés, 2020b; Hurtubia & Forés, 2021b). A partir de los modelos de intervención *resilience-focused* nace “Tutores de Resiliencia”, programa formativo que ve al profesional como persona y no como objeto intermediario de la intervención. Por ello, busca entregar herramientas concretas de trabajo a favor de la creación de un vínculo sano entre el operador y el usuario, amalgamando los ámbitos teóricos y prácticos.

La metodología de “Tutores de Resiliencia”, en particular permite identifica algunos puntos de fuerza que la convierten en un modelo de intervención innovador e interesante (Hurtubia, 2020b). Comenzando por la flexibilidad del modelo que le permite adaptarse a diversos contextos y necesidades, es así como ha podido ser implementado en más de 17 países, desde desastres socio-naturales a situaciones de violencia y abuso (Giordano et al., 2021a; Mancinelli, 2019). Reforzando el capital humano en los lugares donde se realiza la formación. Además, incluye una amplia gama de figuras profesionales y voluntarios, las formaciones son abiertas a cualquier persona que trabaja en contacto directo con NNA, esto permite abrir espacio de diálogo y colaboración entre diferentes profesiones que generalmente trabajan de forma paralela. Por último, para lograr todo lo recién mencionado es un modelo que promueve la participación activa y protagónica de los operadores sociales, pues son ellos quienes definen la última parte de la intervención (Hurtubia & Forés, 2021b). Versus otros modelos más estándar, donde el profesional simplemente se limita a seguir una serie de indicaciones o sugerencias que no siempre son comprendidas o tienen sentido en el contexto de aplicación.

Por lo tanto, es posible afirmar que el modelo de “Tutores de Resiliencia” busca empoderar los operadores sociales en la promoción de la resiliencia, acompañándolos en el proceso de resignificar y dar valor al propio trabajo (Castelli, 2015b; Giordano & Ferrari, 2018; Hurtubia, 2019a; Mancinelli, 2019). Para ello, el modelo se concentra en conocer más y mejor al operador social como tutor de resiliencia, empujándolo a buscar estrategias de acción que le permitan transformar sus contextos y no necesariamente dar solución a los problemas.

Todo esto permite indagar con más detalles sobre el perfil del tutor de resiliencia, respondiendo a las preguntas de ¿quién es él? ¿qué hace? y ¿cómo lo hace? Preguntas guías del presente trabajo de tesis y que intentaremos dar respuesta durante estas páginas, porque hasta el momento ningún estudio ha buscado dar respuesta. De acá nace la principal motivación del presente trabajo de tesis.

4. Introducción

El acto de investigar es complejo y el investigador se puede perder con facilidad entre sus recovecos, por ello la investigación científica ha establecido una metodología compuesta por pasos para que la guíen.

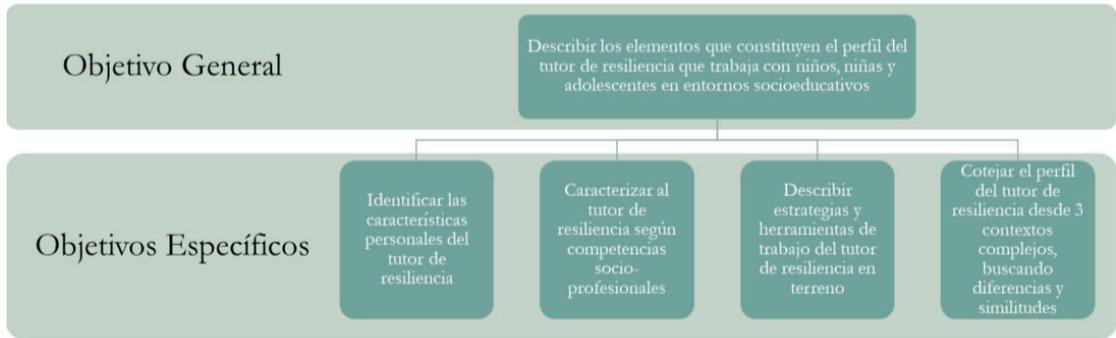
El objetivo de este apartado es mostrar los pasos que guiaron la investigación durante la búsqueda del perfil del tutor de resiliencia, a partir de la justificación del tema se estructuraron el diseño de los instrumentos, la selección de la muestra, la recogida de los datos y los aspectos éticos.

La investigación y su objeto de estudio se delinearón a través de una serie de preguntas, que permitieron ordenar ideas, contextualizar y estructurar el trabajo:

- ¿Cuál es el objetivo de estudio?
- ¿Dónde encontrar la información adecuada?
- ¿Cómo organizar la información?
- ¿Con que herramientas recoger la información?
- ¿Dónde se coloca geográficamente el estudio?

La respuesta a estas preguntas, generaron nuevos interrogantes, más específicos que confluyeron en la configuración de un objetivo general: **“describir los elementos que constituyen el perfil del tutor de resiliencia que trabaja con niños, niñas y adolescentes en entornos socioeducativos”**. Decantado a través de 4 objetivos específicos (figura 32).

Fig 32 – Objetivos (elaboración propia)



A partir de los objetivos, se seleccionó el tipo de investigación, su muestra y los lugares donde tendría lugar el estudio. Estos tres elementos fueron desarrollados de manera consecucional, comenzando por el **tipo de investigación: fenomenológica-descriptiva** para continuar desarrollando el resto del contenido.

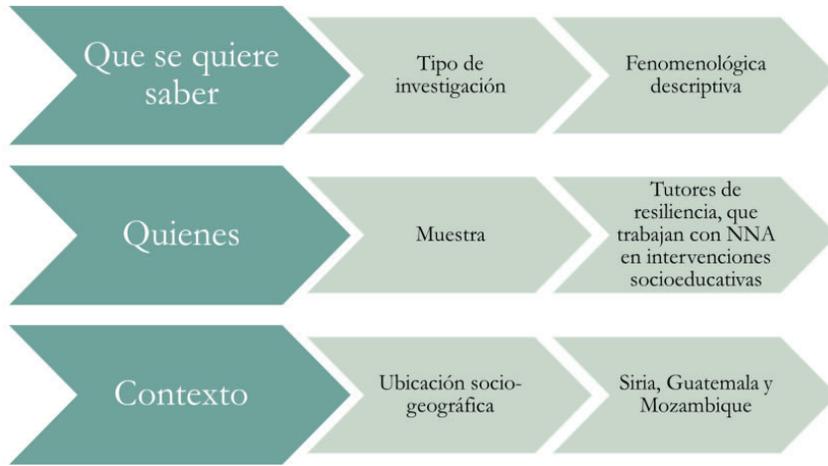
El enfoque fenomenológico-descriptivo permite indagar el mundo del tutor de resiliencia, desde las experiencias de los mismos tutores, valorizando sus experiencias y visiones de la profesión en un tiempo y contexto determinado.

Este tipo de investigación requiere de instrumentos capaces de recoger todo el potencial narrativo y emotivo de la vivencia, entregando diferentes niveles de información. Por ello, la investigación optó por el uso de una **metodología de carácter mixto**, recolectando los datos complementarios a través de instrumentos cuantitativos y cualitativos.

Definidos el enfoque y el método de trabajo, la investigación se concretiza a través de la selección de la muestra y de los contextos específicos en donde serán aplicados los instrumentos.

Por lo tanto, la muestra corresponde a *social workers*, potenciales tutores de resiliencia que trabajan con NNA en ambientes socioeducativos en Siria, Guatemala y Mozambique. Tal como lo resume la figura 33.

Fig 33 – Identifican del tema de investigación (elaboración propia)



En los próximos apartados se describen con detalle todos los pasos metodológicos ya mencionados: diseño de método, selección de la muestra, diseño de los instrumentos y procedimiento del estudio durante la recolección de datos.

El estudio también a buscado de aportar una mirada transcultural, mostrando diferentes realidades en donde trabajan los tutores de resiliencia. Estas realidades han sido interpeladas durante todo el proceso investigativo, manteniendo una comunicación fluida con los responsables de los centros involucrados y los participantes. Respetando siempre la *privacy* y la confidencialidad de los tutores, siguiendo las líneas éticas que este tipo de trabajo exige.

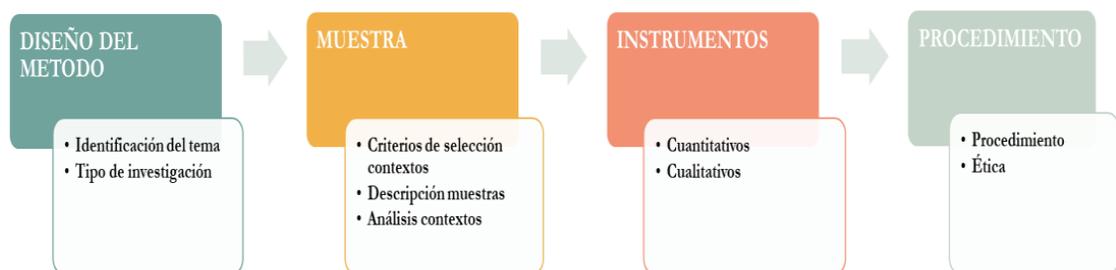
5. Diseño de la investigación

Investigar supone un intento de transformar, reformular y reinterpretar los modelos teóricos existentes; para exponerlos con el fin de obtener una comprensión renovada y transformada de la realidad (Corbetta, 2007a). Proceso que se aplicó, en el caso del presente trabajo a la realidad de los tutores de resiliencia, problematizando los conocimientos que se tienen de esta figura y su actuar profesional en entornos socioeducativos con niños, niñas y adolescentes.

¿qué saber? ha sido la pregunta guía que condujo al tipo de investigación: fenomenológica-descriptiva, este enfoque permitió generar un perfil del tutor de resiliencia a partir de las vivencias y reflexiones de los tutores, sin intenciones evaluativas, experimentales o diagnósticas (Deniro, 2017a; Husserl, 2011a; Martínez Ávila & Alvarez Aguirre, 2021a). Reflexiones que acontecieron en el trabajo de campo realizado entre los años 2019 y 2023, en el marco del programa Tutores de Resiliencia.

El objetivo de este capítulo es dar cuenta del proceso formal y sistemático que acompañó las elecciones metodológicas de la investigación. Comenzando por la justificación del tema y la elección de la metodología de trabajo que marcan la identificación del objeto de estudio y la selección de las herramientas utilizadas para la recolección de datos (Samaja, 1993; Tamayo y Tamayo, 1976a). El siguiente cuadro resume los principales temas a tratar en el presente capítulo.

Fig 34 – Temas (elaboración propia)



5.1 Identificación del tema

La identificación del tema requiere la realización de un proceso evaluativo que permita conocer la factibilidad de la investigación, así como su interés y relevancia científica. (Folgueiras, 2018a; J. M. Pérez & Sandoval, 2015a). Estos criterios se analizaron a la luz de la evidencia científica y de las experiencias en el terreno de la investigadora.

Los resultados del análisis de los criterios previamente mencionados, confirma que el tema de los tutores de resiliencia y la descripción de su perfil, en base a las experiencias profesionales y personales de los mismos tutores es factible, interesante y de relevancia. El todo, sin descuidar los aspectos éticos.

A continuación, se analizan y justifican cada uno de los criterios que permitieron seleccionar el tema de los tutores, como un tema de investigación a partir del cual diseñar el estudio.

- **Factibilidad**

El enfoque y los objetivos de la investigación requerían de un trabajo de campo, trabajo que contempló la visita a tres países (Siria, Guatemala y Mozambique). El acceso y la estadía en los contextos requirió de gastos que fueron contemplados por BICE, mientras el apoyo logístico quedó a cargo de las organizaciones locales. Con ellas, se trabajó desde el comienzo de la investigación y se evaluaron la disponibilidad de recursos humanos y materiales. Por ejemplo, las organizaciones locales gestionaron el acceso a los países (visado y movimientos internos). El viaje a Alepo requiere volar a Beirut y desde ahí cambiar dos veces automóvil en una travesía que puede demorar entre 6 y 12 horas.

La dificultad de acceder a contextos como el sirio (lo mismo en Mozambique) y la posibilidad de poder hacerlo, son factores que juega a favor de la investigación, reforzando el interés y relevancia que pueden entregar los datos de un lugar del que no se conoce mucho.

- **Interés**

El interés sobre la temática se fundamenta en la posibilidad de trabajar la resiliencia desde la prevención reforzando factores promotores de resiliencia a nivel personal, familiar y comunitario (Hurtubia Toro et al., 2021b).

El estudio, a través de su mirada fenomenológica-descriptiva busca entregar información relevante sobre el perfil de los tutores de resiliencia y la naturaleza de su trabajo. Estos permiten el diseño de acciones proyectuales y formativas más efectivas.

Los espacio socioeducativos y psicosociales en los que habitan los tutores de resiliencia, son espacios seguros donde reforzar factores y recursos de resiliencia. Porque contienen profesionales dispuestos a promover resiliencia y usuarios que necesitan de un apoyo.

Los espacios socioeducativos son espacios, también, son comunitarios y por ello pueden actuar como catalizadores de transformaciones que engloban no sólo al NNA, sino que a toda la comunidad.

- **Ética**¹⁷

Los aspectos éticos fueron evaluados por la investigadora en conjunto con las organizaciones locales, asegurando el respeto de normas ética y de costumbres culturales.

Antes de la selección de los contextos, se dialogó con los responsables locales y con los potenciales participantes al estudio; explicando los objetivos y detalles de este.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos preservaron el anonimato de los participantes y el contenido de cada respuesta nunca fue compartido con los responsables locales, sólo los resultados generales. Resultados que han ayudado a las organizaciones a delinear nuevos programas y estrategias de acción.

- **Relevancia**

Un estudio sobre los tutore de resiliencia a través de la caracterización de su perfil, es un trabajo que hasta el momento no se ha realizado. Los estudios sobre el tema entregan características, pero siempre desde la mirada de un tercero (Hurtubia, 2020b). Tendencia que lleva a instrumentalizar a los tutores como herramientas de resiliencia, dejando en segundo plano la subjetividad y la experiencia que el tutor puede aportar al tema.

Por ello, la tesis seleccionó el enfoque fenomenológico-descriptivo que permite validar el conocimiento a partir de las experiencias personales. Permitiendo la construcción de un perfil abierto que engloba aspectos caracteriales, competencias y estrategias de los tutores.

El estudio trata de un tema relevante y novedoso, que puede aportar conocimiento científico y transformar prácticas comunitarias dando nuevas luces sobre como promover procesos de resiliencia de manera sostenible y eficaz, potenciando el capital humano de las mismas comunidades y profesionales.

A continuación, dejamos un esquema que resume los argumentos del trabajo doctoral.

¹⁷ El argumento de la ética se trata con detalle en el apartado 8.1 “Ética”.

Fig. 35 – Cuadro de argumentos (elaboración propia)



5.2 Tipo de Investigación

5.2.1 Enfoque fenomenológico – descriptivo

El enfoque fenomenológico nace de la filosofía con Husserl (2011b) y Merleau-Ponty (2005), tiene como objetivo comprender la esencia del fenómeno estudiado desde lo cotidiano. Esta particularidad permite al investigador generar conocimiento a partir de la subjetividad de las experiencias vividas por los sujetos (Creswell & Poth, 2017; Deniro, 2017b; Giorgi, 2009a).

Posteriormente, bajo los preceptos de Giorgi la mirada fenomenológica se desarrolló con una tendencia a la descripción, reportando el fenómeno tal y cual el sujeto los experimenta. De ahí el apelativo “fenomenológica-descriptiva” (Giorgi, 2012a). Título con el que se difunde hacia otras áreas como la etnología, la educación, la sociología, la psicología, la enfermería.

La mirada fenomenológica-descriptiva presupone que la realidad es una construcción subjetiva y que los fenómenos pueden interpretados desde las experiencias vividas por los sujetos (Giorgi, 1997a). Por lo tanto, la descripción sistemática de la experiencia lleva a la comprensión del fenómeno.

Los estudios generados bajo esta metodología han validado la confiabilidad de este enfoque (Deniro, 2017b; Giorgi, 1997b, 2012a), que se caracteriza por:

- **Descripción**, no busca de evaluar o experimentar la validez de una terminada hipótesis, simplemente realiza una descripción detallada y sistemática de la experiencia del individuo frente a un determinado fenómeno (Giorgi, 2012b; Martínez Ávila & Alvarez Aguirre, 2021a).

Por ello, el análisis y la interpretación de los resultados se realizan en clave descriptiva. Todos los instrumentos utilizados en la investigación son coherentes con el principio de descripción. Estos se adaptaron al objetivo y se acercaron al objeto de diversas maneras.

Los instrumentos permitieron a los tutores de realizar reflexiones a partir de distintos estímulos: gráficos, creativos, personales y grupas.

- **Reducción**, esta característica se relaciona con la forma en que el investigador se acerca a la temática, con la intención de reducir los preconceptos y prejuicios sobre el objeto de estudio. El criterio de reducción permite acoger la interpretación, sin forzar su significado, distinguiendo entre los niveles interpretativos y descriptivos (Giorgi, 1997a). Durante la implementación del protocolo de investigación, la investigadora mantuvo la neutralidad,

utilizando herramientas creativo-expresivas que otorgaron mayor libertad expresiva y narrativa a los tutores. En estos espacios formativos los participantes pudieron generar sus propios significados sobre el tutor de resiliencia y compartirlo con el grupo. Posteriormente los resultados de las actividades creativas-expresivas se analizaron a partir de códigos de significado (Creswell & Plano, 2018a; F. Hernández, 2002a).

- **Búsqueda de la esencia**, se complementa con lo descriptivo y lo reduccionista, para dar sentido a la tercera característica del modelo: la búsqueda de la esencia del fenómeno. Se parte desde lo singular para llegar a lo colectivo, de lo micro a lo macro, sin imponer modelos jerárquicos o estandarizados.

En esta fase, el investigador busca las similitudes y las diferencias de los discursos, para generar un nuevo conocimiento (Martínez Ávila & Alvarez Aguirre, 2021a). El interés por llegar a la esencia del fenómeno es lo que permite incluir factores contextuales y culturales, como parte del proceso de investigación.

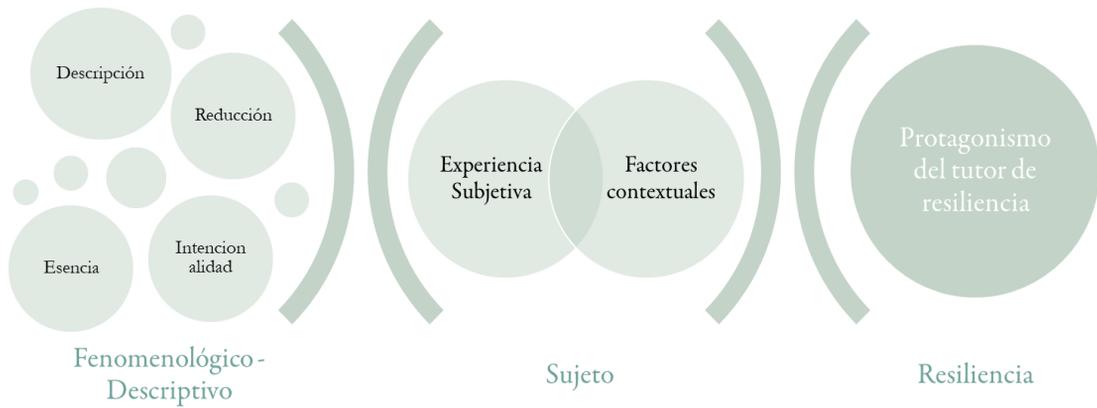
- **Intencionalidad**, la descripción final del estudio es coherente y válida porque el investigados ha realizado, intencionalmente, un proceso de transcripción, síntesis y análisis de las integraciones perceptivas de los sujetos frente al fenómeno (Martínez Ávila & Alvarez Aguirre, 2021b). El investigador contextualiza las experiencias de acuerdo con la temporalidad, la espacialidad y la corporalidad (Anosike et al., 2012; Salgado, 2007a). El estudio se circunscribe a un lugar, un momento y un grupo de participantes determinados.

Todas las características citadas permitieron alcanzar una comprensión profunda acerca del perfil del tutor de resiliencia en contextos socioeducativos; describiendo y explicando de forma sistemática, objetiva y comprobable los elementos que conforman el perfil del tutor de resiliencia (F. Hernández, 2002b; Martín, 2020a).

La selección del enfoque fenomenológico-descriptivo está en línea con los objetivos de la investigación y presenta sinergias con el paradigma de la resiliencia.

Enfoque descriptivo-fenomenológico y resiliencia se caracterizan por dejar al sujeto en el centro de la atención, sin negar sus relaciones con la realidad social y contexto cultural. Es decir, resalta lo subjetivo de las experiencias vividas, sin negar los factores contextuales, tal y como se evidencia en la figura 36.

Fig 36 – Enfoque, Sujeto y Concepto del estudio (elaboración propia)



Este tipo de investigaciones busca aprender desde la perspectiva del sujeto (Forni et al., 1992). Validándolo la visión que tiene los tutores de ellos mismo y empoderandolos a partir del análisis de sus propias experiencias profesionales y personales en el terreno de trabajo. Creando un conjunto de significados que describen el perfil del tutor de resiliencia.

Ya aclarados los elementos claves del enfoque fenomenológico- descriptivo, es momento de ponerlos en relación con los objetivos de la investigación, cruce que permitió:

- Identificar las características personales, socio-profesionales y herramientas de trabajo que utiliza el tutor de resiliencia a partir de la apreciación subjetiva del sujeto (el tutor) sobre su trabajo cotidiano; apreciación que es producto de su forma de pensar, sus creencias y valores (R. Hernández et al., 2014a). Es decir, la principal fuente de información es el sujeto y a través de la información por el reportada, se describe la realidad (Deniro, 2017a; Pacheco & Fossa Arcila, 2022).

Esto permitió observar el fenómeno, mostrando las características de los grupos sin manipular sus variables (Lafuente Ibáñez & Marín Egoscozábal, 2008a; Ruiz & Reyes, 2009a). Puesto que el objetivo es describir el perfil del tutor de resiliencia, entregando nueva información sobre él.

- Cotejar los resultados analizando las diferencias y las similitudes de los contextos en donde tuvo lugar la investigación. El enfoque describió cada realidad y contexto, permitiendo descubrir los factores socioculturales y contextuales de cada lugar, dándoles valor y comprendiéndolos en toda su profundidad (Van Manen, 1990).

Desde esta visión, el enfoque da valor a las diferencias de cada contexto, no busca estandarizar, jerarquizar ni imponer una mirada por sobre la otra, elementos que también encontramos en el constructor de la resiliencia (Grané & Forés, 2019a) (Grané & Forés, 2019a).

Por lo tanto, el enfoque fenomenológico-descriptivo considera al tutor de resiliencia la fuente de información primaria y valoriza sus experiencias en la promoción de procesos de resiliencia. El protagonismo del objeto de estudio bajo el enfoque seleccionado permite desarrollar los objetivos de la investigación, manteniendo el interés del tema.

Fig 37 – Objetivos específicos y elementos de enfoque (elaboración propia)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN	ELEMENTOS ENFOQUE FENOMENOLÓGICO DESCRIPTIVO
Identificar las características personales del Tutor de Resiliencia	Sujeto como fuente primaria de información en base a sus experiencias sobre el fenómeno
Caracterizar al Tutor de Resiliencia según competencias socio-profesionales	
Identificar las herramientas de trabajo del Tutor de Resiliencia y describir sus estrategias en terreno	
Cotejar el perfil del Tutor de Resiliencia desde 3 contextos complejos	De los singular a lo colectivo, en base a diferencias y similitudes

Por lo tanto, es posible aseverar que el enfoque fenomenológico-descriptivo se ajusta a los objetivos de esta investigación, dando protagonismo a las experiencias de los participantes y buscando mostrar los aspectos esenciales del perfil del tutor. Lo que permite al concepto del emerger con toda su esencia desde las experiencias personales y profesionales de los participantes al estudio. Obteniendo un perfil del tutor sin preconcepciones y dando la posibilidad de estudiar el fenómeno en toda su dimensión, desde la visión de los mismos tutores, basados en sus relatos y experiencias.

Otro elemento interesante de este enfoque es la relación entre los singular y lo colectivo, donde uno no niega el otro (Deniro, 2017a). Esto significa que el enfoque permite seguir un proceso analítico descriptivo en donde se valora la subjetividad y la experiencia singular, las cuales confluyen con las de otros sujetos, creando unidades de significado colectivas sobre la base de semejanzas y diferencias (Martínez Ávila & Alvarez Aguirre, 2021a). Este elemento, fue el que permitió de cotejar y valorizar las visiones de los diversos contextos en donde se realizó la investigación.

A modo de conclusión de este apartado, podemos decir que, dentro de los diseños cualitativos, el enfoque fenomenológico - descriptivo fue el más apto, puesto que busca llegar a la esencia del fenómeno a través de las experiencias de los mismos participantes; respondiendo a la pregunta: ¿cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? (R. Hernández et al., 2014a; Salgado, 2007b).

La selección del diseño metodológico buscó un proceso que entregara una mirada flexible y abierta a las acciones del campo. Optando por un modelo de corte cualitativo que no excluyera instrumentos mixtos y que se adaptara a los contextos, para comprender con profundidad el fenómeno. (Creswell & Plano, 2018b).

Lo fenomenológico-descriptivo también se evidencia en la intencionalidad del estudio; al querer proporcionar información relevante que permita continuar profundizando en el tema, aportando un diagnóstico de la realidad que entrega nuevos detalles sobre el fenómeno (Martín, 2020a). Estos detalles, pueden influir al momento de tomar decisiones, a la hora de diseñar e implementar acciones a favor de la resiliencia en contextos socioeducativos que trabajan directamente NNA.

5.2.2 Metodología mixta

Durante el apartado anterior, se describió el proceso que llevó a la identificación del tema, objetivos y tipo de enfoque con el que se trató la presente investigación. En las próximas líneas se continúan desarrollando los aspectos metodológicos, explicitando las motivaciones que llevaron a la realización de una **investigación de carácter mixto, usando instrumentos cuantitativos y cualitativos**.

Se optó por trabajar con una metodología de carácter mixto, también denominada multi-método o híbrido permite comprender al objeto con profundidad, entregando información generados por diversos tipos de instrumentos (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). El componente fenomenológico-descriptivo, se adecua a esta metodología y direcciona la investigación hacia lo cualitativo. Aspecto que predominará durante todo el proceso de análisis de los resultados, sin excluir lo cuantitativo.

Los enfoques mixtos, como dice Dieterich (1996), son parte de la investigación científica y entregan una perspectiva específica. Por ello, en ocasiones conviene combinarlos y ver el fenómeno desde diversos niveles de análisis (Rodríguez, 2007a). El cruce de información

hace que los resultados sean más confiables y las conclusiones tengan una validez asentada (Creswell & Plano, 2018a).

El enfoque fenomenológico–descriptivo no excluye una recogida de datos a través de instrumentos mixtos. La realidad investigada mantiene su validez y lógica porque los instrumentos no buscan evaluar, diagnosticar o comprobar, poniéndose al servicio del fenómeno estudiado (Pulido Polo, 2015).

La relación entre los instrumentos y el modelo permite:

- Recolectar y analizar datos cuantitativos sobre las características de los contextos.
- Identificar elementos subjetivos (patrones y tendencias) que conformar el perfil del tutor de resiliencia en los diferentes contextos.
- Realizar análisis para cotejar diferencias y similitudes entre los contextos / países donde los tutores trabajan.

Por lo tanto, se diseñaron y seleccionaron instrumentos cualitativos y cuantitativos que mantuvieran la lógica del diseño metodológico (Ruiz & Reyes, 2009b; Trejo Sánchez, 2021a). Cada instrumento acá empleado buscó de entregar información diversa, acorde a los objetivos de la investigación, tal como se evidencia en la figura 38.

Fig. 38 – Relación instrumentos (elaboración propia)



Lo cualitativo utilizó lo cuantitativo para describir la naturaleza de las condiciones existentes. Específicamente las características del tutor de resiliencia. Mientras que lo cualitativo fue tratado con instrumentos que permitieron analizar los contenidos visuales y orales que los tutores generaron durante la formación, creando categorías de análisis en base a la descripción del trabajo cotidiano (Martín, 2020b).

La metodología mixta aporta beneficios al momento de la triangulación de la información, puesto que el resultado no dependió de una única mirada metodológica, favoreciendo la integración de técnicas de investigación e incrementando la fiabilidad de las respuestas a las preguntas (Sixto Cubo et al., 2011; Pulido Polo, 2015; Trejo Sánchez, 2021).

La triangulación se refiere al uso de varios elementos que pueden ser métodos, fuentes, herramientas o ambientes en los que se estudia un fenómeno (R. Hernández et al., 2014b). Esta técnica tiene como ventaja asegurar la validez de los resultados del estudio, puesto que la información no proviene de un único instrumento, lo que incrementa la fiabilidad de las respuestas. Además de favorecer la integración de técnicas otorgando mayor coherencia al proceso investigativo (Pulido Polo, 2015; Trejo Sánchez, 2021a).

En lo específico se trabajó en base a las tipologías de instrumentos:

- Cuestionarios (Cuantitativo).
 - Cuestionario de evaluación post formación.
 - Cuestionario de Autoevaluación.
 - Adaptación Test del árbol.
- Escalas (Cuantitativo).
 - Diferencial Semántico del tutor de resiliencia.
- Actividades creativo-expresivas (Cualitativo).
 - Bajo el temporal.
 - Bandera del tutor de resiliencia.
 - Mi trabajo como tutor.
 - Acciones pro-resiliencia.

La batería de instrumentos implementados en la investigación no solo fue congruente con el método del estudio, también respetaron al objeto y permitieron dar respuesta a los objetivos específicos (Ruiz & Reyes, 2009a; Trejo Sánchez, 2021b).

Los datos recolectados por cada instrumento dan respuesta a más de un objetivo, en particular:

- **Identificar las características personales del tutor de resiliencia;** se utilizó un instrumento estructurado - **Cuestionario de Autoevaluación** – que se complementó a través de la triangulación con otros dos instrumentos menos estructurado - **Adaptación del test del árbol** y **Bandera del tutor de resiliencia** -. Todos los instrumentos se refieren a rasgos de la personalidad, entendida como características o disposiciones internas y estables que determinan la manifestación psicológica y conductual de los individuos (Mancinelli, 2001) . Desde este punto de vista, el comportamiento individual manifiesta una coherencia sustancial, aunque cambien las situaciones a las que se enfrenta el individuo: por ejemplo, una persona es constantemente tímida y reservada, o sociable, o agresiva, etc (Oshio et al., 2018). La teoría de los rasgos ha estado estrechamente vinculada al uso del método de análisis factorial y a la construcción de escalas y cuestionarios de autoevaluación, que también se utilizan ampliamente en el estudio de la relación entre las características personales y las elecciones profesionales (Mancinelli, 2001).
- **Identificar las competencias socio-profesionales del tutor de resiliencia;** competencias técnico-profesionales y sociales que los tutores deben poseer, para ello se trabajó con una herramienta estructurada - **Diferencial Semántico** – que se complementó con instrumentos cualitativos - **Bajo el temporal, Mi trabajo como tutor** y **Bandera del tutor** - a través de las cuales se identificaron las distintas competencias que los tutores ponen en acción de manera cotidiana, competencias socio-profesionales que va relacionadas con el tipo de trabajo que realizan y que se complementan con las características personales.
- **Identificar las estrategias y las herramientas de trabajo del tutor de resiliencia** para identificar la puesta en acción. Se dejó libertad de interpretación a través de herramientas cualitativas - **Bandera del tutor** y **Plan de acción pro-resiliencia**, las cuales se complementaron con el **Cuestionario de evaluación post formación**. A través de estas herramientas, lo participantes pudieron explicar sus objetivos de trabajo y las formas en que estos son puestos en acción, con la intencionalidad de promover procesos de resiliencia en los niños, niñas y adolescentes con quienes trabajan.
- **Comparar el perfil del tutor de resiliencia desde tres contextos complejos.** Este último objetivo se alcanzó al comparar los resultados de todos los instrumentos con la variable lugar.

El proceso de selección y adaptación de los instrumentos empleados en esta investigación se realizó en colaboración con el Centro de Orientación Escolástica y Profesional (CROSS) y la Unidad de Investigación sobre la Resiliencia (RiRes), ambos de la Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Italia).

Los instrumentos cuantitativos fueron adaptados bajo la supervisión del CROSS que trabaja en el área de orientación escolar y profesional, elaborando perfiles socio-profesionales en base a las competencias de la persona. Mientras que los instrumentos cualitativos fueron seleccionados en colaboración RiRes, centro de investigación pionero en el tema de los tutores de resiliencia, diseñando intervenciones formativas que refuerzan las capacidades de los *social workers*.

Para cerrar el tema de los objetivos y su relación con los instrumentos, se presenta la siguiente tabla (fig. 39); con el cruce entre objetivos e instrumentos utilizados para la recolección de los datos.

Fig. 39 – Relación objetivos e instrumentos (elaboración propia)

Objetivo	Cuantitativo	Cualitativo
Identificar las características personales del Tutor de Resiliencia	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de Autoevaluación (Maria. R. Mancinelli 2001) • Adaptación del test del árbol de Koch (Mancinelli, 2018) 	<ul style="list-style-type: none"> • La Bandera del Tutor de Resiliencia (Hurtubia, 2019)
Identificar las competencias socio-profesionales del Tutor de Resiliencia	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencial Semántico del tutor de resiliencia (Mancinelli, 2018) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo el temporal (Castelli, 2015) • La Bandera del Tutor de Resiliencia (Hurtubia, 2019)
Identificar las estrategias y las herramientas de trabajo del Tutor de Resiliencia	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de evaluación post formación (Mancinelli y Hurtubia 2018) 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de acción resilience focus (Hurtubia, 2019)

A nivel metodológico, una vez identificado el tema de estudio, tipo de investigación y metodología de trabajo se debe trabajar en la muestra. La muestra incluye los participantes y contextos en donde se implementó la investigación, definiendo la población y los límites geográficos del estudio (F. Hernández, 2002b). En este caso se trabajó con una **muestra no probabilística**, seleccionando tres contextos socioeducativos donde tuvo lugar la formación de “Tutores de Resiliencia”: **Siria, Mozambique y Guatemala**, cada uno un continente y una realidad cultural diversa

En conclusión, el lector se encuentra frente a un estudio fenomenológico-descriptivo, de carácter mixto. Esto significa que el tema del tutor de resiliencia en contextos socioeducativos será tratado a partir del análisis y descripción de las experiencias personales y profesionales que ha vivido la muestra en tres contextos diversos. Buscando de identificar las características, competencias y estrategias que describen el perfil del tutor. Las herramientas, tanto lo cualitativa como lo cuantitativa logran confluir en una unidad de sentido que compone el perfil del tutor de resiliencia, sin excluir especificaciones por contextos.

A modo de resumen, se presenta la siguiente tabla.

Tabla 1 – Resumen metodológico (elaboración propia)

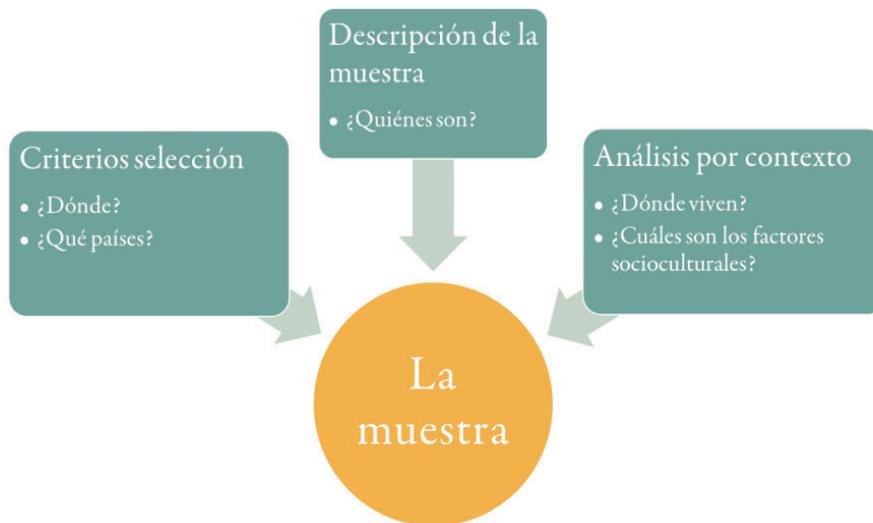
Elección del Tema	Tutor de resiliencia en contextos socioeducativos
Pregunta de investigación	¿Cuál es el perfil del tutor de resiliencia que trabaja con niños, niñas y adolescentes a través de intervenciones socioeducativas?
Objetivo general	Describir los elementos que constituyen el perfil del tutor de resiliencia que trabaja con niños, niñas y adolescentes en entornos socioeducativos
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las características personales del tutor de resiliencia • Caracterizar al tutor de resiliencia según competencias socio-profesionales • Describir estrategias y herramientas de trabajo del tutor de resiliencia en el terreno • Cotejar el perfil del tutor de resiliencia desde 3 contextos complejos, buscando diferencias y similitudes
Hipótesis	El tutor de resiliencia que trabaja en ámbito socioeducativo con niños, niñas y adolescentes tiene posee perfil socio-profesional. Este puede variar de acuerdo con variables socioculturales.
Tipo de investigación	Fenomenológica - Descriptiva
Metodología	Mixta, Instrumentos cualitativos (cuestionarios, escalas) Instrumentos cuantitativos (actividades creativos-expresivas)
Muestra	No probabilísticas → compuesto por <i>social workers</i> que trabajan en contextos socioeducativos con NNA en Guatemala, Mozambique y Siria
Recolección de datos	Trabajo de campo, en el marco de las formaciones de “Tutores de Resiliencia” implementadas por BICE a su red de socios.

6. La muestra

El presente capítulo entrega información detallada sobre los participantes del estudio. La información de la muestra y los países de proveniencia de los tutores, se articulan en tres partes.

- Criterios de selección para cada país y contextos en donde tuvo lugar la investigación. Se busca responde a las preguntas ¿dónde? ¿por un determinado país y no otro?
- Descripción de la muestra a través de información que permite conocer la composición del grupo de estudio. Se responde a la pregunta ¿quiénes son?
- Breve análisis sociopolítico de los países y de la historia reciente de los contextos. Se responde a la pregunta ¿dónde viven? ¿cuál es el contexto sociocultural?

Fig 40 – Composición de la muestra (elaboración propia)



6.1 Criterios de selección de los contextos

La variedad de países en los que la doctoranda ha trabajado, aplicando el modelo formativo de “Tutores de Resiliencia”, desde el inicio de la investigación ha sido un elemento interesante, que donó versatilidad y novedad al tema.

La posibilidad de tener una visión global del perfil del tutor de resiliencia desde diversos contextos socioculturales ha sido un elemento que ha enriquecido la investigación, pero al mismo tiempo fue necesario definir con precisión que contextos eran factibles para colaborar en el presente estudio. Para ello, se elaboró una pauta con criterios de selección, los países elegidos debían cumplir con los requisitos para ser clasificados como favorables a la investigación.

Debido a la naturaleza del estudio, durante la fase de muestreo se optó por trabajar con una muestra no probabilística del tipo intencionada; porque no todos los sujetos de la población tienen las mismas probabilidades de ser elegidos para el estudio (R. Hernández et al., 2014b; Ruiz & Reyes, 2009b). En nuestro caso, los sujetos que participaron del estudio debían poseer determinadas características resumidas en una pauta de criterios de selección.

Al desconocer el universo total de la población (número concreto de tutores) la investigación se concentró en un grupo reducido que presentará determinados criterios, capaces de generar información. Estos fueron:

- Situación país.
 - Ser contextos complejos con un Índice de Desarrollo Humano bajo la media mundial.
 - Ser lugares de difícil acceso que hayan vivido situaciones complejas como violencias, conflictos armados, pobreza crónica, etc.
 - Situación gubernativa relativamente estable, donde las autoridades aprobaran la ejecución de la investigación.
 - Estar en diferentes continentes y tener diferentes culturas.
- *Partner* local.
 - La predisposición y apertura del *partner* local a ser parte de esta investigación.
 - Garantía de estándares básicos de seguridad durante la misión de la investigadora, evitando raptos o actos terroristas.
 - Tener un acceso a los participantes por parte de la investigadora.

- Participantes.
 - Motivación y deseos de ser parte del estudio, de lo contrario no participarían ni compartirían sus experiencias.
 - Los participantes ya tenían experiencias previas de trabajo en contextos socioeducativos con niños, niñas y adolescentes. Descartando estudiantes o personas que estaban en su primer año de trabajo.
 - Tener la posibilidad de comunicar sin la necesidad de mediadores culturales (dentro de lo posible). Este requisito no pudo ser satisfecho del todo en Siria, donde la formación fue impartida en inglés con traducción, porque no todas las participantes manejaban el idioma.

Siria, Mozambique y Guatemala cumplieron con todos los requisitos de la pauta.

6.2 Descripción de la muestra

El grupo seleccionado para la investigación fue una muestra no probabilística intencionada (R. Hernández et al., 2014b; Tamayo y Tamayo, 1976b), correspondiente a 72 figuras profesionales que trabajan en ambientes socioeducativos en contacto directo y diario con niños, niñas y adolescentes que viven alguna situación de vulnerabilidad. Estos profesionales frecuentaron y participaron de forma activa a la formación de “Tutores de Resiliencia” impartida por BICE; cumpliendo con el 75% de asistencia. Los momentos formativos se desarrollaron durante el 2019 y 2023, por un total de 30 horas presenciales y 20 horas online con actividades de seguimiento.

La muestra proviene de tres países: Siria, Guatemala y Mozambique. Trabajando con relativamente congruentes en número. Sólo Siria presenta un número más alto, pero no significativo en comparación con Guatemala y Mozambique (tabla 2).

Tabla 2 – Frecuencia por lugar (elaboración propia)

Frecuencia por lugar		
Nivel	Nº	% Total
Siria	28	38.9 %
Guatemala	22	30.6 %
Mozambique	22	30.6 %

En seguida se describe la composición de la muestra a partir de variables como el género, edad y profesiones de los participantes del estudio.

Respecto al género se involucró a personas de ambos sexos, con el 76,4% de mujeres y el 23,6% de hombres (tabla). Siria fue el contexto que tuvo más mujeres (N. 28), seguido de Guatemala (N.15) y Mozambique (N.12).

Tabla 3 – Frecuencia por genero (elaboración propia)

Frecuencia por genero		
Nivel	Nº	% Total
Femenino	55	76.4 %
Masculino	17	23.6 %

Con relación a la edad de la muestra, esta fue de 33,8 años. El participante más joven tenía 18 y era de Mozambique; mientras que el más anciano tenía 62 años y era de Guatemala. A pesar de las diferencias etarias, los grupos de los tres países fueron homogéneos respecto a la edad; si bien Mozambique fue quien tuvo la población más joven, seguido de Siria y finalmente Guatemala (tabla 4).

Tabla 4 – Edades (elaboración propia)

Descriptiva edad		
	Lugar	Edad
Media	Siria	30.6
	Guatemala	39.9
	Mozambique	30.3
Mínimo	Siria	20
	Guatemala	25
	Mozambique	18
Máximo	Siria	47
	Guatemala	62
	Mozambique	52

Otra variable fue la profesionalidad de los participantes al estudio. En este caso la muestra estuvo compuesta por 12 profesiones diferentes, todas ellas tienen como común denominador ser trabajos que requieren estar en contacto cotidiano con los niños, niñas y adolescentes. La mayoría de los participantes fueron educadores (48,6%), seguidos por

profesores (13,9%) y psicólogos (9,7%) (tabla 5). Guatemala fue el contexto que evidenció una mayor diversidad de profesiones, seguida por Mozambique y finalmente Siria.

Tabla 5 – Frecuencia por Profesión (elaboración propia)

Frecuencia por Profesión

Nivel	Nº	% Total
Educador	35	48.6 %
Psicólogo	7	9.7 %
Coordinador	2	2.8 %
Asistente social	5	6.9 %
Pedagogo	3	4.2 %
Educador de calle	2	2.8 %
Psicopedagogo	1	1.4 %
Sociólogo	2	2.8 %
Abogado	1	1.4 %
Profesor	10	13.9 %
Rec. Humanos	3	4.2 %
Enfermero	1	1.4 %

6.3 Análisis de los contextos a nivel general

6.3.1 Ciudad de Guatemala, Guatemala

Guatemala se ubica en Centro América, su capital es Ciudad de Guatemala y cuenta con una población aproximada de 16 millones de personas, de las cuales más de 42% corresponde a población indígena de origen Maya (Instituto Nacional de Estadística de Guatemala, 2019). Característica que dona de multiculturalismo al país, donde las tradiciones se mezclan y chocan con una cultura capitalista. Por ejemplo, durante algunas de las actividades de “Tutores de Resiliencia”, emergió la concepción circular del tiempo Maya, en contraposición a la idea lineal donde los hechos suceden cronológicamente unos tras otros.

El país tiene una esperanza de vida de 69 años y se encuentra en el lugar 135 de 191 según el ranking del Índice de Desarrollo Humano (United Nations Development Programme, 2022)

En los últimos años el segmento de la población joven ha concentrado el mayor crecimiento demográfico (Instituto Nacional de Estadística de Guatemala, 2019). Por lo tanto, estamos frente a una población joven (aún en crecimiento), pero con pocas oportunidades de desarrollo socioeconómico. Por ejemplo, en el año 2000 el 56% de la población vivía bajo la línea de la pobreza - 15% en condición de pobreza extrema (Instituto Nacional de Estadística de Guatemala, 2019). Las cifras se incrementaron como consecuencia de las limitaciones del COVID-19 durante el 2020 y 2021.

Una población joven, unido al factor pobreza (sobre todo en los sectores indígenas) y bajos niveles de educación son factores que golpean con fuerza a los sectores más vulnerables, entre ellos la niñez, de hecho, el 46% de la población infantil presenta condiciones de desnutrición (López de León et al., 2021).

Una última característica que termina de configurar Guatemala, tiene relación con su peculiar conformación geográfica, con un más de 8 volcanes activos, la posicionan en el lugar N.10 del World Risk Report 2020¹⁸, debido a la exposición a sequías, erupciones de volcanes, además de ser parte de la ruta de migrantes que en los últimos años ha aumentado su flujo, así como los números de la niñez migrante que transita mayoritariamente desde Venezuela y Colombia, en dirección a México y los Estado Unidos (Mucke, 2021).

¹⁸ <https://weltrisikobericht.de/en/>

Además, Guatemala cuenta con un pasado histórico reciente de guerra civil y violencia contra la población civil, sobre todo aquella de origen Maya. El conflicto armado que comenzó a fines de la década del 70' y se extendió por casi 30 años, finalizando en 1996 con la firma de los acuerdos de paz, dejó una situación de inestabilidad política, inseguridad económica y una naturalización de la violencia que se extiende a todos los ámbitos de la vida.

Actualmente el país presenta una estabilidad política, con elecciones regulares, pero su institucionalidad aún es considerada débil y en el 2020 se encontraba en el lugar 58 de 178 según el Índice de Fragilidad Estatal (The fund for peace, 2023a), marcado por una política cada día más polarizada, sobre todo en ámbito jurídico, pero también se ha ido extendiendo a otras esferas sociales y económicas.

En este contexto de violencias, exposición a desastres naturales y pocas oportunidades de desarrollo socioeconómico; ser niño, niña o adolescentes no es fácil. Para comprender mejor las realidades y desafíos de la niñez, es necesario mirar datos en relación con los niveles de educación, tasa de embarazo juvenil y otras variables que a continuación presentamos.

El nivel de educación es bajo y contrasta con las leyes nacionales que garantizan una educación gratuita y obligatoria. Por ejemplo, el 95.2% de los niños, niñas y adolescente entre 7 y 12 años asiste regularmente a la escuela primaria, pero este porcentaje desciende al 49,7% cuando se pasa al siguiente nivel educativo (básico) entre los 13 y 15 años. Mientras que sólo el 26% pasa a un nivel educativo diversificado, es decir estudios universitarios o escuelas orientadas al desarrollo de competencias laborales específicas (López de León et al., 2021).

Al observar los datos con relación al género, notamos que los niños frecuentan más que las niñas en los niveles de primaria y básica; mientras que el último nivel (diversificado) las pocas niñas que logran llegar tienen una tasa de frecuencia levemente más alta que la de los niños. (figuras 41 y 42).

Fig 41 – Nivel de educación (Anuario estadístico del Ministerio de Educación de Guatemala, 2019)

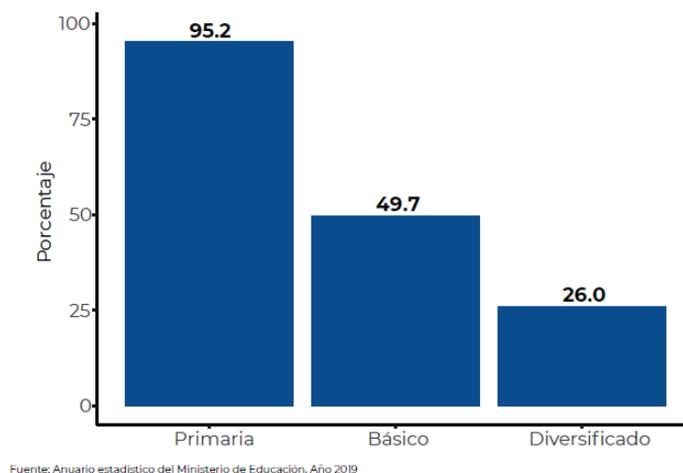
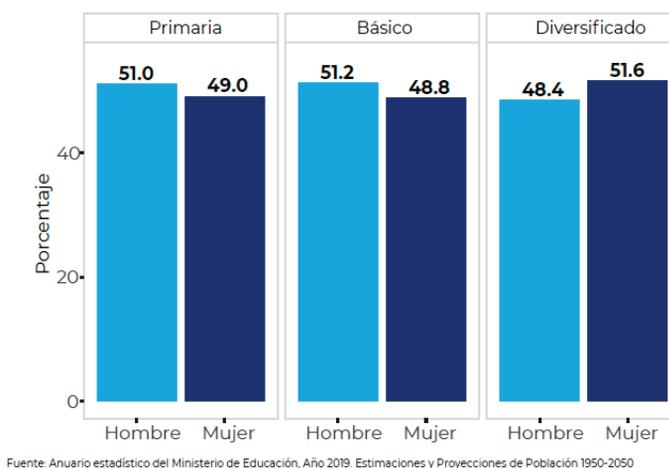


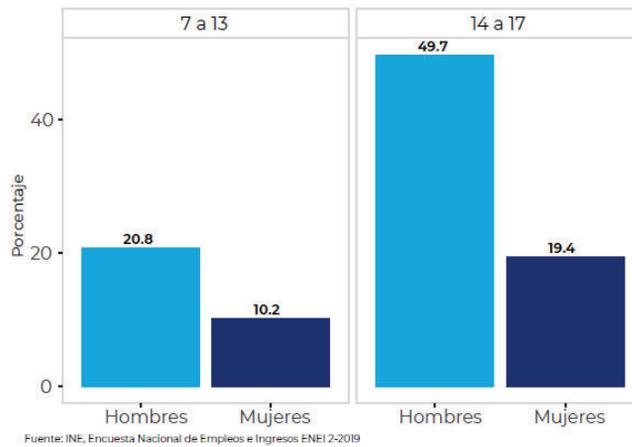
Fig 42 – Frecuencias hombres y mujeres (Anuario estadístico del Ministerio de Educación de Guatemala, 2019)



Por lo tanto, estamos frente a una situación donde la educación es un objetivo difícil de alcanzar en su plenitud, quedándose la mayoría con la educación primaria. A este hecho, debemos sumar los datos entregados en relación con la tasa de maternidad infantil y juvenil, según los datos del INE en el 2019 se registraron 29.123 nacimientos de niñas entre 11 y 17 años. Las niñas de 11 años representan un porcentaje de 0.04% que equivale a 11 nacimientos, las niñas de 12 a 14 conforman el 6.5% del total de nacimientos de estas edades simples, que equivale a 1,903 nacimientos (López de León et al., 2021).

Otro factor que explica la deserción escolar es la explotación laboral durante la niñez. Los NNA participan económicamente en la generación de ingresos de sus hogares, sobre todo los niños y adolescentes puesto que el 49% de los niños entre 7 y 13 años tiene un trabajo remunerado, porcentaje que se alza hasta el 49,7% entre los 14 y 17 años (López de León et al., 2021).

Fig 43 – Participación económica al hogar (INE Guatemala, Encuesta Nacional de empleos e ingresos ENEI2-2019)



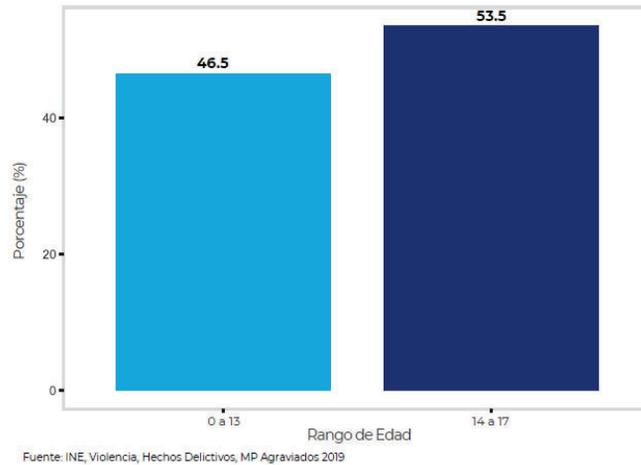
La mayoría trabaja en la agricultura (57,6%), seguido por comercio (24,2%) e industria (9,2%). Estos datos, coinciden con los datos sobre el nivel económico, es decir, el 47,1% de los niños que trabajan viven en situación de pobreza, versus el 13,3% que no presenta condiciones de pobreza, pero que igualmente trabaja (López de León et al., 2021).

Finalmente, el último factor tiene relación con la violencia a la que están expuesto los NNA y de la que son víctimas. Siguiendo los datos entregados por el Censo 2019, las mujeres sufren mayor violencia en comparación con los hombres. Por ejemplo, en el 2019 se registraron 375 actos de violencia ha niñas de 17 años, versus 25 casos de niños de la misma edad (López de León et al., 2021). Cabe destacar que estos datos se basan en registros oficiales, pero las cifras efectivas pueden ser superiores puesto que no todos los episodios de violencia vienen reportados.

De hecho, Guatemala es considerada como uno de los países más violentos del mundo y la niñez sigue siendo la principal víctima de las bandas criminales y el grupo más vulnerable ante la violencia física, sexual y psicológica (Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado

de Guatemala -ODHAG, 2021). Durante el 2019 se registraron 40.568 hechos delictivos contra NNA, siendo los más afectados el *target* etario de 14 y 17 años (López de León et al., 2021).

Fig 44 – Target de delitos contra NNA (INE Guatemala, Violencia, Hechos Delictivos, MP agraviados 2019)



En este contexto, la ODHAG¹⁹ trabaja a favor de la promoción de los derechos de la niñez tratando conceptos claves como el buen trato, la resiliencia y la cultura de paz para llegar a los niños, niñas y adolescentes de Guatemala y sus periferias. Trabajando de manera coordinada con el entorno adulto como familiares, docentes y otros garantes de la niñez. Su compromiso con estos temas ha generado documentos de interés nacional como los informes anuales sobre la Situación de la Niñez, desde 1996 a la fecha.

Los esfuerzos de ODHAG se han concentrado en zonas periféricas de Guatemala, caracterizada por un índice de pobreza muy elevado, una baja calidad de la educación en las escuelas, un alto índice de fracaso escolar (en todos los niveles educativos), el abandono del bilingüismo y la falta de espacios para actividades lúdicas y recreativas. Realidades que se viven en municipios como San Andrés Sajcabajá, El Quiché y Chinautla con porcentajes de analfabetismo que pasan el 55% (Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala -ODHAG, 2021). La situación es aún peor para las niñas, sobre todo por la violencia sexual y los embarazos precoces. Ante la magnitud del fenómeno, las autoridades han puesto en marcha el programa Vida, que proporciona ayuda económica periódica a las

¹⁹ <https://www.odhag.org.gt/>

niñas embarazadas y a las madres menores de 14 años que son víctimas de agresiones sexuales y que están siendo procesadas por los tribunales. Sin embargo, este apoyo sigue siendo fragmentario y no llega a la mayoría de las niñas de entornos desfavorecidos, como Chinautla, porque tienen dificultades para presentar una denuncia ante los tribunales.

Fotografías

Fig 45 – Foto de archivo personal



Fig 46 – Foto de archivo personal



Fig 47 – Foto de archivo personal

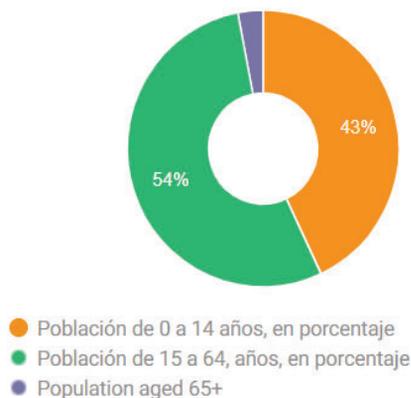


6.3.2 Mozambique

Mozambique se encuentra en la parte sur oriental del continente africano, limita con Tanzania al norte; Sudáfrica y Suazilandia al sur; Zimbabue, Zambia y Malawi al oeste.

Se encuentra en el lugar 185 de 191 en el Índice de Desarrollo Humano (United Nations Development Programme, 2022) y cuenta con una población aproximada de 33,2 millones de personas, con una esperanza de vida de 59 años en los hombres y 65 en las mujeres (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2023). Su población tiene una densidad moderada y se compone mayormente de jóvenes, con una tasa de fecundidad de 4,5 hijos por mujer (fig 48).

Fig 48 – Composición población (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2023)



El World Risk Index lo ubica en el 7 lugar del ranking 2023, lo que significa que la gran parte de la población está expuesta a desastres socio-naturales, sobre todo ciclones, sequías y aluviones (The fund for peace, 2023a). Tal como fue el caso del ciclón Idai que azotó la ciudad de Beira en el 2019, dejando 1.85 millones de personas en situación de vulnerabilidad, con pérdidas humanas (Mozambique OCHA, 2023). Motivo por el que se pidió hacer la formación de “Tutores de Resiliencia”.

Esta población ya vive en condiciones de vulnerabilidad. Por lo tanto, la exposición a eventos naturales es aún más riesgosa para el desarrollo de la persona, puesto que los niveles de respuesta a los desastres y capacidades de adaptación, así como las competencias son escasas (The fund for peace, 2023a).

A la inestabilidad de los ciclones, se suma un alto índice de fragilidad estatal que en el 2020 alcanzó el lugar 27 de 178 (The fund for peace, 2023a). Lo que significa que el país no es estable y de acá se desprende el alto índice de percepción de corrupción, donde Mozambique obtuvo 26 de 100 puntos, donde 0 es un alto índice de corrupción y 100 percepción, sobre todo en el ámbito gubernativo y judicial. Impactando las esferas sociales y económicas, con una deuda económica de 17.363 millones en el 2022 (Macrodatos, 2024), hace que más del 46% de la población viva bajo la línea de la pobreza, con un ingreso pro cápita de 1,093 dólares (United Nations Development Programme, 2022).

Un país donde casi la mitad de su población vive en situación de pobreza, con pocas expectativas de desarrollo económico y una estabilidad política basada en la corrupción; son factores que encuentran explicación al mirar su historia más reciente.

Mozambique fue una colonia portuguesa desde el siglo XVI hasta el siglo XX. En la década de los años 20' António Salazar llegó al gobierno de Portugal e implementó una serie de reformas que ejercieron, aún más, presión fiscal y represión sobre la población mozambiqueña. Presiones que incrementaron los deseos independentistas en la población, así en 1962 se crea el “Frente pela Libertação de Moçambique (Frelimo)”. Movimiento de inspiración marxista que luego de varias disputas internas y cambios de mando, alcanzó su objetivo proclamando la liberación República Popular de Mozambique de Portugal en 1975 (Palacián de Inza, 2016).

“Liberación” que en la práctica significó un golpe para los portugueses que residían en Mozambique, pues se vieron obligados a abandonar en 24 horas el país, llevándose con ellos los conocimientos profesionales y los capitales existentes.

Posteriormente, divisiones internas a nivel político e ideológico dentro de Frelimo, llevan en 1983 a la creación del grupo de Resistência Nacional de Moçambique (Renamo), sostenido por otros países de la región. Ambos grupos, con sus brazos armados, comienzan un violento enfrentamiento por 17 años, durante los cuales se realizaron reclutamientos forzados de niños y adultos, además de ataques violentos a pueblos enteros.

La guerra civil termina oficialmente con la firma de los acuerdos de paz en 1992. Desde entonces la ONU comenzó una campaña de desarme y desmovilización de los grupos armados, pero el tejido social quedó destruido, así como toda infraestructura del país (carreteras, puentes, ferrocarriles, escuelas, hospitales, etc). Se estima que 900.000 personas murieron durante la guerra civil (Palacián de Inza, 2016).

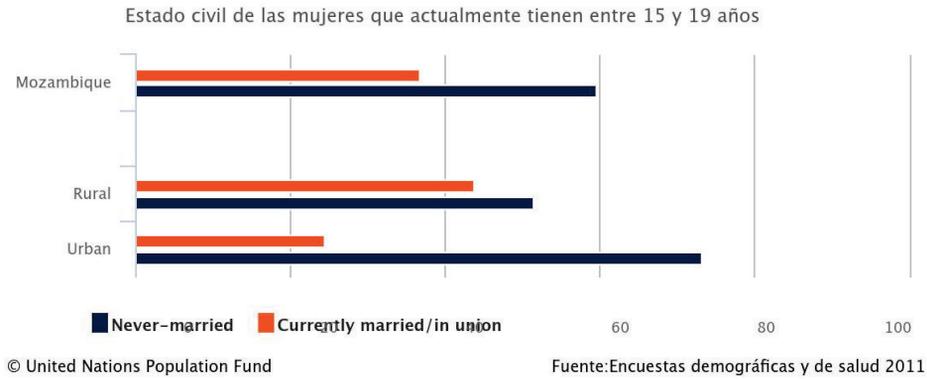
Desde los años 90, se han realizado pacíficamente 2 elecciones de presidente siempre bajo la influencia de Frelimo. Pero a pesar de ello, Renamo nunca ha desaparecido y esporádicamente recomienza sus ataques. Acnur estima que actualmente hay 830.000 personas desplazadas (UNHCR, 2023a) a raíz de los conflictos en la provincia Cabo Delgado, conflictos que comenzaron en el 2015 y se intensificaron en el 2022 con la influencia del Estado Islámico en África (The fund for peace, 2023b).

Un pasado reciente lleno de violencia, destrucción y pocas oportunidades de desarrollo socioeconómico, dejan a la población de Mozambique en una difícil condición, sobre todo a la niñez y a la juventud que componen el 66% de la población (Instituto Nacional de Estadística de Mozambique, 2019). La niñez se convierte en un grupo particularmente sensible a sufrir abusos y maltratos en diversos niveles: familiar, social, político, etc. Tal como lo reflejan algunos datos que siguen a continuación sobre desnutrición, matrimonio infantil, explotación laboral y otras formas de abuso y violencia.

Un primer factor se relaciona con la salud y la nutrición, de acuerdo con el Programa Mundial de Alimentos de las naciones unidas, el 54% de la población no tiene una dieta nutriente y el 38% de los niños menores de 5 años sufren de desnutrición (World Food Programme, 2024).

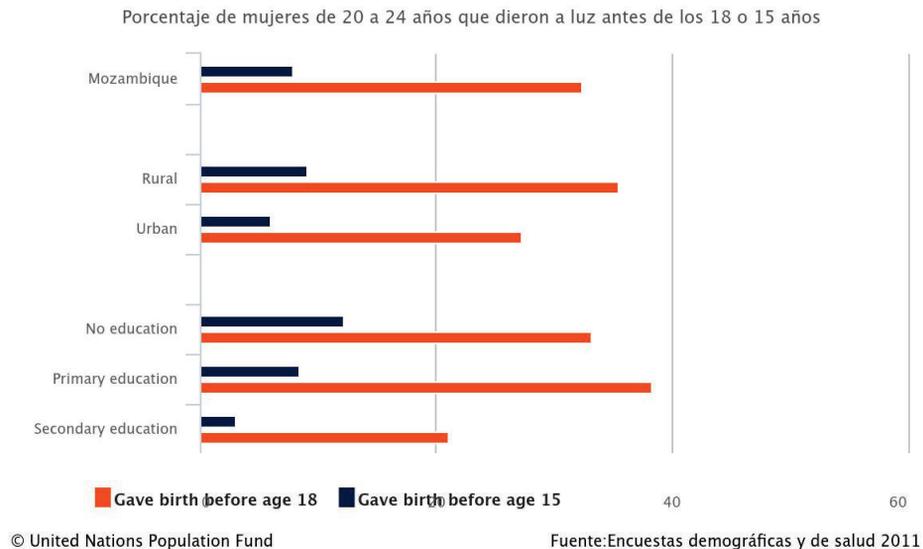
El segundo elemento es el matrimonio infantil y el embarazo precoz, prácticas aún generalizadas y naturalizadas en la población, sobre todo en los sectores rurales o con bajos niveles de educación. El 36,6% de las niñas entre 15 y 19 años ya se ha casado (fig. 49). Las cifras aumentan al 74,5% en el grupo de mujeres entre 20 – 24 años (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2024).

Fig 49 – Estado civil de las mujeres (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2024)



Es necesario recordar que los datos oficiales, no necesariamente reflejan la realidad, pues si analizamos el porcentaje de embarazos durante la adolescencia se observa que el 40,2% de las mujeres entre 20 y 24 años tuvo a su primer hijo antes de los 18; mientras que el 7,8% dio a luz antes de los 15 años (fig. 50).

Fig 50 - Embarazos durante la adolescencia (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2024)



Por lo tanto, la vida sexual de las mujeres comienza a temprana edad, el 37% de las niñas lo hace entre los 15 y 18 años. La actividad sexual no necesariamente esta mediada por un

contrato de matrimonio, siendo frecuentes las uniones civiles o informales. Tampoco existe una planificación familiar, de hecho 94,1% de las niñas entre 15 y 19 años que son sexualmente activas, no usan métodos anticonceptivos (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2024).

Por lo tanto, el fenómeno del matrimonio precoz y un comienzo temprano de la vida sexual traen como consecuencia embarazos adolescentes (dentro y fuera de matrimonio) además de un elevado porcentaje de enfermedades de transmisión sexual, sobre todo VIH, Unicef estima 160 mil niños menores de 15 años, contagiados en el 2016 (UNICEF Division of Data Analytics, 2023). La pobreza y desigualdad dificultan el acceso a un correcto tratamiento, por lo tanto, muchos adolescentes, niños y niñas mueren a raíz del VIH. Los NNA portadores de la enfermedad, generalmente viven en orfanatos o en familias poco estructuradas que los ven como una carga. Este tema, es tabú dentro de la sociedad, las familias esconden o aíslan a quien tiene la enfermedad, o es el mismo portador quien por temor y vergüenza no se atreven a pedir ayuda.

En este contexto la congregación religiosa de los Hermanos de La Salle²⁰, trabaja en Beira activamente desde los años 90, con proyectos socioeducativos. Actualmente, cuenta con tres polos socioeducativos: El primero es el Colegio La Salle, escuela privada para niños y niñas de 3 a 12 años, es uno de los poco establecimientos que ofrece jornada escolar completa; El segundo es la Escuela Joao XXIII para NNA desde los 6 a los 18 años, ofrece becas de estudios y alimentos para sus estudiantes más vulnerables, activa en el territorio desde hace más de 20 años, es reconocida como un centro educación de calidad en la ciudad; El tercero es el Centro Educacional Asistencial La Salle (C.E.A.L.S.) ubicado en uno de los barrios más pobres de la ciudad el centro ofrece actividades de apoyo escolar NNA, además de cursos abiertos para adultos y una biblioteca.

Más allá de las diversas realidades socioeconómicas que viven los niños, los maestros y educadores de las escuelas de La Salle en Beira coinciden que los niños, niñas y adolescentes (NNA) no siempre son considerados como sujetos efectivos de derechos, quedando a expuestos a una serie de riesgos, entre los que destacan:

- Problemas de concentración y bajo rendimiento escolar, asociados a la malnutrición infantil. Con una alta posibilidad de deserción escolar.

²⁰ <https://lasallewanga.com/index.php/who-we-are>

- Situaciones de abuso y violencia sexual dentro y fuera de las escuelas, los participantes reconocieron que en muchas ocasiones son los mismos profesores quienes acosan a las adolescentes o aplican castigos físicos.
- Violencia doméstica física y psicológica, el castigo corporal una de las técnicas más utilizadas por los padres, quienes no siempre están presentes en la vida de los NNA.

Fotografías

Fig 51 – Foto de archivo personal



Fig 52 – Foto de archivo personal



Fig 53 – Foto de archivo personal



6.3.3 Siria

Siria se ubica en la zona de medio oriente, colinda con Turquía por el norte, Irak por el este, Israel y Jordania al sur, Líbano y el Mar Mediterráneo por el oeste.

Cuenta con una población aproximada de 22 millones de personas y su esperanza de vida es de 72 años. Es una población es relativamente joven que crece luego de una severa caída demográfica, producto de la guerra civil que la llevo de 22 millones en el 2011 a 18 millones en el 2016 (Banco Mundial, 2024).

Se encuentra en el lugar 150 de 191 en el Índice de Desarrollo (United Nations Development Programme, 2022), caracterizada por una población cada día más pobre, a raíz de las severas sanciones económicas impuestas por los países de occidente al gobierno de Bashar al-Asad. Sanciones que prohíben la circulación de activos, incrementando la necesidad de subvenciones y ayudas humanitarias de organizaciones internacionales. Siria antes de la guerra tenía un PIB per cápita de 2.135 euros en el 2011 que en el 2021 bajo hasta 356 euros (Macrodatos, 2024).

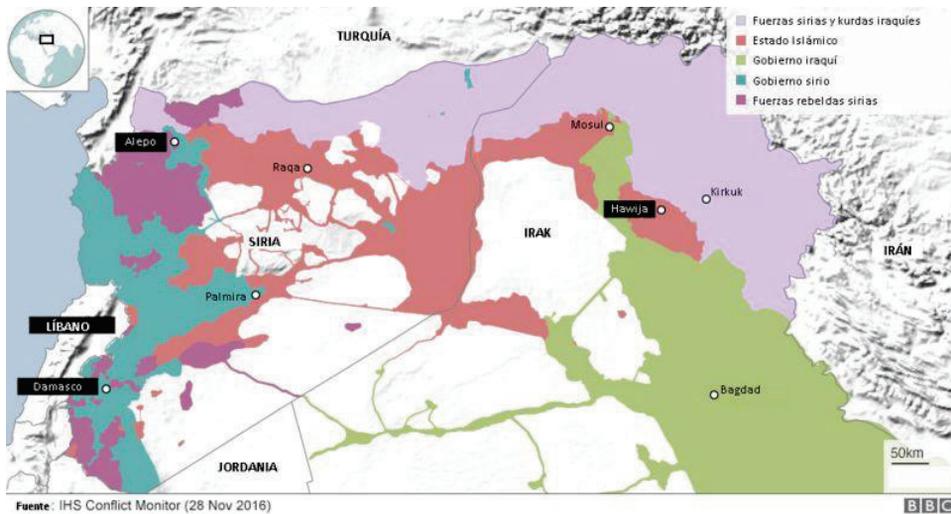
Actualmente las reservas humanitarias se concentran en nuevas zonas (guerra en Ucrania) y han dejado al pueblo sirio desprovisto de ayuda, en una situación aún más vulnerable, sin la posibilidad de crecimiento económico y con un estado frágil (The fund for peace, 2023b).

Motivos por los cuales Siria se clasifica como uno de los estados más frágiles al mundo. De acuerdo con el Índice de Fragilidad Estatal del 2020, el país se encuentra en el grupo de alto riesgo al ocupar el 4 lugar de 178 (The fund for peace, 2023a). Lo que significa que su población debe enfrentar el hambre, la desnutrición, las emergencias sanitarias, además de repercusiones políticas y lidiar con el ingreso de grupos paramilitares como los Wagner, financiados por Rusia.

Para comprender la actual situación del país, debemos comenzar explicando brevemente el conflicto que vive desde 2013. Conflicto que comenzó en marzo del 2011 con la llamada Primavera Árabe y que generó una serie de manifestaciones, al comienzo de carácter pacífico, en los países árabes (Túnez, Egipto, Libia, Yemen, Argelia, entre otros). Las manifestaciones en su mayoría fueron lideradas por estudiantes que exigían mayores libertades a sus gobiernos autoritarios (BBC, 2016).

En el caso de Siria, las manifestaciones comienzan en Daraa y se extienden a Damasco y Alepo, en poco tiempo escalan en violencia y desembocan en una compleja guerra civil entre grupos rebeldes y el gobierno central de Bashar al-Asad. Dentro de los rebeldes el grupo que adquirió más fuerza fue el Estado Islámico que llegó a tener bajo su poder extensas zonas del país, poniendo en jaque la autoridad de Asad al perder ciudades importantes. En el 2016 Rusia y Estados Unidos comienzan a enviar apoyo militar a Asad, quien entre el 2017 y 2019 logra recupera el control del país (fig. 54).

Fig 54 – Control del país (BBC, IHC Conflict Monitor, 28 nov 2016)



En 10 años de conflicto es necesario analizar las pérdidas humanas y materiales. De acuerdo con los datos de Syrian Network for Human Rights son 230.224 los civiles fallecidos a raíz de la guerra, de los cuales 30.007 fueron niños y 16.319 mujeres (Syrian Network for Human Rights, 2023). A estas cifras es necesario sumar los 112.000 detenidos y desaparecidos, heridos, los 16,7 millones de desplazados internos (UNHCR, 2023b) de los cuáles 3,1 millones son niños, niñas y adolescentes (Lignier, 2023) que aún están atrapados en campos para refugiados o no logran regresar a sus casas, porque los barrios han sido completamente destruidos o no pueden regresar por motivos políticos.

Por otro lado, también están los 6,6 millones de refugiados que escaparon fuera del país (UNHCR, 2023b). La mayoría se ubica en los países vecinos a la Siria, siendo Turquía quien ha recibido la mayor cantidad con más de 3 millones, seguido del Líbano con 1 millón (Regional Refugee & Resilience Plan, 2017). A esto debemos sumar los más de 4 millones de refugiados que no tienen acceso al sistema de educación formal en los países de acogida (UNICEF Division of Data Analytics, 2023).

A las anteriores pérdidas, se deben sumar la destrucción de gran parte de la infraestructura del país que contempla carreteras, aeropuertos, hospitales, escuelas y distribución del sistema hídrico. Dejando a la población con una decadente calidad de vida, puesto que no logran satisfacer sus necesidades de base. De acuerdo con el Humanitarian Needs Overview, en el 2023 son más de 15,3 millones las personas que necesitan asistencia humanitaria de las cuales

12,9 millones no logran satisfacer sus necesidades alimentarias, lo que significa que más del 50% de la población no logra llegar a fin de mes (World Food Programme, 2023).

En medio de este contexto de violencia, inseguridad y carencia en todos los niveles, no es fácil para los grupos más vulnerables crecer y desarrollarse, en especial para la niñez. Según Unicef son más de 13 millones los niños y niñas asesinados y discapacitados desde el comienzo de la crisis por minas terrestres, bombardeos, explosivos y de guerra (Touma, 2022).

Los niños, niñas y adolescentes se enfrentan a una serie de desafíos en un contexto cada día más hostil, a pesar del aparente término de la guerra. Por ejemplo, de acuerdo con el último reporte de Syrian Observation for Human Right, los civiles continúan siendo atacados, se estima que durante el 2021 fueron asesinados 3.882, personas, de las cuales 381 niños. (Syrian Network for Human Rights, 2023).

La oficina de la Niñez y los conflictos armados reportó 5.073 hechos de grave violencia contra la niñez entre el 2020 y el 2022 (Lignier, 2023) sobre todo en la zona norte y noreste del país donde aún siguen los combates. De hecho, el 65% de estos hechos, fueron ocasionados por alguna fracción de los grupos armados. Grupos armados que también utilizan la técnica del reclutamiento forzado de niños, por ejemplo, en el 2021 las Fuerzas Democráticas Sirias (SDF) desvincularon a 182 niños de sus filas (Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed conflict, 2021). Lo que significa que aún hay muchos más dentro de los grupos armados del gobierno y de los rebeldes.

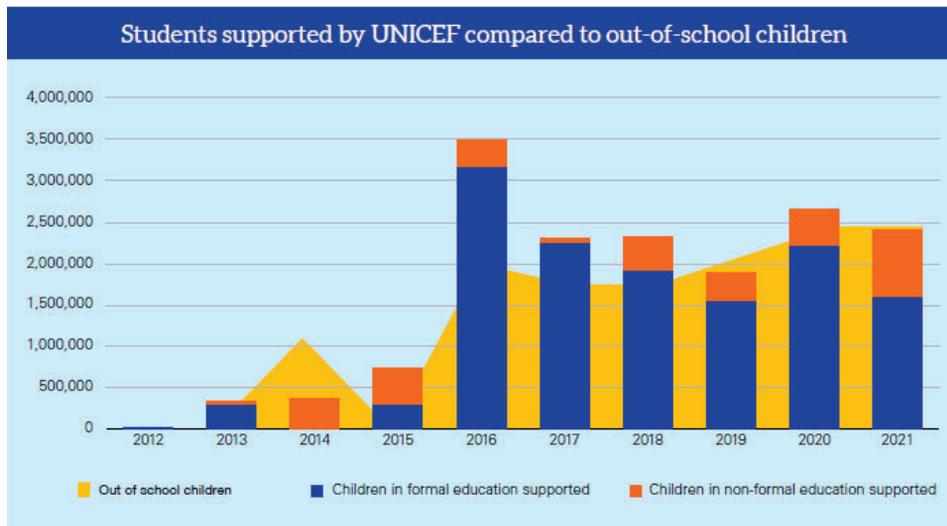
Otro obstáculo que la niñez debe enfrentar tiene relación con la pobreza y la desnutrición, se estima que 75.000 niños y niñas sufren de desnutrición aguda, mientras que 3,77 millones tienen problemas de nutrición por la falta de una dieta equilibrada que los lleva a consumir alimentos altos en calorías, pero de bajo contenido nutricional, aumentando la obesidad infantil (UNICEF Syria Country, 2022).

A causa de la guerra el sistema educativo fue uno de los primeros servicios en ser suspendido, en este caso el 40% de las escuelas fueron destruidas durante el conflicto (Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, 2021). Actualmente, de las escuelas existentes, más de la mitad no cuenta con agua potable y casi tres cuartas partes no cuentan con electricidad durante el horario escolar (UNICEF Syria Country, 2020). Estimaciones de UNICEF antes de la guerra el 50% de los niños y niñas estaban dentro del sistema de

educación primaria, mientras que el 90% en secundaria; cuatro años después eran 2,1 millones de niños y niñas desescolarizados (UNICEF Division of Data Analytics, 2016).

En la actualidad, según el informe del 2022 de Humanitarian Needs Overview, son 6,4 millones de niños los que necesitan apoyo educativo (Save the Children, 2022) y 2,4 han sido obligados a dejar la escuela y 1,6 millones están en riesgo de abandonar el sistema escolar (UNICEF Siria Country, 2020).

Fig 55 – Comparación estudiantes (Humanitarian Needs Overview, 2022)



Otro aspecto que debemos considerar es el daño psicológico al que están expuestos los niños y las niñas, como consecuencia de todos los factores previamente nombrados. Daños psicológicos asociados a estados de ansiedad, tristeza, cansancio, agresividad y problemas para dormir son frecuentes y comunes en una generación que ha crecido bajo las bombas. Una investigación de Save the Children (McDonald et al., 2017) el 80% de los NNA son más agresivos, el 51% de los adolescentes confirma que hace uso de drogas para manejar el estrés; 48% de los adultos reconocen un retraso en el habla de sus hijos (McDonald et al., 2017).

Una investigación realizada por RiRes con BICE y Maristas azules revelaron el impacto de los desplazamientos forzados (incluso dentro de la misma ciudad) en los NNA. Mientras más eran los desplazamientos realizados por los NNA, mayores eran las posibilidades de desarrollar el síndrome de estrés post traumático.

Fig 56 – Desplazamientos (elaboración propia)

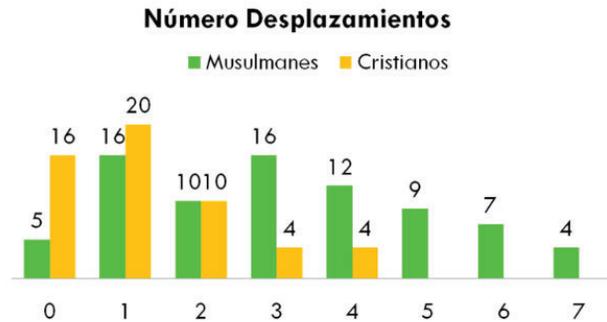
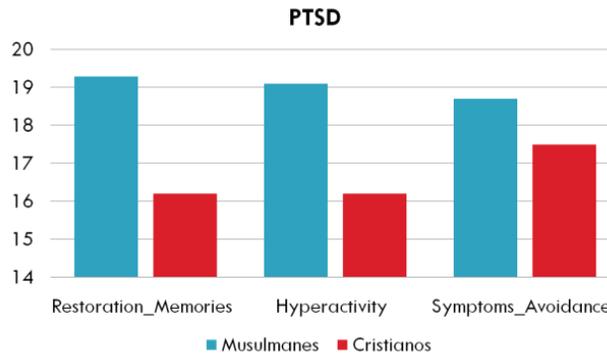


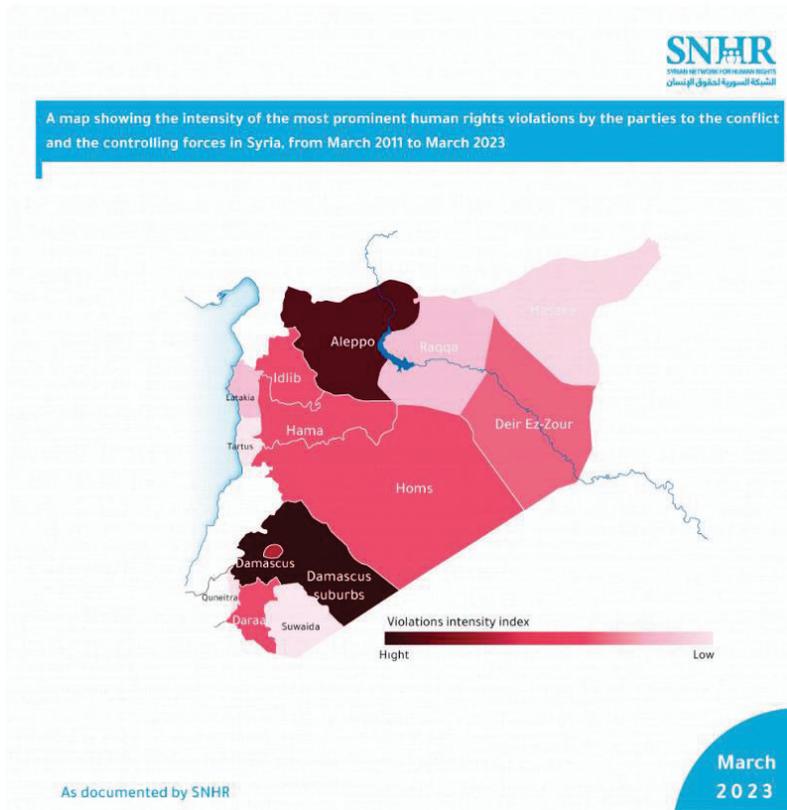
Fig 57 PTSD (elaboración propia)



Por lo tanto, en Siria estamos frente a toda una generación que se ha quedado atrapada en más de 10 años de guerra, sin acceso a los servicios de base, a la educación, al juego, médicos y con la necesidad de recibir ayuda humanitaria para poder seguir sobreviviendo. Por ello se habla de “una generación perdida”

EL cuadro general de Aleppo no es muy diverso al resto del país, con la diferencia que durante la guerra la ciudad quedó asediada y dividida en dos partes: una bajo el régimen de Asad y otra bajo los rebeldes. Por ellos su población civil es quien más se ha visto envuelta en situaciones de violencia y violación de los DDHH (fig 58). enfrentando bombardeos que generaron alrededor del 70% de los fallecimientos y múltiples desplazamientos forzados (fuera y dentro de la ciudad).

Fig. 58 – Mapa de violación DDHH (Syrian Network for Human Rights, marzo 2023)



Actualmente la ciudad parece estar unida, pero sigue dividida, algunas zonas están completamente destruidas, mientras que otras siguen bajo el control de los Kurdos u otros ejércitos, siendo imposible entrar en los barrios. Esta nueva configuración urbana produce quiebres y roces en la población local, caracterizada por una fuerte componente religiosa. Cada barrio se asociaba a un grupo cultural, étnico y religioso diverso; por ejemplo, el barrio de los católicos, los caldeos, los armenios, así como el de los sunitas o chiítas. Hoy, esta división no existe y esto incrementa los roces y el temor del otro.

En este contexto operan los Maristas Azules, grupo de voluntarios que operan con base en la Congregación de los Hermanos Maristas activa en Siria desde 1900 con proyectos educativos dirigidos a los niños y niñas. Durante los años 90 comienzan a definirse como un grupo de ayuda y solidaridad, pero no será hasta el 2012 que toman el nombre de Maristas Azules, como un grupo coordinado que da respuesta a las necesidades de las familias cristianas y

musulmanas desplazadas durante la guerra. Su misión se caracteriza por una apertura ideológica y una acogida que no distingue credos.

Desde 2012 imparten diversas actividades: educación preescolar (3 – 6 años) totalmente gratuita para cristianos y musulmanes, actividades extraescolares y recreativas, scouts, espacio socioeducativo de los 6 a los 12 años, donde pueden hacer tareas, además de actividades creativas-expresivas, donde elaborar los traumas de la guerra en un espacio seguro y acogedor, guiad por un equipo de psicólogos y educadores formados. También hace cursos de alfabetización para mujeres, cursos de inglés para adultos, actividades de sastrería y otros programas de formación profesional. Durante la guerra también activaron programas de emergencia humanitaria: como la distribución de leche para familias con niños, alimentos y ropa, comedor social para ancianos, además de asistencia médica gratuita para civiles heridos durante la guerra en colaboración con el hospital Saint Luis.

Fotografías

Fig 59 – Foto de archivo personal



Fig 60 – Foto de archivo personal



Fig 61 – Foto de archivo personal



7. Instrumentos

El objetivo de este apartado es mostrar el proceso metodológico detrás de la selección y del diseño de los instrumentos con lo que se recolectaron los datos del estudio; con la intención de obtener información pertinente a la investigación y que permitieran dar respuesta a las preguntas y objetivos de esta (Cubo et al., 2011b; F. Hernández, 2002b).

Los instrumentos buscaron entregar información desde las experiencias y reflexiones de los tutores en su trabajo, respetando un enfoque fenomenológico-descriptivo. Por lo tanto, los instrumentos levantaron información sobre el trabajo de los tutores, sin la intención de evaluar, diagnosticar o experimentar (Rojas Soriano, 2002).

Durante la elección y adaptación de los instrumentos se consideraron algunos principios que permitieron esclarecer el tipo de técnica que se utilizaría para la recolección de la información (Martín Arribas, 2004a). Estos son:

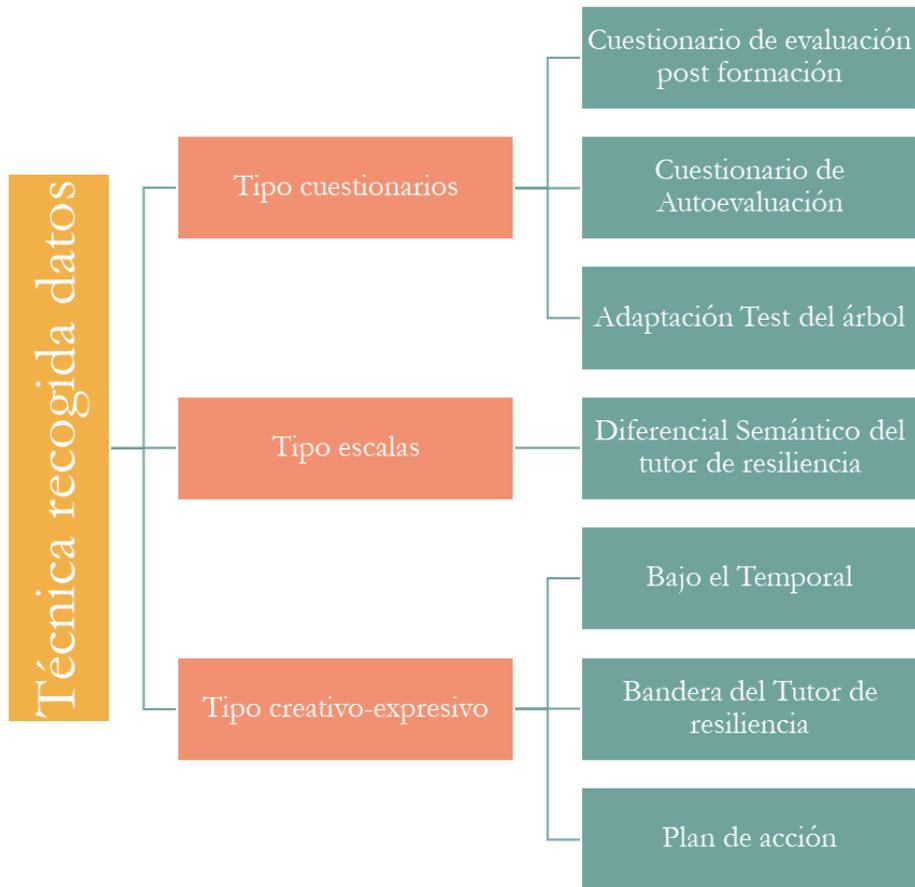
- **La utilidad de las herramientas en diferentes situaciones:** los instrumentos fueron aplicados en diversos contextos internacionales en donde la investigadora trabajó, entre ellos Guatemala, Siria y Mozambique. Pero durante la fase piloto, también se aplicaron a otras realidades como Sri Lanka, Líbano, Haití, Sudáfrica.
- **El motivo por el que se aplicaron:** el set de instrumentos daba respuesta a las interrogantes de la investigación, desde una mirada cualitativa y cuantitativa que se complementaron y permitieron entregar una mirada profunda del perfil del tutor de resiliencia, visto desde la subjetividad de los mismos participantes al estudio.
- **La adecuación de las pruebas a los sujetos destinatarios:** se buscó un lenguaje claro y directo que permitiera llegar el mensaje sin malinterpretaciones, poniendo atención a los procesos de traducción e interpretación de las frases.
- **La claridad del constructo subyacente:** se trabajó en conjunto con los responsables locales y los creadores de los instrumentos, para que las traducciones no modificaran el contenido de los conceptos.

Respecto a la técnica de la recogida de datos, por tratarse de un estudio fenomenológico-descriptivo se implementaron instrumentos del tipo encuestas, escala de valores y actividades creativo-expresivas que se complementan con material visual. Las técnicas empleadas siempre buscaron recoger información de la realidad subjetiva del objeto de estudio, en concordancia con la metodología y naturaleza del estudio (R. Hernández et al., 2014a; Trejo

Sánchez, 2021b). Con la intencionalidad que los datos generados por los instrumentos permitan un análisis profundo del fenómeno; se recolectaron y analizaron los datos cuantitativos y cualitativos de forma contemporánea (Folgueiras, 2018b; R. Hernández et al., 2014a).

A continuación, se presenta un esquema que resume el tipo de instrumentos utilizados, para la recolección de los datos (fig. 62).

Fig 62 – Instrumentos utilizados y técnica de recolección de datos (elaboración propia)



La investigación utilizó un protocolo de recogida de datos compuestos por herramientas cuantitativas y cualitativas. Protocolo sencillo y aceptado por los participantes, cumpliendo con las características de vialidad y confiabilidad (Martin Arribas, 2004b).

Antes de aplicar el protocolo de instrumentos; durante el diseño y adaptación de los mismo, se comprobó que estos no generaran resistencias ni malentendidos en los diversos contextos, para ello se verificó la comprensibilidad y claridad del contenido. A través de un proceso de aplicación bajo la categoría “estudio piloto”; seguido por *feedbacks* que permitieron volver a evaluar y adaptar los instrumentos, antes de dar el paso a la recogida de datos (Cubo et al., 2011a) (fig. 63).

Fig 63 – Procedimiento (elaboración propia)



Es importante aclarar que los contextos de formación no preveían ninguna evaluación "clínico-psicológica" de los operadores, sino únicamente estímulos para el autoconocimiento y la reflexión sobre ideas y sentimientos relacionados con su práctica profesional. Se comunicó que la finalidad de los resultados de las pruebas era evaluar y clarificar las trayectorias formativas como tutores de resiliencia y no emitir "juicios" personales sobre el trabajo por ellos realizado. Por este motivo, los contenidos de los instrumentos fueron claros

y evidentes, fácilmente comprensibles y, posiblemente, capaces de despertar el interés y la cooperación de los profesionales.

Debido a las limitaciones objetivas que conlleva la aplicación de instrumentos creados en un contexto y aplicados en otros, sobre todo en el caso de los instrumentos cuantitativos se aseguró de que las pruebas: no suscitaran resistencias ni malentendidos, que el contenido fuera comprensible, que los métodos de aplicación claros y que el momento de aplicación fuera el adecuado. (Cubo et al., 2011b; Folgueiras & Ramirez, 2017a).

Durante el diseño de los instrumentos se puso atención a la redacción y se evitaron ambigüedades en el uso del vocabulario, para cumplir con los requisitos de fiabilidad (Martín Arribas, 2004b). Todos los instrumentos fueron traducidos desde el italiano (lengua original) a los idiomas locales (español, portugués y árabe), siguiendo un procedimiento de doble check en la traducción, corroborando la terminología de los conceptos. Acción que se complementó trabajando el protocolo con los responsables locales, antes de ser presentado a los participantes de la formación. Poniendo atención a la neutralidad en la forma de escritura, de las indicaciones y de las preguntas.

Para concluir, se recuerda que los instrumentos fueron diseñados pensando en dar respuesta a los objetivos de la investigación, tal como lo representa la siguiente figura de resumen (fig. 64).

Fig 64 – Instrumentos y relación con objetivos (elaboración propia)

Instrumento	Tipo	Características personales	Competencias socio-profesionales	Estrategias y herramientas
1. Bajo el temporal	Cualitativo		X	
2. Cuestionario de Autoevaluación	Cuantitativo	X		
3. La bandera del Tutor	Cualitativo	X	X	X
4. Semántico del Tutor de resiliencia	Cuantitativo	X	X	
5. Test del árbol	Cuantitativo	X		
6. El trabajo del Tutor	Cualitativo		X	X
7. Acciones pro-resiliencia	Cualitativo			X
8. Cuestionario de evaluación post formación	Cuantitativo		X	X

7.1 Instrumentos de corte cuantitativo

Los instrumentos cuantitativos responden a la necesidad de realizar una investigación estándar, donde se hace necesario el uso de la estadística. A través de la aplicación de cuestionarios y escalas de valores, se buscó establecer generalidades y regularidades, verificando y presentando las mediciones de los fenómenos estudiados (Corbetta, 2007b; Lafuente Ibáñez & Marín Egoscozábal, 2008b).

7.1.1 Cuestionario de evaluación post formación

Instrumento creado ad-hoc para la formación de “Tutores de Resiliencia” por Mancinelli y Hurtubia (2018), basado en estudios sobre evaluación de formaciones profesionales (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016b). El cuestionario compuesto por 15 preguntas (abiertas y cerradas), indaga cinco aspectos de la formación, relacionados con:

- La motivación e interés que generó la formación en los participantes.
- La utilidad y el refuerzo de capacidades.
- La claridad con la que se traspasaron los contenidos.
- La didáctica de la formación.
- La organización a nivel general.

De las cinco categorías de este cuestionario, para la presente investigación sólo se trabajará con el área de “utilidad y refuerzo de las capacidades”. Puesto que tiene relación directa con la investigación, indagando aspectos de la puesta en práctica y herramientas que el tutor puede utilizar en el trabajo de campo.

7.1.2 Diferencial Semántico del tutor de resiliencia

Instrumento creado ad-hoc por Mancinelli y Hurtubia (2018). Se basa en aspectos centrales identificados y observados en investigaciones sobre competencias y cualidades del tutor de resiliencia (Hurtubia, 2019a). Su objetivo es crear perfiles indagando, en este caso, en las concepciones que tienen los mismos *social worker*, acerca de las cualidades y competencias socio-profesionales que debería poseer un tutor de resiliencia.

El instrumento se basa en la técnica del diferencial semántico (Osgood et al., 1976; Pereira, 1986), que busca evaluar el significado connotativo-afectivo que un sujeto atribuye a un

concepto, sin formular preguntas directas; sólo a través de la comparación entre diversos atributos, adjetivos o sentencias bipolares contrapuestas.

En el caso de la presente investigación, se trabajó con escalas de adjetivos bipolares. Cada escala se compuso de una copia de adjetivos contrapuestos, sobre los que cada sujeto expresó su propia opinión alejándose o acercándose de la dimensión extrema (Badía Garganté et al., 2013). El valor que cada persona otorga al concepto, por cada dimensión, se expresa en términos de dirección (positiva o negativa) e intensidad (distancia de los adjetivos de cada pareja).

La estructura conceptual de esta técnica y sus resultados, confirman la multidimensionalidad del espacio semántico, consintiendo la atribución de un significado a cada una de las dimensiones individuadas (McDowell, 1975; Osgood et al., 1976). Es decir, busca definir los significados semánticos constituidos en una escala, donde los opuestos designan distintas categorías

El diferencial semántico no se presenta como un instrumento de medición estándar, sino más bien como una aproximación a la medición. Ha demostrado su confiabilidad (Almeida et al., 2014; Pereira, 1986) y una fácil comprensión por parte de los participantes (Engelmann, 1978). Si bien cada vez que se desea utilizar esta técnica es necesario construir el instrumento en función del contexto y de los objetivos específicos (Bortoloti & de Rose, 2009).

En el caso del Semántico del tutor de resiliencia, se han seguido las siguientes etapas, respetando el método (McDowell, 1975; Osgood et al., 1976):

- Selección de conceptos/estímulos.
- Formulación de la hipótesis dimensional.
- Definición de las escalas (pares de adjetivos y escala de valoración).
- Elección del modo de presentación.
- Definición del procedimiento para su administración.
- Definición del procedimiento del análisis de los datos.

En este caso el concepto sobre el que se trabajó fue el del tutor de resiliencia, concepto base del curso formativo de “Tutores de Resiliencia”; sus dimensiones se fueron trabajando durante el desarrollo de la formación desde la teoría y profundizadas desde lo práctico a través de las actividades creativo-expresivas, algunas de las cuales forman parte de la batería de instrumentos de la presente investigación.

Las dimensiones que emergen se refieren a tres ámbitos:

- **Cualidades personales:** el tutor debe saber cómo acoger al otro y estar abierto a la escucha, ayudando a superar las dificultades, poniendo atención, apoyando, guiando y poniendo en práctica empatía para comprender los sentimientos y necesidades del otro; además de saber estimular los procesos de resiliencia.
- **Cualidades socio-profesionales:** el tutor debe saber comunicar de manera eficaz y manejar las relaciones interpersonales de manera sana; apoyando a los grupos y personas en situaciones de dificultad. Al mismo tiempo, debe trabajar en reconectar las redes de apoyo social, a través de un trabajo colaborativo con sus colegas y los demás actores del círculo social, creando un ambiente seguro y acogedor.
- **Cualidades didácticas y metodológicas:** el tutor para facilitar los procesos de resiliencia debe saber identificar y dar valor a los recursos personales de los sujetos y sus entornos, así como coordinar actividades a nivel individual y grupal; saber proyectar intervenciones socioeducativas o psicosociales, además de dar seguimiento, para saber cómo modificar la ruta, en el eventual caso que las necesidades y circunstancias lo requieran.

En base a las tres dimensiones previamente explicadas, se creó el instrumento, estructurándolo en 16 escalas, cada una compuesta por una pareja de adjetivos bipolares, que fueron evaluados con un *range* de 1 a 12. Las parejas de adjetivos se presentaron todas juntas, independientemente de la dimensión a la que pertenecían.

Durante la selección de las parejas de adjetivos bipolares, se consideró su relación con las dimensiones previamente evidenciadas, la facilidad de la traducción y la comprensión de los adjetivos. Los adjetivos buscaron de ser lo más “neutrales” posibles, para que no orientaran a un determinado juicio de valor. Este último criterio fue el más difícil de realizar, porque al trabajar con opuestos, los adjetivos siempre tienen una tendencia al positivo o al negativo. Por ello, se trabajó a partir de un amplio espectro y se eliminaron las indicaciones numéricas de posición, sustituyéndolas con una simple línea o guion. Posteriormente, durante la tabulación de los datos, cada línea o guion volvió a corresponder a un número progresivo de 0 a 12.

Finalmente, la aplicación del semántico fue simple; cada sujeto puso una equis (X) en correspondencia con el propio nivel de acuerdo o desacuerdo, en relación con los adjetivos que constituyeron las polaridades.

7.1.3 Cuestionario de Autoevaluación

Instrumento elaborado por Mancinelli (2001). Su versión original fue adaptada en colaboración con su autora para esta investigación. A través de este cuestionario se buscó de identificar las características personales que contribuyen en la formación del perfil del tutor de resiliencia, siempre desde la mirada de los mismos objetos del estudio.

Este instrumento fue validado en un contexto italiano, con una muestra de 1.200 sujetos. Su referencia conceptual se basa en el Modelo de los *Big Five* (Oshio et al., 2018) que mostró su validación predictiva en varios sectores del comportamiento, en particular lo relacionado con las características fundamentales que permiten adaptarse a realidades sociales (Rodríguez, 2007b).

La versión original del cuestionario se compone de 6 escalas; 5 factores de los *big five*, más la dimensión de la autoestima. Cada escala consta de 12 ítems, - redactados como afirmaciones positivas o negativas – por un total de 72 preguntas. Más 12 ítems que funcionan como escala de control de falsificaciones intencionales durante las respuestas.

Durante la fase piloto, después de la primera aplicación en un contexto extranjero (Siria); se realizaron algunos cambios, puesto que el instrumento se reveló demasiado largo y con una formulación gramatical demasiado compleja, que dificultaba las traducciones. Por ello, se eliminó la dimensión de la autoestima y se redujeron proporcionalmente las otras dimensiones pasando de 72 a 62 ítems. Luego, se reformularon las preguntas; haciéndolas fácilmente comprensibles en uno idioma que no fuera el italiano. Todo este proceso ejecutó respetando el contenido de cada ítem y conservando las dimensiones referidas al *Big Five*.

El instrumento final pide a los sujetos de expresar su nivel de acuerdo o desacuerdo, con una escala de 1 a 4, en relación con afirmaciones (positivas o negativas) que expresan sentimientos, actitudes o comportamientos ejecutados frente a situaciones diversas de la vida cotidiana. Cada afirmación tiene un puntaje que viene sumado y transformado en un puntaje estándar, del cual se obtiene un perfil de acuerdo con las siguientes dimensiones:

- **Actividad (A):** tendencia del sujeto a participar en distintas actividades, determinado en el enfrentar situaciones. En ámbito laboral se perfila como una persona concreta y productiva, emprendedor y osado en la toma de decisiones, motivado a alcanzar sus propios objetivos.

- **Disposición relacional (DR):** tendencia del sujeto a la apertura y disponibilidad frente a los demás. Se interesa a las relaciones interpersonales, comunica y colabora con los demás, poniendo atención a las sensibilidades del resto.
- **Empeño o esfuerzo (I):** indica la tendencia del sujeto a concentrarse en su trabajo con precisión y método, independiente de la prioridad de la tarea o del interés personal que esta genera. La persona siempre termina las tareas y compromisos adquiridos, es consciente y responsable de sus propias acciones y decisiones.
- **Estabilidad emocional (ES):** tendencia a estar sereno y tranquilo, capaz de gestionar sus emociones y conductas incluso frente a situaciones difíciles o que crean malestar. Non se desanima frente a las dificultades ni se deja abrumar por las emociones frente a eventos imprevistos.
- **Apertura mental (AM):** sujeto que tiende a ser original y creativo, interesado y curioso en el aprendizaje de nuevas cosas. Abierto a las novedades y cambios, atraído por culturas y costumbres diferentes a las propias.

7.1.4 Adaptación de test del árbol

Instrumento adaptado para esta investigación, sobre la base del test de elección del árbol de Riccobono, L (1983); que a su vez se trata de una variante del test de Koch. Instrumento gráfico, basado en la capacidad expresiva del dibujo que permite acceder a todas las personas y contextos socioculturales de manera simple y directa, consintiendo su aplicación de forma colectiva (Mirotti, 2008).

El objetivo del instrumento fue explorar la personalidad del sujeto, a través de una prueba menos estructurada sin finalidades terapéuticas, como el instrumento original (Soave, 2016). El test original se compone de 5 dibujos de árboles, a cada uno de ellos se le atribuye un puntaje y un significado, que derivan del estudio de las características gráficas presentes en los dibujos. Cada tipología se refiere a algunos tratos de la personalidad, analizados y sintetizados en 16 factores (Mirotti, 2008) .

Visto la modalidad de uso del test de árbol no forma parte de los objetivos de este trabajo, se utilizó el estímulo inicial (representación gráfica de los árboles) y se modificó el trato gráfico haciendo los dibujos más actuales y atractivos. También se sumó un sexto árbol, propuesto como un estímulo más de reflexión sobre uno mismo.

En la versión acá utilizada, se pidió a cada participante de elegir libremente 1 de los 6 árboles propuestos. El significado de cada uno de los 6 árboles, hacen referencia a Koch, pero se utilizan sólo los adjetivos a ellos indicados. A partir de esto, cada árbol puede tener los siguientes significados:

- Árbol n. 1: sociabilidad, vitalidad, flexibilidad, colaboración, apertura a nuevas experiencias, iniciativa.
- Árbol n. 2: tranquilidad, constancia, decisión, confianza, productividad y equilibrio
- Árbol n. 3: desconfianza, inseguridad, dependencia, prudencia, recelo y control
- Árbol n.4: confianza en uno mismo, determinación, necesidad de hacerse respetar, ambición, actividad
- Árbol n.5: incerteza, inhibición, ansiedad, cautela, defensa
- Árbol n. 6: reservades, taciturnes, introspección, reflexión, racionalidad, prudencia.

Es necesario destacar que esta versión del test está siendo experimentada por el CROSS en el marco de actividades de “Evaluación de competencias”, es decir orientación e identificación de competencias. Por lo tanto, puede necesitar de verificaciones y estudios sucesivos. Pero en el contexto formativo en el que ha sido aplicada, este instrumento generó gran interés entre los participantes a quienes se les entregó siempre una explicación al final de la actividad.

7.2 Instrumentos de corte cualitativo

Los instrumentos cualitativos utilizados buscaron de adaptarse a los contextos para describir al tutor de tutor de resiliencia, través de una presentación detallada de interacciones, experiencias, actitudes y comportamientos observados por el investigador y expresados por los participantes (Salgado, 2007a; Schutz & Zembylas, 2009b).

Se buscó dar cuenta del proceso de construcción de sentido que hace el sujeto. Haciendo hablar más al concepto, entendiendo como el sujeto interpreta y se mueve en el mundo; en este caso la realidad del tutor de resiliencia y recogiendo elementos que permitieron construir un perfil que da más información sobre lo que significa ser y actuar como tutor de resiliencia, desde la mirada de los actores sociales.

La técnica de recogida de información se realizó de manera similar a la de los *focus group*, con la intención de reflexionar/deconstruir y deconstruir representaciones mentales, opiniones, actitudes, comportamientos en un proceso de interacción con un moderador (Barba, 2002; Trejo Sánchez, 2021a). En este caso el moderador viene dado por el uso del lenguaje creativo-expresivo que facilitó el proceso narrativo al ser un elemento trasmisor de ideas, emociones y sentimientos (Castelli, 2011b; Mancinelli, 2008b).

Los lenguajes creativo-expresivos hacen surgir representaciones individuales y colectivas respecto a un tema (Hurtubia Toro, 2020b), revelándose herramientas útiles para indagar al tutor de resiliencia. Esta técnica dinámica, permite generar contenidos ricos en participación, lo que permite explicar estructuras y relaciones sociales en relación con el fenómeno de estudio (Gurdián Fernández, 2010).

Todas las actividades creativo-expresivas incluyeron momentos de reflexión individual y grupal que culminaron con la presentación plenaria de los grupos. Durante estos momentos la investigadora tomó notas de campo que también se utilizaron durante el análisis de los resultados.

A continuación, una presentación de los instrumentos utilizados.

7.2.1 Bajo el temporal

Actividad diseñada y evaluada por la Unidad de Investigación de la Resiliencia de la Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Castelli, 2015). Su objetivo fue identificar los

principales factores de riesgo y de protección para la resiliencia del *target* de población con quienes trabajan. A través de los factores emergieron algunas de las competencias socio-profesionales del tutor de resiliencia.

La actividad tuvo una duración de 60 min aproximadamente y se dividió en dos tiempos: un primer tiempo de trabajo individual donde cada participante reflexionó sobre los factores de resiliencia y de no resiliencia a partir de su propia realidad de trabajo. Mientras que en un segundo momento; la reflexión fue grupal.

En ambos momentos, los participantes tuvieron que identificar elementos a nivel individual, familiar y comunitario que pueden ayudar o limitar el desarrollo de procesos de resiliencia. Los elementos identificados fueron dibujados a través de símbolos; que posteriormente se agruparon en dos categorías: factores de riesgo y factores de protección. A cada categoría se le otorgo un significado gráfico.

Finalizado el trabajo grupal se compartió en plenario los resultados y los productos finales (collage, dibujo, etc) representando las principales ideas y reflexiones de los grupos. Durante la actividad emergieron las características de los contextos y los operadores tuvieron la posibilidad de analizar elementos que antes no habían considerado.

7.2.2 La bandera del tutor

Actividad grupal que tenía como objetivo identificar diversas aristas del tutor de resiliencia a nivel personal, profesional y relacional; una mirada de los usuarios y perspectivas de futuro. La actividad tuvo una duración de 45 min aprox. Tiempo en el cual los participantes desarrollaron un producto final que fue explicado en ponencia a todos los grupos. El procedimiento de la actividad consiste en el respondes a 3 preguntas relacionadas con los tutores de resiliencia, a partir de la metáfora de la bandera como símbolo de unión e identidad grupal. Los tutores crearon banderas que respetaron los siguientes criterios:

- Un animal como representación de la fortaleza del tutor.
- Un elemento de la naturaleza que representa el vínculo entre el tutor y el NNA.
- Un símbolo como proyección de los sueños, desafíos o esperanza que tienen los tutores para el futuro.

7.2.3 Mi trabajo como tutor

Inspirada en la técnica del *photolanguage* (Belisle, 2014; Mancinelli, 2019b) la actividad tuvo como objetivo identificar las competencias y estrategias del tutor de resiliencia, utilizando el lenguaje icónico de las fotografías, las que actuaron como instrumento mediador y catalizador de procesos reflexivos.

Para el desarrollo de la actividad se necesitaron alrededor de 45 minutos y se utilizó un set compuesto por más de 90 fotografías; previamente testadas en otras experiencias formativas. Las fotografías se dispusieron boca arriba horizontalmente sobre mesas, y los participantes tuvieron que escoger una imagen que respondiese a la pregunta: ¿cuál es el trabajo del tutor de resiliencia?

Posteriormente se crearon grupo y se construyó un producto por cada grupo, reflejando las opiniones de todos los tutores. Los productos fueron presentados a todo el curso en forma de plenario, generando

La actividad fue implementada, siguiendo el protocolo en Siria y Guatemala. El desarrollo de esta en Mozambique fue adaptado, de acuerdo con las restricciones generadas por el distanciamiento social, durante el Covid19. En Mozambique la actividad no podía generar contacto entre los participantes; tocar las fotografías, intercambiar materiales para la creación de los productos. Por ello, se trabajó con grupos que, respetando la distancia, conversaron en relación con al tema. Durante el plenario se tomaron apuntes, pero no hubo un producto como en los otros contextos.

7.2.4 Acciones de resiliencia

Actividad grupal, con el objetivo de definir los objetivos prioritarios sobre los cuales trabajar. La actividad tiene como finalidad acompañar a los participantes en el proceso de: reformular o crear objetivos de trabajo desde la línea de la resiliencia y diseñar líneas de trabajo lo más concretas posibles. Es una actividad que busca crear acciones de trabajo factibles y realistas en cada uno de los contextos de trabajo. Los tutores tienen la posibilidad de crear contenido fácil de implementar y operar, incrementando la *agency*.

8. Procedimiento

En las próximas líneas se señalan los diversos pasos seguidos durante la implementación del protocolo de investigación, mostrando la forma y los tiempos en que fueron recolectados los datos del trabajo de campo.

Respecto al procedimiento de recogida de datos, primero se conversó con los responsables de los tres contextos seleccionados, se les presentó la investigación, sus objetivos y los instrumentos de recolección de datos.

Una vez aprobada la investigación por parte de los responsables locales, durante el primer módulo de formación se habló con los *social worker*, informándoseles de la investigación y preguntándoles si deseaban ser parte de ella o no, puesto que la realización de las actividades creativo-expresivas y la compilación de cuestionarios serían del todo voluntarias y no eran supeditadas a la formación es; es decir, podían seguir la formación y no responder a los instrumentos de la presente investigación.

En todos los tres países los participantes aceptaron ser parte de la investigación y también firmaron un consentimiento informado en cada uno de los idiomas locales. Este documento presenta los objetivos de la investigación y garantiza el anonimato de las respuestas, tanto para BICE, como para los responsables locales.

El ser de instrumentos fue aplicado durante los días de formación en distintos momentos, no fueron usado implementados todos juntos.

El protocolo de aplicación de los instrumentos se desarrolló durante tres días, en cada uno de los contextos. Pero necesitó de un trabajo previo para la creación y revisión de la traducción de los instrumentos cuantitativos. A continuación, un resumen de cada paso:

- Recolección de información: revisión bibliográfica de la literatura y artículos científicos en las bases de datos Psycinfo, PsyArticles, Psychology & Behavioral Sciences y Psicodoc, incluyendo material en castellano, inglés y francés.
- Selección de los contextos: Siria, Mozambique y Guatemala.
- Fase previa a la aplicación de los instrumentos: 3 meses, traducción con doble check y revisión de los textos. Implementación de instrumentos en pequeños grupos de 5 personas, para verificar la coherencia y claridad de los contenidos.

Aplicación de los instrumentos: tres días, en el marco de la formación de “Tutores de Resiliencia” (BICE).

- Día 1:
 - Presentación de los objetivos y protocolos, firma del consentimiento informado por parte de los participantes.
 - Realización de la actividad creativa: Bajo el temporal como parte de las actividades del módulo 1 de formación.
 - Aplicación del cuestionario de Autoevaluación (Mancinelli, 2001), al final de la jornada.
 - Revisión de los materiales.
- Día 2:
 - Realización de la actividad: La bandera del tutor, como parte de las actividades del módulo 3 de formación.
 - Aplicación del cuestionario el semántico del tutor de resiliencia y “el árbol” al final de la jornada.
 - Revisión de los materiales.
- Día 3
 - Realización de la actividad: El trabajo del tutor, como parte de las actividades de cierre del módulo 3.
 - Realización de la actividad: acciones pro-resiliencia, como parte de las actividades del módulo 4 de formación.
 - Aplicación del cuestionario de evaluación post formación, al final de la jornada.
 - Revisión de los materiales.

8.1 Ética

Durante todo el proceso de la tesis doctoral, comenzando por su diseño, trabajo de campo, análisis de resultados y divulgación; se han mantenido una solides y confiabilidad al realizar un trabajo ético, responsable y que respetó las diferentes legislaciones locales.

A partir del código de Buenas Prácticas en la Investigación de la Universidad de Barcelona, se establecieron estándares éticos del presente estudio que confluyen con otras buenas prácticas (Opazo Carvajal, 2016; Wager & Kleinert, 2011). En particular:

- Honestidad: durante todas las fases del trabajo se mantuvo una actitud abierta, honesta y transparente. Actitud que se mantuvo durante la implementación del trabajo en el terreno, así como en el análisis de los resultados. Evitando caer en malas prácticas como el fraude, la manipulación de datos o plagio. Para ello los resultados se presentan tal y cual aparecen, sin modificar variables ni respuestas y respetando las direcciones metodológicas establecidas.
- Responsabilidad: la investigación ha sido desarrollada respetando los contextos donde se intervino. Respetando los derechos de los participantes y las organizaciones locales donde se ejecutó el estudio.
- En lo referente a la responsabilidad económica, la investigación ha sido en parte financiada por la BICE; cumpliéndose los acuerdos económicos y morales.
- Rigor, durante el proceso de análisis de datos, estos han sido en parte publicados en revistas científicas. Pero siempre se ha mantenido el rigor científico, revisado los contenidos antes de ser publicados.
- Conflicto de intereses, la investigadora declara que no existen conflicto de intereses.

El argumento de la ética en la investigación se trabajó con atención y cuidado durante todas las fases de la investigación y en diversos niveles; desde la actitud de la investigadora, hasta los participantes y las organizaciones locales.

Durante la implementación de los instrumentos para la recolección de datos se consideraron los siguientes elementos, que pueden ser definidos como buenas prácticas.

- Presentación de la investigación y sus objetivos a los participantes y organizaciones locales antes de comenzar el proceso.
- Consentimiento informado a cada participante en el idioma local.
- Respeto del anonimato. De modo que la información no violara la privacidad ni la integridad de los participantes. Para ello, cada participante que respondió al instrumento

generó un código alfanumérico con el que se trabajó en la base de datos, durante la tabulación y análisis de los resultados

- Devolución de los resultados a las organizaciones locales. La retroalimentación de los resultados fue mostrando los datos de manera general y relativa al propio contexto. No se entregaron informaciones particulares de un determinado participante.

También se entregaron informes a BICE, los cuales siempre reflejaron la realidad estudiada.

9. Presentación de los resultados

Este capítulo tiene un objetivo meramente descriptivo que presenta al lector, de manera parcial y objetiva, los datos arrojados por los instrumentos de manera independiente, sin entrar en conjeturas ni relaciones entre ellos. Las conclusiones y reflexiones de estos resultados se tratan en el capítulo 10 “Discusión de los resultados”.

Los instrumentos utilizados fueron tratados como unidades no desasociables. Por ello, la presentación de los resultados siguió una lógica cronológica, que respetó el orden en el cual se aplicaron a los sujetos, en acuerdo con el protocolo de investigación.

Esta decisión siguió un criterio metodológico; al tratarse de un estudio fenomenológico-descriptivo, la presentación de los resultados quiso ser fiel al contexto en que se implementaron y para ello se respetó el orden del trabajo en el terreno. Elección que también facilita la lectura, puesto que el lector se introduce paulatinamente en los resultados de cada instrumento.

Se trabajó con 8 instrumentos: 4 cuantitativos y 4 cualitativos que fueron aplicados en los tres contextos donde tuvo lugar el estudio. Los resultados de cada instrumento fueron tratados respetando la naturaleza cualitativa o cuantitativa del mismo, es decir que se realizaron análisis diferenciados para lo cualitativo y cuantitativo.

Los instrumentos cualitativos: Bajo el temporal, Bandera del tutor, Trabajo del tutor y Acciones pro-resiliencia. Se analizaron sus productos y las notas de campo de la investigadora, cuando cada grupo presentó su producto a los demás. Todo el material fue trabajado con el *software* Atlas.it de la siguiente manera:

- Identificación de códigos de significación en base a los materiales: productos y notas de campo
- Creación de redes de categorías temáticas en base a los códigos

- Frecuencia de aparición de los de códigos
- Tablas de análisis cruzado, para observar similitudes y diferencias entre los contextos.
- Creación de materiales gráficos (mapas conceptuales, esquemas y figuras) para facilitar la comprensión de los resultados.

Los instrumentos cuantitativos: Cuestionario de Autoevaluación, Semántico del tutor de resiliencia, Test del árbol y cuestionario de evaluación post formación. Se analizaron con el *software* JAMOVİ, de manera independiente a través de las siguientes operaciones:

- Análisis descriptivos de las variables, presentación de la información de cada variable en base a la media y la desviación estándar.
- Análisis de Anova, análisis de la diferencia de varianza entre variables. Operación identificó similitudes y diferencias estadísticamente significativas de una determinada variable y su comportamiento en cada país. Comprobando si las medias entre los grupos fueron significativamente diferentes entre sí o no.
- Post hoc Test, observación detallada del comportamiento de la variable en base a las diferencias significativas entre los grupos. Operación que se hizo sólo sobre variables que presentaron diferencias significativas en la ANOVA, para observar las diferencias entre los países.
- Los resultados se graficaron a través de tablas descriptivas y analíticas generadas por el mismo *software* con que se analizaron los datos (JAMOVİ).

9.1 Bajo el temporal

Bajo el temporal es una creatividad creativo-expresiva orientada a la búsqueda e identificación de factores de resiliencia y de no resiliencia en los contextos, evidenciando las interrelaciones entre los sujetos y sus entornos.

Para perseguir los objetivos de la investigación, se trabajó sólo con los Factores de Resiliencia, donde se encontró información relativa a las competencias socio-operativas que utilizan los tutores en su trabajo. No obstante, los factores de No resiliencia entregan una visión del contexto de trabajo de los tutores, pero no de sus competencias.

La actividad tuvo una duración de aproximadamente 60 minutos, divididos en un momento de trabajo grupal y un momento de plenario, donde se presentaron los trabajos y se intercambiaron ideas entre los grupos.

Cada grupo creó un producto final que sintetizó de manera creativa los elementos que componen los factores de riesgo y protección para la resiliencia; identificando un símbolo para cada categoría de factores y dibujando o escribiendo sus elementos.

En total, contemplado los 3 países, se crearon 12 grupos de trabajo (4 por país) divididos según el *target* de población con que se relacionan los profesionales (fig. 65).

Fig. 65 – Target de población (elaboración propia)

	Siria	Guatemala	Mozambique
Niños y niñas víctimas de abuso (sexual, violencia doméstica, etc)	X	X	X
Adolescentes		X	X
Familias en riesgo	X	X	
Profesionales (profesores)		X	

Las ideas y reflexiones generadas por los productos más las notas de campo, generaron 24 códigos de significado, agrupados en 8 categorías, acá reportadas:

- **Grupos sociales:** amigos, vecinos, colegas, etc. Grupos informales de sociabilización, donde se establecieron relaciones sanas y significativas a favor de la resiliencia
- **Familia:** unión, apoyo, comunicación entre sus miembros, red de apoyo externa allá familia. Fueron los elementos señalados como promotores de resiliencia, la idea de familia engloba lazos del núcleo cercano y extenso.

- **Oportunidades de desarrollo:** engloba una serie de códigos que permiten desarrollarse, como la proyección de la persona, en algunos casos esta proyección cuenta con un proyecto migratorio. También influyen los recursos económicos que tiene a disposición y las garantías estatales de proyección del sujeto.
- **Acompañamientos y apoyo:** evidencia la necesidad de contar con el apoyo de otro, como factor de resiliencia. En este caso, el apoyo viene generado por la presencia de al menos un tutor de resiliencia, así como de la promoción de una cultura del buen trato que cuida y co-cuida a los sujetos.
- **Desarrollo intelectual:** la posibilidad de seguir con un ciclo de estudios y terminarlos, forma parte de esta categoría, así como el conocimiento que se tiene con relación a los propios derechos. Sobre todo, en el caso de la niñez.
- **Actividades socio-recreativas:** actividades como el juego libre, hacer deporte y también algún otro tipo de actividades socio-recreativas, generalmente desarrolladas en espacios seguros.
- **Autoconocimiento:** conocer los propios límites, así como los puntos los propios talentos y potencialidades. En particular pone atención al cuidado de la salud mental, la espiritualidad y la gestión de las emociones.
- **Espacios seguros:** espacio organizados y acogedores desde un punto de vista físico, mental y emocional. Son lugares que fomentan momentos de sociabilidad y vínculos significativos.

Las relaciones entre los códigos y las categorías fueron graficados a través del Lucidart en el siguiente mapa conceptual (fig. 66):

Fig. 66 – Bajo el temporal - relaciones entre códigos y categorías (elaboración propia)



Los resultados generales de la actividad Bajo el temporal indican que, entre las categorías de factores promotores de resiliencia, aquella que generó un mayor número de relaciones fue “acompañamiento y apoyo” que contuvo los códigos de “tutor de resiliencia” y “buen trato”. Como se evidencia en el mapa conceptual, el código tutor de resiliencia, tuvo relación

con todas las categorías, coincidiendo con al menos una otra referencia. Situación que se replicó en todos los tres contextos.

La categoría tutor de resiliencia no sólo se identifica como un elemento promotor de resiliencia, sino que también es un elemento clave, que se relaciona con otros a través de su trabajo. Tal y como se interpretó de la sistematización entre categorías y códigos:

- **Espacios seguros**, el tutor tienen injerencia en los códigos de ONG y escuela.
- **Familia**, en donde se relaciona con todos los códigos de este grupo.
- **Grupos sociales** → vecinos
- **Oportunidades de desarrollo** → proyección en el futuro
- **Desarrollo intelectual** → conocimiento de sus propios derechos
- **Actividades socio-recreativas** → actividades de recreación
- **Autoconocimiento** → gestión de las emociones

Los códigos también fueron analizados según su frecuencia de aparición; y el tutor de resiliencia mantiene protagonismo como factor de resiliencia, al concentrar el mayor número de citas, seguido por “Apoyo familiar”, “Amistades” y “ONG”.

La frecuencia de citación de los códigos tuvo diversas intensidades, como se aprecia en la figura 67. El primer círculo engloba códigos de alta frecuencia; el segundo círculo de color códigos citados con una frecuencia media-alta; el tercero representa una frecuencia intermedia; mientras que el cuarto círculo una frecuencia media-baja: finalizando con el quinto y último grupo de baja frecuencia.

Fig 67 – Bajo el temporal - frecuencia citaciones de los códigos (elaboración propia)



Cotejo entre países

El análisis cruzado entre los productos y los códigos permitió observar como algunos se repiten en los contextos, con frecuencias similares, mientras que otros códigos sólo aparecieron en un país.

Los códigos con mayor frecuencia diferenciados por país fueron:

- Siria: tutor de resiliencia, gestión de las emociones.
- Guatemala: iglesia, ONG, apoyo familiar, estados, tutor de resiliencia.
- Mozambique: tutor de resiliencia y escuela.

El criterio de exclusión mostró diferencias entre los contextos, identificando códigos que NO fueron mencionados:

- Siria: actividad deportiva, juegos, conocimiento de los derechos, estado, red de apoyo extrafamiliar, migración, escuela, iglesia, calle y vecinos.
- Guatemala: gestión de las emociones, proyección en el futuro y salud mental.
- Mozambique: estado, apoyo familiar, red de apoyo extrafamiliar, unión familiar, gestión de las emociones, migración, recursos económicos, salud mental, iglesia, calle y los vecinos.

Las diferencias se explican en las vivencias de cada contexto; en Siria durante el conflicto no se utilizaba el espacio público, por ello no se hizo deporte, jugó ni cultivaron relaciones informales en espacio de sociabilidad. Mozambique se concentró en su realidad socioeducativa por ello aspectos globales como el estado, la migración, la salud mental o la iglesia no tiene aparición.

Guatemala fue el único que presentó el código “migración” reflejó de la actual situación del país y los flujos migratorios que la atraviesan.

Para concluir, los resultados destacan el rol del tutor de resiliencia como un elemento frecuente y común en todos los países. Elemento que tiene un rol protagónico al ser capaz de poner en relación otros factores.

9.1.1 Productos

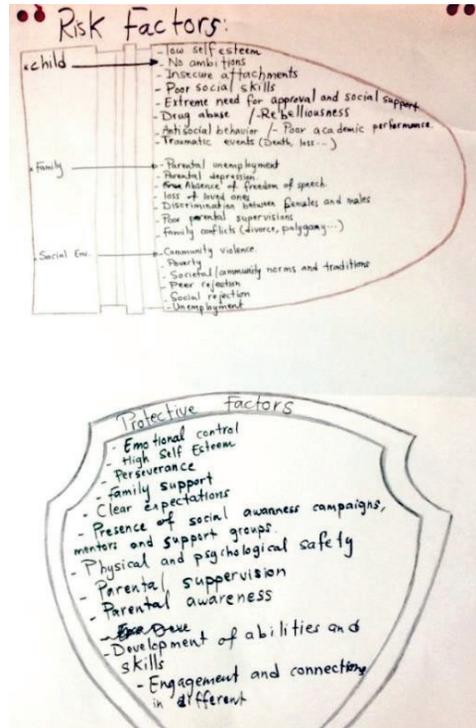
Los códigos de resultado emergieron de productos creativo-expresivos realizados por los mismos tutores. Se trata de un valor agregado a los resultados que permite al lector, a primera vista, comprender la naturaleza del instrumento y sus resultados.

Los productos se presentan bajo el formato de fotografía, el trabajo original es de propiedad de los socios locales. Cada fotografía es acompañada de una breve descripción del contenido escrito.

Para respetar los aspectos éticos de la investigación, se mantuvo el anonimato de los autores de cada producto y se utilizó un código alfabético sobre cada producto, que ayuda a seguir la lógica de la lectura, pero no es reflejo del orden en el que fueron analizados los objetos.

Siria – Grupo A

Fig 68 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Factores de NO resiliencia

Símbolo: proyectil

Elementos: baja autoestima, pocas ambiciones, apego inseguro, pocas competencias sociales, necesidad extrema de apoyo y aprobación social, drogas, rebeldía, conductas antisociales, víctima de eventos traumáticos, bajo nivel de estudios, familias con desempleo, padres con depresión, poco amor, falta de libertad de expresión, discriminación de género, conflictos familiares (separación, poligamia, etc), pocas habilidades parentales, comunidad violenta, pobreza, discriminación entre pares.

Factores de Resiliencia

Símbolo: escudo

Elementos: gestión de las emociones, buena autoestima, perseverancia, apoyo familiar, expectativas claras, mentores o grupos de apoyo, campañas sociales de sensibilización, cuidados físicos y psicológicos, supervisión y competencias parentales, posibilidad de desarrollo de habilidades.

Siria – Grupo B

Fig 69 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Factores de NO resiliencia

Símbolo: proyectil

Elementos: bombardeos, rebelión en los adolescentes, extremismo religioso, discriminación de género, violencia doméstica, discriminación social, pocas oportunidades de desarrollo y perspectivas de futuro.

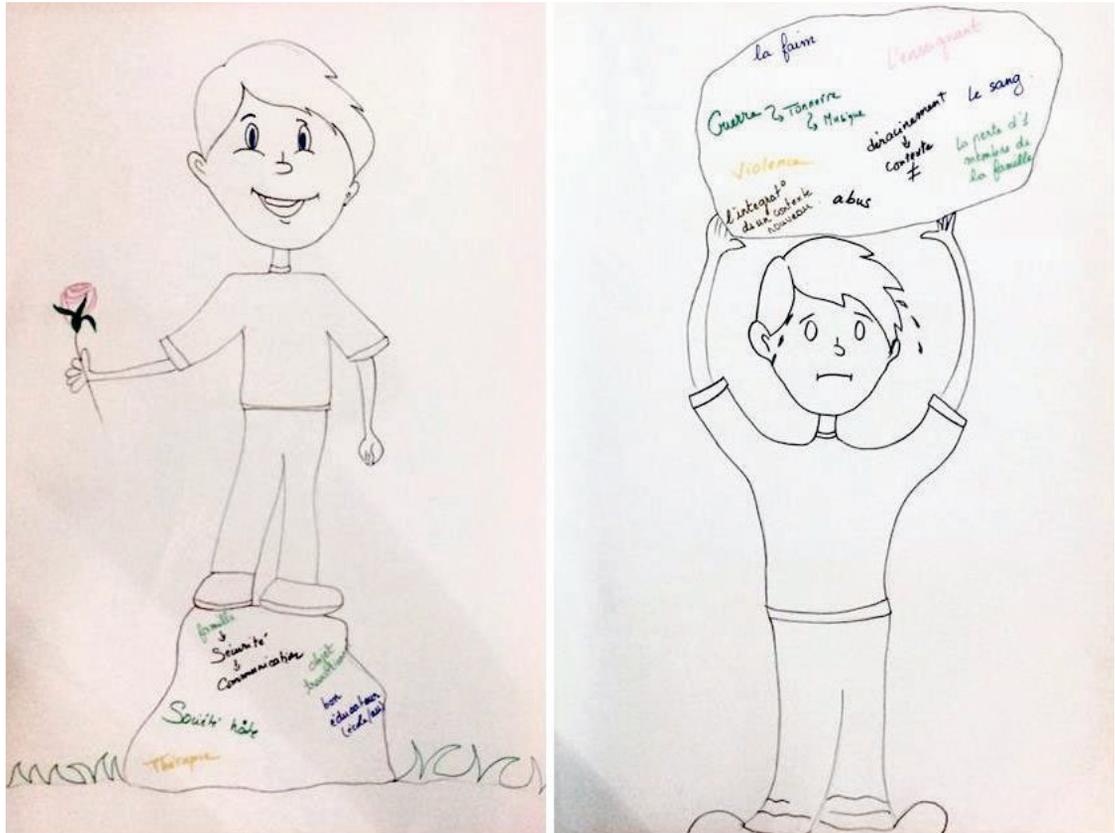
Factores de resiliencia

Símbolo: casa que resiste

Elementos: recursos económicos, apoyo familiar, cuidados parentales, gestión de las emociones, fe y espiritualidad

Siria – Grupo C

Fig 70 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Factores de NO resiliencia

Símbolo: niño debajo de la roca

Elementos: bombardeos, guerra, violencia, falta de recursos económicos, hambre, violencia sexual, migración, desplazamiento forzado, depresión de los padres, violencia doméstica, falta de un estado.

Factores de resiliencia

Símbolo: niño sobre la roca

Elementos: comunicación familiar, continuar con los estudios, correcta gestión de las emociones, salud mental, seguridad familiar

Siria – Grupo D

Fig 71 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Factores de NO resiliencia

Símbolo: Cohete

Elementos: Bombardeos, guerra, Violencia doméstica, Depresión de los padres y poco cuidado de los niños, Baja autoestima

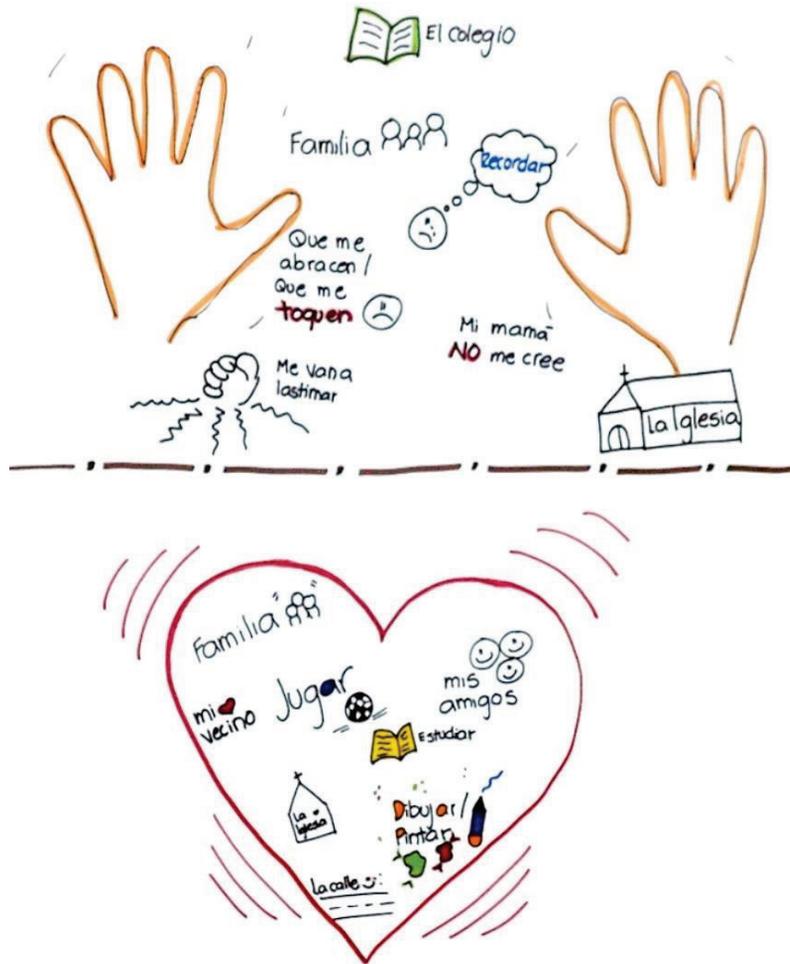
Factores de resiliencia

Símbolo: arcoíris

Elementos: apoyo familiar, amigos, tutor de resiliencia, gestión de las emociones, manejo de la rabia, apoyo por parte de las ONG e instituciones

Guatemala - Grupo A

Fig. 72 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Factores de NO resiliencia

Símbolo: manos, como signo del contacto físico

Elementos: falta de protección por parte de la familia, la escuela y la iglesia, me van a lastimar, mi mamá no me cree, los recuerdos, abrazos, el contacto físico.

Factores de resiliencia

Símbolo: corazón, amor

Elementos: familia, amigos, la calle (en el caso de entornos de bajos recursos), vecinos, actividades físicas (como el fútbol), estudiar, dibujar.

Guatemala - Grupo B

Fig. 73 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Factores de NO resiliencia

Símbolo: hoja de marihuana, drogas

Elementos: dejar los estudios, secuestros, asaltos, escasas oportunidades laborales, embarazo precoz, enfermedades de transmisión sexual, rechazo por parte de las familias, abandono, familias disfuncionales.

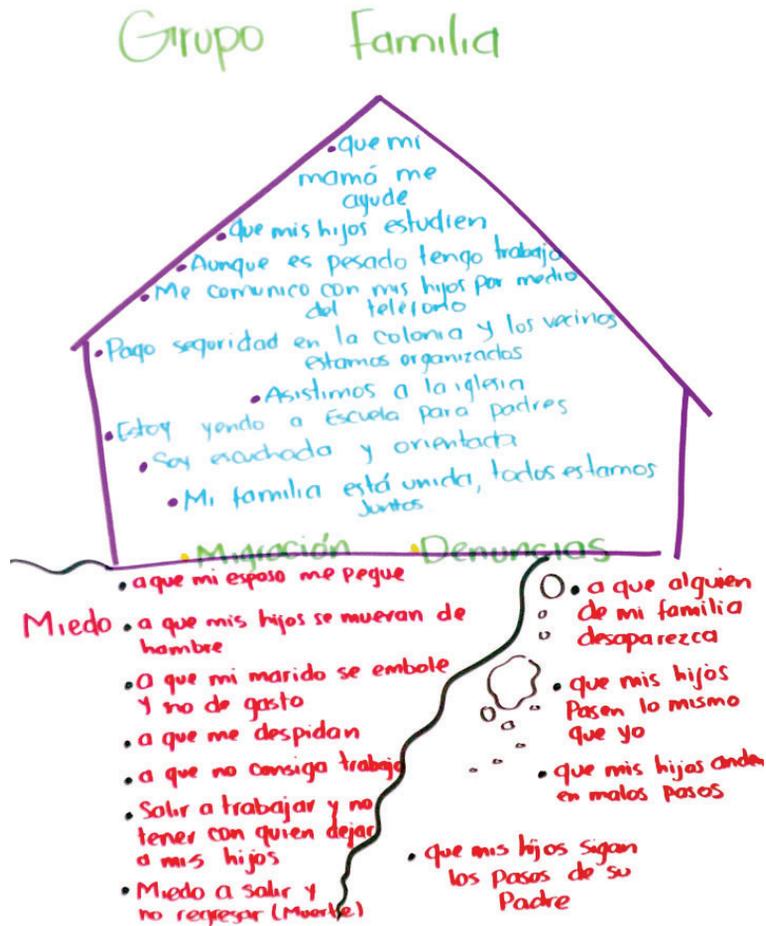
Factores de resiliencia

Símbolo: Tortilla, fuente de alimento característico de la región centroamericana

Elementos: familia, amigos, espacio seguro donde sociabilizar, dios, organizaciones, soldados, la cárcel, actividades deportivas.

Guatemala - Grupo C

Fig. 74 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Factores de NO resiliencia

Símbolo: casa sobre un risco

Elementos: marido que pega, marido que se emborracha y gasta el dinero, hijos con problemas de drogas, no hay quien cuide de los hijos, secuestros, trata de personas, que los hijos repitan la historia de violencia y maltrato.

Factores de resiliencia

Símbolo: casa con bases sólidas

Elementos: contar con el apoyo de la familia extendida en el cuidado de los hijos, hijos escolarizados, vecinos organizados, ir a la iglesia, escuela de padres, unidad.

Guatemala - Grupo D

Fig. 75 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Factores de NO resiliencia

Símbolo: puente roto, los profesores son un puente de unión entre las familias y la escuela.

Elementos: falta de reconocimiento social, hacinamiento en las aulas, aulas en malas condiciones, falta de materiales, falta de acompañamiento de los padres, familias con bajo recursos (NNA no comen), abuso en el uso de redes sociales, corrupción.

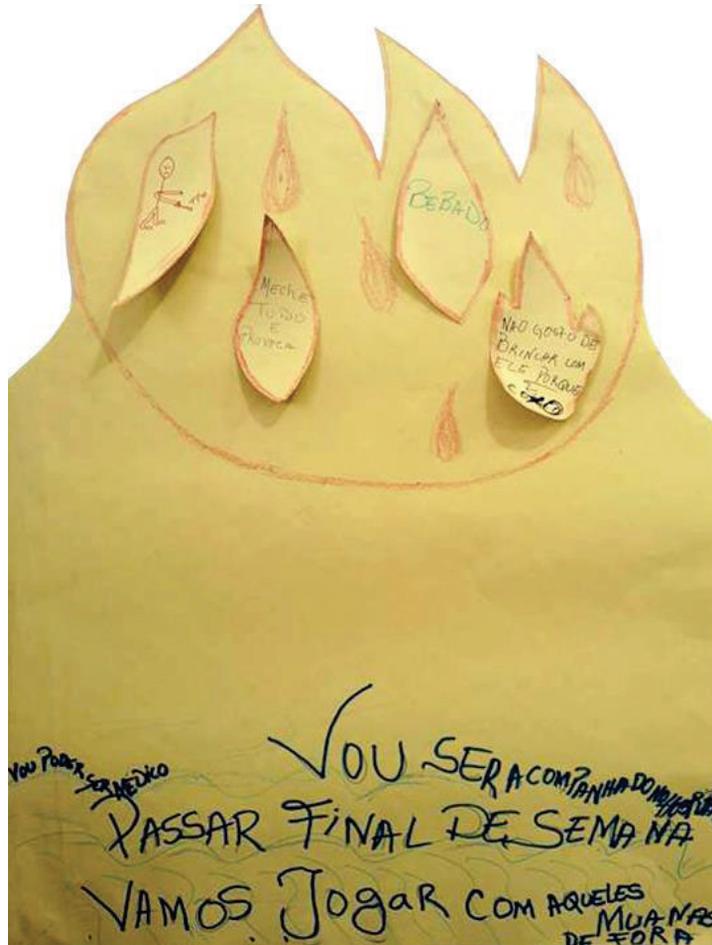
Factores de resiliencia

Símbolo: escuela

Elementos: seguridad en el ambiente de trabajo, reconocimiento social, buen trato, trabajo conjunto con las familias, buen ambiente laboral, un trabajo estable.

Mozambique - Grupo A

Fig 76 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Factores de NO resiliencia

Símbolo: fuego

Elementos: violencia doméstica, familias no estructuradas, discapacidad (psico e físico), abuso de alcohol, aislamiento social en caso de discapacidad “no nos gusta estar con él”.

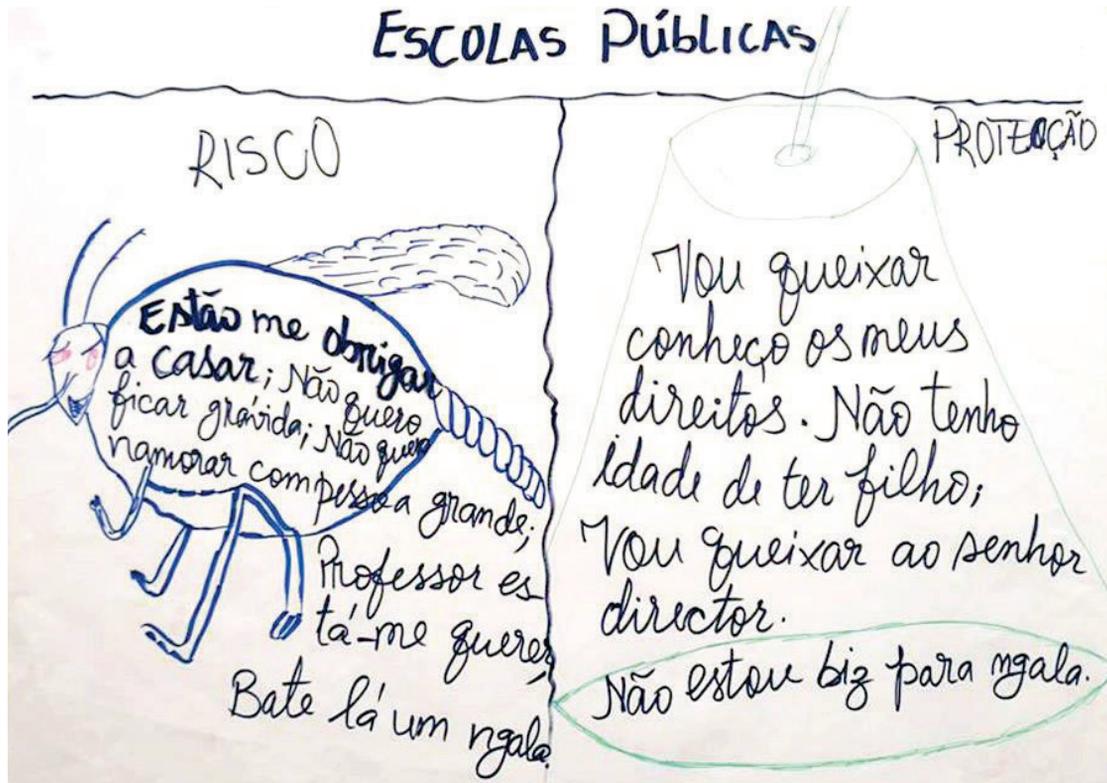
Factores de resiliencia

Símbolo: agua

Elementos: objetivos a breve y largo plazo; quiero ser médico, reconstrucción de los lazos familiares; ir el fin de semana donde la familia de origen, sentir que soy importante para el otro, actividades creativas y deportivas, “vamos a jugar”.

Mozambique - Grupo B

Fig. 77 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Factores de NO resiliencia

Símbolo: mosquito

Elementos: matrimonio precoz, embarazo adolescente, acoso sexual en la escuela por parte de los profesores, consumo de alcohol.

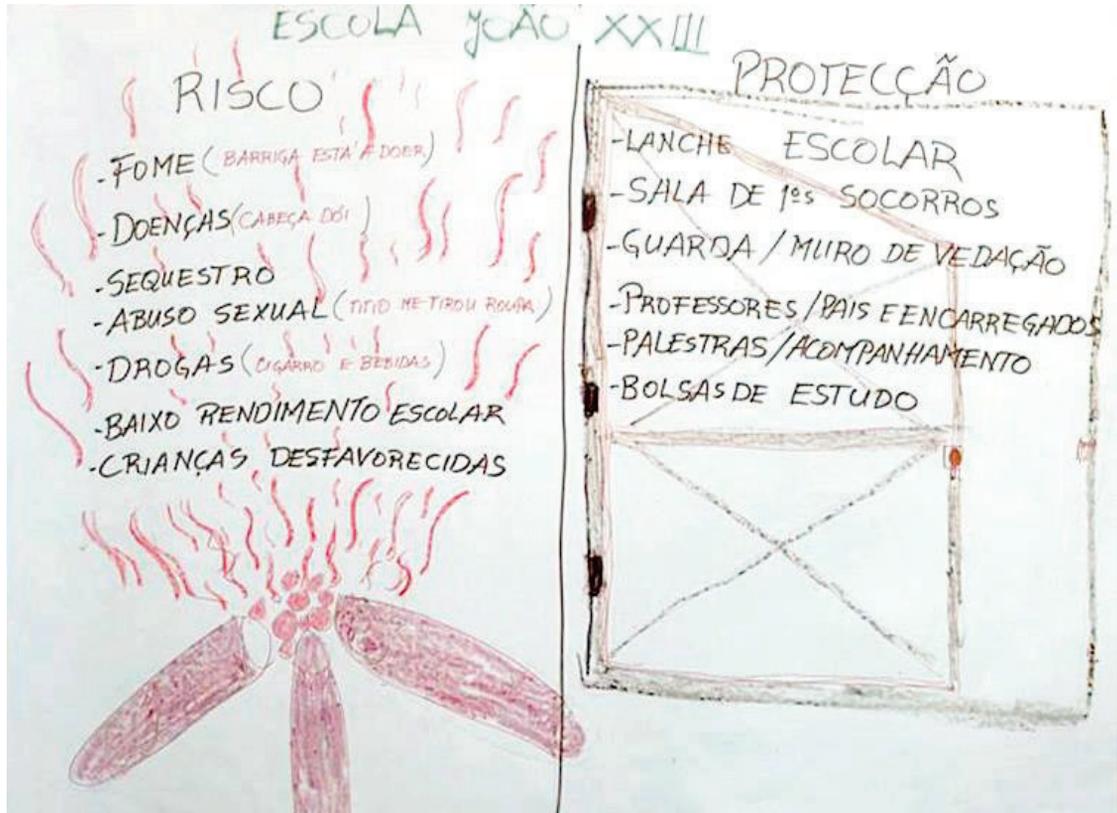
Factores de resiliencia

Símbolo: mosquetera

Elementos: conocer los derechos del niño, no tener hijos, no ser madre adolescente, confiar en el director de la escuela o algún profesor, no consumir alcohol.

Mozambique - Grupo D

Fig. 79 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Factores de NO resiliencia

Símbolo: fuego

Elementos: escasos recursos económicos, hambre, secuestros, abuso sexual, consumo y abuso de drogas (alcohol, cigarrros), bajo rendimiento escolar, enfermedades.

Factores de resiliencia

Símbolo: puerta

Elementos: la escuela y su programa de becas de alimentos, becas de estudio, la enfermería dentro de la escuela, profesores y padres que trabajan juntos, pastoral del colegio que acompaña a los NNA.

9.2 Autoevaluación

La implementación de Cuestionario de Autoevaluación fue con fines descriptivos. Por lo tanto, se trabajó con cada categoría de manera independiente y no se consideró el resultado final proporcionado por la suma de las categorías mismas.

Los resultados muestran que los componentes de los tres grupos se percibieron y se presentaron de manera diversa, cada uno de los demás en las 5 dimensiones del cuestionario (actividad, relacional, empeño, emocional, apertura) con diferencias significativas en 2 dimensiones (actividad y emocional). Como se comprobó a partir de los análisis descriptivos y de ANOVA que a continuación se detallan.

Un primer análisis fue del tipo descriptivo, considerando todas las 5 categorías a nivel general y posteriormente las diferencias por país. Mientras que, en un segundo momento, se trabajó en base a las diferencias de los niveles de varianza, calculando la variación entre las medias de los tres grupos a través de la ANOVA.

Los datos se trabajaron a partir de cuestionarios válidos; 28 de Siria, 23 de Mozambique y 19 de Guatemala.

Los primeros resultados, indicaron una tendencia a las áreas de lo relacional y del empeño. En contraposición con la apertura y lo emocional. Como lo reportó la siguiente tabla (6) que contiene los resultados descriptivos generales para las 5 categorías, a partir de las medias cada una con un *range* de 15 a 45 puntos y desviación Estándar:

Tabla 6 – Descriptiva cuestionario de autoevaluación (elaboración propia)

Descriptiva - Autoevaluación					
	actividad	relacional	empeño	emotiva	apertura
N	70	70	70	70	70
Median	33.5	34.0	34.0	32.5	32.0
Standard deviation	4.60	3.57	3.91	5.07	2.79

Siempre dentro de los análisis descriptivos, a nivel país, se calculó el valor medio y la desviación estándar. De acuerdo con los resultados (tabla 7), Mozambique mostró una tendencia a valores más altos, en confrontación a Siria.

Tabla 7 – Descriptiva autoevaluación por país (elaboración propia)

Descriptiva País – Autoevaluación

	País	actividad	relacional	empeño	emotiva	apertura
Mean	Siria	30.4	32.5	33.5	27.8	31.2
	Guatemala	33.4	32.8	33.9	32.6	33.9
	Mozambique	38.0	35.3	36.0	34.6	32.8
Standard deviation	Siria	3.55	3.71	4.15	5.63	3.04
	Guatemala	2.99	3.27	3.64	2.29	2.51
	Mozambique	3.21	2.99	3.46	3.03	2.02

Un segundo tipo de análisis se realizó considerando los niveles de varianza y calculando la variación entre las medias de los tres grupos, de forma interna y externa a través de la ANOVA (tabla 8).

Tabla 8 – ANOVA de actividades – Descriptiva cuestionario de autoevaluación

ANOVA - Actividad

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
actividad	73.4	2	366.8	33.8	< .001
relacional	117	2	58.4	5.14	0.008
empeño	88.5	2	44.2	3.07	0.053
emotiva	622	2	311.0	18.1	< .001
apertura	85.0	2	42.48	6.29	0.003

Los datos reportados en la tabla indicaron que cada uno de los grupos es estadísticamente independiente de los demás. Las categorías de lo relacional (interés a establecer relaciones, comunicación y trabajo en equipo), el empeño (constancia, responsabilidad, método) y

apertura mental (originalidad, creatividad) no presentan diferencias significativas, lo que significa que son constante en todos los tres contextos.

Siguiendo con el análisis, la atención se concentró en las dos variables que evidenciaron una diferencia significativa entre las medias de los grupos. A través de un análisis de Post hoc test, se observó las relaciones entre las variables en relación con las categorías actividad y emotividad.

Los resultados Post Hoc Test correspondiente a la categoría Actividad (tabla 9).

Tabla 9 - Post Hoc Comparisons – Lugar – Actividad (elaboración propia)

Post Hoc Comparisons – Lugar - Actividad								
Comparison			Mean Difference	SE	df	t	P _{tukey}	P _{bonferroni}
Lugar		Lugar						
Siria	-	Guatemala	-2.98	0.979	67.0	3.04	0.009	0.010
	-	Mozambique	-7.61	0.927	67.0	8.21	< .001	< .001
Guatemala	-	Mozambique	-4.63	1.021	67.0	4.54	< .001	< .001

Note. Comparisons are based on estimated marginal means

Respecto a la categoría de actividad, los datos evidencian que las medias del grupo Siria se diferenciaron de manera negativa (correlación negativa) con los demás grupos, sobre todo con Mozambique. Este último presentó puntajes más elevados en relación con Guatemala. Por lo tanto, el grupo de Siria considera, marcadamente a diferencia de los demás grupos que características relacionadas con la categoría “actividad” (emprendimiento, productividad, osadía, etc.) no son fundamentales en la composición del perfil del tutor de resiliencia.

A continuación, la tabla correspondiente a los resultados Post Hoc Test referentes a la categoría control emotivo (tabla 10).

Tabla 10 - Post Hoc Comparisons – Lugar – Control emotivo (elaboración propia)

Post Hoc Comparisons – Lugar – Control emotivo

Comparison		Mean Difference	SE	df	t	P _{tukey}	P _{bonferroni}
Lugar	Lugar						
Siria	- Guatemala	-4.79	1.23	67.0	3.89	< .001	< .001
	- Mozambique	-6.78	1.17	67.0	5.81	< .001	< .001
Guatemala	- Mozambique	-1.99	1.28	67.0	1.55	0.276	0.381

Note. Comparisons are based on estimated marginal means

Los resultados de la categoría control emocional, muestran el grupo de Siria con valores medios estadísticamente inferiores en comparación con los grupos de Mozambique y Guatemala. Esto puede ser asociados a las diferencias del contexto, donde en Siria las características de la categoría control emotivo (tranquilidad, serenidad, gestión de las emociones) han sido constantemente puestas en jaque a raíz de la guerra, además de factores culturales donde la emotividad se considera asunto de mujeres y por ello, un ámbito personal y que ocurre dentro de las paredes del hogar, no en ámbito profesional.

En conclusión, los resultados del Cuestionario de Autoevaluación permiten afirmar que para todos los grupos las categorías empeño, disposición relacional y apertura mental, aparecen como elementos constantes de los perfiles, sobre todo el empeño que presenta los valores medios más altos. Mientras que del análisis por país Mozambique es quien tuvo una visión de su mismos más amplia y positiva entre los tres países, sobre todo en relación con Siria, mientras que Guatemala mantiene una línea media en relación con los otros grupos. Las razones de esta diversidad pueden ser explicadas por más de un factor, entre ellos factores culturales que empujan a mostrar al otro la mejor parte de la propia por presiones sociales. Identificar las razones de las diferencias culturales, no es uno de los objetivos de la presente tesis, si bien solo indicar la presencia o ausencia de las diferencias.

Es necesario resalta que uno de los límites de este instrumento es que depende de la manera en que los sujetos se ven a sí mismos y del modo en que se presentan a los demás.

9.3 Bandera del tutor de resiliencia

Bandera del tutor de resiliencia es un instrumento creativo-expresiva, el cual permite indagar diversas áreas del trabajo del tutor de resiliencia: sus características, sus competencias y su modo de actuar en el trabajo.

A partir de la metáfora de la bandera como símbolo de identidad y unión. Los participantes trabajaron en grupo diseñando banderas que representen el espíritu del tutor de resiliencia a partir de tres argumentos:

- **Características**, representadas en un **animal** como símbolo del potencial y la fuerza del tutor.
- **Competencias**, significadas a través de un **elemento de la naturaleza** como ejemplo de la relación entre el tutor y el NNA.
- **Proyección** en el futuro, representado con un **símbolo** que indica las esperanzas o deseos para el futuro.

La actividad tuvo una duración de 45 minutos aproximadamente, después de los cuales se presentaron los productos en sesión plenaria. En total fueron creados y analizados 12 trabajos:

- 5 banderas de Siria.
- 3 banderas de Guatemala.
- 4 banderas de Mozambique.

Los resultados se exponen siguiendo la secuencia bajo la que cada grupo presentó su elaborado en plenario; primero el animal, segundo el elemento de la naturaleza y tercero las proyecciones futuras de los tutores.

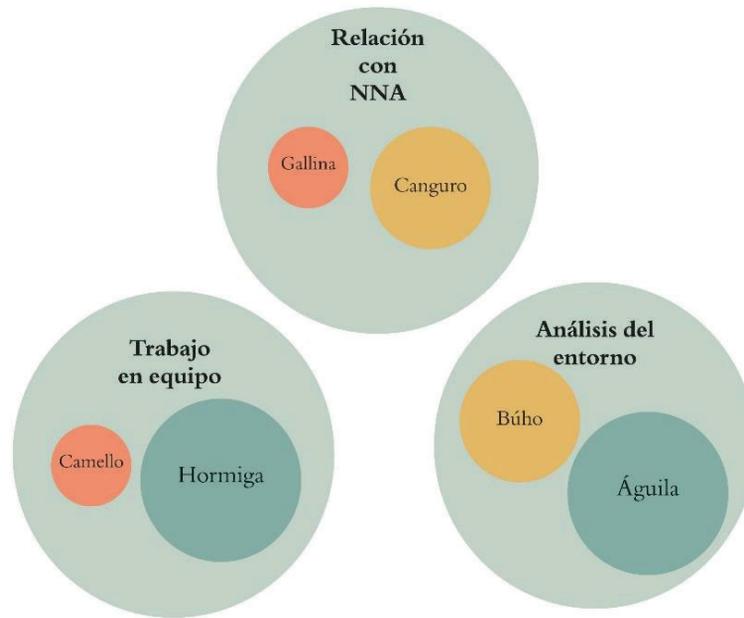
Características del tutor

Esta parte de la actividad buscó describir las características y potencial del tutor de resiliencia. Se generaron 11 códigos, agrupados en 4 categorías; y 6 animales asociados al argumento que fueron incluidos dentro el análisis de las categorías.

Los resultados indicaron 6 animales asociados al concepto del tutor. Por ejemplo: el *águila* se refirió a la capacidad de observación para analizar el entorno del NNA; la hormiga el empeño y trabajo en equipo. con la *hormiga*.

El análisis, en base a la aparición de los códigos de animales, permite tener una idea general de las características más valoradas por los tutores. Valor otorgado de acuerdo con tres niveles de intensidad: alta (color azul); media (verde); baja (amarillo). Véase figura 80.

Fig 80 – Bandera del tutor - relaciones entre códigos y categorías - animales (elaboración propia)



La simbología del animal se repitió en algunos contextos; el **águila** fue utilizada por los 3 países; el **canguro** en Siria y Mozambique; la **hormiga** en Guatemala y Mozambique.

El análisis global de los códigos referidos al argumento de características y potencialidades del tutor generó cuatro categorías:

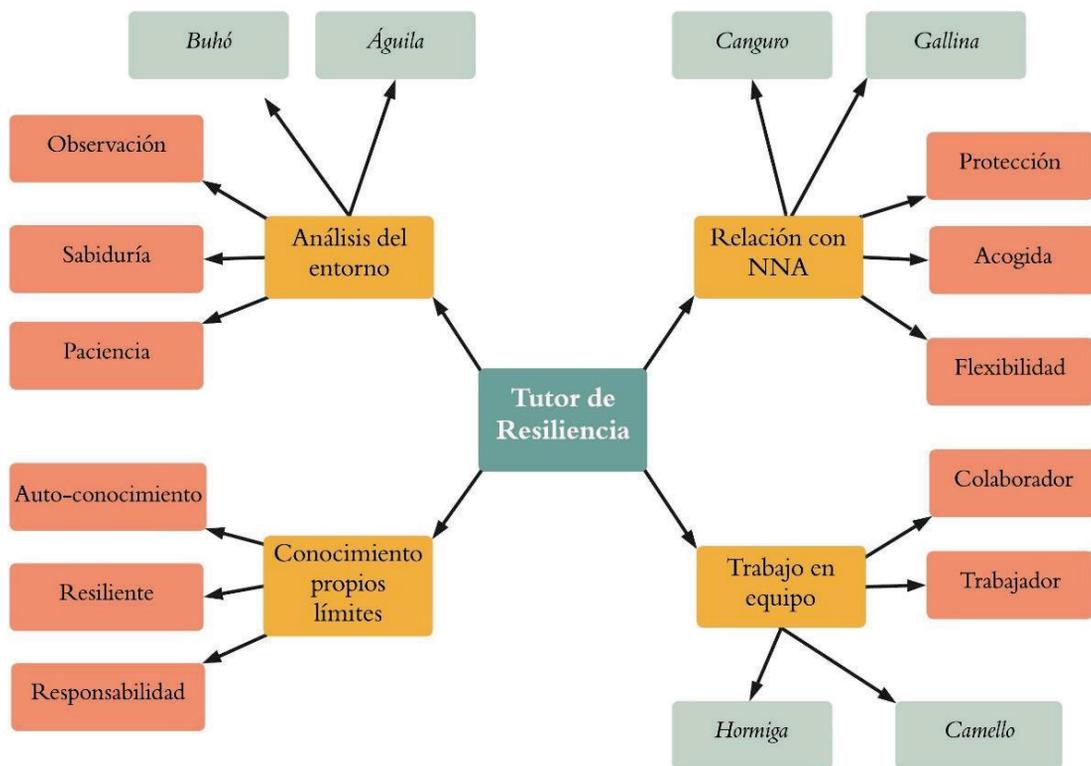
- **Análisis del entorno:** observación, sabiduría y paciencia. Asociado a animales como el búho y el águila.
- **Relación con el NNA:** protección, acogida y flexibilidad. Entendiendo que cada relación tiene sus propias características y no se puede actuar con esquemas estandarizados. Los animales a través de los que se simbolizaron estos elementos fueron la gallina y el canguro
- **Trabajo en equipo:** categoría que agrupa códigos relacionados con el saber programar y colaborar con otros colegas. La presencia de este grupo refuerza la idea del tutor de

resiliencia desde una mirada sistémica y relacional. Por ejemplo, la asociación de la hormiga o del camello como metáforas del tutor de resiliencia, resalta la colectividad, trabajar en equipo y no dejar a nadie atrás.

- **Reconocimiento de los propios límites**, esta categoría se relaciona con los aspectos de la salud mental del propio tutor de resiliencia. Aparecen elementos como conocerse a sí mismo, ser resiliente y ser responsable en relación con el trabajo que hace, aprendiendo a respetar los límites del otro y de el mismo.

La relación entre los códigos y las categorías de significación se interpretan a en el siguiente esquema de síntesis:

Fig. 81 – Bandera del tutor - relaciones entre códigos y categorías (elaboración propia)



Dentro de las categorías, aquellas con mayor visibilidad fueron el análisis del entorno, el trabajo en equipo y el reconocimiento de los propios límites, en concordancia con la simbología de los animales.

La frecuencia de citación de los códigos permitió crear grupos de intensidad, según su aparición en los productos. Se relevaron 5 niveles representados en la figura 82: primer círculo alta frecuencia; el segundo frecuencia media-alta; el tercer círculo frecuencia intermedia; el cuarto círculo frecuencia media-baja: finalizando con el quinto y último grupo de baja frecuencia.

Fig 82 – Bandera del tutor – frecuencia citaciones (elaboración propia)



Los datos reportados indican como la colaboración, la observación y la responsabilidad son los elementos más mencionados. Elementos relacionados con el trabajo en equipo y la relación educativa, donde el tutor debe observar el contexto y ser responsable.

El cotejo por países de los resultados evidencia el factor cultural: el camello, el águila o las palmeras. Estas últimas con aparición en Siria y Mozambique.

El análisis cruzado entre los productos y los códigos permitió observar como algunos se repiten en los contextos, con frecuencias similares. Mientras que otros códigos sólo aparecieron en un país.

Los códigos con mayor frecuencia diferenciados por país fueron:

- Siria: observación, paciencia, apertura, acogida, trabajo en equipo, autoconocimiento y sabiduría, resiliente;
- Guatemala: responsabilidad, trabajo/compromiso, colaboración, resiliente;
- Mozambique: protección, acogida y colaboración

El criterio de exclusión mostró diferencias entre los contextos, identificando sólo el código de sabiduría en Siria. Las diferencias se explican en las vivencias de cada contexto; en Siria la sabiduría es mencionada de manera frecuente, pero no así en los demás países, resaltando como un elemento apreciado en la cultura siria.

Es interesante notar las diferencias y similitudes entre los países, como por ejemplo que para Guatemala y Siria el tutor tuvo que vivir un proceso de resiliencia, a diferencia de Mozambique.

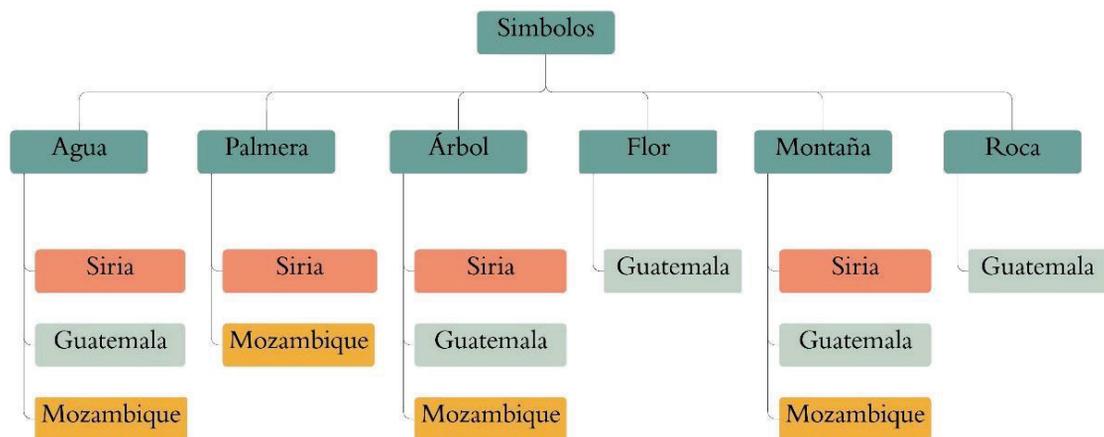
Parece ser que el grupo de Siria tiende a mirar aspectos íntimos del tutor como el “autoconocimiento”, la “sabiduría” y la “paciencia”, casi como si estos tutores estuviesen viviendo un proceso de resiliencia, a diferencia de los otros grupos en Mozambique y Guatemala. Reflexión que cobra sentido al comprender la situación país que vive Siria

Competencias del tutor

El segundo argumento de análisis generado por el instrumento es referido a las competencias socio-profesionales que debería tener un tutor de resiliencia. Se usó como imput la metáfora de la naturaleza como símbolo de la relación entre el tutor y el NNA.

Del análisis de los resultados se desprenden 12 códigos de significado, agrupados en tres categorías. Dentro de los cuales fueron identificados seis códigos que representaban directamente elementos de la naturaleza; tres de los cuales se repitieron en Siria, Guatemala y Mozambique (fig. 83).

Fig. 83 – Bandera del tutor - relaciones entre códigos y países (elaboración propia)

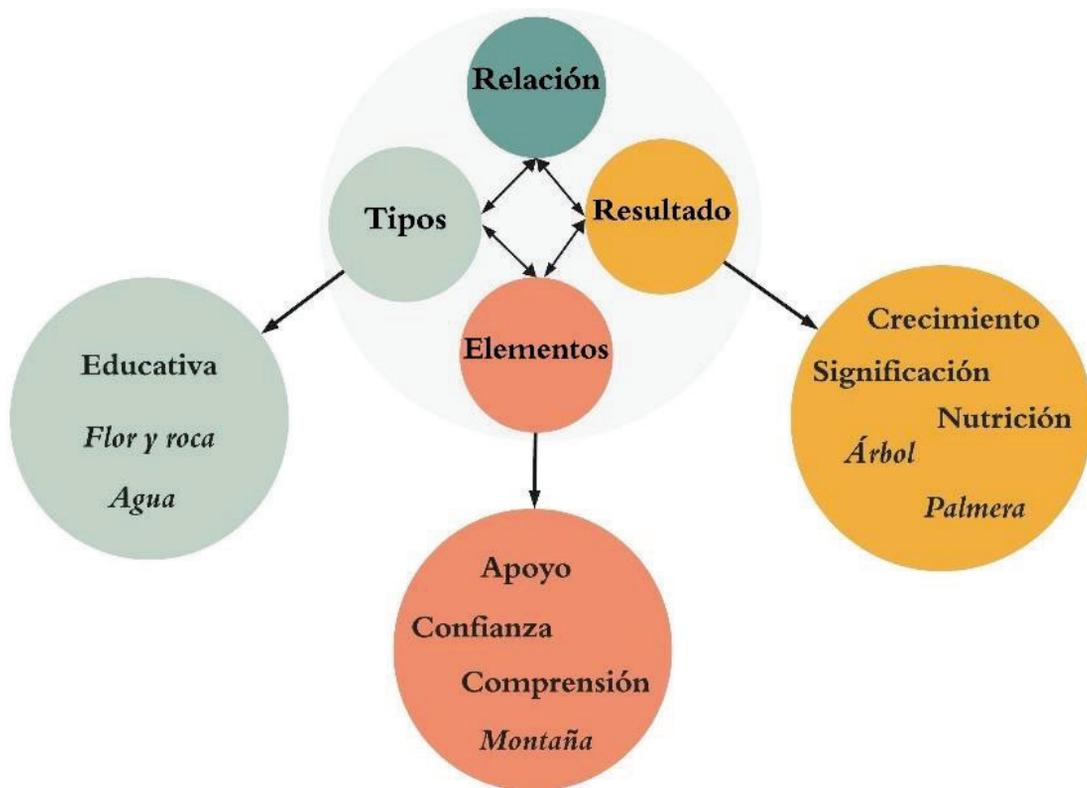


Los símbolos se asocian a la solidez de la relación (roca, montaña) y el crecimiento figurado con un árbol o palmera, donde el agua que actúa como mediador entre todos los elementos.

El análisis de los símbolos evidencia diferencias culturales, si bien el sentido de los símbolos fue el mismo. Por ejemplo, la idea de crecimiento Siria fue representada con una palmera en el oasis, mientras que Guatemala lo hizo a través del árbol.

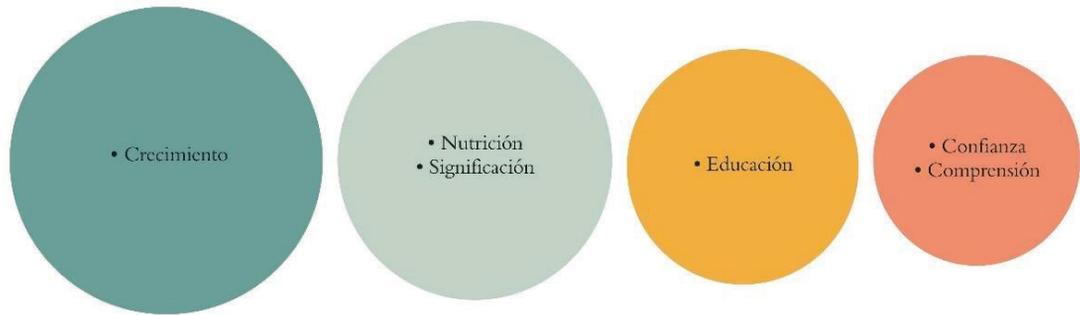
La representación de todos los códigos de significación y sus categorías muestra la naturaleza relación del tutor, relación educativa que se caracteriza por su solidez y apoyo, que conducen a un personal y profesional de las partes involucradas en dicha relación (fig. 84).

Fig. 84 – Bandera del tutor - relaciones entre códigos y categorías – elementos de la naturaleza (elaboración propia)



Otro tipo de análisis fue sobre la base de la aparición de los códigos; determinando 4 niveles de intensidad, desde el más al menos intenso (figura 85).

Fig 85 – Bandera del tutor - frecuencia citaciones - elementos de la naturaleza (elaboración propia)



El código de crecimiento obtuvo el mayor número de citaciones en los tres países. Es decir, la relación del tutor de resiliencia conlleva al crecimiento. Misma situación para el código “educación” que, si bien se encuentra en el tercer lugar de frecuencia, fue común para los tres grupos. Por lo tanto, la relación del tutor de resiliencia es educativa y lleva al crecimiento.

Proyección futura

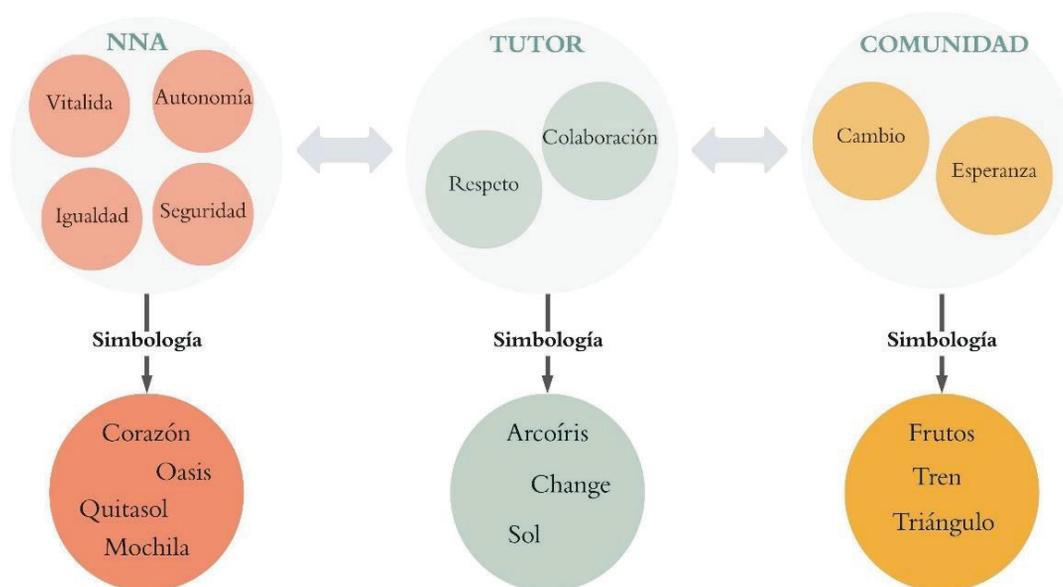
El último argumento que propone el instrumento Bandera del tutor es la proyección futura, construida en base a la visión que tienen los tutores de sus trabajos y comunidades. Entregando información de manera secundaria sobre su acción en el terreno.

La lectura de los datos arroja 18 códigos de significación, agrupados en tres categorías que se interrelacionan: NNA, comunidad y tutor (Figura 86, a seguir).

El análisis de la información destaca al tutor de resiliencia como actor de transformación social y conector entre los NNA y la comunidad. Por ejemplo, el símbolo del tren como un conjunto de partes que se mueven hacia una misma dirección.

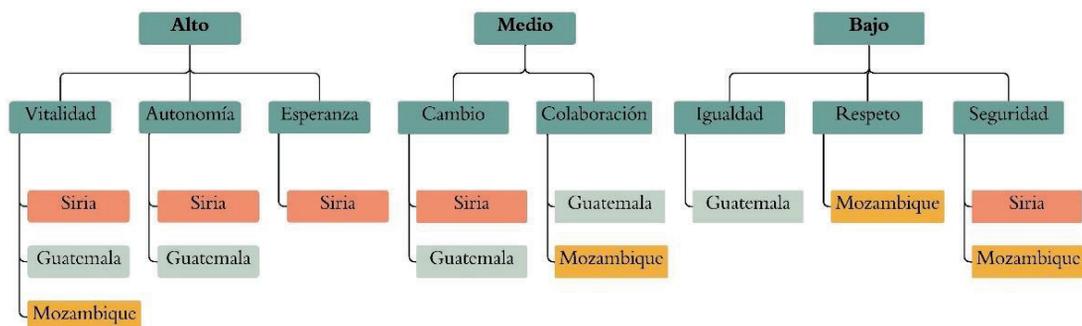
Los códigos no engloban sólo al NNA, sino que también la comunidad y los mismos tutores, quienes buscan implementar estrategias de acción en su entorno, a través del refuerzo de espacios seguros donde poder desarrollar la autonomía, la vitalidad y la igualdad (enfoque de derechos) en el caso de los niños, niñas y adolescentes.

Fig 86 – Bandera del tutor - relaciones entre códigos y categorías – proyección futura (elaboración propia)



El análisis cruzado de los códigos entre los documentos y los países evidenció similitudes y diferencias. Sobre la base de la frecuencia de citación de los códigos, se elaboraron tres niveles de intensidad: alto, medio y bajo (figura 87).

Fig 87 – Bandera del tutor - relaciones entre códigos y países – proyección futura (elaboración propia)



En nivel de alta frecuencia se incluye el código “vitalidad” como elemento común de los tres países; mientras que el criterio de exclusividad evidencia el código “esperanza” como exclusivo de Siria. Este fenómeno encuentra explicación en el actual contexto que vive el país.

El código “igualdad” sólo surge en Guatemala, donde las organizaciones sociales trabajan basadas en el enfoque de derechos y buscan la horizontalidad de las relaciones, como contraste a la discriminación indígena y otros modelos impositivos. Mientras que Mozambique resalto el “respeto”, como señal de las jerarquías tribales que rigen las relaciones sociales.

El presente análisis no incluyó los símbolos, por no resultar significativos a los objetivos de la presente investigación.

9.3.1 Productos

Los códigos de resultado emergieron de productos creativo-expresivos realizados por los mismos tutores. Se trata de un valor agregado a los resultados que permite al lecto, a primera vista, comprender la naturaleza del instrumento y sus resultados.

Los productos se presentan bajo el formato de fotografía, el trabajo original es de propiedad de los socios locales. Cada fotografía es acompañada de una breve descripción del contenido escrito.

Para respetar los aspectos éticos de la investigación, se mantuvo el anonimato de los autores de cada producto y se utilizó un código alfabético sobre cada producto, que ayuda a seguir la lógica de la lectura, pero no es reflejo del orden en el que fueron analizados los objetos.

Siria – Grupo A

Fig 88 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Animal – camello: simboliza la paciencia del tutor, el camello siempre ayuda a los demás y nunca deja a nadie solo en el desierto, acompaña a los viajeros hasta un lugar seguro como el oasis. Este animal reconoce sus propios límites.

Elemento de la naturaleza - palmeras y dátiles: son un elemento que da fuerza y energía a los viajeros. Estos elementos dan la fuerza o el empuje necesarios para terminar el viaje.

Símbolo: que los niños y niñas encuentren su propio oasis, un lugar seguro, lleno de esperanzas.

Siria – Grupo B

Fig 89 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Animal – canguro: es un animal que acoge y protege. Es ágil y se mueve con flexibilidad, como un tutor de resiliencia, gracias a sus grandes saltos puede llegar muy lejos.

Elemento de la naturaleza – tierra firme: el tutor, así como la tierra, es una fuente que nutre al niño y niña, esto ayuda a que se cree una relación renovada y positiva.

Símbolo – escalera y el niño con su “saco”: que cuando el niño “salga del saco del canguro” este tenga su propio saco o mochila de herramientas para que pueda enfrentar los desafíos de la vida.

Siria – Grupo C

Fig 90 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



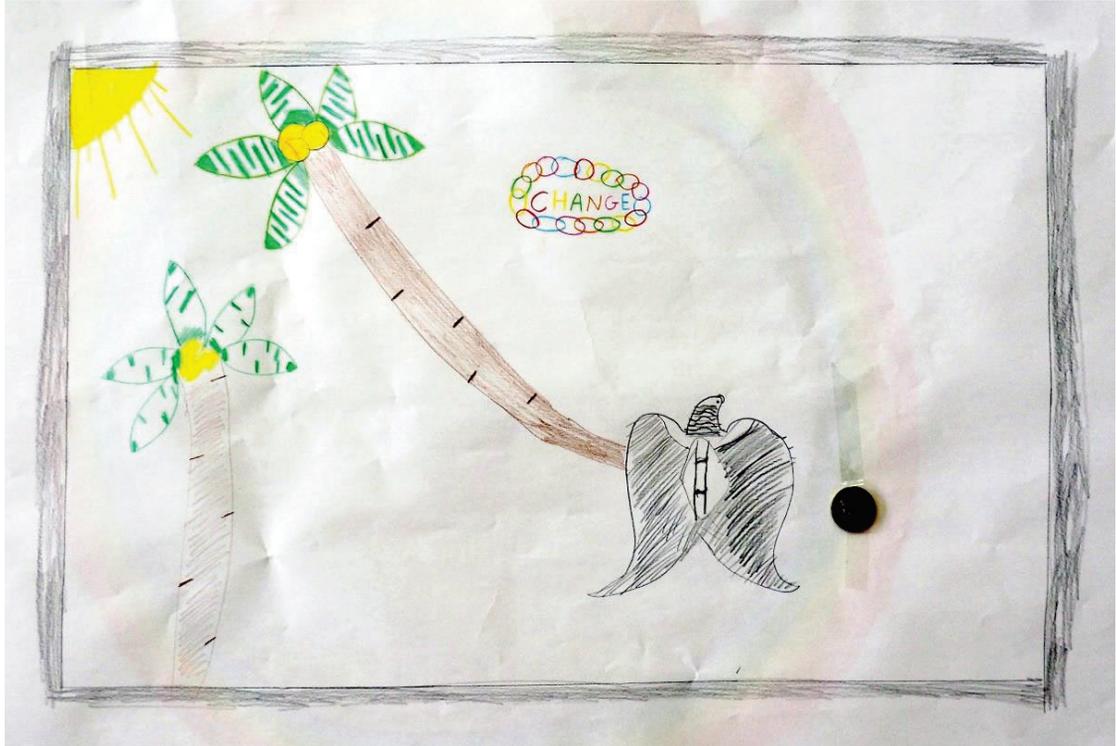
Animal – búho: animal sabio, tiene la capacidad de mirar a 360 grados. Conoce sus propios límites y sabe dar tiempo al otro, por eso sale sólo de noche. Trabaja en equipo y en armonía con su entorno (por eso los pequeños búhos).

Elemento de la naturaleza – tierra y árbol: tierra fértil hace crecer un árbol firme, esta es la metáfora entre el tutor y los niños y niñas.

Símbolo – arcoíris: cosas positivas para el futuro de los niños. El arcoíris está representado con un círculo porque todos los elementos de la bandera interactúan entre sí.

Siria – Grupo D

Fig 91 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Animal – águila: animal fuerte que lo ve todos los detalles desde el cielo (método 50:50). Además, es un animal social porque hace el nido junto a su *partner* y sabe reconstruirse después del dolor; por ejemplo, cuando está viejo se rompe el pico para que luego crezca uno nuevo.

Elemento de la naturaleza – palmera: crece con facilidad, es posible encontrarla en cualquier lugar. Incluso aquellos menos esperados. Tierra fértil hace crecer un árbol firme, esta es la metáfora entre el tutor y los niños y niñas.

Símbolo – change: el cambio y la transformación, así como el águila que cambia su pico y sus plumas para comenzar un nuevo ciclo.

Siria – Grupo E

Fig 92 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Animal – búho: sabiduría, animal observador y paciente, va descubriendo las necesidades del entorno y sabe escoger el mejor momento para actuar.

Elemento de la naturaleza – árbol y tierra: el árbol son los niños y la tierra el tutor de resiliencia que le ayuda a nutrirse y crecer. Si un árbol crece sano, puede inclinarse frente a la tormenta, pero no se rompe.

Símbolo – frutos del árbol: son el resultado del proceso de desarrollo del árbol, por esto representan el futuro y la esperanza.

Guatemala - Grupo A

Fig 93 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Animal – águila: representa la observación y atención al contexto, además de la renovación²¹. El este animal es protector, pero no crea dependencia;

Elemento de la naturaleza – árbol: es un elemento de vida y protección que da frutos, para alimentar a otros. Bajo sus ramas crecen ecosistemas, alberga a otros animales. Además, el árbol es capaz de adaptarse a diversos climas;

Símbolo -la bandera a forma de triángulo: el grupo se inspiró a la manera de volar de los gansos, durante la migración el líder va cambiando y deja el paso a los demás. Por esto son un ejemplo de colaboración, cohesión y liderazgo que los facilitadores desean promover, fortaleciendo la independencia y la esperanza trabajan para que los NNA también sean facilitadores de otros.

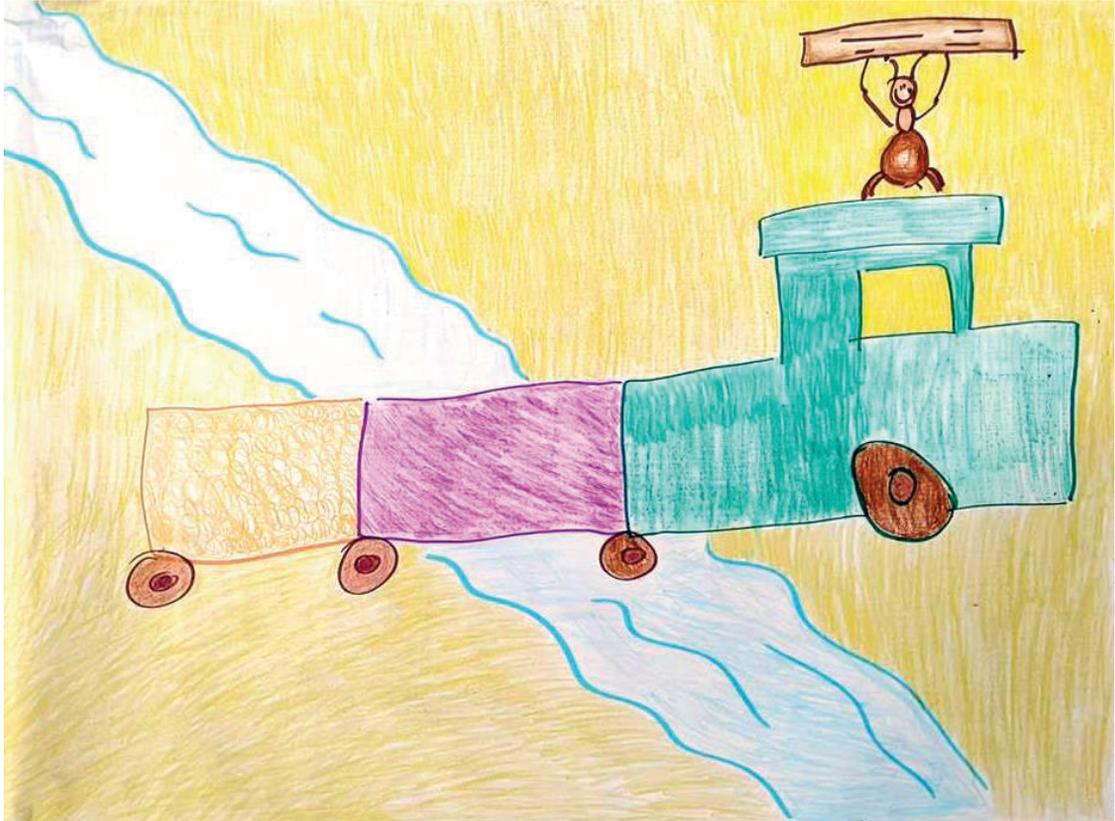
Colores

Naranja: representa el amanecer, un nuevo comienzo, nuevas oportunidades.

²¹ El águila cambia el pico, a través de un proceso largo y también doloroso pero que la lleva a sobrevivir.

Guatemala - Grupo B

Fig 94 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Animal- hormiga: representa la fuerza individual y colectiva, juntas atraviesan ríos y grandes espacios;

Elemento de la naturaleza – río: es un elemento que fluye y purifica, también puede ser tranquilo o fuerte;

Símbolo – tren: vamos parando en distintas estaciones de la vida, hay gente que sube y baja del tren, pero todas son importantes. El facilitad@r transporta en su tren NNA;

Colores:

Amarillo, energía y felicidad. Celeste, armonía y progreso. Verde, equilibrio y crecimiento.

Guatemala - Grupo C

Fig 95 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Animal – hormiga: trabaja siempre en equipo y es colaboradora, pues sabe que con la comunidad llegará más lejos y cumplirá sus objetivos.

Elemento de la naturaleza - rocas y flores: fuerza de la vida, crece en espacios donde todo crecimiento aparece imposible; el tutor tiene la capacidad de ver la vida y la esperanza en quien parece no tenerla.

Símbolo – sol: astro que da vida y fuerza.

Mozambique – Grupo A

Fig 96 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Animal - gallina: no deja a sus pollos, el tutor debe tener un espíritu protector.

Elemento de la naturaleza - mar: el agua es fuerza y vida, el tutor debe ser una fuente de inspiración para los NNA.

Símbolo - Corazón: debe saber llamar la atención del NNA, llega al corazón de los NNA con respeto.

Colores

Rojo: amor. Verde: esperanza. Azul: alegría.

Mozambique – Grupo B

Fig 97 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Animal - Hormiga: es un animal pequeño pero que al unirse con los demás se hace fuerte. Es un animal comunitario, por lo tanto, todos somos responsables de la formación de los NNA. Además, las hormigas nunca dejan que otra se quede atrás, por lo tanto, si un NNA se queda atrás, nosotros tenemos que ir a buscarlo y ayudarlo a subir la montaña.

Elemento de la naturaleza - montaña: la vida tiene altos y bajos, el tutor acompaña al NNA durante estos momentos.

Símbolo - cielo azul: un buen día, sin lluvia.

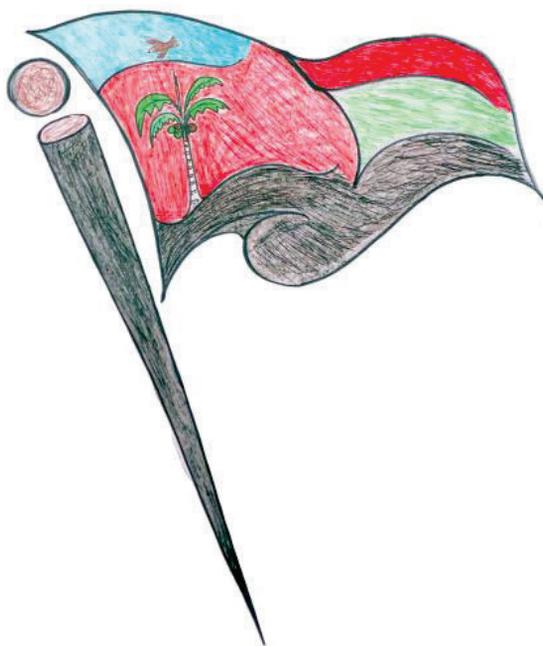
Sol: nace todos los días y brilla de igual forma para todos, el tutor tiene que hacer brillar el sol y dejar de lado las diferencias sociales y económicas dentro de la escuela.

Colores

Blanco: paz que nace desde mi corazón para luego expandirse a los demás. Verde: esperanza y el pasto que puede ser interpretado como alimento para los NNA.

Mozambique – Grupo C

Fig 98 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Animal - águila: tiene una buena vista y ve todas las cosas; el tutor percibe que le sucede al NNA, puede ver más allá de la vulnerabilidad.

Elemento de la naturaleza - palmera: árbol de la vida, es difícil que crezca, pero una vez que lo hace es fuerte y flexible, por ejemplo, después del ciclón solo quedaron palmeras. Una vez que el tutor establece una relación con el NNA está da vida y marca en forma positiva.

Símbolo - coco: es el fruto de la palmera, es un fruto que alimenta, da agua y fuego. Es vida, por eso representa el futuro y los deseos de los tutores hacia los NNA.

Colores

Negro: las dificultades y problemas que enfrentan los NNA. Rojo: amor. Verde esperanza.

Azul: alegría

Mozambique – Grupo D

Fig 99 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Animal - canguro: es la protección, el tutor debe proteger a sus NNA.

Elemento de la naturaleza - montaña: la vida con sus altos y bajos, por lo tanto, enfrentar los desafíos de la vida.

Símbolo - quitasol: una herramienta más de protección que nos ayuda a enfrentar los desafíos de la vida.

Colores

Blanco: paz que nace desde el interior de la persona para luego expandirse a otros, Verde: esperanza de un futuro mejor para el NNA y el tutor

9.4 Semántico

Los resultados del Diferencial Semántico del tutor de resiliencia se trabajaron a partir de dos niveles de análisis. Uno descriptivo que implicó reportar los valores medios (de todas las respuestas) atribuidos a cada pareja de adjetivos; en un segundo momento, siempre con la descriptiva de las medias, se elaboró la específica por país.

El otro nivel de análisis tuvo lugar después de lo descriptivo, fue a partir de los datos entregado por la varianza de los grupos, trabajando con ANOVA y posteriormente realizando de análisis post hoc sobre las parejas de adjetivos que representaron diferencias significativas.

Se trabajo con 70 cuestionarios válidos, 28 de Siria, 21 de Guatemala y 21 de Mozambique

A continuación, se muestran los resultados correspondientes al análisis descriptivo de las medias a nivel general. Es necesario aclarar que se trabajó con parejas de adjetivos bipolares, distanciados con una escala de 1 a 10 y cada participante otorgó un valor de acuerdo con la lejanía o cercanía del adjetivo. Para facilitar la comprensión de la lectura de la tabla, se presentaron los valores medios, respetando la polaridad de los conceptos, señalando la cercanía o la lejanía en relación con el adjetivo (tabla 11).

Tabla 11 – Descriptiva semántico (elaboración propia)

Descriptiva - Semántico

	Cerca 1-2	Medio 3-4	Lejos 5-8	Medio 9-10	Cercano 11-12
Aburrido				9.40	Divertido
Pesimista			7.49		Optimista
Seguro	2.79				Inseguro
Creativo	2.16				Repetitivo
Egocéntrico				10.0	Altruista
Sociable	2.51				Reservado
Flexible	1.64				Rígido

Descriptiva - Semántico

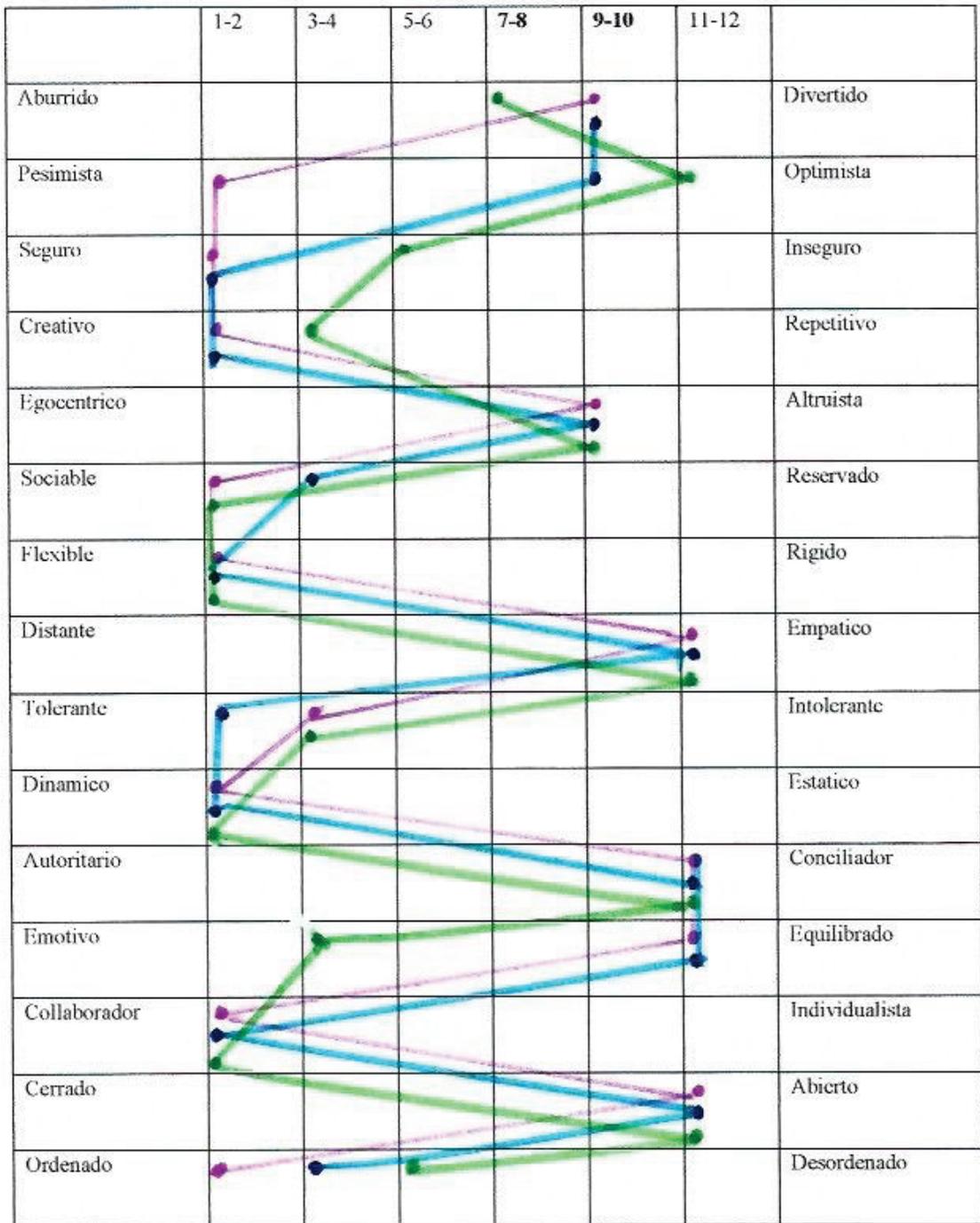
	Cerca 1-2	Medio 3-4	Lejos 5-8	Medio 9.10	Cerca 11 12	
Distante					11.2	Empático
Tolerante	2.65					Intolerante
Dinámico	1.72					Estático
Autoritario					11.3	Conciliador
Emotivo			8.34			Equilibrado
Colaborador/ Cerrado/	1.49				11.3	Individualista Abierto
Frio/Acogedor						
Ordenado		3.34				Desordenado

Los resultados evidencian claramente algunas de las características personales y de las competencias que se espera debe poseer un tutor de resiliencia, entre ellas el dar seguridad (M 2.79), ser creativo (M 2.16), sociable (M. 2.51), flexible (M 1.64), empático (M.11.2), tolerante (M 2.65), dinámico (M 1.72), conciliador (M 11.3), colaborador (m 1.49) y abierto a nuevas experiencias (11.3).

Mientras que otros atributos como el equilibrio emotivo del tutor (m 8.34) y una mirada optimista o pesimista de la realidad (m 7.49), no parecen jugar roles delimitantes en la construcción del perfil.

A continuación, presentamos el análisis descriptivo de las medias, diferenciado por país. Se transformaron las medias para crear un perfil gráfico que facilita la lectura de los datos (figura 100). Siria en rosado, Guatemala en celeste y Mozambique en verde.

Fig 100 – Análisis comparativo (elaboración propia)



La tabla no evidenció discrepancias entre los países, manteniendo la misma lógica del análisis general. La posición de los países coincide sobre algunas características y competencias como el altruismo, la flexibilidad, la empatía, el dinamismo, la conciliación, el equilibrio, la colaboración y la apertura a nuevas experiencias. Estos elementos se replican dentro del mismo *range* de valores, confirmando la importancia mayor o menor de estos elementos en la construcción de los perfiles de los tutores.

Otras parejas de adjetivos bipolares dividen las opiniones entre los países, como el caso de “Pesimista/optimista, “seguro/inseguro”, emotivo/equilibrado. Con la intención de observar desde más cerca los datos, se pasa a un análisis descriptivo a uno de varianza, a través de la aplicación de ANOVA se buscó identificar las parejas que presentaron mayores diferencias en cada país.

Tabla 12 – ANOVA - Variables semántico (elaboración propia)

ANOVA – Variables semántico

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Aburrido/Divertido	90.5	2	45.23	5.57	0.006
Pesimista/Optimista	1510.3	2	755.13	601	< .001
Seguro/Inseguro	91.0	2	45.51	8.01	< .001
Creativo/Repetitivo	23.8	2	11.90	3.92	0.025
Egocéntrico/Altruista	0.883	2	0.442	0.0696	0.933
Sociable/Reservado	40.9	2	20.45	3.49	0.036
Flexible/Rígido	6.73	2	3.36	2.07	0.134
Distante/Empático	17.7	2	8.83	3.24	0.045
Tolerante/Intolerante	34.8	2	17.40	3.15	0.049
Dinámico/Estático	5.79	2	2.90	1.60	0.210
Autoritario/Conciliador	3.58	2	1.79	0.920	0.404
Emotivo/Equilibrado	753	2	376.52	65.4	< .001
Colaborador/Individualista	4.05	2	2.024	2.39	0.099
Cerrado/Abierto	10.2	2	5.08	2.69	0.075

ANOVA – Variables semántico

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Ordenado/Desordenado	154	2	77.18	14.8	<.001

Los datos reportados por la tabla 12 mostraron que cada uno de los tres grupos fue estadísticamente independiente de los demás en las variables de: Pesimista/Optimista; Seguro/Inseguro; Emotivo/equilibrado y Ordenado/Desordenado (< 0.001). Estas parejas bipolares evidenciaron diferencias entre las medias de los grupos que resultaron significativas.

Con el objetivo de analizar con detalle las diferencias entre los grupos que resultaron significativas, se procedió a análisis Post Hoc Test que compararon las diferencias entre los grupos. Las siguientes tablas (13) reportaron datos referidos a la comparación entre los grupos de Siria, Guatemala y Mozambique por cada una de las siguientes variables:

Tabla 13 – Post Hoc Comparisons – Lugar - Persimista/Optimista (elaboración propia)

Post Hoc Comparisons – Lugar - Persimista/Optimista

Comparison							
Lugar	Lugar	Mean Difference	SE	df	t	P _{tukey}	P _{bonferroni}
Siria	- Guatemala	-8.89	0.328	66.0	27.09	< .001	< .001
	- Mozambique	-10.05	0.324	66.0	31.04	< .001	< .001
Guatemala	- Mozambique	-1.15	0.350	66.0	-3.30	0.004	0.005

Note. Comparisons are based on estimated marginal means

Tabla 14 – Post Hoc Comparisons – Lugar - Seguro/Inseguro (elaboración propia)

Post Hoc Comparisons – Lugar - Seguro/Inseguro

Comparison		Mean Difference	SE	df	t	P _{Tukey}	P _{Bonferroni}
Lugar	Lugar						
Siria	- Guatemala	-0.179	0.688	67.0	0.259	0.964	1.000
	- Mozambique	-2.560	0.688	67.0	3.719	0.001	0.001
Guatemala	- Mozambique	-2.381	0.736	67.0	3.236	0.005	0.006

Note. Comparisons are based on estimated marginal means

Tabla 15 – Post Hoc Comparisons – Lugar - Emotivo/Equilibrado (elaboración propia)

Post Hoc Comparisons – Lugar - Emotivo/Equilibrado

Comparison		Mean Difference	SE	df	t	P _{Tukey}	P _{Bonferroni}
Lugar	Lugar						
Siria	- Guatemala	0.742	0.704	65.0	1.05	0.546	0.888
	- Mozambique	7.504	0.704	65.0	10.66	< .001	< .001
Guatemala	- Mozambique	6.762	0.740	65.0	9.13	< .001	< .001

Note. Comparisons are based on estimated marginal means

Tabla 16 – Post Hoc Comparisons – Lugar - Ordenado/Desordenado (elaboración propia)

Post Hoc Comparisons – Lugar - Ordenado/Desordenado

Comparison								
Lugar	Lugar	Mean Difference	SE	df	t	P _{Tukey}	P _{Bonferroni}	
Siria	- Guatemala	-0.888	0.680	64.0	1.31	0.397	0.589	
	- Mozambique	-3.562	0.671	64.0	5.31	< .001	< .001	
Guatemala	- Mozambique	-2.674	0.715	64.0	3.74	0.001	0.001	

Note. Comparisons are based on estimated marginal means

Los resultados del análisis Post Hoc Test, confirmaron que el grupo de Mozambique es el que más se diferenció de los demás (Siria y Guatemala). Sobre todo, la variable Seguridad/Inseguridad sobre la cual Mozambique se estuvo más cerca del adjetivo “Inseguridad” que “Seguridad”, diferenciándose significativamente de los otros grupos. Esta diferencia encuentra explicación en el hecho que para la cultura mozambicana, profundamente tribal y jerárquica, la seguridad se asocia a la imposición, al comando, a la exigencia, mientras que la “inseguridad” para ellos era más relacionada con la horizontalidad en una relación y no con la imposición de las ideas del tutor por sobre el NNA.

Siempre dentro de la variable “Seguro/Inseguro”, es necesario resaltar que Mozambique es uno país con una elevada tasa de pobreza, lo que se refleja en las infraestructuras, por ejemplo: las escuelas pueden contener salas con más de 100 estudiantes, mala ventilación y falta de asientos, incluso puede faltar el techo, situación común en Beira que es propensa a huracanes. Por esto el tutor de Mozambique tiende a sentir que son las infraestructuras que deben brindar seguridad al NNA, antes que él.

En conclusión, el dato más interesante entregado por el instrumento del Diferencial Semántico del tutor de resiliencia, en relación con la presente investigación, son los puntos de comunión que expresaron los países con relación al perfil. La comparación de los tres países dejó en claro las características y competencias que un tutor debería poseer, estas se

tienden a conjugar en un ámbito social y relacional; es decir el tutor entrar en relación con los demás y se pone en relación.

Una excepción fue la variable “Optimismo/Pesimismo” donde el grupo de Siria presentó una tendencia al “pesimismo” probablemente como consecuencia de la particular situación que se vive en el país, marcada por la violencia de la guerra civil y las sanciones económicas que han dejado a Siria en una situación económica de extrema fragilidad.

El instrumento fue construido sobre la base de 3 dimensiones (características personales, competencias socio-profesionales y didáctica), a partir de las cuales se crearon los adjetivos bipolares. En el presente estudio, los grupos manifestaron estar de acuerdo respecto a las características personales de base como la disposición a acoger al otro, la empatía que permite comprender los sentimientos y necesidades del NNA, así como la confianza en sus capacidades y la posibilidad de generar procesos de cambio y crecimiento.

Respecto a la dimensión socio-profesional se confirmaron indicadores relacionados con el trabajo educativo: Sociable, Tolerante, Conciliador, Abierto. Esto significa que el tutor debe saber manejar las relaciones interpersonales, mostrando comprensión y aceptando las diferencias, ser amistoso y dar seguridad, apoyo, saber establecer una red de apoyo social y colaborar con otros colegas, siempre abierto a nuevas relaciones y situaciones.

Finalmente, es en la dimensión didáctica donde los grupos concordaron sobre los adjetivos de: divertido, creativo, flexible, dinámico. Mientas que las mayores diferencias son en Mozambique.

9.5 Árbol

El test del árbol fue aplicado como un instrumento generador de estímulos para expresar ideas y sentimientos. No como una herramienta psicológica ni terapéutica, tal como se señaló en el capítulo 7 “Instrumentos”. Por ello, los resultados se expresan como porcentajes de acuerdo con la elección realizada y no como puntajes.

En total se trabajó con 70 respuestas válidas, de las cuales 28 correspondieron a Siria, 21 a Guatemala y 21 a Mozambique. También se calculó el valor del chi cuadrado que entregó una significación estadística de 0,0041

El instrumento presentó seis dibujos de árboles, donde cada participante seleccionó libremente un árbol, de acuerdo con su propio gusto. Cada árbol representa una tendencia a características asociadas a tratos de personalidad, los 6 árboles se pueden agrupar en tres ámbitos contrapuestos:

Disposición relacional: Árbol. N.1 Sociabilidad v/s Árbol N.6 Introspección

Toma de iniciativa: Árbol. N.4 Determinación v/s Árbol N.6 Prudencia

Emotividad: Árbol. N.2 Constancia v/s Árbol N.5 Defensa

A continuación, los resultados generales de acuerdo con el porcentaje de preferencias de cada árbol (tabla 17).

Tabla 17 – Frecuencia del árbol (elaboración propia)

Frequencies of Arbol	
Levels	% of Total
Social	16.7 %
Constancia	18.2 %
Prudencia	22.7 %
Determinación	27.3 %
Defensa	7.6 %
Introspección	7.6 %

Los resultados generales indican que el porcentaje más alto de respuestas se concentró en el árbol n. 4 Determinación, asociado a la confianza en uno mismo, la determinación, la toma de iniciativas frente a determinadas situaciones. Seguido por el árbol n.3 Prudencia (22.7%), categoría que engloba aspectos como la cautela, desconfianza e inseguridad. El tercer lugar lo ocupó el árbol n.2 Constancia (18.2%) de las respuestas.

Mientras que los valores porcentuales más bajos se encontraron en los árboles N 5 Defensa (ansiedad, cierre, inhibición) y árbol n. 6 Introspección (reservado, reflexivo, racional).

Los resultados indican que los tutores tienden a poseer características personales asociadas a la sociabilidad (árbol n.1) y la estabilidad emotiva (árbol n.2). Mientras que, para el ámbito de la toma de iniciativa, las respuestas se dividen entre sujetos que tienden a ser más activos (árbol n 4) y sujetos que son más prudentes (árbol n.3).

A continuación, los resultados vistos con detalle de acuerdo con el país (tabla 18).

Tabla 18 – Contingencia del árbol (elaboración propia)

Contingency Tables			
Arbol	Lugar		
	Siria	Guatemala	Mozambique
Social	21.4 %	19.0 %	5.9 %
Constancia	21.4 %	14.3 %	17.6 %
Prudencia	7.1 %	23.8 %	47.1 %
Determinación	39.3 %	28.6 %	5.9 %
Defensa	0.0 %	9.5 %	17.6 %
Introspección	10.7 %	4.8 %	5.9 %

Una mirada detallada confirma la prevalencia del árbol n.4 Determinación, encabezado por el grupo de Siria (39.3%) y Guatemala (28.6%), seguido en menor medida por Mozambique (5.9%). La diferencia entre Mozambique y los demás grupos en relación con este árbol, se explica a través de factores socioculturales e históricos; un fuerte pasado colonialista, una larga guerra civil y una cultura profundamente tribal.

El árbol n.3 Prudencia, revirtió los resultados con relación al precedente. En el sentido que la elección expresada por Mozambique (41.1%) fue mayoritaria, seguida por Guatemala (23.8%) y finalmente Siria (7.1%). Mientras el tercer bloque de acuerdo con las preferencias corresponde al árbol n. 2. Constancia donde la distribución se presentó equilibrada entre los 3 grupos: Siria con el 21.4%, Guatemala con el 14.3% y Mozambique el 17.3%.

Los árboles con menos elecciones fueron el n.5 Defensa y el n. 6 Introspección que desde la mirada general presentan el mismo porcentaje (7,6%). Pero una observación por países permitió observar que respecto al árbol n. 5, Siria no expresó preferencia.

En conclusión, los resultados del test del árbol permitieron identificar dos tendencias de base: una relativa a la valorización de los aspectos de determinación, asociado a la confianza en uno mismo, la determinación en llevar a término lo propuesto y actividad. Elementos fácilmente asociables a factores de resiliencia, donde el sujeto vuelve a ser el protagonista de sus elecciones en un contexto complejo. Similar lógica se evidencia en el caso de los árboles n. 1 Social y n. 2 Constancia, que agrupan elementos asociados a los recursos de la resiliencia, como la flexibilidad, la colaboración, el trabajo en equipo, la confianza. Estos elementos parecen estar en contraposición con el árbol n.3 asociado a la protección, la delimitación de espacio y la desconfianza, elementos que no contribuyen a la resiliencia por tender a aislar.

9.6 Mi trabajo como tutor

Mi trabajo como tutor indaga la puesta en práctica del tutor de resiliencia, buscando conocer cuáles son las estrategias de trabajo y competencias socio-profesionales que actúan cotidianamente los profesionales.

La versión original del instrumento se basa en la técnica creativo-expresiva del *Photolangage*. A partir de la pregunta ¿cuál es mi trabajo como tutor de resiliencia? Cada participante seleccionó una fotografía que diese respuesta a la interrogante inicial. Luego en grupos, se unieron las fotografías para crea un nuevo producto bajo la técnica del collage.

Siria y Guatemala respondieron al instrumento de acuerdo con el protocolo diseñado. Mozambique no pudo realizar el producto final, consecuencia de las normas de distancia impuestas por el COVID-19. Siendo necesario adaptar la aplicación del instrumento; el cual no vio comprometidos sus objetivos.

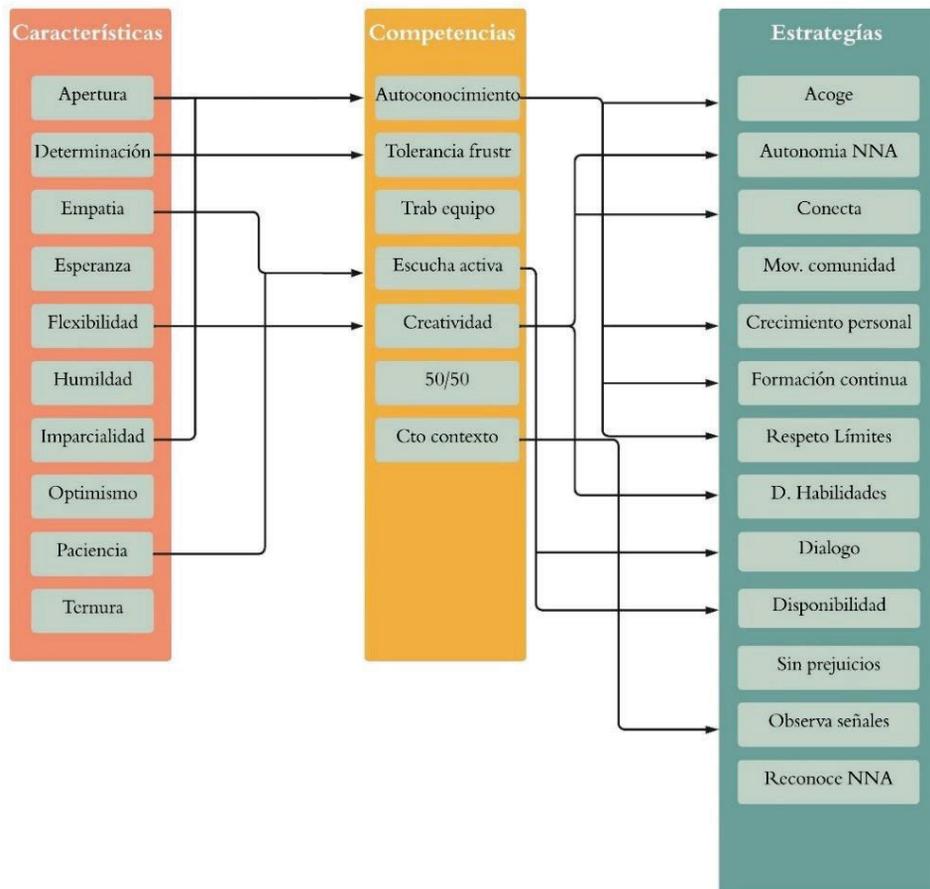
Los resultados de Mozambique fueron analizados en base a los registros orales y notas de campo del momento plenario, cuando los grupos presentaron sus trabajos.

El análisis de los resultados incluyó 12 productos: 5 Siria, 3 Guatemala y 4 Mozambique. A partir de los cuales se generaron 30 códigos de significado, agrupados en tres categorías:

- Características personales: contuvo el aspecto más íntimo del tutor de resiliencia, compuesto por características personales como la apertura a otros y nuevas experiencias, la determinación fuertemente marcada por la vocación, la empatía, la flexibilidad, la esperanza, el óptimo y la tendencia a la imparcialidad, entre otras.
- Competencias socio-profesionales: agrupación de conceptos asociado al ámbito socio-profesional de los tutores, destacan la creatividad, la escucha activa, el trabajo en equipo, el conocimiento del contexto y el método del 50/50 desarrollado por Stefan Vanistendael y que caracteriza las intervenciones inspiradas en la resiliencia.
- Estrategias de acción: grupo de contenidos referentes a como se implementa la acción del tutor. Esta categoría engloba estrategias y actividades que el tutor ya realiza, entre las que destacan: acoger al NNA, promover actividades que tiene como objetivo la autonomía del NNA, crear conexiones entre el NNA y los grupos, desarrollar los talentos y habilidades del NNA, dialogar, movilizar a la comunidad, respetar los límites, etc.

Las categorías permiten esquematizar y dividir los contenidos, para analizarlo mejor. Pero en el día a día, todos estos elementos entran en juego de manera conjunta y se interrelacionan entre ellos (figura 101).

Fig 101 – Mi trabajo como tutor - relaciones entre contenidos (elaboración propia)

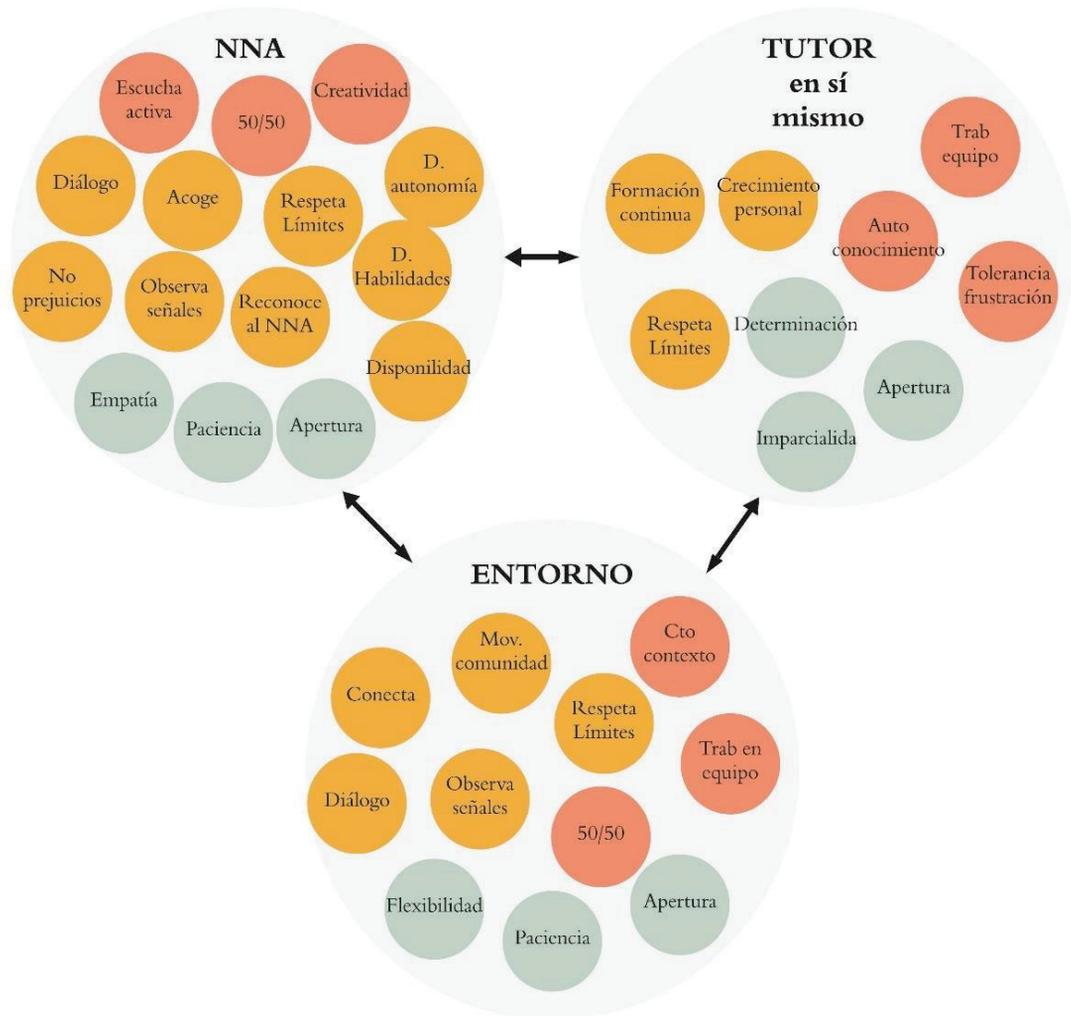


Como se evidencia en el esquema, hay una relación entre los códigos y sus categorías. Además de las interconexiones entre los conceptos, se aprecia como el trabajo del tutor reconoce al NNA como sujeto y a partir de ello trabaja en pos de su desarrollo; promoviendo a la autonomía, las habilidades, acogiéndolo y conteniéndolo.

Otro aspecto del trabajo del Tutor que los resultados señalaron tiene relación con lo relacional. Entrar en relación con el NNA y el entorno son puntos claves para el tutor, por ellos aparecen elementos como el movilizar a la comunidad, la empatía, el diálogo, la disponibilidad.

Un último resultado de este primer análisis se relaciona con la intimidad del tutor y la aparición de códigos como el Autoconocimiento, la formación continua y el crecimiento personal son nuevos elementos sobre los que se puede continuar a indagar. El tutor también se mira a sí mismo y comprende que para promover resiliencia, hay factores que pasan directamente por sí mismo y su cuidado mental. Tal como se muestra en el esquema en la figura 102.

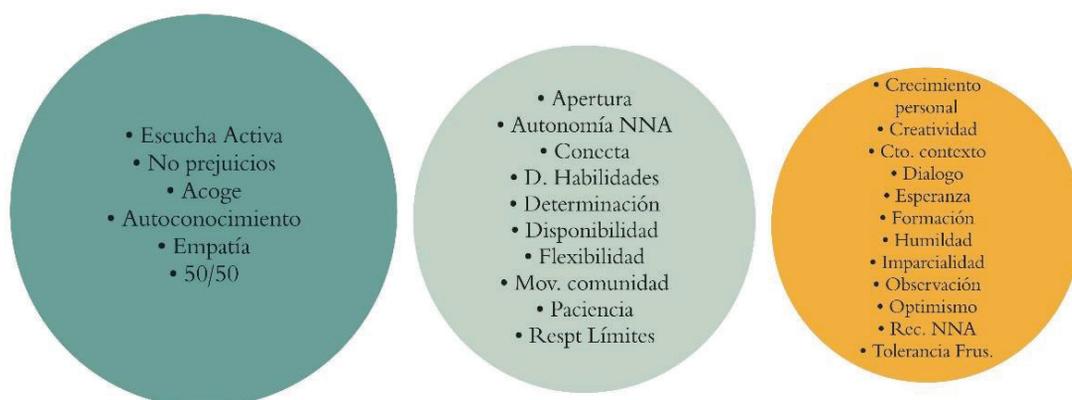
Fig 102 – Mi trabajo como tutor - relaciones entre códigos y categorías (elaboración propia)



La simbología del esquema representó las características (color verde); las competencias (color azul) y las estrategias (color amarillo). La gráfica está dividida de acuerdo a los ámbitos de acción en el cual se mueve el tutor de resiliencia. Aparecen de manera claras como competencias, características y estrategias se unen y colaboración en conjunto. Como si una parte no funcionara sin la otra. Por lo tanto, el tutor de resiliencia no ve su trabajado de manera fragmentada, sino que como un único donde teoría y práctica; característica/competencias/estrategia se unen en un todo para promover resiliencia.

En base a la frecuencia de aparición de los códigos se generaron tres niveles de intensidad: alta (izquierda), media (al centro) y baja (derecha).

Fig 103 – Mi trabajo como tutor - frecuencia citaciones de los códigos (elaboración propia)



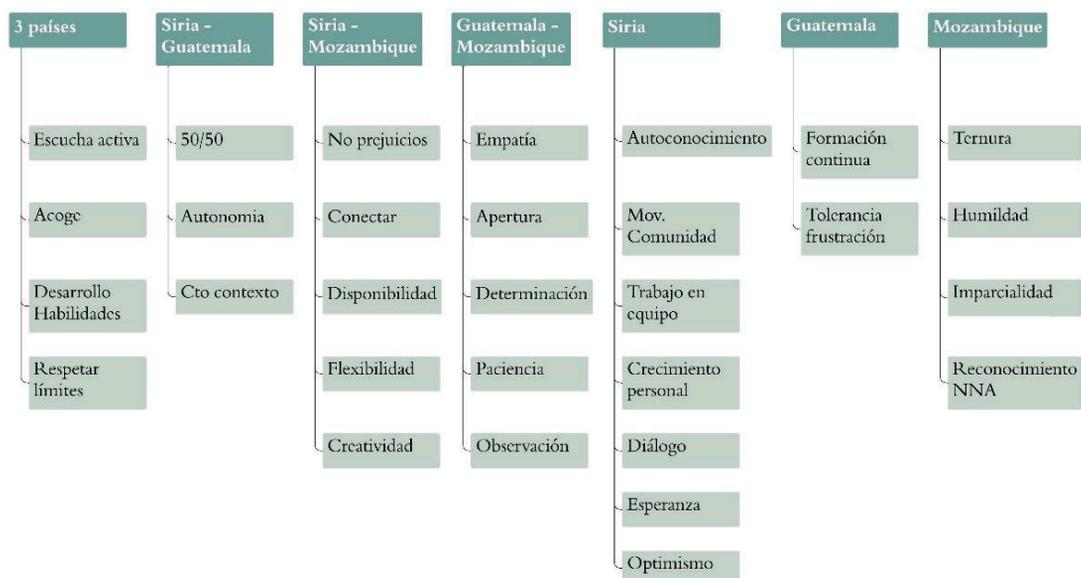
El nivel de alta intensidad contuvo códigos de las tres categorías previamente mencionadas. “escucha activa” y “50/50” pertenecientes a las competencias socio-profesionales; “No prejuicios” “Acoge” y “Autoconocimiento” se posicionan como estrategias, mientras que “empatía” forma parte de las características personales. Evidenciando la transferibilidad entre los ámbitos que componen el perfil del tutor.

Los resultados del análisis por frecuencia de los códigos confirmaron que los tutores de resiliencia ven su trabajo no sólo referido al NNA, sino que también al entorno y a ellos mismo. En este escenario, ponen a disposición todos sus recursos (características, competencias y estrategias) para alcanzar sus objetivos, sin distinción aparente del tipo de recurso.

El nivel de baja frecuencia contuvo la mayoría de los códigos. Confirmando variedad de mansiones referidas al tutor de resiliencia.

El cotejo por país aparece del análisis cruzado de los documentos con los países, entregando una mirada detallada en base a diferencias y similitudes entre los contextos (figura 104).

Fig. 104 – Mi trabajo como tutor – Cotejo por país (elaboración propia)



Los resultados por países confirman que los códigos “escucha activa”, “acoger”, “desarrollo de habilidades” y “Respetar límites” son comunes a los tres contextos. A partir de esta similitud es posible afirmar que los elementos previamente descritos forman parte del perfil general de los tutores de resiliencia.

Siria, contiene códigos referidos al tutor mismo: como “autoconocimiento” y “crecimiento personal”, además de “optimismo” y “esperanza”. Resultado que encuentran consonancia en el contexto sirio.

9.6.1 Productos

Los códigos de resultado emergieron de productos creativo-expresivos realizados por los mismos tutores. Se trata de un valor agregado a los resultados que permite al lector, a primera vista, comprender la naturaleza del instrumento y sus resultados.

Los productos se presentan bajo el formato de fotografía, el trabajo original es de propiedad de los socios locales.

Para respetar los aspectos éticos de la investigación, se mantuvo el anonimato de los autores de cada producto y se utilizó un código alfabético sobre cada producto, que ayuda a seguir la lógica de la lectura, pero no es reflejo del orden en el que fueron analizados los objetos.

Los productos generados por Mozambique no fueron fotográficos y no están contenidos en este apartado.

Siria

Fig. 105 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Fig 106 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Fig 107 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Fig 108 – Foto de archivo personal – producto por los participantes

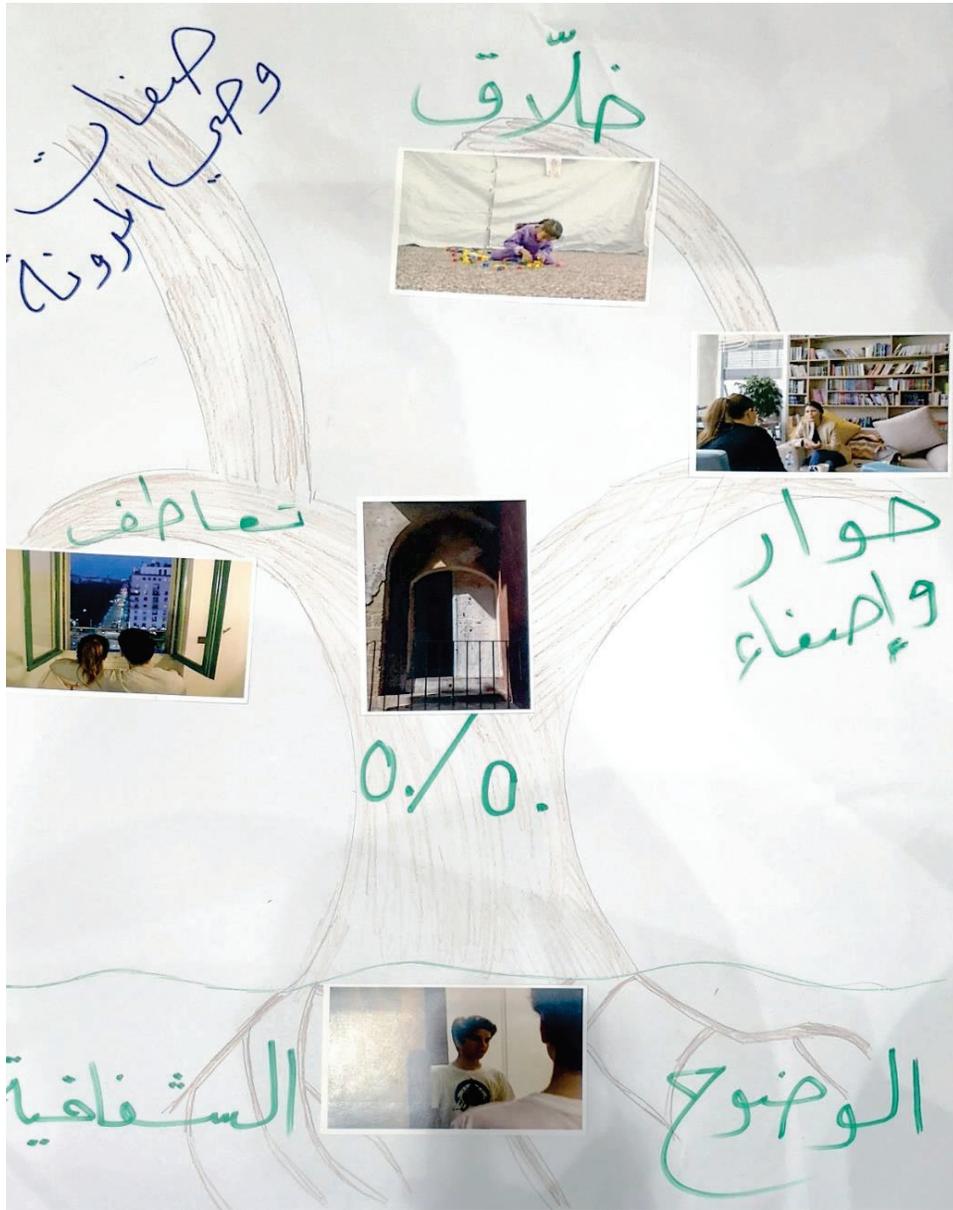


Fig 109 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Guatemala

Fig. 110 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Fig. 111 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



Fig. 112 – Foto de archivo personal – producto por los participantes



9.7 Acciones pro-resiliencia

Este instrumento buscó identificar estrategias a favor de la resiliencia, para ello se trabajó por grupos de acuerdo con el *target* de usuarios con que los tutores operan. A diferencia de otros instrumentos cualitativos implementados en esta investigación, este permitió la estructuración libre de estrategias que los tutores ya implementaban o que deseaban implementar. El trabajo contuvo dos líneas guías: identificación de objetivos y posteriormente creación de estrategias o acciones concretas, de fácil implementación en los contextos de trabajo.

El análisis se realizó a partir de 19 productos: 4 Guatemala, 4 Mozambique y 11 Siria. Este generó un mayor número de estrategias porque se trabajó en grupos pequeños de tres personas, por petición de la dirección del centro. Al tratarse de un análisis cualitativo, el mayor número de productos generados en Siria no influye en los resultados.

La aplicación del instrumento demoró alrededor de 90 minutos y generó 19 códigos; 7 de ellos relacionados con objetivos y 12 con estrategias y acciones. Los resultados se presentan de acuerdo con los dos momentos en los que se dividió la actividad: objetivos y estrategias.

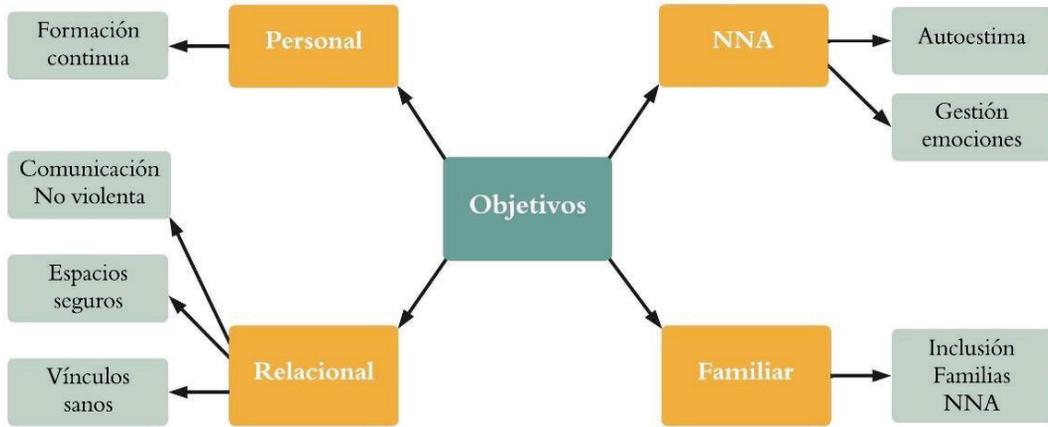
Objetivos de resiliencia

Los 7 códigos del ámbito de objetivos fueron agrupados en 4 categorías:

- Personal al tutor de resiliencia: constituido por la necesidad de formación continua por parte de los tutores de resiliencia y el traspaso de los nuevos aprendizajes a los colegas.
- Recursos del NNA, marcados por el refuerzo de la autonomía del NNA y la gestión de las emociones. Desafíos siempre presentes en los contextos donde tuvo lugar el estudio.
- Familiar, la familia y su inclusión dentro de las actividades de las organizaciones aparece como un nuevo e innovativo elemento dentro de los contextos.
- Relacional, esta categoría engloba diversas aristas de lo relacional; del tutor frente a su entorno comunitario de trabajo, potenciando temas relacionados con la comunicación No violenta dentro de los espacios de trabajo (entre colegas, con los NNA y familias), aprendiendo a generar vínculos sanos y reforzando espacios seguros desde el punto de vista emotivo, físico y social donde todos los anteriores elementos se puedan desarrollar.

Las relaciones entre los códigos y las categorías se observan en la figura 113 a seguir.

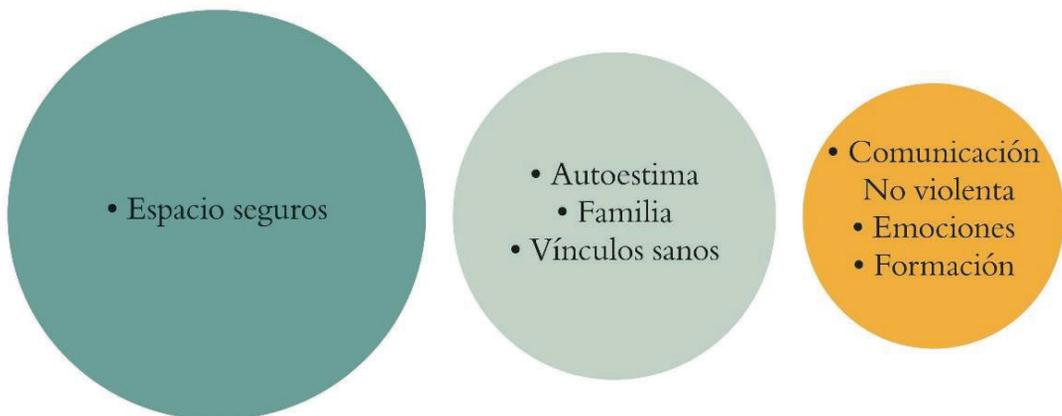
Fig 113 – Acciones pro-resiliencia - relaciones entre códigos y categorías (elaboración propia)



Los objetivos de trabajo fijados por los tutores de resiliencia demuestran que su quehacer no se reduce a la relación directa con el NNA, puesto que el refuerzo de los recursos del NNA (autoestima y gestión de emociones), aparece como una categoría más dentro del especto y no como la única. También resalta lo relacional y la necesidad de reforzar aspecto que involucran a todo el entorno como la comunicación no violenta, los espacios seguros y los vínculos sanos.

Posteriormente se analizaron los códigos en base a la frecuencia (figura 114).

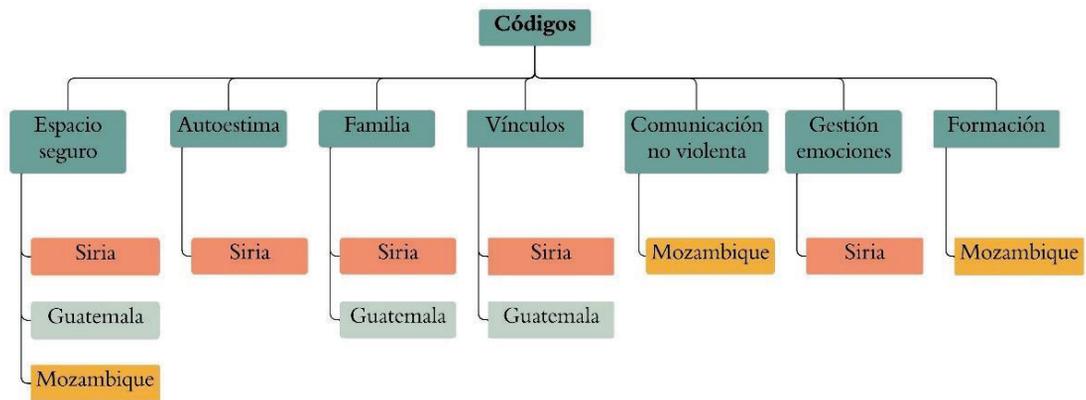
Fig 114 – Acciones pro-resiliencia - frecuencia citaciones de los códigos (elaboración propia)



Los resultados de acuerdo con la frecuencia de los códigos de significación resaltaron el ítem de espacio seguros como el código con mayor número de citaciones. Espacios seguros que permiten del desarrollo de los demás objetivos, por ello en segundo lugar se observaron códigos como autoestima, familia y vínculos sanos. Demostrando concordancia entre este análisis y el anterior, resaltando aspectos relacionales y del contexto por sobre los recursos personales del NNA.

Un último análisis del ámbito de los objetivos fue la específica por países (figura 115).

Fig 115 – Acciones pro-resiliencia - diferencia de códigos por país (elaboración propia)



Los resultados por país confirmaron la prevalencia de los espacios seguros, tendencia común para todos los contextos. Por otro lado, como elementos divergentes aparece la comunicación no violenta y la formación como objetivos exclusivos de Mozambique, donde el contexto tribal hace necesaria la promoción de espacio seguro, donde comunicar de manera no violenta y donde se puedan formar *social workers* a este y otros argumentos. Mientras que Siria, quienes trabajan mayormente con niños entre 3 y 6 años ven la necesidad de potenciar la autoestima y la gestión de las emociones, elemento prioritario al trabajar con NNA que han nacido en contexto de guerra y que probablemente han sido testigos de eventos potencialmente traumáticos.

Estrategias a favor de la resiliencia

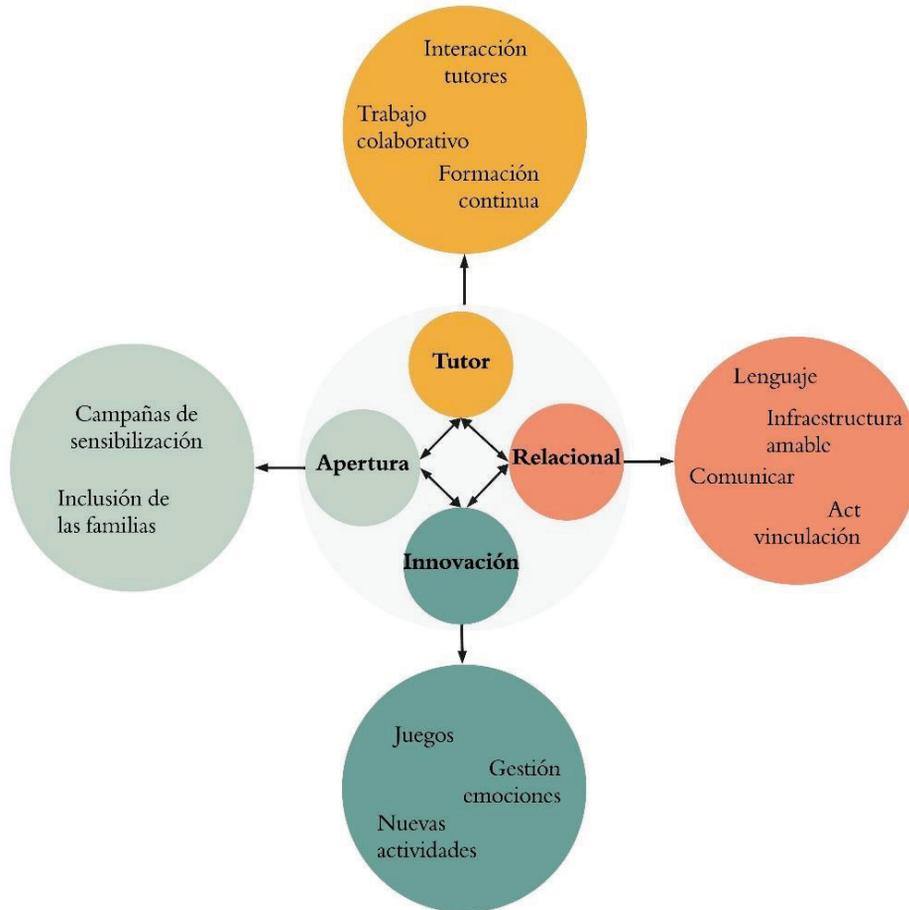
El diseño de acciones *resilience-focused*, generó información en torno a un segundo tema: identificación de estrategias a favor de la resiliencia. Dentro de este ámbito y en base a los objetivos previamente citados, los tutores identificaron acciones concretas y estrategias fácilmente implementables en sus entornos para favorecer la promoción de procesos de resiliencia.

Al respecto los datos entregados fueron transformados en 12 códigos, agrupados en 4 categorías:

- **Apertura a la comunidad;** estrategias que ayudan a las instituciones a abrirse a la comunidad a través de campañas de sensibilización y la generación de estrategias colaborativas frente a coyunturas complejas, incluyendo a las familias.
- **Relacional:** emerge a través de la atención del lenguaje que hace el tutor durante el trabajo (uso de un vocabulario amable y de esperanza), así como una comunicación activa y eficaz con su entorno (diálogo, escucha activa). La vinculación dentro de los grupos y con otros grupos en actividades socioeducativas, además de trabajar en una infraestructura amable, donde los procesos relacionales pueden acontecer de manera segura.
- **Innovación en las practicas cotidianas;** como juegos y el trabajo sobre las emociones, abriéndose al uso de nuevas técnicas y herramientas que puedan generar actividades innovativas de alto impacto en la población.
- **Tutor de resiliencia,** formación continua, el trabajo colaborativo y la necesidad de interactuar con otros tutores de resiliencia, se convierten en estrategias que favorecen la resiliencia

La relación entre los códigos y las categorías se puede resumir en el siguiente esquema (figura 116).

Fig. 116 – Estrategias pro-resiliencia - relaciones entre códigos y categorías (elaboración propia)



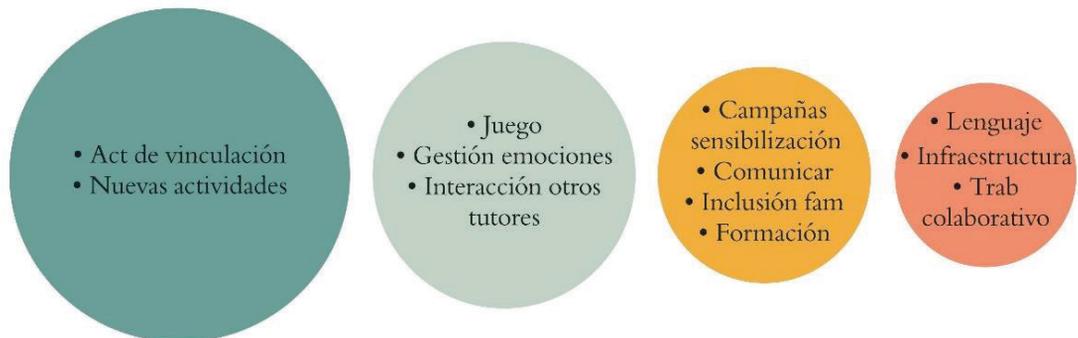
Como se deduce del esquema, las 4 categorías de acción se interrelacionaron, tocando diversos aspectos del trabajo del tutor de resiliencia, no solo en relación con el refuerzo de los recursos de NNA, sino que también su relación con la institución para quien trabaja y la comunidad.

Dentro del campo de análisis, el ámbito de acción que influye directamente el crecimiento del tutor emergió como un estímulo nuevo e interesante, sobre el cuál la literatura aún no ha

profundizado. Los tutores mostraron interés en continuar formándose y también en interactuar con otros tutores a través de un intercambio de buenas prácticas y experiencias.

Otro tipo de análisis fue la frecuencia de aparición que tuvieron los códigos, esto permitió comprender cuales fueron las prioridades comunes a todos los tutores (figura 117).

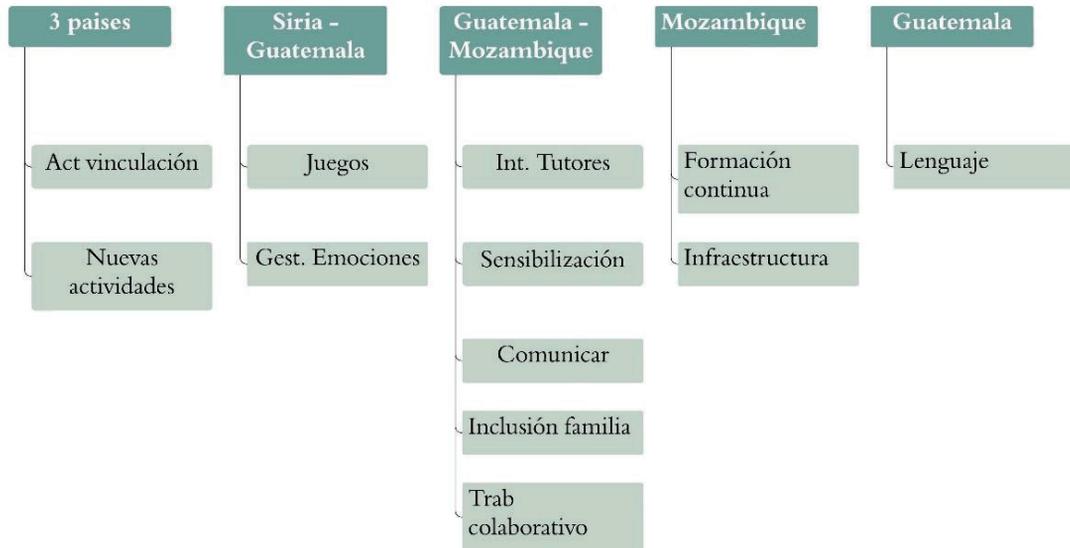
Fig 117 – Estrategias pro-resiliencia - frecuencia citaciones de los códigos (elaboración propia)



Los datos indican que los códigos más citados fueron “Actividades de vinculación” y “nueva actividades”. Es decir, los tutores en su mayoría buscaron de implementar estrategias que vincularan su grupo de trabajo con otros grupos, así como la inclusión de nuevas e innovativas actividades a sus prácticas cotidianas. El segundo bloque de códigos se relacionó con acciones concretas como el uso de juegos y dinámicas que contribuyeran a la gestión de las emociones. Un tercer elemento, relacionado con el crecimiento de los tutores se vinculó con tener espacio para relacionarse con otros tutores.

Para finalizar, una mirada contextualizada por países se realizó a través del análisis cruzado entre los códigos y los documentos (figura 118)

Fig 118 – Estrategias pro-resiliencia - diferencia de códigos por país (elaboración propia)



Las similitudes entre los países se acumulan en acciones relacionadas con actividades de vinculación y la inclusión de nuevas actividades en las prácticas de los tutores. Mientras que una mirada más detalla de los contextos, evidenció la tendencia de Guatemala y Mozambique de apertura a la comunidad, incrementado actividades que pongan en relación diversos grupos, dentro y fuera de la institución, por ejemplo: interacción con tutores, campañas de sensibilización, inclusión de las familias, entre otros.

Siria se distanció de los otros dos países, identificando actividades que se focalizaron en la atención del singular y de las relaciones dentro del grupo de trabajo (juego, gestión de las emociones, nuevas actividades). La coyuntura de la Siria explica esta diferenciación con el resto del grupo, puesto que, desde la mirada de los tutores, primero se debe trabajar con el aspecto emotivo de los NNA, antes de abrir a otros. La composición sociocultural del país también es compleja, existiendo divisiones entre los diversos grupos religiosos, por lo tanto, temas que tocan la apertura son siempre complejos.

9.8 Cuestionario de Evaluación post formación

Los resultados del presente instrumento sólo contemplan las variables contenidas en la categoría “utilidad y refuerzo de capacidades”. Puesto que el objetivo fue indagar de manera cuantitativa sobre las competencias y estrategias de los tutores de resiliencia.

La categoría “Utilidad y refuerzo de capacidades” comprendió las siguientes variables:

- **Nuevos conocimientos**, adquisición de nuevos conocimientos relacionados con la resiliencia.
- **Capacidades operativas**, aprendizaje del uso de nuevos instrumentos a favor de la promoción de la resiliencia.
- **Trabajo en grupo**, refuerzo de competencias asociadas al trabajo en equipo.
- **Relación, interacción y diálogo** con los niños, niñas y adolescentes, refuerzo de capacidades socio-profesionales y operativas que facilitan el entrar en relación con el NNA.
- **Comprensión de los problemas** de los niños, niñas y adolescentes, estrategias que facilitan la lectura del entorno y de las complejidades del sujeto.
- **Recursos** de los niños, niñas y adolescentes, estrategias que permiten reforzar los recursos de los NNA a favor de la resiliencia.

Los tutores respondieron a cada variable, otorgando un valor de 0 a 4 en base a su grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación.

Se trabajó a partir de 68 respuestas válidas, por cada variable. La distribución por país fue la siguiente: 28 Siria, 19 Guatemala y 21 Mozambique.

Un primer tipo de análisis correspondió a la descripción de las variables a nivel general (tabla 19).

Tabla 19 – Descripción de las variables (elaboración propia)

Descriptives

	Conocimiento	Operatividad	Trabajo grupo	Relación NNA	Comprensión	Refuerzo recursos
N	68	68	68	69	68	68
Mean	3.62	3.43	3.65	3.43	3.41	3.40
Standard deviation	0.489	0.630	0.540	0.653	0.652	0.626
Minimum	3	2	2	2	2	2
Maximum	4	4	4	4	4	4

Los resultados de la descriptiva indicaron altas medias para todas las variables, en particular los sectores del conocimiento sobre resiliencia y el trabajo en grupo. Es decir, los tutores consideran que a través de la formación “Tutores de Resiliencia”, se trabajaron y reforzaron competencias socio-profesionales como el conocimiento de la resiliencia y el trabajo en equipo. Además de variables operativas como el uso de instrumentos concretos que facilitan la relación con el NNA, la comprensión de sus problemas y el refuerzo de los recursos a favor de la resiliencia.

Un segundo tipo de análisis observo los niveles de varianza entre los grupos, a través de la operación de ANOVAS por cada variable se identificó la presencia o ausencia de diferencias significativas entre los países, calculando la variación de la media entre los grupos. (tabla 20).

Tabla 20 – ANOVA – Variable utilidad y refuerzo competencias (elaboración propia)

ANOVA – Utilidad y refuerzo competencias

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Conocimiento	0.619	2	0.309	1.31	0.278
Operatividad	4.90	2	2.448	7.32	0.001
Trabajo grupo	0.876	2	0.438	1.53	0.225
Relación NNA	8.66	2	4.332	14.1	< .001
Comprensión	6.64	2	3.319	9.88	< .001
Refuerzo recursos	6.92	2	3.460	11.6	< .001

Los resultados de análisis de las varianzas, muestra diferencias significativas en las variables de relación con el NNA, comprensión y refuerzo de recursos. Todos ámbitos relacionados con la puesta en práctica de competencias socio-profesionales a través de estrategias que le permiten actuar en campo.

Finalmente, la tercera y última operación estadística fueron análisis Post Hoc Test en las variables que evidenciaron una diferencia significativa entre las medias de los grupos, correspondiente a las variables: Relación con el NNA, Comprensión y Refuerzo de recursos.

Se realizaron análisis diferenciados por cada variable, como a continuación se presenta. Los resultados Post Hoc Test correspondiente a la variable Relación NNA.

Tabla 21 – Post Hoc Comparisons - Relación NNA (elaboración propia)

Post Hoc Comparisons – Relación NNA

Comparison							
Lugar	Lugar	Mean Difference	SE	df	t	P _{tukey}	
Siria	- Guatemala	-0.491	0.165	66.0	-2.98	0.011	
	- Mozambique	-0.828	0.158	66.0	-5.24	< .001	
Guatemala	- Mozambique	-0.337	0.174	66.0	-1.94	0.135	

Note. Comparisons are based on estimated marginal means

Tabla 22 – Post Hoc Comparisons - Comprensión (elaboración propia)

Post Hoc Comparisons - Comprensión

Comparison							
Lugar	Lugar	Mean Difference	SE	df	t	P _{tukey}	
Siria	- Guatemala	-0.402	0.172	65.0	-2.34	0.058	
	- Mozambique	-0.738	0.167	65.0	-4.41	< .001	
Guatemala	- Mozambique	-0.336	0.183	65.0	-1.83	0.168	

Note. Comparisons are based on estimated marginal means

Los resultados evidenciaron diferencias significativas entre Siria y Mozambique para las variables de relación y comprensión. Situación similar se evidencio con la variable refuerzo de recursos. En este caso las diferencias son entre Siria y Guatemala (tabla 23).

Tabla 23 – Post Hoc Comparisons - Refuerzo recursos (elaboración propia)

Post Hoc Comparisons – Refuerzo recursos

Comparison		Mean Difference	SE	df	t	P_{Tukey}
Lugar	Lugar					
Siria	- Guatemala	-0.754	0.162	65.0	-4.65	< .001
	- Mozambique	-0.488	0.158	65.0	-3.10	0.008
Guatemala	- Mozambique	0.266	0.173	65.0	1.54	0.280

Note. Comparisons are based on estimated marginal means

Los resultados del Post Hoc test, mostraron una tendencia de Siria a tener resultados medios relativamente discordantes con los otros dos grupos. Tendencia que puede encontrar justificación en la realidad que vive Siria, donde después del conflicto armado los tutores probablemente necesitan nuevas técnicas y herramientas para entrar en relación con los NNA y comprender como los problemas les afectan, desde una visión de la niñez y no de la adultez.

9.9 Resumen

El capítulo buscó presentar de forma clara datos útiles y pertinentes para la descripción del perfil de tutor de resiliencia. Perfil que contempló aspectos personales, profesionales y sociales. Para alcanzar dicho objetivo, se trabajó con una batería compuesta por 8 instrumentos (4 cualitativos y 4 cuantitativos) y cada uno de ellos entregó información sobre un aspecto del perfil.

A continuación, un resumen de los principales resultados de acuerdo con el instrumento empleado.

- Cuestionario de post evaluación, entregó información relativa a las competencias y estrategias. Mostrando como el grupo Siria se diferenció de los demás en los ámbitos de relación y comprensión de los problemas de los NNA, así como refuerzo de los recursos.
- Bajo el temporal, el tutor como un factor de resiliencia que tiene la capacidad de potenciar otros factores de resiliencia en el NNA y su entorno.
- Cuestionario de autoevaluación: características personales relacionadas con Empeño, la disposición relacional y la apertura mental fueron las más frecuentes entre los tutores.
- Bandera del tutor: resaltó las diferencias culturales en modo particular, a través de la simbología elegida por cada grupo, muchas veces contenían el mismo significado, pero fueron decantadas de acuerdo con los contextos: por ejemplo, el árbol en Guatemala y la palmera en Siria como parte del oasis.
- Semántico: entregó información sobre las características personales y competencias socio profesionales de los tutores, emergieron como puntos comunes aspectos relacionados con la apertura y la sociabilidad. Mientras que Mozambique se diferenció de los demás países, emergiendo el lado tribal.
- Árbol: nuevamente emergieron aspectos socio-relacionales. Mientras que Siria, mostró sus necesidades emotivas.
- Trabajo como tutor: no se resume en un solo ámbito de acción; el tutor, desde su mirada actúa sobre sí mismo, su entorno y el NNA. Por lo tanto, aspectos personales, sociales y didácticos se sobreponen.
- Acciones *resilience-focused*: surgieron objetivos y acciones focalizadas a poner en contacto los NNA, mientras los objetivos fueron similares para los tres contextos, la puesta en práctica depende de las coyunturas de cada contexto.

Los resultados muestran una tendencia a ver al tutor de resiliencia como un punto de conexión, resaltando aspectos relacionales que le permiten conectar grupos y movilizar la

comunidad. Por ello, el ámbito de trabajo del tutor de resiliencia no se circunscribe exclusivamente a la relación con el NNA, sino que también con su entorno familiar y social.

El contexto siriano muestra las heridas de post guerra, con tutores que necesitan cuidarse a sí mismo, además de aprender nuevas competencias y estrategias para entrar en relación con los NNA y acompañarlos en la gestión de las emociones.

Mozambique resaltó con su carácter tribal, donde es difícil abrirse a los demás, sobre todo si no pertenecen a tu grupo tribal. Una sociedad jerárquica donde predomina el más fuerte. Por lo tanto, el tutor debe aprender a lidiar con un ambiente que no siempre reconoce al NNA y a ellos mismo, de ahí la necesidad de continuar a formarse en estos temas.

Guatemala se presentó como un punto medio entre los dos países, donde se reconoce el rol de un entorno y su potencia en conectar grupos sociales y estrategias.

En conclusión, los resultados evidenciaron como el perfil del tutor de resiliencia se construyó en base a la relación del profesional con su entorno. Por lo tanto, es posible aseverar que el perfil se compuso por elementos relacionados con las características personales de cada sujeto, las competencias socio-profesionales relacionadas con su trabajo y las estrategias que implementan en el terreno. Todos estos elementos confluyen en la creación de un perfil que tiene aspectos comunes a los tres países acá estudiados, pero también hay matices de acuerdo con las realidades que vive cada contexto y las influencias socioculturales de los grupos. Análisis que será detallado en el siguiente capítulo.

10. Discusión de los resultados

El eje de la tesis rota en torno al concepto del tutor de resiliencia y la descripción de los elementos que conforman su perfil. Desde una visión ecológica y sistémica de la resiliencia que considera aspectos individuales y contextuales (Fraser et al., 2004b; Guichard, 2018b).

El perfil de un profesional se conjuga en acuerdo con la visión que tiene de sí mismo y de las competencias que se esperan de su rol (Mancinelli, M., 2022b). En este caso la visión que tienen los profesionales de su rol como tutor de resiliencia. Aspecto remarcado durante el desarrollo de los módulos formativos que el programa de “Tutores de Resiliencia” de BICE. Durante las sesiones de formación aparecieron elementos que daban vida al tutor de resiliencia, destacando la interdependencia tutor/ entorno y las diferencias de cada contexto, en línea con la literatura (Grané & Forés, 2020b; Hurtubia & Forés, 2021b; Munist et al., 2018; Ungar, 2012b). Elementos que originan las preguntas del estudio, impostando la necesidad de crear un perfil que no fuera excluyente, puesto que los profesionales y sus entornos no son estáticos y pueden cambiar, adaptarse e incluso modificarse a las exigencias (Sempio & Marchetti, 1995b).

La apertura y la transversalidad fueron desafíos a la hora de diseñar la investigación, puesto que el rol del tutor de resiliencia es transversal a diversas profesionalidades: un psicólogo, un educador y un asistente social pueden ser tutores de resiliencia (consciente) sin negar sus identidades profesionales (Lighezzolo et al., 2003b). Por lo tanto, el perfil del tutor de resiliencia se basa en la transversalidad de profesiones y de elementos que lo componen, construyendo una línea guía en base a competencias y características que pueden ser usadas en la vida personal, social y profesional. (Bernaud et al., 2016).

El capítulo se estructura a partir de los 4 objetivos específicos de la tesis, conjugando los resultados de la investigación con la literatura científica.

10.1 Características del tutor de resiliencia

Identificar las características personales del tutor de resiliencia fue el primer objetivo específico que buscó de cubrir la tesis. La intencionalidad fue conocer al tutor de resiliencia, desde una mirada íntima del sujeto, focalizándose en el mundo interior del profesional; buscando elementos que se distinguieran dentro de las características personales, comportamientos, valores y visiones del mundo de los profesionales.

Los elementos identificados se caracterizaron por su transferibilidad, esto significa que, si bien provienen del ámbito personal, pueden ser puestos en práctica en lo laboral (Mancinelli, 2020).

El análisis de los resultados de los instrumentos identifica, como componentes comunes a los contextos: **altruismo, apertura mental, colaboración, comprensión, confiabilidad, dinamismo, flexibilidad, humildad, observación, optimismo, sociabilidad, tolerancia, vocación**. Elementos que la literatura resalta dentro del conjunto de características del tutor de resiliencia. (R. Brooks & Goldstein, 2001b; Pascual et al., 2019a; Puig & Rubio, 2011b).

El **altruismo**, asociado a la **vocación** y la determinación son valores que mueven a los tutores (Day, 2014b); y junto con el **optimismo**, generan una visión de futuro propositiva para la comunidad.

Mientras que el **dinamismo** y la **flexibilidad** permiten cambiar estrategias y diseñar caminos para vincularse de manera sana con el NNA y su entorno. Puesto que no siempre una misma estrategia sirve en todos los grupos (Aguaded & Almeida, 2016b).

La **apertura mental, colaboración, tolerancia y sociabilidad**, se conjugan para establecer relaciones con otros (Mancinelli, 2019b; Torralba & Vásquez-Bronfman, 2006b). Puesto que nadie resilia en soledad, estas características son apreciadas por los tutores y facilitan trabajos colaborativos (Peters, 2005; Sánchez & Gutiérrez, 2016a). Junto con la **confiabilidad, la comprensión** y la **humildad** permiten crear vínculos sanos, no dependientes pero significativos (Puig & Rubio, 2015).

La última característica es el espíritu de **observación** donde los detalles y cambios resaltan fácilmente al ojo del tutor (Hurtubia, 2020a). Elemento común que remarcó la actividad de la Bandera del tutor representada a través del águila en todos los contextos.

Sin excluir las características previamente nominadas, el análisis cotejado por contextos también mostró diferencias en cada lugar:

- Siria: esperanza, paciencia y sabiduría.
- Guatemala: responsabilidad.
- Mozambique: la ternura, protección.

Las diferencias entre los países tienen explicación en los contextos socioculturales y las coyunturas en las que se inserta el trabajo del tutor de resiliencia. Estas serán tratadas con detalle en el apartado “Cotejo de los perfiles por país”.

Una mirada global de las características identificadas permite formular reflexiones en torno a la tríada **apertura, vocación y sociabilidad**. Tríada que aparece como una constante de los contextos, en todos los instrumentos cualitativos (Bandera del Tutor, el trabajo del Tutor) y/o cuantitativos (Cuestionario de Autoevaluación, Semántico y Test del árbol). Los elementos se relacionan y retroalimentan con las competencias socio-profesionales y las estrategias del tutor de resiliencia.

La presencia de la tríada deja en un rol casi secundario a las características personales que la literatura asocia a la esfera emotiva de los tutores, como la calma, el cariño y el afecto (Laor et al., 2003b). Estos elementos no fueron nombrados por lo tutores, sólo la ternura aparece para el caso de Mozambique. La no señalación de estos componentes en lo cualitativo coincide con la variable “equilibrio emotivo” del Semántico que no presentó tendencias. El mismo patrón se evidencia en el ámbito de las competencias socio-profesionales y en menor medida en las estrategias.

Todavía, la literatura sobre factores de resiliencia en NNA resalta en el tutor de resiliencia aspectos emotivos por sobre los relacionales (Davidson et al., 2005; Estévez et al., 2010; Wolmer et al., 2011b). En contraposición con los resultados del presente estudio, discrepancia que puede continuar a ser profundizada en futuras investigaciones sobre tutores de resiliencia.

Otro elemento que emerge de los resultados es la atención no exclusiva que tiene el tutor hacia el NNA. La apertura y la sociabilidad predisponen a los tutores a encontrar nuevas personas, situaciones y circunstancias; asimilando estas nuevas experiencias y utilizándolas como estrategias futuras de su labor (Day & Gurr, 2016b; Goldstein et al., 2013a). Por ello, los tutores crean vínculos con el NNA, pero también con otras redes sociales que incluyen el entorno cercano de NNA y del tutor.

Gran parte de las investigaciones se han focalizado en la relación entre el tutor y el NNA, identificando elementos que ayudan a generar vínculo (Castelli, 2015a; Cyrulnik, 2021b; Masten, 2014a).

Pero los tutores reconocen que el vínculo con el NNA puede no bastar para la resiliencia, de ahí la necesidad de crear conexiones con otras redes y sistemas sociales; como lo evidencia el análisis de instrumento Bajo el temporal, donde el tutor es un factor protector que se relaciona y promueve otros factores. Lo mismo se repite con el test de Autoevaluación, el Test del árbol y las actividades del Trabajo del tutor de resiliencia y la Bandera del tutor. En todas ellas, los profesionales se ven a sí mismos como agentes conectores. Desde esta perspectiva, la idea del tutor como “tejedor de vínculos” cobra relieve y se presenta en línea con otros estudios (Del Rincón Igea, 2016; Forés & Grané, 2012a; Mateu Pérez et al., 2010; Rubio & Puig, 2015.)

La naturaleza social del tutor y su predisposición a poner en conexión sistemas, también lo predisponen para el trabajo en equipo (Day & Gu, 2015a). Elemento que, asociado a el dinamismo, la flexibilidad y la colaboración permiten abrirse a nuevas experiencias y seguir desarrollando competencias; reconociendo y aceptando cuando debe cambiar estrategia en el terreno de trabajo (García-Vesga & Domínguez, 2013b). Como manifestado en los resultados del Semántico del tutor de resiliencia, La bandera del tutor y el Trabajo del tutor de resiliencia. Alejándose de la idea del tutor como un ser solitario y exclusivamente concentrado en el NNA.

En línea con lo anterior, los resultados de la Bandera del tutor, Test del árbol y Cuestionario de Autoevaluación demuestran que los tutores son sujetos activos y determinados; que se focalizan con determinación y empeño para alcanzar un objetivo. Elementos que pueden ser considerados factores de resiliencia para el mismo tutor, porque lo ayudan a sentirse protagonista de sus elecciones y no a merced de los acontecimientos (R. Brooks & Goldstein, 2001b; Day & Gurr, 2016b).

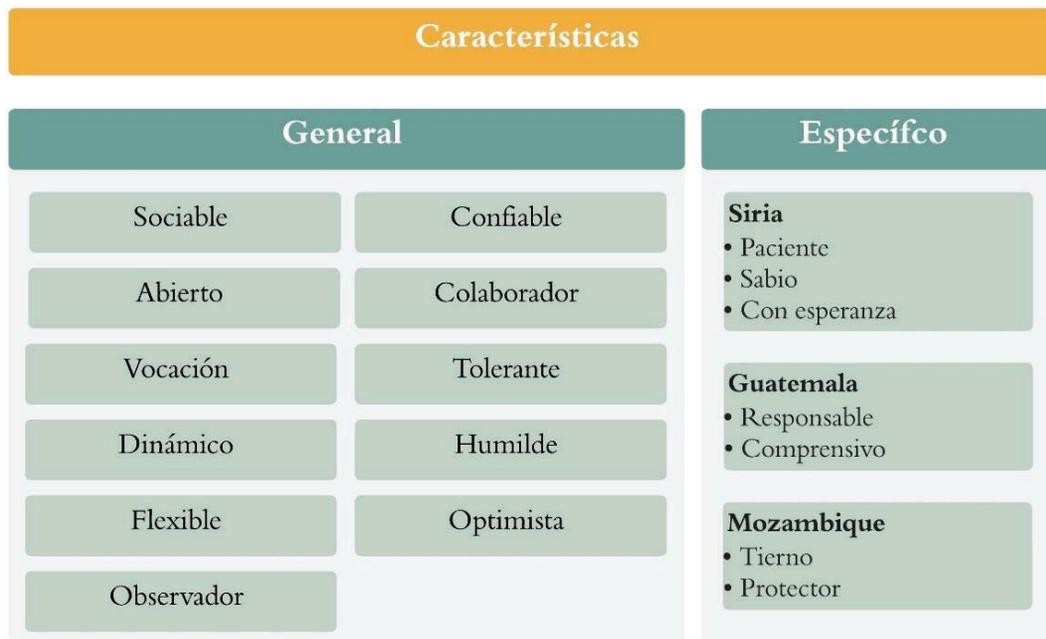
Es decir, estamos frente a tutores que promueven resiliencia con determinación, de forma consciente y deliberada, movilizados por aspectos vocacionales y no productivos. Determinación y pasión que permite a los tutores encontrar un sentido a su quehacer (Day, 2014a).

En esta línea, los tutores son conscientes del desgaste de su trabajo y a pesar de su vocación, necesitan de otros elementos que puedan ayudarles a enfrentar desafíos, sin descuidar su salud mental (Hurtubia Toro et al., 2021a; Ventevogel, 2018b). Desde esta perspectiva la

característica de la apertura acentúa la predisposición e interés de aprender nuevos conocimientos. Por ello la aparición de códigos de significado relativos a la formación continua, el crecimiento personal y el autoconocimiento, en el instrumento del Trabajo del tutor.

En conclusión, el protagonismo de los aspectos relacionales, encabezado por la predisposición relacional como elemento a la base de las características personales del tutor, emerge entre los hallazgos de la investigación. La tríada vocación, sociabilidad y apertura son el punto de partida desde el cual se comienza a construir el perfil del tutor de resiliencia en el ámbito de las características (figura 119). Estos elementos se conjugan y contribuyen a dar vida a las competencias socios-profesionales, como se muestra en el próximo apartado.

Fig 119 – Características del tutor (elaboración propia)



10.2 Competencias socio-profesionales del tutor de resiliencia

El segundo objetivo específico de esta investigación fue caracterizar al tutor de resiliencia según competencias socio-profesionales. Buscando responder a la pregunta ¿cuáles son las competencias socio-profesionales que un tutor necesita manejar?

Los tutores de resiliencia no se ciñen a un único ámbito profesional; pueden ser psicólogos, educadores, asistentes sociales, entre otros. Por lo ello, la estructuración de su perfil debía ser amplia; considerando competencias transversales y específicas, acomodadas bajo el término competencias socio-profesionales (Mancinelli. M, 2023; Pellerey, 2016).

La investigación se refiere al termino “competencia” como una habilidad que puede ser adquirida a través del aprendizaje y la práctica, adaptándose a los contextos culturales (Cameron et al., 2018; Pellerey, 2016b). Desde esta visión, las competencias son herramientas moldeables que se pueden transferir a diversos ámbitos de la vida (Bernaud et al., 2016). Esta flexibilidad es lo que permitió que permitió su categorización dentro del perfil del tutor de resiliencia, sin excluir las profesionalidades ni los contextos de los participantes.

Por lo tanto, cuando hablamos de competencias socio-profesionales, nos referimos a dos elementos: por un lado, *soft skills* o competencias; y por el otro *hard skills* o competencias específicas, asociadas a lo técnico-operativas de los trabajos y difícilmente trasferibles a otros ámbitos (Pellerey, 2016; Slay y Smith 2011). Por ejemplo, conocimientos específicos sobre algún argumento relacionado con la resiliencia, como el método del 50/50 (Giordano & Ungar, 2021a).

Los resultados indican como elementos inherentes al ámbito socio-profesional los siguientes términos: **buen trato, comunicación no violenta, gestión del conflicto (conciliación), conocimiento del contexto, creatividad, comunicación eficaz (diálogo), disposición al aprendizaje, empatía, escucha activa, resiliencia (50/50), respeto del otro y trabajo en equipo.**

El análisis cotejado de los contextos evidencio las siguientes diferencias:

- Siria: autoconocimiento y atención al crecimiento personal.
- Guatemala: tolerancia a la frustración.
- Mozambique: imparcialidad, actuar sin dejarse llevar por los prejuicios.

Los conceptos no son excluyentes ni interfieren en el perfil general. Más detalles sobre la coyuntura que da explicación a estas diferencias se tratará en el apartado “cotejo entre países”.

Prosiguiendo con la discusión de los resultados, el análisis de las competencias socio-profesionales refuerza la tendencia relacional de los tutores, en coherencia con una visión sistémica de la resiliencia (Cefai, 2021b; Ungar, 2018a).

Los resultados del instrumento Bandera del tutor mostraron que las competencias movilizadas por los tutores se orientan al establecimiento de vínculos educativos, marcados por la confianza y el apoyo; aportando crecimiento a las partes involucradas en la relación (Barudy & Dantagnan, 2010b).

El objetivo del tutor de resiliencia es establecer un vínculo y para ello pone en juegos diferentes competencias (Day & Gu, 2015b; Del Rincón Igea, 2016; Sánchez & Gutiérrez, 2016b). Generando redes que se mueven en diversas direcciones: al NNA, a los colegas de trabajo, a la red personal del tutor, etc. Tal como evidenciaron los resultados de los instrumentos Mi Trabajo como tutor y la Bandera del tutor.

Durante el proceso de generación del vínculo, lo relacional se pone a favor de lo emotivo. Por ello competencias como la **empatía, la escucha activa y la disposición** facilitan la creación de un vínculo significativo entre el NNA y el tutor; entrando en la esfera emotiva del otro sin ser invasivo y validando sus vivencias (Giordano & Ferrari, 2018b; Saavedra, 2014b). La transferibilidad de estas competencias hace que también puedan ser puestas en práctica a favor de la creación de una red social de apoyo.

A través de la escucha activa, el tutor no solo oye, sino que escucha y detecta el mensaje del otro, acción fundamental al momento de crear un vínculo (Rubio & Puig, 2015b). El todo, viene reforzado por la puesta en práctica de la empatía, que hace al otro sentirse un sujeto, aunque el tutor no concuerde con el actuar de ese otro (Goldstein 2013).

Por otro lado, el tutor también se mueve dentro de un tejido social (Cefai, 2021; Grané & Forés, 2019). En este nivel emergen competencias como la **gestión del conflicto, la comunicación eficaz y el respeto**. Esta última significa reconocer al otro como sujeto de derecho y aceptarlo sin prejuicios y de manera imparcial, respetándolo como persona (Day, 2014). Este conjunto de competencias favorece la creación y refuerzo de redes relacionales dentro del espacio domestico del NNA, pero también alrededor del sistema social del tutor (Robinson et al., 2018).

La relación del tutor con su ambiente de trabajo no se limita al contacto con sus usuarios, cobrando relevancia competencias como la **creatividad, el conocimiento del contexto y el trabajo en equipo**. Estas pueden declinar en acciones concretas; por ejemplo, en la actividad Mi trabajo como tutor; la creatividad permite poner en acción elementos teóricos de manera práctica, con materiales didácticos fáciles de encontrar en el terreno.

Los tutores consideran el saber trabajar en equipo como competencias de base para la promoción de la resiliencia, puesto que se mueven en contextos complejos donde no existen soluciones únicas, sino que variedad de estrategias fundamental (Forés & Grané, 2012c). Al mismo tiempo, comprenden que para trabajar en equipo es necesario desarrollar competencias sociales que faciliten el trabajo como el diálogo, la escucha activa y la colaboración (García-Vesga & Domínguez, 2013; Lecomte, 2005).

Otro elemento es el bienestar personal que se cruza con lo laboral, incluyendo elementos como la **disposición al aprendizaje y el autoconocimiento**, este último aspecto se relaciona con la tolerancia a la frustración y el respeto de los límites que resaltaron en la actividad el trabajo del tutor.

La **disposición al aprendizaje** a través de procesos de formación continua fue un elemento común para los tres países, los tutores buscan nuevos métodos y herramientas que potencien su trabajo en el terreno; así como procesos formativos que miren al crecimiento personal de los tutores, sobre todo en Siria.

Por otro lado, el trabajo en equipo implica cualificar a los docentes a trabajar en equipo; de ahí también el elemento de la formación continua y la apertura a momentos de aprendizaje. Los educadores saben que no pueden actuar solos, confirmando la idea de conectores ya tratada. Es necesario formar a toda una comunidad para el trabajo colaborativo, sobre todo cuando se habla de resiliencia (Orozco Martínez, 2017; Pacheco-Mangas & Palma-García, 2015b; Schön, 1992b) .

Además de competencias, los tutores también nombraron conocimientos específicos (*hard skills*) como la resiliencia, en particular el uso del método del 50/50 diseñado por Vanistendael (2014) para analizar contextos. También emergieron contenidos relacionados con el buen trato y la comunicación no violenta, en Mozambique.

La inclusión del factor aprendizaje como parte del perfil del tutor, engloba y pone en resalto aspectos vocacionales con la intención de mejorar las prácticas en el terreno (Day & Gurr, 2016). A los tutores les importa el desarrollo y crecimiento profesional, pero también el

personal; poniendo el acento en factores como el **autoconocimiento** y el bienestar. Confirmando nuevamente la transferibilidad e interacción de los elementos que componen el perfil.

En conclusión, las competencias socio-profesionales y dentro de estas, los conocimientos específicos indicados por los tutores demuestran que su accionar no se focaliza exclusivamente en el NNA, sino que también en toda la red de sistemas sociales (comunidad, institución y ellos mismos). Relevando la complejidad de variables que debe gestionar un tutor, confirmando la resiliencia desde un enfoque ecológico y sistémico que se abre a las otras disciplinas, saliendo del ámbito exclusivamente terapéutico (Jefferies et al., 2019).

Los tutores reconocen la complejidad de su trabajo, donde la creación de un vínculo lleva a que lo relacional se conjugue con lo emocional, influenciando las partes de la relación. En otras palabras, un tutor que crece en lo personal; sabiendo como gestionar su frustración frente a determinadas situaciones y aplicando nuevas técnicas o herramientas en el terreno, son factores favorecen la resiliencia al mejoran el sentimiento de autoeficacia del tutor y el vínculo con su entorno - NNA, comunidad (Schutz & Zembylas, 2009). Puesto que la autoeficacia del tutor influye positivamente sobre el contexto.

Fig. 120 – Competencias socio-profesionales del tutor (elaboración propia)



10.3 Estrategias y herramientas del tutor de resiliencia

El tercer objetivo de la tesis se refirió a la puesta en práctica del trabajo del tutor de resiliencia; trabajo en el terreno donde las características personales junto con las competencias socio-profesionales y los saberes entrar en juego a nivel práctico (Mancinelli, 2008a).

Se buscó describir las estrategias y las herramientas de trabajo que usa el tutor de resiliencia, respondiendo a interrogantes como: ¿el tutor sigue un determinado método y objetivos de trabajo? ¿qué estrategias/herramientas usa en el trabajo diario con NNA? ¿cuáles actividades desarrolla? Por ello se trabajó sólo con personas que ya trabajaban en instituciones y no con estudiantes.

Si bien existen programas socioeducativos y psicosociales a favor de la resiliencia (Fraenkel, 2006b; Saul & Simon, 2016a; Ungar, 2018d), muchas veces tienden a ser estandarizados y no son capaces de adecuarse a las necesidades del contexto (Forés & Grané, 2012b). El desafío de la resiliencia requiere de actividades y programas hechos a medida. De ahí también nuestro interés en conocer la visión del tutor sobre la puesta en práctica de la teoría.

Los instrumentos utilizados: Bandera del tutor, el Trabajo del tutor, Acciones pro-resiliencia y Cuestionario de Evaluación post-formación, identificaron las siguientes estrategias comunes a los contextos: **acoger implementando espacios seguros, apoyar, uso de los límites, atención a las señales y cambios en el NNA y entorno, movilizar redes comunitarias de apoyo, interacción con otras instituciones.** A estas estrategias también se suman una serie de acciones concretas a favor de **la autonomía, la vinculación, el desarrollo de habilidades, el crecimiento personal del tutor y cursos de formación continua.**

El análisis comparando de los resultados por contexto, evidenció diferencias en:

- Siria: Juegos, gestión de las emociones.
- Guatemala: uso de un lenguaje amable.
- Mozambique: compartir los saberes con los colegas.

Las diferencias entre los países no excluyen los elementos generales del perfil y se explican a través del análisis de los contextos socioculturales y las coyunturas de cada lugar.

Los resultados muestran como el conjunto de estrategias y acciones identificadas por los tutores, se orientan a la transformación y el cambio de las comunidades, no solo al proceso

de resiliencia del NNA. Confirmando la visión sistémica de la resiliencia que sostienen algunos autores (Giordano & Ungar, 2021a; Paloma et al., 2020b; Saul & Simon, 2016a; Ungar, 2021a).

El análisis de los datos arrojados por los instrumentos de la Bandera, El Trabajo del Tutor, Acciones pro-resiliencia y el Cuestionario de Post Evaluación; pueden ser agrupados en tres categorías de interés o intervención: **NNA, comunidad y tutor**. Esta diversidad de ámbitos es reflejo de la visión que tiene el tutor de sí mismo; como un ser profundamente social que teje vínculos y que moviliza sistemas/redes sociales de apoyo a su alrededor (Hurtubia, 2021b; Mateu et al., 2013b)

Esta diferenciación en los ámbitos de acción; es un hallazgo sobre el tema de la acción del tutor de resiliencia. Actualmente, la literatura se orienta hacia actividades de refuerzo de los recursos internos del NNA (J. M. Madariaga, 2014b; Puig & Rubio, 2011a; Serrano & Sanz, 2019). Pero los resultados de la investigación indican que las acciones no se restringen sólo al NNA, también incluyen la comunidad y el tutor mismo.

A partir de la premisa que las estrategias pueden ser extensivas a más de una categoría. Un ámbito de intervención tiene como destinatario el NNA. A partir de estrategias orientadas a la **acogida del sujeto** para hacerlo sentir en confianza, dentro del espacio que se comparte con el tutor y con el grupo.

El *setting* donde se desarrollan estas acciones deben ser **espacios seguros**, desde un punto de vista físico y emotivo donde crear vínculos de confianza y reelaborar sus experiencias dolorosas (Castelli, 2015; Giordano et al., 2019). Los elementos de la acogida y de los espacios seguros aparecen reiteradamente en los instrumentos de este estudio y se relacionan con la característica personal de la apertura que permite acoger sin prejuicios ni condiciones.

Estrategias como el **apoyo y la atención a los cambios del contexto**, también son nombradas por los tutores. Por ejemplo, el águila como símbolo en banderas de los tres contextos (Bandera del tutor). La literatura habla de apoyo emocional del tutor al NNA (Serrano & Sanz, 2019) en la presente investigación la idea del apoyo se extendió al desarrollo del NNA en todas sus aristas; habilidades sociales, cognitivas y emotivas (Hurtubia, 2019a; Mateu Pérez et al., 2010). Es necesario resaltar que el apoyo y la atención a los cambios de la persona y del contexto, también pueden ser transferibles a lo comunitario.

Prosiguiendo con el ámbito de acción entorno al NNA, los tutores identificaron una serie de **acciones o actividades** aplicables directamente en el terreno, tales como: actividades

prácticas orientadas al **refuerzo de la autonomía**, considerando la etapa del desarrollo del grupo (Pascual et al., 2019b). La autonomía es un factor de resiliencia importante a nivel individual, pues consciente al sujeto volver a sentir activo y protagonista de su vida (Cyrulnik, 2009b).

Junto con la autonomía un segundo grupo de acciones contemplaron el **desarrollo de habilidades**, vistas como factores que contribuyen a la resiliencia (Castelli, 2015b), para ello es necesario reconocer y valorizar los talentos, habilidades y puntos de fuerza de cada usuario y del grupo en base a sus propios intereses, lo que algunos autores también mencionan como “islas de competencias” (Goldstein et al., 2013; Rutter, 1993).

Pasando a lo comunitario, los tutores destacan como estrategia la **movilización de redes comunitarias de apoyo**, extendiendo los vínculos relacionales dentro y fuera del grupo, con la intención de crear relaciones sanas que ayuden a mantener un sentido positivo de identidad y bienestar (Masten & Powell, 2003c; Ungar, 2012^a;Hurtubia, 2019a). Al respecto la evidencia científica continúa acumulando estudios que comprueban la importancia de redes sociales de apoyo extrafamiliares, en la obtención de buenos resultados al momento de enfrentar las adversidades (Masten & Powell, 2003c; Ungar, 2012a).

La movilización de redes de apoyo también se considera como factor promotor de resiliencia. (Rubio & Puig, 2015). En lo específico los tutores mencionaron actividades de vinculación, sobre todo con el grupo y la familia. A través de momentos lúdico-expresivos que refuercen las competencias sociales para crear i/o potenciar vínculos sanos con el entorno (Hurtubia & Forés, 2021b; Mancinelli, 2019).

Lo relacional y la extensión a la comunidad, fue declinada por los mismos tutores a través de **campañas de sensibilización** y acciones concretas que permiten abrirse a la comunidad. Reforzando la idea del tutor como un agente de cambio social (Grané & Forés, 2020a; Hurtubia, 2020a).

El último ámbito de acción se refiere al **tutor y su institución**. En esta categoría la atención cae sobre el **crecimiento personal** del tutor a través de acciones que provienen de las mismas instituciones y de su propia voluntad (Bertetti & Castelli, 2014b; Day & Gu, 2015a).

Otro aspecto mencionado de manera constante en los instrumentos fue el **respeto de los límites**. Elemento que se repite de manera transversal en todos los ámbitos de acción del tutor. Respeto que también se traspasan a los límites del NNA, estado atendo al leguaje verbal y no verbal (Masten & Powell, 2003b).

En conclusión, las estrategias y acciones identificadas por los tutores resaltan la idea del tutor como tejedor de vínculos y agente conector de relaciones social (Mateu et al., 2013b). Puesto que el accionar no se focalizó única ni exclusivamente en el NNA, siguiendo la misma tendencia que para el caso de las competencias socio-profesionales.

La implicación constante del contexto repercute en las estrategias de acción que implementan los tutores, e indica que no es posible focalizarse sólo en un ámbito de acción. Desde esta visión, los programas socio educativos que contemplan la inclusión de redes sociales, serán más duraderos y efectivos que los que sólo se concentran un único y exclusivo aspecto (Frounfelker et al., 2020).

Para cerrar, el tercer ámbito del perfil del tutor se compone por los siguientes elementos (fig 121):

Fig 121 – Estrategias de acción y herramientas (elaboración propia)



10.4 Cotejo de los perfiles por país

La visión de la resiliencia como un concepto atravesado por variables individuales y comunitarias, lleva a cuestionarse respecto a la influencia del entorno sociocultural como agente catalizador o limitante de la resiliencia (Lindoso, 2017; Masten, 2001; Rutter, 2012).

Actualmente, diversos autores mencionan la necesidad de considerar un corte transcultural al momento de enseñar y promover resiliencia (Anolli, 2004; F. Giordano & Ungar, 2021), puesto que la puesta en práctica de programas e intervenciones inspiradas en el paradigma de la resiliencia es influenciada por los contextos socioculturales donde acontecen (Bernaud et al., 2016).

De acá nace la pregunta ¿el perfil del tutor de resiliencia varía dependiendo de los contextos socioculturales?, que estructura el cuarto y último de los objetivos: cotejar el perfil del tutor de resiliencia desde tres contextos complejos, buscando diferencias y similitudes.

Por tratarse de un estudio fenomenológico - descriptivo (Creswell & Poth, 2017; Deniro, 2017; Giorgi, 2009), los contextos se compararon en base al coteje, es decir de manera abierta y sin el uso de una grilla comparativa, porque la intencionalidad fue identificar similitudes y diferencias a partir de los datos generado por los diversos instrumentos, pero sin establecer categorías de comparación *a priori*.

Las similitudes ya fueron tratadas con exhaustividad durante la descripción de las características, competencias socio profesionales y estrategias. Por lo tanto, en este apartado el foco recae en las diferencias entre los diferentes contextos.

Los resultados arrojan diferencias entre los grupos estudiados, pero en ningún caso fueron discordantes ni excluyentes respecto a los resultados generales. Estas diferencias, simplemente, deben ser comprendidas como elementos que encuentran su justificación en el contexto cultural y en las coyunturas de cada realidad.

Siria

La necesidad de un futuro de esperanza para el país contrasta con la realidad de una profunda crisis económica postguerra que retrasa los procesos de reconstrucción. Por ello, los tutores presentaron una relación ambivalente con lo emocional: mencionándola como un elemento ajeno a su profesionalidad, pero si valorizándola como un factor que contribuye a su propio bienestar; en particular el autoconocimiento y el respeto de propios límites.

Esta diferenciación y focalización en aspectos personales del tutor, tiene sentido en la lectura del contexto sirio, puesto que los tutores, así como los NNA con quienes trabajan han vivido más de diez años de guerra, destrucción y pérdidas.

Tampoco se debe olvidar que la experiencia del asedio de la ciudad de Alepo dejó heridas sociales y emotivas en toda la población, heridas que se reflejan en dos niveles: los NNA y los tutores. Por ello, los participantes al estudio reconocen la necesidad de momentos para ellos en post del propio crecimiento personal y salud mental. Mientras que, en el caso de los NNA, se hace necesario trabajar la confianza entre el NNA y el tutor, además de conocer y saber aplicar competencias relativas a la gestión de las emociones en los NNA.

El argumento de la confianza es interesante en el caso específico de Siria, porque el Centro de los Maristas Azules, donde tuvo lugar la investigación acoge y trabaja con musulmanes y cristianos indistintamente. Esto significa que en una clase puede haber educadoras y niños o niñas de ambas religiones, lo que no es común en ese contexto, donde son pocas las organizaciones que trabajan con ambos grupos y en el caso de trabajar con ellos los hace de forma separada, es decir musulmanes con musulmanes y cristianos con cristianos.

Debido a su realidad, los tutores necesitan implementar nuevas estrategias y competencias para poder entrar en relación con el NNA, reconociendo un cambio de contexto entre antes y después de la guerra. Por lo tanto, las estrategias implementadas antes del conflicto parecen no ser eficaces frente a los nuevos desafíos, porque el contexto y los mismos tutores han cambiado.

Interesante el tema del juego, sea bajo la forma de juego libre que estructurado. Es una acción concreta que permita desarrollar aspectos de la autoestima y habilidades, sin tener temor al fracaso, elemento fundamental para crear un clima de acogida y confianza (Grané & Forés, 2020).

Guatemala

Resalta el enfoque de derechos y la horizontalidad en las relaciones; de ahí los elementos de la responsabilidad y la comprensión del tutor, sobre todo frente al NNA.

Guatemala, de hecho, ha mostrado un fuerte sentido de responsabilidad social y comunitaria sobre el rol del tutor en su trabajo. Esta mirada comunitaria se fundamenta en la cultura indígena del país y en los procesos de reparación en consecuencia del largo conflicto civil,

entregando un profesional responsable y socialmente activo, que quiere transmitir estos valores a las nuevas generaciones, trabajando con un marcado enfoque en los derechos de los NNA y con una mirada horizontalidad de la relación en contraposición a jerarquías y paternalismo.

Al igual que Siria, resalto el elemento de la confianza, para establecer una relación entre el tutor y el NNA. En particular, los tutores que trabajan con NNA abusados y maltratados, donde la confianza con el mundo adulto se quiebra. Un segundo elemento que resaltaron los tutores en Guatemala fue la formación continua, para seguir creciendo en ámbito profesional y brindar un mejor servicio; esto se conecta con la vocación y la mirada que tienen los tutores como agentes de transformación comunitaria.

Mozambique

Los tutores indicaron características como la protección y la ternura, con el objetivo de favorecer acciones orientadas al buen trato. Señalaron la “inseguridad” como característica del tutor, aunque en contraposición con su percepción de la “seguridad”, vista como imposición jerárquica con los NNA. Las características indicadas por los tutores dan muestra de un contexto social profundamente tribal, donde aún existen diferencias entre los grupos y donde los derechos del NNA son sistemáticamente violados en un entorno que no los considera sujeto de derechos y donde, muchas veces, se les piden tareas que corresponde a los adultos, en particular a las niñas con el cuidado de la casa y de la familia.

Los tutores de mozambique resaltaron el elemento de la comunicación no violenta; se dan cuenta que el entorno es violento y que la jerarquía tribal impone la violencia del lenguaje. Por eso, junto a las características de la ternura y la protección (previamente nombras). Saber relacionarse y comunicar y relacionarse de forma no violenta, es un elemento que caracterizó el contexto.

11. Conclusión

Se ha llegado al final del camino de lectura del presente trabajo doctoral de investigación. Trabajo que comenzó con una serie de preguntas como ¿quién es el tutor de resiliencia en contextos socioeducativos con NNA? ¿existe un perfil de esta figura? Preguntas que se articularon en un objetivo general: **describir los elementos que constituyen el perfil del tutor de resiliencia que trabaja con niños, niñas y adolescentes en entornos socioeducativos.**

A partir del objetivo se fueron desarrollando los objetivos específicos y se construyó la metodología de la investigación, utilizando un enfoque fenomenológico-descriptivo que mostrara lo que emergía desde los mismos profesionales a través de un espacio de reflexión seguro, vehiculado en un proceso de formación llamado “Modelo de Tutores de Resiliencia”.

La intencionalidad detrás de la investigación siempre fue construir nuevos saberes, valorizando el trabajo en el terreno y la voz de quienes cotidianamente, a través de su labor profesional, dan vida a procesos de resiliencia, más o menos conscientes.

Retomando el objetivo general, podemos indicar que efectivamente existe un perfil que define al tutor de resiliencia que trabaja con NNA en contextos socioeducativos. Perfil creado sobre la base de características personal, competencias socio-profesionales y estrategias de acción en el terreno.

Se trata de un perfil que nace en el marco formativo de tutores de resiliencia, espacio que propició la reflexión de los propios operadores sociales sobre su rol; del que emergen una serie de elementos, que van más allá de la caracterización de la personalidad o de las competencias específicas que impone una determinada profesión. Puesto que la intención de este perfil no es excluyente de las profesionales que los tutores ya tienen, porque se genera a partir de los recursos de los mismos profesionales (Giordano et al., 2021b).

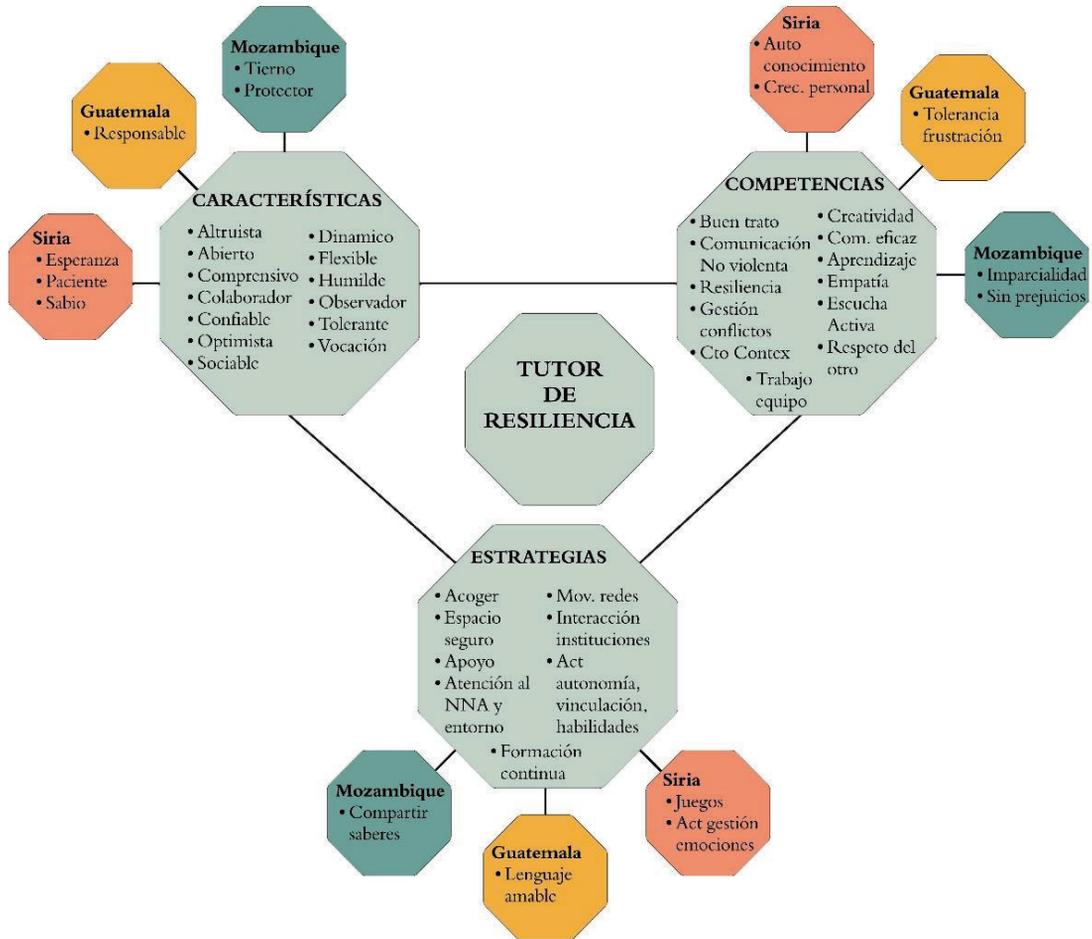
Por lo tanto, el perfil del tutor es dinámico, caracterizado por la transferibilidad y la adaptabilidad de sus componentes, donde características, competencias y estrategias dialogan y se entrelazan constantemente. Por ejemplo, la característica de la sociabilidad se complementa con competencias como el trabajo en equipo que lleva a estructurar estrategias de acción colaborativa.

El perfil que el sujeto hace de su propia carrera se delinea de la unión de significados personales y profesionales, compartiéndolos con sus colegas; por ello se trata de un perfil dinámico y abierto a los cambios producto de la interacción constante entre el sujeto y su entorno. Por lo tanto, es necesario aclarar que la imagen descrita por los profesionales que participaron en la investigación pueda sufrir variaciones de acuerdo con los factores individuales y contextuales.

No obstante, los eventuales cambios que puede sufrir el perfil no ponen en jaque sus componentes generales. Puesto que se trata de elementos que se añaden sin ser excluyentes, dependiendo de donde este ubicado el punto focal de la atención, como evidencio el análisis de comparativo de los tres países. Por ejemplo, al hablar de estrategias de Siria se concentró en la implementación de actividades miradas a la gestión de las emociones del NNA; mientras que Guatemala puso su atención en el uso del lenguaje y Mozambique a la búsqueda de espacios donde compartir saberes con los mismos colegas.

Las diferencias entre los perfiles se presentaron tanto en las características, competencias y estrategias. Diferencias que encuentran respuesta en las coyunturas que vive cada contexto, además de factores culturales. Por ejemplo, Siria la reconstrucción de las relaciones y la cicatrización de heridas emotivas postguerra; Guatemala una mirada enfocada en la efectiva actuación y participación del NNA como sujeto de derechos, frente a un contexto cada día más violento; mientras que Mozambique se debate entre carencias física y una sociedad aun profundamente tribal.

Fig. 122 – Perfil del tutor de resiliencia (elaboración propia)



El resultado de la investigación es un perfil creado a partir de las reflexiones de los mismos operadores sociales confirma la idea que el tutor de resiliencia se va creando a sí mismo en relación con la interacción de su entorno y de sus experiencias a nivel profesional y social. (Aguaded & Almeida, 2016b; Day, 2014a).

De acá la importancia de promover espacio de reflexión, seguros y frecuentes, entre los profesionales donde puedan analizar su rol y descubrir su potencial como tutores de resiliencia, porque la identidad del tutor crece en espacios compartidos y colaborativos, donde dialogar incluyendo a las instituciones (V. Muñoz & De Pedro, 2005).

Por lo tanto, la legitimización del apelativo “tutor de resiliencia” proviene tanto de los mismos tutores como de la persona que ha vivido un proceso de resiliencia y que reconoce en el otro, en este caso en un operador social un rol clave en el proceso de significación, al crear un vínculo sano y seguro que le permitió transformar su dolor y cicatrizar la herida, no olvidarla (Cyrulnik, 2014b; Vanistendael & Lecomte, 2006a).

Este estudio ha demostrado que los tutores necesitan de espacios de reflexión y formación donde empoderarse en el rol de tutores de resiliencia. Pero además de ellos reconocen que su rol es el de instaurar un vínculo de tipo educativo, como ha demostrado en la actividad La Bandera del tutor de resiliencia.

Otro elemento que se pone en relieve es la visión que tienen los mismos tutores como **agentes de cambio y transformación comunitaria**, por ello su actuar no se focaliza exclusivamente en el NNA y el desarrollo de sus competencias; sino que también mira el entorno comunitario de manera amplia buscando movilizar y conectar redes de apoyo, confirmando visión de sistemas (Ungar, 2018a). Por lo tanto, el rol del tutor de resiliencia es poner en vincular sistemas sociales en diversos niveles, por ejemplo: al NNA con su familia; el tutor con sus colegas; la institución con otras, etc. Incluso vincula factores de protección para la resiliencia, como evidenció la actividad Bajo el temporal. Siempre a partir de un vínculo que es de naturaleza educativa.

Esta mirada sistémica evoluciona el concepto del tutor desde un profesional únicamente focalizado en lo emotivo a uno que busca la creación de vínculos significativos con los NNA; vínculos que permitan guiar, acompañar o apoyarlos en el desarrollo (Barudy & Dantagnan, 2010a).

El rol vincular del tutor de resiliencia recae, incluso, sobre sí mismo y sus prácticas que consideran el trabajo en equipo una de las competencias socio-profesionales. El tutor es consciente de la complejidad de los contextos donde trabaja y por ello, la necesidad de trabajos colaborativos que otorguen múltiples estrategias a favor de la promoción de la resiliencia.

Siempre en relación con el vínculo, no se encontraron menciones a la temporalidad de este. Si bien se habla de autonomía y desarrollo de habilidades, no hay claridad sobre la temporalidad de la relación que establecen los tutores. Probablemente porque la mayoría de los tutores trabajan en contextos estructurados que marcan la temporalidad de la relación.

Por lo tanto, los tutores no ven su actuar de manera solitaria, no quieren trabajar solos y buscan espacios colaborativos de acción, comunicando con sus instituciones y con otros tutores. Este aspecto vincular desde lo profesional, concuerda con la visión generativa y dinámica de la resiliencia.

Otro aspecto que emerge de la presente investigación es la particular atención que ponen los tutores a su crecimiento personal y profesional; mostrando una apertura a procesos de formación continua y predisposición a compartir los aprendizajes adquiridos en sus entornos laborales, evidenciando la necesidad de compartir buenas prácticas. Se remarca nuevamente la naturaleza relacional del tutor.

Lo anterior se complementa con la atención a su crecimiento personal y salud mental. Los tutores son conscientes del desgaste emotivo que puede generar su trabajo, por ello la necesidad de poner atención a su propio bienestar para evitar situaciones de estrés y *burn-out*, trabajando aspectos como la gestión de la frustración, la sobrecarga laboral y una baja percepción de la eficacia de su trabajo (Day & Gu, 2015a).

A modo de conclusión podemos señalar que efectivamente existe un perfil del tutor de resiliencia creado a partir de las reflexiones de los mismos profesionales. El perfil se caracteriza por su naturaleza vincular que pone en relación sistemas sociales y por la transferibilidad de sus componentes, que lo hacen aplicable a diversas profesiones y contextos socioculturales. El perfil se conjuga con la idea de resiliencia ecológica, donde un sistema puede influenciar positivamente a otro sistema (Cefai, 2021a), visión que también permite estructurar programas formativos y de intervención a favor de la promoción de la resiliencia.

11.1 Límites

El proyecto de investigación, a pesar del rigor metodológico con el que fue diseñado no estuvo ajeno a ciertas limitaciones, puesto que se desarrolló en tres escenarios sociales y culturales complejos.

Todas las investigaciones presentan algún tipo de limitación, generalmente derivada de factores relacionados con el diseño metodológico del estudio (muestra, instrumentos, recolección de datos). Estos límites siempre son considerados dentro del diseño y se pueden tomar medidas para mitigarlos o controlarlos. Pero también existen límites que surgen de factores del todo inesperados, como lo fue el contexto generado por la Pandemia Covid-19. Durante el proceso investigativo se enfrentaron ambos tipos de límites.

Un límite metodológico fue el tamaño de la muestra: se trabajó con una muestra no probabilística, seleccionando previamente las características del grupo. El motivo fue el tipo de investigación, el objeto del estudio y los lugares donde se actuó (Siria, Guatemala y Mozambique); por eso el diseño fenomenológico-descriptivo de la investigación que, junto con el uso de instrumentos cualitativos y cuantitativos, puso el foco en la calidad de los momentos de reflexión en base a las vivencias y experiencias de los tutores, no en el tamaño de la muestra.

Otro tipo de límite se asoció a los costos asociados al desarrollo de esta investigación, puesto que significó más de una visita a terreno.

Mientras que en la categoría de limitaciones fuera del marco metodológico, se encuentra la inestabilidad sociopolítica de los países. Motivo por el cual durante la implementación de la investigación se tuvo que cambiar de país pasando de Sri Lanka a Mozambique, porque la crisis económica post COVID-19 y el cierre de las escuelas hizo imposible la comunicación con este grupo. Otra dificultad fue en el caso de Siria donde, después del COVID-19, el gobierno cerró las fronteras y fue imposible hacer visitas a terreno hasta el 2022. Este límite, fue en parte superado gracias a la continua comunicación con los centros de Mozambique, Siria y Guatemala.

Finalmente, como última limitación se debe mencionar el COVID-19, asociado a la imposibilidad de generar otras visitas a terreno por largo tiempo. Motivo por el cuál durante el transcurso de la investigación algunos instrumentos fueron modificados.

No obstante, las limitaciones, la investigación pudo ser desarrollada y llegó a término, con un leve retraso de los tiempos establecidos, pero que no influyen sobre los resultados.

11.2 Líneas de acción

Los resultados del trabajo de investigación dieron respuestas a las preguntas con las que se comenzó, pero también generaron nuevas interrogantes y futuras líneas de acción, sobre todo en lo que se refiere a la formación de profesionales en ámbito socioeducativo y el diseño de programas de intervención basados en la resiliencia.

La visión del tutor de resiliencia como un agente de vinculación entre sistemas, es un elemento prioritario que debe guiar la formulación de programas de intervención y otras instancias formativas, orientadas a la promoción de la resiliencia. Alejándose de programas estandarizados y rígidos que no se adaptan a las diferencias socioculturales ni comprenden las coyunturas de cada contexto

Por ello, es necesario diseñar acciones que incluyan el trabajo con equipos interdisciplinarios y que den voz a los agentes de campo, así como a los beneficiarios finales. Construyendo proyectos sostenibles y duraderos a largo plazo que sean capaces de impactar en lo profundo de la persona y su comunidad (Frounfelker et al., 2020; Hurtubia Toro et al., 2021b; Masten, 2021) (Frounfelker et al., 2020; Hurtubia Toro et al., 2021b; Masten, 2021).

Otra línea de acción que puede continuar a ser desarrollada es el protagonismo dado al tutor de resiliencia, muchas investigaciones lo han instrumentalizado como un agente promotor de resiliencia, sin interesarse en la perspectiva que realmente pueden aportar los tutores a los procesos de resiliencia. En este sentido, el programa del modelo formativo de tutores de resiliencia (dentro del que se enmarcó la investigación) pone en el centro al operador social y lo empodera en su rol de tutor de resiliencia, contribuyendo a la eficacia y la sostenibilidad de la acción formativa. Si bien, este argumento ha sido tratado en ámbito educativo podría continuar a ser profundizado, midiendo el impacto del programa en los contextos a través de variables que incluyan a los NNA, las familias, otros tutores y la institución.

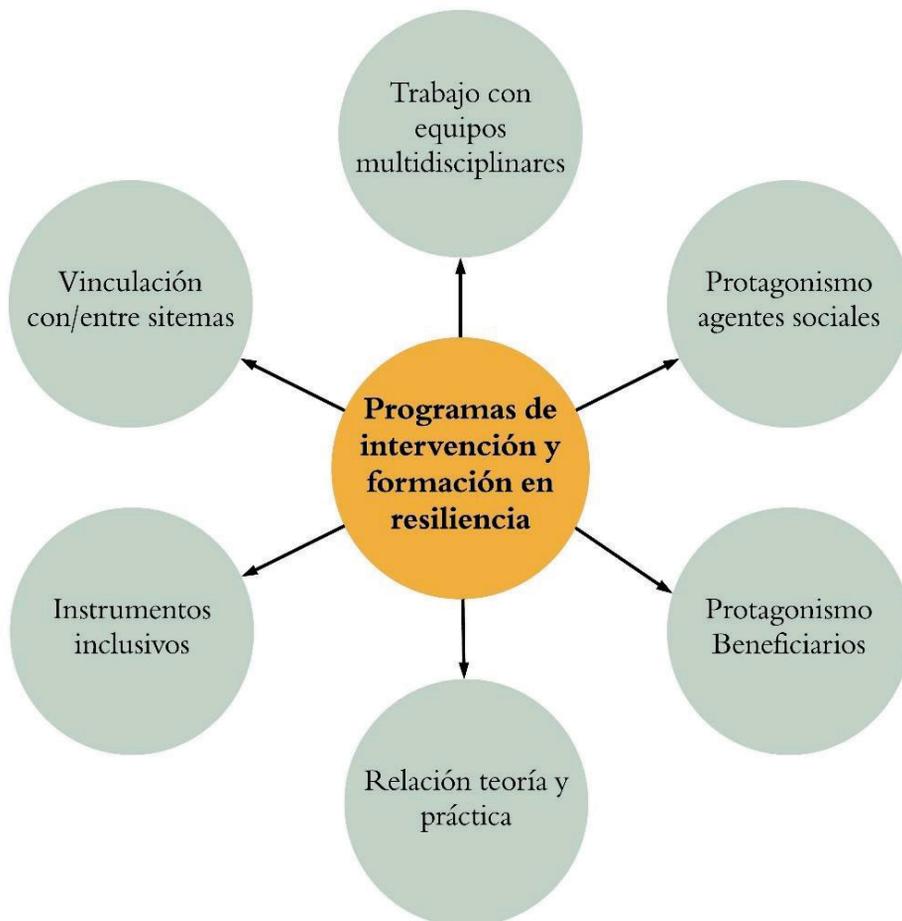
Por lo tanto, se podría trabajar en el diseño de instrumentos cualitativos y cuantitativos que respeten el espíritu sistémico de la resiliencia y de los tutores. Fáciles de aplicar, inclusivos y adaptables a diversos contextos.

La última reflexión es sobre la fusión entre los aspectos teóricos y prácticos que deberían tener los programas. Por lo tanto, cualquier acción, en el terreno o formativa, debería considerar con igual peso lo teórico y lo práctico. Otorgando la posibilidad a los tutores de resiliencia de deconstruir los conceptos teóricos para volver a construirlo en base a sus experiencias personales y profesionales. Sin temor a cuestionar la práctica o la teoría y

aceptando que, en un mundo cambiante y dinámico, es necesario que lo teórico y lo práctico vuelven a entrar en un diálogo abierto y sin jerarquías.

Para concluir, no debemos jamás olvidar que el trabajo socioeducativo significa relacionarse con personas; por lo tanto, cada encuentro con el otro es diferente. Por ello no existen programas, estrategias ni perfiles infalibles. Por ello, parafraseando Hirschman, sólo la curiosidad empuja a atravesar las fronteras, el trabajo interdisciplinario guía en la navegación a contracorriente y lo posible es la alternativa más viable.

Fig 123 – Acciones futuras: factores a considerar (elaboración propia)



Índice de figuras y tablas

Fig 1 – Temas de estudio (elaboración propia)	19
Fig 2 – Preguntas de investigación (elaboración propia)	21
Fig 3 - Índice de Desarrollo Humano (United Nations Development Programme, 2022) ...	25
Fig 4 – Gender gap (United Nations Development Programme, 2022).....	26
Fig 5 – Comparativa países según indicadores para el bienestar de la niñez de UNICEF (elaboración propia)	28
Fig 6 – Evolución del concepto de resiliencia (elaboración propia)	33
Fig 7 – Claves de la resiliencia (elaboración propia)	41
Fig 8 – Escuelas de pensamiento (elaboración propia).....	50
Fig 9 – Desarrollo generacional (elaboración propia).....	60
Fig 10 – Claves del tutor de resiliencia (elaboración propia).....	64
Fig 11 – Adulto significativo vs. Tutor de resiliencia (elaboración propia).....	69
Fig 12 – Historiografía del concepto (elaboración propia)	72
Fig 13 – Tipología tutores (elaboración propia).....	74
Fig 14 – Dimensiones de las competencias (elaboración propia)	78
Fig 15 – Dimensión del Ser (elaboración propia)	86
Fig 16 – Dimensión del Saber (elaboración propia)	90
Fig 17 – Dimensión del Hacer (elaboración propia).....	97
Fig 18 – Resumen, el tutor de resiliencia (elaboración propia).....	99
Fig 19 – Resumen de los tópicos del capítulo (elaboración propia)	102
Fig 20 – Evolución modelos (elaboración propia).....	105
Fig 21 – Concepción del riesgo (elaboración propia)	108
Fig 22 – Riesgo, vulnerabilidad e intervención en los años 90’ (elaboración propia).....	110
Fig 23 – Relación entre riesgo, intervención y modelos resilience-focused (elaboración propia).....	113
Fig 24 – Características de los modelos resilience focused (elaboración propia)	114
Fig 25 – Enlaces entre elementos de las intervenciones (elaboración propia)	115
Fig 26 – Implementación programas (elaboración propia)	116
Fig 27 – Principios de los modelos resilience-focused (elaboración propia).....	118
Fig 28 – Resumen acciones formativas “Tutores de Resiliencia” (elaboración propia)...	121
Fig 29 – Puntos basilares del Modelo (elaboración propia)	125
Fig 30 – Módulos, objetivos y contenidos en los contextos (elaboración propia).....	128
Fig 31 – Características del modelo ToR (elaboración propia).....	129
Fig 32 – Objetivos (elaboración propia).....	134

Fig 33 – Identifican del tema de investigación (elaboración propia)	135
Fig 34 – Temas (elaboración propia).....	136
Fig 35 – Cuadro de argumentos (elaboración propia).....	139
Fig 36 – Enfoque, Sujeto y Concepto del estudio (elaboración propia)	142
Fig 37 – Objetivos específicos y elementos de enfoque (elaboración propia)	143
Fig 38 – Relación instrumentos (elaboración propia)	145
Fig 39 – Relación objetivos e instrumentos (elaboración propia)	148
Fig 40 – Composición de la muestra (elaboración propia).....	150
Fig 41 – Nivel de educación (Anuario estadístico del Ministerio de Educación de Guatemala, 2019).....	158
Fig 42 – Frecuencias hombres y mujeres (Anuario estadístico del Ministerio de Educación de Guatemala, 2019).....	158
Fig 43 – Participación económica al hogar (INE Guatemala, Encuesta Nacional de empleos e ingresos ENEI2-2019)	159
Fig 44 – Target de delitos contra NNA (INE Guatemala, Violencia, Hechos Delictivos, MP agraviados 2019)	160
Fig 45 – Foto de archivo personal.....	161
Fig 46 – Foto de archivo personal.....	161
Fig 47 – Foto de archivo personal.....	162
Fig 48 – Composición población (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2023).....	162
Fig 49 – Estado civil de las mujeres (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2024)..	165
Fig 50 - Embarazos durante la adolescencia (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2024).....	165
Fig 51 – Foto de archivo personal.....	167
Fig 52 – Foto de archivo personal.....	167
Fig 53 – Foto de archivo personal.....	168
Fig 54 – Control del país (BBC, IHC Conflict Monitor, 28 nov 2016).....	170
Fig 55 – Comparación estudiantes (Humanitarian Needs Overview, 2022).....	172
Fig 56 – Desplazamientos (elaboración propia).....	173
Fig 57 PTSD (elaboración propia)	173
Fig 58 – Mapa de violación DDHH (Syrian Network for Human Rights, marzo 2023)	174
Fig 59 – Foto de archivo personal.....	175
Fig 60 – Foto de archivo personal.....	176
Fig 61 – Foto de archivo personal.....	176
Fig 62 – Instrumentos utilizados y técnica de recolección de datos (elaboración propia)...	178
Fig 63 – Procedimiento (elaboración propia).....	179
Fig 64 – Instrumentos y relación con objetivos (elaboración propia)	180
Fig 65 – Target de población (elaboración propia).....	196

Fig 66 – Bajo el temporal - relaciones entre códigos y categorías (elaboración propia).....	198
Fig 67 – Bajo el temporal - frecuencia citaciones de los códigos (elaboración propia).....	199
Fig 68 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	202
Fig 69 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	203
Fig 70 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	204
Fig 71 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	205
Fig 72 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	206
Fig 73 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	207
Fig 74 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	208
Fig 75 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	209
Fig 76 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	210
Fig 77 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	211
Fig 78 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	212
Fig 79 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	213
Fig 80 – Bandera del tutor - relaciones entre códigos y categorías - animales (elaboración propia).....	219
Fig 81 – Bandera del tutor - relaciones entre códigos y categorías (elaboración propia).....	220
Fig 82 – Bandera del tutor – frecuencia citaciones (elaboración propia).....	221
Fig 83 – Bandera del tutor - relaciones entre códigos y países (elaboración propia).....	222
Fig 84 – Bandera del tutor - relaciones entre códigos y categorías – elementos de la naturaleza (elaboración propia).....	223
Fig 85 – Bandera del tutor - frecuencia citaciones - elementos de la naturaleza (elaboración propia).....	224
Fig 86 – Bandera del tutor - relaciones entre códigos y categorías – proyección futura (elaboración propia).....	225
Fig 87 – Bandera del tutor - relaciones entre códigos y países – proyección futura (elaboración propia).....	225
Fig 88 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	227
Fig 89 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	228
Fig 90 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	229
Fig 91 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	230
Fig 92 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	231
Fig 93 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	232
Fig 94 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	233
Fig 95 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	234
Fig 96 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	235
Fig 97 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	236
Fig 98 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	237

Fig 99 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	238
Fig 100 – Análisis comparativo (elaboración propia).....	241
Fig 101 – Mi trabajo como tutor - relaciones entre contenidos (elaboración propia)	251
Fig 102 – Mi trabajo como tutor - relaciones entre códigos y categorías (elaboración propia)	252
Fig 103 – Mi trabajo como tutor - frecuencia citaciones de los códigos (elaboración propia)	253
Fig 104 – Mi trabajo como tutor – Cotejo por país (elaboración propia).....	254
Fig 105 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	255
Fig 106 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	256
Fig 107 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	256
Fig 108 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	257
Fig 109 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	258
Fig 110 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	259
Fig 111 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	260
Fig 112 – Foto de archivo personal – producto por los participantes.....	261
Fig 113 – Acciones pro-resiliencia - relaciones entre códigos y categorías (elaboración propia).....	263
Fig 114 – Acciones pro-resiliencia - frecuencia citaciones de los códigos (elaboración propia)	263
Fig 115 – Acciones pro-resiliencia - diferencia de códigos por país (elaboración propia)...	264
Fig 116 – Estrategias pro-resiliencia - relaciones entre códigos y categorías (elaboración propia).....	266
Fig 117 – Estrategias pro-resiliencia - frecuencia citaciones de los códigos (elaboración propia).....	267
Fig 118 – Estrategias pro-resiliencia - diferencia de códigos por país (elaboración propia)	268
Fig 119 – Características del tutor (elaboración propia)	280
Fig 120 – Competencias socio-profesionales del tutor (elaboración propia)	284
Fig 121 – Estrategias de acción y herramientas (elaboración propia).....	288
Fig 122 – Perfil del tutor de resiliencia (elaboración propia)	294
Fig 123 – Acciones futuras: factores a considerar (elaboración propia)	299
Tabla 1 – Resumen metodológico (elaboración propia)	149
Tabla 2 – Frecuencia por lugar (elaboración propia).....	153
Tabla 3 – Frecuencia por genero (elaboración propia)	154
Tabla 4 – Edades (elaboración propia)	154
Tabla 5 – Frecuencia por Profesión (elaboración propia)	155

Tabla 6 – Descriptiva cuestionario de autoevaluación (elaboración propia).....	214
Tabla 7 – Descriptiva autoevaluación por país (elaboración propia)	215
Tabla 8 – ANOVA de actividades – Descriptiva cuestionario de autoevaluación	215
Tabla 9 - Post Hoc Comparisons – Lugar – Actividad (elaboración propia)	216
Tabla 10 - Post Hoc Comparisons – Lugar – Control emotivo (elaboración propia)	217
Tabla 11 – Descriptiva semántico (elaboración propia).....	239
Tabla 12 – ANOVA - Variables semántico (elaboración propia).....	242
Tabla 13 – Post Hoc Comparisons – Lugar - Persimista/Optimista (elaboración propia) ...	243
Tabla 14 – Post Hoc Comparisons – Lugar - Seguro/Inseguro (elaboración propia).....	244
Tabla 15 – Post Hoc Comparisons – Lugar - Emotivo/Equilibrado (elaboración propia) .	244
Tabla 16 – Post Hoc Comparisons – Lugar - Ordenado/Desordenado (elaboración propia)	245
Tabla 17 – Frecuencia del árbol (elaboración propia)	247
Tabla 18 – Contingencia del árbol (elaboración propia)	248
Tabla 19 – Descripción de las variables (elaboración propia)	270
Tabla 20 – ANOVA – Variable utilidad y refuerzo competencias (elaboración propia).....	271
Tabla 21 – Post Hoc Comparisons - Relación NNA (elaboración propia).....	272
Tabla 22 – Post Hoc Comparisons - Comprensión (elaboración propia).....	272
Tabla 23 – Post Hoc Comparisons - Refuerzo recursos (elaboración propia).....	273

Bibliografía

- Aguaded, M. C., & Almeida, N. (2016a). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 167–179.
- Aldunce, P., Beilin, R., Handmer, J., & Howden, M. (2014). Framing disaster resilience. *Disaster Prevention and Management*, 23(3), 252–270. <https://doi.org/10.1108/DPM-07-2013-0130>
- Allen, J., Hopper, K., Wexler, L., Kral, M., Rasmus, S., & Nystad, K. (2014). Mapping resilience pathways of Indigenous youth in five circumpolar communities. *Transcultural Psychiatry*, 51(5), 601–631. <https://doi.org/10.1177/1363461513497232>
- Almeida, J. H. de, Bortoloti, R., Ferreira, P. R. dos S., Schelini, P. W., & Rose, J. C. C. de. (2014). Análise da Validade e Precisão de Instrumento de Diferencial Semântico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(2), 272–281. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427207>
- Anolli, L. (2002). *Psicologia della comunicazione*. Il Mulino.
- Anolli, L. (2004). *Psicologia della cultura*. Il Mulino.
- Anosike, P., Ehrich, L., & Ahmed, P. (2012). Phenomenology as a method for exploring management practice. *International Journal of Management Practice*, 5(3), 205. <https://doi.org/10.1504/IJMP.2012.048073>
- Anthony, E. J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. In *The child in his family: Children at psychiatric risk*. John Wiley & Sons.
- Antonietti, A. (2011). Resiliencia e creatività: nessi possibili. In C. Castelli (Ed.), *Resiliencia e creatività. Teorie e tecniche nei contesti di vulnerabilità*. Franco Angeli.
- Antonietti, A., & Cesa-Bianchi, M. (2003). *Creatività nella vita e nella scuola*. Mondadori.
- Arredondo Quijada, R., Palma-García, M. D. L. O., & López Carlassare, A. (2024). Resiliencia comunitaria para el fortalecimiento de zonas rurales despobladas. In *Resiliencia comunitaria en contextos vulnerables. Un enfoque social y ambiental desde Iberoamérica* (pp. 87–101).
- Arteaga A, C., & Pérez T, S. (2011). Experiencias de vulnerabilidad: de las estrategias a las tácticas subjetivas. *Universum (Talca)*, 26(2), 67–81. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762011000200004>
- Asrar, Z. B., Carrasco Segovia, S., Eça, T., Escaño, J. C., Forés i Miravalles, A., Frenssen, T., Harpaz, G., Hernández Hernández, F., Hosseini-Eckhardt, N., Hurtubia, V., Laven,

- R., Lozano, P., Malinverni, L., Mañero, J., Onsès Segarra, J., Pacheco Costa, A., Riera Retamero, M., Roa Trejo, J. J., Saldanha, A., ... Valenzuela, L. (2022). Education and Society: Expectations, Prescriptions, Reconciliations: Proceedings of ECER 2021 NW 29. Research on Arts Education: Geneva (online), 6 -10 September, 2021.
- Azkarraga Etxagibel, J., Sloan, T., Belloy, P., & Loyola, A. (2012). Eco-localismos y resiliencia comunitaria frente a la crisis civilizatoria: Las Iniciativas de Transición. *Polis (Santiago)*, 11(33), 15–40. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682012000300002>
- Badia Garganté, A., Meneses, J., & Monereo, C. (2013). Dimensión afectiva de profesores universitarios acerca de su enseñanza: una exploración a través de la técnica de diferencial semántico. *Universitas Psychologica*, 13(1 SE-Artículos), 161–174. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1912>
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Mondadori.
- Banco Mundial, G. (2024). Datos Banco Mundial. Datos Siria. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL?locations=SY>
- Barba, C. C. (2002). El grupo de discusión en el estudio de la cultura y la comunicación. Revisión de premisas y perspectivas (The Discussion Group in the Study of Culture and Communication. Review of Premises and Perspectives) [Article]. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(2), 71. <https://doi.org/10.2307/3541495>
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2010). *Los buenos tratos a la infancia*. Gedisa.
- Baubet, T., Biganzoli, E., Castelli, C., Giordano, F., Lanzoni, M., Marano, G., & Orenti, A. (2015). Trauma e discontinuità temporale nei minori vittime di disastri naturali. Il Test de trois dessins: Avant, pendant et avenir. *MALTRATTAMENTO E ABUSO ALL'INFANZIA*, 2, 87–116. <https://doi.org/10.3280/MAL2015-002005>
- Bauman, Z. (2010). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.
- BBC, M. (2016). 7 preguntas para entender el origen de la guerra en Siria que lleva años desangrando al país. 7 Preguntas Para Entender El Origen de La Guerra En Siria Que Lleva Años Desangrando al País. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-37451282>
- Belisle, C. (2014). *Le photolangage*. Cronique Sociale.
- Benítez Corona, L., Martínez Rodríguez, R. C., & Tartakowsky Pezoa, V. (2021). La importancia del vínculo en la resiliencia familiar durante el Covid-19. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (Dreh)*, 18, 173–191. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi18.18015>
- Bernaudo, J.-L., Sovet, L., Arnoux-Nicolas, C., & Pelayo, F. (2016). *Psicologia dell'accompagnamento: Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*.
- Bertetti, B., & Castelli, C. (2014). *Relazioni d'aiuto e resilienza*. Franco Angeli.

- Betancourt, T. S., & Khan, K. T. (2008). The mental health of children affected by armed conflict: protective processes and pathways to resilience. *International Review of Psychiatry* (Abingdon, England), 20(3), 317–328. <https://doi.org/10.1080/09540260802090363>
- Bliesener, T., & Losel, F. (1990). Resilience in adolescence: A study on the generalizability of protective factors. In K. Hurrelmann & F. Losel (Eds.), *Health hazards in adolescence* (pp. 299–320). Aldine de Gruyter.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Borgini, M., & Crivelli, G. (2003). *Fotolinguaggio. Un'esperienza didattica con ragazzi d'altrove*. Casagrande.
- Bortoloti, R., & de Rose, J. (2009). Evaluación de la relación de estímulos equivalentes a través de un diferencial semántico. *El Registro Psicológico*, 59, 563–590.
- Boryczko, M. (2021). Human rights in social work. Validation of instruments for measuring the level of involvement and exposure of social workers to human rights. *Adaptation of Human Rights Engagement in Social Work and Human Rights Exposure in Social Work scales in Poland*. *Praca Socjalna*, 35(6), 78–98. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.5739>
- Boustead, R., & Thomlinson, R. P. (2005). Tipping the Balance Toward Strengths? *PsycCRITIQUES*, 50(52). <https://doi.org/10.1037/04134212>
- Bowlby, J. (1985). *El apego. El apego y la pérdida*. Paidós Ibérica.
- Brazendale, K., Beets, M. W., Weaver, R. G., Pate, R. R., Turner-McGrievy, G. M., Kaczynski, A. T., Chandler, J. L., Bohnert, A., & von Hippel, P. T. (2017). Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: the structured days hypothesis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 100. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0555-2>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. (U. Bronfenbrenner, Ed.). Sage Publications Ltd.
- Brooks, R. B. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 545–553. <https://doi.org/10.1037/h0079565>
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2001). *Raising Resilient Children*. McGraw-Hill Education.
- Bruner, J. S. (1995). costruzione del Sè e costruzione del mondo. In *Il pensiero dell'altro* (pp. 125–138). Raffaello Cortina.

- Cameron, L. D., Carroll, P., & Hamilton, W. K. (2018). Evaluation of an intervention promoting emotion regulation skills for adults with persisting distress due to adverse childhood experiences. *Child Abuse & Neglect*, 79, 423–433. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.002>
- Carballera, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós.
- Careti, V., Craparo, G., & Schimmenti, A. (2013). *Memorie traumatiche e mentalizzazione*. Astrolabio.
- Caritas, V. de P. S. (2022). *Seamos protagonistas de una cultura de Buentrato*. Editorial Grafic Suisse Ltda.
- Caro Zúñiga, C. A., Prosser Bravo, G., Stark Gutiérrez, V., Jara Pacheco, J. I., & Pérez Tello, S. (2021). Resiliencia comunitaria ante la Falla de San Ramón: un estudio exploratorio desde dirigentes sociales. *Bitácora Urbano Territorial*, 31(3), 185–199. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v31n3.86827>
- Carpenter, S., Walker, B., Anderies, J. M., & Abel, N. (2001). From Metaphor to Measurement: Resilience of What to What? *Ecosystems*, 4(8), 765–781. <https://doi.org/10.1007/s10021-001-0045-9>
- Castelli, C. (2011). *Resilienza e creatività. Teorie e tecniche nei contesti di vulnerabilità* (C. Castelli, Ed.). Franco Angeli.
- Castelli, C. (2015). *Tutori di Resilienza*. Educatt.
- Castelli, C. (2020). *RESILIENZA E SPORT*. Franco Angeli.
- Castelli, C., & Sbatella, F. (2008). *Psicologia del ciclo di vita*. Franco Angeli.
- Castro-Correa, C.-P., Aldunce Ide, P., Wyndham Vásquez, K., Mena Maldonado, D., & Pérez Tello, S. (2020). Transformation of social capital during and after a disaster event: the cases Chañaral and Diego de Almagro, Atacama Region, Chile. *Natural Hazards*, 103(2), 2427–2440. <https://doi.org/10.1007/s11069-020-04091-9>
- Cefai, C. (2021). A Transactional, Whole-School Approach to Resilience. In M. Ungar (Ed.), *Multisystemic Resilience. Adaptation and Transformation in Context of Change*. (pp. 220–231). Oxford University Press.
- Cesana, M. L., Giordano, F., Boerchi, D., Rivolta, M., & Castelli, C. (2018). Drawing to reconstruct: Pilot study on acknowledging prisoners' internal and external resources in a penitentiary institution. *World Futures*, 74(6), 392–411. <https://doi.org/10.1080/02604027.2018.1445913>
- Chorpita, B. F., Bernstein, A., & Daleiden, E. L. (2011). Empirically guided coordination of multiple evidence-based treatments: An illustration of relevance mapping in children's mental health services. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(4), 470–480. <https://doi.org/10.1037/a0023982>

- Cicchetti, D., & Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 56(1), 96–118.
- Clark, J., & Ungar, M. (2021). *Resilience, Adaptive Peacebuilding and Transitional Justice*. Cambridge University Press.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Creswell, J. W., & Plano, V. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches (Fourth Ed)*. SAGE Publications.
- Cubo, S., Martín, B., & Ramos, J. L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Piramide.
- Cyrulnik, B. (2002). *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere*. Frassinelli.
- Cyrulnik, B. (2009). *El murmullo de los fantasmas: volver a la vida después de un trauma*. Gedisa,.
- Cyrulnik, B. (2014a). *La resiliencia en el siglo XXI*. In J. Madariaga (Ed.), *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2020). *Escribí soles de noche*. Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2021). *Psicoecología*. Gedisa.
- Cyrulnik, B., & Jorland, G. (2012). *Résilience connaissances de base*. ODILE JACOB.
- Cyrulnik, Boris. (2001). *La maravilla del dolor : el sentido de la resiliencia*. Granica.
- Cyrulnik, Boris. (2014). *Cuando un niño se da muerte / Boris Cyrulnik*. Editorial Gedisa,.
- Cyrulnik, Boris. (2016). *Interacciones precoces y nicho sensorial*. In Boris. Cyrulnik & M. Anaut (Eds.), *¿Porqué la resiliencia?* (pp. 45–58). Gedisa.
- Davidson, J. R. T., Payne, V. M., Connor, K. M., Foa, E. B., Rothbaum, B. O., Hertzberg, M. A., & Weisler, R. H. (2005). Trauma, resilience and saliostasis: effects of treatment in post-traumatic stress disorder. *International Clinical Psychopharmacology*, 20(1), 43–48. <https://doi.org/10.1097/00004850-200501000-00009>
- Day, C., & Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Narcea Ediciones.
- Day, C., & Gurr, D. (2016). *Leading Schools Successfully*. Routledge.

- Day, Christopher. (2014). *Pasión por enseñar : la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. In *Pasión por enseñar : la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea Ediciones.
- Del Rincón Igea, B. (2016). Resiliencia y educación social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2), 74–94. <https://doi.org/10.35362/rie70261>
- Deniro, A. (2017). La fenomenología descriptiva de Amedeo Giorgi en la investigación educativa. In P. Guitiérrez, B. Escobar, & C. Villalpando (Eds.), *Investigar y Evaluar en Educación* (p. 204). Editorial Círculo Rojo.
- Di Blasio, P. (2000). *Psicología del bambino maltrattato*. Il Mulino.
- Dieterich, H. (1996). *Nueva guía para la investigación científica*. Ariel.
- Duque, V., & Gomez, N. (2014). Lineamientos para el cuidado de los equipos, promoción del autocuidado y atención en crisis.
- Easton, G., Tello, S., Aldunce, P., Flores-Haverbeck, F., Ortega, C., Rondanelli, R., Rutllant, J., Izquierdo, T., Abad, M., Bernárdez, E., Castro Correa, C., Magallanes, V., Cartes, M., Cortes, I., Tchernitchin, A., Caceres, D., Yohannessen, K., Mena, D., Ejsmentewicz Cáceres, D., & Araya Orellana, J. (2018). Aluviones y resiliencia en Atacama. *Construyendo saberes sobre riesgos y desastres*.
- Engelmann, A. (1978). Estados subjetivos, un intento de clasificar sus informes verbales. *Atica*.
- Estévez, A., Serrone, S., & Molinaroli, G. (2010). VULNERABILIDAD PSICOSOCIAL, RESILIENCIA Y TRAUMA: BREVE REVISIÓN CONCEPTUAL. TERCER CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN de La Facultad de Psicología de La Universidad Nacional de La Plata, 8(4), 55.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Flórez, N., & Sánchez Aragón, R. (2019). Optimismo, resiliencia, sentido del humor y la salud de personas con pareja [Article]. *Pensando Psicología (Medellín)*, 15(26), 1–24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.02.03>
- Folgueiras, P. (2018). Programa Docente e Investigador. *Investigación Socioeducativa*. <http://hdl.handle.net/2445/128966>
- Folgueiras, P., & Ramirez, C. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 10 (2), 64–78. <https://doi.org/10.1344/reire2017.10.218069>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2023). *Visión general Mozambique. Visión General Mozambique*. <https://www.unfpa.org/es/data/world-population/MZ>

- Forés, A., & Grané, J. (2012). *La resiliencia en entorno socioeducativos*. Narcea Ediciones.
- Forés, A., & Grané, Jordi. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Plataforma Editorial.
- Forján, R., & Morelato, G. (2018). Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables. *Psicogente*, 21(40), 277–296. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3075>
- Forni, F., Gallart, M. A., & Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos II: la práctica de la investigación* (1st ed.). Centro Editor de América Latina.
- Fraenkel, P. (2006). Engaging Families as Experts: Collaborative Family Program Development. *Family Process*, 45(2), 237–257. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2006.00093.x>
- France, A., Bottrell, D., & Armstrong, D. (2012). *A Political Ecology of Youth and Crime*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137291486>
- Fraser, M. W., Kirby, D. L., & Smokowski. (2004). Risk and Resilience in Childhood. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood. An Ecological Perspective* (National A, pp. 13–66). National Association of Social Workers Press.
- Frounfelker, R. L., Tahir, S., Abdirahman, A., & Betancourt, T. S. (2020). Stronger together: Community resilience and Somali Bantu refugees. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 26(1), 22–31. <https://doi.org/10.1037/cdp0000286>
- Füssel, H.-M. (2007). Vulnerability: A generally applicable conceptual framework for climate change research. *Global Environmental Change*, 17(2), 155–167. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2006.05.002>
- García-Vesga, M. Cristina., & Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63–77. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1113300812>
- Garmezy, N. (1973). Competence and adaptation in adult schizophrenic patients and children at risk. In S. R. Dean (Ed.), *Schizophrenia: The first ten Dean Award Lectures*. MSS Information Corp.
- Garmezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97. <https://doi.org/10.2307/1129837>
- Gil Hernández, G. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. El Guiniguada. *Revista de Investigaciones y Experiencias En Ciencias de La Educación*, 19(0).
- Ginè, N., & Parcerisa, A. (2014). La intervención socioeducativa desde una mirada didáctica. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 45, 55–72.

- Giordano, Cipolla, A., Ragnoli, F., & Brajda Bruno, F. (2019). Transit Migration and Trauma: the Detrimental Effect of Interpersonal Trauma on Syrian Children in Transit in Italy. *Psychological Injury and Law*, 12(1), 76–87. <https://doi.org/10.1007/s12207-019-09345-x>
- Giordano, Cipolla, A., & Ungar, M. (2021). Tutor of Resilience : A Model for Psychosocial Care Following Experiences of Adversity. 12(March), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.559154>
- Giordano, F., & Ferrari, C. (2018). Processi di resilienza in minori vittime di violenza: un progetto di intervento con adolescenti in Lituania. *MALTRATTAMENTO E ABUSO ALL'INFANZIA*, 2, 105–116. <https://doi.org/10.3280/MAL2018-002007>
- Giordano, F., Ragnoli, F., Brajda Bruno, F., & Boerchi, D. (2019). Testing Assisted Resilience Approach Therapy (ARAT) with children victims of violence. *Children and Youth Services Review*, 96, 286–293. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.11.050>
- Giordano, F., & Ungar, M. (2021). Principle-driven program design versus manualized programming in humanitarian settings. *Child Abuse & Neglect*, 111, 104862. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104862>
- Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235–260.
- Giorgi, A. (2009). The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach. In *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (2012). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3–12. <https://doi.org/10.1163/156916212X632934>
- Goldstein, S., Brooks, R., & DeVries, M. (2013). Translating Resilience Theory for Application with Children and Adolescents By Parents, Teachers, and Mental Health Professionals. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience in Children, Adolescents, and Adults: Translating Research into Practice Translating Research into Practice* (The Spring, pp. 73–90). Springer Science+Business Media New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3_6
- Goleman, D. (2006). *Intelligenza Sociale*. Rizzoli.
- Goleman, D. (2020, January 22). “La crisis de salud mental ha sido descuidada por los gobiernos de todo el mundo.” *La Tercera*. https://www.latercera.com/tendencias/noticia/daniel-goleman-la-crisis-de-salud-mental-ha-sido-descuidada-por-los-gobiernos-de-todo-el-mundo/ISEVERMPLZDCHCUMW56PZW46DY/?fbclid=IwAR0ll4wKp-89yxVopaT_eOyLecE73OgMNs9tsbimlXISwGJT2GASu7_VIIo

- Gomez, E., & Kotliarenco, M. A. (2019). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 2(19), 103–131.
- Grané, J., & Forés, A. (2007). *La resiliencia*. UOC.
- Grané, J., & Forés, A. (2019). *Los patitos feos y los cisnes negros*. Plataforma Editorial.
- Grané, J., & Forés, A. (2020). *Hagamos que sus vidas sean extraordinarias*. Octaedro Editorial. <https://doi.org/9788418348297>
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit*, 16(1), 81–94.
- Grotberg, E. H. (1995). A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. In *Early Childhood Development: Practice and Reflections (Issue 8)*. Bernard van Leer Foundation.
- Guajardo, E., & Villalta, M. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *Liberabit*, ISSN 1729-4827, No. 14, 2008, Pags. 31-40, 14.
- Guichard, J. (2018). Life Design Dialogue-A New Form of Career and Life Design Interventions. Published by Studia Poradoznawcze / Journal of Counselling, 2018, vol. 7, 1, 267-304. 7, 267–303.
- Gurdián Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa*. Instituto de Investigación en Educación (INIE).
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hansen, D. (1995). *The call to teach*. Teachers Collegue.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en las escuelas*. Paidós.
- Hernández, F. (2002). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Universidad Abierta para Adultos (UAPA). <https://elibronet.sire.ub.edu/es/ereader/craiub/175601?page=62>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hurtubia Toro, V. (2020). Fortalecer la educación intercultural a través de talleres creativos. In M. Álvarez & R. Bisquerra (Eds.), *Manual de Orientación y Tutoría (versión electrónica)*. Wolters Kluwer.
- Hurtubia Toro, V., Tartakowsky, V., Acuña, M., & Landoni, M. (2021). Espacios de contención y resiliencia en comunidades educativas frente al contexto de la COVID-19 en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 113–123. <https://doi.org/10.35362/rie8624383>

- Hurtubia, V. (2019). La resiliencia: de la inspiración a la acción. Testimonios, reflexiones, experiencias para Centroamérica (V. Hurtubia, Ed.; Oficina In). Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE).
- Hurtubia, V. (2019). RESILIENCIA POR EL MUNDO: La implicación del BICE en el trabajo con la resiliencia. VII Congreso Internacional En Creatividad ASOCREA, IX Fórum Internacional de Escuelas Creativas RIEC y II Seminario de Resiliencia AIRE.
- Hurtubia, V. (2020). Deconstruir para construir. La formación de facilitadores de resiliencia y su aporte para la construcción de una ciudadanía del siglo XXI. In R. Martínez-Rodríguez & L. Benítez Corona (Eds.), *LA RESILIENCIA EN LA CIUDADANÍA DEL SIGLO XXI: UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA* (p. 154). Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Hurtubia, V. (2020). La resiliencia asistida nello sport. In C. Castelli (Ed.), *Resiliencia & Sport* (pp. 133–168). Franco Angeli.
- Hurtubia, V. (2021). La relación del niño o niña con su territorio frente al desplazamiento forzado. XLI Congreso Nacional y XXVI Internacional de Geografía. *La Construcción de Escenarios de Esperanza Con Una Geografía Acción Adaptada Para La Vida*.
- Hurtubia, V., & Forés, A. (2021). III CONGRESO MUNDIAL sobre INFANCIA y ADOLESCENCIA. In A. S. J. Hernández, J. C. Muñoz, M. V. Arboleda, E. M. R. Pereira, & M. Á. M. Sánchez (Eds.), *Los buenos tratos en la infancia, promoviendo la resiliencia* (p. 1572). Editorial DYKINSON.
- Husserl, E. (2011). *La idea de la fenomenología* [Book]. Herder Editorial.
- Instituto Nacional de Estadística de Guatemala. (2019). Principales resultados censo 2018. In Instituto Nacional de Estadística de Guatemala.
- Instituto Nacional de Estadística de Mozambique. (2019). Resultados definitivos Censo 2017.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120–134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>
- Jefferies, P., Ungar, M., Aubertin, P., & Kriellaars, D. (2019). Physical Literacy and Resilience in Children and Youth. *Frontiers in Public Health*, 7, 346. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00346>
- Jiménez Segura, F., & Arguedas Negrini, I. (2011). Rasgos de sentido de vida del enfoque de resiliencia en personas mayores entre los 65 y 75 años. *Actualidades Investigativas En Educación*, 4(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9090>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>

- Kagan, R., & Spinazzola, J. (2013). Real Life Heroes in Residential Treatment: Implementation of an Integrated Model of Trauma and Resiliency-Focused Treatment for Children and Adolescents with Complex PTSD. *Journal of Family Violence*, 28(7), 705–715. <https://doi.org/10.1007/s10896-013-9537-6>
- Kaplan, H. B. (2005). Understanding the Concept of Resilience. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 39–47). Springer US. https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_3
- Kirkpatrick, J., & Kirkpatrick, W. (2016). Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation. Association for Talent Development.
- Kotliarenco, M. A., Mardones, F., Melillo, A., & Suárez-Ojeda, E. N. (1999). Actualizaciones en Resiliencia (Fundación). a Universidad Nacional de Lanús.
- Krauskopf, D. (2011). Sociedad, adolescencia y resiliencia en el siglo XXI. In M. Munist, E. Suarez, D. Krauskopf, & T. Silber (Eds.), *adolescencia y resiliencia* (pp. 19–36). Paidós.
- Lafuente Ibáñez, C., & Marín Egoscóabal, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas [Article]. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 64, 5–18. <https://doi.org/10.21158/01208160.n64.2008.450>
- Lan, X., & Wang, W. (2019). Direct and interactive effects of peer support and resilience on psychosocial adjustment in emerging adults with early left-behind experiences. *Psychology Research and Behavior Management*, Volume 12, 277–288. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S202774>
- Landau, J. (2010). Communities that care for families: The LINC Model for enhancing individual, family, and community resilience. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(4), 516–524. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01054.x>
- Laor, N., Wolmer, L., Spirman, S., & Wiener, Z. (2003). Facing war, terrorism, and disaster: toward a child-oriented comprehensive emergency care system. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12(2), 343–361. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(02\)00106-2](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(02)00106-2)
- Le Breton, D. (2021). *Sociología del riesgo*. Prometeo Libros.
- Lecomte, J. (2005). Les caractéristiques des tuteurs de résilience. *Recherche En Soins Infirmiers*, N° 82(3), 22. <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0022>
- Leidy, M. S., Guerra, N. G., & Toro, R. I. (2010). Positive parenting, family cohesion, and child social competence among immigrant Latino families. *Journal of Family Psychology*, 24(3), 252–260. <https://doi.org/10.1037/a0019407>

- Lerner, R. M. (2006). Developmental Science, Developmental Systems, and Contemporary Theories of Human Development. In *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, Vol. 1, 6th ed. (pp. 1–17). John Wiley & Sons, Inc.
- Levey, E. J., Rondon, M. B., Sanchez, S., Williams, M. A., & Gelaye, B. (2021). Psychometric properties of the Spanish version of the 10-item Connor Davidson Resilience Scale (CD-RISC) among adolescent mothers in Peru. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 14(1), 29–40. <https://doi.org/10.1007/s40653-019-00295-9>
- Lighezzolo, J., Marchal, S., & Theis, A. (2003). Resilience by maltreated child: “Developmental tutor” and defence mechanisms (compared projective approach). *Neuropsychiatrie de l’Enfance et de l’Adolescence*, 51(2), 87–97. [https://doi.org/10.1016/S0222-9617\(03\)00020-5](https://doi.org/10.1016/S0222-9617(03)00020-5)
- Lignier, A. (2023). Syria: Children continue to face endless suffering, all parties must prioritize efforts to end grave violations. Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict. <https://childrenandarmedconflict.un.org/2023/11/syria-children-continue-to-face-endless-suffering-all-parties-must-prioritize-efforts-to-end-grave-violations/>
- Lindoso, D. P. (2017). Vulnerability and resilience: Potentials, convergences and limitations in interdisciplinary research. *Ambiente e Sociedade*, 20(4), 127–144. <https://doi.org/10.1590/1809-4422asoc0248r1v2042017>
- Liu, H., & Boyatzis, R. E. (2021). Focusing on Resilience and Renewal From Stress: The Role of Emotional and Social Intelligence Competencies. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.685829>
- Llena, A., & Parcerisa, A. (2008). *La acción socioeducativa en medio abierto*. Graó.
- López de León, S., Yela Sayle, J. A., Rodríguez Ucelo, A. M., Palma Espina, C. E., & Ortíz Leiva, K. A. (2021). Compendio estadístico niñez y adolescencia. In Instituto Nacional de Estadística de Guatemala.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). POSITIVE PSYCHOLOGICAL CAPITAL: MEASUREMENT AND RELATIONSHIP WITH PERFORMANCE AND SATISFACTION. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Luthar, S. S., & Brown, P. J. (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development and Psychopathology*, 19(3), 931–955. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000454>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Luthar, S. S., & Cusshing, G. (1999). The construct of resilience: Implications for interventions and social policy. *Development and Psychopathology*, 26(2), 353–372.

- Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6–22. <https://doi.org/10.1037/h0079218>
- Luther, K. (2015). Examining Social Support Among Adult Children of Incarcerated Parents. *Family Relations*, 64(4), 505–518. <https://doi.org/10.1111/fare.12134>
- Lyon, A. R., & Koerner, K. (2016). User-centered design for psychosocial intervention development and implementation. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 23(2), 180–200. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12154>
- Macrodatos. (2024). Mozambique: economía y demografía. Retrieved January 23, 2024, from <https://datosmacro.expansion.com/paises/mozambique>
- Madariaga, J. M. (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia : ampliando ámbitos y prácticas*. Editorial Gedisa,.
- Manciaux, M. (1999). Conclusions. In M.-P. Poilpot (Ed.), *Souffrir mais se construire* (pp. 185–203). ERES.
- Mancinelli, M. R. (2001). *Manuale Questionario di Autovalutazione*. Vita e Pensiero.
- Mancinelli, M. R. (2008). *Tecniche d’immaginazione per l’orientamento e la formazione*. Franco Angeli.
- Mancinelli, M. R. (2019). *Photolangage. Un percorso per immagini in contesti di vulnerabilità*. Educatt.
- Mancinelli, M. R. (2020). *Tecniche espressive per lo sviluppo di competenze trasversali* (F. Angeli, Ed.).
- Mancinelli, M. R. (2022). *Quale scuola superiore? Come aiutare i ragazzi nella scelta*. Alpha Test.
- Martin Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5.
- Martín, B. (2020). Investigación descriptiva. In S. Cubo, B. Martín, & J. Ramos (Eds.), *Métodos de investigación y análisis de datos en las ciencias sociales y de la salud* (pp. 373–385). Piramide.
- Martin Cuadrado, A. M., & Rubio Roldan, M. J. (2020). *La intervencion socioeducativa: diseno, desarrollo y evaluacion. Volumen I*. UNED - Universidad Nacional de Educacion a Distancia.
- Martínez Ávila, B., & Alvarez Aguirre, A. (2021). Aplicación de la fenomenología de Amedeo Giorgi como sustento metodológico. *ACC CIETNA: Revista de La Escuela de Enfermería*, 8(1), 106–112. <https://doi.org/10.35383/cietna.v8i1.570>
- Martínez, V., Espinosa-Duque, D., Jiménez-Molina, Á., Rojas, G., Vöhringer, P. A., Fernández-Arcila, M., Luttges, C., Irrázaval, M., Bauer, S., & Moessner, M. (2021). Feasibility and Acceptability of “Cuida tu Ánimo” (Take Care of Your Mood): An

- Internet-Based Program for Prevention and Early Intervention of Adolescent Depression in Chile and Colombia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9628. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189628>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. In *American Psychologist* (Vol. 56, Issue 3, pp. 227–238). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921–930. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000442>
- Masten, A. S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85(1), 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S. (2021). Resilience in Developmental Systems. In *Multisystemic Resilience* (pp. 113–134). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.003.0007>
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(3), 491–495. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000222>
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem Resilience for Children and Youth in Disaster: Reflections in the Context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science*, 1(2), 95–106. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability* (pp. 1–26). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.003>
- Mata, N. (2018). Resiliencia en el contexto educativo. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, 42–43, 251–272. <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2020/05/revista-Educacion-y-ciencias-humanas-42-43.pdf>
- Mateu Pérez, R., García-Renedo, M., Gil Beltrán, J. M., & Caballer Miedes, A. (2010). ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. *Fòrum de Recerca*, 15, 231–248.
- Mateu, R., Flores, R., Garcia, M., & Gil, J. (2013). La resiliencia y el duelo en contextos educativos. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Mateu, R., García, M., Flores, R., Gil, J., & Caballer Miedes, A. (2018). Promoción de la resiliencia en las escuelas de educación especial. In B. Cyrulnik & M. Anaut (Eds.), *Resiliencia y Adaptación, la familia y la escuela como tutores de resiliencia*. Gedisa.
- McDonald, A., Buswell, M., Khush, S., & Brophy, M. (2017). Invisible Wounds. The impact of six years of war on the mental health of Syria's children.
- McDonald-Harker, C., Drolet, J. L., Sehgal, A., Brown, M. R. G., Silverstone, P. H., Brett-MacLean, P., & Agyapong, V. I. O. (2021). Social-Ecological Factors Associated With Higher Levels of Resilience in Children and Youth After Disaster: The Importance

- of Caregiver and Peer Support. *Frontiers in Public Health*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.682634>
- McDowell, E. (1975). The semantic differential as a method of teacher evaluation. *Journal of Educational Research*, 68(9), 330–332.
- Melillo, A., & Suárez-Ojeda, E. N. (2001). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (2005). *Phenomenology of Perception*. Taylor and Francis e-Library.
- Mirotti, M. A. (2008). *Introducción a las técnicas proyectivas* (P. A. Liendo, Ed.; 3a. ed. correg. y...) [Book]. Editorial Brujas.
- Morelato, G., Korzeniowski, C., Greco, C., & Ison, M. (2019). Resiliencia Infantil: Intervención para promover recursos en contextos vulnerables/Child Resiliency: Intervention to Promote Resources in Vulnerable Contexts. *Revista Costarricense de Psicología*, 38(2), 205. <https://doi.org/10.22544/rcps.v38i02.05>
- Morina, N., Malek, M., Nickerson, A., & Bryant, R. A. (2017). Psychological interventions for post-traumatic stress disorder and depression in young survivors of mass violence in low- and middle-income countries: Meta-analysis. In *The British Journal of Psychiatry* (Vol. 210, Issue 4, pp. 247–254). Royal College of Psychiatrists. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.115.180265>
- Mozambique OCHA. (2023). United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA). Mozambique on the Front Lines of Climate Change. Retrieved December 15, 2023, from <https://interactive.unocha.org/publication/humanitarian-access/mozambique.html>
- Mucke, P. (2021). *World Risk Report 2020*.
- Munist, M., Suárez, B., & Alonso, M. (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos de resiliencia comunitaria? In M. Simpson, M. Munist, E. Santa Cruz, M. Kotliarenco, E. Klasse, & A. Melillo (Eds.), *Resiliencia comunitaria* (p. 360). Editorial Dunken.
- Munist, M., Suárez-Ojeda, E. N., Krauskopf, D., & Silber, T. (2011). *adolescencia y resiliencia*. Paidós.
- Muñoz, D. (2021). *Justicia Restaurativa y Resiliencia*. Bureau International Catholique de l'Enfance.
- Muñoz, V., & De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16, 107–124.
- Neenan, M. (2009). *Developing resilience: A cognitive-behavioural approach*. In *Developing resilience: A cognitive-behavioural approach*. Routledge/Taylor & Francis Group.

- Nota, L., Soresi, S., Di Maggio, I., Santilli, S., & Ginevra, M. C. (2020). Sustainable Development, in Career counseling and career education. Springer International Publishing.
- Novella, I. (2014). Educación para la resiliencia en el ámbito socioeducativo. *Revista de Educación Social*, 18, 1–16.
- O'Connor, K. E. (2008). “You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. (2021). Developments in north-west Syria and Ras Al Ain.
- Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed conflict. (2021). Children Affected by Grave Violations.
- Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala -ODHAG. (2021). Situación de los derechos de la Niñez y Adolescencia.
- Olmo-Extremera, Marta., Segovia, J. (2018). RESILIENCE FROM PROFESSIONAL RELATIONSHIPS IN CHALLENGING EDUCATIONAL CENTERS 1 INTRODUCCIÓN Es de clara evidencia que las realidades escolares son un reflejo directo de cómo está la sociedad actual ; cambios constantes , grandes desigualdades , bilingüismos , Educação & Formação, 3(3), 3–19. <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.864>
- Opazo Carvajal, H. (2016). Ética en Investigación: Desde los Códigos de Conducta hacia la Formación del Sentido Ético. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(2 SE-Artículos). <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.2.004>
- Orozco Martínez, S. (2017). El saber profesional de una maestra de Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 143–157. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1103>
- Orozco-Martínez, S., Pañagua Domínguez, L., & Martos-Pérez, M.-V. (2021). La creación curricular en la formación de educadores. *Aula Abierta*, 50(3), 737–744. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.737-744>
- Ortega González Y Brizeida, Z., Llamozas, M., Ortega González, Z., & Brizeida, Y. (2018). Concepto De Resiliencia: Desde La Diferenciación De Otros Constructos, Escuelas Y Enfoques. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 39, 30–43. www.revistaorbis.org.ve/núm39
- Osgood, C., Suci, G., & Tannenbaum, P. (1976). El diferencial semántico como instrumento de medida. In C. Wainerman (Ed.), *Escalas de medición en ciencias sociales*. Nueva Visión.

- Oshio, A., Taku, K., Hirano, M., & Saeed, G. (2018). Resilience and Big Five personality traits: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 127, 54–60. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.048>
- Overton, W. F. (2013). A New Paradigm for Developmental Science: Relationism and Relational-Developmental Systems. *Applied Developmental Science*, 17(2), 94–107. <https://doi.org/10.1080/10888691.2013.778717>
- Pacheco, C., & Fossa Arcila, P. (2022). Cuatro aproximaciones a la experiencia subjetiva desde la metodología de investigación fenomenológica hermenéutica. *Revista de Investigación En Psicología*, 25(1), 135–158. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v25i1.21788>
- Pacheco-Mangas, J., & Palma-García, de L. O. M. (2015). La resiliencia en Servicios Sociales Comunitarios: un abordaje desde la perspectiva de los profesionales. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 4, 29–38.
- Pacheco-Mangas, J., Palma-García, de L. O. M., & Hombrados-Mendieta, I. (2020). Resilience and organizational culture of social services in the era of digitalization. *Prisma Social*, 29, 98–122. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85091058044&origin=inward&txGid=8de4c2ec3f0b0fa797b1755d59e0656d>
- Palacián de Inza, B. (2016). MOZAMBIQUE: Ni guerra ni paz.
- Palma, M. de las O., Hurtubia, V., Acuña, M., & Gil, G. E. (2021). Resiliencia familiar en situaciones de confinamiento generadas por el Covid-19. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (Dreh)*, 18, 91–108. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17828>
- Paloma, V., Morena, I., Sladkova, J., & López-Torres, C. (2020). A peer support and peer mentoring approach to enhancing resilience and empowerment among refugees settled in southern Spain. *Journal of Community Psychology*, 48(5), 1438–1451. <https://doi.org/10.1002/jcop.22338>
- Palomero, J. E. (2006). Reseña de *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida* de Isabel Martínez Torralba y Ana Vásquez-Bronfman. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(1), 290–292.
- Parcerisa, A., & Usurriaga, J. (2013). Revisión de proyectos. Diseñando nuevos retos. In A. Forés & A. M. Novella (Eds.), *7 retos para la educación social* (pp. 67–82). Gedisa.
- Pascual, A. S., Martín, M. P. M., & De Castro Pericacho, C. (2019). Sociologizing resilience. The role of socio-communitarian and political participation on the strategies to cope with the crisis. *Revista Espanola de Sociologia*, 28(2), 227–247. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.75>
- Pellerey, M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna CNOS*, 1, 41–50.

- PENUEL, W. R., ROSCHELLE, J., & SHECHTMAN, N. (2007). DESIGNING FORMATIVE ASSESSMENT SOFTWARE WITH TEACHERS: AN ANALYSIS OF THE CO-DESIGN PROCESS. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 02(01), 51–74. <https://doi.org/10.1142/S1793206807000300>
- Pereira, C. (1986). *El diferencial semántico: una técnica de medición en las ciencias humanas y sociales*. Atica.
- Pérez, J. M., & Sandoval, M. (2015). ¿Cómo formular una buena pregunta de investigación? Estructura y redacción de la pregunta de investigación. *Ortho-Tips*, 11(2), 74–74. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=59670>
- Perez, S. (2015). ¿Y qué hacemos ahora? Los viejos y nuevos riesgos del desastre nortino. CIPER – Centro de Investigación Periodística. <https://citrid.uchile.cl/2016/09/27/y-que-hacemos-ahora-los-viejos-y-nuevos-riesgos-del-desastre-nortino/>
- Pérez, S., Alday, R., Astudillo, V., Flores-Haverbeck, F., & Saavedra, A. (2018). Capacidades educativas para la resiliencia frente a desastres. In G. Vargas, S. Pérez, & P. Aldunce (Eds.), *ALUVIONES Y RESILIENCIA EN ATACAMA. CONSTRUYENDO SABERES SOBRE RIESGOS Y DESASTRES*. (Social-Edi, p. 363).
- Pérez Tello, S., Aldunce Ide, P., Flores-Haverbeck, F., Mena Maldonado, D., Castro Correa, C. P., & Wyndham Vásquez, K. (2022). Coping Strategies and Tactics to Deal With Social Vulnerability in the Flood Disaster of March 25, 2015, in Chañaral and Diego de Almagro, Chile. *Frontiers in Climate*, 4. <https://doi.org/10.3389/fclim.2022.763413>
- Peters, R. DeV. (2005). A Community-Based Approach to Promoting Resilience in Young Children, Their Families, and Their Neighborhoods. In *Resilience in Children, Families, and Communities* (pp. 157–176). Springer US. https://doi.org/10.1007/0-387-23824-7_10
- Peterson, S. J., & Luthans, F. (2003). The positive impact and development of hopeful leaders. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(1), 26–31. <https://doi.org/10.1108/01437730310457302>
- Poilpot, M.-P. (2004). La resiliencia: el realismo de la esperanza. In B. Cyrulnik (Ed.), *El realismo de la esperanza*. Gedisa.
- Prieto, L. L., Soria, M. S., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. (2008). Una ampliación del modelo demandas-recursos laborales en la predicción del burnout y del engagement en profesores. [Extension of the job demands-resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time.]. *Psicothema*, 20, 354–360.
- Prince-Embury, S. (2014). Review of Resilience Conceptual and Assessment Issues. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience Interventions for Youth in*

- Diverse Populations (The Spring, pp. 13–23). Springer Science+Business Media New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0542-3_2
- Prince-Embury, S., & Saklofske, D. H. (2013). Translating Resilience Theory for Application: Introduction. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience in Children, Adolescents, and Adults: Translating Research into Practice* (The Spring, pp. 3–7). Springer Science+Business Media New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3_1
- Puig, G., & Rubio, J. L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Gedisa.
- Pulido Polo, M. (2015). Ceremonial y protocolo: métodos y técnicas de investigación científica [Article]. *Opción* (Maracaibo, Venezuela), 1, 1137–1156.
- Ramírez-Martínez, C., Serrano-Correa, H.-D., Villamizar Peña, K. Y., Vidales Rivera, M. J., Padilla Delgado, H. A., Alba-Niño, M., Maldonado Parada, K. A., Carreño-Paredes, M.-T., Mendoza Peñaranda, Á., Mora-Ramírez, M.-A., Castellanos, S. D., Ortega-Ortega, J.-Y., Arciniegas-Kopp, L.-P., Vargas-Clavijo, O., Buitrago-Carrillo, E.-D., Ortega Suárez, L. D., & Salazar-Torres, J. P. (2020). Contextos y realidades ciudadanas: bases para el desarrollo sostenible. Universidad Simón Bolívar. <https://doi.org/10.17081/r.book.2022.09.7337>
- Regional Refugee & Resilience Plan. (2017). *Regional Strategic Overview 2017/2018*.
- Robinson, M., Raine, G., Robertson, S., Steen, M., & Day, R. (2015). Peer support as a resilience building practice with men. *JOURNAL OF PUBLIC MENTAL HEALTH*, 14(4), 196–204. <https://doi.org/10.1108/JPMH-04-2015-0015>
- Robinson, M., Raine, G., Robertson, S., Steen, M., Day, R., Recientes, I., Resilience, T., Arrido, V. M. U. G., Ungar, M., Sarmiento, Á. S., Ponce, R. S., Luther, K., Lecomte, J., Sánchez-Reyes, J. E., Cantor-Jiménez, J., Castro-Sardi, X., Bolaños, Y., Del Rincón Igea, B., Aguaded, M. C., ... Morelato, G. (2018b). Resilience by maltreated child: “Developmental tutor” and defence mechanisms (compared projective approach). *Child Development*, 85(4), 1–25. <https://doi.org/10.1590/1809-4422asoc0248r1v2042017>
- Rodríguez Camarena, C. S. (2015). La influencia de las clasificaciones de derechos humanos en la exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales. *Ciencia Jurídica*, 4(7), 123. <https://doi.org/10.15174/cj.v4i1.129>
- Rodríguez Otero, L. M., & Cerros Rodríguez, E. (2021). Derechos Humanos y Trabajo Social en México: nociones, compromisos y vocación en el estudiantado. *Revista de Educación y Derecho*, 24(24).
- Rodríguez, R. (2007). *Técnicas de investigación social. Manuales Universitarios de Teleformación. Relaciones Laborales*.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el

- autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60–69. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>
- Rojas Soriano, R. (2002). *Investigación social: teoría y praxis (Décima primera e...)* [Book]. Plaza y Valdés S. A. de C. V.
- Rubio, J. L., & Puig, G. (2015). *TUTORES DE RESILIENCIA*. Gedisa.
- Ruiz, H., & Reyes, E. (2009). *Metodología de la investigación*. Cengage Learning Latin America.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In *American Journal of Orthopsychiatry* (Vol. 57, Issue 3, pp. 316–331). American Orthopsychiatric Association, Inc. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626–631. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](https://doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V)
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Saavedra, E. (2014). La construcción de la respuesta resiliente, un modelo y su evaluación. In *Nuevas miradas sobre la resiliencia* (pp. 111–130). Gedisa.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 13.
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica* (ed. ampl.) [Book]. EUDEBA.
- Sánchez, A., & Gutiérrez, L. (2016). *Criterios de resiliencia entrevista a Boris Cyrulnik*. Gedisa.
- Sánchez-Reyes, J. E., Cantor-Jiménez, J., Castro-Sardi, X., & Bolaños, Y. (2019). Conceptions of children and ways of relating between caregivers and professionals and institutionalized children, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Nñez y Juventud*, 17(2), 1–25. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17209>
- Sanders, J., Munford, R., & Liebenberg, L. (2017). Positive youth development practices and better outcomes for high risk youth. *Child Abuse & Neglect*, 69, 201–212. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.04.029>
- Sanz, Fina. (2016). *El Buentrato como proyecto de vida* [Book]. Kairós.
- Sarkar, M., & Fletcher, D. (2013). How should we measure psychological resilience in sport performers? *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 17(4), 264–280. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2013.805141>
- Saul, J., & Simon, W. (2016). Building Resilience in Families, Communities, and Organizations: A Training Program in Global Mental Health and Psychosocial Support. *Family Process*, 55(4), 689–699. <https://doi.org/10.1111/famp.12248>

- Save the Children. (2022). *Education Interrupted. Prioritising Early Recovery in the Education Sector in Syria*.
- Sbatella, F. (2020). *Manuale di psicologia dell'emergenza*. Ediz. ampliata. Franco Angeli.
- Schön, D. (1992). FORMAR PROFESSORES COMO PROFISSIONAIS REFLEXIVOS. *Educação, Formação De Professores*, 3.
- Schutz, P., & Zembylas, M. (2009). *Advances in teacher emotion research*. Springer New York.
- Sempio, L., & Marchetti, A. (1995). *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente* (L. Sempio & A. Marchetti, Eds.). Raffaekki Cortina.
- Serrano, Á., & Sanz, R. (2019). Reflections and practical proposals to develop the capacity of resilience in front of conflicts in the school. *Publicaciones de La Facultad de Educacion y Humanidades Del Campus de Melilla*, 49(1), 177–190. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9861>
- Soave, M. A. (2016). *Manual de técnicas proyectivas* (M. A. Soave, Ed.; 1st ed.) [Book]. Brujas.
- Sokol, A. V., & Cranton, P. (1998). Transforming, Not Training. *Adult Learning*, 9(3), 14–16. <https://doi.org/10.1177/104515959800900308>
- Syrian Network for Human Rights, S. (2023). *On the 12th Anniversary*.
- Taleb, N. (2012). *El cisne negro, el impacto de lo altamente improbable*. Paidós.
- Tamayo y Tamayo, Mario. (1976). *Metodología formal de la investigación científica* [Book]. Limusa.
- Tartakowsky, V., Simpson, M. G., Hurtubia, V., Metzger, S., Gil, Y., & Forés, A. (2022). *La Resiliencia Sociocultural del S XXI*. Mamarracho.
- The Alliance for Child Protection in Humanitarian. (2019). *Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action*.
- The fund for peace. (2023). *Fragil estates index. Fragil Estates Index, Comparative Analysis*. <https://fragilestatesindex.org/comparative-analysis/>
- The Government Office for Science. (2008). *Foresight Mental Capital and Wellbeing Project*.
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. In M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 45–59). Gedisa.
- Tomkiewicz, S. (2004). El surgimiento del concepto. In B. Cyrulnik (Ed.), *El realismo de la esperanza*. Gedisa.
- Torrallba, I. M., & Vásquez-Bronfman, A. (2006). *La resiliencia invisible: infancia, inclusión social y tutores de vida*. Editorial Gedisa.

- Touma, J. (2022). Syria: children struggle with physical and psychological scars after 11 years of war. UNICEF. <https://www.unicef.org/press-releases/syria-children-struggle-physical-and-psychological-scars-after-11-years-war>
- Trejo Sánchez, K. (2021). Fundamentos de metodología para la realización de trabajos de investigación (M. J. Amaro Barriga, Ed.) [Book]. Editorial Parmenia.
- Trentin, G., & Vallarino, E. (2007). Analisi del follow-up nella formazione. *TD41*, 2.
- Turner, B. (2010). Vulnerability and resilience: coalescing or paralleling approaches for sustainability science? *Global Environmental Change*, 20(4), 570–576.
- Ungar, M. (2004). A Constructionist Discourse on Resilience: Multiple Contexts, Multiple Realities Among At-Risk Children and Youth. *Youth & Society*, 35(3), 341–365. <https://doi.org/10.1177/0044118X03257030>
- Ungar, M. (2008). Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- Ungar, M. (2012). *The Social Ecology of Resilience: A handbook of theory and practice* (M. Ungar, Ed.). Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3>
- Ungar, M. (2018). Systemic resilience : principles and processes for a science of change in. *Ecology and Society* 23, 23(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.5751/ES-10385-230434>
- Ungar, M. (2018). *What Works: A Manual for Designing Programs that Build Resilience*.
- Ungar, M. (2019). Designing resilience research: Using multiple methods to investigate risk exposure, promotive and protective processes, and contextually relevant outcomes for children and youth. *Child Abuse and Neglect*, 96(March), 104098. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104098>
- Ungar, M. (2021). *Multisystemic Resilience* (M. Ungar, Ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.001.0001>
- UNHCR. (2023). UNHCR Mozambique. Operational Data Portal. <https://data.unhcr.org/es/country/moz>
- UNHCR. (2023). UNHCR Syria. Operational Data Portal. <https://data.unhcr.org/es/country/syr>
- UNICEF Division of Data Analytics. (2016). *Estado Mundial de la Infancia*.
- UNICEF Division of Data Analytics. (2023). *PROGRESS ON CHILDREN’S WELL-BEING: Centring child rights in the 2030 agenda for every child, a sustainable future*. United Nations Children’s Fund (UNICEF).
- UNICEF Syria Country. (2020). Every day counts. An outlook on education for the most vulnerable children in Syria. In United Nations Children’s Fund (UNICEF). <https://doi.org/10.1515/9780773586796-009>

- UNICEF Syria Country. (2022). Every day counts. An outlook on nutrition for the most vulnerable children in Syria. In EM: Air and Waste Management Association's Magazine for Environmental Managers. <https://doi.org/10.1515/9780773586796-009>
- United Nations Development Programme. (2022). Human Development Index. United Nations Development Programme. <https://hdr.undp.org/data-center/specific-country-data#/countries/SYR>
- Välikangas, L. (2010). The resilient organization: how adaptive cultures thrive even when strategy fails.
- Välikangas, L., & Romme, G. (2013). How to Design for Strategic Resilience: A Case Study in Retailing. *Journal of Organization Design*, 2(2), 44. <https://doi.org/10.7146/jod.7360>
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. SUNY Press.
- Vanistendael, S. (2005). La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos. 2 Congreso Internacional de Los Transtornos Del Comportamiento En Niños y Adolescentes, pagina 8, 1–13.
- Vanistendael, S. (2014). Resiliencia: el reto del cambio de mirada. In B. Cyrulnik (Ed.), *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Gedisa.
- Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2006). *La felicidad es posible*. Gedisa.
- Vanistendael, S., Lecomte, J., Gaberan, P., Humbeek, B., Manil, P., & Rouyer, M. (2013). *Resiliencia y humor*. Gedisa.
- Ventevogel, P. (2018). Interventions for Mental Health and Psychosocial Support in Complex Humanitarian Emergencies: Moving Towards Consensus in Policy and Action? In *Mental Health of Refugee and Conflict-Affected Populations* (pp. 155–180). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97046-2_8
- Wager, E., & Kleinert, S. (2011). Responsible research publication: international standards for authors. In T. Mayer & N. Steneck (Eds.), *Promoting Research Integrity in a Global Environment* (pp. 309–316). Imperial College Press / World Scientific Publishing.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. In *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. (pp. xv, 318–xv, 318). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Werner, E., & Smith, Ruth. (1982). *Vulnerable, But Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. McGraw-Hill.
- Wolmer, L., Hamiel, D., Barchas, J. D., Slone, M., & Laor, N. (2011). Teacher-delivered resilience-focused intervention in schools with traumatized children following the

- second Lebanon war. *Journal of Traumatic Stress*, 24(3), 309–316.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jts.20638>
- Wolmer, L., Hamiel, D., Barchas, J. D., Slone, M., & Laor, N. (2011). Teacher-Delivered Resilience-Focused Intervention in Schools With Traumatized Children Following the Second Lebanon War. *Journal of Traumatic Stress*, 24(3), 309–316.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jts.20638>
- World Food Programme. (2023). World Food Programme. Syria.
<https://www.wfp.org/countries/syrian-arab-republic>
- World Food Programme. (2024). World Food Programme. Mozambique.
<https://www.wfp.org/countries/mozambique>
- Wright, M. O., & Masten, A. S. (1997). Vulnerability and resilience in young children. In S. I. Greenspan, J. D. Osofsky, & K. Pruett (Eds.), *Handbook of child and adolescent psychiatry, Volume 1, Infancy and preschoolers: Development and syndromes* (pp. 202–224). Wiley.
- Wyman, P. A., Sandler, I., Wolchik, S., & Nelson, K. (2000). Resilience as cumulative competence promotion and stress protection: Theory and intervention. In *The promotion of wellness in children and adolescents*. (pp. 133–184). Child Welfare League of America.

Anexos

1. Test del árbol

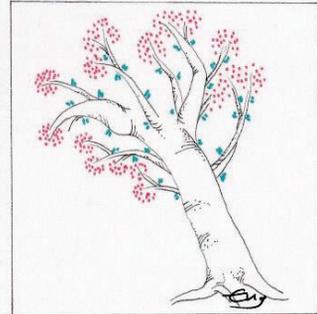
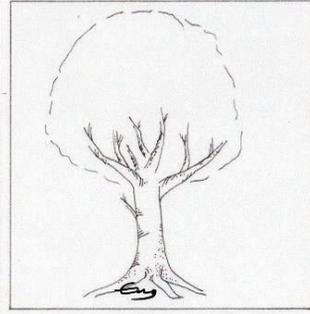
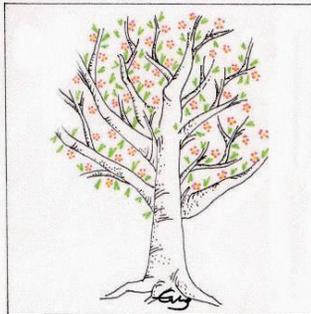
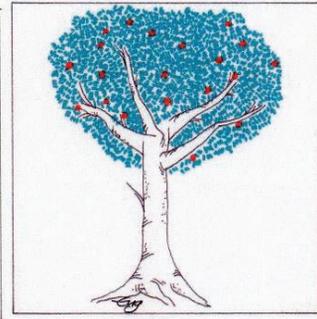
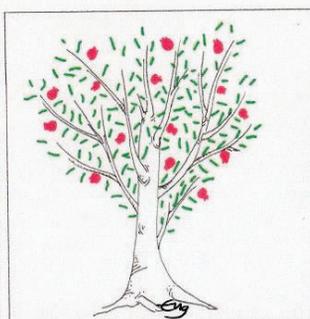
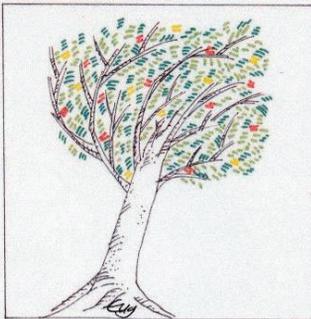
1.1 Siria, Guatemala y Mozambique

Choose a tree

NameM/F.....

Maria R. Mancinelli - Engenio V R Grosso

Age.....Date and Place.....



2. Autoevaluación

2.1 Siria

استبيان التقييم الذاتي¹

نقدم هنا سلسلة من العبارات التي تتحدث عن المشاعر أو السلوكيات التي يمكن استخدامها في الحياة الشخصية والمهنية. اقرأ كل جملة وأشر بما يناسبك لكل منها بوضع علامة X في المربع المقابل من ١ إلى ٤.

صحيحة تماماً (٤)	صحيحة (٣)	خاطئة (٢)	خاطئة تماماً (١)	
				١. عندما يتعين القيام بشيء ما ، لا أتراجع مطلقاً .
				٢. أعتقد أنه ليس من الضروري أن أكون مهذباً ولطيفاً مع الجميع.
				٣. أتتحقق بعناية من التفاصيل ، قبل إنهاء مهمتي.
				٤. أمام أحداث الحياة، ردة فعلي مبالغ بها أحياناً.
				٥. أشارك دائماً بكل سرور بالمشاريع المبتكرة.
				٦. إذا كنت أفعل شيئاً وواجهت صعوبة ، أغير شيئاً.
				٧. أنا قلق دائماً بشأن رفاهية الآخرين.
				٨. أميل إلى العمل المحدد والضروري.
				٩. أتمكن من المحافظة الهدوء عندما أستفز.
				١٠. لأهتمني الأشياء البعيدة عن حياتي اليومية.
				١١. أنا لا أحب أن أكون غير نشط / هادئ لفترة طويلة.
				١٢. لا أتلقى بأشخاص لا أعرفهم.
				١٣. أنني دائماً ما بدأت به.
				١٤. إذا لم ينجح شيء كما خططت له، أفقد السيطرة.
				١٥. أتمسح لمواجهة المهام الجديدة لأنها ممتعة.
				١٦. أسمح للآخرين بالمبادرة.
				١٧. أنا متاح، دائماً وفي أي حالة، لمساعدة الآخرين.
				١٨. لا أجهد في العمل إذا لم يكن ذلك ضرورياً.
				١٩. أنا هادئ وساكن دائماً تقريباً.
				٢٠. أفضل استخدام طريقة مجربة في مواجهة مشكلة.
				٢١. عندما أبدأ شيئاً ما ، أريد الحصول على أقصى النتائج.
				٢٢ - عادة ما أفضل فعل الأشياء بمفردتي أكثر من مع الآخرين.
				٢٣. انتبه لكل ما أقوم به.
				٢٤. عادة ما أسمح لعواطفني وانفعالاتي أن تتحكم بي.
				٢٥ - انجذب إلى ثقافات وعادات مختلفة عني.
				٢٦. في بعض الأحيان أفقد الفرص لأنني لا أتخذ القرار في الوقت المناسب.
				٢٧. أعتقد أن إنشاء مشروع مع أشخاص آخرين هو أكثر تحفيزاً.

¹ Cuestionario de Auto-evaluación - Creado por María Mancinelli 2019
Adaptación al Árabe para Siria por Maristas Azules/Bahjat Azrie-2019

صحيحة تماماً (٤)	صحيحة (٣)	خاطئة (٢)	خاطئة تماماً (١)	
				٢٨. عادة ما أفعل الأشياء دون أن أفكر كثيراً.
				٢٩. أستطيع التحكم بمشاعري أمام المشاكل.
				٣٠. أشعر بمزيد من الراحة في المواقف التي أعرفها بالفعل.
				٣١. لا أخاف من المخاطرة.
				٣٢. عندما أتكلم ، أفضل أن أعتر عن النقطة الأساسية مباشرة.
				٣٣. لا أترك الأمور في منتصف الطريق ، حتى لو كانت غير مهمة.
				٣٤. أشعر بالتوتر والقلق عندما أواجه وضعاً جديداً.
				٣٥. تقييم مشكلة من وجهات نظر مختلفة ليس مضيعة للوقت.
				٣٦. أميل إلى ترك الأمور للحظة الأخيرة.
				٣٧. أتحدث بسهولة مع أشخاص آخرين ، حتى لو كانوا مختلفين عني.
				٣٨. لا أفكر دائماً بنتائج تصرفاتي.
				٣٩. يمكنني مواجهة هزائمي دون إحباط.
				٤٠. تقلقي التغييرات والتطورات المستمرة.
				٤١. عندما يتعين عليّ مواجهة شيء ما، لا أسمح للشكوك أو المخاوف أن تغلبني.
				٤٢. لا أحب أن يضعوني في مشاكل الآخرين.
				٤٣. أحب أن أعمل الأشياء بدقة.
				٤٤. ردة فعلي عادةً انفعالية.
				٤٥. أسعى إلى فعل الأشياء بطريقة مميزة ومختلفة.
				٤٦. هناك القليل من الأشياء التي تجعلني متحمسة.
				٤٧. أسعى لإقامة علاقة جيدة مع الجميع.
				٤٨. عادة ما يحدث لي أن أضيع الوقت.
				٤٩. نادراً ما أفقد السيطرة على مشاعري.
				٥٠. أفضل، بشكل عام، متابعة البرنامج المتفق عليه.
				٥١. أحب القيام بالعديد من الأنشطة المختلفة.
				٥٢. عموماً ، يُشعري الآخرون بالملل.
				٥٣. أنا ثابت في التزاماتي.
				٥٤. أصبح قلقاً في مواجهة أي حالة غير متوقعة.
				٥٥. أحب أن يكون لدي العديد من الهوايات.
				٥٦. أحب قضاء الوقت دون فعل أي شيء.
				٥٧. أحاول اعتبار مشاعر الآخرين.
				٥٨. أميل إلى فعل أشياء كثيرة وإتمامها.
				٥٩. أستطيع أن أواجه بسلام أحكام الآخرين.
				٦٠. لست مهتماً بتبادل الآراء مع أشخاص يفكرون بطريقة مختلفة عني.

2.2 Guatemala

Cuestionario de evaluación

Creado por Maria Mancinelli

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

A continuación, te presentamos una serie de frases que hablan de sentimientos o conductas que se pueden utilizar en la vida personal y profesional.

Lee cada frase y por cada una de ella, indica en que medida te representa

Indica su valor con una X en la casilla correspondientes de 1 a 4.

	Del todo falso (1)	Falso (2)	Verdadero (3)	Del todo verdadero (4)
1. Cuando hay que hacer algo, nunca me hecho atrás.				
2. Creo que no es necesario ser amable y gentil con todos.				
3. Controlo con atención los detalles, antes de dar por terminado un trabajo.				
4. Frente a los eventos de la vida, amenudo mi reacción es exagerada				
5. Siempre participo con gusto a proyectos innovativos				
6. Si estoy haciendo algo y me encuentro con una dificultad, cambio cosa				
7. siempre me preocupo del bienestar de los demás				
8. Tiendo a esforzarme lo justo y necesario				
9. Logro mantener la calma cuando me provocan				
10. No me interesan las cosas alejadas de a mi vida diaria				
11. No me gusta estar inactivo/quieto por mucho tiempo				
12. Soy bastante desconfiado con las personas que no conozco				
13. Siempre termino lo que comienzo				
14. Si algo no me resulta como lo tenía planeado pierdo el control.				
15. Mi entusiama enfretar nuevas tareas porque es divertido				
16. Dejo que los demás tomen la iniciativa				
17. Siempre estoy a disposición para ayudar a los demás, en cualquier situación				

Cuestionario de evaluación

Creado por Maria Mancinelli

	Del todo falso (1)	Falso (2)	Verdadero (3)	Del todo verdadero (4)
18. No me esfuerzo en el trabajo si no es necesario				
19. Casi siempre estoy tranquilo y sereno				
20. Frente una problema, prefiero utilizar un método ya probado				
21. Cuando comienzo algo, quiero tener los máximos resultados				
22. Normalmente prefiero hacer las cosas solo, que con los demás				
23. Pongo atención a todo lo que hago				
24. Generalmente me dejo controlar por mis emociones				
25. Me atraen las culturas y costumbres diversas de las mias				
26. A veces pierdo oportunidades porque no me decido en tiempo				
27. Pienso que crear un proyecto junto con otras personas es más estimulante				
28. Generalmente hago las cosas sin reflexionar mucho.				
29. Logro controlar mis emociones frente a los problemas				
30. Me siento más cómodo frente a situaciones que ya conozco				
31. No temo correr riesgos				
32. Cuando hablo, prefiero ir al grano				
33. Jamas dejo a mitad las cosas, incluso si son poco interesantes				
34. frente a una nueva situación, me siento nervioso y agitado				
35. evaluar un problema desde diversos puntos de vista, no es una pérdida de tiempo				
36. tengo la tendencia ha dejar las cosas para el último momento				
37. hablo con facilidad con otras personas, incluso si son diferentes a mi				
38. no siempre pienso en las consecuencias que tendrán mis acciones				
39. puedo enfrentar mis derrotas sin desanimarme				

Cuestionario de evaluación
Creado por María Mancinelli

	Del todo falso (1)	Falso (2)	Verdadero (3)	Del todo verdadero (4)
40. Los continuos cambios y novedades me ponen ansioso				
41. Cuando tengo que enfrentar algo, no me dejo vencer por las dudas o temores				
42. no me gusta que me involucren en los problemas de los demás				
43. Me gusta hacer las cosas con precisión				
44. generalmente reacciono con impulsividad				
45. busco hace las cosas de manera original y diferente				
46. Son pocas las cosas que logran apasionarme				
47. Me esfuerzo para tener una buena relación con todos				
48. Generalmente me sucede de perder el tiempo				
49. Rara vez pierdo el control de mis emociones				
50. Generalmente prefiero seguir el programa acordado				
51. Me gusta hacer varias actividades diferentes				
52. Generalmente los demás me aburren				
53. soy constante con mis compromisos				
54. Frente a cualquier imprevisto me pongo ansioso				
55. Me gusta tener varios hobbies				
56. Me gusta pasar del tiempo sin hacer nada				
57. Intento considerar los sentimientos de los demás				
58. Tiendo a hacer muchas cosas y terminarlas				
59. Puedo enfrentar con tranquilidad los prejuicios de los demás				
60. No me interesa cambiar opiniones con gente que piensa disinto a mi.				

2.3 Mozambique

Questionário de auto-avaliação
Maria Mancinelli
2019

QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO

A seguir, apresentamos-lhe uma série de frases que falam de sentimentos ou comportamentos de nossa vida pessoal e profissional.

Leia cada frase e indique como representá-lo, com um X de 1 a 4.

	Muito falso (1)	Falso (2)	Verdadeiro (3)	Muito verdadeiro (4)
1. Estou disposto a participar em qualquer atividade que me seja proposta				
2. Acho que não precisa ser gentil com todos.				
3. Eu cuidadosamente controlar os detalhes, antes de eu terminar um trabalho.				
4. Geralmente minhas reações são exageradas, diante dos acontecimentos da minha vida.				
5. Estou feliz em participar de projetos inovadores.				
6. Se eu tiver dificuldade em fazer alguma coisa, vou deixá-lo ir.				
7. Eu sempre me preocupo com o bem-estar dos outros.				
8. Eu costumo esforçar-me pelo mínimo e indispensável.				
9. Eu consigo manter a calma, mesmo quando isso me provoca.				
10. Não estou interessada em coisas longe da minha vida diária.				
11. Eu não gosto de estar por perto por um longo tempo sem fazer nada.				
12. Tenho pouca confiança no que não sei.				
13. Eu sempre termino o que começo.				
14. Diante de acontecimentos imprevistos, fico muito ansioso.				
15. Eu vou assumir novas e diversificadas tarefas/situações.				
16. Preferi que outros decidam o que fazer.				
17. Estou sempre disposta a ajudar os outros.				

Questionário de auto-avaliação
 Maria Mancinelli
 2019

	Del todo falso (1)	Falso (2)	Verdadero (3)	Del todo verdadero (4)
18. Eu não tento trabalhar duro se eu não tenho que				
19. Estou quase sempre tranquilo e calmo				
20. As notícias e as mudanças contínuas, fazem-me ansioso.				
21. Quando eu faço algo, eu quero fazer o nosso melhor.				
22. Prefiro fazer as coisas sozinhas, não com os outros.				
23. Eu presto a mesma atenção a todas as coisas que eu faço.				
24. Eu costumo me deixar ser controlado por minhas emoções.				
25. Sou atraído por culturas e costumes que não os meus.				
26. Eu sinto falta de oportunidades, porque eu não decidir a tempo.				
27. Eu acho que criar, organizar ou fazer coisas com os outros é sempre interessante.				
28. Costumo fazer coisas sem muita reflexão.				
29. Eu posso enfrentar derrotas sem ficar desencorajado.				
30. Estou mais calmo diante das situações que já conheço.				
31. Não tenho medo de arriscar.				
32. Muitas vezes estou entediado com os outros.				
33. Eu nunca deixo um emprego ao meio, mesmo se eles são desinteressantes.				
34. Confrontado com uma nova situação, sinto-me nervosa e agitada.				
35. Estou sempre à procura de novas e originais formas de fazer as coisas.				
36. Eu tendem a deixar as coisas para o último minuto.				
37. Posso falar facilmente com outras pessoas além de mim.				

Questionário de auto-avaliação
 Maria Mancinelli
 2019

	Del todo falso (1)	Falso (2)	Verdadero (3)	Del todo verdadero (4)
38. Nem sempre termino as coisas que começo a fazer.				
39. Eu posso lidar com minhas emoções, diante de problemas ou dificuldades.				
40. Eu não estou interessado em compartilhar com as pessoas muito diferentes de mim.				
41. Se eu tiver que fazer alguma coisa, não deixarei que medos ou dúvidas me impedam.				
42. Não gosto de me envolver nos problemas de outras pessoas.				
43. Gosto de fazer coisas com cuidado e atenção.				
44. Costumo reagir impulsivamente, diante das coisas que me acontecem.				
45. Eu gosto de avaliar uma situação, de diferentes pontos de vista.				
46. Há poucas coisas que me fazem apaixonada.				
47. Eu sempre tento levar em conta os sentimentos dos outros.				
48. Costumo passar o tempo sem fazer nada.				
49. Eu tomo tranquilo as críticas dos outros.				
50. Diante de acontecimentos imprevistos, fico confuso.				

3. Evaluación post formación

3.1 Siria



Questionnaire de évaluation Creado por María Mancinelli y Verónica HurtubiaToro (2018)
Adaptación al Árabe de Siria por Maristas Azules/ Bahjat Azrie (2019)

استبيان التقييم "أوصياء المقاومة" رأيك أساسي بالنسبة لنا!

الجنس: _____ المهنة: _____
العدد التقديري للأطفال الذين تعمل معهم خلال السنة: _____

١. هل أعجبتك المشاركة في هذا التدريب؟ يرجى الإشارة بعلامة X (من ١ إلى ١٠) إلى درجة رضاك العام فيما يتعلق بالدورة.

١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

٢. رجاء قم بوضع علامة X حول انطباعتك فيما يتعلق بكل عبارة من العبارات التالية حول الدورة التدريبية:

موافق تماماً (٥)	موافق (٤)	محايد (٣)	غير موافق (٢)	لا اوافق تماماً (١)	
					١. لبي التدريب توقعاتي
					٢. التدريب كان مثيراً للاهتمام
					٣. حافظت التدريب على اهتمامي طوال الوقت.
					٤. التدريب مفيد لعملتي.
					٥. كان التدريب مثيراً ومبتكراً.

٣. كيف تقيم التدريب بشكل عام؟

- (أ) ممتاز
(ب) جيد
(ج) يمكن تحسينه
(د) ضعيف
(هـ) فقير جداً

٤. إلى أي مدى سوف تساعدك هذه الدورة في عملك؟

١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---



Questionario de evaluación Creado por María Mancinelli y Verónica HurtubiaToro (2018)
Adaptación al Árabe de Siria por Maristas Azules/ Bahjat Azrie (2019)

٥. قيم من ١ إلى ٥ ، بوضع إشارة ، أمام القدرات التي لقد تم تعزيزها بعد هذا التدريب:

٤ (كثيراً)	٣ (إلى حد ما)	٢ (قليلاً)	١ (لا أعرف)	
				أ) اكتساب معرفة جديدة (المرونة ، الموارد ، إلخ)
				ب) القدرات التشغيلية (استخدام الأدوات الجديدة)
				ج) القدرة على العمل الجماعي
				د) القدرة على خلق علاقة التفاعل والحوار مع الأطفال والمراهقين
				هـ) فهم مشاكل الأطفال والمراهقين.
				و) تعزيز موارد الأطفال والمراهقين.

المحتويات

٦. وضع كيف تعتقد أن المحتويات والأنشطة المستخدمة خلال التدريب كانت (حدد إجابتك بوضع إشارة):

٤ (كثيراً)	٣ (إلى حد ما)	٢ (قليلاً)	١ (لا شيء)	
				شاملة
				واضحة
				مرتبة
				ممتعة
				مفيدة
				مبتكرة

٧. هل كنت تعلم من قبل عن المواضيع التي نوقشت في هذا التدريب؟

أ) نعم، كنت أعرفها جيداً

ب) كنت أعرفها ، لكن جزئياً فقط

ج) لا ، هذه هي المرة الأولى التي أعرف عنها



Questionario de evaluación Creado por Maria Mancinelli y Verónica HurtubiaToro (2018)
Adaptación al Árabe de Siria por Maristas Azules/ Bahjat Azrie (2019)

٨. قيم من ١ إلى ٥ ، بوضع إشارة ، بالجوانب التالية من التدريب التعليمي :

٤ (كثيراً)	٣ (إلى حد ما)	٢ (قليلاً)	١ (لا أعلم)	
				أ) وكانت أهداف كل وحدة تدريبية واضحة ومحترمة
				ب) كانت الأدوات التعليمية المستخدمة هي مناسبة ومحفز للتعلّم (الشرائح ، المشاغل)

٩. كيف تقيمون المدربة بما يتعلق بالأبعاد التالية؟

٤ (فعالة)	٣ (فعالة قليلاً)	٢ (غير فعالة)	١ (لا أعلم)	
				أ) الإلمام بالمحتويات النظرية
				ب) الوضوح عند عرض المحتويات والأنشطة
				ج) مساحة للأسئلة ومناقشة المجموعة
				د) القدرة على إدارة المجموعة
				هـ) خلق مناخ إيجابي بين المشاركين

١٠. هل كانت المواد الموزعة ذات صلة ومفيدة؟

١١. هل كانت المادة واضحة وسهلة التطبيق؟

١٢. ما هي الأنشطة التي تعتقد أنها الأكثر فعالية، لماذا؟

١٣. يرجى الإشارة إلى انطباعتك فيما يتعلق بالبيانات التالية:

موافق تماماً	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق تماماً	
					الدورة كانت منظمة تنظيماً جيداً
					الوقت المتاح كان كافياً للتعامل مع كل المواضيع
					تم تشجيع التفاعل والمشاركة ضمن المجموعة.



Questionario de evaluación Creado por María Mancinelli y Verónica HurtubiaToro (2018)
Adaptación al Árabe de Siria por Maristas Azules/ Bahjat Azrie (2019)

١٤. خلال الدورة شعرت...

١٥. ما أخذته على المستوى الشخصي من هذه الدورة هو:

١٦. ما قادني على المستوى المهني إلى هذه الدورة هو:

١٧. المفاهيم التي تعلمتها هي :

١٨. العقبات الرئيسية التي وجدتها أثناء الدورة كانت:

شكراً على مشاركتك!...

3.2 Guatemala



Cuestionario de evaluación

Creado por Maria Mancinelli y Verónica HurtubiaToro (2018)

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN “TUTORES DE RESILIENCIA” Para nosotros tu opinión es fundamental

Género: _____

Profesión: _____

Número estimado de NNA con los que trabajas en un año: _____

INTERÉS Y PARTICIPACIÓN

1. ¿Te gusto tomar parte de esta formación? Por favor, indica con una X (de 1 a 10) tu grado de satisfacción general en relación al curso.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. Por favor, indicanos con un X. Tu impresión en relación a cada una de las siguientes afirmaciones sobre el curso de formación.

	Completamente en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	Neutral (3)	De acuerdo (4)	Completamente de acuerdo (5)
1. La formación cumplió con mis expectativas					
2. La formación fue interesante					
3. La formación mantuvo mi interés durante todo el tiempo					
4. la formación es útil para mi trabajo					
5. La formación fue original e innovadora.					

3. ¿Cómo califica la formación en general?

- a) Excelente
- b) Buena
- c) Se puede mejorar
- d) Pobre
- e) Muy pobre

UTILIDAD

4. En que medida este curso te ayudará en tu trabajo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----



Cuestionario de evaluación

Creado por Maria Mancinelli y Verónica HurtubiaToro (2018)

5. Evalúa de 1 a 5, indicando con una cruz, las capacidades que se han visto reforzadas después de esta formación:

	1 (no lo se)	2 (poco)	3 (bastante)	4 (mucho)
a) Adquisición de nuevos conocimientos (resiliencia, recursos, etc)				
b) Capacidades operativas (uso de nuevos instrumentos)				
c) Capacidad de trabajo en grupo				
d) Capacidad de relación Interacción y diálogo con los niños, niñas y adolescentes				
e) Comprensión de los problemas de los niños, niñas y adolescentes				
f) Reforzamiento de los recursos de los niños, niñas y adolescentes				

CONTENIDOS

6. Indica como piensas que fueron los contenidos y actividades utilizados durante la formación fueron (marca tu respuesta con una cruz):

	1 (nada)	2 (poco)	3 (bastante)	4 (mucho)
Exhaustivos				
Claros				
Organizados				
Interesante				
Útiles				
Innovativos				

7. Antes de esta formación ¿Conocías los argumentos tratados?
- Si, los conocía muy bien
 - los conocía, pero solo parcialmente
 - No, esta es la primera vez que los trabajo

DIDACTICA



Cuestionario de evaluación

Creado por Maria Mancinelli y Verónica HurtubiaToro (2018)

Evalúa de 1 a 5, indicando con una cruz, los siguientes aspectos de la didáctica de la formación:

	1 (no lo se)	2 (poco)	3 (bastante)	4 (mucho)
a) Los objetivos de cada módulo de la formación era claros y fueron respetados				
b) Las herramientas didácticas usadas fueron adecuadas y favorecían el aprendizaje (slides, workshop)				

8. ¿Cómo evalúas al docente? Responde en relación a las siguientes dimensiones:

	1 (no lo se)	2 (ineficaz)	3 (Poco eficaz)	4 (eficaz)
a) Manejo de los contenidos teóricos				
b) Claridad al momento de exponer los contenidos y actividades				
c) Espacio para preguntas y discusión grupal				
d) Capacidad de manejo del aula				
e) Creación de un clima positivo entre los participantes				

MATERIAL DIDÁCTICO

9. Los materiales distribuidos fueron pertinentes y útiles
 10. El material era claro y fácil de aplicar?
 11. ¿Qué actividades crees que son las más efectivas, por qué?

ORGANIZACIÓN

12. Por favor, indica tu impresión en relación a las siguientes afirmaciones:

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Completamente de acuerdo
El curso estaba bien organizado					
El tiempo dado fue suficiente para tratar cada uno de los argumentos					
Se alentó la interacción y la participación del grupo.					



Cuestionario de evaluación
Creado por Maria Mancinelli y Verónica
HurtubiaToro (2018)

13. Durante el curso me senti

14. Lo que me llevó de este curso, a nivel personal es:

15. Lo que me llevó de este curso, a nivel profesional es:

16. Los conceptos que aprendí fueron:

17. Los principales obstáculos que encuentre durante el curso fueron:

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

3.3 Mozambique



QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

Maria Mancinelli y Verónica HurtubiaToro
(2018)

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO “TUTORES DE RESILIÊNCIA”

Para nós, a sua opinião é importante!

Gênero: _____

Profissão: _____

Número aproximado de crianças com quem você trabalha em um ano: _____

1. Você está feliz em participar deste curso?

Por favor, indique com um X o seu grau geral de satisfação (de 1 a 10)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. Por favor, indique com um X, Sua impressão a respeito de cada uma das seguintes afirmações:

	Em desacordo Completamente	Em desacordo	Neutro	Concordo	Concordo plenamente
1. O curso satisfaz meu expectativa					
2. O curso foi interessante					
3. Manteve meu interesse o tempo todo					
4. O curso é útil para o meu trabalho					
5. O curso foi original e inovador					

3. Como se qualifica o curso?

- a) Exelente
- b) Bom /boa
- c) Pode ser melhorado
- d) Pobre/fraco
- e) Muito pobre/fraco

4. Por favor, indique com um X (de 1 a 10) quanto este curso irá ajudá-lo em seu trabalho

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----



QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

Maria Mancinelli y Verónica HurtubiaToro
(2018)

5. Aprecia de 1 a 5, com um X. Como os seguintes aspectos foram reforçados após o curso:

	1 (Não)	2 (pouco)	3 (bem/suficiente)	4 (muito)
a) Aprender novos conhecimentos (resiliência, recursos, etc)				
b) Capacidades operacionais (utilização de novos instrumentos, oficina pedagógica)				
c) Capacidades de trabalho do grupo				
d) Capacidades de relacionamento e diálogo das crianças				
e) Compreensão os problemas das crianças				
f) Fortalecimento os recursos das crianças				

6. Como foi o conteúdo e as atividades realizadas durante o curso. Indica com um X (de 1 a 4)

	1 (nada)	2 (pouco)	3 (bem/suficiente)	4 (muito)
Completos				
Bem definidos				
Organizados				
Interessantes				
De utilidade				
Inovadores / original				

7. Antes deste curso, você sabia os argumentos discutidos?

- Sim, eu já os conhecia muito bem.
- Eu os conhecia apenas parcialmente.
- Eu não os conhecia, esta é a primeira vez que os trabalhei.



QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

Maria Mancinelli y Verónica HurtubiaToro
(2018)

8. Aprecia de 1 a 4, com um X. Os seguintes aspectos da didática do curso:

	1 (não sei)	2 (pouco)	3 (bastante)	4 (muito)
a) Os objetivos de cada módulo do curso foram claros e respeitados				
b) Os instrumentos didáticos eram adequados, favoreceram a aprendizagem (oficinas pedagógicas, slides, etc)				

9. Como aprecia o professor? em relação aos seguintes argumentos:

	1 (não sei)	2 (pobre/fraco)	3 (Pode ser melhorado)	4 (Excelente)
a) Conhecimento de conteúdo teórico				
b) Clareza ao expor conteúdo e atividades				
c) Espaço para perguntas e discussão em grupo				
d) Capacidade de gestão da sala de aula				
e) Criar um clima positivo entre os participantes				

8. Os materiais utilizados foram relevantes e úteis

9. O material era claro e fácil de aplicar?

10. Que atividades você acha que são mais eficazes, por quê?

11. Por favor, fazer a sua impressão das seguintes afirmações:

	Em desacordo Completamente	Em desacordo	Neutro	Concordo	Concordo plenamente
O curso foi bem organizado					
O tempo para cada argumento foi suficiente					
A interação e a participação do grupo foram incentivadas.					



QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

Maria Mancinelli y Verónica HurtubiaToro
(2018)

12. Durante o curso eu senti

13. Em um nível PESSOAL deste curso eu tomo...

14. Em um nível PROFISSIONAL deste curso eu tomo...

15. Os conceitos que aprendi foram:

16. Os principais obstáculos que encontrei durante o curso foram:

OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO

4. Semántico

4.1 Siria



Diferencial Semántico

Creado por Maria Mancinelli y Verónica HurtubiaToro (2019)

Adpatación al Árabe para Siria por Maristas Azules / Bahjat Azrie (2019)

أشر إلى الصفات التي، برأيك، تتناسب مع شخص "وصي المرونة". استعمل إشارة الصليب على الخط المنقط وتذكر أنه كلما كنت موافق أكثر مع الصفة كلما يجب أن يكون موضع الصليب أقرب إليها.

ممل	-----	مسلي
متفائل	-----	متشائم
واثق	-----	متزعزع
غير مبالي	-----	ملتزم
مبدع	-----	مكرّر
أناني	-----	غيري ^١
إجتماعي	-----	متحفظ ^٢
مرن	-----	متصلب ^٣
بعيد	-----	متعاطف
متسامح	-----	متعصب
غير مسؤول	-----	مسؤول

^١ غيري = يفكر بالآخرين أولاً.

^٢ متحفظ = لا يفضل العلاقات الاجتماعية.

^٣ متصلب = غير مرن

مشجّع	-----	مُشَبِّطٌ ^أ
غیر میالی	-----	معزز
ثابت	-----	دینامیکی
موفّق ^ب	-----	سلطوي
متوازن	-----	انضغالي
فردی	-----	متعاون
منفتح	-----	منغلق
ودود	-----	بارد
فوضوي	-----	عملي

^أمُشَبِّطٌ = غير م مساعد على النجاح - مقلتل
^بموفّق = يسهل للترافق مع الآخرين

4.2 Guatemala



Diferencial Semántico

Creado por Maria Mancinelli y Verónica
HurtubiaToro (2019)

Señala los adjetivos que según tu opinión, corresponden a la figura del Tutor de Resiliencia.

Por favor, marca con una cruz sobre la línea punteada. Recuerda que más está de acuerdo con un término, más cercano debes colocar la cruz.

Aburrido	-----	Entertenido
Pesimista	-----	Optimista
Seguro	-----	Inseguro
Desinteresado	-----	Comprometido
Creativo	-----	Repetitivo
Egocéntrico	-----	Altruista
Sociable	-----	Reservado
Flexible	-----	Rígido
Distante	-----	Empático
Tolerante	-----	Intolerante
Irresponsable	-----	Responsable

Diferencial Semántico

Creado por Maria Mancinelli y Verónica
HurtubiaToro (2019)

Desalentador ————— Alentador

Promotor ————— Indiferente

Dinámico ————— Estático

Autoritario ————— Conciliador

Emotivo ————— Equilibrado

Colaborador ————— Individualista

Cerrado ————— Abierto

Frío ————— Acogedor

Pragmático ————— Desordenado

4.3 Mozambique



Diferenciado semântico

Maria Mancinelli y Verónica HurtubiaToro
(2019)

Pense na figura ideal do Tutore de Resiliência e o características que deverá ter

A seguir, apresentamos pares de adjetivos. Por favor, indique com um X, a posição que o Tutore de Resiliência deve ter. Lembre-se que é a sua opinião

Sério.	— — — — —	Entretido
Pessimista	— — — — —	Optimista
Confiante	— — — — —	Preocupado
Masculino	— — — — —	Fêmea
Criativo	— — — — —	Lógico
Individualista	— — — — —	Altruísta
Social	— — — — —	Discreto
Flexível	— — — — —	Rígido
Distante	— — — — —	Compreensivo
Permissivo	— — — — —	Severo
Anónimo	— — — — —	Familiar

Diferenciado semântico

Maria Mancinelli y Verónica HurtubiaToro
(2019)

Simple	-----	Complejo
Dinâmico	-----	Estático
Autoritário	-----	Amigável
Emocional	-----	Constante
Cooperante	-----	Individualista
Tradicional	-----	Innovador
Frío	-----	Caloroso
Prático	-----	Imaginativo

5. Consentimiento informado

5.1 Organizaciones

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Respectable comité de los Maristas Azules de Alepo

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar en el proyecto de investigación denominado “El perfil del tutor de resiliencia en contextos socioeducativos”, cuya investigadora responsable es Verónica Andrea Hurtubia Toro y que a través del presente proyecto busca de optar al grado de Doctora en el marco del programa de doctorado Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona.

Dicho Proyecto tiene como objetivo principal describir el perfil del Tutor de Resiliencia que trabaja con niños, niñas y adolescentes en entornos socioeducativos. En función de lo anterior y como socio de la red BICE la participación de su organización en el estudio es importante. Por lo que, mediante la presente, se le solicita su consentimiento informado.

Al colaborar con esta investigación, su organización deberá seguir el programa formativo de Tutores de Resiliencia promovido por BICE, mediante la participación del personal socioeducativo de su organización al curso de formación Tutores de Resiliencia. Dicha actividad tiene una duración de 4 días de formación aproximadamente, los tiempos y fechas de realización serán acordados en base a las exigencias de vuestra organización.

Los alcances y resultados esperados de esta investigación son empoderar al personal socioeducativo en los temas de la resiliencia y conocer mejor la figura del Tutor de Resiliencia. La participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico y se tomarán todas las medidas que sean necesarias para garantizar la integridad de quienes participen del estudio.

Todos los datos son absolutamente confidenciales y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación.

Desde ya le agradecemos su participación.

Verónica Andrea Hurtubia Toro
Investigador(a) Responsable

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Respetable ODHAG

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar en el proyecto de investigación denominado “El perfil del tutor de resiliencia en contextos socioeducativos”, cuya investigadora responsable es Verónica Andrea Hurtubia Toro y que a través del presente proyecto busca de optar al grado de Doctora en el marco del programa de doctorado Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona.

Dicho Proyecto tiene como objetivo principal describir el perfil del Tutor de Resiliencia que trabaja con niños, niñas y adolescentes en entornos socioeducativos. En función de lo anterior y como socio de la red BICE la participación de su organización en el estudio es importante. Por lo que, mediante la presente, se le solicita su consentimiento informado.

Al colaborar con esta investigación, su organización deberá seguir el programa formativo de Tutores de Resiliencia promovido por BICE, mediante la participación del personal socioeducativo de su organización al curso de formación Tutores de Resiliencia. Dicha actividad tiene una duración de 4 días de formación aproximadamente, los tiempos y fechas de realización serán acordados en base a las exigencias de vuestra organización.

Los alcances y resultados esperados de esta investigación son empoderar al personal socioeducativo en los temas de la resiliencia y conocer mejor la figura del Tutor de Resiliencia. La participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico y se tomarán todas las medidas que sean necesarias para garantizar la integridad de quienes participen del estudio.

Todos los datos son absolutamente confidenciales y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación.

Desde ya le agradecemos su participación.

Verónica Andrea Hurtubia Toro
Investigador(a) Responsable

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Respetable Congregación de los Hermanos de La Salle en Mozambique

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar en el proyecto de investigación denominado “El perfil del tutor de resiliencia en contextos socioeducativos”, cuya investigadora responsable es Verónica Andrea Hurtubia Toro y que a través del presente proyecto busca de optar al grado de Doctora en el marco del programa de doctorado Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona.

Dicho Proyecto tiene como objetivo principal describir el perfil del Tutor de Resiliencia que trabaja con niños, niñas y adolescentes en entornos socioeducativos. En función de lo anterior y como socio de la red BICE la participación de su organización en el estudio es importante. Por lo que, mediante la presente, se le solicita su consentimiento informado.

Al colaborar con esta investigación, su organización deberá seguir el programa formativo de Tutores de Resiliencia promovido por BICE, mediante la participación del personal socioeducativo de su organización al curso de formación Tutores de Resiliencia. Dicha actividad tiene una duración de 4 días de formación aproximadamente, los tiempos y fechas de realización serán acordados en base a las exigencias de vuestra organización.

Los alcances y resultados esperados de esta investigación son empoderar al personal socioeducativo en los temas de la resiliencia y conocer mejor la figura del Tutor de Resiliencia. La participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico y se tomarán todas las medidas que sean necesarias para garantizar la integridad de quienes participen del estudio.

Todos los datos son absolutamente confidenciales y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación.

Desde ya le agradecemos su participación.

Verónica Andrea Hurtubia Toro
Investigador(a) Responsable

5.2 Participantes

Fecha _____

Yo _____ (NOMBRE), en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en el proyecto de investigación titulado “El perfil del tutor de resiliencia en contextos socioeducativos”, cuya Investigadora Responsable es Verónica Andrea Hurtubia Toro, candidata al programa de doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona.

He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. También reconozco que toda la información por mi proveída es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera del presente estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Nombre y firma del participante

Verónica Andrea Hurtubia Toro
Investigador(a) Responsable

Cuando más enseñaba, más aprendía.

Eduardo Galeano