

PROYECTO DE TESIS DOCTORAL



DOCTORADO

Hortensia Soledad Morales Courbis

PROGRAMA DE DOCTORADO

DEPARTAMENTO

**AFRONTAMIENTO Y RESILIENCIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS:
DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

Profesor

Jesús Alonso Tapia

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN EJECUTIVO

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

I. ANTECEDENTES GENERALES SOBRE DESERCIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

1. Concepto, estado actual y Factores asociados

II. REFERENCIAS TEORICAS Y CONCEPTUALES

1. La resiliencia
2. El afrontamiento
3. El Concepto de afrontamiento en el contexto de la resiliencia
4. Estilos y estrategias de afrontamiento
5. Afrontamiento en universitarios

III. REFERENCIAS METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

1. El problema de investigación
2. Hipótesis y objetivos
3. Universo y muestra de la investigación
4. Técnicas de recopilación de datos para la investigación

IV. RESULTADOS Y HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Medición de afrontamiento.
2. Medición de resiliencia
3. Análisis de datos

V. CONCLUSIONES

VI. BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS:

ANEXO 1: Cuestionarios aplicados

Anexo 1A: Cuestionario de Afrontamiento para Universitarios - CAFU

Anexo 1B: Inventario de Estrategias de Afrontamiento - IAF

Anexo 1C: Cuestionario de Resiliencia Subjetiva - CRS

ANEXO 2: Cuestionario de Afrontamiento para Universitarios – CAFU, versión final

AGRADECIMIENTOS

Al decano Víctor Cifuentes, Vice Decano José Rogan y a la directora de pregrado Margarita Carú de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile que me alentaron a terminar esta investigación. A los jóvenes que colaboraron con su experiencia, a Francisco Campos, Katinna Onetto y Tomás Campos quienes fueron un apoyo constante desde sus diversas áreas de trabajo. A mi familia por su constante compañía y a mi esposo Jorge Norambuena que apoyó mis decisiones a pesar de descuidarlo debido a las largas jornadas de trabajo y estudio. Por último, a mi profesor guía Jesús Alonso-Tapia, que me orientó, enseñó y apoyó incondicionalmente en todo el proceso.

RESUMEN EJECUTIVO

El presente proyecto de investigación se orienta a desarrollar una tesis doctoral para optar al grado de Doctor en Educación. Su contenido se ha organizado en torno a seis capítulos.

En el primero, se entrega un conjunto de antecedentes para fundamentar una mirada amplia al fenómeno de la deserción de la educación superior en Chile y de los factores asociados a ella.

En el segundo capítulo se desarrolla una breve discusión conceptual sobre dos categorías que serán las referencias teóricas para este trabajo: los conceptos de Resiliencia y Afrontamiento y su importancia en el sujeto tanto en su desarrollo personal, como en su desempeño académico universitario.

Tras lo anterior, en el tercer capítulo se presenta problema de investigación que apunta a elaborar y validar dos instrumentos metodológicos que permitan:

- a) Evaluar la resiliencia o respuesta de adaptación positiva ante situaciones adversas en la universidad.
- b) Evaluar las estrategias de afrontamiento típicas de los universitarios ante situaciones adversas.

Se presentan también, las hipótesis y objetivos de este trabajo y la metodología empleada en el transcurso de esta investigación. Se explica el conjunto de referencias

metodológicas: el universo, la muestra, las hipótesis, las técnicas de recolección de datos y los procedimientos para procesar la información extraída a través de técnicas cualitativas.

En el cuarto capítulo, se dan a conocer resultados y hallazgos de la investigación, la medición de afrontamiento y resiliencia y el análisis de datos de la muestra.

En el penúltimo capítulo, se dan a conocer las conclusiones de este trabajo, como también, sugerencias para futuras investigaciones en el área, dónde esta tesis pueda servir de referencia o de punto inicial.

Para finalizar, se da a conocer la bibliografía básica utilizada para formular este proyecto de investigación.

INTRODUCCION

Dentro de los fundamentos filosóficos del sistema educativo, está la búsqueda de felicidad del ser humano. Al igual que en los objetivos transversales de los programas de educación, el desarrollo de la autonomía, el conocimiento de sí mismo, la relación de la persona con el ambiente, etc, son caminos esenciales que deben emprender los jóvenes para su desarrollo integral que les permita enfrentarse y resolver las situaciones a la que estarán expuestos a lo largo de su vida. Tratar los temas curriculares en conjunto con los temas transversales permiten a los alumnos una mejor resolución de problemas, “si se trabajan los temas transversales como hilo conductor dentro del aula, se harán girar en torno a ellos, las materias curriculares; así tratados, se convertirán en valiosos instrumentos que permiten el desarrollo de una serie de actividades que a su vez, conducen a nuevos conocimientos, a plantear y resolver problemas, a hacerse preguntas y a darles respuestas, todo ello relacionado con las finalidad a que apuntan los temas transversales (Busquets y Cainzos, 1993, p.10).

Por este motivo parece necesario investigar los procesos mediante los que los alumnos –en nuestro caso, universitarios-se enfrentan a las dificultades específicas que surgen durante su vida académica para facilitar su mejora. ¿Qué hace que los alumnos se hundan o por el contrario salgan adelante cuando se enfrentan con dificultades? ¿Qué formas específicas de afrontamiento diferencian a los que salen adelante, poniendo de manifiesto su resiliencia frente a la adversidad, de los que se hunden? ¿Cómo ayudar a estos últimos? Estos son los interrogantes a los que intentará dar respuesta nuestra

investigación. Ahora bien, ¿desde qué supuestos teóricos afrontar el análisis? Ponerlos de manifiesto será el objeto de las siguientes páginas.

La resiliencia es en gran parte la respuesta frente a la capacidad de recuperación de mínimo impacto, es una de los factores que predice la flexibilidad en el afrontamiento y la regulación de las emociones (Bonanno y Diminich, 2013).

CAPITULO I.

UN PROBLEMA IMPORTANTE: DESERCIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

1.1. Concepto, estado actual y factores asociados:

Según un estudio del Servicio de Información de Educación Superior (SIES), denominado “Deserción en la educación superior en Chile - 30 de Septiembre de 2012, en los últimos 30 años, la educación superior experimentó un alza significativa pasando de una matrícula de pregrado de 165 mil estudiantes a principios de los años ochenta, a una matrícula de más de un millón de estudiantes el año 2012 y según el Consejo Nacional de Educación, la matrícula el año 2016 llega a 1.161.222 estudiantes (Consejo Nacional de Educación [CNED], 2016).

Este crecimiento provocó un importante cambio en la sociedad chilena que, de tener un sistema de educación superior direccionado a la élite, dio paso a la incorporación de un importante número de jóvenes de sectores medios y medios-bajos del país, para acceder a este tipo educación. Este fenómeno social, adquiere gran relevancia en la medida que, en la mayoría de los casos, estos estudiantes son la primera generación de universitarios al interior de su grupo familiar.

Estos cambios, que si bien son evaluados como positivos, trajeron consigo la aparición de nuevas problemáticas, entre ellas, los altos índices de deserción que comienzan a inquietar a la comunidad académica y al Estado. Se ha establecido, que actualmente el

50% de los estudiantes no finaliza la carrera en la que se matricularon inicialmente (CNED, 2010), lo que genera problemas de índole económico a sus familias, a las instituciones y al Estado y resta oportunidades a los propios jóvenes. Para ilustrar esta situación, González y Uribe (2002), realizaron una estimación del costo directo de esta deserción, en \$47 mil millones de pesos anuales.

En Chile, los registros de matrícula por alumno, comenzaron el año 2007, realizados por el Ministerio de Educación, a través del Sistema de Información de Educación Superior (SIES). Este organismo del Estado, generalmente informa sólo cifras de permanencia en los dos primeros años de estudio, basados en la experiencia internacional que indica que los índices más altos de deserción se producen en el primer y segundo año de la carrera.

Dados estos antecedentes, la deserción estudiantil en educación superior, es un tema de preocupación a nivel país, pero en particular, para el **Consejo de Rectores** (CRUCH), entidad que ya ha comenzado a implantar planes para modificar esta tendencia.

Las universidades por su parte, tanto las privadas como las pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH), registran que uno de cada cinco estudiantes deserta de la carrera en el primer año y al tercero, una cantidad significativa de alumnos ha abandonado la universidad.

Según expertos de la Universidad de Chile, esta tendencia a la deserción irá en aumento por razones como: la gran cobertura de estudios superiores existentes donde en muchos casos, los métodos de selección son escasos y la insuficiente y baja calidad de mecanismos de apoyo para los estudiantes, en orientación vocacional integral antes

del ingreso a la universidad como una vez que se han integrado a ésta, entre otras causas (Centro de Microdatos, 2008)

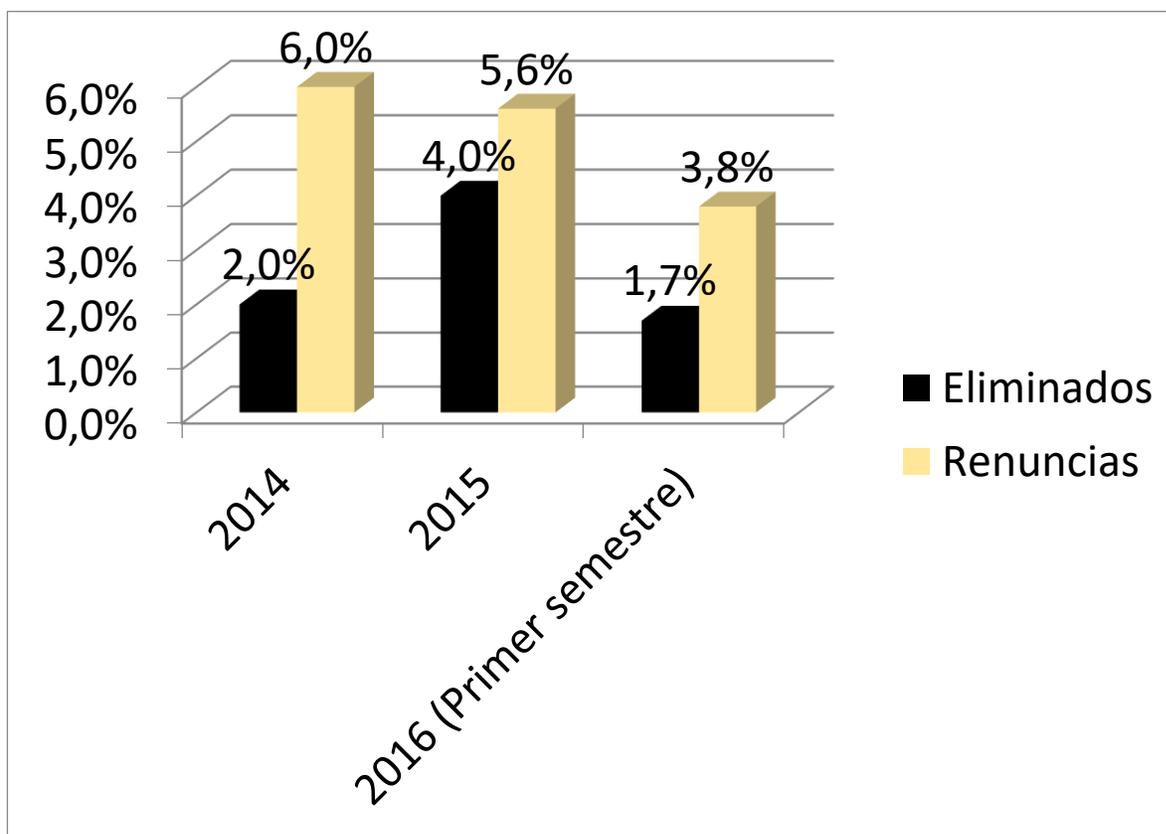
Específicamente, en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile, existen alumnos que, año tras año, se ven enfrentados a la situación de tener que abandonar sus estudios por distintas razones. Deserción que tiene dos orígenes: voluntad propia, a lo que llamamos renuncia, o por obligación y determinación de la universidad, lo que llamamos comúnmente, eliminación.

Tras analizar estas razones de alejamiento, podemos identificar que mayoritariamente quienes renuncian, lo hacen por problemas vocacionales, lo que culmina en la transferencia a otra carrera, o bien, por problemas económicos que los conducen a congelar o a retirarse definitivamente demostrando que son capaces de cuestionarse sobre su vocación o de sus posibilidades reales de continuar y deciden tomar un nuevo rumbo, o al menos, no permanecer en el que sienten equivocado.

Por otra parte, están los estudiantes eliminados; alumnos que tras tener dificultades académicas, reprueban en reiteradas ocasiones los cursos o simplemente dejan de asistir. Llama la atención, sin embargo, la incapacidad de estos jóvenes de tomar una determinación previa que les permita evitar la eliminación, evidenciando claramente la imposibilidad de solucionar sus problemas universitarios. Si se considera que la eliminación es la última instancia de desafección, ante la cual existe la posibilidad de apelar, es aún más sorprendente, el hecho que sólo un reducido grupo de los alumnos la aproveche para evitar su expulsión definitiva.

Este diagnóstico del problema, nos hace cuestionar nuestra tarea docente y preguntarnos qué estamos haciendo por aquellos alumnos con dificultades en la universidad. Problemas que los conducen al abandono de ésta y que además, no son comunicados a la comunidad universitaria ni a sus pares, los que les impide acceder a cualquier posibilidad de apoyo o acompañamiento en este proceso, que bajo otras circunstancias, resultaría posible revertir.

Alumnos eliminados y renuncias de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile



* Datos cantidad de alumnos eliminados y renuncias de 2014 a 2016, en referencia al total de matriculados de cada año siendo en 2014= 1299 alumnos; 2015=1360 y 2016= 1387. (Fuente: Facultad de Ciencias - Universidad de Chile, 2016)

Si bien se pudiera pensar que el porcentaje de estudiantes que desertan de la Facultad de Ciencias todos los años no es muy alto, el panorama no es igual si miramos con mayor detención la situación en sólo primer año y revisando además lo que sucede en cada una de las carreras.

Miremos con más detalle entonces lo que sucede luego del primer año de estudio con respecto a la tasa de retención en la Facultad de Ciencias:

Tasa de retención cohorte 2014

CARRERAS	Total Matriculados años anteriores	Total Matriculados 2014 Nuevos	Alumnos permanecen matriculados en 2015	Tasa de Retención al primer año (%)	Tasa de deserción al primer año (renuncia o eliminación) (%)
<i>Licenciatura en Ciencias Mención Biología</i>	81	37	27	73	27
<i>Licenciatura en Ciencias Mención Física</i>	64	36	26	72	28
<i>Licenciatura en Ciencias Mención Matemáticas</i>	64	36	16	44	56
<i>Licenciatura en Ciencias Mención Química</i>	82	29	19	66	34
<i>Ingeniería en Biotecnología Molecular</i>	217	56	53	95	5
<i>Química Ambiental</i>	143	44	36	80	20
<i>Biología mención en Medio Ambiente</i>	166	32	28	86	14
<i>Pedagogía de Educación Media en Matemáticas y Física</i>	171	41	30	73	27
<i>Pedagogía de Educación Media en Biología y Química</i>	-	-	-	-	-
Total	988	311	235	75	25

Nota: La carrera de Pedagogía de Educación Media en Biología y Química nace el año 2015

Podemos ver que durante el 2014 hay una muy alta deserción en Licenciatura en Matemática, precedida por Licenciatura en Química, y luego Licenciatura en Física. Tomando en cuenta que aquí solo se presentan los datos del primer año, los porcentajes

de deserción son muy altos considerando que aun hay estudiantes que desertan después de este primer año.

Tasa de retención cohorte 2015.

CARRERAS	<i>Total Matriculados años anteriores</i>	<i>Total Matriculados 2015 Nuevos</i>	<i>Alumnos permanecen matriculados en 2016</i>	<i>Tasa de Retención al primer año (%)</i>	<i>Tasa de deserción al primer año (renuncia o eliminación)</i>
<i>Licenciatura en Ciencias Mención Biología</i>	80	35	29	83	17
<i>Licenciatura en Ciencias Mención Física</i>	69	31	15	48	52
<i>Licenciatura en Ciencias Mención Matemáticas</i>	65	35	19	54	46
<i>Licenciatura en Ciencias Mención Química</i>	74	33	26	79	21
<i>Ingeniería en Biotecnología Molecular</i>	213	56	53	95	5
<i>Química Ambiental</i>	146	35	27	77	23
<i>Biología mención en Medio Ambiente</i>	167	43	32	74	26
<i>Pedagogía de Educación Media en Matemáticas y Física</i>	180	68	45	66	34
<i>Pedagogía de Educación Media en Biología y Química</i>	-	30	24	80	20
Total	994	366	270	74	26

El panorama es similar durante el 2015, las tasas más altas de deserción al primer año se mantienen en carreras relacionadas con matemática y física. ¿Cuán preparados están nuestros estudiantes al ingresar a la universidad? ¿Cuántos estarán preparados para enfrentar las problemáticas existentes en la vida universitaria?

Los factores detectados en las causas de abandono de los estudios son variados y complejos. Sin olvidar que existen variables económicas y vocacionales, centraremos esta investigación en la variable del bajo rendimiento porque es donde la universidad

tiene la oportunidad de intervenir oportuna y adecuadamente con el fin de evitar la expulsión obligada de los alumnos.

Es en este punto donde se hace necesario, que como universidad y como educadores, nos planteemos las siguientes interrogantes: ¿Por qué un joven, que rindió adecuadamente una prueba de ingreso a la universidad, una vez dentro de ella, no logre el rendimiento esperado? ¿Es la falta de capacidades o habilidades necesarias, la única o la más importante explicación causal para responder a este fenómeno? ¿Qué factores influyen para que el alumno se sienta incapacitado para superar sus dificultades académicas? ¿Cuáles son los problemas más frecuentes que presentan los estudiantes con bajo rendimiento? ¿La universidad presta apoyo necesario y adecuado a sus estudiantes en dificultad? ¿Los jóvenes están preparados psicológicamente para enfrentar las distintas exigencias de la universidad?

Al realizar indagaciones sobre estas interrogantes, podemos evidenciar que la mayoría de las universidades evalúan y valoran a sus estudiantes según su rendimiento académico por lo que todo refuerzo, cuando existe, se centra en este ámbito, lo que si bien parece adecuado, no garantiza el éxito académico esperado. Al igual que en la etapa escolar, los alumnos universitarios, no sólo necesitan del aprendizaje teórico de las distintas disciplinas, para tener un progreso adecuado. Necesitan además, herramientas para su desarrollo personal que les permitan desenvolverse de forma idónea tanto en el ámbito universitario, como en su futuro mundo profesional y laboral.

Las universidades generan gran impacto, al concentrar principalmente su apoyo en innovación de métodos de enseñanza y aprendizaje y en la nivelación de estudios o conocimientos, dejando de lado cualquier ámbito del desarrollo personal y psicológico de los alumnos, identificando así, una escasa retroalimentación del profesor en relación a la

entrega de estrategias para detectar fortalezas y debilidades que pudieran influir en su vida universitaria en general. Por este motivo, se hace fundamental un trabajo enfocado a lograr un desarrollo integral en el alumno, donde obtenga herramientas para enfrentar las situaciones académicas a las que se verá enfrentado en la educación superior para que su paso por la universidad sea realizado de una manera integral incorporando sus capacidades cognitivas, personales y psicológicas a las distintas disciplinas académicas.

Dada esta problemática, se hace importante reflexionar en torno a la capacidad resiliente de nuestros alumnos, para investigar qué tan capaces son de superar situaciones adversas y complicadas en la vida universitaria; si poseen las herramientas óptimas para enfrentarlas y conocer cómo pueden mejorar su forma de afrontar situaciones complejas; cuáles serán las estrategias más adecuadas de integración al mundo universitario y cómo las herramientas de Afrontamiento, además de permitirles mejorar su capacidad de resolver los problemas universitarios de forma más adecuada, implícitamente contribuyen a que la capacidad resiliente en ellos, se favorezca por la disminución de los impactos negativos que se presentan en sus vidas cotidianas.

Para intentar responder esta pregunta, es necesario contar con instrumentos de evaluación específicos, instrumentos cuyo desarrollo y validación constituye el objetivo de esta tesis. Para ello, sin embargo, es necesario conocer: ¿Qué es la resiliencia? ¿Qué factores influyen en la capacidad resiliente de los alumnos? ¿En qué momento desarrollan esta capacidad las personas? ¿Cómo podemos trabajar la resiliencia en los jóvenes?

Esta investigación está orientada a estudiar la relación entre resiliencia y estrategias de afrontamiento, en el supuesto  que la resiliencia individual es la que permite a cada persona asumir su propio modo de enfrentarse a problemas y dificultades. Esta

suposición plantea nuevas preguntas: ¿Qué se entiende por afrontamiento? ¿Cuáles son sus características? Las estrategias de afrontamiento utilizadas por los adolescentes y jóvenes estudiantes ¿están vinculadas a su capacidad resiliente condicionando de algún modo la misma? En una primera etapa, se responderá a estas preguntas desde la teoría, para en un segundo nivel de la investigación, confeccionar la herramienta de evaluación y plan de trabajo que se persigue. Esperamos que la respuesta a las mismas permita nos permita saber cómo ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias de afrontamiento adecuadas para situaciones particulares a las que se enfrentan.

CAPITULO II

CUESTIONES TEORICAS Y CONCEPTUALES

2. 1. Resiliencia

El concepto de resiliencia hace referencia a un fenómeno que se ha estudiado desde diferentes contextos y perspectivas que es importante tener presente a la hora de clarificar su significado.

La resiliencia es un concepto tomado de la física, que apunta a la propiedad o cualidad que tiene un cuerpo físico de recuperar su forma original al dejar de ejercer presión sobre él (Lösel, 1994). Aplicándolo a las relaciones humanas cabe señalar, en primer lugar que el término «resiliencia» aparece en la literatura especializada de la salud mental como una hipótesis explicativa de la conducta saludable en condiciones de adversidad o alto riesgo (Fergus y Zimmerman, 2005). Se reconoce que la resiliencia es la capacidad combinar de factores y habilidades personales y contextuales que permiten enfrentar y superar las adversidades. (Kotliarenko, 2000; Luthar, 1991; Luthar y Cicchetti, 2000; Grotberg, 1995). Del mismo modo, se reportan diversos modelos conceptuales que vinculan dichos factores para explicar el comportamiento en contexto de adversidad (Fergus y Zimmerman, 2005; Mejía, 2003; Luthar y Cicchetti, 2000). En adolescentes y jóvenes, esta conducta saludable, está vinculada a la familia y la educación (Amar, Kotliarenko y Abello, 2003; Arguedas y Jiménez, 2007). Desde el rol de educadores, debemos por lo tanto, generar además de aprendizajes y conocimiento, el perfeccionamiento de competencias sociales en los estudiantes que les permitan un desarrollo adecuado para desenvolverse con éxito en el mundo moderno (Murillo, 2003).

Esta tarea, sin embargo, resulta dificultosa en la medida que nos enfrentamos cotidianamente a situaciones de vulnerabilidad social, asociadas al fracaso educativo: deserción del sistema y baja calidad de la educación, además de deficientes indicadores de medición de calidad educativa, generalmente vinculados al rendimiento académico. “Un indicador consensuado de la calidad educativa, aunque no suficiente, es el nivel de rendimiento académico” (Correa y Marshall, 2003; Murillo, 2003; Cornejo, et al., 2005).

El concepto de resiliencia ha sido ampliamente estudiado en el campo de la educación escolar en los últimos años como un aspecto central en el desarrollo de aprendizaje de calidad. Básicamente representa un atributo que varía de un individuo a otro y que lo lleva a resistir impactos negativos de la vida, al mismo tiempo que le otorga la capacidad para reintegrarse a la zona de bienestar personal anterior, a pesar que en este paso pueda alcanzar niveles de sufrimiento mayores. Si bien son amplias las áreas a las cuales se puede aplicar este concepto, ya sea a eventos relacionados con la situación de pobreza de los seres humanos, al campo de las salud y las enfermedades, en el área de los deportes, de las catástrofes, entre otros, es en la educación en donde este concepto constituye para los educadores un elemento central sobre el que reflexionar para alcanzar la ansiada equidad de los resultados de aprendizaje.

Cabe señalar, en relación con los hechos a los que hace referencia este concepto, que es común observar en las salas de clases, grandes diferencias en los estudiantes en el modo de enfrentar contingencias y desafíos no habituales. Ante situaciones académicas estresantes, algunos se comportan asertivamente y con serenidad, mientras que otros, al contrario, son erráticos y confusos, manifestando explícitamente la incomodidad psicológica que los afecta. Para los segundos, esta situación puede llegar incluso, a

instancias de bloqueo intelectual y físico, afectando, indudablemente, la manifestación adecuada y correcta de las respuestas de aprendizajes que espera el profesor. Las preguntas que surgen entonces son, ¿Qué es lo que hace que un estudiante se sonría cuando se le presenta una dificultad, mientras que otro de un nivel intelectual similar y ante la misma dificultad, se enoje, se entristezca o se sienta afligido, se inmovilice y no sepa qué hacer? ¿Por qué algunos estudiantes se dan por vencidos al primer fracaso académico, en cambio otros siguen adelante más decididos a conseguir éxito? ¿Cuál es la causa de que una persona vaya mucho más allá de sus posibilidades y que otro no utilice más que una pequeña parte de las suyas? ¿Pudiera ser la ayuda de los padres o la condición de privación sociocultural, las responsables de estas respuestas? Interrogantes que no sólo surgen en esta etapa escolar, sino también en la etapa de estudios superiores, considerando que la resiliencia es una capacidad que se inicia en la niñez.

Es por esto que los profesionales de la salud mental de niños y adolescentes de todo el mundo intentan ayudar a los padres a comprender que si bien no es posible proteger a los niños de las adversidades, pueden criarlos *con capacidad de resiliencia, entendida como un resultado que se caracteriza por patrones particulares de comportamiento funcional a pesar del riesgo* (Olsson C. A., Bond L., Burns J.M., Vella-Brodrick D.A, Sawyer S.M., 2003). La resiliencia le proporcionará al niño, las herramientas necesarias para responder no sólo a los retos de la niñez y adolescencia, sino que le ayudará a enfrentar todas las circunstancias que se le presenten a lo largo de la vida.

En tercer lugar, paralelamente a muchas de las investigaciones realizadas tanto en el ámbito de la salud mental como en el ámbito académico y en muchos casos

precediéndolas, Emma E. Werner, inició un estudio longitudinal en la isla de Hawái el año 1954 que tuvo por objetivo conocer las consecuencias a largo plazo del estrés prenatal y perinatal, y documentar los efectos de ambientes tempranos adversos en el desarrollo físico, cognitivo y psicológico de los niños. En 1989, después de más de tres décadas de seguimiento, la autora concluyó que no existen evidencias que asocien significativamente, condiciones ambientales desfavorables para el desarrollo de los niños, con conductas de baja autoestima y asertividad. Comprobó que niños, pertenecientes a hogares perturbados y empobrecidos, con padres sin educación, alcohólicos y/o con patología mental, que a pesar de ser catalogados como “de alto riesgo”, es decir, expuestos a altos niveles de estrés, se desarrollaron como personas líderes sanas y de relaciones interpersonales estables (Werner, 1989). A partir de estos hallazgos, nació el interés por entender la forma en que estos niños fueron capaces de sobrellevar experiencias tempranas de tal nivel de adversidad y ser capaces, en alguna forma, de resistir los efectos que pudieran tener sobre su desarrollo. Esto es, fueron niños resilientes, entendiéndose la resiliencia como una característica personal adquirida de algún modo. De acuerdo, pues con Werner, la resiliencia no sería sólo una respuesta positiva a la adversidad favorecida por las condiciones del entorno, sino una respuesta “personal” incluso en condiciones de privación social.

En cuarto lugar, es preciso señalar que el fenómeno que nos ocupa se ha estudiado en parte bajo otras acepciones. Durante la década de los setenta, gracias a los aportes de Anthony (Kotliarenco y Dueñas, 1994), *el concepto de niño invulnerable se volvió popular. Este autor postuló que ciertos niños de madres con desórdenes mentales,*

muestran la capacidad de establecer relaciones interpersonales significativas para subsanar sus carencias, siendo extremadamente hábiles, creativos y geniales para lograrlo. En este sentido, el término invulnerable fue una forma de dar nombre a los hallazgos que daban evidencia de niños que no sucumbían a los efectos de estrés y adversidad. Del otro lado, el concepto de vulnerabilidad debía aplicarse a todos aquellos niños que no eran capaces de superar condiciones adversas.

Sin embargo, durante mucho tiempo, el concepto de vulnerabilidad e invulnerabilidad se aplicó restringiendo su significado a los aspectos somáticos-constitucionales, comenzando a poseer una serie de connotaciones y significaciones que desviaron su sentido a un plano exclusivamente biológico e inmodificable (Kotliarenco y Dueñas, 1994). Indudablemente, esta interpretación determinista del concepto, no dejaba espacio a posibles intervenciones de apoyo a la superación de la condición de vulnerabilidad que presentaban algunos niños, impidiendo, por lo tanto, revertir su condición. Para evitar confusiones y para permitir enfrentar y la condición de vulnerabilidad de los niños que comenzaban su desarrollo, se determinó utilizar el término resiliencia, que especificaba la condición de relatividad de la situación y se alejaba de la condición de inalterabilidad que le otorgaba la concepción anterior.

Se considera que el concepto de resiliencia es innovador respecto al enfoque tradicional de daño o riesgo, debido a que éste se encuentra orientado a la detección de la psicopatología, en tanto la resiliencia traslada el foco desde los diferentes trastornos en las diversas etapas del desarrollo humano, a la promoción y fomento de las variables que facilitarían un desarrollo sano. Esto permite diseñar intervenciones en el área de la prevención primaria, más que en las intervenciones secundarias y terciarias del modelo

tradicional (Del Río y Rottman, 1995). En la misma línea, Kotliarenco y Dueñas (1994) definen resiliencia aplicado a las ciencias sociales, como la capacidad de un individuo de responder exitosamente frente a situaciones de riesgo, presentándose en él, un delicado inter-juego entre las variables de riesgo y aquellos factores que constituyen al enfrentamiento efectivo de la situación. Tiene la ventaja por sobre el concepto de invulnerabilidad, de entenderse como una inmunidad relativa, producto de la interacción del sujeto con su medio, y por último, de ser alterable. Dicho de otro modo, de no ser una cualidad fija, sino que cambia en las diferentes etapas del desarrollo del sujeto. Los autores también se refieren al concepto como una suerte de enfrentamiento efectivo que puede hacer el niño ante eventos que para él son estresantes. Aquí se puede observar una pequeña sutileza al introducir el concepto de “enfrentamiento efectivo”. Si se considera su propósito como de minimizar el incremento del afecto negativo, se estaría reconociendo que resiliencia sería el conjunto de enfrentamientos efectivos frente a un evento traumático.

Los mencionados autores diferencian, pues, este concepto de invulnerabilidad porque en la resiliencia, existe una interacción del individuo con el medio y en la medida que esta relación cambia, la resiliencia también debería variar o modificarse con cada etapa de la vida de la persona. En este sentido, por ejemplo, un mismo sujeto, pudiera mostrarse con capacidad resiliente en un período de su vida y sin ella en el período inmediatamente posterior.

En el plano de la educación, este aspecto es relevante en la medida que se puede transformar una capacidad, negativa o positiva, dependiendo de si es adecuadamente potenciada o no. Aquí es donde se podría llegar a abrir una puerta significativa para la

acción de los educadores al representar una opción de potenciación de la resiliencia y fundamentar la intención de evaluación de la capacidad, en tanto, condición alterable. De todos modos, si el proceso a que nos venimos refiriendo puede favorecerse a través de la educación o no, es una cuestión empírica que requiere demostrar las condiciones bajo las que su favorecimiento es posible, y no teórica.

En quinto lugar, a fin de clarificar cómo entiende el concepto la comunidad científica, puede ser útil describir las perspectivas de algunos autores particulares.

Según Puerta de Klinkert (2002), la resiliencia es una cualidad dinámica que se encuentra latente en el interior de cada ser humano, cualidad siempre cambiante que surge de la creencia en la propia eficiencia para enfrentar los cambios y para resolver problemas, y por eso, puede ser activada en cualquier momento, empleando los mecanismos para ello. Afirma que la resiliencia implica dos componentes inseparables e interactuantes:

- La resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad para proteger la propia integridad bajo presión, postulado que está relacionado con lo que sostiene Vanistendael (1994) en relación al origen del término resiliencia desde los principios de la ingeniería, específicamente en relación a la capacidad de los metales de volver a su forma original después de haber sido expuestos a grandes presiones.
- La capacidad de construir pese a las circunstancias difíciles.

La autora plantea que luego de un hecho doloroso, la persona es capaz de renacer manejando nuevas herramientas que le permiten vivir de una manera distinta.

Gardinier (1994), afirma que lo que caracteriza a la resiliencia, es enfocarse en las capacidades o competencias más que en las falencias, “la capacidad que algunos niños demuestran para soportar privaciones, levantarse a pesar de la adversidad, responder adaptativamente y crecer positivamente. Esta capacidad requiere de un recurso mental: “enfocarse en las fortalezas más que en las debilidades de sí mismo”. Para Gardinier, la resiliencia es una interacción creativa entre recursos personales y sociales. Además, especifica que la resiliencia se interesa en la reacción humana ante circunstancias extremas desde el polo positivo y el plano de la salud, siendo esto lo sustancial. El autor sustenta que la resiliencia no es absoluta y tiene un límite de tolerancia, lo que implica que un niño no puede estar expuesto a una carga excesiva de estrés y que, al no ser fija en el tiempo, requiere ser promovida y mantenida.

Cyrułnik (2002), por un lado, señala la *importancia de amar, estructura afectiva* -no se ama de cualquier manera-, y el *sentido*: hablar, dibujar, tratar de comprender aquello que nos sucedió. Con este postulado el autor refleja la importancia del afecto en la vida, en nuestra forma de apreciarla, de formar nuestro ser para vivirla junto a nuestra familia que nos da los pilares para iniciarla y comprenderla siendo capaces de ir así dándole un sentido que nos permitirá seguir avanzando día a día en la agri dulce tarea de vivir.

Por otro lado, Cyrułnik destaca también, la *importancia de la palabra*, para que tanto el tutor como la persona que esté viviendo situaciones difíciles, puedan conectarse usando el mismo lenguaje: “El final de las interacciones precoces se instala solamente cuando la palabra ha sido perfectamente dominada y se puede trabajar con todo aquello que puede decir algo. La palabra dice algo, naturalmente, pero todo puede decir algo: por ejemplo los gestos, el vestido, el cabello, las decoraciones. Hasta los pelos son

“*semantizados*”: “Hay los pelos de izquierda” (gesto indicando barba abundante estilo Marx), “los pelos de extrema derecha” (gesto indicando el bigote estilo Hitler) Cuando se vive un mundo “*semantizado*” se puede hablar incluso de los pelos.

Además de los dos aspectos descritos, Cyrulnik postula la resiliencia como la capacidad de los seres humanos sometidos a los efectos de una adversidad de superarla e incluso, de salir fortalecidos de la situación. Considera que es una capacidad que se desarrolla bajo ciertos ambientes donde existe mucho afecto, el cual es asimilado por el niño durante los diez primeros meses de gestación. Cyrulnik, se pregunta qué sucede si la madre está viviendo en dicho tiempo una situación difícil y el niño no puede vivir este fenómeno de internalización. Para responder a esta interrogante, cita a Tronik quién observó varias situaciones de relación madre e hijo expuestos a filmaciones, dejándolos a solas, diciéndoles, ya vengo... Tras estas observaciones, Cyrulnik pudo detectar distintos tipos de apego. En la primera situación la madre imita los gestos que hace el bebé, e interpreta la mímica de éste, de acuerdo a sus vivencias. En este caso, la madre hace las interpretaciones de los gestos del bebé dándole un sentido, para él, esta es una relación sana, que indica que todo va bien (Cyrulnik, 2001). En el segundo caso, la madre está viviendo una depresión, y a diferencia de la situación anterior, no juega a imitar al bebé, este niño espera la respuesta de la madre a partir de sus gestos y después de unos minutos se siente perdido, por lo que el autor concluye: “una madre infeliz desorganiza por completo los aprendizajes del bebé y su entorno sensorial”. En esta situación reflexiona el autor, es necesario tratar a la madre, para que tenga el primer tipo de relación expuesto y así el niño podrá volver a continuar su desarrollo normal. Uno de cada tres

niños, sin embargo, en toda población, país o cultura, no aprende el apego seguro. (Cyrulnik, 2002).

Para Cyrulnik, pues, la resiliencia es más que resistir, es también aprender a vivir. El hecho de haber vivido una situación extrema, de rondar la muerte y haberla destruido, hace nacer en el alma del niño herido. Toda situación extrema, en tanto que proceso de destrucción de la vida, encierra en forma paradójica un potencial de vida. La familia según este autor, cobra un gran significado en la formación inicial, ya que ésta forma los pilares de las experiencias pasadas, presentes y futuras, y que nos da indicios, que de una u otra forma, el ser humano está predestinado a ser resiliente mientras existan redes de apoyo formal o informal. No obstante, hemos de señalar que no ha demostrado lo que ocurre a los niños a que se ha referido cuando se estudiaba el origen de las relaciones de apego sea la base de la resiliencia. Se trata pues, de un punto de vista que necesita demostración.

Vanistendael (1994), propone que la resiliencia, en cuanto facultad de recuperación, designa la capacidad del individuo para hacer las cosas bien y de forma socialmente aceptable, en un entorno agobiante o adverso que suele entrañar un elevado riesgo de efectos negativos. Además, divide la resiliencia en dos componentes: la *capacidad de resistir la destrucción* y la *capacidad de una construcción positiva* a pesar de las circunstancias difíciles. Para este autor, algunas características de la personalidad en continua interacción con determinados elementos del entorno, pueden desarrollar esta doble capacidad de resistencia y construcción. La resiliencia puede ser latente y, en función de las propias vivencias, se convertirá en un proceso activo de resistencia al colapso y revitalización en cualquier tipo de situación en que se encuentre una persona.

El proceso dinamizará esta capacidad por lo que se hablaría entonces, de un potencial activado, cuyo resultado se expresa en un desarrollo positivo pese a condiciones de vida difíciles. Para este autor, la resiliencia sería más completa que el enfrentamiento y más que un concepto científico, abstracto, se refiere a sus aplicaciones prácticas en prevención y manejo ambiental.

En sexto lugar, el concepto de resiliencia, toma un sentido diferente en ecología, sentido que ha influido en la concepción psicológica del mismo. En su acepción tradicional, mide el tiempo de retorno al equilibrio de un sistema luego de una perturbación. Después de los años setenta, su definición cambió mucho. En la actualidad, lo que se admite comúnmente, es la formulación realizada por Holling (1973), quien define la resiliencia como la capacidad de un sistema para poder integrar en su funcionamiento una perturbación, sin cambiar sin embargo, de estructura cualitativa.

Paralelamente, en el ámbito psicológico se concibe la resiliencia como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida "sana" en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural (Rutter & Rutter, 1992). Así, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen ni que adquieren durante su desarrollo, sino como un proceso que caracteriza a un complejo sistema social en un momento determinado del tiempo, conducente al resultado de la interacción del niño con su ambiente, siendo éste, variable en el tiempo.

Para Grotberg (1995) la resiliencia es la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e inclusive, transformarlas. Para esta autora, la

resiliencia es parte del proceso evolutivo y por lo tanto, puede y debe ser promovida desde la niñez. Grotberg complementa la descripción de este constructo, agregando que “resiliencia es la capacidad universal que permite a la persona, grupo o comunidad, prevenir, minimizar o superar los efectos de la adversidad. La resiliencia puede transformar o fortalecer las vidas de aquellos que son resilientes”.

Para Osborn (1994) la resiliencia es un concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y su relación con los resultados de la competencia, producto de una conjunción entre los factores ambientales y el temperamento, y un tipo de habilidad cognitiva que tienen algunos niños, aun cuando sean muy pequeños.

Para Infante (2001), la resiliencia es una respuesta global, en la que se ponen en juego los mecanismos de protección, entendiendo por éstos, las capacidades individuales de cada sujeto, que le permiten superar la adversidad en situaciones específicas. Infante entiende estas características, no como un valor contrario a los factores de riesgo, sino que enfatiza en la persona como sujeto individual, capaz de descubrir y desarrollar las propias fortalezas.

Para dar una mirada global a todos estos postulados, es importante clarificar la diferencias conceptuales existentes entre resiliencia, competencia, el “resiliencia del yo” y resistencia. Para ilustrar las similitudes y diferencias entre estos conceptos, Luthar (2006) se basó en criterios teóricos. Para esta autora, “*resiliencia*” (*resilience*) implica dos elementos importantes: *adaptación positiva y situaciones adversas*, mientras que “*competencia*” (*competence*) implica sólo la adaptación positiva. La “*resiliencia del yo*” (*ego-resilience*), por otra parte, se considera un rasgo que refleja el conjunto de recursos que se ponen en repuesta a situaciones cambiantes, mientras que “resiliencia” a secas

hace referencia a un fenómeno, algo que ocurre y que necesita ser explicado. Finalmente, “*resistencia*” (*hardiness*) es un rasgo general de personalidad que engloba tres disposiciones o rasgos más específicos: compromiso (tener una propósito, ser activo, etc.), expectativas de control y aceptación de desafíos (Kobasa, Maddi, y Kahn, 1982). De hecho, desde un punto de vista conceptual, la mayoría de los rasgos de la personalidad deben ser explicados. Su identificación - en la mayoría de los casos - es el resultado del análisis de las medidas de auto-informe que describen y resumen tendencias de comportamiento resultantes de la interacción entre las características del temperamento y las condiciones del entorno, pero no de la identificación de los "procesos de personalidad" que subyacen a esas tendencias. Por esta razón, podría darse el caso de que tales procesos fuesen los mismos en el caso de la resiliencia y en el de los factores de personalidad mencionados. Siguiendo esta línea de pensamiento, Leipold y Greve (2009) señalan que la resiliencia es un fenómeno que hay que explicar. Antes, sin embargo, para determinar de manera precisa cuáles son los factores que contribuyen a la resiliencia, e incluso si esta característica es o no diferente de las características a las que hacen referencia los constructos de personalidad mencionados, es necesario medir el fenómeno estableciendo el grado de adaptación positiva de las personas a condiciones que implican alto riesgo de desarrollar formas de conducta inadaptadas.

Es posible observar que en las definiciones anteriormente dadas de resiliencia, se da cuenta de la evolución que el enfoque de la resiliencia ha tenido y las diversas corrientes que al interior de ella se han desarrollado. Algunas corrientes ponen énfasis en las características individuales del sujeto resiliente: habilidad, adaptabilidad, baja susceptibilidad, enfrentamiento efectivo, capacidad, resistencia a la destrucción,

conductas vitales positivas, temperamento especial y habilidades cognitivas, las cuales se ponen en juego frente a situaciones vitales de adversidad para enfrentarlas y superarlas (Melillo, Estamatti, Cuestas, 2000). Otras corrientes, la describen como un proceso dinámico, que otorga la posibilidad de promover y desarrollar conductas de protección en cualquier etapa del ciclo vital de las personas. La interacción de los factores involucrados y los efectos que se manifiestan en estado resiliente, en un momento y contexto determinado, para finalmente incluir en la definición, ya no sólo al sujeto, sino a los grupos y comunidades.

A partir de las definiciones de resiliencia instaladas por los distintos autores aquí expuestos, este proyecto pretende descubrir si la resiliencia puede ser demostrada como una característica que se desarrolla no sólo en ambientes óptimos y exclusivos de afecto y protección, sino también, en ambientes adversos. Esta opción se basa en diferentes trabajos. Por un lado, en los estudios y concepción de resiliencia desarrollados por Emma Werner que en su estudio pudo comprobar que, “niños, pertenecientes a hogares perturbados y empobrecidos, con padres sin educación, alcohólicos y/o con patología mental, a pesar de ser catalogados como “de alto riesgo”, es decir, expuestos a altos niveles de estrés, se desarrollaron como personas líderes sanas y de relaciones interpersonales estables”. (Werner, 1989, p.76)

Por otro lado, durante el año 2000, el Departamento de Desarrollo Personal de la Universidad Cardenal Silva Henríquez, realizó en las carreras de Pedagogía, una investigación no publicada que buscaba detectar precozmente a los alumnos que tendrían al término del año bajo rendimiento académico. Los indicadores que se tomaron como referencia para dicho trabajo, fueron factores que podrían dificultar que el

estudiante se dedicara eficazmente a sus labores académicas, tales como: bajo rendimiento escolar anterior, ambientes culturales o familiares desfavorables, situaciones de embarazo adolescente (con padres ausentes), problemas económicos para el pago de su carrera etc. Los 120 alumnos de primer año que respondían a algunos de estos indicadores o a varios de ellos, fueron calificados como estudiantes de riesgo con un alto porcentaje de posibilidades de reprobación el primer año. Curiosamente y contra todo lo esperado, el 80% de los jóvenes caracterizados como alumnos de riesgo obtuvieron altos resultados académicos al final de ese año. Al relacionar este trabajo con el de Emma Werner, hace sentido pensar que su planteamiento tiene mucho de verdad y rompe con los prejuicios o la predisposición que tenemos hacia este grupo de la población. En esta misma dirección, el planteamiento de Werner aparece como relevante, en la medida que pone al ser humano con las mejores posibilidades de superación a través de la integración e integridad personal y posibilita el creer en una psicología de superación y de regeneración propia a pesar de la adversidad. “Las cosas no sólo pueden estar mejor, sino que pueden estar bien”, reflexiona Werner, lo que refuerza la necesidad de que los alumnos desarrollen sus características personales o al menos, las conozcan para que su desarrollo integral se convierta en una prioridad no sólo en el sistema educativo primario.

Un aspecto clave de las observaciones acerca de la capacidad de recuperación en la literatura del desarrollo es que la gran mayoría de esta investigación se ha centrado en la aparición del ajuste favorable de cara a las circunstancias crónicamente aversivas, como la pobreza crónica (Garmezy, 1993), la separación de los padres, la guerra civil y los desastres naturales (Luthar y Brown, 2007; Sandler et al., 2003; Betancourt y

Andrade, 2011). El estudio de los resultados positivos en este tipo de contextos perdurables y expansivos de aversión a su vez se presta naturalmente a un marco contextual que hace hincapié en la medición del ajuste sobre la amplia extensión de tiempo y como resultado, la comprensión conceptual de la resiliencia en el contexto de la adversidad crónica ha tendido a centrarse en los resultados a largo plazo o distales (Masten, 2001; Masten y Narayan, 2012).

En cualquier caso, reconocemos que los datos en que se apoya nuestro punto de vista, si bien son suficientes para sustentar una hipótesis de trabajo, no lo son para demostrarla. Se requieren nuevos datos basados en mediciones precisas, hecho que justifica el planteamiento de nuestro estudio. De hecho, es preciso mostrar si depende y en qué medida de *estrategias de afrontamiento* que la persona puede adquirir por distintas vías, hecho que nos lleva a abordar la segunda de las variables objeto de nuestro estudio, los *modos de afrontamiento* del estrés y las situaciones adversas que lo generan.

2.2. Afrontamiento

2.2.1. Concepto y tipos.

En Psicología, el término *afrontamiento* hace referencia a lo que comúnmente llamamos: “la forma de enfrentarse a los problemas”, esto es, los “esfuerzos cognitivos y conductuales cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (Lazarus y Folkman, 1986).

Psicólogos y expertos suponen que las mejores de estas formas son las que poseen las personas con mayor resiliencia. Es en el afrontamiento de la conducta humana, donde

se destaca de modo excepcional la función adaptativa de todo comportamiento. Ahora bien, en el estudio del afrontamiento hay dos aspectos importantes que se considera que no deben olvidarse. Primero, que el afrontamiento, en cuanto forma de conducta, debe ser definido con independencia de su resultado, porque son múltiples las variables que influyen en el mismo. Y, segundo, que debe demostrarse empíricamente si el afrontamiento es una característica general o no pues, como señalan Zeidner & Saklofske (1996).

Es necesario comprender, que en afrontamiento no siempre se atienden las demandas objetivas ni se resuelve la amenaza, ni se evita la pérdida o se disipa el daño. Lo que se pretende, es manejarlas, hasta un límite posible; se "negocia" con la realidad, se reduce o mitiga hasta donde es posible. Podemos inferir entonces que el afrontamiento, conduce a la adquisición de un cierto "control" de la situación que puede transitar entre el dominio absoluto, el hacerse dueño de la situación, hasta el simple "arreglarse como se pueda" o, incluso, lograr sólo el control de las emociones suscitadas por el evento estresante. Lo que la persona hará, será extraer recursos de la falta de recursos, o dicho en términos populares: "sacar fuerzas de flaqueza". Esto, que parece una paradoja, no lo es porque está relacionado con el doble momento de la "apreciación"; un primer momento que corresponde al juicio primario, donde el evento que ocasiona el estrés es percibido como dañino o amenazante y un segundo momento de juicio secundario o de reconsideración, en el que se vuelve a apreciar la situación y se valoran los propios recursos para afrontarla.

En esta línea argumentativa, se revisará el modelo más recurrente en la actualidad para trabajar este tema, que es el modelo de afrontamiento al estrés descrito por Skinner, Edge, Altman & Sherwood (2003).

Previamente podemos estudiar el *proceso de afrontamiento de Lazarus & Folkman (1984)*. Lazarus y su colega desarrollaron una medida llamada “Modos de afrontamiento” (Lazarus & Folkman, 1980), que fue revisada posteriormente, (Lazarus & Folkman, 1984). Esta medida consiste en una serie de predicados, cada uno de los cuales recoge un pensamiento o una acción mediante los que diferentes personas suelen reaccionar ante el estrés. En ella los autores mencionados distinguen dos tipos de afrontamiento:

<i>Afrontamiento enfocado en el problema</i>	<i>Afrontamiento centrado en las emociones</i>
Busca la resolución de los conflictos o hacer algo para modificar la fuente del estrés.	Busca reducir o manejar la angustia causada por una situación específica.

Se logró establecer que aunque la mayoría de los factores de estrés provocan ambos tipos de afrontamiento, el que se enfoca en el problema tiende a predominar cuando las personas sienten que se puede hacer algo por resolverlo. Al contrario, el afrontamiento emocional tiende a predominar cuando las personas sienten que el factor de estrés es algo que debe ser soportado (Lazarus & Folkman, 1980).

La distinción entre los dos modos de afrontamiento es importante debido a los efectos a que suele dar lugar cada uno de ellos. Por un lado, en relación con el afrontamiento centrado en la emoción, no sólo es importante identificar cuando una persona afronta un problema centrada en sus emociones, sino diferenciar entre las distintas respuestas enfocadas en la emoción: algunas, involucran la negación del problema mientras que otras implican la búsqueda de apoyo social. Estas respuestas, que suelen ser muy

diversas unas de otras tienen implicaciones distintas para el éxito del afrontamiento.

El Modelado de un cambio dinámico en sistemas complejos es un reto en muchos campos de la investigación y la ciencia de la resiliencia no es una excepción. Conceptualmente, estos modelos e ideas no son nuevos. Gottesman hace décadas ilustró tales modelos (Gottesman, 1974) y que han sido importantes en la historia de la psicopatología del desarrollo (por ejemplo, Cicchetti, 2013; Masten, 2006). Sin embargo, el progreso en la metodología estadística para la modelización del cambio dentro de los individuos a través del tiempo y entre las diferencias de las en el cambio que han abierto nuevas posibilidades para el estudio de las vías y trayectorias en la ciencia del desarrollo (Grimm, Ram, & Hamagami, 2011).

Por otro lado, el afrontamiento enfocado en los problemas también merece mayor examen a juicio de los investigadores. Por ejemplo, un afrontamiento orientado a la solución de los problemas, potencialmente involucra diversas actividades: planear, tomar acción directa, buscar asistencia, proyectar otras actividades, e inclusive, forzarse a sí mismo a esperar antes de actuar. Para estudiar seriamente estas actividades, se necesita medirlas separadamente, estudio que requiere modos de medirlas separadamente. (Aldwin & Revenson, 1987).

Los modos de afrontamiento, tienen una estrecha concordancia con el concepto de “*regulación de las emociones*”. Kopp (1989) descubre en la regulación de la emoción un indicio para conocer las particularidades involucradas en el afrontamiento y sus variados niveles, por lo que propone que regulación emocional y afrontamiento podrían definirse como sinónimos al precisar que ambos comparten similitudes en sus niveles y categorías. En paralelo con los estilos de afrontamiento se considera que hay dos tipos

de regulación emocional, una innata al ser humano, de carácter involuntario, vinculada a las reacciones automáticas, y otra que estaría caracterizada por involucrar y poner en juego esfuerzos regulatorios para dar una respuesta definitiva ante la aparición de un problema. Esta segunda categoría, es la que se espera que los jóvenes y las personas en general, desarrollen para lograr un adecuado nivel de afrontamiento. Pero, ¿cómo se lleva a cabo esta regulación?

Se puede responder esta interrogante, diciendo que el afrontamiento entraña siempre la adquisición de un cierto control de la situación que puede oscilar desde el dominio completo, hasta un control limitado de las emociones suscitadas por el evento estresante (Fierro, 1997). Con posterioridad a tales eventos muchas personas encuentran difícil concentrarse; se sienten ansiosas, confundidas y deprimidas; quizá no duerman ni coman adecuadamente. Hay quienes tienen reacciones tan fuertes y duraderas, que probablemente no puedan funcionar normalmente después de años. No debería sorprender que estas reacciones dramáticas hayan dominado la literatura acerca de las pérdidas y los traumas. Existe, sin embargo, una reacción opuesta, donde es posible mantener un funcionamiento saludable y una trayectoria estable luego de haberse expuesto al trauma a la que muchos teóricos han tipificado como una aberración resultante de una negación extrema o como símbolo de una fortaleza emocional sin precedentes (McFarlane, 1996). Otros investigadores han analizado estas reacciones como parte de los estudios de resiliencia que llevan realizándose desde hace ya más de 50 años (Luthar, 2006).

Otros estudios donde se aprecian diferencias individuales implicadas en el proceso de afrontamiento, son por ejemplo, los de Carver, Scheier y Weintraub (1989), donde se

registran estilos de personalidad que predisponen distintos estilos de afrontamiento, y los de Houtman (1990), que revelan estilos de afrontamiento con estrategias estables, hecho que implicaría cierta consistencia a lo largo del tiempo en el uso de unas estrategias por parte de algunas personas en situaciones específicas, lo que hace repensar el polémico tema de la consistencia de la conducta o de los estilos conductuales o comportamentales y su relación con el afrontamiento o con las "estrategias de solución de problema" (Arjona y Manzano, 2001).

Por su parte, Paz y Llaña (2009), distinguen entre estilos y estrategias. Los *estilos de afrontamiento* son aquellas predisposiciones personales que ayudan a hacer frente a diversas situaciones y determinar el uso de estrategias de afrontamiento, así como su estabilidad temporal y situacional. Por lo tanto, las *estrategias de afrontamiento* son los procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden cambiar dependiendo de las condiciones desencadenantes.

Skinner, et al., (2003) también realizó, junto a otros colaboradores, investigaciones sobre el tema y pudo identificar, en conjunto con otros investigadores la existencia de múltiples formas de afrontamiento en niños y adolescentes descubriendo algunas formas de afrontamiento que buscan disminuir la tensión que suscita el problema, a lo que llamaron: *actitudes adaptativas* porque buscan no sólo solucionar el problema sino, principalmente, disminuir la tensión. Por otro lado, detectaron *actitudes desadaptativas* que contrariamente a las anteriores, no disminuyen la tensión ni solucionan el problema.

Resumiendo, si la resiliencia es un fenómeno –alguien no se hunde cuando se enfrenta a situaciones adversas-, si hay distintos modos de afrontamiento –centrados en la solución de los problemas o centrados en las emociones- cada uno de los cuales utiliza

diferentes estrategias que, al parecer, influyen en la autorregulación de las emociones, y si unos modos de afrontamiento son más eficaces que otros, cabe esperar que el mayor o menor grado de resiliencia dependerá del estilo de afrontamiento adoptado por cada persona, suposición cuya comprobación es uno de los objetivos de este trabajo. La razón es que en la medida en que la relación sea la esperada, sabremos qué modos de afrontamiento tratar de enseñar para mejorar la resiliencia. Sin embargo, para poder conseguir este objetivo es necesario previamente conocer las estrategias –las pautas de comportamiento específico- que subyacen a los distintos modos de afrontamiento, ya que serán estas estrategias sobre las que habrá que actuar, punto que se aborda en siguiente apartado.

2.2.2. Tipos de estrategias de afrontamiento.

Como ya se ha indicado, el término afrontamiento hace referencia al proceso de actuación ante una situación estresante o adversa, proceso que puede traducirse en distintas formas de reacción que difieren de un individuo a otro. Mientras unos responden enfrentando el problema para solucionarlo, otros lo evaden o simplemente lo ignoran. Al comparar una misma situación donde una persona intenta solucionar el problema y otra lo evade, podemos concluir que aquella persona que le da solución al problema tendrá menos consecuencias negativas ya que, al solucionar el problema, se espera además que supere el estrés generado por el mismo. Sin embargo, la persona no se centra en la solución sino que enfoca su atención en el estado emocional generado por el mismo, difícilmente superará el estrés que este estado emocional genera. Estas distintas formas de reaccionar se concretan en distintas estrategias de afrontamiento.

El afrontamiento se revela como un proceso complejo y multidimensional que es sensible tanto al ambiente (demandas y recursos) como a las disposiciones de personalidad. Las formas de afrontamiento que resultan adaptativas serían aquellas que consiguen disminuir el estrés fisiológico y mejorar la respuesta corporal (por ejemplo, mejorar la respuesta inmunitaria o disminuir el gasto cardiaco), minimizar las reacciones emocionales subjetivas negativas y amplificar las positivas, así como reforzar la autoestima, aumentar recompensas y disminuir castigos o resolver los problemas y mejorar el rendimiento y ajuste social.

Tras una amplia revisión de los estudios sobre estrategias de afrontamiento, Skinner y su grupo (Skinner et al., 2003), concluyeron que éstas pueden agruparse en 12 categorías:

1. *Resolución de problemas*; caracterizada por una adaptación al contexto, una acción activa y centrada en el problema.
2. *Búsqueda de apoyo social*; caracterizada por la búsqueda en el otro, de consuelo y apoyo.
3. *Huida/Evitación*, caracterizada por la desconexión mental voluntaria del individuo ante el problema, evitando considerablemente la exposición ante la situación estresante.
4. *Distracción*, caracterizada por la búsqueda de una actividad alternativa que supla o sustituya la preocupación que genera el problema.
5. *Reevaluación o reestructuración cognitiva*; caracterizada por dar un enfoque más positivo al problema, minimizando su importancia y reconfortándose con él.

6. *Sumisión / Rumiación*; caracterizada por la reflexión extensa ante el problema, lo que no implica su necesaria solución, sino a pensarlo en reiteradas ocasiones, como una especie de acción totalmente pasiva.
7. *Desesperación o abandono*; caracterizada por la renuncia al problema, por las dificultades incontrolables que se creen tener, relacionado comúnmente con la depresión.
8. *Aislamiento social*; caracterizado por el aislamiento de la persona hacia su entorno cercano, es decir, se hace todo lo posible porque quienes me rodeen no sepan lo que me está pasando.
9. *Regulación efectiva*; caracterizada por buscar disminuir el stress que provoca el problema, ya sea comunicándolo asertivamente con la persona y lugar indicado. Buscando la tranquilidad ya sea bajo la auto-confianza, auto-control o formas positivas de escape, como el humor.
10. *Búsqueda de información*; que tiene relación con la búsqueda de información sobre la situación, con el fin de apoyarse en quien corresponda y así reflexionar y resolver su problema.
11. *Negociación*; se relaciona con conflictos más interpersonales, donde se busca llegar a un acuerdo o pacto con el fin de solucionar el problema.
12. *Oposición y confrontación*; relacionado con el impacto negativo del estresor, donde la respuesta es de enojo y ofuscación ante el dilema.

Las consecuencias de actuar utilizando uno u otro tipo de estrategias podrían explicar las diferencias entre una persona resiliente y otra que no lo es, hipótesis central en

nuestro trabajo. Dado que, como sugerían Lazarus & Folkman (1984, 1986) y tras ellos numerosos autores, Skinner & Zimmer-Gembeck (2007), los estilos de afrontamiento pueden agruparse en dos –afrontamiento centrado en la solución del problema y afrontamiento centrado en la emoción-, cabe esperar que el uso de las estrategias incluidas en una categorías se relacione con el uso de las incluidas en otras, relación que es preciso investigar a la hora de desarrollar instrumentos de evaluación adecuados para estudiar la relación entre afrontamiento y resiliencia. Sin embargo, antes de pasar a analizar el problema de la evaluación es necesario considerar los problemas específicos del colectivo en el que se va a realizar el estudio, a saber, el de los estudiantes universitarios.

2.3. Afrontamiento y resiliencia en alumnos universitarios

Nos interesa focalizarnos, como se ha dicho anteriormente, en las formas de afrontamiento de nuestros estudiantes de educación superior y, si bien es cierto que estudios del tema se vienen realizando desde hace algunos años desde las distintas disciplinas, para efectos de este estudio, se trabajará desde la perspectiva de la psicología y la educación. Aunque en educación existen múltiples estudios sobre el afrontamiento tanto en niños como adolescentes, hay muchas investigaciones que aún no se han concretado por la falta de investigaciones más exhaustivas y específicas. Esta debilidad o falta de datos, influye directamente en la forma de abordaje del afrontamiento en los niveles de educación superior, que se pretende descubrir en esta investigación.

En el campo de los problemas psicológicos que enfrentan los estudiantes, diversas investigaciones muestran que muchos de ellos están relacionados con trastornos de ansiedad (Fernández y Rusiñol, 2003), el estrés académico (De Pablo, Baillés, Pérez y

Valdés, 2002; Pérez, Martín, Borda y del Río, 2003), como también el temor a la evaluación (Serrano, Caballero y Pedroza, 1998) y a la tensión asociada a situaciones en las que el estudiante requiere absorber una gran cantidad de información en un tiempo limitado. Kanters, Bristol & Attarian (2002) agregan a dichos problemas, la insatisfacción social, las dificultades económicas, familiares y la falta de espacios.

Otro aspecto al que se enfrentan los estudiantes, es a la necesidad de mantener un rendimiento académico adecuado, considerado como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursan (De Spinola, 1990).

Para otros autores, el rendimiento académico satisfactorio o insatisfactorio dependería de una correlación de factores sociales como: como clase social de proveniencia, entorno familiar, relación profesor-alumno, interacción con sus pares, aspectos docentes, didácticos, variables institucionales del centro y de la administración educativa (Pérez, et ál., 2003). Núñez et ál. (1988, p. 98) define el rendimiento académico como “el producto final de la aplicación de su esfuerzo, mediatizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados”. Se puede concluir, por tanto, que el rendimiento académico no sólo es resultado de una educación institucionalizada, sino que consideran múltiples factores que deben ser asimilados por los jóvenes para que sumen a sus aprendizajes formales, conceptos integrales de educación no institucionalizada, que les permitan un desarrollo profesional y personal.

Otras variables que afectan al rendimiento, son las habilidades y destrezas que presenta el alumnado, el interés sobre la asignatura, la capacidad de comunicación, las calificaciones obtenidas en cursos anteriores y el número de asignaturas aprobadas (Arquero, Donoso, Hassall y Joyce, 2003; Barroso et ál. 2004).

Los jóvenes que inician una carrera en educación superior, se enfrentan a responsabilidades desconocidas hasta ese momento: cursos, presentación de artículos e informes, prácticas, trabajos de investigación, charlas, exámenes con altas exigencias, etc. Sumado a esto, la relación con sus profesores difiere sustancialmente de la que tuvieron con los maestros de sus colegios de origen, porque, producto de estas nuevas dinámicas, difícilmente el profesor recordará su nombre durante el primer año de la carrera. Todos estos elementos constituyen situaciones de evaluación, donde se requiere que los alumnos pasen exitosamente a la siguiente etapa, es decir, a un nuevo semestre de su carrera. (Vélez & Roa, 2005).

En este camino, el estudiante universitario, se encuentra expuesto a un sinnúmero de desafíos, decisiones, problemas y exigencias de diferente naturaleza dadas por el contexto laboral y por las condiciones propias del contexto educativo. El adiestramiento, el aprendizaje y el rendimiento académico son aspectos que pueden constituirse en una situación de mucho estrés, donde deberá utilizar sus herramientas de afrontamiento para superarla. Si los jóvenes, no logran adaptarse y superar los eventos de estrés, corren el riesgo de asumir posturas derrotistas, sentirse agotados, responder con actitudes negativas de autocrítica, desvalorización y pérdida del interés por el estudio. (Caballero, Abello y Palacio, 2007).

Los estudiantes primerizos, se encuentran con la necesidad de establecer un cambio de perspectiva en su comportamiento para adaptarse al nuevo entorno o, dicho en términos de Santacreu (1991), al nuevo ecosistema. Esto, en muchos casos, trae consigo la necesidad de que los estudiantes adopten una serie de estrategias de afrontamiento muy distintas a las que disponían hasta ese momento para superar con éxito las nuevas exigencias que se les demandan. Sin embargo, una gran parte de esos nuevos

estudiantes universitarios carecen de esas estrategias o presentan unas conductas académicas que son inadecuadas para las nuevas demandas. Fisher (1984, 1986) considera que la entrada en la universidad (con los cambios que esto supone) representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador con otros factores del fracaso académico universitario (Hernández, Polo & Poza, 1996).

A fin de contribuir al fomento de las estrategias de afrontamiento y de construir espacios educativos que permitan apoyar a los estudiantes ante los sentimientos de baja autoestima y poca resistencia ante la adversidad, se hace necesario indagar sobre la posibilidad de introducir acciones tempranas y/o oportunas que permitan desarrollar la capacidad de afrontamiento y, a la vez, la resiliencia en la mayoría de los estudiantes, especialmente aquellos cuyas estrategias son menos asertivas y efectivas, antes de ingresar a la Educación Superior.

En ese contexto y para evaluar los rasgos visibles que puedan ocurrir de este proceso, se hace necesario contar con un instrumento que tenga confiabilidad, validez, y utilidad práctica, que permita estimar las estrategias de afrontamiento de los estudiantes y el nivel de resiliencia que éstos presentan, dado que la evidencia sugiere la existencia de una relación positiva entre resiliencia y afrontamiento.

Si bien, en el área de la psicología existen instrumentos que intentan detectar las estrategias de afrontamiento, éstos están orientados para ser usados en terapias psicológicas por lo que se requiere diseñar herramientas de evaluación que puedan ser utilizadas continuamente por los docentes en acciones educativas concretas. La escasez

de estos instrumentos de medición de las formas de afrontamiento en educación, principalmente en la educación superior, nos impulsa a pensar en nuevos diseños de instrumentos que, además, ayuden a los estudiantes a conocerse y a aprender a reaccionar de modo resiliente ante las dificultades.

Actualmente, no contamos con un instrumento de evaluación que permita conocer estrategias de afrontamiento en universitarios en forma válida y confiable, ni un programa que las potencie y desarrolle en esta etapa. Por esta razón se hace imprescindible desarrollar un instrumento de evaluación de estrategias de afrontamiento para que con los hallazgos que se realicen, se estructure un programa curricular para los universitarios. De esta forma podremos conocer una etapa del desarrollo del afrontamiento en la universidad, dando cuenta de si son estrategias que pueden cambiar o educar con una utilización positiva del instrumento.

Lo que se espera, es que una vez validado el instrumento de medición, que es el principal objetivo de estudio en la presente investigación, sea un aporte para la educación superior –al menos la chilena-, en la medida que pueda constituirse en un apoyo fundamental para pensar en las medidas de afrontamiento y resiliencia y se estructure un programa curricular para los universitarios chilenos, tarea que preocupa al Ministerio de Educación y a la comunidad académica en general.

Se espera además, que el instrumento de evaluación diseñado colabore en el diseño de un programa curricular para los estudiantes de educación superior, en la medida que durante el transcurso de esta investigación, hemos reconocido diversas estrategias de afrontamiento en universitarios sustentadas en sus capacidades resilientes. Es por esto que se intenta demostrar en este estudio que las relaciones entre ambas variables

(resiliencia y afrontamiento) son fundamentales a la hora de enfrentar dificultades tanto de orden académico como en el ámbito personal y que ayudarán a nuestros estudiantes, sentir que pueden mantener el control sobre el nuevo ambiente de estudios, situaciones de estrés, dificultades emocionales, etc, y proporcionarles herramientas que permitan evitar un fracaso académico universitario no deseado.

Con estos argumentos e indagaciones, se pretende demostrar que el afrontamiento efectivo es la base de la resiliencia, *lo que ha implicado* una revisión de los instrumentos de medida que permiten justificar por qué es necesario construir uno nuevo. Continuando en esta línea, cabe preguntarse ¿Qué modos operativos de evaluar la resiliencia y el afrontamiento traducen los supuestos sobre los que se ha estado trabajando? ¿Qué relaciones concretas cabe esperar entre ambas variables? Es lo que intentará responderse al final de la investigación.

2.4. Evaluación del afrontamiento y la resiliencia

2.4.1. Evaluación del afrontamiento

Para poder responder las interrogantes que se plantean en el anterior apartado, se ha buscado relacionar al afrontamiento con la resolución de conflictos bajo stress y la regulación de la emoción ante éstos, lo que ha llevado a inferir que los sujetos enfrentados constantemente a situaciones de tensión, buscan la resolución de conflictos a través de diversas estrategias de auto-control. Kato (2013) revisó en 2000 artículos empíricos, publicados desde 1998 al 2010, la frecuencia de utilización de distintas pruebas para la evaluación del afrontamiento. Se encontró que el *Cuestionario de comportamiento de afrontamiento* (COPE) fue la escala más utilizada. El meta-análisis de las correlaciones entre las estrategias de afrontamiento y los resultados del mismo

indicaron que las estrategias en el COPE tales como el rechazo, liberación en el comportamiento y mental podrían ser más útiles para predecir el sufrimiento y bienestar. Revisando dicho cuestionario (Adaptación a la Lengua Castellana, Crespo, y Cruzado 1997) podemos ver que las preguntas son cortas, precisas y todas tienen que ser respondidas, además tienen relación con la visión que las personas tienen de sí mismos en diversas situaciones de sus vidas, está centrado en los sentimientos, emociones y acciones de las personas, tiene que ver más con la aceptación o rechazo de sí mismo y de sus acciones, lleva a la reflexión rápida y precisa de sí mismo y es de muy fácil auto aplicación, por lo tanto no es raro que haya sido usado y citado en tantas oportunidades.

El COPE, sin embargo, no refleja claramente la problemática específica que viven los alumnos Universitarios. La universidad viene a formar parte de una de las etapas de mayor stress para los jóvenes, en un período que no sólo se encuentran recorriendo un camino de transición desde la adolescencia a la adultez, sino además, donde se presentan situaciones adversas, que muchas veces se constituyen en una real dificultad para la continuidad de los estudios. Las estrategias de Afrontamiento en este escenario, adquieren una mayor relevancia, considerando que no todos los adolescentes alcanzan los potenciales necesarios para utilizarlas. Por este motivo —es necesario generar una evaluación que tenga estricta relación con la realidad de las Universidades Chilenas.

El realizar entonces un nuevo instrumento de evaluación sobre el afrontamiento se justifica al estar enfocado exclusivamente a necesidades locales. Además, se pretende generar un test o evaluación de afrontamiento que identifique directamente los casos que requieren de ayuda. La mayoría de los test existentes hacen que el estudiante responda sin más y no identifica en caso de que el estudiante halla pasado o no por alguna determinada situación específica.

2.4.2. Evaluación de la resiliencia.

Al postular que no todos los jóvenes desarrollan los potenciales necesarios para utilizar estrategias de auto-control, debemos necesariamente remitirnos a la resiliencia para decir que si bien, la resiliencia no se puede reducir a un conjunto de rasgos personales, necesariamente se enfoca en factores individuales desarrollados a lo largo de las historias personales (Fergus y Zimmerman, 2005), posiblemente en vínculos tempranos con sus cuidadores (Kotliarenco y Lecannelier, 2004; Muñoz y De Pedro, 2005), siendo condición para el desarrollo de una particular apropiación de los sucesos de la vida (Munist et al., 1998; Grotberg, 2006).

Teniendo claridad sobre los conceptos de resiliencia y afrontamiento, nos abocaremos a investigar si las herramientas que estamos entregando son adecuadas para la resolución efectiva de los conflictos de los que hablamos anteriormente, para lo cual, se hace indispensable conocer, guiar y revisar las distintas estrategias para solucionar una problemática. En este contexto, es fundamental para los educadores, no sólo desear e intentar que los alumnos superen problemas, sino que avanzar sustancialmente hacia un apoyo concreto para que resuelvan sus dificultades de un modo positivo que diga directa relación con el concepto de afrontamiento. Es por esta razón, que en el transcurso de este trabajo, se dará especial relevancia a desarrollar y validar los instrumentos de evaluación del afrontamiento y ambos conceptos, se encontrarán frecuentemente vinculados porque al mejorar las estrategias de afrontamiento, se disminuye el impacto negativo y se potencia la capacidad de resiliencia.

De este modo, cualquier estudio entre resiliencia y afrontamiento requeriría medir las estrategias señaladas, lo que implica una revisión de los instrumentos, de manera que permitan justificar las razones de este estudio para la creación de un nuevo instrumento de medida que nos permita reconocer cómo resuelven sus dificultades nuestros estudiantes.

Teniendo en cuenta los supuestos descritos, la presente tesis busca desarrollar y validar un cuestionario de afrontamiento para jóvenes universitarios que tenga en cuenta los tipos de situaciones problemáticas estresantes a que éstos se enfrentan con más frecuencia, dado que el tipo de situación desempeña un papel relevante y que entre los cuestionarios existentes no hay ninguno que lo haga y que esté dirigido a este colectivo. Para ello se han realizado los cuatro estudios siguientes cuya justificación y desarrollo se presenta en la parte empírica:

- Estudio 1: Desarrollo y estudio de la validez interna del Cuestionario de Afrontamiento para Universitarios CAFU.
- Estudio 2. Adaptación del Inventario de estrategias de afrontamiento (Cano, Rodríguez y García (2007) a la población chilena universitaria.
- Estudio 3. Adaptación del Cuestionario de Resiliencia Subjetiva (CRS) (Alonso-Tapia, Nieto y Ruiz, 2013) a la población chilena universitaria.
- Estudio 4. Validez externa del Cuestionario de Afrontamiento para Universitarios (CAFU).

III. PARTE EMPÍRICA

Estudio 1. Desarrollo del Cuestionario de Afrontamiento para Universitarios CAFU.

1. Estructura factorial y fiabilidad.

1.1 Planteamiento y Objetivo

Desarrollar y validar inicialmente un cuestionario de afrontamiento que tenga en cuenta las situaciones a las que se enfrentan los estudiantes universitarios.

1.2 Hipótesis.

Se espera que la estructura del cuestionario de afrontamiento responda al modelo teórico que supone que las estrategias que utilizan los estudiantes reflejan por un lado, dos estilos de afrontamiento diferentes y, por otro, que su uso se ve modulado por el tipo de situaciones estresantes específicas a las que se enfrenta el alumno.

1.3 Método y procedimiento

1.3.1 Muestra:

Se aplicó el test a 408 estudiantes, de los cuales un 42% corresponden a sexo femenino y un 58% a sexo masculino (este dato se sacó de la base de datos del estudio ya que no se les preguntó directamente en el cuestionario). Las edades de los encuestados fluctúa entre los 18 a 25 años y la media se ubica en los 20 años (principalmente la media se debe a que la gran mayoría de los encuestados se encontraba en los primeros años de su carrera). Todos los estudiantes pertenecen a la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile, la cantidad de alumnos por carrera se desglosan en la siguiente tabla:

Carrera	Nº de alumnos encuestados
Biotecnología	73
Lic. Matemática	35
Lic. Física	32
Lic. Ciencias Exactas	64
Lic. Biología	53
Lic. Química	49
Química ambiental	35
Biología ambiental	32

La selección de los participantes fue aleatoria y de forma voluntaria, además de anónima ya que los nombres, edades y carreras no fueron consideradas en el cuestionario en sí, solo en una ficha de asistencia previa a este.

1.3.2 Materiales.

El CAFU (Cuestionario de Afrontamiento Universitario) en su versión inicial constaba de 7 situaciones potencialmente estresantes y 10 formas de afrontar cada situación, lo que supone un total de 70 ítems. En cada uno de ellos el estudiante debe indicar que tan de acuerdo está con cada forma en una escala de 1 a 5, desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo.

1.3.3 Procedimiento.

a) Desarrollo del cuestionario

Las situaciones de conflicto fueron obtenidas a través de focus group realizados en 4 Universidades (Universidad de Chile, Universidad Católica, Andrés Bello, Universidad de

las Américas). En las formas de afrontamiento se tomaron en cuenta las categorías de Skinner descritas anteriormente.

Se elaboraron varios cuestionarios y se siguieron aplicando a cursos completos en la carrera de Pedagogía Básica, Enseñanza media, en la Universidad Católica, Pedagogía en Educación Física, Psicopedagogía en la Universidad Andrés Bello, Ingeniería, Derecho, Pedagogía en la Universidad de las Américas, Licenciatura en Ciencias Exactas y Biológicas en la Universidad de Chile y de todas estas muestras, finalmente se realizó el cuestionario tomando como criterio las opiniones de los alumnos participantes respecto a las situaciones que eran más representativas de las problemáticas Universitarias en todas las universidades que se aplicó y también se tomó como referencia la conversación que se produjo posteriormente a la aplicación de la forma de afrontar los problemas y sus resultados en la resolución de los conflictos, esto solo se conversó con el fin de que los involucrados en la elaboración del cuestionario también pudieran tener una retroalimentación positiva frente a las situaciones problemáticas que vivían pero de igual manera permitieron que el evaluador escuchara las opiniones y el porqué de la opción escogida y se pudo apreciar que la relación que había entre los afrontamientos adaptativos y desadaptativos de acuerdo a Skinner tenía mucho que ver con formas o procedimientos aprendidos desde la niñez y profundizados durante la adolescencia.

b) Recogida de datos

En la recolección de datos se partió primero concientizando a las autoridades de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile de la importancia de la aplicación del cuestionario para poder tomar decisiones a favor de ayudar a solucionar la problemática que influye en la deserción y fracaso en el mundo universitario y además conocer los

problemas que los alumnos distinguen como situaciones difíciles que los hacen peligrar en su vida universitaria.

En segundo lugar se fue a la sala de clases de todos los cursos de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile, explicando la necesidad de que ellos colaboraran respondiendo este cuestionario y explicándoles la importancia que tenía y el aporte que prestarían ellos para que las autoridades de la Universidad pudieran hacerse cargo de mantener a los alumnos dentro de ella, también se les explicó que sería importante para ellos mismos en la superación de los problemas que a ellos les aflige. Al hacer esto, pasar a la sala y tomarse unos minutos en esta explicación, el profesor que realizaba la clase, también se interiorizó de los aspectos que cubría el cuestionario y a lo menos en un 50% de los casos requirió mayor información sobre las formas de afrontamiento y problemáticas que afectan la vida universitaria para así también ofrecer su colaboración en el mantenimiento de los alumnos en la Universidad.

En los *“focus group”* que se hicieron en las distintas universidades, al final de ellos se compartió la visión también de las otras universidades y fue interesante ver las reacciones de los jóvenes al internalizar y reconocer las mismas problemáticas y enterarse de las diferentes formas de afrontamiento existentes.

En cuanto a la aplicación, se le solicitó a los jóvenes ir a los computadores de la Facultad de Ciencias o responder desde el lugar que ellos quisieran, de igual manera entre la etapa de recolección de información y difusión del cuestionario y resolución del cuestionario hubo bastante tiempo de diferencia entre cada etapa, a lo más 3 meses de diferencia, sólo en la pasada por los cursos y la invitación a responder transcurrieron 2 meses de diferencia, de igual manera fueron reforzados mediante un mail individual, y la contingencia de las exigencias y la decisión personal de ir a responderlo quedaba en

manos de ellos, de allí que, de los 800 alumnos a los cuales se les explicó, sólo concurren 408 y de estos al ser el cuestionario respondido sólo en las situaciones que se había vivido, quedaron finalmente 292 estudiantes.

c) Análisis de los resultados.

Para determinar la validez estructural y fiabilidad de las escalas del cuestionario se han realizado los siguientes análisis

1) *Análisis factorial confirmatorio (AFC) de cada escala de estrategias.* Para determinar en qué grado covarían las respuestas a los ítems pensados para evaluar cada estrategia constituyendo indicadores adecuados del grado de uso de la misma y, en función de los resultados, para depurar las escalas resultantes, se realizó un AFC de cada una de las escalas teóricas. Para ello se utilizó el programa MPLUS, versión 7. Puesto que el formato de respuesta tipo Likert implica que se trata de variables categóricas ordenadas se utilizó como método de estimación WLSMV. Para estimar el ajuste del modelo se utilizaron índices de ajuste absoluto $-\chi^2$, χ^2/df , índices de ajuste relativo –*Tucker-Lewis fit index* (TLI)-, e índices de ajuste no centrados - *comparative fit index* (CFI), *root mean square error of approximation* (RMSEA)-, así como los criterios de aceptación o rechazo basados en el grado de ajuste propuestos por Hair, Black, Babin, Anderson and Tathan (2006).

2) *Contraste mediante AFC de un modelo jerárquico de relación entre las escalas (M1) y de otro bifactor (M2).* Con el fin de determinar en qué grado el uso de unas estrategias covaría con el uso de otras de modo que esa covariación sea un indicador de la existencia de estilos de afrontamiento más generales (factores de segundo orden) se realizó un AFC de tipo jerárquico. Posteriormente, con el fin de determinar si las diferencias en el uso de las estrategias, además de deberse a la disposición de los sujetos a actuar siguiendo

diferentes estilos de afrontamiento, se veían influidas por las diferencias en la sensibilidad ante el tipo de situación estresante, se realizó un análisis bifactor (Reise, 1912).

En el primer modelo, M1, dependiendo de la naturaleza de las estrategias y a la luz de la literatura, se consideró que el uso de las distintas estrategias sería indicador de dos estilos de afrontamiento que pueden denominarse, siguiendo a Lazarus & Folkman (1984), *estilo centrado en la emoción (emotion coping style)* y *estilo centrado en la solución del problema (problem coping style)* o, siguiendo a Roesch & Weiner (2001), *afrontamiento centrado en la aproximación* y *afrontamiento centrado en la evitación*.

El estilo de afrontamiento centrado en la aproximación al problema estaría caracterizado por el enfrentamiento a la situación estresante con la expectativa de que se puede controlar, e incluiría estrategias como búsqueda de solución del problema, planificación, evaluación, búsqueda de apoyo social si se ve necesario, etc.

En cuanto al estilo de afrontamiento centrado en la evitación implicaría el intento de distanciarse de la situación estresante, la rumiación del problema sin llegar a enfrentarse al mismo o, eventualmente, la búsqueda de apoyo para que sean otros los que resuelvan el problema sin tener que afrontarlo uno mismo. Este modelo se recoge esquemáticamente en la Figura 1.



Figura 1. Estructura del Cuestionario de estrategias de estrategias de afrontamiento: Modelo jerárquico.

El segundo modelo (M2) se basa en los estudios de Villasana y Alonso-Tapia (2015) y Alonso-Tapia, Rodríguez-Rey, Hernansaiz-Garrido, Ruiz y Nieto (2016). En estos estudios se considera que el uso de las distintas estrategias de afrontamiento se ve influido por el tipo de situación estresante a la que se enfrenta la persona. Para estudiar este efecto, se utilizan también técnicas de AFC, pero el modelo a poner a prueba es una extensión de los modelos “bi-factor”. El modelo considera que las respuestas variarían dependiendo de dos tipos de factores: por un lado, el la disposición de las personas a actuar en función de los estilos y estrategias de afrontamiento que han desarrollado y,

por otro lado, su grado de sensibilidad a las características del tipo de situación que generan estrés. Un esquema abreviado de este modelo se recoge en la Figura 2.

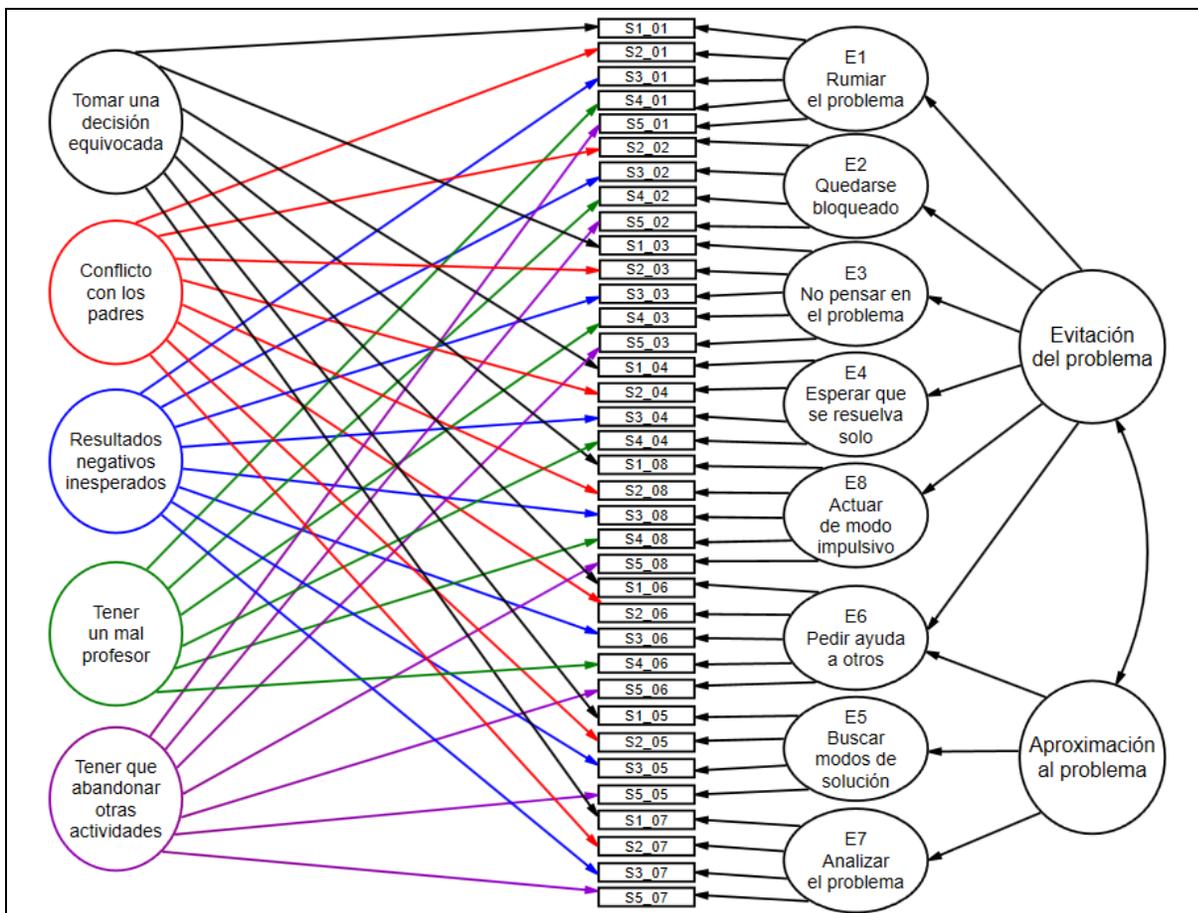


Figura 2. Estructura del Cuestionario de estrategias de estrategias de afrontamiento: Modelo bifactor.

Para realizar los análisis factoriales de los dos modelos, M1 y M2, se utilizó el programa MPLUS, versión 7, y los mismos métodos de estimación (MLSMV) y de determinación del ajuste, así como los mismos criterios de aceptación y rechazo que en los AFC anteriores.

3) *Análisis de la consistencia externa de las escalas.* Se ha procedido a calcular la consistencia interna de las escalas de primer y segundo orden mediante el índice omega (ω) de McDonald (1999).

1.4. Resultados.

1.4.1 Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de cada escala de las estrategias.

Este análisis permite determinar el grado de la covariación de las respuestas a los ítems pensados para evaluar cada estrategia de afrontamiento. De esta forma, se pueden “limpiar” las escalas y eliminar los ítems que, posiblemente, no estén funcionando en la medición. En la Tabla 1 se presentan los datos de dicho análisis:

Tabla 1. *Índices de ajuste de los AFC de las escalas de estrategias de afrontamiento (E), e índice de fiabilidad ω de McDonald.*

<i>Estrategia de afrontamiento</i>	χ^2	GL	χ^2/GL	CFI	TLI	RMSA	ω
Hacer atribuciones	14.42	5	2.88	.66	.33	.12	
Rumiar el problema (E1)	2.65	5	.53	1.00	1.00	.00	.92
Quedarse bloqueado (E2)	3.72	2	1.86	.98	.95	.08	.87
No pensar en el problema (E3)	9.95	5	1.99	.94	.87	.09	.85
No hacer nada para cambiar	13.55	5	2.71	.71	.42	.12	
Esperar que se resuelva por sí (E4)	.99	2	.49	1.00	1.00	.00	.95
Tratar de resolver el problema (E5)	.705	2	.35	1.00	1.00	.00	.83
Pedir ayuda a otros (E6)	8.85	5	1.77	.97	.94	.07	.88
Analizar el problema para resolverlo (E7)	5.70	5	1.14	.98	.96	.03	.70
Actuar sin pensar demasiado (E8)	6.33	5	1.26	.99	.99	.04	.90

De esta tabla se desprende que dos estrategias – “Hacer atribuciones” y “No hacer nada para cambiar”- no obtienen índices de ajuste que se permitan como adecuados, por lo que fueron eliminadas. Además, en otras cuatro escalas se eliminó un ítem de los cinco que inicialmente las integraban debido a que afectaba negativamente tanto al ajuste como a la fiabilidad de las mismas. Una vez hecho esto, se pasó al siguiente análisis.

1.4.2 Contraste mediante Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de un modelo jerárquico de relación entre las escalas (M1) y de otro modelo bifactor (M2)

En la Tabla 2 se presentan los índices de ajuste de cada uno de los dos modelos. Aunque los índices de ajuste χ^2/GL y RMSEA del primer modelo son adecuados, no ocurre lo mismo con los índices CFI y TLI. En el caso del modelo “bi-factor”, todos los índices son claramente mejores que en el caso del modelo jerárquico, si bien los índices CFI y TLI se han quedado al límite de los valores estándar que hacen que un modelo sea aceptado, por lo que en un futuro será necesario realizar un estudio de validación cruzada. En cualquier caso, dado que el modelo con mejor ajuste es, pues, el modelo bifactor, en las tablas 3, 4 y 5 se presentan los pesos de medida y los pesos estructurales del mismo, pesos que se comentan a continuación.

Tabla 2. *Índices de ajuste de los AFC de los modelos jerárquico y bifactor del CAFU*

<i>Estrategia de afrontamiento</i>	χ^2	<i>GL</i>	χ^2/GL	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>RMSEA</i>
Modelo jerárquico	1504.14	812	1.85	.76	.75	.05
Modelo jerárquico bi-factor	833.48	553	1.50	.88	.87	.04

Considerando a continuación, en primer lugar, los resultados de la Tabla 3, puede verse que, tal y como se esperaba dado el procedimiento seguido para la construcción del cuestionario, todos los ítems tienen un peso significativo en la escala a la que corresponden, lo que significa que constituyen indicadores adecuados del diferente grado de disposición de los alumnos universitarios a utilizar el tipo de estrategia evaluada por cada escala.

Tabla 3. *Modelo bifactor Peso factorial estandarizado de cada ítem en las escalas de estrategias*^{1, 2}

E1		E2:		E3		E4		E5 Buscar		E6		E7		E8 Actuar	
Rumiar		Bloqueo		No pensar		Esperar		solución		Pedir ayuda		Analizar		impulsivam.	
Ítem	λ	Ítem	λ	Ítem	λ	Ítem	λ	Ítem	λ	Ítem	λ	Ítem	λ	Ítem	λ
S1_1	.53			S1_3	.53	S1_4	.44	S1_5	.50	S1_6	.63	S1_7	.66	S1_8	.62
S2_1	.40	S2_2	.47	S2_3	.56	S2_4	.44	S2_5	.65	S2_6	.52	S2_7	.47	S2_8	.73
S3_1	.72	S3_2	.78	S3_3	.52	S3_4	.56	S3_5	.35	S3_6	.73	S3_7	.60	S3_8	.75
S4_1	.56	S4_2	.68	S4_3	.42	S4_4	.37			S4_6	.51			S4_8	.40
S5_1	.51	S5_2	.47	S5_3	.32			S5_5	.30	S5_6	.50	S5_7	.31	S5_8	.63

¹E: Estrategia; S: Situación; ² Todos los valores fueron significativos: $p < .0001$

La Tabla 4 presenta el peso que las escalas que evalúan las distintas estrategias de afrontamiento tienen en los dos factores que evalúan los estilos de afrontamiento. Cada una de las estrategias de afrontamiento se relaciona con los estilos de afrontamiento de acuerdo con el modelo presentado en la Figura 1.

Tabla 4. *Modelo bifactor. Pesos factoriales estandarizados de cada escala de primer orden en los factores de segundo orden*

<i>Estrategia de afrontamiento</i>	<i>Evitación</i> λ	<i>Aproximación</i> λ
Rumiar el problema (E1)	.99	
Quedarse bloqueado (E2)	.64	
No pensar en el problema (E3)	.92	
Esperar que se resuelva por sí (E4)	.98	
Tratar de resolver el problema (E5)		.99
Pedir ayuda a otros (E6)	.30	.76
Analizar el problema para resolverlo (E7)		.99
Actuar impulsivamente (E8)	.52	
Correlación entre factores		-.37

En la Tabla 5 se presentan los pesos factoriales estandarizados de los ítems relativos a cada situación estresante. ¿Qué significan estos resultados?

Tabla 5. Modelo bifactor Peso factoriales estandarizados de los ítems relativos a cada situación estresante.

S1: Tomar una decisión equivocada		S2: Conflicto con los padres		S3: Resultados negativos inesperados		S4: Tener un mal profesor		S5: Abandonar otras actividades	
Ítem	λ	Ítem	λ	Ítem	λ	Ítem	λ	Ítem	λ
S1_E1 ¹	-.27**	S2_E1	.65***	S3_E1	.20***	S4_E1	.42***	S5_E1	.35***
		S2_E2	.66***	S3_E2	.10	S4_E2	.71***	S5_E2	.36***
S1_E3	.23*	S2_E3	.17**	S3_E3	.10	S4_E3	.31***	S5_E3	.63***
S1_E4	-.21*	S2_E4	.10	S3_E4	.30***	S4_E4	.41***		
S1_E5	.41***	S2_E5	.32***	S3_E5	-.34***			S5_E5	.63***
S1_E6	.50***	S2_E6	.20**	S3_E6	-.28**	S4_E6	-.11	S5_E6	.21**
S1_E7	.48***	S2_E7	.46***	S3_E7	-.25*			S5_E7	.24**
S1_E8	-.17	S2_E8	.08	S3_E8	.42***	S4_E8	.14	S5_E8	.10

¹ S: Situación; E: Estrategia; ***: valor significativo al 1%; **: valor significativo al 1%; *: valor significativo al 5%.

El hecho de que una estrategia no tenga un peso significativo en una situación implica que el diferente uso que los universitarios hacen de la misma no depende –no se ve influido– por las características de la situación, sino sólo por la disposición personal que hayan desarrollado a utilizarla. Por el contrario, en los casos en que el peso es significativo y en la medida en que lo es, la situación, debido probablemente a la distinta historia de cada universitario en relación con la misma, hace que unos estén más propensos que otros a usar la estrategia en esa situación más que en otras. Un ejemplo es la situación “Tener un mal profesor”, donde se puede observar que los pesos factoriales son significativos en ciertas escalas, entregando un panorama de las estrategias que tienen una alta probabilidad de ser las más utilizadas por los encuestados. En ese sentido, el “Tener un mal profesor” como situación estresante tiene directa relación con estrategias pertenecientes al estilo de evitación del problema;

específicamente, un estudiante que se enfrenta a la situación de tener un mal profesor es más propenso a “rumiar el problema”, “quedarse bloqueado”, “no pensar en el problema” y “esperar que se resuelva por sí”.

Cabe destacar que no sólo se pueden analizar los pesos por cada situación, sino también por cada estrategia. Por ejemplo, la estrategia “actuar impulsivamente” no es significativa en cuatro de las cinco situaciones estresantes. Específicamente, el “actuar impulsivamente” sería más propenso a utilizarse en una situación de “resultados negativos inesperados”.

1.4.3 Análisis de Fiabilidad

La Tabla 6 presenta los índices de consistencia interna ω para las distintas escalas. Como puede comprobarse, son buenos o muy buenos, excepto en E7, aunque es adecuado.

Tabla 6. *Índices de fiabilidad ω de McDonald.*

<i>Estrategia de afrontamiento</i>	ω	<i>Estrategia de afrontamiento</i>	ω
Rumiar el problema (E1)	.92	Tratar de resolver el problema (E5)	.83
Quedarse bloqueado (E2)	.87	Pedir ayuda a otros (E6)	.88
No pensar en el problema (E3)	.85	Analizar el problema para resolverlo (E7)	.70
Esperar que se resuelva por sí (E4)	.95	Actuar sin pensar demasiado (E8)	.90
<hr/> <i>Estilo de afrontamiento</i> <hr/>		<hr/> <i>Estilo de afrontamiento</i> <hr/>	
Evitación	.95	Aproximación	.98

1.5. Discusión

En relación con la hipótesis planteada para este estudio, se pueden desprender varios resultados.

Primero, el análisis factorial confirmatorio permitió verificar si las estrategias de afrontamiento presentes en el cuestionario utilizado tenían el ajuste adecuado para ver si debían eliminarse o podían mantenerse. Este análisis permitió descartar dos escalas que tenían índices de ajuste no aceptables. Todas las demás escalas tenían índices que se ubican dentro de lo aceptable, exceptuando la estrategia 7 “Analizar el problema para resolverlo”, con una fiabilidad interna menor a lo esperado. Esto no implica su eliminación del constructo teórico, ya que asumiendo el número de ítems, un valor de 0.7 es aceptable.

Segundo, se realizó una comparación de un modelo jerárquico frente a un modelo jerárquico bi-factor. El valor agregado de esta comparación radica en la inclusión de la situación estresante a la cual se enfrenta el encuestado. El modelo jerárquico, por su lado, tal y como se ha descrito en líneas anteriores, agrupa las diferentes escalas de estrategias de afrontamiento en estilos más amplios, llamados por la literatura “estilo centrado en la evitación” y “estilo centrado en la aproximación”.

El problema, como mencionan Alonso-Tapia, et al. (2016) es que cada persona es propensa a usar una estrategia de afrontamiento específica en situaciones estresantes específicas. Por ello, la inclusión de un modelo jerárquico bi-factor se enmarca en la teoría de que, a medida que una persona se enfrenta a una situación estresante en particular, es más probable que utilice una cierta estrategia. En relación con esta suposición, los resultados de la comparación de ambos modelos arrojan que los índices de ajuste del modelo jerárquico bi-factor son mejores, ya que se ubican dentro de los parámetros aceptables. Como describe la Tabla 4, las distintas estrategias se agrupan de buena forma en factores de segundo orden, que serían los estilos generales de afrontamiento. El caso de “Pedir ayuda a otros” tiene cargas significativas en ambos estilos, lo que

respalda ciertos lineamientos teóricos (Alonso-Tapia, et.al, 2016) sobre la posible “bidireccionalidad” de estilos de afrontamientos referidos al afrontamiento enfocado en lo social o “SFC”. Aunque se grafique la necesidad de continuar con investigaciones respecto del tema, esta dimensión podría ser un tercer estilo de afrontamiento, ya que a la luz de los resultados, el SFC está relacionado con resultados positivos y negativos, que a la vez se relacionan con el estilo de aproximación y evitación, respectivamente. A su vez, cabe destacar que el coeficiente de correlación entre ambos estilos es de -0.37, reflejando que ambos estilos tienen una carga inversa respaldando la categorización hecha por la literatura especializada.

Como tercer punto importante, se deben describir los resultados de la Tabla 5, que son bastante explicativos e interesantes, desde el punto de vista de la hipótesis propuesta. En dicha tabla se pueden observar los distintos pesos factoriales que tiene cada estrategia de afrontamiento en las cinco situaciones estresantes a las cuales puede verse enfrentado un estudiante universitario. Se procederá a caracterizar cada situación respecto de su relación con las escalas de estrategias y, por otro lado, a cada estrategia dependiendo de la situación.

Respecto de la situación “Tomar una decisión equivocada” se puede observar que las estrategias que, probablemente, se vayan a utilizar al enfrentar dicha situación son “Tratar de resolver el problema”, “Pedir ayuda a otros” y “Analizar el problema para resolverlo”. Las tres estrategias mencionadas son las que constituyen el estilo de afrontamiento centrado en la aproximación, por lo que un estudiante, al tomar una decisión equivocada, es más probable que intente aproximar el problema enfocado en su solución. En la situación “Conflicto con los padres” se puede observar una particularidad: los pesos factoriales están agrupados en ambos estilos de afrontamiento. Esto puede deberse a

que una situación estresante frente a los padres existe en un contexto particular del estudiante, ya que la relación padre-hijo puede variar fuertemente dependiendo de cada situación familiar. Los pesos mayores se encuentran en las dos primeras estrategias que forman parte del estilo centrado en la evitación, asumiendo que una situación estresante con los padres puede gatillar una reacción inmediata netamente emocional. Por otro lado, los siguientes pesos de mayor valor son estrategias relacionadas con el estilo centrado en la aproximación, ya que debido a la importancia de esta relación, probablemente el problema intenta resolverse. Analizando la siguiente situación “Resultados negativos inesperados” se puede observar que los pesos se agrupan en torno al estilo centrado en la evitación, lo que sería intuitivamente correcto, ya que al enfrentarse a una situación inesperada, se asume que la primera reacción sea netamente emocional. De hecho, las estrategias 5, 6 y 7 –que constituyen el estilo centrado en la aproximación- tienen pesos factoriales significativos pero negativos. Lo mismo ocurre con la situación “Tener un mal profesor”, donde las primeras cuatro estrategias son las que tienen significación estadística. En ese sentido, el enfrentarse a un profesor caracterizado como malo puede provocar reacciones emocionales por la relación asimétrica entre estudiante y profesor. De hecho, la estrategia con el peso más alto corresponde a “Quedarse bloqueado”. En conjunto, las cuatro estrategias que tienen pesos significativos corresponden al estilo de afrontamiento centrado en la emoción. Por último, respecto de la situación “Tener que abandonar otras actividades”, los resultados muestran una realidad variable, ya que las estrategias con los pesos más altos corresponden a ambos estilos de afrontamiento. De esto se puede desprender que la probabilidad de utilizar ciertas estrategias frente a la situación de tener que abandonar ciertas actividades depende de la disposición personal frente a la actividad a abandonar. Se asume que si

la actividad a transar es de una gran importante relativa para la persona, tendrá una estrategia más centrada en la emoción. Si la importancia es baja, es posible que la persona enfrente el problema de distinta forma, ya que puede analizar de forma más racional sus opciones.

Los resultados, como se mencionaba anteriormente, también pueden interpretarse desde las estrategias de afrontamiento. Al haber analizado cada situación y su relación con estrategias específicas, se procederá a ver cómo las estrategias se comportan de acuerdo a la situación estresante. Si se agrupan las estrategias por estilos, se puede ver una tendencia clara respecto de la situación.

En primer lugar, las estrategias que constituyen el estilo centrado en la evitación (E1, E2, E3, E4 y E8) se relacionan positivamente con las situaciones de conflicto con los padres, tener un mal profesor, resultados negativos inesperados y abandonar otras actividades. En el caso del conflicto con los padres y tener que abandonar otras actividades hay presencia de ambos estilos de afrontamiento, pero los pesos más altos corresponden a estrategias que se agrupan en el estilo centrado en la evitación. En el caso de las otras 2 situaciones – Tener un mal profesor y resultados negativos inesperados – es donde se encuentra que las estrategias más probables a utilizar son, indiscutiblemente, las agrupadas en el estilo centrado en la evitación.

En segundo lugar, y como último punto a destacar, se puede observar un patrón respecto a la posible reacción de los encuestados en contextos de relaciones asimétricas, ya sea con personas o con la situación misma. Al decir relaciones asimétricas con personas, se está refiriendo a una distancia o relación de poder desequilibrada entre ambos actores. En un contexto de relación desigual con la contraparte, se puede esperar una reacción orientada a la emoción por la disminución de la posibilidad de solucionar

una situación estresante. Al enfrentar a los padres o a un profesor, el estudiante parte desde una posición de menor autoridad. Respecto de una relación asimétrica con una situación, se entiende como una reacción frente a una situación adversa donde el control no lo tiene el propio estudiante, sino la situación misma. Un resultado negativo inesperado, o el tener que abandonar ciertas actividades, son situaciones donde el resultado no depende en principio de la acción del estudiante, por lo que también se puede pensar que sus reacciones no serán racionalizadas, sino serán procesadas por la emoción. Esto también tiene directa relación con las estrategias más probables a utilizar en una situación de “tomar una decisión equivocada”, ya que el tomar una mala decisión es responsabilidad (y sujeta al control) del estudiante, por lo que el procesamiento del problema puede ser racionalizado.

Estudio 2. Adaptación del Inventario de afrontamiento (Cano y col. 2007) a la población chilena universitaria.

2.1. Planteamiento y objetivo.

Un paso importante en el proceso de validación de un cuestionario es determinar su validez convergente, esto es, ver en qué medida las puntuaciones obtenidas en sus escalas se relacionan con las puntuaciones en las escalas de otros cuestionarios que se supone que miden características similares. Con este fin, para determinar en qué medida el CAFU permite evaluar las estrategias y estilos de afrontamiento del estrés, y tras examinar qué cuestionarios de afrontamiento se hallaban disponibles en castellano, se decidió escoger el Inventario de afrontamiento (IAF) de Cano y col. (2007), basado en el Coping Strategies Inventory (1989), debido a que presentaba unas excelentes propiedades psicométricas superando incluso las del estudio original realizado con el CSI. No obstante, antes de utilizarlo en el estudio de validez convergente, se decidió adaptarlo a la población chilena porque se había desarrollado y validado sólo con población española.

2.2. Hipótesis

Se espera que las características psicométricas del IAF en la población chilena sean como mínimo semejantes a las encontradas en la población española, respecto de que las escalas propuestas, tanto individualmente como agrupadas en factores, definen tres estilos de afrontamiento – centrado en el afrontamiento de carácter social, centrado en la emoción y centrado en la negación/evitación - sobre situaciones de difícil afrontamiento.

Método y Procedimiento

2.3.1 Muestra.

En la adaptación de este cuestionario se utilizó la misma muestra inicial que el cuestionario anterior, con la diferencia que aquí todas las respuestas son utilizadas, es decir, quienes contestaron finalmente el cuestionario fueron 405 estudiantes (3 se eliminaron por no responder a este cuestionario).

2.3.2 Materiales.

Inventario de afrontamiento original de Cano y col (IAF) (2007).

En este cuestionario, que se recoge en el Anexo 1, el estudiante debe señalar una situación problemática que le haya generado estrés, y describirla detalladamente incluyendo contexto, decisiones, hechos. La situación escogida debe haber sido de difícil afrontamiento para el estudiante. Después, debe responder señalando el grado en que ha usado en la situación indicada cada una de las 40 acciones recogidas en el cuestionario, acciones que los análisis permitieron agrupar en ocho escalas con una consistencia interna (alfa de Cronbach) entre .63 y .89. Estas escalas fueron: 1) Resolución de problemas (ej.: Luché para resolver el problema); 2) Autocrítica (ej.: Me culpé a mí mismo); 3) Expresión emocional (ej.: Dejé salir mis sentimientos para reducir el estrés); 4) Pensamiento desiderativo (ej.: Deseé que la situación nunca hubiera empezado); 5) Apoyo social (ej.: Encontré a alguien que escuchó mi problema); 6) Reestructuración cognitiva (ej.: Repasé el problema una y otra vez en mi mente y al final vi las cosas de una forma diferente); 7) Evitación de problemas (ej.: No dejé que me afectara; evité pensar en ello demasiado); 8) Retirada social (ej.: Pasé algún tiempo solo).

2.3.3 Procedimiento.

1) Adaptación preliminar y recogida de datos.

La aplicación de este cuestionario se efectuó inmediatamente después de la aplicación del CAFU, es decir, el estudiante que terminaba de contestar el CAFU, automáticamente seguía contestando el IAF. El instrumento no sufrió modificaciones respecto de su aplicación original, ya que los conceptos utilizados eran comprensibles por los sujetos participantes.

2) Análisis de los resultados

La adaptación supuso realizar los siguientes análisis:

a) Análisis de Fiabilidad. Dado que el cuestionario original presentaba una estructura conocida en cuanto a factores de primer orden, se decidió comenzar analizando la fiabilidad de las escalas básicas correspondientes a tales factores para ver si se podían utilizar en la muestra chilena.

b) Análisis factorial exploratorio de segundo orden. Puesto que no estaba claro el significado de la estructura factorial de segundo orden que se encontró en el estudio original, se realizó un análisis factorial exploratorio de las correlaciones entre las 8 escalas originales. Para el análisis factorial se ha utilizado el procedimiento de Máxima verosimilitud en la extracción de factores, y el método Oblimín para la rotación.

c) Análisis de validez concurrente. Puesto que el cuestionario original incluía un “ítem criterio” que medía la calidad subjetiva del afrontamiento con independencia de las estrategias utilizadas, se hallaron las correlaciones entre las puntuaciones entre las escalas correspondientes a los factores de primero y segundo orden y este ítem.

2.3. Resultados.

2.4.1 *Análisis de Fiabilidad.* La Tabla 7 recoge los índices α de Cronbach de cada una de las escalas del IAF. Los índices, entre .68 y .80, son similares a los obtenidos en el estudio original (entre .63 y .89). De esto se puede desprender que las escalas propuestas funcionan bien para la muestra chilena.

Tabla 7. *Fiabilidad de las escalas del IAF*

Escalas	α	Items
F1. Resolución problemas	.727	4
F2. Autocritica	.805	4
F3. Expresión emocional	.771	5
F4. Pensamiento desiderativo	.774	5
F5. Apoyo social	.712	5
F6. Reestructuración cognitiva	.696	5
F7. Evitación de Problemas	.725	5
F8. Retirada social	.683	5

2.4.2 *Análisis factorial exploratorio*

El análisis factorial, similar al realizado en el estudio original, permitió la extracción de tres factores que explican en conjunto el 64.59% de la varianza antes de la rotación. El primer factor, con un valor propio de 2.42 que explica el 30.35% de la varianza, incluye las escalas apoyo social –la que más peso tiene- y reestructuración cognitiva. El segundo factor, con un valor propio de 1.41 que explica el 17.68 de la varianza, está configurado principalmente por escalas que, de acuerdo con la literatura existente, corresponden al estilo de afrontamiento emocional. Finalmente, el tercer factor, con un valor propio de 1.32 que explica el 16.55 de la varianza, se manifiesta en escalas que suponen la tendencia a la evitación o negación de los problemas, unida a la búsqueda de solución, pero en mucha menor medida.

Tabla 8. *Matriz rotada: saturaciones*

	Factor		
	1	2	3
F1. Resolución de problemas		,295	-,312
F2. Autocrítica		,659	
F3. Expresión emocional		,605	-,364
F4. Pensamiento desiderativo		,690	
F5. Apoyo Social	,840	,425	
F6. Reestructuración cognitiva	,583		
F7. Evitación de problemas			-,802
F8. Retirada social		,389	

2.4.3 Análisis de validez concurrente.

Este análisis permite medir la relación entre la calidad subjetiva del afrontamiento y las diferentes escalas, tanto individualmente como agrupadas en factores que definen “estilos de afrontamiento”.

Los resultados se recogen en la Tabla 9. Si se examinan las correlaciones correspondientes a los factores de primer orden, los factores que más correlacionan de modo positivo con el afrontamiento son el 5 y el 6, factores que configuran el primero de los factores de segundo orden, que también es el de mayor correlación positiva con el ítem criterio. Esto es lo que cabe esperar, al ser factores que implican un afrontamiento positivo del problema. En cuanto al segundo factor de segundo orden, sólo la mitad de los factores de primer orden que saturan en el mismo tienen una relación positiva – resolución de problemas, apoyo social y retirada social (ocultar sentimientos)-. Se trata de factores que, en general, implican un afrontamiento positivo, pero al ser sólo la mitad de los que configuran el factor, no es extraño que la saturación sea más baja. En el tercer factor de segundo orden, la correlación no es significativa.

Tabla 9. *Correlación con ítem criterio*¹

Escalas 1 ^{er} Orden	F1 Resolución de problemas	F2 Autocrítica	F3 Expresión emocional	F4 Pensamiento desiderativo	F5 Buscar apoyo social	F6 Reestruc- turación Cognitiva	F7 Evitación de problemas	F8 Retirada social
R con ítem criterio	,114*	,076	,015	,074	,342**	,237**	-,104*	,287**
Escalas 2 ^o Orden	F1 2 ^o Orden			F2 2 ^o Orden		F3 2 ^o Orden		
R con ítem criterio	,317**			,182**		,087		

¹** Resultado significativo al 1%, * Resultado significativo al 5%

2.5 Discusión

En primer lugar, se puede concluir que las escalas propuestas en el Inventario de Afrontamiento tienen una fiabilidad suficiente. Se reconoce, a su vez, que los valores no son especialmente ideales, pero esto se debe al número de ítems dentro de cada escala.

En segundo lugar, los resultados del análisis factorial exploratorio permitieron encontrar tres factores de segundo orden que agrupan las distintas escalas en estilos más generales. De esta forma, podemos desprender un primer factor que incluye la escala de “apoyo social” (F5) y “reestructuración cognitiva” (F6); un segundo factor que agrupa escalas de afrontamiento emocional, como “autocrítica” (F2), “expresión emocional”(F3), “pensamiento desiderativo” (F4) y “retirada social” (F8). También incluye la escala de “resolución de problemas” (F1), lo que genera un cuestionamiento respecto de las conclusiones que se pueden llegar al respecto, ya que, como debiese suponerse, una estrategia de resolver el problema apunta a un afrontamiento positivo y no centrado en una reacción emocional. Por último, un tercer factor que describe un estilo de afrontamiento de evitación o negación del problema, como la escala “evitación de problemas” (F7). Esto implica que los factores de segundo orden son explicativos

respecto de las escalas que agrupan que pueden definir estilos de afrontamiento positivos, negativos (centrados en la emoción) y de evitación. Lo importante de esto es que permite relacionar las escalas directamente con el ítem criterio, que mide la calidad subjetiva del afrontamiento independientemente de las estrategias utilizadas.

En tercer y último lugar, por lo que se refiere a las correlaciones de las escalas de estrategias de afrontamiento y de los factores que las agrupan con el ítem criterio, cabe señalar que los resultados en general son congruentes con lo que cabe esperar a partir de la literatura. Las estrategias que implican un afrontamiento enfocado en buscar una solución al problema por uno mismo o con ayuda de otros (E1, E5, E6 y E8) se relacionan positivamente con el ítem criterio mientras que las que implican la evitación del problema (no el ocultamiento del mismo), o no tienen relación significativa (E2, E3, E4), o la tienen negativa (E7). En cualquier caso, de estos resultados sólo coinciden en alguna medida con los resultados originales de las correlaciones de los factores “resolución de problemas” (E1) y “apoyo social” (E5) con el ítem criterio que implica autoeficacia percibida al afrontar el problema. El ítem criterio es relevante por su medición de la calidad del afrontamiento, lo que lleva a concluir que es esperable que ciertas escalas, que representan un estilo de afrontamiento positivo tiene una relación positiva y estadísticamente significativa con él. Se puede ver, de hecho, que la correlación del ítem criterio con los factores de segundo orden disminuye –en su valor y en su significancia– al analizar el dato desde un estilo positivo (0.317 con una significancia al 1%), un estilo negativo (0.182 con significancia al 1%) y un estilo de evitación o negación (0.087 sin significancia).

Por último, y en directa relación con la hipótesis planteada para este estudio, los resultados muestran que la adaptación chilena del cuestionario tiene propiedades

psicométricas similares a la del instrumento original, ya que las escalas muestran una alta fiabilidad, se pueden agrupar en factores de segundo orden acordes a la literatura y, en directa relación, se demuestra que un estilo de afrontamiento positivo está correlacionado directa y fuertemente con la calidad subjetiva del afrontamiento independientemente de la estrategia utilizada.

Estudio 3. Adaptación del Cuestionario de Resiliencia Subjetiva (CRS) a la población chilena universitaria.

3.1. Planteamiento y Objetivo

Los dos primeros estudios sirvieron para determinar la validez estructural de dos cuestionarios sobre estrategias de afrontamiento y observar resultados acordes a la realidad chilena. Siguiendo el planteamiento de esta investigación, en este estudio se procede a la adaptación y validación del Cuestionario de Resiliencia Subjetiva (CRS) a la muestra de estudiantes universitarios chilenos, adaptación que permitirá utilizar la medida de la resiliencia como criterio para estudiar la validez predictiva de los cuestionarios de afrontamiento adaptados en los dos estudios anteriores. En definitiva, el objetivo de este tercer estudio es validar el CRS adaptado a la muestra de estudiantes chilenos y obtener, de sus resultados, aspectos relevantes para proceder a la comparación entre las variables de la investigación: afrontamiento y resiliencia.

3.2. Hipótesis

Se espera que las características del CRS en la población chilena sean como mínimo semejantes a las encontradas en la población española, en la que se encontró un factor general de resiliencia y tres específicos relacionados con el tipo de situaciones que adversas a la que se enfrenta el alumno, las creadas por los profesores, los compañeros y los padres.

3.3. Método y Procedimiento.

3.2.1. Muestra.

Al igual que el segundo cuestionario, este se aplicó junto al primero (en realidad los 3 test fueron simultáneos siguiendo el mismo orden que el aquí descrito), por lo que en este caso, la muestra fue de un total de 408 estudiantes Universitarios.

3.2.2. Materiales.

Este cuestionario tiene una escala general de resiliencia y tres escalas específicas que evalúan las reacciones positivas – resiliencia – o negativas expresadas en 30 afirmaciones que el estudiante puede haber vivido con las cuales puede estar más o menos de acuerdo. De ellas, diez se refieren a reacciones ante situaciones estresantes creadas por los profesores, otras 10 a situaciones creadas por los iguales y las 10 restante, a las situaciones que tienen lugar en las relaciones con los padres. Se pide que elija la opción que mejor lo representa y su grado de acuerdo con respecto a la afirmación en una escala Likert de 5 puntos entre totalmente en desacuerdo (1) hasta totalmente de acuerdo (5), lo que permite que el alumno siempre responda.

3.2.3 Procedimiento.

Nuevamente y según lo ya mencionado anteriormente, este cuestionario representó el último dentro de una batería que incluía a los dos cuestionarios anteriores por lo que fue aplicado de forma simultánea. La adaptación del cuestionario no implicó una traducción, ya que el lenguaje original era entendible a la población chilena.

3.2.4. Análisis de los resultados.

La adaptación se ajustó al proceso seguido durante la construcción original del cuestionario, por lo que se realizaron los siguientes análisis:

A) *Análisis factorial confirmatorio*. Dado que el CRS en su forma original presentaba una estructura conocida, los datos de los estudiantes chilenos se analizaron mediante técnicas de análisis factorial confirmatorio para ver si la estructura obtenida en estos sujetos se ajustaba a la estructura original. Previamente, los sujetos se dividieron en dos grupos, uno para hacer la estimación inicial y otro para hacer un estudio de validación cruzada. En todos los casos el modelo obtenido en España (Alonso-Tapia et al., 2013) se utilizó como base para hacer las comparaciones sin restricción alguna de igualdad de parámetros entre las muestras. Posteriormente, en el análisis de validación cruzada se compararon otros modelos con el modelo inicial en los que se impusieron restricciones para diferentes conjuntos de parámetros. La evaluación del descenso relativo en bondad de ajuste se realizó por medio de la diferencia en el estadístico Ji- cuadrado entre los modelos con restricciones y el modelo sin restricciones.

3.3. Resultados.

3.3.1. Análisis factorial confirmatorio.

La Figura 3 muestra las estimaciones estandarizadas de los parámetros del modelo confirmatorio. Todos los pesos estimados (λ) son significativos ($p < 0,001$). La Tabla 10 muestra los estadísticos de ajuste del modelo propuesto (AFC-1). El estadístico *Ji-cuadrado* es significativo debido probablemente al tamaño de la muestra, pero el cociente χ^2/gf así como dos de los restantes índices se sitúan dentro de los límites que permiten la aceptación del modelo ($\chi^2/gf = 2.90 < 5$; y $RMSEA: .08 = .08$). Se exceptúa el $GFI = .72 < .90$, y el $CFI = .71 > .90$; que quedan un poco por debajo de los límites habitualmente aceptados (ver tabla 10). Dado que no todos los índices señalaban que el ajuste era aceptable, se decidió realizar un análisis de validez cruzada para comprobar la estabilidad

del modelo y si podía considerarse que estaba bien estimado.

Figura 3. CRSQ: Solución inicial confirmatoria estandarizada.

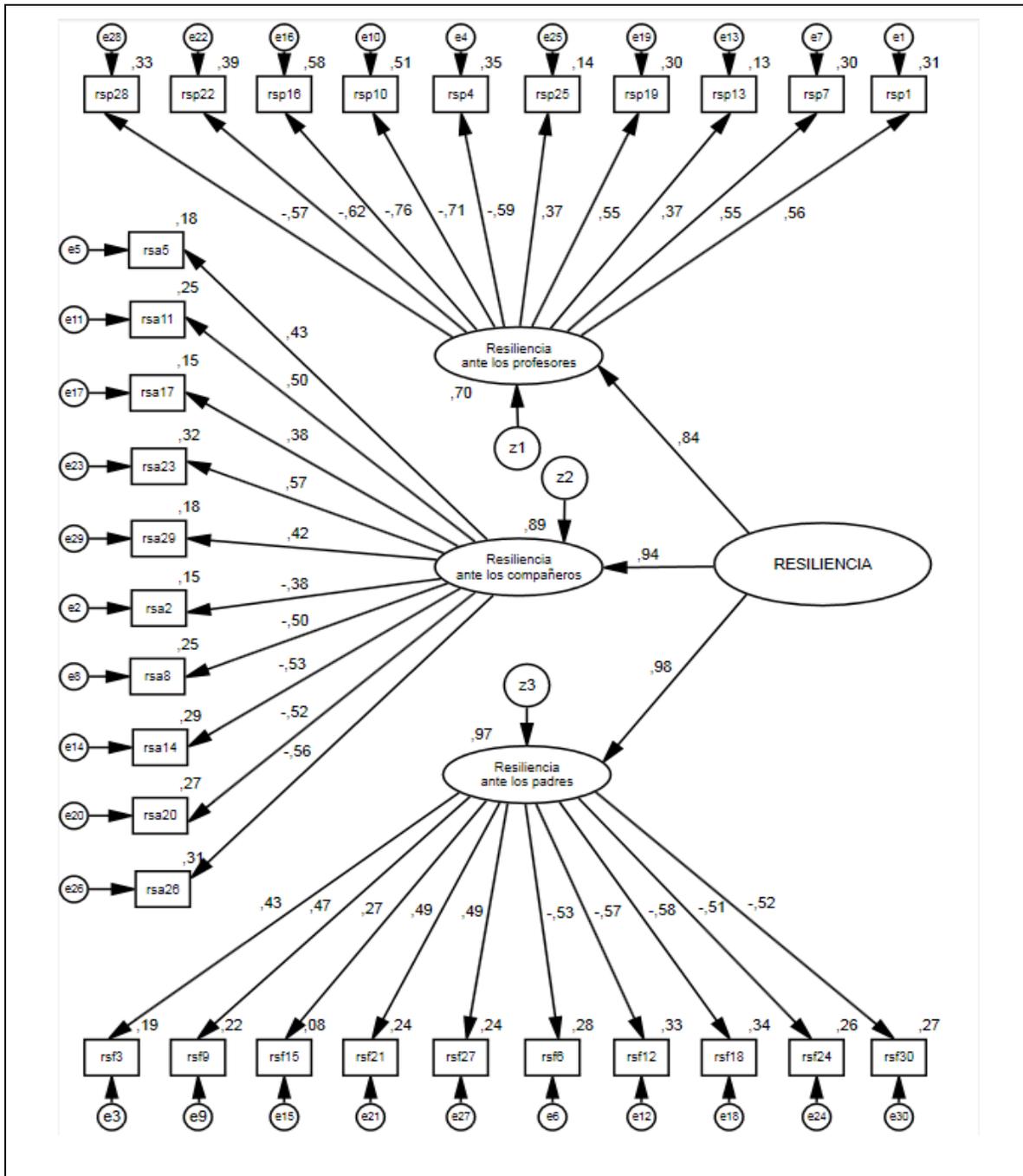


Tabla 10. *Bondad ajuste de los estadísticos correspondientes al análisis factorial confirmatorio del modelo base (MB) y al análisis de validación cruzada (VC) multigrupo¹.*

	χ^2	GI	P	χ^2/gl	GFI	CFI	RMSEA
AFC-1 MB. (N=286)	1129.98	403	.000	2.80	.73	.71	0.08
AFC-2. VC (N= 286 / 304)	2368.40	806	.000	2.93	.72	.71	0.05

3.3.2. Análisis de validación cruzada multigrupo

Para comprobar la validez cruzada se realizó un análisis multigrupo utilizando el grupo que se había reservado para este fin. En relación con este análisis, uno de los índices de ajuste mejora notablemente *RMSEA (root mean square error of approximation) = .05 <.08*). (Tabla 10, AFC2). Pero lo más importante es que los estadísticos de comparación del modelo que se presentan en la Tabla 11 muestran que el ajuste no se reduce de forma significativa incluso si se imponen restricciones sobre el resto de los parámetros del modelo, lo que indica que está bien estimado.

Tabla 11. *AFC-2 Validación cruzada (VC) del modelo utilizando análisis multigrupo. J^2 de las diferencias al comparar los dos grupos bajo diferentes supuestos.*

Análisis	Modelo	GL	χ^2	P
	Pesos de la regresión	24	28,608	.235
	Pesos estructurales	29	35,741	.181
AFC-2: VC	Covarianzas estructurales	30	36,033	.207
	Residuos estructurales	36	41,164	.255
	Residuos de medida	66	61,653	.632

3.3.3. Análisis de fiabilidad.

Finalmente se ha calculado tanto la fiabilidad de las escalas básicas como la de la escala total. siendo lo valores encontrados:

- Resiliencia frente a los profesores: $\alpha = .814$
- Resiliencia frente a los alumnos/compañeros: $\alpha = .759$
- Resiliencia frente a los padres: $\alpha = .772$
- Resiliencia Total: $\alpha = .904$

3.4. Discusión

En primer lugar, de este estudio se puede desprender que los modelos propuestos, siguiendo las escalas de resiliencia, son correctos y funcionan estadísticamente. Regularmente, cuando una teoría se pone empíricamente a prueba es donde sufre diversas modificaciones; sin embargo, en el caso del instrumento de resiliencia – probado en España y confirmado en la muestra de Chile – se afirma que las restricciones puestas a las escalas funcionan correctamente. Todos los pesos estandarizados en la estructura factorial son significativos, por lo que las escalas son correctas en su planteamiento inicial.

En segundo lugar, el análisis de validación cruzada permitió reflejar que las estimaciones hechas por el modelo son estables, donde no hay diferencias sustanciales entre ambas submuestras preparadas para este fin. Por su parte, las escalas del modelo cuentan con indicadores de fiabilidad altos, por sobre 0.75.

En tercer lugar, la validación de las escalas permite establecer, como fue propuesto en el objetivo de este estudio, determinar si existe algún tipo de relación entre las escalas

de afrontamiento y las escalas de resiliencia para efectos de la población chilena. Particularmente, este estudio permitió ampliar la mirada de la resiliencia, por cuanto no es un fenómeno de todo o nada (Alonso-Tapia, et.al., 2013; Alonso-Tapia, et.al, 2014). Los individuos pueden actuar de forma resiliente dependiendo del tipo de adversidad que enfrenta, como también el tipo de situación estresante que moldea la posible decisión. En este sentido, la inclusión de este cuestionario validado en el estudio descrito anteriormente tiene directa relación con los modelos propuestos en los estudios anteriores, donde las variables contextuales ocupan un lugar primordial a la hora de realizar comparaciones y relaciones entre estilos de afrontamiento y resiliencia subjetiva.

Por último, la resiliencia subjetiva puede ser más sensible, como concepto, a intervenciones educacionales (Alonso-Tapia, et al., 2013). Por esto, la validación de escalas de resiliencia permite que un instrumento propuesto en esta tesis y el instrumento importado – CAFU e IAF – puedan tener un impacto positivo en la resiliencia subjetiva de estudiantes universitarios. Este impacto puede ser de forma significativa (como se espera encontrar en el próximo estudio), como también de forma conceptual, ya que el contexto en el cual se desenvuelve un estudiante universitario involucra diversas variables contextuales y situacionales en donde el concepto de resiliencia subjetiva se encuadra.

Estudio 4. Validez externa del Cuestionario de Afrontamiento para Universitarios (CAFU).

4.1. Planteamiento e hipótesis.

Los 3 estudios ya realizados son la demostración estadística de la validez de los constructos teóricos detallados al inicio de cada estudio, pero que sirven para orientar el análisis de la validez de escalas de los cuestionarios de afrontamiento –CAFU e IAF–, poniéndolas en relación con las del cuestionario de resiliencia –CRS–

La validación externa del cuestionario de afrontamiento para universitarios (CAFU), instrumento diseñado en esta investigación, responde a varias preguntas, en relación con cada una de las cuales hemos planteado las correspondientes hipótesis:

- a) ¿Se relacionan entre sí las puntuaciones en los factores del CAFU con los de los factores del IAF del modo en que cabría esperar de acuerdo con la estructura de sus escalas?

Se espera que los factores de significado análogo tengan correlaciones positivas y significativas, ya que ambos instrumentos apuntan a describir escalas de afrontamiento. Los resultados serían un indicador de la validez convergente de ambos cuestionarios

- b) ¿Se relacionan las puntuaciones del CAFU con las del cuestionario de resiliencia como sugiere la teoría? ¿En qué grado contribuye cada estrategia de afrontamiento evaluada por el CAFU a predecir la resiliencia subjetiva?

Estas preguntas enfocan el análisis hacia una primera relación entre el concepto de afrontamiento y de resiliencia. De esta forma, y siguiendo la teoría, se espera que las puntuaciones del CAFU se relacionen directamente con las puntuaciones

del CRS, de modo que el estilo de afrontamiento enfocado en la aproximación se relacione positivamente con las escalas de resiliencia subjetiva. Asimismo, se espera que cada estrategia de afrontamiento pueda predecir la resiliencia subjetiva en la dirección mencionada, ya que los estilos generales de afrontamiento están compuestos por escalas más específicas, pudiendo darle un valor agregado al instrumento en cuestión. Los resultados serían un indicador de la validez predictiva del CAFU.

- c) ¿Se relacionan las puntuaciones del IAF con las del cuestionario de resiliencia como sugiere la teoría? ¿En qué grado contribuye cada estrategia de afrontamiento evaluada por el IAF a predecir la resiliencia subjetiva?

De la misma forma que en la pregunta anterior, la adaptación del IAF a la población evaluada en la investigación busca determinar la relación entre los estilos de afrontamiento evaluados mediante el IAF y la resiliencia subjetiva. Se espera, específicamente, que el estilo de afrontamiento expresado en el primer factor de segundo orden tenga una relación positiva con la resiliencia subjetiva y que los otros 2 factores de segundo orden tengan una relación negativa. En definitiva, se espera que los resultados sean un indicador de validez predictiva del IAF en virtud de la resiliencia subjetiva de los estudiantes universitarios.

- d) ¿Cuál es el peso relativo de los estilos y escalas de afrontamiento de los cuestionarios CAFU e a la hora de predecir la resiliencia subjetiva?

Esta pregunta se hace necesaria por cuanto ayuda a determinar la validez relativa de cada cuestionario de afrontamiento a la hora de predecir la resiliencia.

4.2. Método y procedimiento

4.2.1. Muestra

Si bien la misma batería de cuestionarios fueron aplicados a los mismos 408 estudiantes, las muestras no son las mismas, por lo explicado anteriormente, el CAFU fue respondido de forma completa por 292 estudiantes ya que excluye a aquellos que no han vivido ciertas situaciones de conflicto, mientras que 405 respondieron el cuestionario número 2 y 408, es decir, la totalidad de estudiantes respondió de forma completa el cuestionario 3.

4.2.2. Procedimiento

Se ha estructurado el análisis en cuatro pasos, donde se ha trabajado sólo con aquellos estudiantes que pudieron completar los tres cuestionarios de forma completa y a través de estas puntuaciones y el análisis, se intentó dar respuesta a las preguntas anteriores. Por ello, la muestra utilizada en cada caso es diferente.

Los pasos son:

- a) Análisis de las correlaciones entre las puntuaciones del CAFU y las del IAF
- b) Análisis de correlaciones y de regresión entre las puntuaciones del CAFU y las del cuestionario de resiliencia. En relación con la regresión hay que explicar que se ha utilizado el método directo para minimizar el efecto debido a posibles sesgos en el muestreo.
- c) Análisis de correlaciones y de regresión entre las puntuaciones del IAF y las del cuestionario de resiliencia. En relación con la regresión hay que explicar que se ha

utilizado el método directo para minimizar el efecto debido a posibles sesgos en el muestreo.

- d) Comparación de capacidad relativa del CAFU y el IAF para predecir la resiliencia subjetiva. Se realiza a partir de los datos de los pasos b y c.

4.3. Resultados

4.3.1. Análisis de las correlaciones entre las puntuaciones en los estilos de afrontamiento del CAFU y las de los del IAF.

Se realiza un análisis de correlaciones entre las escalas del CAFU y del IAF. En la Tabla 12 se observa que existen correlaciones significativas entre el estilo centrado en la aproximación (CAFU) y el afrontamiento centrado en el problema (IAF), y entre el estilo centrado en la evitación (CAFU) y negación del problema (IAF). El coeficiente de correlación, sin embargo, no es muy alto, por lo que aunque los datos muestran la validez convergente y discriminante de ambas escalas, no es muy grande.

Tabla 12. *Correlaciones entre las puntuaciones en los estilos de afrontamiento para universitarios (CAFU) y las correspondientes al Inventario de Afrontamiento (IAF) de Cano y col. (2007)*

CAFU	IAF		
	Afrontamiento centrado en el problema	Afrontamiento centrado en la emoción	Negación del problema
Estilo centrado en la evitación	-.093 82	-.076 .67	.234* .78
Estilo centrado en la aproximación	.247* 82	.211 67	.021 78

* Resultado significativo al 5%

4.3.2. Análisis de correlaciones y de regresión entre las puntuaciones del CAFU y las del cuestionario de resiliencia.

Se realizan dos análisis de correlación entre las puntuaciones del CAFU, sean respecto de factores de primer y segundo orden, y las escalas del cuestionario de resiliencia. En un primer análisis, la Tabla 13 muestra que existen resultados estadísticamente significativos. Cuatro de los factores del CAFU – “rumiar”, “bloqueo”, “no pensar”, “esperar” tienen correlaciones negativas, y dos, “Buscar solución” y “analizar”- , las tienen positivas con las 4 escalas de resiliencia.

Tabla 13. *Correlaciones entre los factores de primer orden del CAFU y las escalas del cuestionario de resiliencia.*

	E1 Rumiar	E2: Bloqueo	E3 No pensar	E4 Esperar	E5 Buscar solución	E6 Pedir ayuda	E7 Analizar	E8 Actuar impulsivam.
Resiliencia ante los profesores	-.272**	-.447**	-.449**	-.254**	.318**	.132	.306**	-.195*
Resiliencia ante los compañeros	-.261**	-.325**	-.351**	-.235*	.344**	.195*	.396**	-.135
Resiliencia ante los padres	-.304**	-.338**	-.449**	-.264**	.336**	.112	.276**	-.073
Resiliencia General	-.324**	-.437**	-.468**	-.295**	.396**	.176	.388**	-.153

1** Resultado significativo al 1%, * Resultado significativo al 5%

En un segundo análisis, la Tabla 14 muestra las correlaciones entre los factores de segundo orden del CAFU, que corresponden a estilos de afrontamiento (constituidos por estrategias de afrontamiento más específicas, expresadas en los factores de primer orden), y las escalas del cuestionario de resiliencia. Se puede observar que todas las correlaciones son significativas, siendo positivas en el caso del estilo centrado en la aproximación donde los valores expresan una correlación fuerte, y siendo negativas en el caso del estilo centrado en la evitación, también obteniendo valores que describen una relación fuerte, aunque en un menor grado que el estilo opuesto.

En la Tabla 17 se muestran los coeficientes de correlación entre los 8 factores de primer orden del IAF y las 4 escalas de resiliencia. Relaciones significativas se observan en el factor “Resolución de problemas” – estableciéndose relaciones negativas con las cuatro escalas de resiliencia, un dato no menor que se analizará en la sección de discusión -, en el factor “Apoyo social” también con las 4 escalas, pero de manera positiva; y así mismo con el factor de “Evitación de problemas” de forma negativa y “Retirada social” de forma positiva.

Tabla 17. *Correlaciones entre los factores de primer orden del IAF y las escalas del cuestionario de resiliencia.*^{1,2}

	F1 RP	F2 AC	F3 EM	F4 PD	F5 AS	F6 RC	F7 EP	F8 RS
Resiliencia General	-,141**	,009	-,083	,076	,221**	,033	-,241**	,265**
Resiliencia ante los profesores	-,118*	,011	-,072	,055	,201**	,014	-,222**	,243**
Resiliencia ante los compañeros	-,125**	,005	-,068	,103*	,214**	,077	-,188**	,257**
Resiliencia ante los padres	-,131**	,007	-,081	,044	,172**	-,003	-,230**	,201**

¹ RP: Resolución de problemas; AC: Autocrítica; EM: Expresión emocional; PD: Pensamiento desiderativo; AS: Apoyo Social; RC: Reestructuración cognitiva; EP: Evitación de problemas; RS: Retirada Social.

² ***Resultado significativo al 1 por mil; ** Resultado significativo al 1%, * Resultado significativo al 5%

En la Tabla 18 se presentan los resultados del análisis de regresión. En este caso, se muestran los coeficientes de los 8 factores de primer orden del IAF y las 4 escalas de resiliencia subjetiva, donde se puede observar que los factores de “Reestructuración cognitiva” y “Retirada social” tienen una relación directa y positiva con las escalas de resiliencia y el factor de “Evitación de problemas” tienen un impacto negativo en las escalas de resiliencia.

Tabla 14. *Correlaciones entre los factores de segundo orden del CAFU y las escalas del cuestionario de resiliencia.*

	<i>Resiliencia General</i>	Resiliencia ante los profesores	Resiliencia ante los compañeros	Resiliencia ante los padres
Estilo centrado en la evitación	-.379**	-.322**	-.312**	-.343**
Estilo centrado en la aproximación	.409**	.329**	.393**	.302**

¹** Resultado significativo al 1%

Las siguientes dos tablas describen el análisis de regresión para ambos factores del CAFU y las escalas de resiliencia subjetiva. En primer lugar, la Tabla 15 muestra resultados significativos en 3 de los factores de primer orden del CAFU: “Bloqueo” (E2), “No pensar” (E3) y “Analizar” (E7). En el caso del “Bloqueo”, tiene una relación negativa con la “Resiliencia ante los profesores”. Por su parte, “No pensar” también tiene relación negativa con el factor general de Resiliencia y dos de las escalas específicas – resiliencia ante los iguales y ante los padres-. Por último “Analizar” (E7) tiene una relación positiva con la escala de “Resiliencia ante iguales”.

Tabla 15. *Análisis de regresión. Criterio: Resiliencia subjetiva (SRSQ). Predictores: Factores de primer orden del CAFU*

Criterio	R	R ²	P	Coeficientes de regresión estandarizados								
				E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	
Resiliencia general	.606	.367	.000	NS	NS	-.27**	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Resiliencia ante profesores	.538	.290	.000	NS	-.29*	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Resiliencia ante iguales	.511	.261	.000	NS	NS	-.23*	NS	NS	NS	NS	.30**	NS
Resiliencia ante padres	.538	.289	.000	NS	NS	-.34**	NS	NS	NS	NS	NS	NS

¹ ***Resultado significativo al 1 por mil; ** Resultado significativo al 1%, * Resultado significativo al 5%

En segundo lugar, la Tabla 16 muestra los coeficientes de regresión entre los factores de segundo orden del CAFU y las escalas de resiliencia subjetiva. Este modelo muestra resultados significativos en todos los coeficientes para ambos factores (estilos de afrontamiento) y las 4 escalas de resiliencia. Específicamente, el estilo de evitación tiene relaciones negativas con las cuatro escalas de resiliencia, cercanas los valores a -0.3. Por su parte, el estilo de aproximación tiene relaciones positivas con las escalas de resiliencia, exceptuando la “Resiliencia ante los profesores”. Aunque la correlación entre el estilo de aproximación y la resiliencia ante los profesores es positiva y significativa (ver Tabla 14), el peso “parcial” en la regresión es de -0.276.

Tabla 16. *Análisis de regresión. Criterio: Resiliencia subjetiva (SRSQ). Predictores: Factores de segundo orden del CAFU - Coeficientes de regresión estandarizados.*

	Resiliencia General	Resiliencia ante los profesores	Resiliencia ante los compañeros	Resiliencia ante los padres
R	.516	.421	.462	.415
R ²	.267	.177	.214	.173
p	.000	.000	.000	.000
Estilo evitación	-.319***	-.267**	-.248**	-.291***
Estilo aproximación	.356***	-.276**	.347***	.240**

4.3.3. Análisis de correlaciones y de regresión entre las puntuaciones del IAF y las del cuestionario de resiliencia.

Al igual que para el análisis anterior, se procede a realizar resultados sobre correlaciones entre los factores de primer orden del IAF y las escalas del cuestionario de resiliencia. Posteriormente, se realizan análisis de regresión para los factores de primer y segundo orden y las escalas de resiliencia.

Tabla 18. *Análisis de regresión. Criterio: Resiliencia subjetiva (SRSQ). Predictores: Factores de primer orden del IAF*¹

Criterio	R	R ²	P	Coeficientes de regresión estandarizados							
				F1: RP	F2: AC	F3: EM	F4:PD	F5: AS	F6:RC	F7: EP	F8:RS
Resiliencia general	.470	.221	.000	NS	NS	NS	NS	NS	.242*	-.267**	.314***
Resiliencia ante profesores	.443	.196	.000	NS	NS	NS	NS	NS	.235*	-.211*	.318***
Resiliencia ante iguales	.408	.166	.000	NS	NS	NS	NS	NS	NS	-.230*	.241*
Resiliencia ante padres	.388	.151	.000	NS	NS	NS	NS	NS	NS	-.281**	.259**

¹ RP: Resolución de problemas; AC: Autocrítica; EM: Expresión emocional; PD: Pensamiento desiderativo; AS: Apoyo Social; RC: Reestructuración cognitiva; EP: Evitación de problemas; RS: Retirada Social.

² ***Resultado significativo al 1 por mil; ** Resultado significativo al 1%, * Resultado significativo al 5%

La Tabla 19 muestra las correlaciones entre los factores de segundo orden del IAF, que corresponden a estilos de afrontamiento (constituidos por estrategias de afrontamiento más específicas, expresadas en los factores de primer orden), y las escalas del cuestionario de resiliencia. Se puede observar que todas las correlaciones entre afrontamiento social y afrontamiento centrado en la negación con las distintas medidas de resiliencia son significativas, siendo positivas en el primer caso, y negativas en el segundo. En cuanto a las correlaciones entre afrontamiento emocional y las diferentes medidas de resiliencia, ninguna de las correlaciones es significativa.

Tabla 19. *Correlaciones entre los factores de segundo orden del IAF y las escalas del cuestionario de resiliencia.*

	<i>Resiliencia General</i>	Resiliencia ante los profesores	Resiliencia ante los compañeros	Resiliencia ante los padres
AF_Social	.203**	.206**	.221**	.084
AF_Emocional	.084	.106	.119	.023
AF_Negación	-.241**	-.196**	-.222**	-.207**

¹** Resultado significativo al 1%

En la Tabla 20 se muestran los coeficientes de regresión entre los factores de segundo orden del IAF y las escalas de resiliencia. Por un lado, el factor de afrontamiento centrado en el problema – o afrontamiento social, por la composición del factor - tiene una relación directa y positiva con las escalas de resiliencia general, ante profesores y ante compañeros. Por otro, el factor de afrontamiento centrado en la negación o evitación, tiene una relación directa pero negativa con las cuatro escalas de resiliencia general.

Tabla 20. *Análisis de regresión. Criterio: Resiliencia subjetiva (SRSQ). Predictores: factores de segundo orden del IAF - Coeficientes de regresión estandarizados.*

	Resiliencia General	Resiliencia ante los profesores	Resiliencia ante los compañeros	Resiliencia ante los padres
R	.362	.336	.339	.295
R ²	.131	.113	.115	.087
p	.000	.000	.000	.000
AF_Social	.229*	.231*	.223*	NS
AF_Emocional	NS	NS	NS	NS
AF_Negación	-.287**	-.237**	-.253*	-.280**

¹ ***Resultado significativo al 1 por mil; ** Resultado significativo al 1%, * Resultado significativo al 5%

4.3.4. Comparación del peso relativo de las dimensiones del CAFU y el IAF para predecir la resiliencia subjetiva.

Para ver, en caso de que se combinaran las puntuaciones de los cuestionarios CAFU e IAF, en qué medida mejoraría la predicción de resiliencia y cuáles serían los mejores predictores, se han hecho cuatro análisis de regresión utilizando como predictores los factores de segundo orden de ambas pruebas, y como criterios las puntuaciones en la escala de resiliencia general y en las tres subescalas de resiliencia específica – ante profesores, compañeros y padres-. Los resultados se presentan en la Tabla 21.

Tabla 21. *Análisis de regresión. Criterio: Resiliencia subjetiva (SRSQ). Predictores: predictores de segundo orden del IAF y el CAFU - Coeficientes de regresión estandarizados.*

	Resiliencia General	Resiliencia ante los profesores	Resiliencia ante los compañeros	Resiliencia ante los padres
R	.601	.514	.553	.489
R ²	.361	.264	.306	.239
p	.0001	.004	.001	.010
Evitación	-.185	-.194	-.138	-.161
Aproximación	.335***	.179	.368**	.268*
AF_Social	.374**	.432**	.301*	.192
AF_Emocional	-.179	-.196	-.112	-.094
AF_Negación	-.108	-.045	-.059	-.197

¹ ***Resultado significativo al 1 por mil; ** Resultado significativo al 1%, * Resultado significativo al 5%

Como puede apreciarse, cuando se combinan los resultados de ambos cuestionarios la varianza explicada de la resiliencia, tanto general como específica, es mayor que cuando se utiliza cada cuestionario por separado. Además, el peso principal de la predicción recae en el factor de *Aproximación* del CAFU y el de *Afrontamiento Social* del IAF con dos excepciones: el caso de la resiliencia ante los profesores el peso principal recae sólo en la escala mencionada del IAF, mientras que en el caso de la resiliencia ante los padres recae exclusivamente en el factor de *Aproximación* del CAFU. Estos resultados no significan que el resto de los factores no tengan valor predictivo, sino que cuando se combinan, su valor queda absorbido por el de los dos factores mencionados.

4.4 Discusión

Considerando las preguntas de que partíamos cabe señalar, en relación con la primera, que las relaciones entre las puntuaciones obtenidas en el CAFU y en el IAF han sido, en general, significativas y en la dirección esperada. Específicamente, el estilo centrado en la evitación correlaciona positivamente con la escala de negación del

problema. Ambas escalas tienen un significado análogo, ya que se concentran en estrategias que buscan evitar la situación estresante. Específicamente, el estilo centrado en la evitación contiene las estrategias rumiar, quedarse bloqueado, no pensar en el problema, esperar que el problema se resuelva solo y actuar impulsivamente, que son formas de negar el problema, lo que coincide con el estilo de afrontamiento centrado en la negación del IAF- , ya que no hay una acción de por medio que enfrente la situación estresante. Por su parte, el estilo centrado en la aproximación correlaciona positivamente con el afrontamiento centrado en el problema, teniendo ambas escalas un significado análogo por cuanto implican estrategias de afrontamiento enfocadas en la racionalización del problema. Esta relación se podía intuir, pero el análisis ha aportado evidencia estadística en apoyo de la misma. Además de ser intuitiva, las estrategias tratar de resolver el problema, pedir ayuda a otros y analizar el problema para resolverlo tienen un significado claramente análogo con las estrategias de apoyo social y reestructuración cognitiva. Esto significa que las estrategias recurrir a una red de apoyo para afrontar el problema, y reestructurar el pensamiento son conceptualmente similares a tratar a analizar el problema e intentar resolverlo, por cuánto son maneras cognitivas de afrontamiento.

Pasando a examinar, en segundo lugar, los resultados relativos a la relación entre las puntuaciones obtenidas en el CAFU y la resiliencia, cabe señalar que van en la dirección sugerida por la teoría. Como se comentaba en la sección de resultados, las estrategias que corresponden a los factores de primer orden de “Rumiar”, “Bloqueo”, “No pensar”, “Esperar”, “Buscar solución” y “Analizar” tienen relaciones positivas estadísticamente significativas con las cuatro escalas de resiliencia. A su vez, las escalas de “Rumiar”, “Bloqueo”, “No pensar” y “Esperar” tienen una correlación significativa pero negativa con

las escalas de resiliencia, ya que los cuatro factores mencionados implican la tendencia a evadir el problema y no a resolverlo, lo que significaría un afrontamiento positivo, o resiliencia.

Teniendo en cuenta las relaciones entre los factores de primer orden del CAFU que configuran cada estilo de afrontamiento y la resiliencia, los resultados encontrados al analizar las relaciones entre ésta y los factores de segundo orden van en la dirección que cabía esperar. El estilo centrado en la evitación, que agrupa cinco de los factores de primer orden tiene correlaciones significativas y negativas con la escala general de resiliencia y las tres subescalas, confirmando que estrategias de afrontamiento enfocadas en la evitación no van en la dirección de una adaptación y superación de situaciones estresantes. Por otro lado, el estilo centrado en la aproximación se correlaciona significativa y positivamente con las distintas escalas de resiliencia, respaldando la lógica de que estrategias se orientan a la superación del problema, lo que facilita la resiliencia, por cuanto implica una aproximación racional al problema y la superación de una situación estresante.

Si en lugar de las correlaciones se examinan los resultados de los análisis de regresión que involucran los factores de primer orden del CAFU y las escalas de resiliencia, todos han sido altamente significativos, siendo la varianza explicada .37 cuando el criterio es la resiliencia general, y oscilando entre .26 y .29 cuando el criterio han sido las subescalas de resiliencia. Esos valores son importantes. Sin embargo, cuando se examina el peso con el que cada escala contribuye a explicar la varianza encontrada, sólo una o dos escalas son significativas, lo que se explica por las correlaciones existentes entre las mismas. Por el contrario, cuando los predictores son los estilos de afrontamiento – evitación y aproximación-, si bien todos los análisis han sido altamente significativos,

siendo la varianza explicada .27 cuando el criterio es la resiliencia general, y oscilando entre .17 y .21 cuando el criterio han sido las subescalas de resiliencia, los dos predictores contribuyen significativamente a explicar la varianza de los distintos criterios.

Pasando a la tercera pregunta, relativa a la relación entre las puntuaciones en el IAF y la resiliencia, los análisis cuando se han utilizado las escalas básicas han mostrado que la relación ha sido altamente significativa con todos los criterios, siendo la varianza explicada .13 cuando el criterio es la resiliencia general, y oscilando entre .08 y .11 cuando el criterio han sido las subescalas de resiliencia. Sin embargo, cuando se examina el peso con el que cada escala contribuye a explicar la varianza encontrada, sólo una o dos escalas son significativas, lo que se explica por las correlaciones existentes entre las mismas y por el hecho de que las puntuaciones en varias de las escalas no correlacionaban con la resiliencia. Por otra parte, cuando los predictores fueron los factores de segundo orden, si bien la varianza explicada fue significativa en todos los casos, solo cuatro de los factores se relacionaron de forma significativa con la resiliencia: apoyo social, evitación de problemas, solución de problemas y retirada social.

Si en lugar de las correlaciones se examinan los resultados de los análisis de regresión que involucran los factores de primer orden del IAF y las escalas de resiliencia, todos han sido altamente significativos, siendo la varianza explicada .22 cuando el criterio es la resiliencia general, y oscilando entre .15 y .20 cuando el criterio han sido las subescalas de resiliencia. Esos valores son importantes. Sin embargo, cuando se examina el peso con el que cada escala contribuye a explicar la varianza encontrada, sólo una o dos escalas son significativas, lo que se explica por las correlaciones existentes entre las mismas. Por el contrario, si los predictores son los tres estilos de afrontamiento, –, si bien todos los análisis han sido altamente significativos, siendo la varianza explicada .13

cuando el criterio es la resiliencia general, y oscilando entre .08 y .11 cuando el criterio han sido las subescalas de resiliencia, sólo dos predictores –estilo centrado en la búsqueda de apoyo y negación de problemas- contribuyen significativamente a explicar la varianza de los distintos criterios.

En cuarto lugar, el estudio del grado en que la combinación de los factores de las dos escalas contribuye a predecir la resiliencia ha puesto de manifiesto dos cosas. Primero, que ambos cuestionarios no miden exactamente lo mismo, ya que al menos uno de los factores de segundo orden de cada uno de ellos contribuye con un peso significativo a explicar la varianza de los distintos criterios. Y, segundo, que el peso relativo varía según el criterio utilizado, aunque por lo general es el factor de aproximación del CAFU el que mayor peso tiene.

Conclusión general

Como primer punto a destacar, en esta investigación se ha desarrollado un nuevo cuestionario de afrontamiento específico para los problemas de los universitarios, con diferentes implicancias teóricas, siendo una de las principales mostrar la importancia de tener en cuenta la situación en relación con la que se evalúa el afrontamiento y la consolidación de estilos de afrontamiento más generales. Esto se sustenta en diversa literatura (Alonso-Tapia et al., 2016), y no hace más que potenciar el argumento de que, sin una clara distinción de las situaciones estresantes a las cuales se enfrenta un estudiante al momento de utilizar una estrategia específica de afrontamiento, no es posible entender la relación entre afrontamiento y resiliencia. A su vez, la definición de estilos de afrontamiento más generales permite agrupar las estrategias en factores más amplios y relacionar lo positivo y negativo del afrontamiento con la resiliencia subjetiva de los estudiantes. De hecho, el CAFU permitió identificar que ciertas estrategias relacionadas con un estilo de afrontamiento enfocado en la aproximación tienen un impacto positivo, como se esperaba en toda la discusión previa, frente a las escalas de resiliencia.

Como segundo punto, se han adaptado dos cuestionarios para evaluar la validez convergente y capacidad predictiva al cuestionario propuesto. El hecho de adaptarlos ha puesto de manifiesto la validez transcultural de estos cuestionarios, como también la importancia de escalas de afrontamiento y de resiliencia aplicadas en el análisis de esta investigación. Específicamente, la adaptación del IAF permitió entregar un aspecto diferente, pero igualmente relevante, al entendimiento de las estrategias de afrontamiento con un componente netamente social. En este sentido, si se remite al primer factor de

segundo orden del IAF, centrado en la búsqueda de la escucha, la compañía o el apoyo de otros así como en la reestructuración cognitiva –pensamiento positivo- es el que más significación estadística tiene en relación a las escalas de resiliencia. Atender al componente social –búsqueda de la ayuda de los otros- es importante a la hora de entender, a su vez, las posibles estrategias de afrontamiento de los jóvenes universitarios, donde el grupo de apoyo es fundamental para afrontar problemáticas ligadas a la vida estudiantil en educación superior. Por su parte, la adaptación del cuestionario de resiliencia subjetiva (CRS) permitió entender las dinámicas de los estudiantes universitarios al enfrentar problemas de diversa índole, ya no desde el punto de vista de estrategias posibles a utilizar, sino desde la capacidad subjetiva de sobreponerse a situaciones estresantes. Claramente no se puede entender una sin la otra, y es el punto central de la investigación: a través de la adaptación de un cuestionario de afrontamiento que permitiera complementar el CAFU – con sus ventajas y beneficios ya comentados – sería posible identificar la resiliencia subjetiva de los estudiantes en función del segundo cuestionario adaptado.

Como tercer punto, el conjunto de los estudios tiene implicaciones teóricas importantes a la hora de entender tanto los procesos de afrontamiento como la resiliencia. Siguiendo lo comentado en el segundo punto, el hecho de verificar la fiabilidad y validez del CAFU, del IAF y del CRS, permitió entender cómo se comportan, en relación a situaciones estresantes, los estudiantes universitarios al utilizar alguna estrategia contenida en estilos de afrontamiento generales y, a su vez, cómo estas estrategias impactan en su propia resiliencia subjetiva. Específicamente, los resultados apoyan la idea de que los estilos de afrontamiento positivos, ya sea el centrado en la aproximación o en el afrontamiento de carácter social, tienen un impacto positivo sobre la resiliencia subjetiva. Ambos, con

distintos alcances específicos sobre la escala de resiliencia general y las subescalas de resiliencia, permitieron entender que, al momento de utilizar una estrategia enfocada en el análisis del problema, que involucra la reestructuración cognitiva desde el punto de vista del apoyo social o de la retirada, es más probable la superación de la situación problemática desde un punto de vista de aproximación y no desde la evitación. Como ambos cuestionarios de afrontamiento se enfocan en ámbitos distintos, es claro que sus aportes para los estudiantes universitarios también van ligados a aspectos específicos. Y algo similar, pero a la inversa, ocurre con los estilos de afrontamiento negativos. Lo similar radica en el nivel de significancia que alcanzan, específicamente el estilo centrado en la evitación del CAFU y en el afrontamiento centrado en la negación del IAF. En el caso del estilo centrado en la evitación, tiene relaciones significativas con la escala de resiliencia general y las subescalas de resiliencia ante profesores, compañeros y padres en la dirección esperada, ya que este estilo de afrontamiento “negativo” se correlaciona inversamente con la resiliencia, por cuánto la evitación del problema no es un estilo que permita mejorar la calidad subjetiva de sobreponerse a situaciones estresantes. En el caso del estilo centrado en la negación del IAF, éste se correlaciona negativamente con las 3 subescalas de resiliencia, como cabía esperar.

Como se pudo observar tanto en la Tabla 15, en la Tabla 18 y en la Tabla 21, el estudio 4 permite identificar específicamente cuáles son las estrategias con mayor capacidad predictiva, pero es indudable que ambos cuestionarios permiten entender de mejor forma la posible resiliencia de los estudiantes.

La intervención temprana, como forma de nivelación de los alumnos, permitiría evitar los problemas mencionados respecto de la deserción y reprobación de tramos de años iniciales de la educación universitaria, donde los jóvenes son más susceptibles a los

cambios profundos en la vida de la persona, relativos al cambio de nivel de enseñanza con las transformaciones en la vida común del estudiante.

Como último análisis, es necesario señalar que como cualquier investigación, existen limitaciones que deben ser tomadas en cuenta para próximos trabajos relacionados. La utilización de ciertas estrategias de afrontamiento debe ponerse a prueba mediante una intervención, de carácter educativo, que permita verificar que, al modificar las estrategias señaladas anteriormente, se modifica la resiliencia. Por último, como se señala en los resultados de esta investigación y como también señala la literatura (Villasana et al., 2016), todas las implicancias teóricas desde la psicología varían de acuerdo a la personalidad de cada persona. Por ello, se hace necesario estudiar la relación entre diversos aspectos de la personalidad con resiliencia.

Esta investigación, que pudo entregar un instrumento confiable y descriptivo para relacionar afrontamiento con resiliencia, permite también que los investigadores expertos en el tema puedan importar el cuestionario creado en este trabajo, como también tomar en consideración las limitantes de los estudios sobre afrontamiento y resiliencia. Cada vez, como en variados temas de la academia, va en aumento el nivel y profundidad del análisis porque se transparentan las limitaciones inherentes a las hipótesis de investigación. En este caso, se anima a continuar con un tema relevante para superar diversos problemas en torno a la educación, donde no sólo el ámbito académico y de rendimiento es indicador de un éxito en la universidad, sino los problemas psicosociales que los jóvenes universitarios traen consigo al momento de entrar a la universidad. En este trabajo se presenta un avance, pero que es solo un aporte para entender el proceso de afrontamiento y resiliencia de mejor forma.

Nuestros resultados tienen también implicaciones para su uso a la hora de acompañar a los estudiantes universitarios. En primer lugar, en el estudio 1, el CAFU reflejó una doble dirección del estilo de afrontamiento ante situaciones estresantes con los profesores. En la relación frente a los profesores, circunstancial en su naturaleza, la prueba no logra diferenciar si las estrategias utilizadas están más enfocadas en la aproximación o evitación, ya que la asimetría presente en este tipo de relaciones puede sacar a relucir las particularidades propias de las personalidades de cada estudiante. Sería necesario en la utilización de este instrumento en el acompañamiento de estudiantes identificar cuáles son los estilos de relación que establecen con las figuras de autoridad, para fortalecer estilos centrados en la aproximación y la racionalización de la relación, para entrenar el uso de estrategias centrada en la solución cuando enfrenten situaciones de conflicto con ellos.

En segundo lugar, el estilo de afrontamiento centrado en la búsqueda de apoyo social y en los intentos de pensar de forma positiva sobre el problema identificado mediante el IAF tiene un impacto significativo en las escalas de resiliencia, tanto en la escala de resiliencia general, como en las subescalas de resiliencia ante profesores y compañeros. El estilo de afrontamiento positivo, que en este caso reúne estrategias enfocadas en el apoyo social, tiene un efecto distinto y destacable respecto al factor de aproximación del CAFU. El hecho de que el estilo de afrontamiento evaluado mediante el IAF tenga el componente social sugiere que el entorno puede ayudar a responder de modo resiliente. Por ejemplo, al tener una situación estresante con un profesor, el apoyo social de los compañeros y/o amigos puede provocar una mayor racionalización del problema. Esto es gratificante en situaciones universitarias típicas, donde en un posible problema

con un profesor que sea difícil de “abordar”, son los compañeros los que animan a enfrentar el problema no desde la emoción o evitación, sino desde la racionalidad. No obstante, superar una situación problemática con ayuda no implica que se sea resiliente, como han mostrado los estudios de Alonso-Tapia et al. (2016), Villasana et al. (2016, en prensa). Quien pide siempre ayuda no aprende a afrontar las adversidades cuando se ha de enfrentar sólo a las mismas. Lo que implica es que mientras se tenga ayuda, se consigue un adecuado grado de bienestar. Una próxima investigación podría estudiar la diferencia entre pedir ayuda a los pares, como una estrategia “intermedia” que busca razonar la dificultad de las estrategias, a pedir ayuda a los pares como una forma de evitar el problema o buscar sólo contención afectiva sin enfrentar realmente la situación de conflicto.

A través de los hallazgos del CAFU se descubre la influencia, manifestados en relaciones estadísticamente significativas, que tiene el estilo de afrontamiento centrado en la aproximación con la escala de resiliencia general, con la resiliencia ante compañeros y resiliencia ante padres. En primer lugar, al observar la Tabla 14, se desprende que el estilo de afrontamiento positivo – centrado en la aproximación – está correlacionado positivamente con la resiliencia ante los profesores. Esto significa que al utilizar estrategias de aproximación, tal como “buscar solución” y “analizar el problema” (E5 y E7), aumenta la resiliencia subjetiva, ya que al enfrentar un problema desde el análisis y una posible solución, implicaría una capacidad de razonamiento del problema distinta, por lo que sobreponerse a una situación estresante desde un entendimiento profundo del problema, enfocándose en la búsqueda de una solución, sería la estrategia ideal para afrontar una situación estresante con un profesor.

En segundo lugar, lo descrito en el párrafo anterior también aplica a la resiliencia ante los padres, donde las mismas estrategias – buscar solución y analizar el problema – comprendidas en el estilo general de afrontamiento centrado en la aproximación tienen una correlación positiva con la subescala.

En tercer lugar, la resiliencia ante compañeros se da en una situación de pares y en una relación constante, por lo que la aproximación al problema desde buscar una solución (estrategia 5 del CAFU), pedir ayuda (estrategia 6) y analizar el problema (estrategia 7) tienen un aspecto de apoyo social y de recurrir a una base de apoyo. La estrategia de pedir ayuda, de hecho, es sólo significativa respecto a la resiliencia frente a los compañeros. El recurrir a los pares mejora la resiliencia puesto que es un recurso transversal de afrontamiento, pero siguiendo los resultados, es evidente que impacta positivamente a la resiliencia subjetiva frente a los compañeros. Esto es destacable, ya que el pedir ayuda (algo netamente social) no forma parte del repertorio de estrategias de afrontamiento que mejoran la resiliencia.

De acuerdo al estudio realizado sobre la relevancia que tiene el CAFU en la identificación de estrategias de afrontamiento es que se propone la metodología empleada en la creación del CAFU para el trabajo de taller a realizar con todos los estamentos de la Facultad. La propuesta consiste en realizar trabajos de taller por separado con cada estamento (profesores, alumnos, personal de colaboración, directivos) pero cada uno de estos talleres con una metodología común que implicaría varios pasos. Sin embargo, al tiempo en que se les informa y orienta sobre problemas y decisiones que normalmente deben afrontar los estudiantes en la vida universitaria, se les enseña qué modos de afrontamiento suelen utilizar los estudiantes que superar las dificultades que pueden presentarse y cuáles utilizan los alumnos que afrontan las

dificultades de modo más efectivo. El taller, en su concepción, debe tener un carácter preventivo, puesto que debe contarse con evidencia sobre la efectividad de las distintas estrategias a utilizar.

Por lo anterior, los siguientes pasos deben ir acorde a investigaciones que puedan dar validez a las estrategias planteadas como solución a diversas situaciones estresantes, de modo que el taller sea el instrumento práctico efectivo validado que pueda ser un soporte a la forma en que los estudiantes universitarios se sobreponen a las diversas dificultades de la vida en la universidad.

- 1) El primer paso tendría como centro reconocer las problemáticas que debió enfrentar durante sus estudios universitarios, superiores, escolares, según corresponda.
- 2) El segundo paso de cada uno de estos talleres sería reconocer las estrategias que estuvieron presentes en el logro o superación de la problemática o en el no logro del problema enfrentado.
- 3) El tercer paso de estos talleres estaría dado por el análisis grupal e individual de las relaciones existentes según sus puntos de vista entre logros y estrategias.
- 4) El cuarto paso sería el intercambio de las conclusiones de cada uno de los talleres para realizar en ellos las diferencias y semejanzas que cada grupo pueda distinguir entre sus problemáticas individuales y colectivas y las estrategias distinguidas como positivas o negativas según el logro del objetivo. El conocer, comprender, analizar y sintetizar será la tarea de este cuarto paso.
- 5) El quinto paso (teniendo de forma previa las conclusiones del paso anterior de cada uno de los talleres) será diseñar una nueva propuesta del CAFU para la comunidad universitaria que involucre la integración de las situaciones seleccionadas y los

distintos actores, las estrategias, las respuestas frente a las estrategias, tomando las que obtuvieron resultados positivos.

- 6) El sexto paso corresponde a la creación de nuevos talleres con integración de todos los estamentos para la elaboración del nuevo CAFU.

Como se señalaba en el apartado 2.3 Afrontamiento y resiliencia en alumnos universitarios, existen variados problemas de interacción entre distintos actores de la comunidad universitaria, relacionados con trastornos de ansiedad, estrés académico, temor a la evaluación, como también a la tensión asociada a situaciones donde se debe absorber gran cantidad de información en muy poco tiempo. A su vez, se suman problemas de insatisfacción social, falta de espacios, dificultades económicas y familiares (De Pablo et al., 2002; Fernández y Rusiñol, 2003; Kanters et al, 2002; Serrano et al., 1998). Con el Taller, se pretende abordar estas problemáticas y tener, además de los instrumentos validados a lo largo de esta investigación, una herramienta práctica de intervención temprana en relación a los problemas a enfrentar en el mundo universitario.

6. Referencias

Aldwin, C & Revenson, T.A. (1987). Does coping help? A reexamination of the relationship between coping and mental health. *Journal of personality and social psychology*, 53, 337-348

Alonso-Tapia, J., Nieto, C. & Ruiz, M.A. (2013). Measuring Subjective Resilience despite Adversity due to Family, Peers and Teachers. *Spanish Journal of Psychology*, 16. doi: 10.1017/sjp.2013.33.

Alonso-Tapia, J. & Villasana, M. (2014). Assessment of subjective resilience: cross-cultural validity and educational implications / Evaluación de la resiliencia subjetiva: validez transcultural e implicaciones educativas del 'Cuestionario de Resiliencia Subjetiva' (SRQ). *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37, 629-664. doi: 10.1080/02103702.2014.965462

Alonso-Tapia, J., Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hermansaiz, H., Ruiz, M., Nieto, C. (2016). Coping assessment from the perspective of the person-situation interaction: Development and validation of the Situated Coping Questionnaire for Adults (SCQA). *Psicothema*, 28, 479-486. doi: 10.7334/psicothema2016.19

Amar, J., Katliarengo, M., y Abello, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y desarrollo: revista del centro de investigaciones en desarrollo humano*, 11, 162-197.

Arguedas, I. y Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-37.

Arjona, J., y Manzano, S. (2002). Un estudio sobre estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con la variable adaptación en adolescentes de secundaria [Relation between coping strategies and psychological well-being in teenagers]. *Psicología*

Científica. Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/articulos/ar-arjona01.htm>.

Arquero, J.L., Donoso J.A., Hassall T. y Joyce J. (2003). Contabilidad y aprensión comunicativa: estudio comparativo de los niveles y perfiles de AC en los estudiantes universitarios. *Revista de Contabilidad*, 6 (12), 21 – 46.

Barroso, J. (2004). “La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués”. *Revista de Educación*, 333, 117-140.

Betancourt D., Andrade P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes/Parental control and emotional and behavioral problems in adolescents. *Revista Colombiana de Psicología*, 20 (1), 27-41.

Bonanno, G. A., & Diminich, E. (2003). Annual Research Review: Positive adjustment to adversity – trajectories of minimal–impact resilience and emergent resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (4), 378-401.

Busquets, D., y Cainzos, M. (1993). Los temas transversales: claves de la formación integral, *Santillana*. Buenos Aires, pp. 10 – 43

Caballero, C., Abello, R., y Palacio, J. (2007). Relación del Burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), 98-111.

Cano, F.J., Rodríguez, L. y García, G. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35 (1), 29-39

Carver, C.S., Scheier, M.F. y Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 267-283.

Centro de Microdatos (2008) *Estudio sobre las causas de la deserción universitaria*, Departamento de Economía, Universidad de Chile. Recuperado de: http://www.opech.cl/educsuperior/politica_acceso/informe_final_causas_desercion_universitaria.pdf

Cicchetti, D. (2013). Resilient functioning in maltreated children: Past, present, and future perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 402-422.

Consejo Nacional de Educación [CNED] (2010). *Estadísticas y Bases de Datos*. Consejo Nacional de Educación. Recuperado de: http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesPostulantes/indices_pregrado_Indicadores.aspx

Consejo Nacional de Educación [CNED] (2016). *Indices de educación superior*. Recuperado de: http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesPostulantes/Indices_Sistema.aspx

Cornejo, A.; Céspedes, P.; Escobar, D.; Núñez, R.; Reyes, G. y Rojas, K. (2005). *SI NAE Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB. Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Santiago, Chile.

- Correa, L. y Marshall, G. (2003). Clasificación de liceos de enseñanza media. Análisis de rendimiento, fracaso y vulnerabilidad. *Pontificia Universidad Católica de Chile. Departamento de Salud Pública y Departamento de Estadística* Santiago: autores. Recuperado de: www.mineduc.cl.
- Crespo, M. & Cruzado, J. A. (1997). La evaluación del afrontamiento: adaptación española del cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23 (92), 797-830.
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*; Barcelona: Granica.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- De Spinola, H. (1990). Rendimiento académico y factores psicosociales en los ingresantes a la carrera de medicina - UNNE. *Revista paraguaya de sociología*, 78, 143-167.
- De Pablo, J, Baillés, E, Pérez, J y Valdés, M. (2002). Construcción de una escala de estrés académico para estudiantes universitarios. *Educación Médica*, 5 (1), 40-46.
- Del Río, M.F. y Rottman, L. (1995). *Resiliencia y Sicopatología* (Seminario de título para optar al título profesional de psicólogo). Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de psicología, Santiago de Chile.

Facultad de Ciencias - Universidad de Chile (2016). Alumnos eliminados y renunciados de la Facultad de Ciencias.

Fergus S. & Zimmerman M.A. (2005). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health* 26 (1), 399-419.

Fernández, J. y Rusiñol, E. (2003). *Economía y psicología: costes por el bajo rendimiento académico relacionado con la ansiedad ante los exámenes y las pruebas de evaluación*. Barcelona: FUOC.

Fisher, S. (1984). *Stress and the Perception of Control*. London: Lawrence Erlbaum.

Fisher, S. (1986). *Stress and strategy*. London: Lawrence Erlbaum.

Fierro, A. (1997). Estrés, afrontamiento y adaptación; En M.I. Hombrados (Eds.) *Estrés y Salud* (pp.11-37). Editorial Promolibro, Valencia, España.

Gardinier, M. (1994). El ícono dañado: una imagen para nuestro tiempo. *BICE La Infancia en el Mundo*, 5 (3), 6-7

Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.

González, L.E.; Uribe, D. (2002). Estimaciones sobre la Repitencia y Deserción en la Educación Superior Chilena y Consideraciones sobre sus Implicaciones. *Revista Calidad en la Educación, Consejo Nacional de Educación*, 17, 75-90.

Gottesman, I. I. (1974). Developmental genetics and ontogenetic psychology: Overdue detente and propositions from a matchmaker. En A.D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (pp.55-80). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Grimm, K. J., Ram, N., & Hamagami, F. (2011). Nonlinear Growth Curves in Developmental Research. *Child Development*, 82 (5), 1357–1371.

Grotberg, E. (1995). A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. *Early Childhood Development: Practice and Reflections*; Civitan International Research Center, University of Alabama at Birmingham.

Grotberg, E. (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia?, ¿cómo promoverla?, ¿cómo utilizarla? En E. Grotberg (Ed.) *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades* (pp.17-57). Barcelona: Gedisa

Hernández, J.M.; Polo, A. & Pozo, C. (1996). Inventario de Estrés Académico. Madrid: Servicio de Psicología Aplicada, Universidad Autónoma de Madrid.

Holling, C. S. (1973). Resilience and Stability of Ecological Systems, *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4, 1–23.

Houtman, I.L.D. (1990). Persona coping resouces and sex differences. *Personality and Individual Differences*, 11, 53-63.

Infante, F. (2001). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo y E.N. Suárez (Eds.), *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas* (pp. 31-54), Buenos Aires: Paidós.

Kanters, M., Bristol, D., & Attarian, A. (2002). The effects of outdoor experiential training on perception of college stress. *The journal of experiential education*, 25 (2), 257-268.

Kato, T. (2013). Frequently Used Coping Scales: A Meta-Analysis. *Stress Health*, 31, 315–323. doi: 10.1002/smi.2557.

Puerta de Klinkert, M. (2002). *Resiliencia: La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Mexico: Grupo Editorial Lumen.

Kobasa, S.C., Maddi, S. R. & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 168-177.

Kopp, C.B. (1989). Regulation of Distress and Negative Emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343>

Kotliarenco, M.A. (2000). *Actualizaciones en Resiliencia*. Buenos Aires: Ediciones UNLA.

- Kotliarenco, H. y Dueñas, J. (1994). Vulnerabilidad versus Resiliencia, una propuesta de acción educativa. *Revista Derecho a la Infancia*, 9.
- Kotliarenco, M.A. y Lecannelier, F. (2004). Resiliencia y coraje. El apego como mecanismo protector. En A. Melillo, E.N. Suárez, y D. Rodríguez (Eds), *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida* (123-135). Buenos Aires: Paidós.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1980). An analysis of coping in a middleaged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca
- Leipold B., & Greeve W. (2009). Resilience: A conceptual bridge between coping and development. *European Psychologist*, 14, 40–50. doi:<http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.14.1.40>
- Lösel, F. (1994). *Resilience in childhood and adolescence*. *Children Worldwide*, 21(1), 8–11.
- Luthar, S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62 (3), 600-616.

Luthar S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Development Psychopathology: Risk, disorder and adaptation* (740–795). New York: Wiley.

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, 931-955

Luthar, S.S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications or interventions and social policies. *Development and psychopathology*, 12, 857-885.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227–238.

Masten, A. S. (2006). Developmental psychopathology: Pathways to the future. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 47–54.

Masten, A. S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85 (1), 6-20

Masten, A. S. & Narayan A.J. (2012). Child Development in the Context of Disaster, War, and Terrorism: Pathways of Risk and Resilience. *Annual Review of Psychology*, 63, 227-257.

McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

McFarlane, A. (1996). Resilience, vulnerability, and the course of posttraumatic reactions. In B.A. van der Kolk, A.C. McFarlane, and L. Weisaeth (Eds.) *Traumatic stress. The effects of overwhelming experience on mind, body, and society*. (pp. 155-181). NY: Guilford Press

- Mejía, R. (2003). Resiliencia: ¿ilusión o realidad? *Revista CES Medicina*, 17 (1), 57-62.
- Melillo, A., Estamatti, M. y Cuestas, A. (2000). Algunos fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia. En Melillo, A. y Suárez-Ojeda (Eds.) *E. Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (83-102). Argentina: Paidós.
- Munist, M. Santos, H. Kotliarenco, M. Suarez, E. Infante, F. Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y desarrollo de la resiliencia en niños y jóvenes*. Organización panamericana de la salud, organización mundial de la salud, Fundación W.K. Kellogg, Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI)
- Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), 107-124.
- Murillo, F. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (1), 1-14.
- Núñez, J., González-Pineda, J., García, M., González, S., Roce, C., Álvarez, L., y González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.
- Olsson C. A., Bond L., Burns J.M., Vella-Brodrick D.A, Sawyer S.M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26 (1), 1-11.
- Osborn, A. (1994). *Resiliencia y estrategias de intervención*. BICE, Ginebra, Suiza.
- Paz, S., y Llaña, M. (2009). *Rendimiento académico y estilos y estrategias de afrontamiento: un estudio descriptivo relacional cuantitativo con complemento cualitativo en estudiantes de cuarto año de enseñanza media* (Tesis para optar al

grado de Magister en Educación). Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Pérez, M., Martín, A., Borda, M., y del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuaderno de medicina psicoanalítica y psiquiatría de enlace*, 67/68, 26-33.

Reise, S. P. (2012). The rediscovery of bifactor measurement models. *Multivariate Behavioral Research*, 47, 667–696. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00273171.2012.715555>.

Roesch, S. C., & Weiner, B. (2001). A meta-analytic review of coping with illness: do causal attributions matter? *Journal of Psychosomatic Research*, 50(4), 205–219.

Rogers, C. R. (1989). *El Proceso de Convertirse en Persona*. México: Paidós

Rutter, M. & Rutter, Marjorie (1992). *Developing Minds. Challenge and continuity across the life span*. London: Penguin Books.

Sandler I.N., Ayers T.A., Wolchik S.A., Tein J.Y., Kwok O.M., Haine R.A., Twohey-Jacobs, J., Suter, J., Lin, K., Padgett-Jones, S., Weyer, J.L., Cole, E., Kriege, G., Griffin, W.A. (2003). The Family Bereavement Program: Efficacy evaluation of a theory-based prevention program for parentally bereaved children and adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71 (3), 587–600.

Santacreu, J. (1991). Psicología Clínica y Psicología de la Salud. Marcos teóricos y modelos. *Revista de Psicología Clínica y Psicología de la Salud*, 3, 3-20.

Serrano, M, Caballero, C, Pedroza, M. (1998). *Evaluación e intervención desde la terapia cognitiva conductual del estilo atribucional de un grupo de jóvenes que presentan ansiedad ante la evaluación*. Universidad del norte; Barranquilla, Colombia.

- Skinner, E.A., Edge, K., Altman, J. & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129, 216-269. doi: 10.1037/00332909.129.2.216
- Skinner, E. A. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144.
- Tobin, D.L., Holroyd, K.A., Reynolds, R.V., & Kigal, J.K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy & Research*, 13, 343-61.
- Vanistendael, S. (1994). *Resilience: a few key issues*. Malta: International Catholic Child Bureau.
- Vélez, M. A., Roa, N. C. (2005). Factors associated with academic performance in medical students. *PSIC Educación Médica*, 2(8), 1-10.
- Villasana, M., Alonso-Tapia, J., Ruiz, M. (2016). A model for assessing coping and its relation to resilience in adolescence from the perspective of “person-situation interaction”. *Personality and Individual Differences*, 98, 250-256.
- Villasana, M., Alonso-Tapia, J., Ruiz, M. (En prensa). Personal factors underlying resilience in adolescence: Cross-cultural validity of the Prince-Embury model. *Spanish Journal of Psychology*.
- Werner, E. (1989). Children of the Garden Island. *Scientific American*, 260 (4), 76-81.
- Zeidner, M., & Saklofske, D. S. (1996). Adaptive and maladaptive coping. In M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: theory, research and applications*. Wiley, New York.

Anexo 1: Cuestionarios aplicados

Anexo 1A. Cuestionario de Afrontamiento para Universitarios

Estrategias de afrontamiento y resiliencia

Test de Afrontamiento - Conflictos Universitarios

Estimad@ Estudiante: El presente cuestionario pretende determinar la forma en que afrontas diferentes tipos de problemas.

En cada pregunta encontrarás, una situación de conflicto y diferentes formas de enfrentarlas. Señala si te has enfrentado o no a situaciones semejantes y, en caso afirmativo, señala tu grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones que describen posibles formas de afrontar el mismo en la siguiente escala

Totalmente en desacuerdo
Bastante en desacuerdo
Indiferente
Bastante de acuerdo
Totalmente de acuerdo

En este cuestionario, no hay respuestas buenas ni malas, por lo que te solicitamos responder con la máxima seriedad y veracidad, ya que tu aporte será de gran utilidad para este estudio.

1. Las personas nos pasa que, a veces, tiempo después de tomar una decisión importante (ejemplo, elegir estudios, etc.), nos damos cuenta que nos hemos equivocado. Si te ha ocurrido, señala como has actuado por lo general (Si nunca te ha sucedido marca la primera opción y pasa a la siguiente pregunta)

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
No me ha sucedido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo pensar que la culpa es mía por no pensar bien antes de actuar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He pensado en las causas de mi equivocación, sin hacer nada más	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo pasar un tiempo amargado e irritable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he puesto a hacer otras cosas para evitar pensar en mi equivocación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No cambio de decisión, pese a estar equivocado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He pensado que el problema se solucionaría sólo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He buscado por mí mismo formas de remediar mi error al decidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He comentado mi error con algún compañero para pedir consejo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He hecho todo lo posible por remediar mi error	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo cambiar de decisión sin pensarlo demasiado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estrategias de afrontamiento y resiliencia

2. Los hijos, a veces, cuando tenemos que tomar decisiones importantes (ejemplo, elegir carrera, pareja, etc.) nos encontramos con la oposición de los padres porque su punto de vista es diferente al nuestro.

(si nunca te ha sucedido marca la primera opción y pasa a la siguiente pregunta)

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Nunca me ha pasado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He pensado que el conflicto se debía a su intransigencia y obcecación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He dado vueltas al problema sin saber qué hacer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he sentido frustrado y bloqueado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No he tomado decisión alguna para evitar el malestar del enfrentamiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he encerrado en mi cuarto o me he ido de casa para evitar discutir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He aplazado la decisión esperando que las cosas se solucionasen con el tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He dialogado con mis padres tratando de hacerles ver las razones de mi decisión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He buscado apoyo en personas con autoridad en el tema para que te apoyasen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He hecho todo lo posible por convencerles de mi punto de vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tanto si les hago caso como si no, suelo actuar sin pensarlo demasiado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estrategias de afrontamiento y resiliencia

3. Las personas, a veces, invertimos tiempo y recursos en cosas que creemos importantes para nosotros (por ejemplo, nuestros estudios, etc.), y nos encontramos con que los resultados no son los esperados.

(si nunca te ha sucedido marca la primera opción y pasa a la siguiente pregunta)

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Nunca me ha sucedido una situación como ésta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo pensar que el fracaso se debe a mi falta de capacidad y dedicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me quedo dándole vueltas a los malos resultados sin hacer nada más	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi decepción suele ser tan grande que me suelo quedar bloqueado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo procurar no pensar para evitar angustiarme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo resignarme y sigo adelante con mis proyectos sin tratar de cambiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He dejado la situación en espera, para ver qué pasaba más adelante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he enfrentado al problema sólo tratando de ver cómo solucionarlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He preguntado a otros que podían ayudarme qué harían si estuviesen en mi caso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He analizado en profundidad los posibles factores del fracaso para resolver el problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tanto si decido cambiar de proyecto como seguir en el mismo, suelo hacerlo sin pensarlo demasiado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estrategias de afrontamiento y resiliencia

4. Cuando estudiamos, a veces, encontramos que el modo de enseñar del profesorado no ayuda a conseguir una formación adecuada.

(si nunca te ha sucedido marca la primera opción y pasa a la siguiente pregunta)

	Totamente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totamente de acuerdo
Nunca me ha sucedido una situación como ésta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando veo que no aprendo lo que suelo hacer es pensar sobre todo qué los profesores no enseñan bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo pensar continuamente lo mal que está la situación sin decidirme a intentar cambiarla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me suelo sentir tan frustrado que no suelo hacer nada para conseguir que los profesores cambien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro no pensar en lo mal que enseñan para evitar ponerme de mal humor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No suelo hacer nada para cambiar la situación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo dejar que alguien tome la iniciativa para promover un cambio, pero no yo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Busco medios de compensar las carencias de las clases sin intentar cambiar el modo en que se enseña	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He buscado apoyo en otros compañeros para enfrentarnos juntos al problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo analizar qué no me gusta de un profesor y se lo digo o hago lo que sea para que cambie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tanto si decido enfrentarme a los profesores como si no, suelo hacerlo sin planteármelo demasiado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estrategias de afrontamiento y resiliencia

5. Los estudiantes al acceder a la universidad a veces nos sentimos solos y sin lazos de amistad.

(si nunca te ha sucedido marca la primera opción y pasa a la siguiente pregunta)

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Nunca me ha sucedido una situación como ésta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando me he sentido solo he pensado a menudo que la culpa era mía.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He pensado frecuentemente en mi soledad sin decidirme a hacer algo por salir de ella	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he sentido tan mal que la soledad ha llegado a interferir en otros aspectos de mi vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He procurado no pensar en cómo me sentía para evitarme sufrimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No he hecho nada pensando que la situación cambiaría durante el transcurso de la carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He esperado a que otros tomaran la iniciativa para acercarse a mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he acercado a otros compañeros para intentar integrarme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He pedido ayuda a alguien que conocía para que me ayudase a integrarme en un grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He tomado la iniciativa acercándome a hablar con otros dentro y fuera de la universidad para hacer amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En estos casos y actuó según me siento en cada momento sin pensarlo demasiado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estrategias de afrontamiento y resiliencia

6. A veces como estudiantes experimentamos el rechazo o, sobre todo, la indiferencia o la falta de apoyo de un profesor.

(si nunca te ha sucedido marca la primera opción y pasa a la siguiente pregunta)

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Nunca me ha sucedido una situación como ésta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En estos casos he pensado que el profesor lo hacía por que me tenía mala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo pensar a menudo en cómo resolver el problema, pero si decidirme a hacer nada por solucionarlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me suelo sentir tan mal que me afecta en otros aspectos de mi vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He evitado ir lo más posible a clase para no sentirme mal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He dejado pasar el tiempo sin hacer nada por solucionar el problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He esperado a que fuese el profesor quien cambiase de actitud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He reflexionado buscando encontrar qué hacía yo que estuviese mal para intentar cambiarlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He hablado con otros compañeros de mi problema para ver qué me aconsejaban	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He ido a hablar con el profesor para ver qué hay que le molesta y conseguir un cambio de actitud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En estos casos suelo actuar de forma imprevisible, según me siento en cada momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estrategias de afrontamiento y resiliencia

7. A veces los estudiantes tenemos que dejar de lado otras actividades que nos gustan para poder dedicarnos a los estudios.

(si nunca te ha sucedido marca la primera opción y pasa a la siguiente pregunta)

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Nunca me ha sucedido una situación como ésta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He pensado que la organización de los estudios está mal hecha y que los responsables debían cambiarla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A menudo he pensado en lo que podría estar haciendo, pero si decidirme a hacer nada por solucionarlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando pienso en ello, me siento mal y esto afecta negativamente a mi vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro no pensar en lo que me pierdo para no sentirme mal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he resignado a abandonar las actividades extracurriculares para centrarme en mi carrera.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He esperado que el tiempo me ayudase a poder compatibilizar el estudio con el resto de actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He procurado pensar en los aspectos positivos de la renuncia para no desmotivarme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He hablado con otros compañeros de mi problema para ver qué me aconsejaban	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He buscado organizar mi tiempo y priorizar mis preferencias para dejar el menor número de actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En estos casos suelo actuar según me siento en cada momento, de forma imprevisible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estrategias de afrontamiento y resiliencia

Cuestionario de Resiliencia

8. A continuación encontrarás una serie de afirmaciones sobre ti mismo con las que puedes estar más o menos de acuerdo. Señala, en la hoja de respuestas, la opción que mejor representa tu grado de acuerdo con el contenido de la afirmación, según la siguiente escala

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
A pesar de que mis errores y limitaciones hagan que un profesor o una profesora no me aprecien, no me suelo desanimar y me sigo esforzando en aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aunque una actividad me guste mucho, si mis compañeros me dejan solo/a me desmotivo y no pongo interés ni me esfuerzo en realizarla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si mis errores y limitaciones hacen que mis padres no me aprecien, no me suelo desanimar y sigo tratando de superarme y llevarme bien con todos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aunque el contenido de una asignatura me guste mucho, si veo que el profesor no me acepta ni intenta ayudarme, me desmotivo y no pongo interés ni me esfuerzo en aprenderla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A pesar de que mis errores y limitaciones hagan que algunos compañeros no me aprecien, no me suelo desanimar y sigo tratando de llevarme bien con todos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aunque una actividad me guste mucho, si mis padres muestran desinterés o rechazo me desmotivo y no pongo interés ni me esfuerzo en realizarla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aunque un profesor no dedique tiempo para responder a mis preguntas o para atenderme cuando tengo alguna dificultad, normalmente me esfuerzo todo lo que puedo para aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si mis errores y limitaciones hacen que mis compañeros no me aprecien, se me quitan las ganas de esforzarme por llevarme bien con todos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aunque mis padres no me dediquen tiempo para escucharme cuando necesito su ayuda, no dejo que las dificultades me desanimen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si mis errores y limitaciones hacen que un profesor o una profesora no me aprecien, me desanimo y no me esfuerzo en aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aunque un compañero no me dedique tiempo para escucharme cuando necesito su ayuda, no dejo que las dificultades me desanimen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si mis errores y limitaciones hacen que mis padres no me aprecien, se me quitan las ganas de esforzarme por llevarme bien con ellos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El hecho de que a menudo los profesores no me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estrategias de afrontamiento y resiliencia

escuchen como me gustaría y me ignoren, no hace que el interés y esfuerzo que pongo en aprender disminuyan.	<input type="radio"/>				
Si mis compañeros no me hacen caso cuando les necesito porque tengo algún problema, me desanimo y dejo de esforzarme por resolverlo.	<input type="radio"/>				
Si mis padres no me tienen en cuenta cuando toman decisiones que pueden afectarme, no me preocupo demasiado y busco como arreglármelas solo.	<input type="radio"/>				
Si un profesor no dedica tiempo para responder a mis preguntas o para atenderme cuando tengo alguna dificultad, me desanimo y dejo de esforzarme por aprender.	<input type="radio"/>				
Si mis compañeros no me tienen en cuenta cuando organizan alguna actividad, no me preocupo demasiado porque busco otras cosas que hacer.	<input type="radio"/>				
Si mis padres no me hacen caso cuando les necesito porque tengo algún problema, me desanimo y dejo de intentar resolverlo.	<input type="radio"/>				
Si el contenido de una asignatura me gusta mucho, aunque vea que el profesor no me acepta ni intenta ayudarme, no me desmotivo y me esfuerzo en aprenderla.	<input type="radio"/>				
El hecho de que a menudo mis compañeros no me escuchen como me gustaría y me ignoren hace que me sienta mal porque no sé que hacer.	<input type="radio"/>				
Si una actividad me gusta mucho o creo que debo hacerla, aunque mis padres no me apoyen, busco el modo de seguir adelante con ella sin desanimarme	<input type="radio"/>				
El hecho de que a menudo los profesores no me escuchen como me gustaría y me ignoren, hace que el interés y esfuerzo que pongo en aprender disminuyan.	<input type="radio"/>				
Si una actividad me gusta mucho o creo que debo hacerla, aunque mis compañeros me dejen sólo no me desmotivo y sigo adelante con ella.	<input type="radio"/>				
El hecho de que a menudo mis padres no me escuchen como me gustaría y me ignoren hace que me sienta mal porque no sé qué hacer.	<input type="radio"/>				
A veces los profesores me dicen sólo que lo que hago o digo no es correcto, sin tratar de entender qué es lo que me resulta difícil, pero no por eso disminuye mi esfuerzo por aprender.	<input type="radio"/>				
Si mis compañeros me critican porque no hago algo bien en lugar de tratar de entenderme, se me quitan las ganas de esforzarme por llevarme bien con ellos	<input type="radio"/>				
A veces mis padres me critican porque no hago algo bien en lugar de ayudarme, pero no por eso disminuye mi esfuerzo por superarme y mejorar.	<input type="radio"/>				
A veces los profesores sólo me dicen que lo que hago o digo no es correcto, sin tratar de entender qué es lo que me resulta difícil, y eso hace que disminuya mi esfuerzo	<input type="radio"/>				

Estrategias de afrontamiento y resiliencia

por aprender.

A veces mis amigos me critican porque no hago algo bien en lugar de ayudarme, pero no por eso disminuye mi esfuerzo por superarme y mejorar.



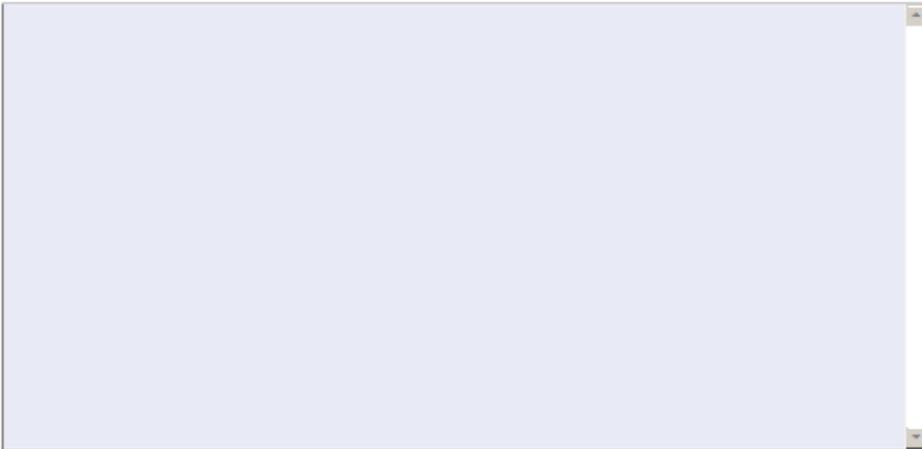
Si mis padres me critican porque no hago algo bien en lugar de tratar de entenderme, se me quitan las ganas de esforzarme por llevarme bien con ellos.



Estrategias de afrontamiento y resiliencia

Inventario de Estrategias de Afrontamiento

9. El propósito de este cuestionario es encontrar el tipo de situaciones que causa problemas a las personas en su vida cotidiana y cómo éstas se enfrentan a estos problemas. Piense durante unos minutos en un hecho o situación que ha sido muy estresante para usted en el último mes. Por estresante entendemos una situación que causa problemas, le hace sentirse a uno mal o que cuesta mucho enfrentarse a ella. Puede ser con la familia, en la escuela, en el trabajo, con los amigos, etc. Describa esta situación en el espacio en blanco de esta página. Escriba qué ocurrió e incluya detalles como el lugar, quién o quiénes estaban implicados, por qué le dio importancia y qué hizo usted. La situación puede estar sucediendo ahora o puede haber sucedido ya. No se preocupe por si está mejor o peor escrito o mejor o peor organizado, sólo escribala tal y como se le ocurra.



Estrategias de afrontamiento y resiliencia

10. De nuevo piense unos minutos en la situación o hecho que haya elegido. Responda a la siguiente lista de afirmaciones basándose en cómo manejó usted esta situación. Lea cada frase y determine el grado en que usted hizo lo que cada frase indica en la situación que antes eligió marcando la casilla que corresponda:

Nunca; Un poco; Bastante; Mucho; Totalmente

Esté seguro de que responde a todas las frases y de que marca sólo un número en cada una de ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas; sólo se evalúa lo que usted hizo, pensó o sintió en ese momento.

	Nunca	Un poco	Bastante	Mucho	Totalmente
Luché para resolver el problema	<input type="radio"/>				
Me culpé a mí mismo	<input type="radio"/>				
Deje salir mis sentimientos para reducir el estrés	<input type="radio"/>				
Deseé que la situación nunca hubiera empezado	<input type="radio"/>				
Encontré a alguien que escuchó mi problema	<input type="radio"/>				
Repasé el problema una y otra vez en mi mente y al final vi las cosas de una forma diferente	<input type="radio"/>				
No dejé que me afectara; evité pensar en ello demasiado	<input type="radio"/>				
Pasé algún tiempo solo	<input type="radio"/>				
Me esforcé para resolver los problemas de la situación	<input type="radio"/>				
Me di cuenta de que era personalmente responsable de mis dificultades y me lo reproché	<input type="radio"/>				
Expresé mis emociones, lo que sentía	<input type="radio"/>				
Deseé que la situación no existiera o que de alguna manera terminase	<input type="radio"/>				
Hablé con una persona de confianza	<input type="radio"/>				
Cambié la forma en que veía la situación para que las cosas no parecieran tan malas	<input type="radio"/>				
Traté de olvidar por completo el asunto	<input type="radio"/>				
Evité estar con gente	<input type="radio"/>				
Hice frente al problema	<input type="radio"/>				
Me criticqué por lo ocurrido	<input type="radio"/>				
Analiqué mis sentimientos y simplemente los dejé salir	<input type="radio"/>				
Deseé no encontrarme nunca más en esa situación	<input type="radio"/>				
Dejé que mis amigos me echaran una mano	<input type="radio"/>				
Me convencí de que las cosas no eran tan malas como parecían	<input type="radio"/>				
Quitó importancia a la situación y no quise preocuparme más	<input type="radio"/>				
Oculté lo que pensaba y sentía	<input type="radio"/>				
Supe lo que había que hacer, así que doblé mis esfuerzos y traté con más ímpetu de hacer que las cosas funcionaran	<input type="radio"/>				

Estrategias de afrontamiento y resiliencia

Me recriminé por permitir que esto ocurriera	<input type="radio"/>				
Dejé desahogar mis emociones	<input type="radio"/>				
Deseé poder cambiar lo que había sucedido	<input type="radio"/>				
Pasé algún tiempo con mis amigos	<input type="radio"/>				
Me pregunté qué era realmente importante y descubrí que las cosas no estaban tan mal después de todo	<input type="radio"/>				
Me comporté como si nada hubiera pasado	<input type="radio"/>				
No dejé que nadie supiera como me sentía	<input type="radio"/>				
Mantuve mi postura y luché por lo que quería	<input type="radio"/>				
Fue un error mío, así que tenía que sufrir las consecuencias	<input type="radio"/>				
Mis sentimientos eran abrumadores y estallaron	<input type="radio"/>				
Me imaginé que las cosas podrían ser diferentes	<input type="radio"/>				
Pedí consejo a un amigo o familiar que respeto	<input type="radio"/>				
Me fijé en el lado bueno de las cosas	<input type="radio"/>				
Evité pensar o hacer nada	<input type="radio"/>				
Traté de ocultar mis sentimientos	<input type="radio"/>				
Me consideré capaz de afrontar la situación	<input type="radio"/>				

Estrategias de afrontamiento y resiliencia

11. Estimad@ Estudiante: El presente cuestionario pretende determinar de manera breve la forma en que reaccionas ante situaciones de estrés. En cada ítem encontrarás, una forma de reaccionar ante situaciones de conflicto. Señala tu grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones según tu manera más frecuente de reaccionar según la siguiente escala:

- Totalmente en desacuerdo**
- Bastante en desacuerdo**
- Indiferente**
- Bastante de acuerdo**
- Totalmente de acuerdo**

En el presente cuestionario, no hay respuestas buenas ni malas, por lo que te solicitamos responder con la máxima seriedad y veracidad, ya que tu aporte será de gran utilidad para este estudio.

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Suelo recuperarme rápidamente después de pasarlo mal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando me enfrento a una situación estresante suelo pasarlo mal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No me lleva demasiado tiempo recuperarme de un evento estresante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me cuesta recuperarme cuando me sucede algo malo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normalmente me enfrento a las dificultades sin que me afecten demasiado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me suele llevar mucho tiempo superar los reveses que experimento en mi vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estrategias de afrontamiento y resiliencia

Test de Afrontamiento - Conflictos Universitarios

Estimad@ Estudiante: El presente cuestionario pretende determinar la forma en que afrontas diferentes tipos de problemas.
 En cada pregunta encontrarás, una situación de conflicto y diferentes formas de enfrentarlas. Señala si te has enfrentado o no a situaciones semejantes y, en caso afirmativo, señala tu grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones que describen posibles formas de afrontar el mismo en la siguiente escala

Totalmente en desacuerdo
 Bastante en desacuerdo
 Indiferente
 Bastante de acuerdo
 Totalmente de acuerdo

En este cuestionario, no hay respuestas buenas ni malas, por lo que te solicitamos responder con la máxima seriedad y veracidad, ya que tu aporte será de gran utilidad para este estudio.

1. Las personas nos pasa que, a veces, tiempo después de tomar una decisión importante (ejemplo, elegir estudios, etc.), nos damos cuenta que nos hemos equivocado. Si te ha ocurrido, señala como has actuado por lo general (Si nunca te ha sucedido marca la primera opción y pasa a la siguiente pregunta)

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
No me ha sucedido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo pensar que la culpa es mía por no pensar bien antes de actuar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He pensado en las causas de mi equivocación, sin hacer nada más	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo pasar un tiempo amargado e irritable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he puesto a hacer otras cosas para evitar pensar en mi equivocación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No cambio de decisión, pese a estar equivocado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He pensado que el problema se solucionaría sólo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He buscado por mí mismo formas de remediar mi error al decidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He comentado mi error con algún compañero para pedir consejo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He hecho todo lo posible por remediar mi error	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo cambiar de decisión sin pensarlo demasiado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estrategias de afrontamiento y resiliencia

2. Los hijos, a veces, cuando tenemos que tomar decisiones importantes (ejemplo, elegir carrera, pareja, etc.) nos encontramos con la oposición de los padres porque su punto de vista es diferente al nuestro.

(si nunca te ha sucedido marca la primera opción y pasa a la siguiente pregunta)

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Nunca me ha pasado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He pensado que el conflicto se debía a su intransigencia y obcecación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He dado vueltas al problema sin saber qué hacer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he sentido frustrado y bloqueado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No he tomado decisión alguna para evitar el malestar del enfrentamiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he encerrado en mi cuarto o me he ido de casa para evitar discutir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He aplazado la decisión esperando que las cosas se solucionasen con el tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He dialogado con mis padres tratando de hacerles ver las razones de mi decisión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He buscado apoyo en personas con autoridad en el tema para que te apoyasen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He hecho todo lo posible por convencerles de mi punto de vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tanto si les hago caso como si no, suelo actuar sin pensarlo demasiado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estrategias de afrontamiento y resiliencia

3. Cuando estudiamos, a veces, encontramos que el modo de enseñar del profesorado no ayuda a conseguir una formación adecuada.

(si nunca te ha sucedido marca la primera opción y pasa a la siguiente pregunta)

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Nunca me ha sucedido una situación como ésta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando veo que no aprendo lo que suelo hacer es pensar sobre todo qué los profesores no enseñan bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo pensar continuamente lo mal que está la situación sin decidirme a intentar cambiarla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me suelo sentir tan frustrado que no suelo hacer nada para conseguir que los profesores cambien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro no pensar en lo mal que enseñan para evitar ponerme de mal humor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No suelo hacer nada para cambiar la situación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo dejar que alguien tome la iniciativa para promover un cambio, pero no yo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Busco medios de compensar las carencias de las clases sin intentar cambiar el modo en que se enseña	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He buscado apoyo en otros compañeros para enfrentarnos juntos al problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo analizar qué no me gusta de un profesor y se lo digo o hago lo que sea para que cambie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tanto si decido enfrentarme a los profesores como si no, suelo hacerlo sin planteármelo demasiado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estrategias de afrontamiento y resiliencia

4. A veces como estudiantes experimentamos el rechazo o, sobre todo, la indiferencia o la falta de apoyo de un profesor.

(si nunca te ha sucedido marca la primera opción y pasa a la siguiente pregunta)

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Nunca me ha sucedido una situación como ésta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En estos casos he pensado que el profesor lo hacía por que me tenía mala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo pensar a menudo en cómo resolver el problema, pero si decidirme a hacer nada por solucionarlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me suelo sentir tan mal que me afecta en otros aspectos de mi vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He evitado ir lo más posible a clase para no sentirme mal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He dejado pasar el tiempo sin hacer nada por solucionar el problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He esperado a que fuese el profesor quien cambiase de actitud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He reflexionado buscando encontrar qué hacía yo que estuviese mal para intentar cambiarlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He hablado con otros compañeros de mi problema para ver qué me aconsejaban	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He ido a hablar con el profesor para ver qué hay que le molesta y conseguir un cambio de actitud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En estos casos suelo actuar de forma imprevisible, según me siento en cada momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estrategias de afrontamiento y resiliencia

5. A veces los estudiantes tenemos que dejar de lado otras actividades que nos gustan para poder dedicarnos a los estudios.

(si nunca te ha sucedido marca la primera opción y pasa a la siguiente pregunta)

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Nunca me ha sucedido una situación como ésta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He pensado que la organización de los estudios está mal hecha y que los responsables debían cambiarla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A menudo he pensado en lo que podría estar haciendo, pero si decidirme a hacer nada por solucionarlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando pienso en ello, me siento mal y esto afecta negativamente a mi vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro no pensar en lo que me pierdo para no sentirme mal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he resignado a abandonar las actividades extracurriculares para centrarme en mi carrera.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He esperado que el tiempo me ayudase a poder compatibilizar el estudio con el resto de actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He procurado pensar en los aspectos positivos de la renuncia para no desmotivarme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He hablado con otros compañeros de mi problema para ver qué me aconsejaban	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He buscado organizar mi tiempo y priorizar mis preferencias para dejar el menor número de actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En estos casos suelo actuar según me siento en cada momento, de forma imprevisible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>