



Universidad  
de Navarra

Facultad de Educación y Psicología  
Departamento de Educación

**RESILIENCIA Y AUTORREGULACIÓN EN  
JÓVENES NAVARROS EN RIESGO DE  
EXCLUSIÓN SOCIAL, QUE ACUDEN A  
PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN  
PROFESIONAL INICIAL**

RAQUEL ARTUCH GARDE

Pamplona, Junio de 2014





Universidad de Navarra

Facultad de Educación y Psicología  
Departamento de Educación

**RESILIENCIA Y AUTORREGULACIÓN EN  
JÓVENES NAVARROS EN RIESGO DE  
EXCLUSIÓN SOCIAL, QUE ACUDEN A  
PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN  
PROFESIONAL INICIAL**

RAQUEL ARTUCH GARDE

Tesis doctoral dirigida por los Doctores María del Carmen González-  
Torres (UN) y Jesús de la Fuente Arias (UAL)

Pamplona, Junio de 2014



El presente trabajo, *Resiliencia y Autorregulación en jóvenes navarros en riesgo de exclusión social, que acuden a Programas de Cualificación Profesional Inicial*, presentado por Raquel Artuch Garde para optar al grado de Doctor, ha sido realizado bajo nuestra dirección y co-dirección en la Universidad de Navarra. Revisado el texto, estamos conformes con su presentación para ser juzgado.

Pamplona, Junio de 2014

Vº Bº

Dra. María Carmen González Torres

Dr. Jesús de la Fuente Arias



Para *mis padres* y mi *hermana*, por apoyarme siempre

Para *ti*, por estar a mi lado

Y porque los cuatro *sois ejemplos de resiliencia*





## **Agradecimientos**

A la *Universidad de Navarra* por darme la oportunidad de realizar el doctorado en esta temática y por la formación recibida en los años anteriores.

A la *Asociación de Amigos*, por el apoyo económico recibido durante estos cuatro años.

A mis *directores de tesis* Maica González-Torres y Jesús de la Fuente por introducirme en el tema de la resiliencia y la autorregulación, por enseñarme a realizar un buen trabajo, por su dedicación y atención en todo momento y porque, pese a la distancia, hemos sabido formar un buen equipo.

Al *Proyecto I+D+i, Estrategias motivacionales-afectivas de autorregulación personal y de afrontamiento del estrés en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, EDU2011-24805*, y a su director Jesús de la Fuente Arias, por introducirme en él, y por el apoyo económico recibido.

A todas las *Asociaciones, Centros, profesionales y alumnos/as que trabajan y estudian en los PCPI*, en primer lugar por dejarme entrar en sus centros, conocer su funcionamiento y administrar las pruebas, y en segundo lugar, por el interés, entusiasmo y amabilidad que cada uno de ellos me mostraron. Muchos ya sois ejemplos de resiliencia y no dudo en que otros lo seréis.



## ÍNDICE

Índice de acrónimos	17
Índice de tablas	19
Índice de figuras	22
Índice de gráficos	23
PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO	25
Introducción	27
PRIMERA PARTE. Justificación teórica del estudio	33
<b>Capítulo I. Exclusión social y jóvenes en riesgo que acuden a PCPI</b>	35
Introducción	39
1. Problemática de la exclusión social	39
2. Definición y conceptos relacionados	42
2.1. Definición	42
2.2. Conceptos relacionados	45
3. Factores y personas afectadas	47
4. Jóvenes en riesgo y fracaso escolar	50
5. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial	55
5.1. Los actuales PCPI: Qué, para quién, modalidades,	59
Conclusión	68
<b>Capítulo II. La Resiliencia</b>	71
Introducción	75
1. Desarrollo de la investigación sobre resiliencia	77
2. Desarrollo del constructo: cuatro olas	86
2.1. Primera generación	87
2.2. Segunda generación	91
2.3. Tercera generación	93

2.4. Cuarta generación	94
3. Hacia una definición del constructo	97
4. Componentes de la Resiliencia	102
5. Factores de riesgo y factores de protección	106
6. Modelos de desarrollo y promoción de la resiliencia	118
7. Evaluación de la resiliencia. Herramientas de medición y promoción en la escuela	128
Conclusión	141
<b>Capítulo III. La autorregulación</b>	145
Introducción	149
1. Desarrollo de la autorregulación y modelos	151
2. Autorregulación personal y mentalidad positiva	159
3. La autorregulación en el ámbito educativo	162
4. Evaluación de la autorregulación	166
5. Estudios que relacionan la autorregulación y la resiliencia	168
Conclusión	172
<b>Capítulo IV. Planteamiento del problema, objetivos e hipótesis</b>	175
1. Planteamiento del problema	179
2. Objetivos generales y específicos e hipótesis	182
SEGUNDA PARTE. Desarrollo empírico	187
<b>Capítulo V. Método</b>	189
1. Participantes	193
2. Variables	196
3. Instrumentos de medida	198

3.1. Escala de resiliencia SV-RES	199
3.2. Escala de resiliencia CYRM	203
3.3. Escala de resiliencia CD-RISC	205
3.4. Escala de autorregulación SSRQ	208
3.5. “Cuestionario” profesores	210
4. Procedimiento	213
5. Diseño y análisis de datos	217
<b>Capítulo VI. Resultados</b>	219
1. Análisis de fiabilidad, validez y normalidad de las escalas	223
1.1. Fiabilidad de las escalas	223
1.2. Validez de las escalas	224
1.3. Análisis de normalidad	224
2. Resultados descriptivos	225
2.1. Resultados de los alumnos	226
2.1.1. Valores medios resiliencia SV-RES	226
2.1.2. Valores medios resiliencia CYRM	229
2.1.3. Valores medios resiliencia CD-RISC	231
2.1.4. Valores medios autorregulación SSRQ	233
2.2. Resultados de los profesores	236
3. Resultados de asociación	238
3.1. Análisis de asociación entre las escalas de resiliencia	238
3.1.1. Correlaciones no paramétricas	238
a. Correlaciones entre puntuaciones SV-RES y CYRM	239
b. Correlaciones entre puntuaciones SV-RES y CD-RISC	240
c. Correlaciones entre puntuaciones CYRM y CD-RISC	241
3.1.2. Análisis predictivo entre las escalas de resiliencia	243

a. Las puntuaciones de CYRM y CD-RISC como predictoras de SV-RES	243
b. Las puntuaciones de SV-RES y CD-RISC como predictoras de CYRM	243
c. Las puntuaciones de SV-RES y CYRM como predictoras de CD-RISC	244
3.2. Análisis de asociación entre la autorregulación y la resiliencia	244
3.2.1. Correlaciones no paramétricas entre los constructos	244
a. Correlación entre SSRQ y SV-RES	245
b. Correlación entre SSRQ y CYRM	246
c. Correlación entre SSRQ y CD-RISC	246
3.2.2. Análisis predictivo entre la autorregulación y la resiliencia	248
a. Predicción de las puntuaciones de SV-RES a partir de la autorregulación	248
b. Predicción de las puntuaciones de CYRM a partir de la autorregulación	249
c. Predicción de las puntuaciones de CD-RISC a partir de la autorregulación	251
4. Resultados inferenciales	253
4.1. Relación de interdependencia entre el nivel de autorregulación y de resiliencia	253
4.1.1. Anova entre SSRQ y SV-RES	253
4.1.2. Anova entre SSRQ y CYRM	254
4.1.3. Anova entre SSRQ y CD-RISC	255
4.2. Comparación de las puntuaciones en función de variables personales	256
4.2.1. Género	256
4.2.2. Rango de edad	259
4.3. Comparación de las puntuaciones en función de variables contextuales	261
4.3.1. Tipo de centro	261

4.3.2. Modalidad de PCPI	261
4.3.3. Zona geográfica del centro	263
<b>Capítulo VII. Discusión, limitaciones, conclusiones generales y futuras líneas de investigación</b>	267
Introducción	271
1. Discusión	272
2. Limitaciones	281
3. Conclusiones generales	282
4. Propuestas y líneas futuras de investigación	287
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	291
<b>ANEXO I</b>	327
<b>ANEXO II</b>	355
<b>ANEXO III</b>	363





## ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

- BICE. Oficina Internacional Católica de la Infancia
- CAP. Centro de Apoyo al Profesorado
- CD-RISC. Escala de Resiliencia de Connor-Davidson. Connor Davidson Resilient Scale
- CIER. Centro Internacional de Información y Estudio de la Resiliencia
- CYRM. Child and Youth Resilience Measurement
- DECA. Devreux Center for Resilient Children
- DIDEPRO. Modelo de regulación multinivel en tres fases: Diseño, Desarrollo y Producto
- EAPN. European Anti-Poverty Network
- EAPN-ES. European Anti-Poverty Network-España
- ESO. Educación Secundaria Obligatoria
- FOESSA. Fomento de Estudios sociales y Sociología Aplicada
- FP. Formación Profesional
- GESO. Graduado de Educación Secundaria Obligatoria
- IRP. International Resilience Project
- LOE. Ley Orgánica de Educación
- LOGSE. Ley Orgánica General del Sistema Educativo
- LOMCE. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
- NEE. Necesidades Educativas Especiales/Específicas
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
- PCPI. Programa de Cualificación Profesional Inicial
- PCPIE. Programa de Cualificación Profesional Inicial Especial
- PERMA. Modelo para desarrollar 5 componentes para sentirse felices
- PGS. Programa de Garantía Social
- PIP. Programa de Iniciación Profesional
- PISA. Programa for International Student Assessment
- PROA. Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo
- PRP. Penn Resiliency Program

PYD. Positive Youth Development  
PYMES. Pequeñas y Medianas Empresas  
RRC. Resilience Research Centre  
RYF. Robust Yet Fragile  
SEI. Servicio Educativo Intercultural  
SOC. Selection, Optimization, Compensation.  
SSRQ. Short Self Regulation Questionnaire  
SV-RES. Escala de Resiliencia de Saavedra y Villalta  
TDAH. Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad  
TOTE. Test Operate, Test Exit  
UE. Unión Europea  
VD. Variable Dependiente  
VI. Variable Independiente

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Exclusión social: Ámbitos, factores y personas afectadas	48
Tabla 2. Cronología de leyes de educación implantadas que afectan a la Formación Profesional	59
Tabla 3. Características de personas que habían superado la adversidad	89
Tabla 4. Evolución del constructo de resiliencia (elaboración propia)	96
Tabla 5. Factores de riesgo (elaboración propia)	107
Tabla 6. Factores de protección (elaboración propia)	112
Tabla 7. Características generales mencionadas por los autores (elaboración propia)	117
Tabla 8. Modelos de resiliencia	119
Tabla 9. Modelo triádico de Grotberg	123
Tabla 10. Escalas de resiliencia (elaboración propia)	134
Tabla 11. La escuela secundaria y el desarrollo adolescente	139
Tabla 12. Resumen del Modelo de Salud Mental Positiva de Jahoda	160
Tabla 13. Fases, áreas y procesos implicados en el aprendizaje autorregulado	164
Tabla 14. Características de la muestra teniendo en cuenta las variables personales y contextuales	195
Tabla 15. Número de alumnos que completaron las escalas	196
Tabla 16. Niveles de las variables personales y contextuales	198
Tabla 17. Escalas utilizadas en el presente estudio	199
Tabla 18. Modelo escala SV-RES	200
Tabla 19. Características de la escala SV-RES en esta investigación	202

Tabla 20. Características de la escala CYRM en esta investigación	202
Tabla 21. Características de la escala CD-RISC en esta investigación	207
Tabla 22. Características de la escala SSRQ en esta investigación	210
Tabla 23. Fiabilidad ítems administrados al profesorado	211
Tabla 24. Correlaciones entre los grupos de ítems seleccionados de las escalas	211
Tabla 25. Escalas utilizadas en esta investigación, factores y modelos	212
Tabla 26. Análisis de fiabilidad de las escalas y sus factores	223
Tabla 27. Pruebas de normalidad	225
Tabla 28. Resultados factores escala SV-RES de mayor a menor puntuación	227
Tabla 29. Modelo de la escala SV-RES con factores destacados	227
Tablas 30 y 31. Ítems más y menos valorados de la escala SV-RES	228
Tabla 32. Resultados factores escala CYRM de mayor a menor puntuación	229
Tablas 33 y 34. Ítems más y menos valorados de la escala CYRM	230
Tabla 35. Resultados factores escala CD-RISC de mayor a menor puntuación	231
Tablas 36 y 37. Ítems más y menos valorados de la escala CD-RISC	232
Tabla 38. Resultados factores escala SSRQ de mayor a menor puntuación	233
Tablas 39 y 40. Ítems más y menos valorados de la escala SSRQ	234
Tabla 41. Factores con mayor media de todas las escalas	235
Tabla 42. Factores con menor media de todas las escalas	235
Tabla 43. Comparativa de resultados profesores y alumnos	237
Tabla 44. Respuestas de los profesores	238

Tabla 45. Correlaciones entre las escalas de resiliencia y la de autorregulación	238
Tabla 46. Matriz de correlaciones entre la SV-RES y CYRM y sus factores	239
Tabla 47. Matriz de correlaciones entre la SV-RES y CD-RISC y sus factores	240
Tabla 48. Matriz de correlaciones entre las escalas CD-RISC y CYRM y sus factores	242
Tabla 49. Análisis regresión entre las escalas de resiliencia	244
Tabla 50. Análisis de correlación entre la resiliencia y la autorregulación	245
Tabla 51. Matriz de correlaciones entre las escalas SV-RES y SSRQ y sus factores	245
Tabla 52. Matriz de correlaciones entre las escalas CYRM y SSRQ y sus factores	246
Tabla 53. Matriz de correlaciones entre las escalas CD-RISC y SSRQ y sus factores	247
Tabla 54. Modelo de regresión lineal. Variable predictora ajuste de metas y variable dependiente factores SV-RES	249
Tabla 55. Modelo de regresión lineal. Variable predictora ajuste de metas y variable dependiente factores CYRM	251
Tabla 56. Modelo de regresión lineal. Variable predictora ajuste de metas y variable dependiente factores CD-RISC	252
Tabla 57. Valores medios en Resiliencia (SV-RES), según el nivel de Autorregulación previo (n=365)	254
Tabla 58. Valores medios en Resiliencia (CYRM), según el nivel de Autorregulación previo (n=365)	255
Tabla 59. Valores medios en Resiliencia (CD-RISC), según el nivel de Autorregulación previo (n=365)	256
Tabla 60. Puntuaciones y diferencias significativas encontradas en función de los dos tipos de variables: personales y contextuales	266

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de transición de los jóvenes en riesgo a la edad adulta	53
Figura 2. Informe de Evaluación Inicial de los PCPI	66
Figura 3. Evolución de la resiliencia. <i>Extraído de la Asociación ADDIMA (2012)</i>	97
Figura 4. Factores que marcan la diferencia entre las personas felices e infelices	118
Figura 5. Modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner, 1987	121
Figura 6. Modelo de Richardson, Neiger, Jenson y Kumpfer, 1990	122
Figura 7. Modelo de la Casita de la resiliencia de Vanistendael	125
Figura 8. Rueda de la resiliencia (extraído de Henderson y Milstein, 2003)	127
Figura 9. Ejemplo de las manifestaciones de los componentes orgánicos e intencionales de la autorregulación.	158
Figura. 10. Esquema del proyecto general	180
Figura 11. Modelo de investigación del estudio	181

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de la muestra por rangos de edad	193
Gráfico 2. Distribución de la muestra por género	193
Gráfico 3. Distribución de la muestra por tipo de centro	194
Gráfico 4. Distribución de la muestra por zona geográfica del centro	194
Gráfico 5. Puntuación Media de los factores de la Escala SV-RES	228
Gráfico 6. Puntuación Media de los factores y subfactores de la Escala CYRM	230
Gráfico 7. Puntuación Media de los factores de la Escala CD-RISC	232
Gráfico 8. Distribución de las puntuaciones de todos los factores de las escalas	236
Gráfico 9. Puntuaciones de los factores SVRES por sexo	257
Gráfico 10. Puntuaciones de los factores y subfactores CYRM por sexo	258
Gráfico 11. Puntuaciones de los factores CD-RISC por sexo	258
Gráfico 12. Puntuaciones de los factores SV-RES por edad	259
Gráfico 13. Puntuaciones de la CYRM por edad	260
Gráfico 14. Puntuaciones de los factores CD-RISC por edad	261
Gráfico 15. Puntuaciones de la CYRM por Modalidad de PCPI	262
Gráfico 16. Puntuaciones de los factores CD-RISC por Modalidad de PCPI	262
Gráfico 17. Puntuaciones de los factores SV-RES por zona geográfica	263
Gráfico 18. Puntuaciones de la CYRM por zona geográfica	264
Gráfico 19. Puntuaciones de los factores SSRQ por zona geográfica	264





# PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO



## Introducción

A la capacidad de hacer frente a situaciones difíciles de la vida, y salir fortalecido de las mismas, se conoce hoy en día como *Resiliencia*. Una capacidad, que si bien fue destacada desde tiempos remotos, ha recobrado fuerza, probablemente por las problemáticas económicas y sociales por las que estamos atravesando. Este concepto está apareciendo cada vez con mayor fuerza y de forma exponencial en la investigación y en diversos ámbitos de la sociedad. Así, también está cobrando cada vez más importancia en el entorno educativo con fines preventivos, entre otros. En este sentido, nos preguntamos si desarrollar la capacidad resiliente de los jóvenes que no obtienen buenos resultados académicos puede prevenir su exclusión social y contribuir a su adecuado desarrollo.

En las sociedades modernas, el trabajo es identificado como un elemento clave para la construcción de progreso y de identidad personal (López, Hernández y Viscarret, 2000). Sin embargo, este aspecto se ha vuelto más complejo en el comienzo del presente siglo XXI por los cambios que han alterado el escenario de las relaciones laborales, en general y el proceso de inserción laboral de los jóvenes en particular (Parrilla, Gallego y Moriña, 2010; Martínez-Rodríguez y Carmona, 2010).

Según el último informe de la Comisión Europea acordado en Bruselas en marzo de 2010, "*Estrategia Europa 2020*", Europa necesita volver a encontrar el rumbo y mantenerlo. Debe encontrar el modo de crear nuevos puestos de trabajo y de ofrecer una orientación a nuestras sociedades (Comisión Europea, 2010). Por ello, una de las tres prioridades de *Europa 2020* es el crecimiento inteligente cuyo objetivo es actuar en educación, formación y aprendizaje a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2010). Se observa que la educación está jugando un papel relevante como determinante para evitar el riesgo de caer en desempleo entre los jóvenes durante la crisis actual (García, 2011).

Ante esta circunstancia, una de las peores partes la llevan aquellos jóvenes que abandonan tempranamente el sistema educativo, sin haber obtenido la titulación básica que les permitirá acceder a un puesto de trabajo. Algunos constituyen o constituirán un colectivo de "menores en riesgo" que puedan acabar

excluidos socialmente (Pérez, Rodríguez y Trujillo, 2004). Este tipo de alumnado, suele caracterizarse por tener un perfil educativo más práctico con el que no encajan en el sistema “normal”, reglado, y suelen desanimarse. En ocasiones, pierden la esperanza de estudiar porque no han desarrollado las fortalezas y habilidades necesarias para salir adelante ante la adversidad, entre otros aspectos. Son jóvenes que a veces “deambulan” en un ir y venir de deseos, sin valores claramente definidos, sin metas claras y con pocas expectativas de éxito.

En este sentido, el éxito o fracaso académico -que está determinado por diversos factores de orden personal, social e institucional- es clave para llegar o no a esa situación de riesgo o exclusión (Estrada Cabrera, Ramos Degollado y Piña Osuna, 2010). En términos generales, los datos del fracaso escolar suelen hacer alusión a aprendizajes cognitivos, y dentro de ellos, a los que son más fáciles de medir y cuantificar. En cambio, las dimensiones personales, emocionales y biográficas, esenciales en la comprensión del fracaso, suelen quedar en la sombra (Escudero, González y Martínez, 2009). Este aspecto no deja de ser importante ya que en algunos casos o en su mayoría, los factores que conducen a la deserción o fracaso escolar, pueden ser remediables si se establecen las medidas y observaciones pertinentes en aquellos alumnos que muestran mayores índices de fracaso escolar (Comisión Europea, 2010).

Son numerosas las estrategias, políticas de intervención, teorías y las propuestas que han ido surgiendo a lo largo de los años en relación al desarrollo de las personas, en general, y de los jóvenes en particular. Por un lado, desde las ciencias de la prevención, se ha producido un cambio paradigmático hacia el énfasis en los factores de protección y las competencias y fortalezas de los jóvenes para fomentar su desarrollo pleno -*Positive Youth Development*, PYD- (Vargas y González-Torres, 2009). Diversas investigaciones con personas en situaciones problemáticas han destacado la importancia de la *resiliencia* como aspecto que da poder a la persona para luchar contra la adversidad de las circunstancias (Barton, 2005; Theron, 2004).

La *resiliencia* es un constructo paraguas que engloba otros conceptos entre los que se encontrarían las habilidades personales, sociales y contextuales de que dispone la persona para hacer frente a una situación adversa. Entre ellas, podríamos señalar la capacidad de *autorregulación* como una de las más destacadas ya que permite a una persona proponerse metas y controlar

metacognitiva, motivacional y conductualmente su consecución. Del mismo modo, favorece la regulación de las emociones y el control de los impulsos, un aspecto esencial en la etapa adolescente. Por ello, se está dedicando esfuerzo al estudio de las fortalezas como la autorregulación que hacen más resilientes a las personas ya que cuando se carece de estas estrategias, el alumno puede generar sentimientos de desagrado hacia tareas y trabajos escolares (Aguilar y Valencia, 1994; González, Maytorena, Lohr y Carreño, 2006) lo cual puede producir problemas en sus calificaciones, retraso y abandono escolar (Martínez-Rizo, 2004).

Es interesante notar que en el afrontamiento de las crisis de la vida es donde la promoción de la *resiliencia* “crea” la diferencia entre la predisposición al desarrollo de las potencialidades humanas o su estancamiento (Saavedra y Villalta, 2008). Debemos ayudar y contribuir a que la gente crea en sí misma, porque educar es sacar de dentro, y no se hace si no se cree en que hay una potencialidad interior que se puede desarrollar.

La presente tesis doctoral se ha realizado en el contexto del Proyecto I+D+i, *Estrategias motivacionales-afectivas de autorregulación personal y de afrontamiento del estrés en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario*, EDU2011-24805. Dicho Proyecto I+D+i pretende investigar las relaciones entre las variables que explican la conducta de estrés durante el aprendizaje universitario (y no universitario) y su efecto en el rendimiento, con especial atención a las estrategias de afrontamiento. Hemos constatado la necesidad de llevar a cabo estudios que permitan conocer en profundidad las variables personales y contextuales que favorecen el desarrollo de la capacidad de resiliencia en los alumnos, entre las que se encuentra la autorregulación, y por ello (Caspi y Moffitt, 2006 y 2007; Prince-Embury, 2013), las analizamos en los alumnos que acuden a *Programas de Cualificación Profesional Inicial*.

Para ello, evaluaremos cómo funcionan tres escalas de resiliencia y una de autorregulación en esta población, de forma que podamos establecer las relaciones empíricas específicas existentes entre las diferentes variables de tipo presagio (sexo, edad, modalidad de PCPI, tipo de centro y zona geográfica del centro), proceso (autorregulación) y producto (resiliencia), a partir del modelo general establecido en el citado Proyecto I+D+i en los jóvenes navarros que acuden a los centros que imparten PCPI.

De este modo, en los capítulos de la presente investigación se presenta, en el *Capítulo I*, una visión general del concepto de exclusión social y de las personas que están en riesgo. De entre ellas, se destaca el fracaso y abandono escolar prematuro como uno de los factores que conducen a dicha situación y se describen los *Programas de Cualificación Profesional Inicial* como una de las medidas adoptadas por el Ministerio de Educación para paliar y atender a los jóvenes que abandonan la Educación Secundaria Obligatoria.

En segundo lugar, y contenidos en los *Capítulos II y III*, se abordarán los constructos objeto de estudio en estos alumnos: la *resiliencia* y la *autorregulación*. Por separado, se detallan las características de cada uno de estos constructos y se describen las relaciones que existen entre ambos. Finalmente, se justifica la elección de los mismos para su estudio en los jóvenes que abandonan el sistema escolar.

En el *Capítulo IV*, se detalla el planteamiento del problema, los objetivos y las hipótesis de estudio y en los siguientes (*capítulos V y VI*), se abordan los aspectos estadísticos y metodológicos de la tesis, concretamente de las partes necesarias para un estudio de campo, desde la descripción y selección de la muestra, la descripción de los instrumentos, el tipo de metodología utilizada para el análisis de las pruebas y los resultados. Finalmente en el *Capítulo VII*, presentamos la discusión de los resultados, algunas de las limitaciones encontradas en el estudio y destacamos las conclusiones y propuestas futuras de investigación.

Consideramos que a través de la presente investigación, que pretende conocer las variables de resiliencia y de autorregulación de la conducta, podemos ayudar a fomentar en estos jóvenes las habilidades, actitudes y las fortalezas necesarias que les permitan desarrollarse de forma positiva y favorezcan su inserción laboral. Pretendemos que vean con optimismo su desarrollo personal futuro, y factible el establecimiento de metas altas y valiosas que hagan su vida más plena. Porque las ideas no son independientes de la experiencia, porque el aprendizaje no carece de conexiones con las relaciones e intereses personales y porque las emociones y sentimientos tienen un papel fundamental en lo que entendemos por aprendizaje intelectual (Boud, Cohen y Walker, 2011),

consideramos que es necesario estudiar y trabajar con estos jóvenes en las variables que planteamos.

Como señala Ken Robinson (2009) en su libro “El Elemento”, “todos nacemos con talentos naturales y a medida que pasamos más tiempo en el mundo perdemos el contacto con muchos de ellos. Irónicamente, la educación es un de las principales razones por las cuales esto ocurre” (p.16). Muchas personas carecen de una verdadera percepción de sus talentos individuales y lo que les apasiona. Desconocen su “elemento”, ese lugar donde convergen las cosas que nos gusta hacer y las cosas que se nos dan especialmente bien. En esta investigación se trata de favorecer que los jóvenes, en concreto, pero sin descartar a la población en general, conozcan su elemento. Descubran cuáles son sus fortalezas, qué es lo que les apasiona, para desde allí, poder afrontar la vida de la manera más positiva. Y tú, ¿conoces tu “elemento”?

*The challenge is not only to restructure policies and programs but to fundamentally alter relationships, beliefs, and power opportunities to focus on human capacities and gifts rather on challenges and problems (Benard, 2004)*





# PRIMERA PARTE.

Justificación del estudio



# **Capítulo I.**

## **Exclusión social y jóvenes en riesgo que acuden a PCPI**



*Un hombre sólo tiene derecho a mirar a otro hacia abajo cuando ha de ayudarlo a  
levantarse*

Gabriel García Márquez



## Introducción

En este primer capítulo se presenta de forma somera la contextualización sobre la exclusión social, su origen, cómo se define, y cuáles son los factores de riesgo o aspectos significativos que pueden abocar a ella. Se expone una de las medidas existentes que se han impulsado desde las instituciones educativas para prevenir este fenómeno en los jóvenes: los *Programas de Cualificación Profesional Inicial* (PCPI), en el marco de programas preventivos orientados a la reinserción escolar y laboral de los jóvenes.

La intención es que sirva de base para que se comprenda el interés en la investigación de las variables que se tratan en el segundo y tercer capítulo: resiliencia y autorregulación personal de la conducta. Ambas variables pueden ser consideradas como protectoras y preventivas del riesgo y podrían tomarse en cuenta -si todavía no lo están- en los PCPI y programas similares para favorecer una adecuada inserción de los jóvenes en el entorno educativo y la sociedad en general. Una de las cuestiones que deseamos contestar en la presente investigación es si las evaluaciones de la resiliencia y la autorregulación que hemos tomado en los alumnos que estudian en los PCPI de Navarra nos permitirá conocer mejor el perfil del alumnado que acude a este tipo de programas y que, en definitiva, forma parte de ese aproximado 30% de alumnos que fracasan o abandonan el sistema escolar.

### 1. Problemática de la exclusión social

Las transformaciones socioeconómicas que han tenido lugar en los últimos años e incluso décadas (Fuentes y Martínez, 2012) han hecho aflorar nuevas manifestaciones de pobreza y desigualdad. Nos encontramos ante una tesitura de cambio. Estamos viviendo situaciones adversas, tensas y de protesta social. Entre los países más amenazados por el nivel de exclusión están Irlanda, Islandia, Lituania, España y Chipre (Fuentes y Martínez, 2012). En nuestro país, tal como señala el informe “Exclusión y Desarrollo Social” de la fundación FOESSA, *Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada* (2012), la situación es de gravedad y manifiesta importantes retos para el futuro.

Por esta situación, la exclusión social es hoy en día uno de los conceptos que aparece de continuo en los medios de comunicación social y en diversidad de publicaciones y estudios. En la actualidad se están dictando decretos de ley, planes de actuación, políticas de activación y de inclusión sociolaboral, y creando programas como el *Programa de Empleo e Innovación Social (EaSI)* gestionado por la Comisión Europea, para apoyar el empleo, la política social y la movilidad laboral en la UE (2013) con el objetivo de luchar contra la exclusión social. Un fenómeno que se ha extendido a gran velocidad en España y otros países colindantes (Fresno, Ayala y Tsolakis, 2012).

Hablar de exclusión social supone expresar un hecho dramático, puesto que su núcleo entraña la pregunta clave de en qué medida se tiene o no un lugar en la sociedad (Pérez de Armiño y Eizagirre, 2005). En España, y otros países occidentales, algunos de los colectivos considerados en riesgo son los inmigrantes, los parados de larga duración, los discapacitados físicos y también los alumnos que fracasan en el sistema escolar (Byrne, 2005; Rew y Horner, 2003). Recordemos que España encabeza la lista de paro juvenil de la Unión Europea (Fuentes y Martínez, 2012).

Las causas por las que una persona llega a estar en riesgo de exclusión, son varias, puesto que la exclusión es un fenómeno multicausal, dinámico, estructural y multidimensional (Byrne, 2005; Hernández, 2008). Son también diversas las perspectivas desde las que se han observado estas realidades y colectivos afectados (Marco, 2000). Pero, si bien las causas son distintas, las consecuencias que producen en las personas suelen ser semejantes.

La sensación de desamparo, de desesperanza, de falta de ilusión, de pocas expectativas de éxito, entre otros (Fuentes y Martínez, 2012) que puede generar esta situación en algunas personas, así como la sensación de desafección por la vida, de pérdida de esperanza y de sentido por vivir, afecta en el modo de vivir y afrontar las diversas situaciones. Son personas que carecen o han perdido las fortalezas y habilidades necesarias para salir adelante ante la adversidad acontecida por el desempleo de larga duración, el surgimiento de una situación familiar precaria, las limitaciones físicas y psíquicas, la pérdida de un familiar querido, entre otros.



Podemos encontrar jóvenes que no tienen metas claras, adolescentes que fracasan escolarmente o que han abandonado el sistema de educación obligatorio antes de tiempo. A su vez, observamos una preocupante -y cada vez mayor- presencia de violencia, duelo migratorio adolescente con sus efectos de riesgo y marginación, y escasa participación de los adolescentes en la toma de decisiones sobre su propio proyecto vital (Melendro, González y Rodríguez, 2013). Por otro lado, también nos topamos con jóvenes con metas, con proyectos de futuro, bien cualificados, que no encuentran empleo y deben salir al extranjero para trabajar.

En definitiva, no es infrecuente ver adultos y jóvenes, que “deambulan” en un ir y venir de deseos, sin valores o con cierto escepticismo sobre ellos, sin metas y con pocas expectativas de éxito. Tales circunstancias causan a menudo que estas personas no puedan ejercer sus derechos dentro de la comunidad en las mismas condiciones que la gran mayoría del conjunto de la sociedad hecho que les conduce a lo que desde hace unas décadas se viene denominando “exclusión social” (Gobierno de Navarra, 2006).

Tal es el problema, que el Parlamento Europeo y el Consejo Europeo, declararon el año 2010 como el *Año Europeo de Lucha contra la Exclusión Social* (Hernández, 2008) señalando que casi uno de cada tres jóvenes de entre 18 y 24 años estaba en riesgo de pobreza o exclusión social en la Unión Europea (Eurostat, 2011). De este modo, tras la *Estrategia de Lisboa*, la Unión Europea ha adoptado una nueva estrategia, la *Estrategia Europa 2020* basada en un crecimiento inteligente, sostenible e integrador (Fresno, Ayala y Tsolakis, 2012) con cinco objetivos principales entre los que se encuentra la reducción del abandono escolar temprano, a conseguir para el año 2020 y que debe presentar resultados intermedios en 2015. Además, este año, la *Red Europea de lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado Español* (EAPN-ES), vinculada a la *European Anti-Poverty Network* (EAPN), cumple 10 años desde que se creó.

Como la *Estrategia Europa 2020* lo señala, éste es un tema social que preocupa mucho por sus repercusiones y sus relaciones con el ámbito educativo. Hoy en día cuando el trabajo escasea, los alumnos que no obtienen la titulación básica de la enseñanza obligatoria se consideran *jóvenes en riesgo* por su

dificultad para insertarse en el mundo laboral. De hecho, un rasgo diferenciador de la evolución del desempleo en España es el riesgo especialmente elevado en los jóvenes (FOESSA, 2012).

Por ello, creemos que la atención educativa a estos jóvenes a través de programas específicos se puede enriquecer con las aportaciones de las investigaciones que, desde una óptica de promoción de competencias -no sólo corregir déficits-, favorezcan el desarrollo, el bienestar a través de actitudes positivas y resilientes (Repper y Perkins, 2003). Alimentar en estos jóvenes una mentalidad resiliente -*resilient mindset*- (Goldstein y Brooks, 2013), les permitirá una mejor adaptación y superación de los problemas y la conquista de competencias personales vitales para su inclusión social efectiva en nuestra sociedad del S. XXI.

Para solucionar esto es necesario el impulso, apoyo, creación y mejora de diferentes mecanismos que favorezcan la empleabilidad de estas personas a través de una adecuada educación-formación y de un apoyo incondicional entre ellas y las familias (Biehal, 2005), sin olvidar que las políticas públicas son esenciales (Bautista-Cerro y Melendro, 2011). Debemos procurar que los ciudadanos estén bien formados, tengan acceso a las oportunidades laborales, educativas y sociales que les corresponden y se beneficien de sus derechos.

## **2. Definición y conceptos relacionados**

### **2.1. Definición**

El uso de la expresión “exclusión social” ha convivido a lo largo del tiempo en los debates políticos y académicos con otras referidas a fenómenos sociales similares o colindantes (marginación, pobreza, privación o infraclases). Tuvo su origen en el debate ideológico y político de los años sesenta en Francia (Arriba, 2002; Kröger, 2008; Peace, 2001; Pérez de Armiño, 2005; Scutella, Wilkins y Horn, 2009), pero suele tenerse como impulsor de la noción de exclusión social en su acepción más próxima a sus usos actuales a Lenoir (Faura y Lafuente, 2012), que en 1974 publicó el libro *Les exclus: un François sur dix* (De Haan, 2000). En aquellos años la exclusión social se entendía como “quedar al margen”. En la

actualidad, esa concepción francesa se ha trasladado a entender la exclusión social como *una ruptura de los lazos sociales* reflejando así su énfasis en la naturaleza orgánica y solidaria de la sociedad (De Haan, 2000). El concepto también fue crecientemente utilizado en la sociología anglosajona.

En los años 80, la expresión exclusión social se hizo más conocida apareciendo en septiembre de 1989 por primera vez en un documento del Consejo Europeo. En esos años, el término se usaba como sustitución al de pobreza cubriendo algunos de los aspectos característicos de la no integración social. No obstante, fue en la década de los 90, década en la que se produjeron modificaciones en las teorías e intervenciones sociales dirigidas a un mayor apoyo de las personas, y el desarrollo de sus fortalezas, cuando se utilizó de forma amplia para describir los cambios radicales que estaban teniendo lugar en esas fechas como resultado de la economía y la industria. Cambios que incluían largos períodos de desempleo, inestabilidad familiar y separación de las relaciones sociales -¿no parece una descripción de la situación actual?- (Atkinson y Davoudi, 2000; Kroger, 2008; Peace, 2001; Marco, 2000; Room, 1999; Booth, 2003).

En el año 1991 se fija el término exclusión social en el “Programa de la Comunidad Europea para la integración económica y social de los grupos menos favorecidos” y las indicaciones del *Observatorio de Políticas Nacionales de Lucha Contra la Exclusión Social* (Subirats y Gomà, 2003, p.22). En esta primera expansión del término, los jóvenes copaban los análisis y descripciones sobre la exclusión y los gobiernos adoptaron medidas estructurales (Cortés, 2006) así como, las asociaciones e investigadores dedicaron su tiempo y estudios al análisis del concepto de exclusión social, las causas generadoras, y las medidas para paliarla y prevenirla tanto en jóvenes como en la población general. En este contexto, se desarrollaron algunos programas de atención a jóvenes que hoy día siguen vigentes y que se verán en el segundo capítulo. Sin embargo, a pesar de que el estudio de los jóvenes y personas en riesgo haya estado presente en los últimos años no ha sido tan frecuente el estudio de su intervención (Melendro, Gonzalez y Rodríguez, 2013).

En el año 2000, desde la perspectiva del ámbito de las ciencias sociales y en la literatura sobre el tema en nuestro país, no existía una definición legal ni unívoca del término exclusión social (Marco, 2000). Probablemente el afán de expansión del ámbito subjetivo de la exclusión, junto a la variedad de niveles en

que se muestra -el individuo, la familia, la comunidad-, ha impedido una definición consensuada del término (Faura y Lafuente, 2012). No obstante, sí se encuentran textos legislativos, como en el País Vasco, donde la *Ley 12/1998, de 22 de mayo, contra la exclusión social*, definía la persona excluida como aquella que “en mayor o menor medida, se encuentra incapacitada o imposibilitada para el ejercicio de alguno o de varios de los derechos sociales que otorgan estatus de ciudadanía a un individuo, es decir, toda persona que carece de los recursos personales, sociales o económicos suficientes para ejercer estos derechos” (Exposición de motivos, párr. 8).

Otra definición de exclusión dada por Subirats (2004, p.19) es la siguiente «El término exclusión social alude a los crecientes procesos de vulnerabilidad, de desconexión social, de pérdida de lazos sociales y familiares que, junto con una combinación variable de causas de desigualdad y marginación, acaban generando situaciones de imposibilidad o dificultad intensa para acceder a los mecanismos de desarrollo personal, de inserción sociocomunitaria y a los sistemas preestablecidos de protección social».

Actualmente, la concepción de exclusión social, si bien sigue manteniendo algo de relación con las consideraciones de los años 80, ha variado en cuanto a la visión sobre las causas, factores, ámbitos y personas en las que se manifiesta (Marco, 2000; Hernández, 2008). Por ello, para la mayoría de los autores que lo han estudiado, entre ellos Pérez de Armiño y Eizagirre (2005), hablar de exclusión social es expresar, de forma similar a Lenoir, en qué medida se tiene o no un lugar en la sociedad. Concretamente, la Unión Europea (Byrne, 2005) considera que la exclusión social se da en una persona cuando no puede contribuir y participar en la sociedad debido a la negación de sus derechos civiles, políticos, económicos y culturales. Así, en España, por ejemplo, al igual que en la mayor parte de los países desarrollados, una persona que no tenga el título de Educación Secundaria Obligatoria es considerada en riesgo de exclusión por las limitaciones que puede tener para acceder a un puesto de trabajo. Hacer hincapié en los elementos estructurales que la conforman es esencial para determinarla, analizarla y luchar contra ella.

Aún así, este estado de duda en la definición ha provocado desconocimiento ante el problema y ante las medidas de solución ya que una mala comprensión del fenómeno lleva a medidas parciales y poco eficaces, o a la apatía e inactividad de

las personas e investigadores que podrían tener un papel relevante en su erradicación (Fundación Luis Vives, 2010; Messing, 2007).

A continuación, se expondrán algunos de los elementos que, desde la literatura más específica, hasta el lenguaje de uso común, se utilizan cuando se habla de exclusión social. De acuerdo con las revisiones de diversos autores, De Haan (2000), Marco (2000), el Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo (2006) o la Fundación Luis Vives (2010), la exclusión social aparece asociada con otros términos como la marginación, la pobreza, la precarización, la no participación y la vulnerabilidad.

## 2.2. Conceptos relacionados con la exclusión social

Hay quien considera la *marginación* como un proceso en cuyo extremo se encuentra la exclusión social. En cualquier caso, la marginación y la exclusión social son difícilmente separables. Al hablar de *pobreza*, se hace referencia a la carencia de recursos para satisfacer necesidades consideradas básicas, que influyen en la calidad de vida de las personas. Es un concepto con connotaciones fundamentalmente económicas que implica una categorización social (pobreza absoluta: cuando ciertos estándares mínimos de vida -nutrición, educación, salud o vivienda- no son alcanzados y pobreza relativa: el individuo, por falta de recursos materiales, no participa de los hábitos y patrones de vida considerados normales en la sociedad en la que habita). Jaques Delors (1993), que fue presidente de la Comisión de la Unión Europea, afirmó la distinción entre ambas y expuso que “en el futuro continuaremos distinguiendo entre pobreza y exclusión social porque **aunque la exclusión incluye pobreza, la pobreza no incluye exclusión social.**

El tercero de los términos expuestos relacionado con la exclusión social es la *precarización*. La palabra precarización remite a “unas condiciones de vida de individuos o grupos que señalarían una relativa inadecuación respecto a los estándares medios de vida, por una cierta inseguridad, por una condición de vulnerabilidad y riesgo” (Marco, 2000, p. 17). La *no participación* es una realidad general que se da en las diversas personas que están en riesgo de exclusión social. Por su circunstancia concreta, generada por las características personales u otras

causas, suelen toparse con el impedimento de participar en muchos de los ámbitos cotidianos en los que anteriormente participaban, o en su caso, en los que tienen derecho a participar pero que nunca lo han hecho.

Finalmente, el concepto de *vulnerabilidad*, al que haremos referencia cuando hablemos de la resiliencia, es una dimensión relativa. Es decir, todas las personas somos vulnerables, pero en función de las circunstancias socioeconómicas y condicionantes personales, tenemos nuestro propio nivel de vulnerabilidad, así como también nuestro propio tipo de vulnerabilidad. Como bien señala John Doyle (en Zolli y Healy, 2012), todos somos *Robust-yet-fragile* (RYF). Una *persona vulnerable* es aquella cuyo entorno personal, familiar-relacional, socio-económico o político-administrativo padece alguna debilidad y, en consecuencia, se encuentra en un estado de riesgo que podría desencadenar un proceso de exclusión social. El nivel de riesgo será mayor o menor dependiendo del grado de deterioro del entorno.

En la otra cara de la moneda, se situarían las *capacidades* de las personas, los recursos (internos y externos) y aptitudes que permiten afrontar y mejorar la vida diaria, así como también encarar los procesos de desastre y la posterior rehabilitación. En este sentido, la *inclusión social*, relacionada con la integración, la cohesión, la justicia social, es un proceso que asegura que todas las personas tienen las oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la sociedad y disfrutar de unas condiciones de vida normales (Subirats, 2004). La inclusión social hace referencia al aspecto positivo y esperanzador de la exclusión. Un aspecto que tiene en cuenta, las capacidades y fortalezas del individuo tal y como consideran la *Psicología Positiva* y la investigación sobre la *Resiliencia*. A través de la intencionalidad por la inclusión social de las personas, en la que somos capaces de colaborar todos y cada uno de los ciudadanos, podemos lograr que el fenómeno de la exclusión vaya disminuyendo.

Como veremos en el siguiente epígrafe, las condiciones que pueden generar que una persona esté en riesgo de exclusión, se engloban en ámbitos diferenciados, pero relacionados entre sí.

### 3. Factores y personas afectadas

Según Atkinson y Davoudi (2000), Marco (2000), Latorre (2001), Estivill, (2003) y Subirats (2005), existen varios factores a través de los cuales podemos observar y estudiar la exclusión social. Los principales serían los factores estructurales, sociales, y subjetivos. Al hablar de *factores estructurales*, nos estamos refiriendo a aquéllos de carácter financiero, económico y político que tienen lugar en una sociedad. Las salidas al mercado laboral, la distribución de la renta, entre otros, influyen o condicionan los aspectos mediante los cuales una persona puede verse excluida. Los *contextos o factores sociales* apuntan a las transformaciones demográficas, que han tenido una fuerte incidencia en la familia influyendo en gran medida en los lazos y vínculos familiares, quedando en ocasiones rotos, y alejados de la función de protección, cuidado y referencia que realizaban en anteriores generaciones.

Por último, la propia *subjetividad del sujeto*, a la que haremos referencia cuando mencionemos los aspectos clave de la resiliencia, influye notoriamente en su inclusión y desarrollo vital dentro de la sociedad. Problemas de conducta, pérdida de sentido de la vida o desmotivación, entre otros, son muestra de la gran problemática que conlleva este factor de la subjetividad en el concepto de la exclusión social. En este contexto, en el que la subjetividad del individuo es inevitable, es imprescindible enfocar y apoyar desde ella los estudios e intervenciones que favorezcan la capacidad del individuo de hacer frente a la realidad y evitar, en la medida de lo posible, el riesgo de exclusión.

Podemos hablar de que existen diferentes indicadores o parámetros sociales que permiten establecer una clasificación acerca de las personas que podrían estar o considerarse “personas en riesgo de exclusión social” (Fuentes y Martínez, 2012). Sin embargo, a pesar de la variabilidad de criterios de selección establecida por los poderes públicos y entidades sociales, este sector es variable (Latorre, 2001).

Si bien en épocas anteriores las personas a las que nos referimos tenían una tipología “exclusiva” de poca o casi nula empleabilidad y en general nunca habían estado insertados en el mercado laboral, este perfil ha cambiado (Subirats, 2004). Son muchas las personas que acuden a organizaciones, pidiendo apoyo y que

forman parte del colectivo de personas en riesgo que se ha ido diversificando con el paso del tiempo. Estos cambios están afectando a personas con una historia anterior normalizada, casos derivados de fracaso escolar, absentismo prolongado laboral, problemas de drogadicción, frustración laboral, entre otros.

Sin embargo, a pesar de esta heterogeneidad y cambios en el perfil de la persona en riesgo social, es imprescindible señalar que, en general, los grupos comparten características que les sitúan en desventaja respecto al resto de la población. Por ejemplo, dado que el racismo y la discriminación pueden provocar exclusión, las personas inmigrantes, pertenecientes a minorías étnicas, o con alguna discapacidad física o psíquica, suelen sufrir un mayor riesgo que otros colectivos (Fundación Luis Vives, 2010; Messing, 2007; Byrne, 2005).

En la Tabla 1 podemos ver los cuatro ámbitos que conformarían el desarrollo de cualquier persona y en los que se puede desencadenar la exclusión. Así se destacan algunos de los factores que pueden afectar de forma negativa en cada uno de ellos.

Tabla 1. Exclusión social: Ámbitos, factores y personas afectadas

ÁMBITOS	FACTORES/CAUSAS	PERSONAS AFECTADAS
PERSONAL	Baja cualificación	Jóvenes menores de 25 años demandantes del primer empleo que hayan abandonado prematuramente la formación reglada o que presenten fracaso escolar
	Fracaso escolar	
	Adicciones	
	Prisión	Parados de larga duración
	Enfermedades	
	Desarrollo psicológico débil	
	Carencia de proyecto de futuro	
Mujeres que sustentan familias monoparentales		
SOCIO-ECONÓMICO		



	Sin recursos	Mujeres mayores de 45 años
	Situación laboral precaria	
	Prostitución	Mujeres víctimas de malos tratos
	Racismo	
	Entorno desfavorable	Inmigrantes
	Ausencia de redes	
<b>POLÍTICO-ADMINISTRATIVO</b>	Problemas derivados de la extranjería	Discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales
	Sin vivienda/vivienda precaria	Personas acogidas en programas de solidaridad
	Rentas mínimas subsidiarias	Ex-toxicómanos
<b>FAMILIAR-RELACIONAL</b>	Violencia	Reclusos en régimen abierto y ex-reclusos
	Abusos	
	Desarraigo	
	Relaciones inestables y/o negativas	

Adaptado de los datos obtenidos de Fundación Luis Vives (2010) y el del documento de Evaluación del Plan de Lucha contra la exclusión Social en Navarra (2006).

Una vez señalados los ámbitos y personas de mayor riesgo, quisiéramos destacar algunas iniciativas y acciones que se están llevando a cabo para luchar, en la medida de lo posible contra este hecho. Anteriormente, hemos señalado la plataforma *Europea de Lucha contra la Exclusión Social*, que se creó en 2010 dentro de una de las siete iniciativas emblemáticas de la *Estrategia Europa 2020* y

que está trabajando y promoviendo proyectos a nivel europeo, pero, quisiéramos destacar que, a nivel regional, el *Plan de lucha contra la exclusión social en Navarra* identifica a las personas y los hogares como excluidos socialmente a partir de la presencia de varios indicadores entre los que se encuentra la educación: “La educación constituye un mecanismo básico de acceso a la cultura, a la comunicación social y al empleo”. Como puede verse, la importancia de la exclusión social y la atención a los jóvenes es hoy en día un tema crucial y de suma importancia por sus consecuencias futuras.

En definitiva, desde el análisis de los distintos autores que han ahondado en el significado de la exclusión social, los factores que influyen en ella y las personas afectadas, podemos destacar que existen determinados aspectos en los que coinciden la mayoría de los estudios y que podrían llevar a la persona a un estado de exclusión social. Los más comunes serían los siguientes: la pobreza, la preparación laboral insuficiente, la escasa cualificación profesional unida al fracaso escolar, las dificultades para el acceso al empleo y el bajo nivel de ingresos.

Con esta información general, nos centraremos en un aspecto concreto como es la atención a los jóvenes en riesgo. En el siguiente epígrafe, comenzaremos señalando la gravedad de este asunto, y las consecuencias que acarrea el fracaso escolar. Más adelante, en el capítulo dos, señalaremos las variables que consideramos que podrían trabajarse con ellos para prevenir ese riesgo de exclusión.

#### **4. Jóvenes en riesgo y fracaso escolar**

El fracaso escolar es una de las causas que pueden derivar en exclusión social pues “*la no posesión de una cualificación de Educación Secundaria superior representa un serio obstáculo para encontrar empleo*”, (OCDE, 2011, p.34). Por tanto, las investigaciones que estudian el fracaso escolar y que apuntan que la tasa de abandono en el año 2011 fue del 26.5% con tendencia al descenso pero muy lejos del valor medio europeo actual (13,5%) y del objetivo del 10% fijado para 2020, manifiestan que es necesario conocer los mecanismos concretos de su producción (González, 2003) entre los que cabe mencionar el estudio de las

relaciones entre el alumno, la familia y el centro escolar, el estudio de los factores personales y la influencia de las instituciones, entre otros.

La OCDE (1998) define el fracaso escolar como un proceso en el que se dan tres fases: la primera, se presenta cuando el rendimiento del alumno o alumna es inferior al promedio e incluso tiene que repetir un curso; la segunda, se manifiesta en el abandono de los estudios antes de terminar la educación obligatoria y la tercera, se refleja en la difícil integración a la vida laboral de los/as jóvenes que no poseen los conocimientos básicos que debieron haber adquirido en el periodo escolar.

El fracaso escolar de un alumno nunca viene aislado, ni es repentino (Escudero, 2005), es un hecho que pocas veces ocurre de forma inesperada; se presenta más bien como una cadena de hechos que va alertando el riesgo de abandonar el sistema (Redondo, 1997). Más que un evento puntual, se ha considerado, como hemos mencionado, un proceso. Pero, ¿por qué fracasan escolarmente los jóvenes? ¿Qué hay detrás de ese abandono escolar? Entre los factores de riesgo podríamos destacar los siguientes (Guarro y Hernández, 2003; Benítez, 2006; Artuch, 2013):

*Aspectos personales:* salud -discapacidad física y/o mental, TDAH, etc-, mal comportamiento, adquisición insuficiente de las competencias básicas -lectura y escritura-, baja autoestima, baja motivación, bajo autocontrol, impulsividad y bajo autoconcepto académico, etc.

*Características familiares:* estructura y composición familiar, bajo nivel de ingresos, poca atención de los hijos, nivel educativo de los padres, aspiraciones familiares, tipo de estilo educativo -permisivo, autoritario...-, padres alcohólicos y maltratadores, etc.

*Políticas educativas –estructura-:* rigidez del sistema, repetición sistemática, falta de medios de prevención, tipo de metodologías -poco atractivas para los estudiantes-, preparación, formación y actualización del personal docente, etc.

*Socio-laborales:* altas tasas de paro, vivienda desfavorable y supresión de medidas de apoyo, etc.

En cuanto a su prevalencia, España en concreto tiene una tasa de abandono escolar en torno al 30%. Este porcentaje varía de unas comunidades autónomas -o regiones- a otras pero en su conjunto, es uno de los países llamados por la UE a solucionar este problema. En la actualidad, España se propone reducirlo por debajo del 15% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

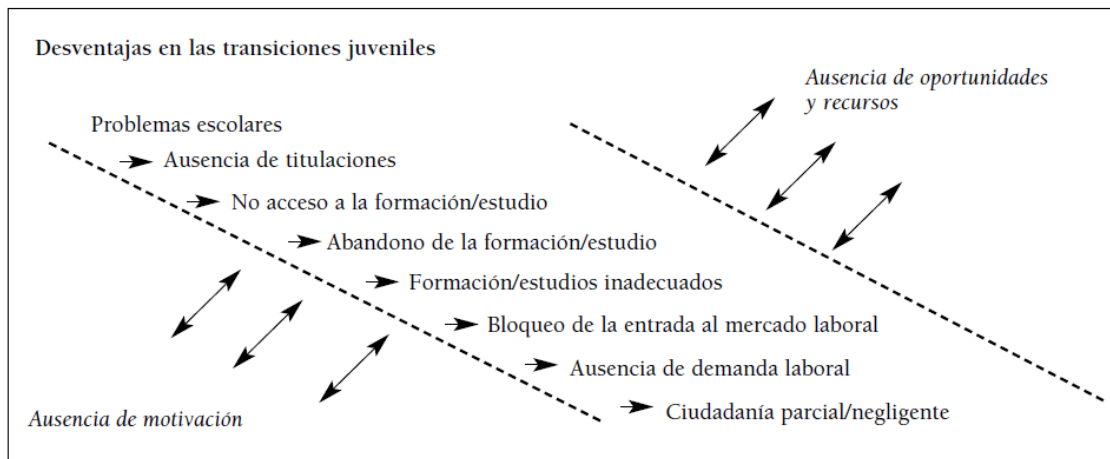
En nuestro país, el concepto de fracaso escolar se utiliza para designar el porcentaje de jóvenes que no finaliza con éxito la educación secundaria obligatoria a la edad prevista -16 o 17 años- y no obtiene el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria -G.E.S.O- (Raynal y Rieunier, 2010). Este concepto de fracaso escolar -diferente, pero relacionado al concepto de abandono temprano, tasa de idoneidad y tasa bruta de titulados- está vinculado a la titulación y es propio de nuestro país ya que no se usa en estos términos en ningún otro de nuestro entorno. Es un fracaso, definido en términos de titulación (Artuch, 2013).

A finales de los años setenta del pasado siglo, y durante años posteriores, los alumnos que no adquirían la mencionada cualificación básica, o incluso quienes se incorporaban a un ciclo de grado medio -Formación Profesional- y no acababan el curso, no encontraban mayores problemas a la hora de lograr un trabajo, incluso, mejor remunerado que muchos jóvenes cualificados. El problema comienza con la crisis económica. La caída de trabajos relacionados con el sector de la construcción ha producido una vuelta atrás en la contratación de los jóvenes. En España, la tasa de paro juvenil -18 a 30 años- es del 58%, siendo el segundo país de la eurozona con más jóvenes en esta situación (Eurostat, 2013). Cada vez hay menos puestos de trabajo, son más los jóvenes demandantes de empleo y las exigencias de las empresas y subcontratas requieren una formación cada vez mayor (Eckert, 2006).

En España, y en otros países de nuestro entorno, la gran bolsa de paro juvenil se concentra sobre todo en el período de búsqueda del primer empleo (transición escuela-trabajo), donde algunos jóvenes constituyen o constituirán, si no se pone remedio, un colectivo de “menores de riesgo” (Pérez, Rodríguez y Trujillo, 2004), como se puede observar en la Figura (1). Un estudio realizado por la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE, 2011) concluyó que las personas jóvenes inactivas, que no están trabajando, ni siguen formándose en el sistema educativo, corren el riesgo de quedar marginados socialmente por no tener ingresos y carecer de la formación necesaria para

mejorar su condición económica en un futuro. En concreto, en el grupo de edad entre 15 y 19 años, hay un 7.2% de jóvenes en el conjunto de los países de la OCDE que están inactivos y en España asciende al 10.9%.

Figura 1. Modelo de transición de los jóvenes en riesgo a la edad adulta



Fuente: Institute for Regional Innovation and Social Research (IRIS, 2005).

La *Estrategia Europa 2020*, como se ha señalado con anterioridad, es la estrategia de crecimiento de la Unión Europea para la próxima década que tiene entre otros objetivos la disminución de la tasa de abandono escolar prematuro por debajo del 10% y que aspira a que al menos un 40% de las personas de 30 a 34 años de edad completen estudios de nivel terciario. Esta estrategia, propone también siete iniciativas emblemáticas entre las que se encuentra el “crecimiento inteligente” que aboga por una <<Juventud en movimiento>> (*Youth on the Move*) (European Comission, 2013) a través de dos aspectos: “Promover el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal”, y “Lanzar un Marco de Empleo de los Jóvenes que subraye las políticas destinadas a reducir la tasa de desempleo de los jóvenes” a través del acceso laboral en prácticas («Tu primer trabajo EURES»).

En relación con el tema que nos ocupa, debemos tener en cuenta que el éxito escolar, es fruto del éxito en las áreas socioafectiva y conductual que se ve

afectado por el número y tipo de oportunidades y apoyos positivos que se le ofrecen al alumno para desarrollarse de manera exitosa (Arguedas y Jiménez, 2007).

De acuerdo con numerosos programas de atención, prevención y desarrollo de los jóvenes son varias las características que definen a los jóvenes capaces de superar las adversidades y salir adelante positivamente. Entre éstas las más destacadas son la competencia social -asertividad, interacción social, empatía, expresión emocional, etc.-, la competencia personal -autorregulación, autoestima, confianza en sí mismo, etc.- y las relaciones tanto familiares como sociales (Mota y Crespillo, 2003; Roth y Brooks-Gunn, 2003; Lee, Cheung y Kwong, 2012). Asimismo virtudes como la fortaleza, la responsabilidad, la sociabilidad, la prudencia, la flexibilidad, el optimismo, entre otras, son también destacadas (Cabrera, Aya y Cano, 2012). Contar con apoyos adecuados dentro y/o fuera del entorno familiar es uno de los pilares esenciales para el logro de metas de aprendizaje y de vida.

Otro de los elementos a tener en cuenta son las expectativas (Jiménez-Morales y López-Zafra, 2013). Tener expectativas elevadas, pero realistas, induce al alumno a confiar en sí mismo puesto que desde el exterior se le está demostrando que se espera algo de él/ella -que no sea negativo-. Proponer actividades retantes y significativas, relacionadas con sus intereses y con la realidad en la que vive, probablemente le conducirá a participar en actividades que le supongan un reto y le atraigan -lo que es muy importante en la adolescencia-.

Resumiendo lo expuesto, la exclusión social es un fenómeno multidimensional que afecta a los ámbitos personal, económico-laboral, político-administrativo y familiar-relacional. Es un término cuyo origen surgió hace décadas, pero que en la actualidad está contemplado en decretos, propuestas y programas de actuación, así como en estrategias como la *Estrategia Europa 2020*. En cuanto al colectivo en riesgo, se ha mostrado que las características y el perfil han variado con respecto a años anteriores. Entre las personas que en la actualidad se consideran en riesgo de exclusión están los jóvenes que fracasan en el sistema escolar.

El fracaso escolar en España es alarmante, por lo que la Unión Europea ha alertado al país hacia un necesario cambio. Factores como tener poco apoyo familiar, no tener estrategias de afrontamiento y de resolución de problemas, no establecerse metas o tener una baja autoestima, etc., forman parte del elenco de factores de riesgo para el fracaso. En el polo opuesto, como factores protectores, estarían cualidades como la asertividad, la empatía, expresión emocional, la confianza en sí mismo, y adecuadas relaciones tanto familiares como sociales. El fracaso escolar hay que considerarlo como un proceso, y como tal, no se produce de forma repentina: por ello, es importante la detección precoz de síntomas alarmantes para prevenirlo.

Para el colectivo de alumnos en riesgo de fracaso y exclusión social, se han creado desde las administraciones educativas, unos programas llamados *Programas de Cualificación Profesional Inicial* (PCPI) que se explicarán con detenimiento a continuación. Con ellos, se pretende disminuir el abandono escolar así como facilitar la inserción de los jóvenes en el mundo laboral (comienzo de la formación dual).

## 5. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

*Quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y no pretenda pensar en qué consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que hay cosas... que pueden ser sabidas y que merecen serlo, en que los hombres y mujeres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento. [...] Los pesimistas pueden ser buenos domadores pero no buenos maestros (Savater, El valor de educar, p.15)*

En este apartado nos centraremos en la importancia de atender al alumnado en riesgo de fracaso en el sistema escolar explicando qué son los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), sus características y finalidad.

En este sentido, en primer lugar, presentaremos la situación educativa actual abordando la importancia del tema del fracaso escolar. En segundo lugar señalaremos las características de la formación profesional y la importancia y

valor de su creación, tanto a nivel nacional como en la Comunidad Foral. En esta línea, explicaremos los orígenes de los *Programas de Cualificación Profesional Inicial*, los cambios legislativos, y las características y modalidades actuales de los mismos.

*La ampliación de la edad de escolarización obligatoria hasta los dieciséis años y el acceso a la educación de nuevos grupos de estudiantes, ha dado lugar, a la configuración de grupos más heterogéneos lingüística y culturalmente, presentando, a la vez, gran diversidad en aptitudes y actitudes y haciendo necesaria una adecuada atención de esta heterogeneidad-diversidad. De esta manera, la propia Ley establece que la educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, desarrollando medidas como programas de diversificación curricular y programas de cualificación profesional inicial y regulando la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales y otras ofertas formativas adaptadas para la integración social y laboral de quienes no puedan conseguir los objetivos de la educación obligatoria.*

(ORDEN FORAL 109/2008, de 4 de julio, del Consejero de Educación por la que se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra).

Luchar contra el fracaso o abandono escolar debería ser un objetivo a corto plazo, en el que una posible solución podría ser el fomento y mejora de los Programas de Formación Profesional.

La formación profesional responde a la necesaria atención de la diversidad del alumnado. Se orienta a alumnos que dirigen su educación hacia una formación de carácter más práctico, alumnos que presentan unas competencias y habilidades destacadamente prácticas o cuyos intereses de formación inmediatos son esos. Durante años, y en ocasiones sigue vigente, este tipo de formación, ha estado devaluada o ha sido considerada de “segunda clase” en pro de la educación universitaria. Este aspecto parece una contradicción, cuando el tipo de formación requerida por la mayor parte de las PYMES (pequeñas y medianas empresas) es de una formación de Grado Medio o Superior.

El interés que despierta este tema, se manifiesta en las actuaciones que llevan a cabo determinados organismos nacionales e internacionales. En este



sentido, la OCDE ha realizado una publicación, denominada *Education at a Glance OECD Indicators* (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE) en la que se señala como en España, a diferencia de los países que forman la OCDE y los UE21, tan sólo el 22% de la población, frente al 44% y 48% respectivamente, tiene estudios de Bachillerato y Grado Medio. Otro estudio acerca de la percepción que tienen los jóvenes de 30 años sobre sus estudios universitarios realizados, señala que cuatro de cada diez no volvería a estudiar la carrera universitaria que estudió. Las cifras, exponen como muchos jóvenes se arrepienten de haber realizado algo que les decepcionó, que no ha tenido salidas laborales, que no se ha correspondido con la realidad laboral, etc. Son muchas las luces, que están alumbrando un cambio necesario en la atención de los alumnos, en el que una buena orientación educativa es fundamental.

Este tipo de esfuerzo por orientar e impulsar la formación profesional ha sido impulsado en las comunidades autónomas y en concreto en Navarra que forma parte de las que mejores resultados ha obtenido en los informes PISA de los últimos años. Sin embargo, todavía queda mucho por hacer puesto que las cifras del fracaso rondan el 15%.

Como se ha comenzado diciendo, ha sido una de las comunidades impulsoras de la necesaria atención a la diversidad del alumnado. Fue pionera (1982) en la creación de programas de FP preocupada por la demanda de jóvenes interesados en obtener una cualificación profesional. En los Talleres Profesionales de Navarra se impartía una formación profesional no reglada. A ellos acudían jóvenes que tenían grandes dificultades para la inserción laboral y corrían el riesgo de caer en exclusión social (Merino, García y Casal, 2006). En el año 1990 en el que se aplicó la LOGSE a nivel nacional, se tuvo como referencia la experiencia de Navarra en la creación de los Talleres Profesionales y se originaron los *Programas de Garantía Social* (PGS) como medida educativa para atender a aquellos alumnos que no adquirirían las competencias básicas. Con el Decreto Foral 233/1999, de 21 de junio quedaron establecidos los programas específicos de Garantía Social en el ámbito territorial de Navarra que se llamaron *Programas de Iniciación Profesional*, (PIP).

Con el paso de los años, estos programas iniciales recibieron algunas críticas, como su excesiva orientación hacia el modelo escolar, la falta de nexo entre las instituciones educativas formales y no formales e instituciones locales, la

imposibilidad de recuperación de objetivos de la ESO al finalizar con éxito el PGS, el sesgo de estereotipos profesionales y de género o la falta de regulación de las condiciones del profesorado, entre otros (Merino, García y Casal, 2006).

Algunas de las críticas expuestas, fueron solucionadas en el año 2008 con la creación de los *Programas de Cualificación Profesional Inicial* (PCPI), que sustituyeron a los PGS o PIP como se les denominó en Navarra. Sin embargo, otras críticas continúan vigentes hoy en día destacando los mismos problemas tanto para el alumnado como para el profesorado, entre las que puede encontrarse la falta de variedad de los programas ofertados, el límite de plazas o la duración.

En la actualidad, y con la entrada en vigor de la nueva ley de educación LOMCE, los Programas de Cualificación Profesional Inicial pasarían a llamarse *Formación Profesional Básica*, considerándose el primer “escalón” de la Formación Profesional y estando “a caballo” entre educación y empleo. En esta nueva propuesta, se instaura un cambio sustancial en la dedicación de horas prácticas, impulsándose la formación dual (empresa y centro educativo). Por el momento, con la actual ley (LOE), los PCPI forman parte de una de las Acciones formativas del Ministerio de Educación encuadradas dentro de la enseñanza no reglada, cuya finalidad es hacer factible el acceso a la enseñanza reglada o ampliar la formación general para facilitar la inserción laboral.

Actualmente, antes de los 15 años, que es la edad permitida para acceder a los PCPI, existen medidas educativas establecidas para atender a los alumnos que presentan problemas académicos: diversificación curricular, Programas de Currículo Adaptado -destinados al alumnado con grave retraso escolar asociado a inadaptación al trabajo en el aula y que presenta riesgo de absentismo y abandono del sistema educativo-, Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo -PROA -, Programa de Acogida en la escolarización del alumnado de incorporación tardía y Programas de carácter preventivo y de integración socioeducativa -destinados a la prevención o reducción del absentismo escolar o bien, a la promoción de la integración socioeducativa de todo el alumnado- (Orden Foral, 1993/2008). Sin embargo, a pesar de las medidas, siguen siendo muchos los alumnos que fracasan o abandonan antes de tener el título de educación básica obligatoria.

A continuación, en la tabla 2 se muestra un breve resumen de la evolución legislativa en educación que especifica las medidas educativas de carácter profesional que se han ido adoptando, tal y como se ha presentado.

Tabla 2. Cronología de leyes de educación implantadas que afectan a la Formación Profesional.

<b>LOGSE (1990)</b>	Se crean los Programas de Garantía Social para alumnos a punto de dejar los estudios sin ninguna titulación. Se accede a partir de 16 años. En un curso, se enseñan los rudimentos de un oficio y unos hábitos básicos para la inserción laboral. No hay titulación.
<b>LOE (2006)</b>	Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), de dos cursos, sustituyen a los de Garantía Social. Se puede acceder en algunos casos a los 15 años. Aprobando unos módulos voluntarios se consigue el título de ESO. Sólo con la parte obligatoria se recibe un certificado de profesionalidad más básico que da el Ministerio de Trabajo. Una reforma de 2011, que no ha llegado a entrar en vigor, dice que también da acceso directo a la FP de grado medio sin necesidad de un examen de acceso como hasta entonces.
<b>LOMCE (2014)</b>	Se vuelve a la idea única de la inserción laboral. Para reengancharse después a la FP habrá que aprobar un examen de acceso. Desaparecen los Programas de Cualificación Profesional Inicial y se crean los ciclos de Formación Profesional Básica. Pasan de un año (y el segundo voluntario) a dos años para los alumnos con dificultades de adaptación o grave riesgo de abandono escolar. Se quiere incluir el Modelo Dual. Se accede como mínimo con 15 años y como máximo con 17. No se obtiene título de la ESO a menos que se apruebe el examen requerido para ello. Para los alumnos de 17 a 21 se mantendrían los <i>Talleres Profesionales</i> con carácter eminentemente práctico, de un año de duración y que culminarían con la obtención de un certificado de profesionalidad.

### 5.1. Los actuales PCPI: Qué, para quién, modalidades y tipo de centros

Los PCPI se constituyen en el año 2008 en sustitución de los PIP para dar una oferta formativa con una doble finalidad, la *reinserción al sistema educativo* y la *reinserción al sistema laboral*, y se crean con un doble objetivo que se especifica en el artículo 30.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación:

- a) que el alumno alcance las competencias profesionales correspondientes al nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales para que tenga la posibilidad de una inserción sociolaboral, y que
- b) amplíe sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

Entre los objetivos y finalidades de estos programas está la de posibilitar el tránsito entre distintas modalidades de formación y entre la formación y el trabajo, incrementando la flexibilidad del sistema educativo, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida y mediante la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales de los alumnos.

Inicialmente, estuvieron destinados al alumnado de entre 16 y 21 años que no hubiera obtenido el título de Graduado en ESO (Educación Secundaria Obligatoria en España). Excepcionalmente, podían asistir a este tipo de programas alumnos de 15 años cuando existía grave riesgo de abandono temprano del sistema escolar, absentismo escolar o rechazo a la institución escolar. En 2011, se aprobó un Real Decreto que modificó estos programas, ampliándose su duración a dos años y dejando de ser excepcional el comienzo a los 15 años. La *Formación Profesional Básica* (LOMCE), también atenderá a alumnos de 15 años pero reducirá el rango de edad hasta los 17.

*Los programas de cualificación profesional inicial están destinados a los alumnos y alumnas mayores de 15 años, o que los cumplan en el año natural de inicio del programa, para los que se considere que es la mejor opción para alcanzar los objetivos de la educación secundaria obligatoria* (Artículo 14. Programas de cualificación profesional inicial del Real Decreto 1631/2006).

El alumnado que acude a esta modalidad educativa se caracteriza por jóvenes que, sin poseer la titulación básica (E.S.O.), tienen la necesidad de acceder rápidamente al mercado de trabajo, para lo cual requieren una cualificación profesional. Del mismo modo, son jóvenes poco motivados por asignaturas teóricas, con las que se aburren y de las que ven poca relación con el mundo real. En todos estos programas, es la Administración educativa de cada Comunidad Autónoma quien estima las condiciones precisas de acceso en cuanto a la edad, de acuerdo con el alumno y con sus padres (evaluación académica y

psicopedagógica). Finalmente, en cuanto a la tipología de centros que pueden albergar este tipo de programas, encontramos centros privados, concertados, públicos y asociaciones sin ánimo de lucro, que corresponden a su vez a la tipología de centros a los que hemos acudido para recoger información.

Arbea (2011) señala en un artículo para la revista IDEA del Consejo Escolar de Navarra, que los alumnos que son orientados a los PCPI suelen ser alumnos que interpretan el fracaso escolar como un fracaso personal pero valoran la formación educativa de forma positiva; son alumnos que expresan una actitud negativa hacia la escuela, retraimiento; y alumnos con desafección escolar y laboral, con expectativas de futuro poco definidas y desmotivados para la actividad laboral. Estas manifestaciones expresadas por el autor sacan a la luz la importancia de observar en estos alumnos aspectos relacionados con sus fortalezas, con sus objetivos y metas, así como trabajar en ellos, todos esos aspectos que forman parte de las competencias del siglo XXI, de forma que puedan enfrentarse a la realidad educativa y al mundo laboral de la mejor forma posible.

En Navarra estos programas adoptan tres modalidades: la Modalidad PCPI Básica, la Modalidad Taller Profesional (Taller Profesional Ordinario o Taller Profesional Adaptado) y la Modalidad PCPI Especial, formando parte de nuestro estudio alumnos de las dos primeras modalidades. Cada una de ellas, está orientada para un tipo de alumnado diferente en función de los objetivos y características del mismo.

1. La *Modalidad Básica* está dirigida a aquellos jóvenes que están escolarizados en la E.S.O y que además de adquirir las competencias profesionales del Nivel I, se comprometen a cursar módulos de carácter voluntario de forma que les permita obtener el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. De este modo, tienen la oportunidad de acceder a Bachillerato o a ciclos de Grado Medio.

2. La *Modalidad Taller Profesional: Ordinario y Adaptado*. El *Taller Profesional Ordinario*, está orientado a aquellos jóvenes que quieran adquirir las competencias profesionales de una cualificación profesional de Nivel I de Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales orientadas a la inserción

laboral. En esta modalidad, los alumnos tienen la oportunidad de adquirir las competencias básicas para facilitar su integración socio-laboral, así como, proseguir sus estudios, previa realización de un examen de acceso, en la formación profesional de Grado Medio. La *Modalidad Taller Profesional Adaptado*, está dirigida a jóvenes que presentan trastornos graves de conducta, dificultades de adaptación al medio escolar y con riesgo de exclusión social. En esta modalidad se les da la oportunidad de adquirir competencias profesionales propias de una cualificación profesional de *Nivel I del Catálogo Nacional de Cualificaciones*, así como, ampliar sus competencias básicas de modo que sea más fácil su integración social y laboral. Si lo desean, pueden continuar, tras realizar dicho programa con otros estudios de formación profesional de grado medio, previa superación de un examen de acceso.

3. Los jóvenes que presentan *necesidades educativas especiales* (NEE), temporales o permanentes y que hayan cursado la escolarización básica en centros ordinarios o en centros de educación especial también pueden cursar estos programas. Para éstos, el nombre varía levemente, siendo *Programas de Cualificación Profesional Inicial Especial* (PCPIE). La condición indispensable para acceder y ser admitido en esta modalidad, es no haber superado otro programa de cualificación profesional inicial, y, en su caso, haber agotado las vías ordinarias de atención a la diversidad previstas en la legislación vigente. Finalmente, es la Administración Educativa de cada Comunidad Autónoma quien estima las condiciones precisas de acceso en cuanto a edad y con el acuerdo del alumno y sus padres (evaluación académica y psicopedagógica).

Hubiera sido interesante, poder realizar el estudio de campo de este trabajo, en las tres modalidades de PCPI señaladas, sin embargo, consideramos oportuno realizarlo en las dos primeras modalidades de PCPI (básica y profesional). Debido a las características del alumnado que acude a los PCPIE y al formato de los instrumentos de medida empleados, pensamos que la investigación requeriría de otro tipo de metodología que no contemplamos, pero que no descartamos para estudios posteriores.

A continuación y siguiendo la Orden Foral que regula estos programas, señalamos aquellos puntos en los que se concretan los principios, los objetivos, la metodología y la evaluación que siguen y para los que se han creado, de forma que podamos proponer y justificar robustamente, la necesidad de nuestro estudio.

A pesar de que no los estudiemos como tal, es decir, no realicemos un análisis de cómo es la enseñanza que se realiza en cada uno de los PCPI, estos principios, objetivos y metodología aportan datos sobre la importancia de analizar las características de los alumnos, de forma que se favorezca una enseñanza más acorde a las características de cada alumno/a.

De esta forma, observamos que los *Programas de Cualificación Profesional Inicial* recogen 6 principios (ORDEN FORAL 109/2008) entre los que destacamos el que se ajusta al objetivo y necesidad de nuestra investigación, sin desvalorizar los demás, que también nos parecen esenciales y vertebradores para una buena educación:

*Principio*

c) **Personalización de la enseñanza**, organizada en torno a procesos individualizados de enseñanza-aprendizaje **que partan del conocimiento de las competencias y necesidades básicas que presenta el alumno al comienzo del Programa** (*Nos preguntamos: ¿se conocen realmente cuáles son esas competencias y características que presentan?*).

De la misma forma que se ha destacado el principio anterior, seleccionamos del artículo 30.2 de la Ley Orgánica 2/2006, el objetivo, de entre los siete existentes, que consideramos esencial para la justificación de nuestro estudio:

*Objetivo:*

a) Facilitar el **desarrollo** y la **madurez personal** mediante la **adquisición de hábitos y competencias** que permitan la participación responsable de los jóvenes en el trabajo y en la actividad social y cultural, haciendo hincapié en las **habilidades sociales** y de **autoestima**.

En cuanto a lo que el Boletín Oficial señala en relación a la forma en que debe llevarse a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en los PCPI indicamos lo siguiente:

*Metodología:*

- La atención deberá ser **individualizada** y adaptarse a las **necesidades y características** del alumnado.
- Se elaborará un **plan personalizado de formación** que contemplará las competencias básicas que necesita desarrollar cada alumno y tendrá en cuenta las competencias, intereses y necesidades básicas que presenta, una vez analizada la evaluación inicial de comienzo del curso y otros datos de interés aportados por el centro de origen, la familia, etc.
- Se buscará el **compromiso del alumnado** para que sea consciente y responsable de su proceso de formación personal y profesional.
- Se fomentará en el alumnado la adquisición de cualidades emprendedoras, **autonomía, confianza en sí mismo**, valor del esfuerzo y constancia en el trabajo.

Tal y como se plantean los principios y los objetivos de estos programas, y siendo coherentes a su vez con la metodología que debe seguirse, consideramos muy necesaria la realización de nuestra investigación en cuanto que puede aportar mejoras en relación a algunos objetivos o principios, así como propuestas de otros, de forma que se favorezca una adecuada metodología docente que fomente, tal y como se señala, la confianza en el alumno, la autonomía, y en definitiva, el desarrollo positivo de cada uno de los alumnos. Tal es la necesidad de este estudio que presentamos, que yendo más allá, en el párrafo siguiente recogemos lo que podría reforzar aún más si cabe, el necesario conocimiento de estos alumnos que acuden a PCPI.

Dentro de las bases del Anexo I que se establecen en la *RESOLUCIÓN 96/2010, de 23 de marzo, del Director General de Formación Profesional y Universidades, por la que se regula la evaluación, titulación y acreditación académica del alumnado de Programas de Cualificación Profesional Inicial en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra*, existe un apartado en el que se especifica cómo debe realizarse la evaluación en los PCPI. Se concreta que debe ser una evaluación continua personalizada y formativa que contenga una evaluación inicial, parcial y final. Con motivo de esta evaluación inicial quisiéramos destacar, que la ley establece que al comienzo del Programa, el equipo docente realizará una sesión de evaluación inicial del alumnado, dirigida por el tutor o tutora, con el fin de:



*Evaluación:*

- Conocer las **características y formación previa** del alumnado, así como sus capacidades.
- **Recabar información que sirva para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje** a las características y conocimientos del alumnado.
- **Orientar y situar al alumnado** en relación con el perfil profesional correspondiente.

Esta evaluación inicial no supondrá, en ningún caso, calificación del alumnado, y su resultado se recogerá en el Informe de Evaluación Inicial. Destacamos en este punto que, nuestra investigación puede servir de apoyo para el conocimiento inicial de dicho alumnado a través de la aplicación de algunos instrumentos de medida de resiliencia y autorregulación. Sería interesante que pudiera aplicarse al comienzo del curso, y detectarse así los puntos fuertes y débiles de cada uno de los alumnos para que facilitaran la propuesta y organización de una atención más personalizada y adaptada a las necesidades de cada uno en concreto y del grupo en general.

A continuación, se muestra el Informe de Evaluación Inicial actual que deben cumplimentar los profesores para cada alumno que comienza el PCPI. Se observa que algún caso, se valoran características y aspectos personales y comportamentales.

Figura 2. Informe de Evaluación Inicial de los PCPI

**ANEXO III**

**INFORME DE EVALUACIÓN INICIAL**

Datos personales del alumno/a.

Apellidos y nombre: ..... Teléfono: .....

Fecha de nacimiento: ...../...../..... DNI: .....

Domicilio: ..... CP: ..... Localidad: .....

Datos académicos del alumno/a.

Centro de procedencia: .....

Último Curso o Programa realizado de Educación Secundaria Obligatoria: .....

¿Ha repetido Curso?: ? SI ? NO

En su caso, ¿Qué curso/s?: 1.º 2.º 3.º 4.º de ESO. (Rodear con un círculo).

PCPI matriculado: ..... Curso: ...../.....

Exploración sobre competencias profesionales básicas relacionadas con el PCPI.

CAMPOS DE EXPLORACIÓN	NIVEL CONSIDERADO	
	BAJO	ALTO
Habilidades manuales en el manejo de herramientas básicas		
Conocimientos básicos relacionados con la Cualificación Profesional		
Motivación personal para cursar el Programa		
Perspectivas de inserción laboral en el sector profesional		

Exploración sobre competencias en el ámbito de la comunicación.

MATERIAS A EXPLORAR	NIVEL CONSIDERADO E.S.O.		
	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	PRIMARIA
Lengua Castellana y Literatura			
Alfabetización digital			

Exploración sobre competencias en el ámbito social.

MATERIAS A EXPLORAR	NIVEL CONSIDERADO E.S.O.		
	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	PRIMARIA
Ciencias Sociales			
Geografía e Historia			
Educación para la ciudadanía			

Exploración sobre competencias en el ámbito científico-tecnológico.

MATERIAS A EXPLORAR	NIVEL CONSIDERADO E.S.O.		
	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	PRIMARIA
Matemáticas			
Ciencias de la naturaleza			

Otras observaciones:  
....., a .... de..... de .....

El Tutor

En toda enseñanza, reglada o no, es esencial el rol que ocupa el profesor, particularmente cuando el alumnado al que se va a atender parte de una situación de fracaso, desilusión y generalmente, acarrea con problemas personales y/o familiares. Por tanto, estos programas requieren profesionales con unas características concretas y que, a través de su modelo, fomenten en los alumnos determinadas habilidades personales y educativas. Si bien la docencia y el profesorado no son los temas sustanciales de la investigación, nos parece de peso señalarlos por la importancia que tienen las características de los educadores por su repercusión en la formación y la atención que reciban los alumnos.

A continuación se detallan las características y requisitos para los docentes de los PCPI.

*1.- El artículo 95 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, señala que para impartir docencia en los Módulos Profesionales serán necesarios los requisitos de titulación y formación **exigidos para impartir formación profesional**.*

*2.- El artículo 93 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, manifiesta que para impartir docencia en los Módulos Básicos serán necesarios los mismos requisitos de titulación y formación **exigidos para impartir educación primaria**. Así mismo, podrá impartir docencia en estos Módulos Básicos el profesorado que legalmente esté habilitado para hacerlo en los Módulos Voluntarios.*

*3.- El artículo 94 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, indica que para impartir docencia en los Módulos Voluntarios serán necesarios los mismos requisitos de titulación y formación **exigidos para impartir educación secundaria obligatoria y bachillerato**.*

*4.- En los Programas de Cualificación Profesional Inicial regulados por la presente Orden Foral, **se constituirá un equipo docente coordinado por uno de sus miembros, que con carácter general será a la vez el tutor del grupo de alumnos, que se responsabilizará de la programación, de su desarrollo y valoración**.*

Como se viene señalando en la descripción de este tipo de centros, se observa en los documentos de solicitud que al profesorado se le exige una cualificación profesional (para los docentes de los módulos profesionales) o la titulación de maestros para ejercer como profesores en cualquier colegio de educación primaria. Sobre la interinidad, o continuidad de los docentes cada año, para los centros públicos se ocupan las plazas con profesores que hayan opositado y para los centros privados o concertados la ocupación de las plazas se realiza por la dirección del propio centro que tiene autonomía para ello. Observamos que no se requiere ningún tipo de formación relacionada con conocimientos de desarrollo

psicológico ni metodológicos especiales adaptados al alumnado que se va a enseñar, que presenta características muy diferentes al que se puede encontrar en cualquier aula de primaria. Sugerimos, al respecto, que se ofrezca y exija una formación más especializada a estos profesores, que permita conocer con más profundidad el alumnado y cómo atenderlo.

### **Conclusión**

En cada una de las descripciones de los PCPI anteriormente señaladas, se detallan los motivos “aparentes” y fundamentalmente académicos por los que los alumnos acuden a los PCPI. En muy pocos casos se detallan, (bien porque se desconocen o porque se obvian) las causas, variables motivacionales, personales o emocionales que llevan a estos alumnos a abandonar los estudios. Ante esta tesitura, nos planteamos si ¿se conocen realmente las características psico-emocionales de los alumnos que acuden a los PCPI que influyen en que no alcancen las competencias mínimas exigidas en la E.S.O? o en realidad lo que se hace es ¿describir las “características de los alumnos” a través de sus manifestaciones conductuales que en ocasiones pueden estigmatizarlos como alumnos “fracasados” con comportamientos disruptivos? ¿Podrían estos alumnos no fracasar si se detectasen sus necesidades, fortalezas y debilidades más pronto?

Con todo lo anterior, no quisiéramos comenzar el siguiente capítulo sin antes señalar o expresar nuestra opinión acerca de las ventajas y beneficios personales, académicos y sociales que tienen este tipo de programas. En primer lugar, dan una nueva oportunidad a aquellos alumnos que por diversas causas, no han logrado los requisitos mínimos exigidos para graduarse, para despertar en ellos la motivación e interés necesarios para continuar estudiando. En segundo lugar, su carácter práctico, puede “enganchar” y motivar más a los alumnos que ven con sentido lo que se les enseña en cada clase. Y en tercer lugar, existe la posibilidad de cultivar en ellos la esperanza y el optimismo “inteligente” necesarios para afrontar los problemas (Avia y Vázquez, 2011), a través de la creación de oportunidades de aprendizaje, de espacios de escucha y de demostración de capacidades.

Atenderlos desde sus fortalezas y orientar de forma positiva sus metas es uno de los objetivos que se proponen desde el enfoque de la resiliencia. Y es en este punto, en el que nos encontramos al realizar esta investigación en la que uno de sus objetivos principales es conocer parte de las características personales de estos alumnos. Jóvenes que, aparentemente sin metas, sin esperanza, no sacan adelante sus estudios de educación secundaria, y cursan PCPI.



## **Capítulo II.**

### **La Resiliencia**





Dory: *Hola, ¿qué haces?*

Marlín (padre de Nemo): *He perdido las gafas...*

Dory: *Qué, ¿se te han caído?*

Marlín (padre de Nemo): *¡¡Se te han caído a ti!! Eran mi única oportunidad de encontrar a mi hijo.*

Dory: *Escucha a Doooooyy...gruñón...cuando huye la suerte... ¿sabes qué hay que hacer?*

Marlín (padre de Nemo): *No quiero saberlo*

Dory: *¡Sigue nadando! ¡Sigue nadando! ¡Sigue nadando! Nadando, nadando... ¿qué se hace? Nadar...nadar... ¡Sí!*

Fragmento de la película *Buscando a Nemo (Finding Nemo)*, Pixar Animation Studios, 2003.



## Introducción

¿Es natural pensar que cuando una persona ha pasado o está pasando por una situación traumática, tienda a desarrollar alguna patología? ¿Es el optimista una persona que adopta una forma de vida ilusoria? ¿Decir que hay que orientar la vida hacia la felicidad es pretencioso? Pensemos en las personas que han sufrido las catástrofes del Huracán Katrina, el tifón “Yolanda” en Filipinas, las personas refugiadas por la guerra de Siria, los atentados del 11 S, el 11 M, el accidente ferroviario de Santiago de Compostela el pasado año, ¿están todas esas personas condenadas a una infelicidad de por vida? Hasta hace algunos años la respuesta de muchos hubiera sido “Sí”, pero hoy en día -gracias a estudios e investigaciones acerca de las fortalezas del ser humano- la respuesta a la pregunta puede ser diferente.

En el campo de las ciencias sociales, se ha dado un giro desde la concepción del riesgo o trauma, hacia la mirada de las personas como sujetos activos y fuertes, con capacidad para resistir y rehacerse ante las adversidades y problemas que van surgiendo a lo largo de las etapas vitales y las difíciles situaciones sociales, como la actual. Así, los trabajos centrados en el desarrollo positivo de los jóvenes se han nutrido del desarrollo de la Psicología Positiva y los avances en la investigación sobre resiliencia para adoptar un enfoque centrado en las fortalezas y no en las debilidades, y donde el individuo cobra el protagonismo de su cambio con la ayuda de los apoyos externos. En este sentido, desde las últimas décadas, se ha producido un cambio hacia una visión esperanzadora dirigida a las fortalezas de la persona (Avia y Vázquez, 2011), que puede focalizarse en la resiliencia y por ello está recibiendo un gran interés desde la práctica y la política, por su relación con el potencial de influencia en la salud, en el bienestar y en la calidad de vida en general de las personas (Windle, Bennett y Noyes, 2011; Windle, 2011).

En esta investigación partimos de la base de que se puede enseñar y promover una actitud resiliente en los jóvenes haciendo hincapié en que deben creer (crear) y confiar en su potencial de cambio (Yeager y Dweck, 2012). De este modo, el estudio de la resiliencia relacionado con la educación y concretamente con el fracaso escolar, es uno de los aspectos que aportamos. Además, de acuerdo con la OCDE (2011), conocer las características de la resiliencia académica (Martin y Marsh, 2006; Martin, 2013) permite, a los educadores, padres y

administradores educativos, disponer de nuevas perspectivas para ayudar a los alumnos de contextos desfavorecidos a obtener el éxito escolar. Así, las políticas dirigidas a promover las actitudes positivas hacia el aprendizaje entre los estudiantes, deberían impulsar la resiliencia. Finalmente, esta institución internacional, recomienda la implementación de programas para fomentar la *confianza académica* (Sander y Sanders, 2003) que necesitan los estudiantes para desarrollar sus habilidades (Pascual y Amer, 2013).

Hasta el momento, se ha mencionado a los jóvenes porque es hacia los que dirigiremos la investigación, y sobre los que comenzaron los estudios de resiliencia. Sin embargo, debemos considerar que todos, adultos, niños y jóvenes somos *Robust-yet-fragile* (RYF), término que ha sido acuñado por John Doyle (Zolli y Healy, 2012) para reflejar que, a pesar de nuestras fortalezas, somos frágiles ante cualquier evento inesperado para el que no estamos preparados, pero capaces de sobreponernos y salir fortalecidos.

En definitiva, estudiar las fortalezas y debilidades en los jóvenes que fracasan en el sistema escolar facilitará realizar aportaciones para que tanto docentes como familiares y la comunidad en general, pongan a disposición los medios adecuados con los que los jóvenes puedan dar un sentido a sus vidas. Todo lo cual, sin olvidar que para que los docentes y personas del entorno sean buenos modelos de resiliencia será necesario que actúen conforme a ello. Si la resiliencia se puede enseñar, el mejor modelo será quien manifieste en su vida a través de su actuación, su capacidad resiliente.

Dicho lo anterior, en primer lugar, se hará una breve explicación y clarificación sobre las variables mencionadas hasta el momento y que parecen producir efectos positivos en las personas. Intentaremos dar respuesta a las preguntas ¿Qué se entiende por Resiliencia y qué relación tiene con la Psicología Positiva y otras áreas de investigación? ¿Cómo se ha definido? ¿Es un rasgo innato, un resultado o capacidad? ¿Es ordinario o extraordinario? ¿Es interno o es externo? ¿Cuáles son los componentes de la resiliencia? ¿Cuáles se han señalado como los factores de riesgo y protección esenciales? ¿La capacidad de resiliencia es educable? ¿Cuáles son los modelos más conocidos, los instrumentos de medida más utilizados, y finalmente cómo y quiénes la pueden promover?

## 1. Desarrollo de la investigación sobre resiliencia

La resiliencia ha estado presente en parte -sin denominarse así- desde el comienzo de la humanidad (Theis, 2005). Desde la época de los primeros filósofos o la sabiduría indígena, se destacaron virtudes, como la fortaleza, la templanza, la prudencia, el respeto, o el equilibrio, entre otras, como aspectos necesarios que se deben desarrollar porque son importantes y cruciales para llevar a cabo una “vida buena”, una vida feliz (*eudaimonía*) y saludable (Cabrera, Aya y Cano, 2012; Fernández y Comes, 2009; Kumpfer, Smith y Franklin, 2008; Vázquez, 2006).

A lo largo de la historia hemos podido conocer a través de la narrativa historias de vida como la de Ana Frank, o Viktor Frankl (1991) cuando en 1979 narraba su paso por los campos de concentración nazis durante la Segunda Guerra Mundial, o Gandhi (con su “resistencia no violenta” por los derechos de su pueblo por toda India), o Rigoberta Menchú (en su lucha por los derechos en Guatemala) o Martin Luther King, entre otros, que han sido reflejo y modelos de fortaleza por tener cualidades personales que ponían de manifiesto su resistencia a situaciones adversas y algunas de gran calvario. La resiliencia define el resorte de los que, habiendo recibido un golpe, han podido sobrepasarlo. El *oxímoron*, que es una figura de la retórica que consiste en reunir dos términos de sentido opuesto para generar un nuevo significado -la "oscura claridad", un "maravilloso sufrimiento", el "sol negro" de la melancolía- es utilizada para describir el mundo íntimo de esos vencedores heridos (Cyrulnik, 2001).

Su aparición como constructo en las ciencias humanas y sociales es relativamente reciente. El término original procede del latín “*resilio*” que significa volver atrás, volver en un salto, resaltar, rebotar. Se usaba en el ámbito de la física (medido en kg por cm<sup>2</sup>) para definir la capacidad de los metales o de ciertos cuerpos para volver a su forma después de haber sufrido deformaciones como consecuencia de una fuerza externa (Cyrulnik, Tomkiewicz, Guénard, Vanistendael, Manciaux, Balegno, et. al, 2004). También la palabra resiliencia se ha utilizado en osteología para expresar la capacidad que tienen los huesos para crecer en el sentido correcto después de una fractura (Suárez, 1993).

La extensión y amplitud en el campo de aplicación comienza en la década de los 80 y ha ido *in crescendo* con el objetivo de analizar las fortalezas y capacidades de superación de las personas. Conocer cuáles son los mecanismos de compensación que intervienen y las diferentes respuestas de los individuos ante los mismos procesos conflictivos y de estrés es crucial para conocer las estrategias que pueden favorecer un adecuado afrontamiento de la adversidad.

Desde la primera aparición del término hasta nuestros días, el constructo se ha ido transformando y enriqueciendo, debido a las aportaciones que numerosos autores van haciendo como fruto de sus investigaciones a lo largo de las distintas culturas. A pesar de que el avance en la investigación pueda parecer abrupto, tiene mucho en común con las aportaciones que autores, filósofos y pensadores de otra época manifestaron para el bien de la humanidad.

En sus orígenes, se destacan dos corrientes principales procedentes de dos entornos geográficos: francés -usan términos de florecimiento (*thriving*) o crecimiento postraumático- (Cyrulnik, 2005; Lecomte, 2009; Manciaux 2003 y Vanistendael, 1996, 1997, 2002) y norteamericano -resiliencia como *bounce back*- (Prince-Embury, 2013). Además de en Francia, en el resto de Europa se ha relacionado la Resiliencia con el concepto de crecimiento postraumático al entenderla como capacidad de salir indemne de una experiencia adversa y utilizarla para aprender y mejorar. En Estados Unidos, por su parte, la Resiliencia, en un principio, hacía referencia al proceso de afrontamiento que ayuda a la persona a mantenerse intacta, sin contemplar de igual modo el crecimiento posterior; posteriormente contempla este aspecto del crecimiento. También, algunos autores latinoamericanos como María Angélica Kotliarenko (1997) en Chile, Marco Villalta (2010) y Giselle Silva (1999) en Perú o Melillo, Cuestas y Estamatti (2001) principales investigadores del Centro Internacional de Información y Estudio de la Resiliencia (CIER) en Argentina, han estudiado el concepto, pero, sin embargo, la abundante literatura proviene de los dos primeros.

En este sentido, el desarrollo del constructo y su investigación ha sido tan rápido y generalizado que si bien en sus comienzos destacaron los trabajos de EEUU y Europa, ahora se ha extendido exponencialmente y son muchos los países como India, Israel, Rusia, Colombia, Brasil y continentes como África que se han interesado en este campo realizando interesantes investigaciones que impulsan el conocimiento de la resiliencia de forma transcultural: África -*Toward*

*an African Definition of Resilience A Rural South African Community's View of Resilient Basotho Youth* (Theron, Theron y Malindi, 2013); *A comparison of levels and predictors of emotional problems among preadolescent Ethiopians in Addis Ababa, Ethiopia, and Toronto, Canada* (Beiser y Taa, 2012); *Understanding Youth Resilience in Papua New Guinea through Life Story* (Mafire y Kaise, 2009)-, Asia -*Social Capital, Family Support, Resilience and Educational Outcomes of Chinese Migrant Children* (Wu, Tsang y Ming, 2012)-.

El desarrollo en los entornos geográficos anteriormente mencionados ha producido una diferencia en cuanto a su enfoque, llegándose a diferenciar tres modelos o corrientes de resiliencia. En los Estados Unidos, ha prevalecido una corriente más de carácter genetista, conductista, pragmática y centrada en lo individual; en Europa, se ha tenido un enfoque psicoanalítico dando importancia a la teoría del vínculo y la influencia de la persona significativa en el desarrollo, de donde surge el concepto de “tutor de resiliencia”. Finalmente, en el ámbito suramericano, ha prevalecido un modelo de resiliencia de carácter más comunitario, enfocando la respuesta a los problemas del contexto y preocupado por la creación de comunidades resilientes.

En los últimos 20 años, este campo de investigación ha experimentado un vertiginoso desarrollo (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013) y ha evolucionado desde las ciencias sociales y humanas y se ha aplicado en el campo de la salud, la educación, la economía, la empresa (resiliencia organizacional), la formación de militares de las fuerzas armadas e incluso se está organizando una *Red de Resiliencia* contra el cambio climático (García y Bardera, 2013; UTMACH, 2013; Zolli y Healy, 2012).

El análisis de la historia y áreas de aplicación muestran que forma parte de una amplia y heterogénea gama de ciencias que también lo han utilizado para aplicarlo a procesos propios de su ámbito específico de estudio. La economía se hace eco y entiende como “sistemas económicos resilientes” aquellos que son capaces de recomponerse de los efectos de una perturbación económica adversa o de adaptarse a los efectos de la misma (Díaz-Aguado, 2002; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2002). En ciencias naturales, la resiliencia es la capacidad de un ecosistema para hacer frente a las perturbaciones, permitiendo predecir la respuesta de los ecosistemas frente a las adversidades, sean éstas naturales o antrópicas (Angeler, Allen, Rojo, Álvarez-Cobelas, Rodrigo y Sánchez-Carrillo,

2013). Es destacable también la actual relevancia que tiene el marco de la resiliencia para el entorno global de la sociedad. Se habla ya de ciudades resilientes, empresas resilientes, construcciones urbanísticas resilientes, y personas que se comportan de manera resiliente ante la adversidad (resiliencia organizacional). En este sentido, la resiliencia es conceptualizada y definida de la misma manera tanto para las organizaciones como para los individuos, y lo que se diferencia es el área de enfoque (Lewis, Donaldson-Feilder y Pangallo, 2011).

La sociedad entera se ha hecho eco “de la palabra del siglo XXI”: resiliencia, y de la corriente optimista, positiva y esperanzadora con la que está relacionada, de modo que son muchas las editoriales nacionales e internacionales que han querido incluir en sus publicaciones aspectos relacionados con la resiliencia. El eco al que hacemos alusión responde a la constante y continua publicación de ejemplares que tratan, de forma científica o divulgativa, el tema de la resiliencia. Por ejemplo, uno de los últimos ejemplares es que se ha publicado es: *Resilience begins with beliefs: building on student strengths for success in school* (Truebridge, 2014).

En España, las Editoriales Gedisa y Paidós, entre otras, están apostando por el constructo y términos relacionados con la resiliencia. Algunos de los ejemplares serían *Autobiografía de un Espantapájaros: Testimonios de Resiliencia el retorno de la vida* (Cyrulnik, 2009); *La Resiliencia: Crecer desde la adversidad* (Forés y Grané, 2008); *La resiliencia en el mundo de hoy* (Grotberg, 2006); *Resiliencia en la escuela* (Henderon y Milstein, 2003); *El poder de la resiliencia* (Brooks y Goldstein, 2004); *El murmullo de los fantasmas* (Cyrulnik, 2003), o *La Resiliencia: Resistir y Rehacerse* de Manciaux (2003), *Los patitos Feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida* (Cyrulnik, 2002); *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (Melillo y Suárez, 2001). O manuales como *Manual de resiliencia aplicada* (Puig y Rubio, 2011) o *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil: manual y técnicas terapéuticas para apoyar y promover la resiliencia de los niños, niñas y adolescentes* (Barudy, 2011). De igual modo, son varios los trabajos de investigación que se han realizado en torno a la resiliencia, como ejemplo las tesis doctorales: *La escuela como tutora de resiliencia social: diseño y desarrollo del programa REVELA-T* (Lamata Molina, 2011) o *Promoción de la Resiliencia en contextos escolares. Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención* (Mateu, 2013)



También se han publicado libros orientados hacia el ámbito de la empresa como *La Nevera vacía. Gestión de personas en tiempos de crisis* (Clarke y Hernández, 2010), *Resiliencia. Guía práctica para emprender el vuelo en las organizaciones* (Clarke, 2013) o *Nunca tires la toalla*, (Bendelac, 2006), o *Levantarse y luchar* escrito por Rafaela Santos (2013) y galardonado con el Premio *KnowSquare* al Mejor libro de Empresa 2013. O finalmente capítulos de libros como el de *Hermanos resilientes: taller para afrontar problemas de manera positiva* (González-Torres, 2011).

Han aparecido muchos libros autobiográficos en el que personas que han pasado por situaciones adversas cuentan su experiencia de cómo las hicieron frente. Algunos ejemplos serían el caso de Tim Guénard (2010), con el libro *Más fuerte que el odio, La vida es un regalo* de la recién fallecida María de Villota (2013), el lema de Nicolas Vujicic *No Arms! No Legs! No Worries!* en sus libros *Life Without Limits: Inspiration for a Ridiculously Good Life* (2012) o *Unstoppable. The Incredible Power of Faith in Action* (2012), la biografía de Pablo Pineda (con síndrome de Down) en su lucha por ser uno más y acabar una carrera universitaria o los libros y guiones de Albert Espinosa (2008) en los que destaca su *mundo amarillo* y los aprendizajes y aspectos positivos que le brindó su batalla contra el cáncer.

En el ámbito internacional psicoeducativo, son abundantes los manuales, monográficos y *Journals* e informes dedicados a la resiliencia. Como ejemplos de manuales, *Handbook for Working with Children and Youth. Pathways to resilience across cultures and contexts* (Ungar, 2005), *Resilience in Children* (Lester, Masten y McEwen, 2006), *Handbook of Resilience in Children* (Goldstein y Brooks, 2013), *Handbook of Adult Resilience* (Reich, Zautra y Hall, 2010), *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and practice* (Ungar, 2012), *Handbook of Family Resilience* (Becvar, 2013), *Resilience in Children, Adolescents and Adults. Translating Research into Practice* (Prince-Embury y Saklofske, 2013), *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes* (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grothberg, 1998), y el más reciente *The Resilience Handbook* (Kent, Davis y Reich, 2014). También libros: *Resilience: Why Things Bounce Back?* (Zolli y Healy, 2012), *The Resilience Factor: 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles* (Reivich y Shatté, 2002), *Researching Resilience* (Ungar y Liebenberg, 2009), *Resiliency in Schools* (Henderson y Milstein, 1996),

*Resiliency: What We Have Learned* (Benard, 2004) o *Community Resilience to Sectarian Violence in Baghdad* (Carpenter, 2014).

Los *Journals* de diversos campos ya contienen números dedicados a la resiliencia: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* que tiene un número especial *Annual Research Review: Resilience in Child development* (Vol 54, 4, 2013), *Resilience and Learning*, (Vol 71, 1, 2013), *African Journal of AIDS-Special issue: Resilience and coping strategies of HIV affected children in sub-saharian Africa* o el novedoso *Resilience: A Journal of the environmental Humanities*, *International Journal of Child and Adolescents Resilience* (IJCAR) creado en 2013. Asimismo se han realizado monográficos como *Resilience International Policies, Practices and Discourses* (vol 2, 1, Routledge, 2014) o el *Resilient people, resilient planet: a future choosing*, un Informe del grupo de alto nivel del Secretariado General de las Naciones Unidas sobre sostenibilidad mundial (United Nations, 2012).

Han sido varios los congresos y jornadas que se han desarrollado y lo siguen haciendo en relación a la resiliencia. Por poner algunos ejemplos, en España tuvo lugar el pasado año 2013 *el II Congreso Europeo de Resiliencia* celebrado en Bilbao. En Navarra, se realizaron en 2012 las *Jornadas Resiliencia: prevención de conductas de riesgo* y el Centro de Apoyo al Profesorado (CAP), llevó a cabo la tercera edición del curso *Resiliencia una buena competencia para la convivencia* orientado a docentes de todos los niveles del sistema educativo navarro, dentro del Plan de Formación 2012-2013. Como dato futuro, en junio del 2015 tendrá lugar en Canadá, uno de los países que más está trabajando el tema, el III Congreso *Pathways to resilience: Nurture, Nature or Both*.

Este hecho no ha quedado aislado, y del interés teórico se ha pasado al ámbito práctico de intervención en el que se han creado asociaciones y fundaciones para trabajar la resiliencia. Otras organizaciones ya existentes la han adoptado como método de funcionamiento y desarrollo, o han integrado programas que la fomenten. Algunas organizaciones internacionales serían: *Resilience Research Centre* (Canada), *CEANIM* (Chile), *Bernard Van Leer Foundation* (sede en La Haya, Países Bajos), *Resilience and Healthy Ageing Network* (Reino Unido), *European Centre for Resilience & Socio Emotional Health –CRES-* (Malta), *Children´s Institute* que incluye una apartado dedicado a resiliencia (Nueva York). Como dato curioso, la compañía *Resiliency in Action*,

*Inc* fundada por Henderson, Benard y Sharp en 1996, fue la primera compañía editorial dedicada a la aplicación de la investigación y la teoría de la resiliencia. También en España se han creado organizaciones como el *Instituto Español de Resiliencia* (IER), la *Fundación ADDIMA*, el *Foro Europeo de Resiliencia*, sin olvidar las organizaciones que la trabajan aunque no lleven incorporado la palabra en el nombre. Por ejemplo, en Pamplona, el *Servicio Educativo Intercultural – SEI–*, que acoge a jóvenes inmigrantes en “duelo migratorio”, está llevando a cabo actuaciones y formando a sus monitores en el tema de la resiliencia.

El auge y el interés por este “nuevo constructo”, la publicación de manuales, libros y la creación de organizaciones están promovidos fundamentalmente porque la resiliencia ha supuesto un cambio de paradigma: de la identificación de los factores de riesgo a la identificación de las fortalezas del individuo. Se ha ligado con fuerza a los estudios, objetivos y metas de la *Psicología Positiva*, el paradigma del *Positive Youth Development* dentro del campo de la prevención y las propuestas para impulsar la *Educación del Carácter* (Goldstein y Brooks, 2013; Lerner, Agans, Arbeit, Chase, Weiner, Schmid, Warren, 2013; Peterson y Seligman, 2004; Pittman y Irby, 1996; Vargas Villalobos y González-Torres, 2009).

Ha tomado algunas bases de la *psicología humanista* floreciente en los años 60 y representada por autores como Rogers, Maslow, Fromm entre otros (Vera, 2006) y caracterizada por tener una visión esperanzadora de la naturaleza humana (Fernández y Comes, 2009).

La *psicología positiva* recoge los planteamientos de la psicología humanista y proporciona evidencia de que los individuos pueden incrementar su felicidad a través de la identificación y la puesta en marcha de sus fortalezas principales. Cuanto más usamos las fortalezas, más probabilidades tenemos de acercarnos a una Vida Buena y feliz (Seligman, 2003). Tiene como objetivo mejorar la calidad de vida y prevenir la aparición de trastornos mentales y patologías, insistiendo en la construcción de competencias y en la prevención (Vera, 2008). Está orientada a la salud, al bienestar y a la calidad de vida (Sheldon, Frederickson, Rathunde, Csikszentmihalyi y Haidt, 2000). Los objetivos de la psicología, antes de la Segunda Guerra Mundial, ya se orientaron hacia la cura de los trastornos mentales y la promoción saludable de la vida de las personas para hacer de su vida una vida más plena (Seligman, 2006; Snyder, Lopez, y Teramoto, 2011), sin embargo, en

los años 90, con la llegada de Martin Seligman como presidente de la *American Psychology Association*, surge con más fuerza con el objetivo de investigar a través de procedimientos científicos, las fortalezas de las personas.

Seligman, ha sido uno de los autores que desde la psicología, ha contribuido también en la aplicación práctica de las ideas sobre la capacidad resiliente de las personas y con la creación de programas e instrumentos de medida. En cuanto a los programas, se ha centrado en la importancia de enseñar a niños, adolescentes y adultos patrones de pensamiento (Reyes, Elias, Parker y Rosenblatt, 2013) para que sean flexibles y positivos, como una forma de optimizar el desarrollo de la resiliencia –ej: *PRP–Penn Resiliency Program*, orientado hacia la capacitación de maestros, niños y adolescentes en el uso de habilidades cognitivas que favorezcan una actitud resiliente frente a la adversidad– (*The Learning Partnership*, 2009).

De la misma manera que Seligman se interesó por impulsar el estudio de las fortalezas humanas, hubo autores que se inclinaron por conocer esas fortalezas en los jóvenes para proponerlas como metas en el campo de la prevención. De este modo, el interés por estudiar la plasticidad del desarrollo humano y el concepto de resiliencia se unieron en la década de 1990, creando el paradigma del desarrollo juvenil positivo o *Positive Youth Development –PYD–* (Lerner, Lerner y Benson, 2011; Lerner, Agans, Arbeit, Chase, Weiner, Schmid y Alberts, 2013). Desde ese momento, se producen cambios en el paradigma de las ciencias de la prevención. Hasta los años 90 los enfoques habían estado centrados en los problemas, en realizar intervenciones y programas basados en los factores de riesgo y en definitiva focalizando una imagen negativa de la juventud. A partir de los años 90 este pensamiento da un giro, se critican los enfoques preventivos anteriores y se orienta hacia la atención en los factores de protección, con la particularidad de comenzar a hacer partícipe a la comunidad (modelo ecológico) en sus programas de intervención. La frase de Karen Pittman “estar libre de problemas no significa estar suficientemente preparados” en *The Forum for Youth Investment* (Hamilton, Hamilton y Pittman, 2004), es uno de los lemas del pensamiento.

El paradigma del *Positive Youth Development* (PYD) entra en escena de varias formas –como proceso de desarrollo, como filosofía de pensamiento o como enfoque que guíe la manera de hacer realizar programas– pero, siempre relacionadas, ya que se integran dentro de la ciencia del desarrollo que trata de

describir, explicar y optimizar los cambios y diferencias que se producen a nivel intra e inter individuales a lo largo de la vida de la persona (Roth y Brooks, 2003). Uno de los modelos que incluye esta teoría y que se mencionará más adelante, es la teoría bioecológica de Bronfenbrenner (Lerner, Lerner y Benson, 2011).

En conjunto, señalamos que se está produciendo mucha investigación científica y realizando numerosas aplicaciones prácticas en el campo clínico y educativo, que tienen en común su creencia en la plasticidad del desarrollo humano, su interés en las fortalezas y en ver a los jóvenes, como “*resources to be developed*” (Lerner, Lerner y Benson, 2011, p. 5). Estas investigaciones comparten la búsqueda y comprensión de los procesos y mecanismos que subyacen a las fortalezas (*assets, strengths*) y virtudes, y se interesan por promover programas y actividades que no sólo prevengan conductas de riesgo, sino que también favorezcan un desarrollo óptimo –*Positive Youth Development (PYD)*–.

Un desarrollo en el que se afirma que las emociones positivas, también contribuyen a hacer más resistentes a las personas frente a la adversidad y ayudan a construir resiliencia psicológica (Aspinwal, 2001; Lyubomirsky, King y Diener, 2005). Tanto es así que se ha propuesto que el sesgo positivo en la percepción de uno mismo (*self-enhancement*) puede ser adaptativo y promover un mejor ajuste ante la adversidad (Werner y Smith, 1992; Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy y Ramírez, 1999; Bonanno, 2004).

El presente trabajo se centra en el desarrollo y evolución del constructo de la resiliencia dentro del ámbito educativo-psicológico, para conocer cómo ha ido haciéndose un hueco en las humanidades y ciencias sociales a lo largo de las últimas décadas hasta la actualidad. Por ello, a continuación señalaremos de forma pormenorizada cómo ha sido su desarrollo y evolución.

## 2. Desarrollo del constructo: Cuatro olas o generaciones de investigación

La explicación del desarrollo-evolución científica de la resiliencia se puede describir a través de cuatro olas o generaciones de investigación (Luthar, Sawyer y Brown, 2006; Zolkoski y Bullock, 2012; Prince-Embury y Saklofske, 2013; Masten y Obradovic, 2006; Masten y Wright, 2010; O`Dougherty, Masten y Narayan, 2013; Lee, Cheung y Kwong, 2012). Estas olas y las características de cada una de ellas, han sido descritas en los manuales señalados anteriormente y en las revisiones publicadas hasta el momento como: *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work* (Luthar, Cicchetti, Becker, 2000), *Ordinary magic: resilience processes in development* (Masten, 2001), *Understanding and promoting resilience in children and youth* (Sapientza, Julianna y Masten, 2011), *Conceptualizing and re-evaluating resilience across levels of risk time and domains of competence* (Vanderbilt y Shaw, 2008), *Resilience over the Lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery and transformation* (Masten y Wright, 2010), *Construir la resiliencia en la escuela* (Uriarte, 2006) o *Resilience in Children and Youth: A review* (Zolkoski y Bullock, 2012).

A continuación, se señalan las cuatro generaciones en el desarrollo de la resiliencia y se nombran a los autores más destacados en cada una de ellas y sus objetivos de investigación.

**PRIMERA** (años 70): interés por los factores o características personales que habían permitido a las personas superar las adversidades.

**SEGUNDA** (años 90): atención a los procesos y sistemas de regulación que explican cómo trabajan los factores protectores; analizando la influencia del contexto y las acciones que desde éste se pueden adoptar (modelos de intervención). La pregunta guía sería, ¿Cómo se adquieren las cualidades resilientes y cuáles son los procesos asociados a una adaptación positiva ante la adversidad?

**TERCERA**: promoción de la resiliencia mediante la prevención (modelos-programas), la intervención (modelos-programas) y la actuación política.

Algunos autores consideran que ya se ha producido una **CUARTA LÍNEA** (actualidad), que en la que se ha adoptado una perspectiva orientada al uso de tecnologías avanzadas de medición y análisis de múltiples niveles de

funcionamiento biológico y genético, que influirían en la capacidad resiliente o en la facilidad para el desarrollo de la misma.

## 2.1. Primera generación

Los primeros planteamientos teóricos sobre la Resiliencia desarrollados por Garmezy (1991), Werner y Smith (1982) y Rutter (1985, 1987) enfatizan que los niños que habían superado la adversidad se caracterizaban por presentar algunos de los aspectos que se muestran en la tabla (3). Como veremos este primer planteamiento en el que se consideraba que las personas eran invulnerables -*Invulnerable Child*- (Anthony y Cohler, 1987), irá cambiando de óptica hacia otro en el que se desecha el determinismo y se aboga por considerar que todos tenemos potencialidad para desarrollar la resiliencia como un *Ordinary magic* (Masten 2001).

La *primera ola* o generación de investigadores, se interesó por el estudio de las *características y la etiología* de las personas que sufrían esquizofrenia o que habían superado una situación traumática.

Norman Garmezy, inició su estudio en resiliencia en los años 40-50 desde el análisis e interés en pacientes esquizofrénicos (Luthar, 2006) motivado por el estudio de Bleuler (1978) de hijos de madres con esquizofrenia. Él, junto a Rodnick, su compañero y colaborador en el hospital de Massachusetts, establecieron dos grupos de esquizofrénicos (*process patients* y *reactive patients*). Los segundos fueron más funcionales y consiguieron integrarse en la sociedad a diferencia de los primeros (Rolf, 1999). Observaron que mientras unos eran incapaces de llevar una vida normal, los otros se desenvolvían de manera adecuada en la vida.

Emmy E. Werner, profesora de la Universidad de California junto con Ruth S. Smith, psicóloga clínica en Kauai, llevaron a cabo el primer estudio longitudinal de epidemiología social que se ha realizado hasta el momento y que se publicó en 2001, con el título *Vulnerable but Invincible. A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth* (Zolli y Healy, 2012). En él, se evaluaron en el

año 1954 a 698 personas de la isla Kauai (Hawai), a algunas desde su nacimiento hasta los 40 años (Werner, 2005; Melillo, 2008; Luthar, 2006). Posteriormente se continuó con el seguimiento pero tan sólo de 201 de los 698 niños, que procedían de ambientes sociofamiliares desfavorecidos y de los cuales se esperaba que tuvieran, según la visión del momento, un futuro poco prometedor. Casi treinta años después, Werner descubrió que 72 de estos 201 sujetos en riesgo llevaban una vida adaptada y normal, y se habían convertido en adultos sanos y competentes (en esos momentos considerados como “niños invulnerables”). ¿Por qué había sucedido eso? Las autoras encontraron una serie de factores que protegieron a estos niños frente a la adversidad y que los agrupó en dos tipos: las **características personales** (eran comunicativos, sociables, reflexivos, independientes, con confianza en sí mismos, con motivación de logro, con buen rendimiento escolar, etc.) y los **lazos afectivos estrechos o vínculos**.

En definitiva, el estudio de Werner “*Kauai Longitudinal Study*”, el de Rutter “*The Isles of Wight studies*” con hijos de padres esquizofrénicos y los de Garnezy, Masten y Tellegen con su “*Project Competence*” son considerados pioneros en este campo de investigación (Luthar, 2006; Karapetian, Zucker y Johnson, 2011). Los tres respondían al interés que, en los años 70 del pasado siglo, tuvo el análisis y observación de las historias de vida de niños, adolescentes y adultos que habían vivido situaciones de riesgo y que eran considerados como personas *vulnerables*, (como también se ha señalado en el capítulo I). Se introdujo así el concepto de vulnerabilidad analizándolo a través de un método retrospectivo a través del cual sólo se observaba el pasado que habían vivido personas con problemas. De este modo, las personas que sobrevivían a situaciones adversas y extremas, eran consideradas como invencibles, como personas extraordinarias que habían nacido con un don para resistir a la adversidad.

A partir de la realización de estudios que analizaban las conductas del pasado de los individuos (historias de vida), y no sólo sus problemas actuales, se consideró que el comportamiento resiliente era una característica innata, fruto de unas condiciones genéticas que dotaban al individuo de un alto grado de *invulnerabilidad* (resistencia). Sin embargo, algo sorprendió a las autoras cuando, a pesar de que las personas eran consideradas invulnerables genéticamente, el hecho de que todos los niños observados por Werner (2005) hubieran tenido en su desarrollo el apoyo de un adulto significativo (vínculo positivo), familiar o no, condujo a poner en duda ese pensamiento y comenzar a considerar el apoyo externo como factor clave en la resiliencia. Este hecho, junto con el análisis de las



características de las personas resilientes, influyó notoriamente en el concepto y pasó a considerarse en la década de los 80 como una capacidad de carácter interactivo, con la oportunidad de ser aprendida, influenciada por factores externos y no determinante de quienes habían “nacido” con ella.

Como indican Masten y Obradovic (2006), en esta primera ola se estableció una “*short list*” de factores protectores o *assets* asociados con la resiliencia en jóvenes y niños y que hoy en día continua siendo corroborada en diversos estudios (Masten, 2004 y 2006; Masten y Gewirtz, 2006).

Tabla 3. Características de personas que habían superado la adversidad (tomado del estudio de Werner y de los estudios de Masten)

---

¿Cómo son las personas que a pesar de haber pasado por una situación traumática, se han desarrollado positivamente?

---

CARACTERÍSTICAS PERSONALES

Comunicativos

Reflexivos

Sociables

Independientes

Confianza en sí mismos

Motivación de logro

Buen rendimiento escolar

Autónomos

LAZOS AFECTIVOS ESTRECHOS O VÍNCULOS SIGNIFICATIVOS

---

A continuación, señalamos algunos autores que también realizaron una clasificación de las características de las personas resilientes. Kumpfer y Alvarado (2003) afirmarían lo dicho por Werner y Rutter, señalando las SIETE características primarias de una personalidad resiliente: felicidad, sabiduría y perspicacia, humor, empatía, competencias intelectuales, propósito en la vida y perseverancia. Más adelante, se verá que estas características forman parte del elenco de factores protectores individuales y de gran importancia a potenciar entre los alumnos que fracasan en el sistema escolar. La empatía, una de las características señaladas en los textos sobre resiliencia, fue uno de los tres pilares clave de la filosofía humanista de Rogers, junto con la consideración incondicional positiva y la congruencia (Raynal y Rieunier, 2010). Como hemos señalado anteriormente, se ve la relación entre la resiliencia y la influencia de la Psicología humanista.

En definitiva, al inicio de esta primera generación se empleaba el término *resiliency* –como rasgo, con una concepción de tipo genetista– (Melillo y Suárez, 2008) pero en los años siguientes, 80-90, fue sustituido por el de *resilience* (proceso, concepción interaccional) para evitar el error de pensar que esta cualidad se entendiera como un rasgo estático, innato, propia sólo de personas consideradas invencibles (Kaplan, 1999). Así, *resiliency* es entendido como adjetivo, como el resultado de una persona que haya sobrevivido a una situación adversa. En cambio, *resilience*, se contempla como la “causa” del resultado, es decir, un proceso que favorece un resultado y que requiere del entorno para su desarrollo.

En este sentido, a pesar de que en esta primera etapa se considerase que existían personas “invencibles” o invulnerables-*The Invulnerable Child* (Anthony y Cohler, 1987)-, el pensamiento cambió. Comenzó a plantearse que nadie es invulnerable, ni es impermeable al trauma, y por tanto que todos somos *robust-yet-fragile, RYF* (Zolli y Healy, 2012). A partir de este momento, a la vista de que la resiliencia puede estimularse en todas las personas, ya que no somos invulnerables, el interés se centró en identificar los factores protectores/amortiguadores frente al riesgo y el trauma (internos y externos). Pasó a considerarse un “*ordinary magic*” (Masten, 2001), al alcance de todos, y no tanto un aspecto extraordinario.

## 2.2. Segunda generación

A mediados de los años 90, la **segunda generación de investigadores** encabezada por Michel Rutter (ya había estado también presente en la primera generación, siendo gran admirador y discípulo de Garmezy) y Edith Grotberg (esta última figura señera en el mundo en cuanto a la investigación, desarrollo de programas y difusión del término), se ha orientado hacia el conocimiento de los factores protectores y de riesgo y en su interacción en el proceso resiliente – proceso interactivo y transaccional– (Kumpfer, Smith y Franklin, 2008). Además de los mencionados, autores de esta segunda generación son Luthar, Cushing, Bernard, Bonnano, Masten o Kaplan (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013) que modificaron la visión de la resiliencia de rasgo a proceso.

Esta generación se centra en dos aspectos: estudiar la **noción de proceso** (procesos que subyacen a los factores protectores) derivado de la interacción compleja entre el individuo y el medio (en la que intervienen factores intrapsíquicos, ambientales y adversidades) y realizar una primera búsqueda de **modelos para promover la resiliencia** (Infante, 2005).

Bonanno (2004) fue uno de los investigadores que formaron parte de esta segunda generación. Dedicó gran parte de su investigación al estudio de la persona en su enfrentamiento con el trauma y la pérdida. En el año 2002 inició un estudio llamado *Changing Lives of Older Couples*, en el que entrevistó a 1500 personas que habían sufrido la pérdida del cónyuge. Entre ellas, el 50% habían superado la pérdida y llevaban una vida adecuada, y los acuñó como personas resilientes. Así pues, el concepto de la resiliencia como proceso, comenzó a adoptar un carácter relativo y que depende del equilibrio existente entre los factores internos y externos del sujeto (Villalba, 2004). El individuo deja de ser considerado *invulnerable* y resistente a toda adversidad para ser considerado como “flexible” ante ella.

El paso de la primera a la segunda generación, fue impulsado, entre otros motivos, por el auge en el interés del estudio por los jóvenes que estaban expuestos a situaciones de riesgo (jóvenes en riesgo de exclusión) y con los que comenzaron a promoverse programas de desarrollo positivo en ámbitos tanto formales como informales de la educación. También se crearon instrumentos de

medida, que facilitaron el tipo de intervención que requería cada grupo y cada programa y se destacó la importancia de atender de forma integral a los jóvenes que habían pasado por una situación de riesgo. En este sentido, se toma como ejemplo la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), que incluye la implicación de los niveles individual, familiar y comunitario, para el desarrollo de las personas (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013; Masten y Narayan, 2012).

Formaron parte de esta segunda generación autores que habían defendido el estudio de las fortalezas, pero también lo hicieron otros que se habían decantado por el riesgo. Es el caso de Davidson, uno de los autores clave de nuestra investigación por ser el coautor de una de las escalas de medida que hemos utilizado. Antes de 1990 se interesó por las emociones negativas, pero después de sus vacaciones en la India y de practicar la meditación, se inclinó por conocer las emociones positivas como la amabilidad o la compasión. En 1992, invitado por el Dalai Lama, comenzó un largo estudio con los monjes tibetanos a través del cual descubrió que con la meditación las conexiones neuronales cambian. A partir de este viaje, comenzó su andadura hacia la investigación en resiliencia, siendo uno de los autores más mencionados por la creación de un instrumento de medida, la escala *Connor-Davidson Resilient Scale* (CD-RISC), que ha sido utilizada en numerosas investigaciones.

Con esta segunda ola, en la que se produjo un cambio en la concepción de la resiliencia de rasgo a proceso, se fueron desarrollando diversos *Modelos de resiliencia* como el compensatorio, el del desafío y el protector, que apoyaban este pensamiento y que analizaban las formas en las que la persona interactuaba con la adversidad (Becoña, 2006; Fergus y Zimmerman, 2005; Windle, 2011; Zolkoski y Bullock, 2012). Los tres modelos anteriores explican cómo los factores de protección pueden alterar los efectos de la adversidad en el resultado final. También son varios los autores que han elaborado sus propios modelos y que han sido aplicados en numerosos programas de intervención. Entre ellos destacamos: el *modelo de resiliencia de Kumpfer y Richardson* (reintegración disfuncional, con pérdida, homeostático o con resiliencia) (Richardson, Neiger, Jenson y Kumpfer, 1990), el *Modelo triádico de Grotberg* (yo soy, yo tengo, yo puedo, 1995), el *Marco de la Resiliencia Juvenil* (Rew y Horner, 2003) o el *Modelo de la Resiliencia Adolescente* (Haase, 2004), entre otros. Algunos de los mencionados los explicaremos más adelante.

### 2.3. Tercera generación

*La tercera ola*, debido al interés y necesidad de favorecer el bienestar de los niños y jóvenes que crecen en la adversidad, se ha caracterizado por un aumento de los esfuerzos por **promover la resiliencia a través de la prevención, la intervención y el desarrollo** de políticas educativas y de salud en esta línea. La resiliencia, se incorpora así al avance de la ciencia de la prevención, del paradigma del *Positive Youth Development* y de la Psicología Positiva. De hecho, Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins (2004), en un intento por explicar qué es el paradigma del PYD y el desarrollo de sus programas, han señalado que los programas que fomentan el desarrollo positivo de los jóvenes persiguen uno o más de una lista de 15 objetivos entre los que se encuentra la resiliencia o promover las expectativas de futuro. Los 15 objetivos mencionados serían los siguientes: 1) promueve la unión, 2) fomenta la resiliencia, 3) promueve la competencia social, 4) promueve la competencia emocional, 5) promueve la competencia cognitiva, 6) promueve la competencia conductual, 7) promueve la competencia moral, 8) fomenta la autodeterminación, 9) fomenta la espiritualidad, 10) fomenta la auto-eficacia, 11) fomenta la identidad clara y positiva, 12) fomenta la confianza en el futuro, 13) ofrece reconocimiento por su comportamiento positivo, 14) ofrece oportunidades para la participación prosocial y 15) fomenta normas prosociales.

La **tercera generación de investigadores**, de la que forman parte autores como Luthar, Masten, Lecomte, Benard, Cyrulnik entre otros, observa las características del individuo, la relación entre los factores de riesgo y de protección como un proceso de interacción del individuo y su entorno. De este modo, se destaca en esta tercera generación el papel del *tutor de resiliencia* (Cyrulnik, 2005), como uno de los apoyos y pilares clave de todo proceso resiliente. Este tutor se caracterizaría, entre otros aspectos por mostrar “presencia” ante el sujeto, brindar amor incondicional, estímulo y gratificación a los logros, así como ser creativo, tener sentido del humor, capacidad para asimilar nuevas experiencias y ayudar a resolver problemas sin suplantar al sujeto.

A pesar de que los modelos de resiliencia se hayan creado en diferentes etapas y contextos geográficos y socioculturales, la mayoría podrían adscribirse al modelo ecológico-transaccional (T-E) de Felner (cfr. Goldstein y Brooks, 2013), o al modelo ecológico de Bonfenbrenner que ya hemos mencionado en varias

ocasiones, ya que en ellos se contempla la interacción del individuo con su entorno familiar y comunitario –nichos ecológicos– (Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Delage, 2010). Se hacen diferentes propuestas de desarrollo y promoción como *La casita de la Resiliencia* de Vanistendael (1997), centrados en la resiliencia en la escuela, como la *Rueda de la resiliencia* de Henderson y Milstein (2003) o el *Mandala de la resiliencia* de Wolin y Wolin (1993) (Lee, Cheung y Kwong, 2012; Masten y Narayan, 2012; Melillo y Suárez, 2008).

Ann Masten (2004), es una autora que ha tenido mucha relevancia en esta tercera generación. Ha escrito numerosos libros, manuales, artículos que se mencionan a lo largo de esta investigación, y ha publicado estudios de diversa índole como los realizados con niños que presentaban la posibilidad de desarrollar esquizofrenia debido a la presencia de la enfermedad en sus padres. También Bonnie Benard (1991, 1995 y 2004), cofundadora de *Resiliency in Action*, ha sido otra de las autoras relevantes en esta generación, pero en su caso, interesada en la resiliencia en la escuela.

Se han señalado algunos de los modelos de promoción de la resiliencia, por lo que se considera la inexistencia de un único modelo válido. Sin embargo, destacamos que, para cualquier exposición de modelos se deben tener en cuenta dos aspectos: a) que el punto de partida para generar procesos de resiliencia se produce en la interacción continua entre el individuo, la familia y la comunidad y b) que ningún modelo conlleva un desarrollo absoluto sino gradual (Cyrułnik, 2009).

#### 2.4. Cuarta generación

Finalmente, la **cuarta ola** está sumando al estudio de la resiliencia, durante décadas centrada en variables psicológicas o conductuales, una creciente atención a la biología y la genética (Masten, 2007). Propuestas como las de Cicchetti y Blender (2006), Curtis y Nelson (2003) o Caspi y Moffitt (2006 y 2007) y Panksepp (2011) vinculan la resiliencia con la neurociencia a través de los descubrimientos acerca de la neuroplasticidad y la reorganización funcional del cerebro en respuesta a *inputs* ambientales/externos. Los estudios sobre el epigenoma y las neuronas espejo, (Rutter, 2012) son los que afianzan los postulados de la gran influencia del contexto y el apoyo en las personas. Uno de

los manuales recientemente publicados *The Resilience Handbook* (Kent, Davis y Reich, 2014) aborda fundamentalmente investigaciones en las que se analizan aspectos genéticos y neurológicos que influyen en la disposición resiliente de las personas.

Una de las investigaciones de más interés es la del GxE (*Gene-Environment Interactions*) que significa que el efecto de un gen o genes en un resultado está condicionado o moderado por un factor ambiental o varios y viceversa (Berry, Deater-Deckard, McCartney, Wang y Petrill, 2013; Watson y Bell, 2013; Werner, 2013). También se han hecho pruebas en las que se ha relacionado los niveles de cortisol (hormona que activa la atención ejecutiva en la corteza prefrontal) de una persona con su capacidad de actuar de forma resiliente (Kotliarenco y Pardo, 2003). Se ha comprobado como las personas con al menos un alelo más corto del gen 5HTTLPR (transportador de serotonina en el cerebro), son más propensas a la depresión que aquellas que tienen ambos alelos largos (Caspi y Moffitt, 2007), y también la relación existente entre la enzima MAOA que metaboliza el neurotransmisor que contribuye a la regulación del humor y del comportamiento y las experiencias de adversidad (Cohen, Caspi, Taylor, Williams, Newcombe, Craig, et al., 2006).

Algunos de los conceptos que han surgido en esta cuarta generación son los de “susceptibilidad diferencial” y “sensibilidad al contexto” para explorar la posibilidad de por qué algunos niños son más susceptibles o sensibles a las influencias positivas o negativas del contexto (Prince-Embury, 2013), aportando información que ayude a realizar una mejor atención psicológica y educativa.

En definitiva, desde la primera ola de investigación hasta la actualidad, se han producido los siguientes avances:

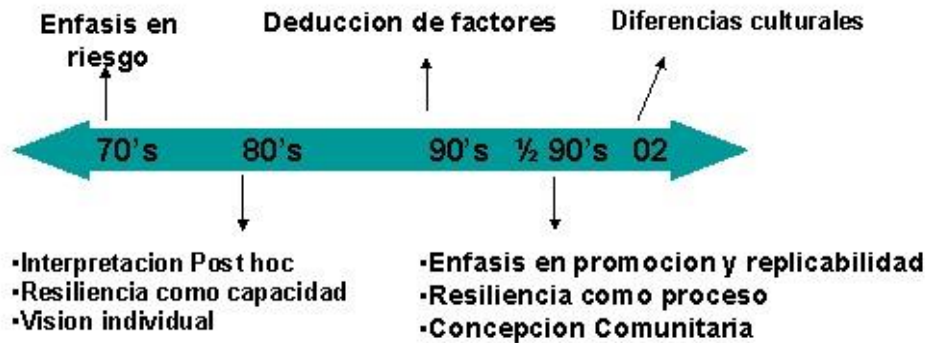
Tabla 4. Evolución del constructo de resiliencia (elaboración propia)

Evolución del concepto	
1.	Enfoque de riesgo → enfoque de fortalezas
2.	Invulnerabilidad : Invulnerable Child → Ordinary Magic
3.	Resiliencia: 4 generaciones
	a) Rasgo: características protectores (Werner, Garmezy, Rutter,...)
	b) Proceso: interacción factores protectores y de riesgo (p.e. Luthar, Cichetti)
	c) Resultado: búsqueda de modelos de promoción (p.e. Henderson, Grotberg, Vanistendael)
	d) Análisis desde las neurociencias (Caspi, Panksepp)

La figura 3, resume de forma gráfica, la evolución que ha tenido el constructo a lo largo de las 4 últimas décadas.



Figura 3. Evolución de la resiliencia. Extraído de la Asociación ADDIMA (2012)



### 3. Hacia una definición del constructo de resiliencia

*Lo bueno de la resiliencia es que nada hay definitivamente perdido, y lo malo de la resiliencia es que nada hay definitivamente ganado*

(Vanistendael, Vilar y Pont, 2009)

Definir el concepto de resiliencia de forma precisa resulta complicado, principalmente, por el hecho de que es un tema poliédrico que afecta a distintos ámbitos y porque tiene un claro carácter multicausal. Además a este aspecto se añade, la influencia del contexto y su evolución a lo largo de cuatro generaciones de investigación. De hecho, de ser concebida como un rasgo innato, ha pasado a estudiarse como un proceso dinámico, una cualidad o habilidad que se adquiere en interacción social. Esta distinción es especialmente importante porque si la resiliencia se interpreta como un rasgo personal, las instituciones pueden entonces utilizar este aspecto como justificación para negar servicios importantes dirigidos a los niños o jóvenes en riesgo con el argumento de que la capacidad está de dentro del individuo (Luthar y Cicchetti, 2000) y si no se desarrolla es por “falta de voluntad”.

A pesar de los muchos avances, se echa de menos una delimitación clara puesto que en ocasiones el constructo se solapa con otros constructos con los que

se relaciona como es el caso de competencia o *hardiness* (Luthar, 2006; Prince-Embury, 2013). Pero no sólo esos, ya que *ego resilience* y *ego strenght* (Glantz y Johnson, 1999), así como *invulnerabilidad*, entre otros, conforman el elenco de palabras que suelen relacionarse con el constructo y que aparecen de forma asidua en la literatura relacionada (Luthar y Cicchetti, 2000; Masten, 2001; Becoña, 2006). Algunos de los constructos relacionados son los siguientes:

- **Vulnerabilidad-Invulnerabilidad:** en la década de los años 70, el término de niño invulnerable, se extendió de forma imperiosa aludiendo a aquellos niños y niñas que parecían constitucionalmente tan fuertes que no decaían frente a las presiones del estrés y la adversidad a las que eran expuestos. Sin embargo, con el paso de los años, y el auge de nuevas investigaciones, se concluyó que la “fuerza” no es estática, ni hereditaria. Luego, nadie es “invencible”. La resiliencia y la vulnerabilidad formarían los dos polos de un mismo eje.

- **Competencia:** del mismo modo que fueron acuñados de “invulnerables”, también se consideró que algunos de los niños que sobrevivían a situaciones adversas lo hacían porque tenían “competencia social”, que les permitía adaptarse a diferentes situaciones. Sin embargo, se demostró que tener o ser competente en un determinado momento no suponía serlo en otro de la misma índole o de diferentes características. En ocasiones se entiende la competencia como un constructo similar al de resiliencia, pero en cambio, otros, lo entienden como un factor en el que no necesariamente tiene que existir un riesgo. En cualquier caso, son necesarias determinadas habilidades y estrategias para actuar de forma resiliente (Múltiples dominios que favorecen un funcionamiento competente).

- **Hardiness o resistencia:** propuesto por Kobasa y otros (Kobasa, 1979; Maddi, 2002). Las personas caracterizadas como “*hardiness*” puntúan alto en tres disposiciones personales: compromiso, control y cambio. Ha sido definida como una combinación de rasgos personales que tienen carácter adaptativo, y que incluyen el sentido del compromiso, la sensación de control, del desafío y la oportunidad, y que se manifestarían en ocasiones difíciles (Bonanno, 2004; Glantz y Johnson, 1999).

- **Ego resiliency** (Jack y Jeanne Block, 1968 y 1980). El matrimonio Block, acuñó este término refiriéndolo a un rasgo relativamente global de la personalidad

que muestra la mejor adaptación en la vida (Prince-Embury y Saklofske, 2013). Expresa la fortaleza de carácter y la flexibilidad en el tipo de respuesta a las diversas circunstancias ambientales (Eisenberg, Spinard, Fabes, Raiser, Cumberland, Shepard et al., 2004; Prince-Embury, 2013). Aspectos clave de la *ego-resiliency* son: estar comprometido con el mundo, pero no subordinado a él y realizar una actuación integrada bajo estrés. La *ego-resiliency* estaría inmersa dentro de la resiliencia, como un predictor de ella (Luthar, 2006). Esta concepción, como característica estable de la personalidad, se recoge en la *The Ego-Resiliency Scale* (ER89) creada por Block y Kremen (1996).

A su vez, de forma esquemática, se puede decir que la variabilidad de las definiciones se debe también a algunos aspectos:

1. La distinción entre la relación entre *resiliency* y resultado. Resiliencia como resultado-rasgo (visión norteamericana) o como causa del resultado (*resilience*, visión francesa) (Vera, Carbelo y Vecina, 2006). A menudo el lenguaje que se utiliza para definir los conceptos es impreciso y se corre el riesgo de malinterpretar la intención que el investigador está queriendo transmitir.
2. La variación en la definición de las características de la resiliencia que influyen en el resultado, entendiéndose que hay diversidad en la definición de los factores protectores y de riesgo que pueden provocar un resultado.
3. La contextualización de los factores protectores y de riesgo hace que la definición misma del constructo, en ocasiones sea compleja.

Por tanto, debido a los aspectos anteriormente señalados, que causan la variabilidad de las definiciones, éstas se pueden clasificar en varios tipos (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013; Lee, Cheung y Kwong, 2012):

- \* Aquellas que relacionan o señalan la influencia entre la persona y el ambiente –modelo interaccional–. Consideran que la resiliencia de una persona sólo se desarrolla en interacción con el medio.
- \* Las que incluyen el concepto de capacidad o habilidad. Reflejan fundamentalmente el aspecto personal de la resiliencia, omitiendo su aspecto comunitario.

- \* Las que enfatizan la conjunción de factores internos y externos. Aquellas que la definen en términos de factores en vez de cómo capacidad global.
- \* Las que definen Resiliencia como adaptación y también como proceso. En este tipo de definiciones se va más allá de su concepción como algo innato o estático, y se hace alusión al proceso.
- \* Finalmente las que conciben la resiliencia como un producto. Un resultado obtenido tras un período adverso.

A continuación se propone una selección intencional de definiciones que muestran los tipos que existen en función de la interpretación que el autor de al constructo: como interacción, capacidad, factor protector, proceso o como producto–adaptación.

- Una **capacidad** universal que permite a una persona, grupo o comunidad prevenir, minimizar o superar los efectos perjudiciales de la adversidad (Ungar, *Resilience Research Centre*).

- La resiliencia es la **capacidad** humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad (Grotberg, 1995).

- **Capacidad** de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy (Henderson y Milstein, 2003).

- Constructo **dinámico** que incluye una amplia clase de fenómenos implicados en las adaptaciones exitosas en el contexto de amenazas significativas para el desarrollo (Masten y Coatsworth, 1998).

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

- **Resiliar** es recuperarse, ir hacia adelante tras una enfermedad, un trauma o un estrés. Es vencer las pruebas y las crisis de la vida, es decir, resistirlas primero

y superarlas después, para seguir viviendo lo mejor posible (Manciaux y Tomkiewicz, 2000).

- **Proceso de autorregulación** fundamental en el desarrollo de los niños que crecen en contextos desfavorables, generando un sentido de competencia que los conduce luego a ser resilientes (Dishion y Connel, 2006).

- Historia de **adaptaciones exitosas** en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes; además implica la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores (Luthar y Zigler, 1991; Masten y Gerner, 1985; Werner y Smith, 1982 y 1992).

- La resiliencia se ha caracterizado por un **conjunto de procesos** sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana”, viviendo en un medio “insano”. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con el que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo entre éstos y su medio (Rutter, 1992).

- Concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y los resultados de competencia. Puede ser **producto** de una conjunción entre los factores ambientales, como el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva que tienen los niños cuando son muy pequeños (Osborn, 1993).

- La resiliencia habla de una **combinación de factores** que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida (Suárez, 1993).

- **Proceso dinámico** que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad (Luthar, 2006).

- Cualquier **comportamiento**, atribucional o **respuesta** emocional a un reto académico o social que sea positiva y beneficiosa para el desarrollo (como la búsqueda de nuevas estrategias, poner mayor esfuerzo, o la resolución de conflictos de forma pacífica) (Yeager y Dweck, 2012).

- **Habilidad** de luchar y madurar en un contexto cuando hay circunstancias adversas u obstáculos (Rouse e Ingersoll, 1998).

- **Disposición global** y general que incluye otras competencias y habilidades más específicas (Uriarte, 2005).

En resumen, podemos decir que:

La resiliencia en el ámbito de las ciencias humanas y la psicología, hace referencia a una cualidad que poseen todos los seres humanos, que resulta de un proceso dinámico de interacción entre el propio individuo y la sociedad o entorno, y que permite no sólo afrontar la adversidad sino salir fortalecido de ella (Artuch, 2013).

#### 4. Componentes de la Resiliencia

En el estudio de la resiliencia se tienen en cuenta tres condiciones críticas:

- a) crecer o encontrarse en una situación adversa (siempre subjetiva),
- b) disponer de factores de protección (internos y externos),
- c) lograr una adaptación positiva a pesar de la experiencia de adversidad (competencia). Esta adaptación positiva, como indican Fergus y Zimmerman (2005), es un logro-resultado de la resiliencia (*resilient outcome*) fruto del proceso de superar un riesgo. Henderson y Milstein (2003), con clara referencia al ámbito educativo, la definen como “...*la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica, vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tentaciones inherentes al mundo de hoy*” (p.26).

En la explicación de la resiliencia, o en todo intento por definirla, siempre aparece mencionada la palabra *crisis o adversidad*. Bien superándola o no, la crisis es el eje central a través del cual afloran las capacidades del sujeto para hacer frente a la dificultad. En efecto, como ya mencionaba Erikson (1985), cada

etapa de la vida presenta una “crisis” que implica un conflicto diferente propio del proceso madurativo, por lo que el enfrentamiento del ser humano a las crisis es constante en su evolución. Las personas que se comportan de forma resiliente, ante estas crisis presentan unas cualidades medulares (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013) como: la comprensión y aceptación de la realidad, una creencia en que la vida sí tiene significado, y una habilidad para crear alternativas de solución que favorecen adaptaciones positivas.

Cuando hacemos referencia a los adolescentes, y en concreto a los jóvenes con los que se ha trabajado en este estudio, lo hacemos considerando que, no sólo tienen que saber hacer frente a factores de riesgo como problemas familiares, escolares, etc. (de orden interno o externo) sino también, afrontar de la mejor forma posible la etapa por la que atraviesan. Una etapa en la que comienza a forjarse su identidad, en interacción con sus iguales y con los adultos que les rodean (Ortega, 2011) y con frecuencia, una lucha por superar los objetivos académicos y personales. En este sentido, la resiliencia en la adolescencia tiene que ver, entre otras cosas, con la capacidad de poder resolver el “problema” de la identidad, el manejo de las emociones (Grotberg, 2006; Güel y Muñoz, 2003) y el desarrollo de habilidades para la vida. Tiene como objetivo crear una “mentalidad resiliente” (*resilient mindset*) en todos los jóvenes (Goldstein y Brooks, 2013; Goldstein, Brooks y DeVries, 2013) de forma que puedan enfrentarse y adaptarse a los cambios de la edad y del contexto, de una forma positiva.

Además, es de recibo matizar que no sólo la *presencia* de la adversidad social y académica determina los resultados de una persona, sino también las *interpretaciones* que de esas situaciones haga la propia persona, de ahí que la valoración de una situación como adversa siempre sea subjetiva. Por ello, tener una mentalidad o *mindset* que ejerza de amortiguador (*buffering*) y que permita sobreponerse ante las dificultades personales, es fundamental.

En segundo lugar, otro de los componentes de la resiliencia señalado en el punto b), es la disponibilidad de factores de protección. Como se verá más adelante, son varios y de diversa índole y tipo—individual, familiar y contextual—los factores que conforman la “base” protectora de cada sujeto, pero la existencia de una persona significativa, como señalan Werner y Smith (1982 y 1992) en los resultados de la primera generación, es un aspecto fundamental en el desarrollo de la resiliencia de todas las personas (Cardozo y Alderete, 2009). Disponer de una

persona en quien apoyarse, que sea significativa para afrontar la situación difícil implica tener una **Red de resiliencia, que positive la mirada a la otra persona**, y que favorezca una buena adaptación. Si entendemos que la resiliencia se cultiva a lo largo de la historia del sujeto (Saavedra, 2004), superando las distintas crisis vitales, y que uno de los aspectos fundamentales es tener un adulto modelo (*modelling*) de referencia –tutor de resiliencia– que promueva la generación de competencia (*monitoring*) en la otra persona, los docentes como “tutores de resiliencia” o *los amarillos* de Albert Espinosa (2011), tienen un papel clave en la promoción de la misma en la infancia y la juventud.

Finalmente, y como tercer componente, se encontraría precisamente la *buena adaptación*. No sólo es necesario hacer frente a la adversidad, sino asumir e integrar la nueva situación como experiencia de cambio en la que se aprenda a seguir un nuevo camino (Neenan, 2010). Aceptar el cambio es clave, porque como ya señaló Heráclito “nadie se baña dos veces en el mismo río”. Pero, ¿qué se entiende por “buena adaptación” o “buenos resultados”? Según Masten y Reed (2005), adaptarse en un contexto de adversidad significa, simplemente, obtener buenos resultados en circunstancias adversas. Esta adaptación personal y social, es fruto de la capacidad de cada persona para utilizar los recursos internos y externos que permitan enfrentarse con éxito a la adversidad (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013). No obstante, el hecho de haber tenido un enfrentamiento resiliente ante una dificultad no garantiza la resolución de un próximo conflicto con la misma solvencia. No existe, pues, el “Ya soy resiliente para siempre” (Kobasa, Maddi, y Kahn, 1982).

En el caso de niños y adolescentes, entre los criterios que se incluyen para valorar su adecuado desarrollo, Masten y Reed (2005) han destacado:

- \* La presencia de logros académicos y sociales (*resiliencia académica*).
- \* La presencia de conductas propias de las personas de su misma edad (autorregulación personal).
- \* La felicidad y satisfacción en la vida (resiliencia).
- \* La ausencia de conductas indeseables: criminalidad, conductas de riesgo, estrés y malestar emocional, enfermedad mental (resiliencia), entre otras.



Estos, y otros, son aspectos que se consideran “normales” y esperables en el desarrollo de cualquier niño o joven con independencia del contexto social y cultural en el que se encuentre. Requisitos que desde otro punto de vista, se señalan en los documentos que analizan los factores protectores del riesgo de exclusión y de la prevención del fracaso escolar.

Como se ha visto, son tres los componentes clave en el proceso resiliente. Sin embargo, no hay que olvidar que ninguno de ellos, ni ningún factor por sí solo promueve la resiliencia (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013). Es difícil identificar factores de protección universales y es importante considerar que el comportamiento y la respuesta resiliente son específicos en función de las características de la población, el tipo de contenido y el contexto en el que se investigue. Por ejemplo, la respuesta resiliente dada por los adolescentes, puede variar dependiendo del tipo de riesgo o de factores a los que se enfrente, la interpretación que haga de ellos, el lugar de residencia (ámbito rural/urbano), estar en una etapa de la adolescencia o en otra o ser chico o chica (cfr. Fergus y Zimmerman, 2005; Zolkoski y Bullock, 2012) como señalaremos en el capítulo de resultados al analizar la influencia de variables personales y contextuales en la capacidad resiliente.

A continuación se avanzará en el conocimiento del constructo abordando con mayor profundidad, el segundo de los componentes clave de la resiliencia: los factores de riesgo y protección. Pero antes de comenzar, queremos puntualizar un aspecto. Tal y como expresan Melillo y Suárez (2001), con este algoritmo  $R = \text{Factores de resiliencia} + X$ , la R, en tanto resultado individual o grupal, como respuesta creativa ante situaciones adversas, es algo más que la suma de los factores que la promueven, y que supone la existencia de un imponderable (X). Aquello que *a priori* podría ser un factor adverso para un sujeto, bien podría convertirse en un factor de resiliencia para otro, tal y como hemos aludido anteriormente con la subjetividad. En definitiva, como la X se desconoce en términos generales, exponemos a continuación lo que a través de las variadas investigaciones se han establecido como factores de resiliencia.

## 5. Factores de riesgo y factores de protección

Antes de comenzar, y considerando el objetivo de la investigación en cuestión, queremos resaltar la estrecha relación que existe entre los factores de riesgo y protección mencionados en el capítulo I de “exclusión social” y los factores de riesgo y protección que la investigación en resiliencia considera. Los factores de protección emanan de una fructífera relación entre las características individuales del sujeto, la relación con su familia y su contexto (Aronowitz, 2005). Los estudios centrados en conocer las características y factores de las personas que se comportan de manera resiliente señalan que estos provienen de los tres ámbitos de desarrollo personal señalados hasta el momento (Luthar, 2006; Masten, 2001; Prince-Embury, 2013). Se señalan, aquellos factores que son personales o del individuo (internos o bienes) –resiliencia como proceso *intrapersonal*–, los factores provenientes del ámbito familiar –resiliencia como proceso *interpersonal*– y los de la comunidad, sociales o ambientales (recursos) –resiliencia como proceso *social*– (Rew y Horner, 2003; Fergus y Zimmerman, 2005; Santibáñez y Martínez, 2013; Kent, Davis, y Reich, 2014). Hacemos hincapié en hecho de tener en cuenta la subjetividad de la adversidad y la contextualización de los factores de riesgo y protección (Ungar, 2004, 2005), ya que lo que para un sujeto es un factor de riesgo, puede que para otro no lo sea, porque lo consideramos clave para nuestra investigación e imprescindible para cualquier intervención.

Identificar los factores protectores y de riesgo puede entrañar una tarea difícil por su variabilidad –según la naturaleza del trauma, la personalidad del sujeto, la situación y el momento concreto–, sin embargo, conocer cuáles son los más mencionados por las investigaciones realizadas al efecto, favorecerá la disposición de determinados recursos para que las personas afronten favorablemente la adversidad. Por ejemplo, Benito, Oudda, Benito, Lahera y Fernández (2010), realizaron una investigación con pacientes del Centro de Salud Mental de Alcalá de Henares (Madrid) que habían sufrido el atentado del 11 de marzo. Entre los factores de resiliencia mencionados por los pacientes de la muestra, los más mencionados fueron aquellos que estaban asociados con el *entorno sociofamiliar* y al *tratamiento recibido*. Este aspecto dio “pistas” sobre la dirección a seguir para apoyar a estos y a futuros pacientes que en la actualidad siguen recibiendo atención psicológica.

### 5.1. Factores de riesgo

Al hablar de factores de riesgo, ver tabla (5) se alude a los aspectos generales que son o podrían ser adversos para el sujeto. La pobreza, las desestructuraciones familiares, el abuso de sustancias, la violencia, las enfermedades (Saavedra y Villalta, 2008), tal y como se han visto en el capítulo I, son factores causantes de vulnerabilidad social. Dent y Cameron (2003), definen los factores o circunstancias de riesgo (individuales, familiares y de la comunidad) como aquellas que se combinan para amenazar un desarrollo saludable y una evolución adaptativa positiva. A continuación, hemos agrupado en la tabla los factores de riesgo destacados en la literatura consultada.

Tabla 5. Factores de riesgo (elaboración propia)

FACTORES DE RIESGO	
PERSONALES (características individuales)	
Baja capacidad de resolución de problemas	Baja capacidad de decisión,
Ausencia de estrategias de afrontamiento	Dificultad para relacionarse
Actitud pasiva ante la adversidad	Fracaso escolar o bajo rendimiento
Ausencia de sentido de la vida	Baja autoestima
Condiciones FAMILIARES	
Lazos familiares débiles o ausentes,	No satisfacción de las necesidades básicas
Inconsistencia en los límites	Empleo inestable de los padres
Abandono	Padres abusadores, maltrato, violencia
Pobreza crónica	Familia disfuncional
Enfermedad mental de los padres	Analfabetismo
Padres drogadictos	Apego difícil, inseguro (Bowlby, 1998; Barudy, 2005)
SOCIALES/AMBIENTALES	
Carencia de habilidades sociales	Clima escolar negativo
Conducta antisocial	Pertenecer a grupos con conductas de riesgo
Actividades delictivas	Desorganización de la comunidad
Involucrarse en sectas o culto	Catástrofes naturales
Pertenencia a una cultura minoritaria	Conflictos armados, Guerras

Como se puede ver en la tabla (5), el fracaso escolar o el bajo rendimiento, ya señalado en el capítulo I, está considerado como uno de los factores de riesgo social, que forma también parte de los factores de riesgo incluidos en la literatura sobre *Resiliencia Académica* (Martin y Marsh, 2006, 2009; Martin, 2013). Además del fracaso escolar, son muchos otros los que pueden afectar o interferir en el buen desarrollo de una persona. No obstante, a pesar de que la mayor parte de los indicados se presupongan como dañinos para una vida positiva, se debe insistir en la *interpretación* personal del riesgo.

En definitiva, entre los factores de riesgo o estresores que pueden influir en el individuo, se distinguen aquellos en los que puede influir el individuo (como podría ser el fracaso escolar a través del esfuerzo, la perseverancia, el establecimiento de metas, etc.) y los que generalmente están fuera de su control (muerte de padres, falta de apoyo externo, guerra, pobreza, enfermedad, etc.). En nuestro caso, todos los alumnos que forman parte de la muestra, además de otros factores, comparten una trayectoria continuada de “fracaso escolar”. Confiamos en que ese factor de riesgo pueda ser superado con las intervenciones adecuadas, y con el establecimiento de algunos de los factores de protección que se verán a continuación.

## 5.2. Factores protectores internos

En cuanto a los factores protectores internos, Kumpfer (1993) -que ya se mencionó con anterioridad-, al corroborar los estudios de Werner y Smith, estudió e identificó 7 factores protectores que se adquieren en interacción con el medio. Estos son: optimismo, empatía, *insight*, competencia intelectual, autoestima, dirección y determinación o perseverancia. Por su parte, Kotliarenko, (1997), manifestó que una personalidad resiliente se caracteriza por tener una autoestima consistente, una adecuada capacidad de introspección, independencia, capacidad para las relaciones, iniciativa, humor, creatividad, moralidad y pensamiento crítico. O el ejemplo de Prince-Embury (2007) que introduce en sus escalas de resiliencia-RSCA- aspectos entorno a la sensación de dominio (*mastery*), relación (*relatedness*) y reacción emocional (*emotional reactivity*) consideradas por la autora como esenciales en la protección del adolescente.

Masten (2004 y 2007), hace alusión a las habilidades de regulación cognitiva y emocional o la percepción de control como uno de los factores más importantes. Cuando una persona debe hacer frente a una adversidad debe cambiar el comportamiento o conducta y adaptarla a la situación para lo que necesitará activar las funciones ejecutivas, las habilidades de resolución de problemas, el pensamiento consecuencial, etc., que son pilares o aspectos constitutivos de la *autorregulación* (Brown, Miller y Lewandowski, 1999; Lee, Cheung y Kwong, 2012), como veremos en el siguiente capítulo.

Los estudios de Benard (1991) sobre los factores protectores internos de niños y jóvenes en riesgo, señalaron la presencia de capacidades como competencia (capacidad de respuesta, flexibilidad, la empatía, el cuidado, las habilidades de comunicación y el sentido del humor); resolución de problemas (planificación, la búsqueda de ayuda, el pensamiento crítico y creativo), autonomía (sentido de la identidad, la autoeficacia, la autoconciencia, sensación de dominio y un alejamiento de los mensajes y condiciones negativas) y finalmente tener un sentido de propósito y la creencia en un futuro positivo (sentido de propósito, aspiraciones educativas, optimismo, fe y conexión espiritual).

Relacionado con el *sentido del humor*, Erickson y Feldstein (2007) llevaron a cabo un estudio con adolescentes en el que analizaron la relación entre el sentido del humor y la resiliencia. Entre los resultados, hallaron la existencia de cuatro tipos de sentido del humor: humor afiliativo, humor de automejora, humor agresivo y humor autodestructivo. Los autores indicaron que los dos primeros son los que obtuvieron relación con la resiliencia, en cambio los otros dos se relacionaron con la depresión, la hostilidad y la ansiedad entre otros trastornos.

En cuanto a algunas de las variables personales que pudieran afectar en el desarrollo de la resiliencia, desde los primeros estudios se ha señalado que la resiliencia está ligada al desarrollo y crecimiento humanos, incluyendo *diferencias etarias* y de *género* (Saavedra y Villalta, 2008; Grotberg, 2003), como hemos señalado. En este sentido, la literatura expresa en algunos estudios que el género influye. El hecho de ser mujer es considerado como una variable protectora, mientras que ser hombre representa una mayor vulnerabilidad (González-Arratia y Valdez-Medina, 2006; Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997; Vera, 2006 y 2008). Sin embargo, otros (Werner, 2013) destacan que en la infancia y en la

adolescencia los chicos desarrollan más problemas de aprendizaje y comportamiento, mientras que en la adolescencia tardía y en los comienzos de la edad adulta son más las chicas quienes presentan problemas y síntomas de un mal afrontamiento presentando síntomas depresivos (Caspi et al., 2003).

Las últimas investigaciones apuntan también algunos *aspectos biológicos y genéticos* que predisponen o que facilitan una respuesta resiliente (Sugden, Arseneault, Harrington, Moffitt, Williams y Caspi, 2010). Como ejemplos, serían la habilidad o competencia intelectual (Prince-Embury, 2013), el temperamento (*easy* temperamento) y la existencia de desequilibrios en los neurotransmisores (Glantz y Johnson, 1999). Sin embargo, retomando las ideas de Carol Dweck (1999) sobre la inteligencia incremental, se manifiesta el gran potencial que se puede desarrollar si tanto alumnos como profesores confían en que pueden aprender y desarrollar habilidades para salir adelante tanto en los estudios como en la vida en general. Si se evitan pensamientos estáticos, invariables y deterministas de la inteligencia, se conseguirá crear una esperanza en los jóvenes acerca de su potencial de desarrollo.

Por ello, realizar estudios en relación a las características de las personas en función de la edad y del género favorece contextualizar la promoción de la resiliencia dentro del ciclo de vida lo que permitirá tener una guía respecto de lo que se debe hacer en cada etapa del desarrollo así como promover nuevos factores de resiliencia sobre la base de aquellos que ya se han desarrollado.

### 5.3. Factores protectores externos

En cuanto a algunos factores de protección externos, Wolin y Wolin (1993), establecieron 7 “Pilares de la resiliencia” (*insight*, independencia, relación con los otros, iniciativa, creatividad, humor y moralidad), que son señalados frecuentemente en presentaciones e investigaciones, como factores tanto internos como externos. Estas cualidades de las personas resilientes, las plasmaron en una figura llamada «Mandala de la resiliencia», utilizando el concepto *mandala* como metáfora de un determinado estado mental de paz y armonía interna, originario de los indios navajos y que ha sido utilizada en muchas investigaciones y procesos de intervención. Para Vanistendael (1997 y 2013), son 5 las dimensiones resilientes

destacadas: tener redes informales, sentido de la vida, autoestima positiva, presencia de aptitudes y destrezas, y sentido del humor.

Haciendo hincapié en los factores de protección externos, y con una visión de la resiliencia de carácter comunitario, Michel Ungar, co-director junto a Linda Liebenberg, del *Resilience Research Centre* (RRC) en Canadá, uno de los centros que más investigaciones está realizando sobre la resiliencia en jóvenes internacionalmente y que, entre otros, coordina el Proyecto Internacional de Resiliencia (IRP)-, examina los aspectos de la vida de los jóvenes que ayudan a hacer frente a la adversidad-. También es coautor junto a Liebenberg de uno de los instrumentos de medida que hemos utilizado en esta investigación –CYRM– (Ungar y Liebenberg, 2009; Ungar, Liebenberg, Boothroyd, Kwong, Lee, Leblanc, Duque y Makhnach, 2008). En la fase piloto de un estudio llevado a cabo en 11 países de cinco continentes, en el que participaron jóvenes y adultos, se identificaron una serie de factores que contribuían significativamente en la resiliencia de los jóvenes. Los dividieron en 4 ámbitos (The Learning Partnership, 2009):

- \* *Factores individuales*: Asertividad, capacidad para resolver problemas, autoconciencia, empatía, tener metas y aspiraciones y sentido del humor.
- \* *Factores de relación*: modelos a seguir positivos, apoyo social percibido, expresión emocional y cuidado adecuado de los padres dentro de la familia y aceptación por el grupo de compañeros.
- \* *Contextos de la comunidad*: Evitar la exposición a la violencia en la familia, la comunidad y sus compañeros, suministro gubernamental para la seguridad de los niños, recreación, vivienda y puestos de trabajo cuando son mayores, acceso a la escuela y la educación, información y los recursos de aprendizaje, y protección y seguridad.
- \* *Factores culturales*: Tolerancia de diferentes ideologías, creencias, tener una filosofía de vida, identificación cultural y / o espiritual y estar conectado con las raíces culturales de la tierra.

Puesto que ningún factor por sí sólo provoca o favorece un comportamiento resiliente, agrupamos (ver tabla 6) algunos de los factores protectores (Rew y Horner, 2003; García y Días, 2007; Kumpfer y Summerhays, 2006; Aronwitz,

2005; Zolkoski y Bullock, 2012; Prince-Embury y Saklofske, 2013; Prince-Embury, 2013) que en mayor medida se citan en las investigaciones.

Tabla 6. Factores de protección (elaboración propia)

FACTORES DE PROTECCIÓN	
PERSONALES (características individuales)	
Habilidades sociales, orientación social positiva	Autonomía
Capacidad de resolución de problemas	Humor
Optimismo	Percepción del control (locus interno)
Confianza	Autoestima positiva
Buenos resultados educativos	Habilidades cognitivas (ej: creatividad)
Empatía y Altruismo	Introspección/Identidad
<b>Autorregulación</b>	Autoeficacia
Condiciones FAMILIARES	
Tutores de resiliencia (implícitos y explícitos)	Vínculos
Establecer límites	Relaciones positivas con los pares
Brindar oportunidades de participación significativa	Ambiente generador de confianza
Visión optimista	Estilos educativos
Visión esperanzadora (esperanza realista)	
Apoyos SOCIALES/AMBIENTALES	
Comunidad generadora de oportunidades	Modelos sociales positivos
Disponer de comunidad escolar adaptativa (escuelas eficaces, Paladini y Daviero, 2004)	

En definitiva, tener un *mindset* positivo, un buen concepto de sí mismos, desarrollar estrategias de afrontamiento y una adecuada autorregulación (metas y ejercer control), están entre los aspectos protectores intrapersonales destacados en la mayoría de las investigaciones revisadas (Clark, 1995; Connell, Spencer *et al.*, 1994; Gardner, Dishion y Connell, 2008; Garmezy, 1983; Werner y Smith, 1992). La mayor parte de los autores señalan que las *metas* (sentido de propósito, destrezas, resolución de problemas e iniciativa para llevarlas a cabo) son un elemento clave que predice la capacidad resiliente de una persona (Kumpfer, Smith y Franklin, 2008).

Entre los factores de protección externos, aquel que más corroboración empírica presenta es la *presencia* de padres o cuidadores competentes como



*tutores de resiliencia* (Cyrulnik, 2001; Richters y Martínez, 1993; Masten, 2001; Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2001; Mechthild, 2011). Goldstein y Brooks (2001 y 2003) han escrito sobre la importancia que tiene el tipo de *mentalidad resiliente* que tengan los padres en la crianza de un niño para formar o no una mentalidad resiliente en sus hijos. De ahí la importancia de enseñar a los padres cómo identificar y fomentar estas cualidades, ya que, entre otros aspectos, la autoestima del sujeto se construye en el vínculo con el otro significativo (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013) y si no son ejemplo resiliente, el desarrollo será más complicado. Además, la parentalidad positiva es uno de los aspectos que mejor predicen la autorregulación intencional de los hijos, que a su vez favorece su desarrollo positivo (Lewin-Bizan, Bowers y Lerner, 2010).

### *Resiliencia y educación como factor protector*

A continuación señalaremos la relación encontrada entre la resiliencia y la educación. Los estudios realizados para observar los factores protectores relacionados con la educación y con el fracaso escolar de los niños y jóvenes, han señalado la presencia de características internas y externas similares a las ya mencionadas. A pesar de que el rendimiento escolar se haya estudiado desde hace décadas (Kenny et al, 2003; Peet, Powell, y O'Donnel, 1997), rara vez se ha incluido en los modelos de resiliencia (Jones y Lafreniere, 2014).

Yeager y Dweck, (2012) han encontrado que lo que los estudiantes necesitan mayoritariamente no es tanto impulsar su autoestima, como adoptar un tipo de mentalidad (*mindset*), una creencia que les haga ver los desafíos como algo que puedan asumir y superar con el tiempo, con esfuerzo, con nuevas estrategias, con aprendizaje, con la ayuda de los demás, y con paciencia. Así, factores como el desarrollo de estrategias de afrontamiento adecuadas (*coping*), el optimismo, la resolución de problemas, la autoeficacia (Chess y Thomas, 1990) y la autorregulación, entre otros, (Zolkoski y Bullock, 2012), funcionan como protectores individuales ante situaciones adversas que hay que promover.

En España, investigadores catalanes (Fullana, 1998) llevaron a cabo un estudio de casos para observar los factores protectores que habían evitado el fracaso escolar en chicos/as que se encontraban bajo tutela, y extrajeron

conclusiones tan similares como las que arrojaron los investigadores de la primera generación de la resiliencia. A su vez, aportaron importantes consideraciones: los chicos y chicas habían sido *conscientes de la propia situación compleja y desfavorable*, tenían *un objetivo, una finalidad o un proyecto sobre sí mismos a medio o largo plazo*, que constituía la motivación principal, y en la que los estudios eran percibidos como un mecanismo útil y necesario para alcanzarlo; tenían un *autoconcepto positivo y una autoestima alta*; se sentían *autoresponsables de su aprendizaje*; tenían *habilidades para interrelacionarse con los demás*; identificaban a algunas personas próximas como *modelos a seguir* (factor protector del contexto); mostraban *actitudes positivas hacia la escuela y, especialmente, hacia el aprendizaje* y finalmente, en menor proporción, habían desarrollado ciertos *hábitos de estudio*, especialmente de organización y de constancia. Se destacó que, los dos primeros factores, claves también en la muestra de jóvenes que participaron en nuestro estudio, constituirían las condiciones previas para lograr desarrollar unas actitudes positivas hacia la escuela, un nivel importante de responsabilidad hacia el propio aprendizaje, y ciertos hábitos para el estudio.

En relación a estas consideraciones acerca de la importancia de ser consciente de la propia situación, llama la atención lo manifestado por Shernoff y Schmidt (2008) tras realizar una investigación en la que relacionaron la capacidad de resiliencia con el rendimiento académico. Paradójicamente, los alumnos que peor rendimiento tenían, fueron los que mejores puntuaciones se pusieron en la escala de resiliencia. ¿Fruto de una falta de realismo o realmente eran ciertas las manifestaciones sobre su capacidad de resiliencia? Para conocerlo sería necesario analizar a través de un estudio de casos, por ejemplo, la personalidad de cada individuo, de forma que se averiguasen las razones por las que los alumnos se han puntuado tan alto.

Uriarte (2006), realizó una revisión de estudios que analizaban cuáles eran los factores protectores escolares que beneficiaban a los alumnos en riesgo. Entre los factores señalados en los estudios aparecen los siguientes: una atención afectuosa de los profesores, sentido de autoeficacia, metas compartidas, relación con los compañeros positiva y autoconcepto positivo. Se insiste en la importancia de crear profesores resilientes que empaticen con el alumno (actitud auténticamente afectuosa, AAA, Tomkiewicz, 2004).

En otra revisión realizada en este caso por Miller (1995) sobre la «resiliencia» con jóvenes universitarios que presentaban algunas dificultades, se destacó como un factor a tener en cuenta fue el *reconocimiento de la dificultad* del aprendizaje por parte de los jóvenes. Un estudio realizado en México a jóvenes universitarios (Rodríguez y Valdivieso, 2008) señaló que aquellos estudiantes que tenían buenos resultados, a pesar haber vivido en condiciones adversas, se caracterizaban por tener una actitud positiva, sentido del humor, creatividad, tenían locus de control interno y un tutor de resiliencia. Los alumnos, estaban en proceso o ya lo habían hecho, de reinventar su *habitus*. Por su parte, Berliner y Benard (1995) indicaron que tener un sentido de la propia identidad y una consciencia de la propia situación, es un factor protector que ayuda a enfrentar de forma adecuada y realista la situación académica. Una imagen realista de sí mismos y de la situación que viven, de sus límites, de sus potencialidades y de sus condicionantes, favorecerá la adopción de estrategias y actuaciones adecuadas para hacer frente a los problemas que surjan potenciando tanto su resiliencia como su *Resiliencia Académica* (Martin y Marsh, 2003 y 2006; Martin, 2013). También el conocimiento de la situación puede ser un punto de partida necesario para que el alumno articule respuestas orientadas a superar las dificultades (Fullana, 1998) de forma positiva.

La mayoría de los factores anteriormente mencionados forman parte del ámbito individual o intrapersonal del individuo (Kent, Davis y Reich, 2014). También se ha señalado que un cuidado adecuado dentro de la familia, un estilo parental adecuado, que brinde apoyo, confianza y empatía es fundamental, sin embargo, poco se ha apuntado acerca del contexto. Por ello, la escuela y lo que dentro de ella se realiza, forman parte de los factores protectores del individuo puesto que es uno de los lugares en los que más tiempo pasan los niños y jóvenes y en el que es clave que se realicen intervenciones adecuadas que promuevan un desarrollo resiliente. Al respecto, se han interesado pocos autores entre los que podemos encontrar a Rutter (1979) que señaló que el ambiente escolar puede ser un importante factor protector para aquellos niños que se encuentran en riesgo. O Benard (1995) que explicó que proporcionar a los jóvenes oportunidades de participación significativa y brindar responsabilidad en el entorno escolar es un resultado natural de las escuelas que tienen altas expectativas en sus estudiantes. También Henderson y Milstein manifestaron en su libro *Resilience in Schools* (1996), y Doll y Doll (2010) en *The Resilient School Library Media Center*, la importancia de introducir la resiliencia en la escuela y formar a los docentes al respecto.

Un elemento también importante es la influencia del apoyo del profesorado. Cuando los estudiantes se sienten apoyados por sus profesores y/o educadores, muestran mejores resultados de aprendizaje, éxito académico y motivación para seguir adelante a pesar de los eventos adversos (Acevedo y Restrepo, 2012; Becker y Luthar, 2002; Santibáñez y Martínez, 2013).

Doll, Zucker y Brehm (2004 y 2014) –*Resilient Classrooms*–, Martin y Marsh (2006 y 2009), son algunos de los autores que más están publicando acerca de la resiliencia en la escuela. Doll, Esquivel y Oades-Sese (2011) señala que las escuelas que fracasan en proveer oportunidades educativas de alta calidad a los jóvenes de escasos recursos contribuyen a la adversidad que estos experimentan. Las escuelas son sitios para generar oportunidades de desarrollo en los alumnos de forma que puedan tener “éxito” académico, emocional y social, a través de la interacción positiva con adultos y compañeros. Por ello, este constructo tiene dos ejes fundamentales, el primero centrado en conocer las características del alumno y el segundo en fomentar relaciones de cuidado y conexión entre los miembros de la clase y de la comunidad educativa. Así, las rutinas y prácticas escolares pueden fomentar las habilidades esenciales de los estudiantes para “mantener relaciones efectivas, establecer y trabajar hacia metas personales o mejorar la autorregulación en las actividades, los comportamientos personales y las emociones” (p. 650). Para Martin y Marsh (2006 y 2009) la *Resiliencia Académica* hace referencia a la superación de los problemas académicos de mayor profundidad, no tanto de aumentar una nota, sino de desarrollar hábitos, estrategias de aprendizaje y procesos adecuados que permitan al alumno progresar en sus estudios.

En definitiva, las investigaciones que han relacionado la resiliencia y el ámbito educativo se han realizado para conocer los factores protectores que han hecho que jóvenes y niños en riesgo hayan obtenido un buen rendimiento (Jones y Lafreniere, 2014; Olowokere y Okanlawon, 2013; Peralta, Ramírez y Castaño, 2006; Rodríguez y Valdivieso, 2008). El contexto latinoamericano ha sido uno de los más prolíferos en este tipo de estudios, en los que se denota la preocupación ante los comportamientos de riesgo y disruptivos entre su población más joven.

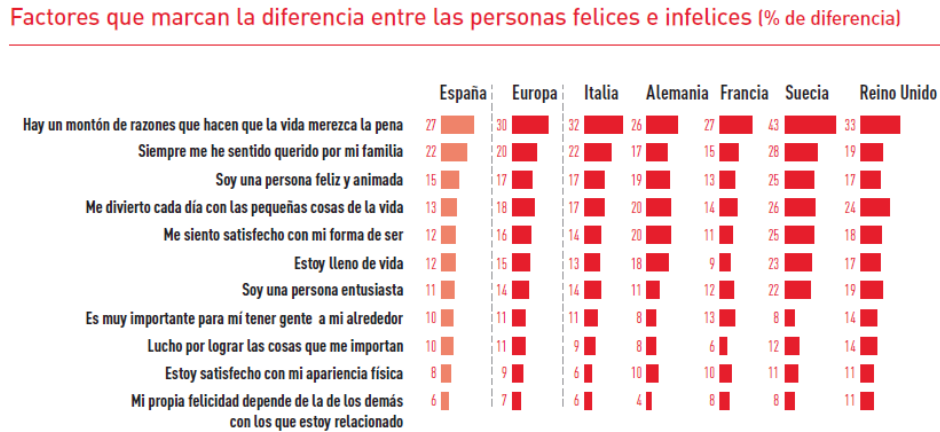
A continuación, de forma semejante a como se han señalado los factores protectores individuales, se recogen algunas de las características de las personas, niños, jóvenes y adultos, que se comportan de forma resiliente.

Tabla 7. Características generales mencionadas por los autores (elaboración propia)

CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS QUE SE COMPORTAN DE FORMA RESILIENTE
Tienen sentido del humor
Ven los problemas como oportunidades de crecimiento
Saben buscar estrategias alternativas (creatividad) para resolver los problemas (capacidad de resolución de problemas)
Piden ayuda y saben cómo hacerlo (habilidades sociales)
Se proponen metas y se esfuerzan por conseguirlas (perseverancia)
Tienen locus de control interno
Tienen motivación de logro

Para finalizar este apartado, y con el objetivo quizás de dar mayor peso a los factores protectores que se han mencionado y a las características que favorecen un desarrollo resiliente y positivo de las personas, quisiéramos señalar algunos datos recientes de cierta curiosidad. Eduard Punset ha reunido a varios investigadores entre los que se encuentran Sonja Lyubomirsky y Carmelo Vázquez, junto a los que ha creado un grupo de investigación cuyos objetivos están centrados en la investigación y la difusión de conocimientos sobre la felicidad. Su propósito es contribuir, en la medida de lo posible, en la mejora de la calidad de vida de los españoles conociendo las variables que influyen en la felicidad de los mismos. Los datos del segundo informe realizado por este grupo de investigadores en el año 2009 en España a 2029 personas de entre 16 y 60 años, pone de manifiesto los factores que marcan la diferencia entre las personas felices y las que no lo son (ver gráfico). Tal y como se observa, tanto en España como en los países Europeos, el *sentido en la vida* es crucial para ser feliz.

Figura 4. Factores que marcan la diferencia entre las personas felices e infelices



## 6. Modelos de desarrollo y promoción de resiliencia

Como ocurre con las definiciones de resiliencia, son también muchos y variados los modelos que, a partir de la tercera generación, se describen sobre el desarrollo y promoción de la resiliencia. En este caso, se han destacado los modelos más señalados en la literatura y aquellos que han sido aplicados en el ámbito de la intervención social y educativa. Por tanto, se muestran dos tipos de modelos. En primer lugar, aquellos que se han tomado como paradigma de estudio de la interacción entre los factores de riesgo y protección y en segundo lugar los que se han orientado a la intervención estableciendo directrices y pautas sobre cómo guiarla.

Tabla 8. Modelos de resiliencia

Modelos	Estudio
Modelos: compensatorio, desafío, y protector	Análisis de los Rasgos y factores que caracterizan a las personas y ambientes en los que emerge la resiliencia y explicación de su proceso de construcción
Modelo ecológico–transaccional de Bronfenbrenner (1987)	
Modelo de la resiliencia Richardson, Neiger, Jenson y Kumpfer (1990)	
Modelo triádico de la resiliencia de Grotberg (1995). Promover la resiliencia en las verbalizaciones que emiten niños y adolescentes. Clasifica las expresiones verbales de los niños en 3 categorías: yo soy, yo tengo, yo puedo. Más adelante añade “yo decido”.	
Modelo emergente (Saavedra, 2004)	
La casita de la resiliencia (Vanistendael y Lecomte, 2002)	Pasos para la promoción de la resiliencia
Rueda de la resiliencia (Henderson y Milstein, 2003)	
Marco de la Resiliencia Juvenil (Rew y Horner, 2003)	Analiza los factores de riesgo y de protección del individuo, su familia y la comunidad

En primer lugar, indicamos aquellos modelos explicativos de los procesos de interacción de los factores de riesgo y protección y de las características de los procesos de las personas que reaccionan de forma resiliente. Según Werner (2005) los factores protectores operarían a través de tres mecanismos diferentes, de los que surgirían el modelo compensatorio, el del desafío y el de inmunidad (Becoña, 2006; Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997; Zolkoski y Bullock, 2012):

- *Modelo compensatorio*: los factores estresantes y los atributos individuales se combinan aditivamente en la predicción de una consecuencia, siendo así que un factor compensatorio neutraliza la exposición al riesgo.

- *Modelo del desafío*: el estrés es tratado como un potencial estimulador de competencia (cuando no es excesivo). Estrés y competencia tendrían una relación curvilínea. El estrés que no es extremo sería visto como un reto a superar por el individuo (como un entrenamiento).

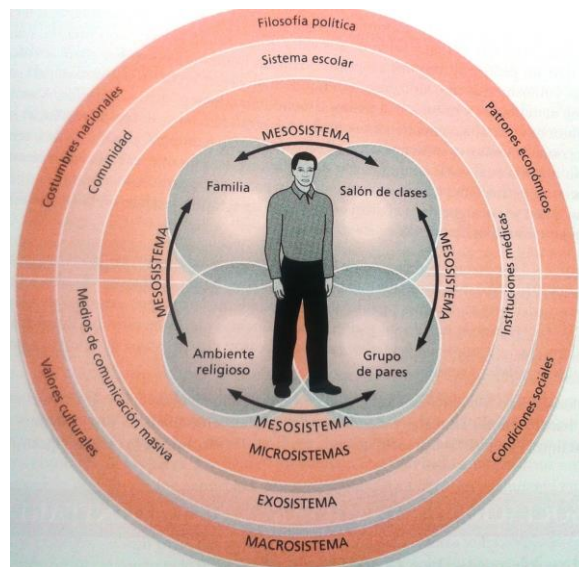
- *Modelo protector o de inmunidad*: hay una relación condicional entre factores de riesgo y factores protectores. Algunos factores de protección podrían interactuar con otros de riesgo en la reducción de la probabilidad de un resultado negativo.

En relación a la explicación acerca de la influencia del contexto en la conducta humana, el *Modelo ecológico-transaccional de Bronfenbrenner* de Urie Bronfenbrenner (1987), explica a través de un marco de referencia la gran cantidad de contextos sociales interactivos que afectan el desarrollo (Woolfolk, 2010). Todas las personas viven, aprenden y se desarrollan dentro de un sistema en el que interacciona el individuo, la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad entera. Cada persona vive dentro de un *microsistema*, en un *mesosistema*, que está incluido en un *exosistema* y todos forman parte de un *macrosistema*. Igual que ocurre con las matrioshkas, insertadas unas dentro de otras.

Este modelo se ha mencionado a lo largo del capítulo, y es una de las teorías contextuales más utilizadas en la actualidad porque, a diferencia de otras, no ignora los efectos de la cultura y el contexto social en el comportamiento de la persona. Aspectos por los que se están interesando psicólogos educativos y del desarrollo. Entiende la Resiliencia como un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una ecológica relación recíproca, que permite a la persona adaptarse a pesar de la adversidad.

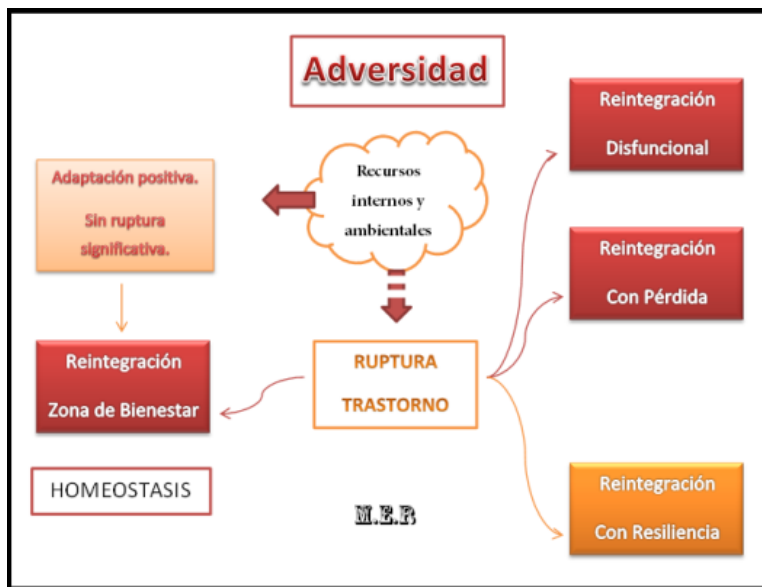


Figura 5. Modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner



El *Modelo de Richardson* (Richardson, Neiger, Jenson y Kumpfer, 1990) es un modelo que muestra el *proceso* por el que una persona puede hacer frente a la adversidad, teniendo en cuenta que no existe una única respuesta. Uno de los aspectos fundamentales del mismo es la *reintegración* tras la adversidad. Los autores señalan la existencia de cuatro “reintegraciones” ante un evento adverso: *Reintegración Disfuncional*, *Reintegración con pérdida*, *Reintegración a Zona de Bienestar-Homeostasis* y *Reintegración con Resiliencia*. Esta última sería la deseada y a la que se hace alusión a lo largo del presente trabajo. Una reintegración resiliente tiene lugar cuando la persona, después de una situación problemática, experimenta un crecimiento positivo como resultado del aprendizaje realizado en dicha situación. Por tanto, el individuo no regresa al estado anterior al suceso, como ocurre en la Homeostasis, sino que experimenta un crecimiento postraumático.

Figura 6. Modelo de Richardson, Neiger, Jenson y Kumpfer 1990



Por su parte, el *Modelo triádico de la resiliencia* (Grotberg, 1995), consiste en organizar los factores protectores y de riesgo en tres grupos diferentes: atributos personales, aspectos familiares y características del contexto. Edith Grotberg, es Profesora Adjunta del *Instituto de Iniciativas de Salud Mental de la Universidad de George Washington* y su interés por la resiliencia se despertó mientras trabajaba como Directora de Investigación para la Administración Infantil, Juvenil y Familiar en el Departamento de Salud y Servicios Humanos de Washington. De este modo, guiada por los resultados que Werner, expuso en su estudio que las personas resilientes se caracterizaban por tener 3 aspectos clave: a) apoyo externo, b) capacidad de resolución de conflictos y c) fortaleza interna. Para cada uno de estos 3 componentes, asignó los nombres *Yo tengo*, *Yo soy* y *Yo puedo*, en función de lo que el sujeto expresa (verbaliza) de sí mismo. De este modo, crea su *Modelo triádico* de resiliencia. A continuación se señalan las características de cada uno de los 3 factores que la autora especifica:

Tabla 9. Modelo triádico de Grotberg

<b>Yo soy / estoy</b>	Fortalezas intrapsíquicas y condiciones internas que la persona percibe que tiene. Se incluyen, la autonomía, el control de impulsos, la empatía, el sentirse querido, (ya se ha mencionado que es muy relevante el vínculo afectivo con una persona significativa). Ejemplos: Yo soy...o estoy... <i>Una persona por la que los demás sienten aprecio y cariño.</i> <i>Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les muestro mi afecto.</i>
<b>Yo tengo</b>	Factores que tienen que ver con el apoyo que la persona cree que puede recibir del exterior (ambiente favorable). Incluye acceso a la salud, educación, bienestar, apoyo emocional, reglas y límites familiares, estabilidad escolar y del hogar, entre otros. Ejemplos: Yo tengo... <i>Personas en quien confiar.</i> <i>Personas modelo de quien aprender a desenvolverse de forma correcta</i>
<b>Yo puedo</b>	Habilidades que la persona cree que tiene para relacionarse y resolver problemas (habilidades orientadas a la acción). Englobaría el manejo de situaciones, la solución de problemas, la capacidad de ponerse metas, entre otros. Ejemplos: Yo puedo... <i>Hablar sobre cosas que me asustan o inquietan.</i> <i>Expresar a otros mis emociones y sentimientos.</i> <i>Buscar la manera de resolver mis problemas.</i>

La autora, que participa en el Proyecto Internacional de Resiliencia (*International Resilience Project*) ha editado un manual-guía de referencia dirigido a los profesionales que centran su ámbito de actuación en la Resiliencia: “Guía de promoción de la Resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano” (Grotberg, 1995 y 1996).

El *modelo triádico* de Grotberg ha sido uno de los más utilizados en intervenciones en el ámbito de habla hispana. Así es, como algunos programas que se han creado *a posteriori* lo toman como ejemplo e incluso introducen, “mejoras”. Es el caso del programa RUEDA (Lemaitre y Puig, 2005), en el que las autoras interpretan la resiliencia como el “Viaje (proceso) que la rueda realiza por los vericuetos de la vida (adversidad) superándolos y saliendo fortalecida (adaptación positiva) para, nuevamente, continuar su camino”. En este programa, llevado a cabo desde la Asociación zaragozana ADDIMA, las autoras añaden dos ámbitos de percepción de resiliencia más: el “yo quiero” y el “yo siento”, haciendo alusión a las dimensiones emocional y espiritual de la persona.

*Modelo emergente de la resiliencia:* Saavedra (2004), coautor de una de las escalas que hemos utilizado, desarrolla un modelo basado en el estudio de casos. Este modelo es una síntesis comprehensiva de la acción resiliente desde la perspectiva de los participantes para aprender y transformar proactivamente sus juicios: condiciones de base, visión de sí mismo, visión del problema y respuesta resiliente. Se considera que la interpretación de la conducta del otro o de sus estados emocionales ha sido frecuente, dictaminando desde fuera lo que le sucede a la persona, sin considerar que su actuar es una construcción del sujeto con otros y que la interpretación es a su vez una construcción o proyección del observador (Saavedra, 2003). Este modelo está basado en el modelo ecológico-transaccional y el Enfoque Cognitivo Procesal Sistémico de Vittorio Guidano (1990). A continuación, se señalan cuáles son los elementos relacionados con el comportamiento resiliente.

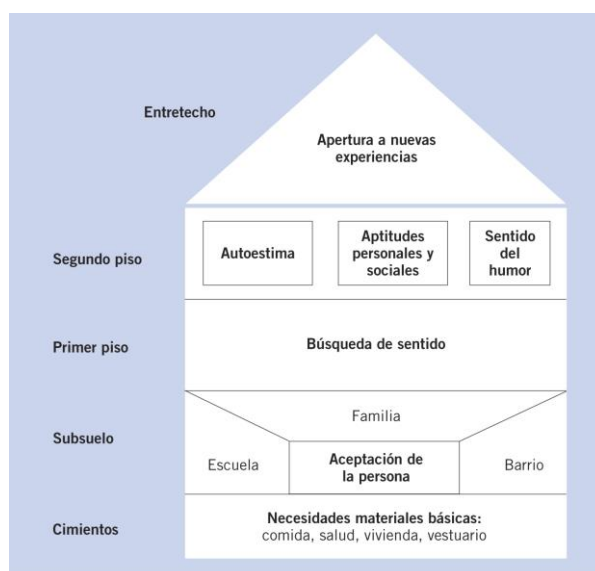
- a) *La Respuesta Resiliente* es una acción orientada a metas. Esta es una respuesta sustentada o vinculada a
- b) *Una Visión abordable* del problema; una visión que tiene relación con una visión generalizada de
- c) *Visión de sí mismo*, caracterizada por elementos afectivos y cognitivos positivos o proactivos ante los problemas; los cuales tienen como condición histórico-estructural a
- d) *Condiciones de Base*, es decir un sistema de creencias y vínculos sociales que impregnan la memoria de seguridad básica y que de modo recursivo interpreta la acción específica y los resultados.

Se observa que existe una clara complementariedad entre la perspectiva de Grotberg y la de Saavedra (“discípulo” de M<sup>a</sup> Angélica Kotliarenko) –que estudia el concepto en el entorno chileno–, en el sentido de que ambos abordan los diversos niveles de la realidad del sujeto que contribuyen al desarrollo de la resiliencia, a través de modalidades interactivas interpretadas por la expresión verbal del sujeto. Ambos conciben que la resiliencia es una forma de interpretar y actuar ante los problemas que suele ser recurrente en la historia del sujeto. Es decir, cuando el sujeto habla sobre su persona, sobre lo que piensa de sí mismo, sus apoyos, sus fortalezas y proyectos futuros, lo expresa a propósito de su historia, de la percepción que haya creado de sí mismo, de los otros y de lo que posee para abordar las situaciones actuales de su vida.

Los dos modelos que se presentan a continuación forman parte de los creados con el fin de establecer pautas de actuación para la promoción de la resiliencia.

La propuesta Stephan Vanistendael (1996) se conoce como el “*Modelo*” de *La casita de la resiliencia* de Vanistendael. Este autor trabaja en la actualidad en la *Oficina Internacional Católica de la Infancia* (BICE), en Ginebra, y ha ocupado diversos cargos como difusor del concepto de *resiliencia*. En un esfuerzo por representar gráfica y cualitativamente los elementos necesarios para promover la resiliencia y forjar la idea de ésta como un proceso de construcción, plasmó en la imagen de una «casita» los distintos componentes desde los que promoverla en las personas. De este modo, de forma metafórica, desde los cimientos hasta la chimenea, fue señalando campos de intervención posibles para la construcción o el mantenimiento de la resiliencia. Es uno de los autores que en mayor medida defiende la promoción de la resiliencia para la prevención. La promoción sin necesidad de adversidad presente, aboga por el trabajo de una disposición resiliente para enfrentar la adversidad futura, que tarde o temprano llegará (Vanistendael, 2013).

Figura 7. Modelo de la Casita de la resiliencia de Vanistendael

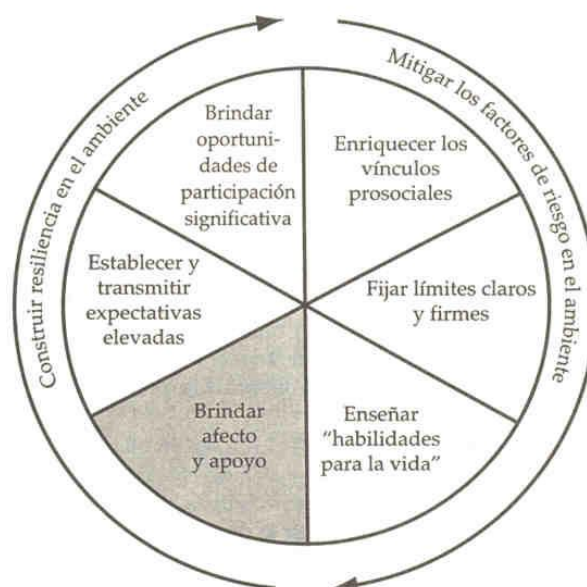


Con cierta cautela, el autor expone que los contextos, los problemas, las culturas son tan diversas, que no se puede indicar qué acciones se deben realizar en cada “habitación” de la *casita*. En este modelo se buscan, por un lado, cosas generalizables, aplicables en muchos casos, pero por otro, se especifica la necesidad de contextualizar e individualizar las intervenciones. También recalca tener en cuenta que el material de construcción de la casita (los ladrillos, los perfiles metálicos, etc.) representan la adaptación de la intervención a la cultura local: las metáforas, los mitos, la música, los bailes, el humor local, la costumbres, entre otros. Por tanto, es tarea primaria e indispensable tomar en cuenta cuáles son los elementos que forman parte de la cultura, la familia y la personalidad del individuo que favorezcan la “edificación de la casita” de la resiliencia. Sin perder de vista la individualidad porque “Si objetivamos demasiado la resiliencia nos perdemos una parte subjetiva” (Vanistendael, 2013).

Sin embargo, recalca la tarea esencial y primaria, anterior a cualquier intervención, relacionada con la garantía de que las personas tienen cubiertas las necesidades básicas (comida, lugar para dormir, salud, etc.), ya que si estas condiciones mínimas no están garantizadas, no se puede trabajar en el resto. En el núcleo central se encuentra la aceptación profunda de la persona, en cuanto tal, sin llegar a aceptar cualquier comportamiento. En la primera planta estaría el sentido de la vida, tener un sentido por el que vivir, a través del cual nos proyectemos en el futuro. En el segundo piso se encontrarían algunas de las competencias personales y aptitudes sociales troncales para el desarrollo de la resiliencia, así como una de las capacidades de adaptación positiva más importantes como es el sentido del humor. En el techo encontraríamos la capacidad de trascendencia o apertura a otras experiencias. Sin embargo, la forma gráfica tradicional de la casita se ha ido complementando con otros elementos, entre los que se encuentra la chimenea, escenificando la estima o cariño, como lo que da calor general a toda la casa, y lo que en definitiva acepta al otro como un todo.

*Modelo de la resiliencia en la escuela o Rueda de la resiliencia de Henderson y Milstein (2003)*. Este modelo de promoción de la resiliencia se desarrolló específicamente para el ámbito escolar. Se basa en seis pasos para construir la resiliencia que se pueden agrupar en dos objetivos.

Figura 8. Rueda de la resiliencia (extraído de Henderson y Milstein, 2003)



a) Objetivo 1: Mitigar o contrarrestar los factores de riesgo individuales y del ambiente.

1. *Enriquecer los vínculos*: se refiere al fortalecimiento de los vínculos afectivos entre los pares, entre el docente y el alumno y entre los miembros que forman la comunidad educativa. Se trata de fortalecer las relaciones y de implicar a los alumnos en el estilo de aprendizaje.

2. *Fijar límites claros y firmes*: se trata de elaborar e implementar currículos escolares coherentes donde se disminuyan las conductas de riesgo. Será imprescindible establecer límites y normas que sean conocidas, aceptadas e interiorizadas por todos los miembros de la comunidad educativa.

3. *Enseñar habilidades para la vida*: se deberán enseñar formas de cooperación, generar autoestima, optimismo, independencia, humor, moralidad, iniciativa, creatividad, autonomía, introspección, capacidad de relacionarse, tener un manejo sano del estrés, así como habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones.

b) Objetivo 2: promocionar o favorecer la resiliencia.

1. *Brindar afecto y apoyo*: aquí encontraríamos al docente, según Cyrulnik (2001), «guía o tutor de resiliencia», que genera confianza (uno de los aspectos clave del desarrollo positivo). Sin presencia de un vínculo afectivo es casi imposible superar la adversidad.

2. *Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas* para que éstas sean motivadoras y eficaces. En ocasiones los alumnos tienen bajas expectativas sobre ellos mismos que incluso pueden que sean poco realistas. Esto hace que su motivación decaiga. También ocurre esto con los docentes, cuando sienten que sus habilidades o potenciales no se reconocen o se infravaloran. Aquí el apoyo de la dirección del centro y de los padres es importante, siendo éste un refuerzo y apoyo a su labor educativa.

3. *Brindar oportunidades de participación significativa*: ofrecer una alta responsabilidad a los alumnos, a sus familias y al personal escolar. Consiste en generar espacios de mayor resolución de problemas de forma horizontal (entre todos los miembros de la comunidad) y no vertical (dirigida por la dirección del centro).

En resumen, hemos señalado algunos de los modelos de resiliencia que más se destacan en la literatura y en los programas de intervención. Destacamos los modelos de Grotberg y Saavedra porque son los dos modelos que fundamentan una de las escalas que utilizaremos para el estudio y que señalaremos a continuación. En términos generales, podemos observar como todos los modelos contemplan la necesidad de atender tanto a factores internos como externos para desarrollar y promover la resiliencia.

## 7. La evaluación de la resiliencia. Herramientas de medición

La resiliencia está siendo una de las variables más estudiadas en la actualidad por las implicaciones que tiene en cuanto a la prevención de conductas de riesgo, la promoción del desarrollo positivo humano y la visión esperanzadora de la vida ante circunstancias tan difíciles como las actuales. Por ello, es necesaria la creación de instrumentos que permitan conocer un *Personal Resiliency Profile* (Prince-Embury, 2013). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados en las



últimas décadas –tanto desde las ciencias de la salud como desde las ciencias sociales– por conocer en profundidad el constructo, la inexistencia de una definición unívoca y clara (Kaplan, 2005 y 2013) está generando problemas metodológicos en cuanto a la creación de instrumentos de medida válidos y fiables o la creación de programas de intervención.

Esta “indefinición” puede estar generada por aspectos como: a) interpretar la resiliencia como resultado o como causa del resultado, como rasgo o como proceso b) variabilidad en la definición de los factores protectores y de riesgo, o c) los resultados y sus causas son definidas en términos de factores de riesgo que en sí mismos son variables (Grotberg, 2003; Luthar, Cicchetti y Becker, 2000). Grotberg, en *Resiliencia descubriendo las propias fortalezas* (Melillo y Suárez, 2001), señala que uno de los motivos por los cuales puede deberse la falta de instrumentos de medida es por el desarrollo tan abrupto del concepto. Otra de las causas es que muchas escalas han sido creadas recientemente y requieren tiempo para ser validadas (Windle, Bennett y Noyes, 2011).

Las revisiones realizadas en torno a la resiliencia y a su método de medición coinciden en la problemática existente surgida, entre otros motivos, por la complejidad del constructo que conlleva a la falta de consenso respecto a su medición (Masten y Coatsworth, 1998; Vanderbilt y Shaw, 2008; Windle, 1999 y 2011). Al ser definida como una capacidad que se construye en interacción y de la que forman parte tres ámbitos (individual, familiar, contextual), resulta difícil aglutinar en un solo instrumento elementos que permitan conocer la realidad del sujeto en los tres aspectos (Naglieri, LeBuffe y Ross, 2013; Prince-Embury y Saklofske, 2013).

La evaluación de las intervenciones y los programas destinados a promover y desarrollar la resiliencia así como las investigaciones para comprender los factores determinantes, exigen medidas fiables y válidas para garantizar la calidad de los datos (Windle, Bennett y Noyes, 2011). Por ello, si no existe una definición clara ni unívoca, ¿cómo se mide la resiliencia? De forma coherente con la variabilidad de definiciones, existe una variabilidad de métodos de medición. Los autores, Luthar y Cushing (1999), describieron tres formas de medir la resiliencia: analizar la adversidad, la adaptación positiva o el proceso resiliente y el tercer tipo de medida, que responde a las características del trabajo realizado en esta investigación y a los objetivos de los instrumentos de medida seleccionados, se

interesa por observar la unión entre la adversidad y la adaptación positiva del sujeto a través de su propia percepción.

Hauser (1999) y Ospina (2007) realizaron revisiones bibliográficas a través de las cuales indicaron la existencia de distintos tipos de instrumentos de medida en función del tipo de estudio que se realizase. Así, Hauser señaló que los estudios en resiliencia solían ser de tres tipos: epidemiológicos, de estudio de los patrones de adaptación a través de la interacción entre los factores de riesgo y de protección y un tercero que se caracterizaría por el estudio solo de la recuperación después del trauma. Por su parte, Ospina estableció que existían 3 clases de instrumentos para medir la Resiliencia: Instrumentos y técnicas de medición proyectivas, Instrumentos y técnicas de medición psicométricas (entre las que se encontrarían las utilizadas en nuestro estudio) e Instrumentos y técnicas de medición de imagenología (pruebas neuroendocrinológicas, exámenes genéticos, que corresponderían a la tendencia de investigación de la cuarta ola de investigación expuesta anteriormente). A esta clasificación se añadirían el estudio de casos, como ejemplo de técnica recomendable para realizar una adecuada intervención personal.

Hay autores, que clasifican los instrumentos de medida en función del tipo de propósito a observar, (adversidad, proceso, interacción), otros investigadores, toman como criterio la edad, clasificando los instrumentos de medida según se apliquen a niños, adolescentes o adultos (Zolkoski y Bullock, 2012); y hay quienes organizan los instrumentos en función del ámbito científico al que pertenezca la población para la que se administren, por ejemplo, ámbito sociosanitario (pacientes enfermos), ámbito educativo. Por citar algunos ejemplos, Naglieri y Lebuffle (2005) y LeBuffe, Shapiro y Naglieri (2009), se han especializado en la creación de escalas de resiliencia para niños (DECA), Wagnild y Young o Ungar y Liebenberg, en adolescentes, Prince-Embury (*The Resiliency Scales for Children and Adolescents*, RSCA, 2013) en niños y adolescentes y Connor y Davidson en población adulta.

Lo que queda claro es que la evaluación para la intervención en programas dedicados a la promoción de la resiliencia requiere de instrumentos válidos y fiables. Sin embargo, de la amplia gama de escalas existentes y desarrolladas a lo largo de las últimas dos décadas, no todas responden a los criterios psicométricos exigidos. La mayor parte de las escalas revisadas, son de auto informe con lo que

en términos generales evalúan la percepción del sujeto sobre su vida, quedándose meramente en un plano intrapersonal. Del mismo modo, son pocas las medidas desarrolladas para ser aplicadas en la infancia, cuando es en esta etapa, en la que la prevención y la atención temprana son efectivas ante problemas futuros. Y pocas, las desarrolladas y validadas específicamente para adolescentes.

Windle, uno de los autores que más se ha dedicado al estudio de la medida en resiliencia, manifiesta que como la mayoría de las escalas *existentes son auto informes*, requieren más trabajo de validación (Windle, 2011). En una de las investigaciones presentadas por él y colaboradores, realizaron una revisión metodológica cuantitativa utilizando principios sistemáticos para la búsqueda, selección, valoración de los criterios de calidad y la extracción de datos y la manipulación de escalas. En esta revisión, de las 15 escalas analizadas, indicaron aquellas que mejor se ajustaban a los 5 criterios que a continuación se muestran:

- \* La *validez de contenido*: el grado en que la medida constituye una muestra adecuada y representativa de los contenidos y alcance del constructo o dimensión a evaluar.
- \* La *consistencia interna*: El grado en que se relacionaban los elementos de una escala que miden el mismo constructo.
- \* La *validez predictiva o de criterio*: El grado de eficacia con que se puede predecir o pronosticar una variable de interés (criterio) a partir de las puntuaciones en un test validado previamente.
- \* La *validez de constructo*: El grado en que las puntuaciones en un cuestionario se relacionan con otras medidas de una manera que sea coherente con las hipótesis derivadas teóricamente en relación con los conceptos que se están midiendo. *Cronbach* señala que “la meta final de la validación es la explicación y comprensión, y por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo”. Es una condición indispensable a la hora de valorar la eficacia de un instrumento de evaluación sobre una variable psicológica determinada.

Los procedimientos metodológicos más utilizados para la obtención de datos referentes a la validez de constructos psicológicos han sido el análisis factorial y la matriz multirrasgo-multimétodo. Ambos sistemas son indicadores respectivos de las denominadas *validez factorial* y *validez convergente-discriminante*.

✱ *Reproducibilidad*

- Acuerdo: El grado en que las puntuaciones en medidas repetidas están cerca una de la otra (error absoluto de medición)
- Fiabilidad: hace referencia a la ausencia de errores de medida, o lo que es lo mismo, al grado de consistencia y estabilidad de las puntuaciones obtenidas a lo largo de sucesivos procesos de medición con un mismo instrumento.
- Respuesta: La capacidad de un cuestionario para detectar cambios clínicamente importantes en el tiempo.
- Efectos techo y suelo: El número de encuestados que alcanzaron el nivel de puntuación más bajo o más alto.
- Interpretabilidad: El grado en que se puede asignar significado cualitativo de las puntuaciones cuantitativas.

Entre las escalas analizadas en esta revisión de 15 instrumentos, los autores destacaron dos de las utilizadas en nuestro estudio: CD-RISC y CYRM. La CD-RISC fue destacada por presentar buenas puntuaciones en cuanto a consistencia interna, validez de criterio, validez de constructo. Además, se añadió la consideración de haber sido utilizada tras una intervención. Por su parte, la CYRM destacó por presentar buena validez de contenido y validez de constructo y puede ser la mejor opción para una encuesta transnacional. Los autores señalan que no existe una “escala de oro” para evaluar la resiliencia en las personas. Sin embargo, si se destaca que en su conjunto, las medidas desarrolladas para los adultos tienden a lograr los puntajes de evaluación de mayor calidad. La investigación futura debe centrarse, por tanto, en la presentación de mayores informes de validación así como en proporcionar una selección de las medidas de resiliencia válidas para su uso con diferentes poblaciones (Windle, 2011).

En definitiva, en este tipo de medidas de autoinforme se deja de lado el conocimiento acerca del tipo y modo de las interacciones y relaciones que tiene el sujeto con su entorno, algo crucial para realizar una buena exploración. A pesar de la importancia de realizar una adecuada evaluación que incluya modelos de investigación multivariados –que aglutine el uso de varios instrumentos– y complejos, se requieren estudios con orientación prospectiva y longitudinal (Uriarte, 2005). El uso de distintas medidas de resiliencia en una misma investigación es recomendada por Smith, Tooley, Christopher y Kay (2010)

quienes argumentan que deberán realizarse para conocer si las escalas aportan los mismos resultados (validez de constructo) acerca de los recursos resilientes de las personas o se dan otros diferentes. Sin embargo, averiguar el modo en que se relaciona la persona ante los diversos aspectos que suceden en su vida a través del estudio de casos, modelos narrativos, de investigación-acción, entrevistas, o estudios longitudinales como el de Werner y Smith (Fullana, 1998; Smith, Epstein, Ortiz, Christopher y Tooley, 2013), forma parte de las sugerencias esenciales de los autores para una buena comprensión orientada a la intervención.

A continuación se presentan algunas conclusiones y recomendaciones a tener en cuenta con respecto a la selección de instrumentos para estudiar la capacidad de resiliencia:

- \* Las escalas cuantitativas de autoinforme tienden a usarse más que las medidas cualitativas (Masten et al., 2006) a pesar de que el estudio de casos es uno de los métodos más recomendados.
- \* Las medidas deben alejarse de detectar sólo de la ausencia de síntomas patológicos en favor del interés por conocer el funcionamiento adecuado de las personas ante los riesgos. Conocer el proceso.
- \* No parece existir ninguna medida uniforme que mida la capacidad de resiliencia para todas las personas con independencia de su edad y su procedencia geográfica y por tanto es difícil llegar a conclusiones generales aplicables a diferentes contextos, a través de uno sólo instrumento.
- \* Teniendo en cuenta que la resiliencia se define como una construcción compleja que es dinámica, no estática, es necesario que existan medidas de resiliencia que puedan capturar las complejidades en el tiempo (Glantz y Sloboda 1999; Rutter 1992; Windle 1999).
- \* Las medidas deben procurar explorar los mecanismos subyacentes y los procesos de resiliencia, analizando como se combinan los factores que tienen como resultado una disposición resiliente (Fergus y Zimmerman, 2005; Luthar y Cicchetti, 2000).

Como hemos señalado, existen distintos estudios para analizar la resiliencia, así como diferentes instrumentos en función del objetivo que se persiga, teniendo en cuenta que las escalas de auto informe prevalecen de forma destacada. Sea cual

fuere el objetivo a observar y la población a la cuál vaya dirigida, Naglieri, LeBuffe y Ross (2013) han señalado que para la construcción adecuada de una escala se deben tener en cuenta los siguientes criterios: 1) definir adecuadamente la variable o variables que se quieren medir, 2) desarrollar los ítems y realizar un estudio piloto para observar su validez. Se recomienda que los ítems sean claros, manifiesten una sola conducta y estén alejados de sesgos culturales, 3) explorar la escala con muestras más grandes de forma que se confirmen o no los resultados en cuanto a su fiabilidad y validez.

A continuación se señalan algunas escalas de resiliencia seleccionadas intencionalmente que responden a los criterios mencionados, algunas miden adversidad, proceso de adaptación, son para población infantil, adolescente y/o adulta.

Tabla 10. Escalas de resiliencia (elaboración propia)

NOMBRE	Año	Autor	Idioma	Descripción
<i>The Ego-resiliency Scale (ER89)</i>	1996	Block y Kremen	Inglés	Escala dirigida para adultos jóvenes de 18 a 23 años. Consta de 14 ítems. Entiende la resiliencia como una característica estable de la personalidad.
<i>Brief Resilient Coping Scale (BRCS)</i>	2008	Prince–Embury	Inglés	Evalúa las cualidades personales y las vulnerabilidades relacionadas con la resiliencia en niños y jóvenes de edades comprendidas entre 9 y 18 años. Tiene 64 ítems agrupados en tres factores: sentido de dominio – <i>mastery</i> –, sentido de relación y reacción emocional.
<i>Resiliency Scales for Children and Adolescents (RSCA)</i>	2008	Prince–Embury	Inglés	La conforman 3 escalas la escala que evalúa el sentido de dominio, la escala que evalúa la capacidad de relación y la que evalúa la reacción emocional. Pueden ser aplicadas en el ámbito clínico, escolar, etc.
<i>Escala de Resiliencia (RS)</i>	1993	Wagnild y Young	Inglés	Escala tipo <i>Likert</i> de dos factores y 25 ítems: competencia personal y aceptación de sí mismo y de su vida. Sus ítems, que fueron extraídos de la literatura relacionada y posteriormente validados a partir de 24 entrevistas a mujeres americanas que se adaptaron con éxito a los acontecimientos importantes de la vida, reflejan cinco aspectos de la resiliencia: perseverancia, confianza en sí mismo, sentido de la vida, filosofía de la vida y ecuanimidad. Fiabilidad Aplha de cronbach para toda la escala .94.

<b>Adolescent Resiliency Belief System</b>	1995	Jew y Green	Inglés	Escala tipo <i>Likert</i> de 21 ítems, que califica de 1 a 6 el grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones positivas sobre creencias optimistas de los estudiantes. Consistencia interna de .82 a .92.
<b>Resiliency Scale for Adolescents</b>	1999	Jew, Green y Coger	Inglés	Tiene 35 ítems, basados en 12 habilidades y capacidades que contribuyen a la disminución de la vulnerabilidad al estrés en niños. Contienen tres subescalas relacionadas con orientación hacia el futuro, adquisición de habilidades y autonomía y riesgo. Dado que los ítems hacen referencia a problemas específicos de los adolescentes, la escala puede ayudar a orientar la intervención de maestros.
<b>Adolescent Resilience Scale</b>	2002	Oshio, Nakaya, Kaneko y Nagamine	Japonés e Inglés	Es una escala creada con población japonesa que contiene 21 ítems y evalúa tres factores: búsqueda de la novedad, regulación emocional y orientación futura positiva. Fiabilidad total .85.
<b>The Connor Davidson Resilience Scale (CD-RISC)</b>	2007	Connor y Davidson	Inglés y Castellano	Escala inglesa utilizada inicialmente en el ámbito clínico. Posteriormente se extiende a más áreas, y se traduce a varios idiomas.
<b>Resilience Scale for Adolescents</b>	2006	Hjemdal	Inglés	Escala creada para ser administrada a adolescentes comprendidos entre 13 y 15 años, en la que se observan aspectos individuales como la presencia de actitudes, aspectos familiares como la presencia de apoyo familiar y la cohesión o aspectos contextuales como el apoyo externo. Fiabilidad de .94.
<b>Escala SV-RES</b>	2008	Saavedra y Villalta	Castellano	Escala chilena que consta de 60 ítems distribuidos en 12 factores de resiliencia. Se basa en el modelo de Grotberg y en el modelo emergente de resiliencia de Saavedra. Fiabilidad de .96.
<b>Resilience Scale for Adults (RSA)</b>	2007	Hjemdal	Inglés	Escala de 45 ítems que evalúa en 5 factores los siguientes aspectos: competencia personal, competencia social, coherencia familiar y estructura personal. Tiene una fiabilidad de .93.
<b>Child and Youth Resilience Measure (CYRM)</b>	2008	Ungar y Liebenberg	Inglés, la hemos traducido a castellano	Escala de 28 ítems, que evalúa a través de 3 factores (individual, relacional y contexto), aspectos relacionados con la resiliencia del individuo relacionada con aspectos protectores externos. Ha sido aplicada internacionalmente, y es una de las recomendadas para utilizarla en distintos países por la ausencia de sesgo cultural.
<b>Inventario de Cualidades Resilientes para</b>	2009	Villalobos	Castellano	Inventario compuesto por 143 ítems que integran 11 escalas, las cuáles evalúan las características psicosociales que han sido asociadas al perfil de personas resilientes: afectividad(positiva y negativa),

<b>Adolescentes (ICREA)</b>				autoeficacia, afrontamiento (activo y evasivo) locus de control (interno y externo), autoconcepto y satisfacción personal, sentido del humor, habilidades sociales (sociabilidad y empatía), prosocialidad, apoyo familiar percibido, apoyo de los pares percibido y apoyo de otros significativos percibido.
<i>Encuesta ClassMaps</i>	2004	Doll et al.	Inglés	No está dentro de las escalas o instrumentos de medida más citados, pero se señala por las características distintivas con respecto a las anteriormente mencionadas. En este caso, es una escala anónima administrada a estudiantes que evalúa 6 características de un aula eficaz.

En nuestra investigación también nos planteamos varias preguntas antes de seleccionar los instrumentos de medida para aplicar a los alumnos que acuden a los PCPI, entre ellas, quisimos conocer qué instrumentos estaban disponibles para medir la resiliencia, cuáles eran las propiedades psicométricas que se recomendaban para que un instrumento fuese fiable, a qué población se administraban y cuáles eran los instrumentos disponibles para aplicar a población adolescente. En este proceso, de la misma forma que destacaron algunos autores, percibimos que la diversidad en las definiciones (Prince-Embury, 2013), los diversos factores en los que se subdividían las escalas, y la forma de interpretar cada constructo, dificultó en ocasiones la comprensión de algunos estudios.

En definitiva, resulta complejo seleccionar el instrumento que se adapte perfectamente a las características de la muestra y a los objetivos de la investigación, por ello se recomienda realizar una combinación de instrumentos para medir la resiliencia (Cabrera, Aya y Cano, 2012; Smith, Tooley, Christopher y Kay, 2010) ya que se crea una sinergia con la que se pretenda comprender mejor el concepto.



*Promoción y desarrollo de la resiliencia en la escuela*

En cuanto a la promoción para la prevención, destacado por la tercera generación de investigadores, abordamos a continuación algunos aspectos en relación a este objetivo. Los *Youth Development Programs*, sugieren la presencia de tres características en cualquier programa de intervención con adolescentes: tener objetivos positivos, una atmósfera de esperanza y promover actividades que sean de interés para los jóvenes (Roth y Brooks-Gunn, 2003) (generalmente que difieran de las propiamente académicas). ¿Por qué deben ser de este modo? Porque el propósito de un programa de desarrollo debe ser proporcionar la oportunidad para que los adolescentes desarrollen habilidades, participen en actividades reales que animen su esperanza y confianza en sí mismos y amplíen sus horizontes hacia un futuro con sentido.

Los programas de promoción y desarrollo de la resiliencia, no responden a los mismos criterios que el paradigma del PYD, ya que van orientados a una población más diversa, no sólo a los jóvenes, pero sin embargo comparten muchos puntos en común. En su mayoría, tienen el propósito de fomentar y/o generar confianza en el individuo, fomentar su autoestima, fortalecer factores protectores y controlar los de riesgo (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013) sea este un niño, adolescente, persona adulta, comunidad o empresa. Entre sus objetivos suelen destacar la enseñanza de estrategias y habilidades que puedan utilizarse para hacer frente a los retos y adversidades. Todo ello, desde un ambiente de apoyo, confianza y visión esperanzadora.

Por ejemplo *Ready by 21* ([www.readyby21.org](http://www.readyby21.org)) es una iniciativa del *The Forum for Youth Investment* basada en décadas de experiencia trabajando con los líderes estatales y locales de norteamérica. Se trata de un conjunto de estrategias innovadoras que ayudan a las comunidades y los estados a mejorar las probabilidades de que todos los niños y jóvenes estén listos para acceder a la universidad, el trabajo y la vida. Todos los jóvenes necesitan aprender habilidades, estar conectados a la comunidad y estar preparados para tener éxito, en la sociedad en general y en el ámbito educativo en particular. El éxito en la escuela es sólo una parte de la ecuación.

El Modelo PERMA de Martin Seligman (2011), siguiendo el paradigma del PYD, no es propiamente un modelo de resiliencia pero en él se trabajan aspectos similares como: las emociones positivas, el compromiso, las relaciones positivas, la búsqueda de sentido y el sentido de logro. Del mismo autor, el *Penn Resiliency Program* (PRP) – Reivich, Gillham, Chaplin y Seligman, 2013– está orientado para adolescentes siguiendo el modelo ABC de Ellis (1962) en el que se tiene en cuenta que las personas responden de forma diferente ante un mismo evento. Se desarrolla dentro de la escuela a través de la intervención de los profesores. El objetivo principal es ayudar a los jóvenes para que desarrollen sus habilidades personales que les permitan solventar los problemas que les vengan de manera favorable. Se busca promover la resiliencia y prevenir la ansiedad y la depresión. Trabajan a través de siete destrezas, siete habilidades intrapersonales relacionadas con la resiliencia: regulación emocional, control del impulso, análisis causal, optimismo realista, autoeficacia, empatía y logro. Se destaca de este programa que, anteriormente a la aplicación del mismo a los alumnos, se “entrena” a los profesores para que sepan cómo actuar. Actualmente, están desarrollando el mismo programa con las familias (PRP-P) ya que la intervención en los tres niveles (individual, familiar y comunitario) aporta mayores beneficios.

Doll (2013), es una de las autoras que se ha centrado en la promoción de la resiliencia en la escuela. Entre otras cosas, desarrolló una escala llamada *ClassMap*, que se ha mencionado en un apartado anterior, la cual sirve para que los alumnos evalúen el contexto educativo en el que están inmersos a diario. A partir de esas evaluaciones, y en conjunto con los docentes, se van trabajando diferentes aspectos que los alumnos consideran que no son adecuados, junto con otros que los profesores observan que se deben potenciar en los alumnos.

Otro ejemplo, de resiliencia en la escuela, es el *Programa de aceleración del aprendizaje llevado a cabo en aulas de Colombia* (Acevedo y Restrepo, 2012). Antes de implantarlo en los colegios, se comenzó con una formación a maestros y maestras en el campo de la resiliencia: Fase I: Programa de formación en resiliencia educativa; Fase II: Fortalecimiento de la resiliencia en los escolares, el maestro como escudo protector; y Fase III: De profesores, familias y estudiantes. Se logra, una reflexión con los profesores acerca de la importancia de adquirir conocimientos en el campo, para detenerse en pensar que son agentes de resiliencia y de cambio.

Tabla 11. La escuela secundaria y el desarrollo adolescente (Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos y Antolín, 2008).

LA ESCUELA SECUNDARIA Y DEL DESARROLLO ADOLESCENTE	
1.	Establecimiento de <b>vínculos personales positivos con el profesorado</b> . Aunque la escuela es un contexto que favorece enormemente el desarrollo de las relaciones con iguales, debe además promover vínculos positivos con el profesorado, que sean construidos a través de una relación afectuosa y sostenida.
2.	La creación de un <b>entorno positivo que represente un clima afectuoso y seguro en el centro</b> . El centro educativo debe ser un contexto con normas y límites claros, con una cercanía y calidez afectiva en las relaciones y la existencia de una comunidad educativa en la que profesores y profesoras se encuentren en un ambiente de apoyo a su labor.
3.	La <b>oferta de oportunidades positivas para el desarrollo de competencias</b> en los chicos y chicas adolescentes. Por un lado, oportunidades positivas que supongan para el alumnado la posibilidad de participación y liderazgo en actividades grupales de diverso tipo. Por otro, la implementación de programas de desarrollo positivo, que redunden en el desarrollo de las competencias personales y socio-emocionales necesarias para afrontar exitosamente su adolescencia.
4.	<b>Formación del profesorado y fomento de su participación</b>

En la Tabla 11, en la que se señalan los puntos esenciales de una escuela secundaria que favorezca el desarrollo adolescente, se pueden ver claramente las similitudes con el modelo de promoción de la resiliencia en la escuela de Henderson y Milstein, por ejemplo. El cuarto punto está señalado en color rojo, ya que no aparece en el cuadro que realizan los autores, pero en cambio se menciona como un aspecto imprescindible en todos los programas que aparecen en el documento.

El programa 4-H (ALL STAR), es un programa de desarrollo juvenil que proporciona a los jóvenes experiencias llenas de enseñanzas y oportunidades de

desarrollo en cuatro ámbitos, *head, heart, hands y health* (Oliva, Jiménez, Parra y Sánchez-Queija, 2008). Es uno de los programas creados para ser aplicados en ámbitos extraescolares, ya que el interés por el adecuado desarrollo de los jóvenes no solo reside en los centros escolares sino fuera de ellos, siendo en ocasiones entornos más propicios para desarrollar habilidades sociales y creativas.

Otro de los programas que favorece el desarrollo positivo de los jóvenes, que fomenta la resiliencia y que contempla la autorregulación como una variable esencial es el *Resilience Builder Program for Children and Adolescents* (Karapetian, Zucker y Johnson, 2011). Este es un programa utilizado desde 1992 que incluye dentro de la segunda unidad dos sesiones que trabajan la autorregulación: *Anxiety Management* y *Anger management*. Está basado en el CBT -*Cognitive Behavioral Therapy* -: terapia cognitivo-conductual y tiene como objetivo el desarrollo de factores protectores que permitan a los jóvenes adaptarse y enfrentarse a las situaciones de cambio como tener habilidad para tomar la iniciativa (ser proactivo), modular las emociones y el comportamiento (*self-regulation*), favorecer que padres u otros cuidadores estén implicados en ayudarles a creer y desarrollar sus habilidades para la vida (parentalidad proactiva), entre otros.

El *RES-Research o Resilience in education settings research* (The International Bank for Reconstruction and Development, 2013) es otro manual, en este caso, orientado a las instituciones políticas o educativas que atienden a jóvenes en riesgo o que están viviendo situaciones problemáticas de forma que adopten las medidas adecuadas para establecer la resiliencia en sus comunidades.

Todos estos programas y paradigmas procuran el buen desarrollo de los jóvenes y de quienes están a su alrededor. Promueven y potencian el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, generan oportunidades para expresar su creatividad, pero también, y aludiendo a los factores de riesgo, suelen aumentar el rendimiento académico (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik y Elias, 2003).

## Conclusión

La resiliencia es una cualidad que pueden desarrollar las personas y que se construye en la interacción social. La mayoría de los autores comparte esta perspectiva interaccional o constructivista que desde la segunda generación se ha ido consolidando. Por tanto, podría decirse que aunque requiere una respuesta individual, no es una característica individual, ya que está condicionada tanto por factores individuales como ambientales que favorecen la adquisición y desarrollo de las habilidades, fortalezas y aptitudes que ayudan a hacer frente a las dificultades que surjan en el transcurso de la vida. Como se habrá podido comprobar, la resiliencia y la exclusión, están en ocasiones relacionadas, y a pesar de que una puede determinar o no la otra, son muchos los factores protectores, factores de riesgo o la adversidad que condicionan a las personas en riesgo (ver capítulo I) los que forman parte también de los factores claves que influyen en el desarrollo de la resiliencia.

Sin embargo, la investigación sobre la resiliencia da un paso más allá y no se queda sólo en el conocimiento del tipo de interacción y relaciones entre el individuo y su entorno, sino que, como aborda la tercera generación, se inclina por el modelo de la promoción. ¿Por qué las intervenciones psicológicas que cambian la mentalidad de los estudiantes son eficaces? Recientemente se han realizado investigaciones en las que se demuestra el impacto que tienen las creencias (o pensamientos internos) de los alumnos en su capacidad resiliente frente a los retos académicos y sociales. Se señala que los estudiantes que creen (o se les ha enseñado) que las capacidades intelectuales y los atributos sociales son cualidades que se pueden desarrollar (a diferencia de las cualidades que son hereditarias) tienden a mostrar un mayor rendimiento, mayores tasas de finalización del curso y menores niveles de agresividad y estrés (Yeager y Dweck, 2012). Aunque se enseñen a los adolescentes determinadas habilidades intelectuales y sociales, sólo podrán desarrollarlas y emplearlas adecuadamente si piensan y confían en que pueden cambiar y tienen el potencial de mejorar (Blackwell, Trzesniewski y Dweck, 2007). Los programas de intervención y nuestra investigación, en este sentido, están orientados a conseguir que los jóvenes confíen en sí mismos, se apoyen en personas cercanas –tutores de resiliencia– y logren conseguir sus metas.

Sara Truebridge y Bonnie Benard (2013), realizan en un díptico 10 reflexiones muy claras acerca de la resiliencia, que podrían resumir perfectamente el capítulo que se ha presentado:

1. La resiliencia comienza con las creencias, los pensamientos de las personas. Si considero que puedo salir adelante, o que la persona que tengo frente a mí puede hacerlo, con mucha probabilidad lo hará.
2. La resiliencia es un proceso, no un rasgo
3. Todo el mundo puede desarrollarla con independencia de la edad, lugar de nacimiento, o circunstancias personales.
4. Los tres factores protectores esenciales que ayudan a mitigar la adversidad son: las relaciones de cuidado con los demás, tener altas expectativas y da/tener oportunidad para participar y contribuir.
5. La resiliencia no es sólo para personas que se encuentran en situaciones de alto riesgo, sino para todas ellas, estén en riesgo o no lo estén.
6. La resiliencia no es un programa o un currículum que se pueda comprar o adquirir. Es una forma de actuar. En la educación se asemejaría más al *cómo* enseña el profesor que al *qué* enseña.
7. No es sólo para una intervención o como forma de remediar un problema, se basa en destacar las fortalezas de las personas como modelo positivo, protector y preventivo ante las adversidades.
8. El apoyo de una persona en un momento determinado puede ser crucial para el comienzo del desarrollo de la resiliencia en otra.
9. Las experiencias de cambio o adversas pueden ser oportunidades de cambio. En ocasiones, “una pérdida puede ser una ganancia” (Albert Espinosa, 2010).
10. La mayoría de las personas pueden salir adelante a pesar de los riesgos.

Con todo lo dicho anteriormente, y aclarado el constructo de resiliencia, en este trabajo queremos incidir en tres aspectos que consideramos fundamentales: a) la importancia de trabajar la resiliencia en los jóvenes que fracasan en el sistema escolar, b) analizar la autorregulación como uno de los factores protectores más importantes c) realizar la observación en el sistema educativo formal, uno de los

contextos protectores más influyentes. De este modo, en el capítulo siguiente se especificará qué es la autorregulación y qué tipo de relación tiene con la resiliencia. Analizaremos con mayor profundidad su desarrollo dentro de las características individuales protectoras, y justificaremos la importancia de trabajar la capacidad de autorregulación personal en los jóvenes que no superan los objetivos de la educación básica obligatoria y que acuden a *Programas de Cualificación Profesional Inicial*.





## **Capítulo III.**

### **La autorregulación personal**



*La felicidad es el sentido y la finalidad de la vida, el objetivo y fin de la existencia humana*

Aristóteles



## Introducción

La *autorregulación personal* es una variable destacada por la investigación científica como parte de los factores protectores de la resiliencia (ver capítulo II), ya que engloba comportamientos y pensamientos que ordenan la mente y la acción. Recientemente, se ha utilizado el adjetivo *personal* (Zapata, De la Fuente y Martínez-Vicente, 2013), para destacar su dimensión personalística, inherente al sujeto, en su globalidad, y diferenciar esta construcción de la *autorregulación del aprendizaje*, más utilizado en los ámbitos psicoeducativos, como una construcción específica del proceso de aprendizaje.

El interés por el estudio de la autorregulación ha sido abordado desde distintos campos del saber, entre ellos la filosofía, la psicología y la biología (Pereira, 2005). Sin embargo, tras revisar algunos manuales de autorregulación (Vohs y Baumeister, 2011; Hoyle, 2010), como el *International Handbook on Applying Self-Regulated Learning in Different Settings* (de la Fuente y Eissa, 2010) o el *Handbook of Self-Regulation* (Vohs y Baumeister, 2011) se observa que la mayor parte de los estudios realizados al respecto giran en torno al ámbito del aprendizaje o clínico/personalidad, respectivamente. Como se ha comentado ya, también destaca el estudio de la regulación del aprendizaje (Bembenutty, Cleary y Kitsantas, 2013).

Como variable psicológica está siendo objeto de gran interés educativo e investigador (de la Fuente, Peralta y Sánchez, 2009) ya que se ha observado que permite a las personas comportarse adecuadamente, y obtener beneficios, siempre y cuando éstas lleven a cabo actividades de forma adecuada, y se abstengan de realizar otras que puedan ser perjudiciales para su propia vida (Baumeister y Heatherton, 1996). No todas las habilidades de autorregulación suelen ser efectivas ni funcionan adecuadamente en todas las situaciones ni para todas las personas (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000, 2005).

Representa, a su vez, uno de los logros más importantes durante el desarrollo psicológico (Gaxiola, González, Domínguez y Gaxiola, 2013) ya que hace referencia a todos los procesos intrapersonales que intervienen en la consecución de las metas (Schunk, 1997). Está relacionada con la competencia social, conductual y académica (Gaxiola, González, Contreras, Gaxiola, 2012;

Nilson, 2013) y responde a una de las competencias clave para un desarrollo que promueva la buena adaptación a las diversas circunstancias de la vida (Buckner, Mezzacappa y Beardslee, 2009). El desarrollo de la autorregulación es de tal interés que incluso el documento elaborado por Jonathan Anderson para la UNESCO (2010) sobre las competencias del siglo XXI destaca entre las *Habilidades para la vida y la carrera*: Flexibilidad y Adaptabilidad; Iniciativa y Auto-Dirección; Habilidades sociales y transculturales; Liderazgo y Responsabilidad, entre otras, donde se recalca que los contextos de vida y de trabajo de hoy requieren muchas más habilidades. También los estudios de Anderman y Wolters (2006) y el *Partnership for 21st Century Skills* (2011), destacan como una de las competencias fundamentales del siglo XXI, la resolución de problemas, el control de la conducta, la proposición de metas, la iniciativa, autodirección, entre otros que forman parte de la capacidad de autorregulación personal y del aprendizaje.

Los jóvenes de hoy en día se caracterizan por estar en un mundo complejo en el que es fundamental la adquisición y el desarrollo de habilidades y estrategias para enfrentar las situaciones adversas. Además, una de las hipótesis que establecen algunas investigaciones (Romer, Duckworth, Sznitman y Park, 2010) es que los adolescentes no tienen el suficiente control frontal necesario para inhibir los impulsos que les conducen, en ocasiones, a realizar conductas de riesgo. La autorregulación resulta esencial en el proceso de aprendizaje permanente (Nilson, 2013) al ser la llave reguladora que mejora los procesos y resultados (Gairín, 2007). En este sentido, desarrollarla no debiera de ser un problema, ya que esta variable se puede aprender. Por tanto, el problema no reside tanto en la falta de maduración cerebral como en la ausencia de experiencias y modelos que enseñen cómo enfrentar las distintas situaciones. En definitiva, el desarrollo de la autorregulación en los jóvenes es importante ya que incluye el establecimiento de metas, la planificación, la persistencia en la tarea (Gardner, Dishion y Connell, 2008) así como la adquisición de control sobre las propias emociones, la conducta, los pensamientos y el ritmo de aprendizaje, que facilitan la proposición y consecución de metas, a corto y largo plazo. Algo que es imprescindible en la sociedad actual.

Como se apuntará, es un importante predictor del rendimiento académico (Zimmerman y Schunk, 2008) y de las áreas social y conductual de la persona (Lerner, Lerner, Boweras, Lewin-Bizan, Gestsdottir y Urban, 2011). Está muy relacionada con el área prefrontal de la corteza cerebral que se ocupa de las

funciones ejecutivas -control, proposición de metas y objetivos a corto y largo plazo- (Baltes y Baltes, 1990). La autorregulación es un proceso que requiere voluntad (*will*) y habilidades o destrezas (*skills*) como destacaremos más adelante.

El objetivo de este capítulo es explicar el constructo de autorregulación, señalando brevemente su historia y desarrollo, mostrar algunas de las definiciones existentes y destacar los ámbitos de estudio (autorregulación personal y autorregulación del aprendizaje). Mostraremos algunos de los modelos explicativos que se han desarrollado, entre los que se encuentra el que sostiene la escala de autorregulación que se ha utilizado en este estudio. Se señalarán algunas investigaciones realizadas y se mostrará la relación existente entre la autorregulación (personal y académica) y la resiliencia. A lo largo de todo el capítulo, de forma transversal, se irán exponiendo razones y motivos por los que consideramos importante estudiarla en los jóvenes en riesgo que acuden a PCPI, como las señaladas por Brdar, Rijavec y Loncaric (2006) que abogan por la necesidad de estudiar la relación entre el fracaso escolar y el desarrollo de estrategias de autorregulación.

## **1. Desarrollo de la autorregulación y modelos**

La autorregulación es un aspecto crucial de investigación porque es un constructo bajo el que se recogen muchas de las competencias a las que se refieren los estudios, documentos nacionales e internacionales, *workshops* que analizan las habilidades (*skills*) necesarias para que los estudiantes estén bien preparados y tengan éxito en la sociedad del S. XXI. Un mundo de economía global y en constante cambio (Anderman, 2011; Trilling y Fadel, 2009; Wolters, 2010) que requiere de jóvenes activos y con iniciativa (Anderson, 2010; UNESCO, 2012).

Desde la antigüedad, Aristóteles y Sócrates, entre otros, destacaron que la “vida buena” se relaciona con la regulación de cogniciones, emociones y acciones (autorregulación) que son útiles para generar invulnerabilidad psicológica (resiliencia) (Fernández y Comes, 2009). Como se puede observar, las nociones de autocontrol y autorregulación no son una invención de nuestro siglo, sino que forman parte de los estudios y pensamientos por los que se ha abogado siempre y que describen los procesos (pensamiento interpsicológico e intrapsicológico) por

los que los individuos aprendemos (Vygotsky, 1986). El autocontrol, por ejemplo, se ha convertido en un objetivo de las sociedades civilizadas cuyo objetivo es conseguirlo a partir de la educación familiar y escolar (Pantoja, 1986) de forma que se dirija, mantenga y coordine la propia actividad individual sin la coerción externa.

Si bien los términos autocontrol y autorregulación no se han distinguido en el vocabulario común, sí lo han hecho en el ámbito científico. Así, la regulación procede del ámbito de la técnica haciendo referencia a mecanismos automáticos que organizan, conforme a determinadas guías o patrones preestablecidos, la marcha de un dispositivo. Esta misma analogía se ha aplicado a las ciencias humanas entendiendo la *autorregulación* como la capacidad del ser humano para regular su conducta, su pensamiento y sus sentimientos conforme a determinadas reglas internas al individuo y externas a él, lo que le confiere un valor de orden meta-comportamental (de la Fuente, 2014)

Los estudios de la autorregulación comenzaron en los años 50, pero no fue hasta la década de los 60 y especialmente de los 70 cuando tomó cuerpo y consideración (Pantoja, 1986). En general, a lo largo de los años, muchos estudios se han orientado al ámbito de la salud, pero años después se observó que las estrategias y procesos de autorregulación necesarios para modificar la conducta en un entorno concreto, eran diferentes en función del contexto (de Ridder y de Wit, 2006). Por ello, surgieron estudios orientados a la autorregulación del aprendizaje, entre otros.

Uno de los primeros autores que suscitó el interés por la autorregulación y el autocontrol fue Kanfer, quien señaló que el autocontrol era un caso especial de autorregulación puesto que generalmente su fin es la no ejecución, mientras que la autorregulación tiene como resultado una modificación en la conducta. Otro de los autores que introdujo el estudio de la autorregulación fue el psicólogo americano Albert Bandura que lo trató en su libro *Social Learning Theory* (1977). Este autor la concibió como un logro del proceso de socialización y como la capacidad para controlar las propias acciones, produciéndose un cambio en la concepción que hasta el momento existía sobre el individuo. En este sentido, frente al conductismo radical, se considera a la persona capaz de controlar su vida. El individuo aprende así a ejecutar algunos de los comportamientos que observa en los otros (modelos), pero con el tiempo, es capaz de ejecutarlos sólo sin necesidad



de un modelo externo (Torrano y González-Torres, 2004). Bandura, parte del estudio del proceso de autorregulación para formular la teoría del aprendizaje social y define el autocontrol como la capacidad a través de la cual la persona aprende a actuar como responsable de su propio cambio. La autorregulación se entendería como el establecimiento de metas y la movilización de los esfuerzos y recursos necesarios para alcanzarlas (Woolfolk, 2010, p. 358) y se vincula con la competencia social, conductual y académica de las personas (Gardner, Dishion y Connell, 2008; Baumeister, Bratslavsky, Muraven, y Tice, 1998).

Como ocurre con otros constructos, como la Exclusión Social y la Resiliencia, también la autorregulación es definida de diferente forma en consonancia con las distintas interpretaciones que los investigadores realizan según los ámbitos de aplicación en los que se emplea. En una revisión, realizada al respecto, (de Ridder y de Wit, 2006) se encontraron más de 2700 publicaciones con la palabra clave “autorregulación” y se afirmó la complejidad de establecer una definición unívoca del constructo y sus implicaciones.

Las definiciones varían en función del autor que las desarrolle, pero en términos generales se ha entendido de dos formas, como *proceso* o como *capacidad* aunque también hay autores que la utilizan como un término equivalente al de autocontrol, tal como se ha señalado en sus comienzos (Carver y Scheier, 2011).

La autorregulación se concibe como una *meta-habilidad de proceso* (de la Fuente, 2014) cuando el individuo, ejerce un esfuerzo interno por planificar, controlar y evaluar su pensamiento, su conducta y sus emociones (Baumeister y Vohs, 2004). Incluye así el establecimiento de unas metas, las acciones dirigidas hacia ellas (planificación), la supervisión de esas acciones (control) y la modificación de las mismas (evaluación) (Shebaya, 2011).

Es un proceso involucrado en cada una de las funciones ejecutivas definidas como conductas al servicio del yo (Salvador y Acle, 2005) que implica “iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, la forma, la intensidad o la duración de los estados emocionales internos, los procesos de atención o los estados de motivación relacionados con el logro de metas individuales” (Eisenberg y Spinrad, 2004, p. 338; Moilanen, 2007).

Los objetivos o metas son considerados como la piedra angular de la autorregulación, sin embargo, se ha estudiado que el control del *proceso* (*feedback loops* o *TOTE loops: test-operate-test-exit*) y la influencia de la *fuerza de voluntad* (*willpower*) son también elementos cruciales (Carver y Scheier, 2011; Bauer y Baumeister, 2011). Según el modelo TOTE las personas evalúan su estado actual en relación con los criterios fijados. Cuando se detecta una discrepancia entre los deseos y los estados actuales, las personas inician acciones para eliminar esas discrepancias. Cuando la discrepancia se reduce, los procesos de autorregulación finalizan.

En cuanto a los objetivos, éstos tienen su jerarquía o nivel de abstracción, y no es lo mismo querer ser buen ciudadano, que proponerse reciclar o tirar cada semana los productos separados a los diferentes contenedores. El primero es un objetivo general y el último una ejecución que contribuye al general. Es una fortaleza que fomenta la resistencia a la frustración (Moreno y Gálvez, 2010), un aspecto esencial para el desarrollo personal y educativo. Por ello, proponerse metas a corto plazo que estimulen al individuo, facilita el alcance del objetivo sin que la fatiga y la desmotivación hagan que lo abandone, como se verá en algunos resultados de nuestro estudio. Sin embargo, no debemos olvidar que los objetivos a largo plazo marcan la dirección hacia la cual dirigir los objetivos a corto plazo, con lo cual son fundamentales, tal y como se verá más adelante.

La autorregulación también ha sido definida como *capacidad* para modificar la conducta en virtud de las demandas de situaciones específicas (Ato, González y Carranza, 2004, p.69). Capacidad de alterar las respuestas de uno mismo para alcanzar un estado o resultado deseado que no se pueden conseguir de forma natural (Bauer y Baumeister, 2011, p.65). No se desarrolla de forma aislada sino que proviene de las interacciones sociales y ambientales, (Dinsmore, Alexander y Loughlin, 2008) de la misma forma que ocurre con la resiliencia y con cualquier otra capacidad humana.

A partir de las distintas definiciones elaboradas sobre el constructo, se han creado modelos explicativos e interpretativos de la autorregulación que han delimitado las características de esta construcción psicológica. En este estudio, nos hemos centrado en aquellos modelos que explican la autorregulación desde

los ámbitos personal y académico. Los primeros modelos explicativos de la regulación personal surgieron como mejora de las investigaciones realizadas en los años 70-80 con el objetivo de que fueran utilizados como modelos de terapia y tratamiento de la conducta en general. A continuación, se explicarán aquellos que hemos considerado, de forma coherente, por tener relación con los instrumentos de medida seleccionados.

Destacaremos los modelos de Kanfer y Bandura, como los precursores del estudio de la autorregulación personal y del aprendizaje, y señalaremos a Zimmerman, por ser un autor destacado, discípulo de Bandura, en la investigación sobre la autorregulación del aprendizaje. A pesar de que se hayan seleccionado estos modelos, se reconoce la importancia de otros igualmente válidos orientados a otros ámbitos, como el modelo de Barkley (1998) dirigido fundamentalmente a las personas con TDAH.

Desde un enfoque secuencial, Kanfer (1986), propuso un modelo en el que se entiende la autorregulación personal como un procedimiento corrector ante discrepancias, índices de peligro inminente o estados motivacionales conflictivos que activan el sistema de observación (de la Fuente, Peralta y Sánchez, 2009; Pantoja, 1986). Este autor hace una mejora en el modelo propuesto inicialmente por él, fruto de la tradición skinneriana de influencia externa. En el nuevo modelo, aparecen elementos de índole cognitivo que dan mayor protagonismo al sujeto. En consecuencia, el modelo dejó de llamarse "*self-regulation*" para llamarse "*beta-regulation*". El autor quiso hacer así la distinción entre tres tipos de control de la regulación asignando a cada una de ellas una letra griega: alfa (control procedente del ambiente), beta (control procedente de variables internas), gamma (control de la conducta por variables biológicas y fisiológicas) (Pantoja, 1986).

Esta autorregulación lleva el calificativo de "personal" con el fin de diferenciarlo del "académico", y se ha estudiado tanto en adolescentes (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2009; Peralta, Sánchez, De la Fuente y Trianes, 2007) como en estudiantes universitarios (García, Pichardo y De la Fuente, 2007; De la Fuente, Justicia y García, 2005). Años más tarde, Miller y Brown (1991) propusieron algunas mejoras en el planteamiento de Kanfer, entendiendo la autorregulación como la capacidad de la persona "para planificar, supervisar y dirigir su comportamiento en circunstancias cambiantes" (p.62). El modelo teórico propuesto por Miller y Brown, creado para las conductas adictivas (Brown

y Newby-Clark, 2005; Neal y Carey, 2005) adopta también los postulados de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman (2002), mediante la definición de los momentos de la planificación, control y evaluación reflexiva de la propia acción.

#### *Modelo de Bandura*

El *modelo de Bandura* (1991), es otro de los más destacados en la literatura y que nos ha parecido importante señalar. El autor define desde la teoría social cognitiva que la autorregulación opera a través de tres etapas principales. El *autocontrol* de la conducta, sus determinantes y sus efectos; el *juicio* de la propia conducta en relación con las normas personales y las circunstancias ambientales, y la *autoreacción afectiva*. La autorregulación también abarcaría la autoeficacia, que desempeña un papel central en el ejercicio de la acción personal por su fuerte impacto en el pensamiento, el afecto, la motivación y la acción. Este autor defiende así el modo en que la persona aprende a funcionar como agente de su propio cambio. Sigue el modelo interaccional, en el que se debe aprender a regular los procesos interaccionales organismo-ambiente para conseguir las metas. De este modo la conducta no es originada totalmente en el interior de la persona ni sólo por el ambiente sino que es fruto de una interacción entre ambas. La conducta es modificada por el ambiente, pero el ambiente también es modificado por la conducta del individuo, efecto que Bandura denominó *determinismo recíproco*. Este modelo asume las mismas ideas que el modelo ecológico de Bronfenbrenner que tanto se ha señalado en el capítulo II al hablar de la resiliencia y de la influencia del ambiente en su desarrollo. Bandura, a su vez coincide con Kanfer en la individualización de los procesos de autorregulación pero señala que es muy difícil hacer una distinción tan precisa de cada una de las fases. En concreto indica que para él la autoevaluación es un componente intrínseco unido al proceso de autoobservación.

#### *Modelo de Kanfer*

El *Modelo de Kanfer* (1986), basado en el principio teórico de la teoría del aprendizaje social, señala, que en el proceso de autorregulación del individuo se producen tres etapas: la primera *self-monitoring* o autoobservación, la segunda *self-evaluation* o autoevaluación y la tercera *self-reinforcement* o autorrefuerzo. Miller y Brown, buscando una mejor explicación en las adicciones, modifican los postulados de la teoría de Kanfer (1970). El modelo de Miller y Brown (1991) asume así que la autorregulación se desarrolla a través de siete procesos sucesivos

destacando que el déficit en cualquiera ellos provocaría desajustes en la regulación del comportamiento:

- 1) Introducción de información
- 2) Autoevaluación
- 3) Propensión al cambio
- 4) Búsqueda de opciones
- 5) Formulación de un plan para el cambio
- 6) Implementación del plan, y
- 7) Evaluación

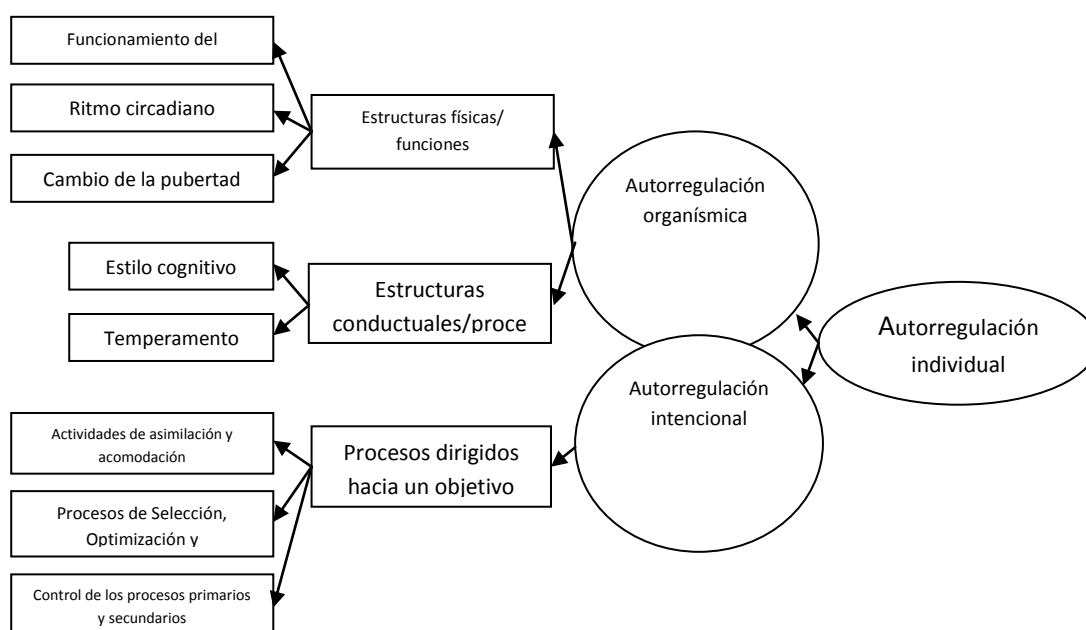
#### *Modelo de Baltes*

Otro de los modelos seleccionados es el *Modelo SOC de Baltes*. El *Model Selection, Optimization and Compensation* (Baltes, 1997; Baltes y Baltes, 1990; Freund y Baltes, 2002), es un modelo desarrollado por Paul Baltes, Margaret Baltes y Alexandra Freund, centrado en la distinción entre la autorregulación intencional (consciente, hacia objetivos) y la regulación organísmica (inconsciente, de base biológica). En este modelo, se estudian las habilidades de selección (S), optimización (O) y compensación (C) de la conducta. Ha sido propuesto para analizar la autorregulación a través del *Intentional Self Regulation* (ISR) y que se ha aplicado para en personas adultas y poblaciones de la tercera edad. Poco a poco está siendo propuesto para comprender la autorregulación en adolescentes. Los autores señalan que la regulación organísmica es importante en la infancia, pero más adelante, en la adolescencia, comienza el desarrollo de la autorregulación intencional con la preocupación por el futuro, las metas o la intencionalidad de las acciones. De hecho, estudios recientes han documentado el papel de los procesos SOC en el desarrollo positivo de los jóvenes (Gestsdottir y Lerner, 2007) encontrándose una relación positiva y significativa entre ellos, aspecto que favorecería por tanto a la capacidad de resiliencia.

El *modelo SOC* ha sido aplicado en los grupos de scout de Norteamérica a través del *Proyecto GPS*. Utilizando el símil del coche, la persona selecciona su destino (“G” Goal Selection) haciendo referencia también a la selección de las habilidades necesarias para ese “destino”, “P” significa búsqueda de estrategias y

a optimización de las habilidades y “S” significa habilidades de compensación (*Shifting Gears*) (Napolitano, Bowers, Gestsdottir y Chase, 2011). En las evaluaciones realizadas en el GPS se comparan las valoraciones de los jóvenes sobre sí mismos y las valoraciones de sus profesores.

Figura 9. Ejemplo de las manifestaciones de los componentes orgánicos e intencionales de la autorregulación. Adaptada de Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos y Antolín (2008).



### Modelo de De la Fuente

En nuestro país, *El Modelo de Auto vs. Hetero Regulación Personal* (de la Fuente, 2014) pretende reequilibrar la concepción excesivamente personalista y poco interactiva de los modelos al uso, a pesar de la gran evidencia existente respecto a la importancia que tienen los factores contextuales en la autorregulación personal, a la hora de explicar y predecir el comportamiento humano.

En esencia, el modelo establece unos como principios básicos de reciprocidad, interactividad e interdependencia, similares a los asumidos en el modelo de *Enseñanza Reguladora para promover el Aprendizaje Autorregulado* (de la Fuente y Justicia, 2007), pero aplicados al comportamiento en otros contextos. Ello supone que, para comprender mejor el carácter interactivo de la autorregulación personal, es necesario asumir que los contextos pueden ser *reguladores o disreguladores activos* de la autorregulación del sujeto, según promuevan autorregulación personal en mayor o menor grado. Así, pueden producirse diferentes combinaciones interactivas entre el nivel de regulación promovido por el contexto (bajo-medio alto regulador) y el nivel de autorregulación personal del sujeto (baja-medio-alta autorregulación personal) que predecirán los resultados comportamentales en la tarea analizada. Ya se disponen de algunos resultados empíricos que confirman el impacto de esta combinación interactiva en la confianza académica de los sujetos y en el rendimiento (de la Fuente, Sander, Cardelle-Elawar y Justicia, aceptado). Sin embargo, la potencia del modelo está por desarrollar aún, en los diferentes contextos en los que es aplicable, como el caso de la resiliencia que nos ocupa.

## 2. Autorregulación personal y mentalidad positiva

A lo largo de la evolución teórica de este campo de estudio, se han encontrado estudios relacionados con distintos comportamientos. El paradigma del *Positive Youth Development* y la psicología positiva han considerado la variable autocontrol como un aspecto fundamental en el desarrollo de las personas en general y los jóvenes en particular, y son varios los estudios que relacionan ambos aspectos, como se ha avanzado en el capítulo anterior. Peterson y Seligman (2004), en el cuestionario VIA, hablan del autocontrol relacionándolo con una “fuerza” propia de la virtud de la *Templanza*. La capacidad de autorregulación supone tanto la capacidad para aplazar la respuesta (control ejecutivo) como para imponerse una conducta (metas).

El autocontrol, autodisciplina o fuerza de voluntad es considerado en algunos estudios como tan, o más importantes, que lo que tradicionalmente entendemos por inteligencia o cociente intelectual (CI). Buena muestra de este

interés son los trabajos de Duckworth, Seligman y otros colegas (2005) siguiendo la estela de los muy conocidos sobre el control del impulso o la resistencia a la tentación de Mischel y Ayduk (2011) y que tienen mucho que ver con la conducta resiliente que nos ocupa.

Sin embargo, la mayor evidencia empírica desarrollada respalda la relación negativa entre la autorregulación y diversas conductas desadaptativas. Desde la publicación *Losing Control: How and Why People Fail at Self-Regulation* (Baumeister, Heatheron y Tice, 1994), ha habido una proliferación de estudios sobre los procesos de autorregulación y adicción. El mayor número de estudios se ha centrado en el consumo del alcohol y otras drogas (Brown, Miller y Lawendowski, 1999). Pero también, se han realizado otros con personas que presentaban conductas criminales, trastornos adictivos relacionados con el consumo de sustancias o con el juego obteniendo todas ellas puntuaciones bajas en autorregulación (Hull y Slone, 2004).

Como ejemplo de la importancia que tiene el constructo que estamos abordando, señalamos el modelo de salud mental positiva en el que se incluye como una dimensión importante la autorregulación.

Tabla 12. Resumen del Modelo de Salud Mental Positiva de Jahoda (en Vázquez y Hervás, 2008)

	CRITERIO	DIMENSIÓN
SALUD MENTAL POSITIVA	Actitudes hacia sí mismo	Accesibilidad del yo a la conciencia.
		Concordancia entre yo real y yo ideal.
		Autoestima.
		Sentido de identidad.
	Crecimiento y autoactualización	Motivación por la vida.
		Implicación en la vida.
	Integración	Equilibrio psíquico.
		Filosofía personal sobre la vida.
		Resistencia al estrés.
	Autonomía	Autorregulación.
		Conducta independiente.
	Percepción de la realidad	Percepción objetiva.
		Empatía o sensibilidad social.
	Dominio del entorno	Satisfacción sexual.
		Adecuación en el amor, el trabajo y el tiempo libre.
		Adecuación en las relaciones interpersonales.
Habilidad para satisfacer las demandas del entorno.		
Adaptación y Ajuste.		
Resolución de problemas.		



Buckner, Mezzacappa y Beardslee (2009) examinaron la asociación entre la autorregulación con índices de funcionamiento en jóvenes provenientes de familias con ingresos muy bajos y detectaron que las chicas puntuaron más alto en autorregulación que los chicos, pero no fue una diferencia significativa. Matthews, Ponitz, Claire Cameron, Morrison y Frederick (2009) llevaron a cabo un estudio a niños pequeños a través del cual observaron las diferencias de género en la autorregulación en cinco áreas: matemáticas, conocimiento general, identificación de letras y palabras, vocabulario expresivo y conciencia sonora aplicada, así como la evaluación de la autorregulación a través del *Child Behavior Rating Scale*. Los resultados, mostraron la existencia de diferencias significativas, a favor de las chicas, en la variable autorregulación pero no en las cinco áreas descritas inicialmente. Finalmente, una investigación realizada para evaluar la autorregulación de la conducta en la conducción en 395 personas, aportó entre sus resultados que las mujeres conductoras puntuaban más alto que los hombres para la misma variable (Gwyther y Holland, 2012).

Se han señalado algunos estudios que han analizado la autorregulación de jóvenes provenientes de familias con problemas económicos, en niños y en adultos, destacando en algunos, diferencias significativas en función del género. También, hay estudios que destacan, las diferencias en el nivel de autorregulación en función de la edad (Raffaelli, Crockett y Shen, 2005), sin embargo, todos ellos y las medidas desarrolladas para mejorarla, han estado orientados a medir la autorregulación a corto plazo, a través de la observación de conductas o respuestas inmediatas. Ésta es entendida como control de un impulso, atencional, emocional, una regulación en un momento concreto (Moilanen, 2007). La autorregulación a largo plazo, que implica el control de los impulsos o la dirección del esfuerzo hacia una meta durante un tiempo prolongado, no ha estado representada en las medidas de autorregulación utilizadas en población general y en adolescentes en particular.

### 3. La autorregulación en el ámbito educativo

La autorregulación personal, como una variable psicológica que está estrechamente vinculada a las competencias de desarrollo personal de los sujetos, ha despertado el interés en el ámbito de la *psicología educativa* fruto de los abundantes cambios que ha experimentado esta área en las últimas décadas (Reynolds y Miller, 2003). De este modo, a partir de los años 80 y 90 y coincidiendo con el auge del paradigma del *Positive Youth Development*, comienzan a confluír estas líneas de investigación.

El estudio de la autorregulación en el área educativa está siendo un pilar para el conocimiento de los procesos involucrados en el aprendizaje escolar (Salvador y Acle, 2005) tanto en etapas primarias, secundarias y terciarias – universidad– (Ruban, McCoach, McGuire y Reis, 2003; Potgieter y Botha, 2009) porque las estrategias de autorregulación personal suponen ser capaz de representar con claridad los objetivos (*goals*), en función de los valores, y saber perseguirlos con pautas de acción concretas que finalmente sean evaluadas (Buckner, Mezzacappa y Beardslee, 2009).

Se empezó a observar que los alumnos más eficaces eran aquellos que regulaban voluntaria (*will*) y adecuadamente su conducta, su pensamiento y su emoción, poseían una combinación de habilidades y destrezas (*skills*) de aprendizaje académico y autocontrol que permitían desempeñar el trabajo de forma más sencilla obteniendo un mejor rendimiento (McCombs y Marzano, 1990) y atribuían los fracasos a ellos mismos, a su uso de estrategias o al método de aprendizaje utilizado. De este modo, se produjeron cambios en la concepción del aprendiz como “sujeto pasivo” hacia concepciones en las que el alumno cobra protagonismo como agente activo (cfr. Torrano y González-Torres, 2004).

Han sido varios los modelos que surgieron en el entorno académico a partir de los estudios sobre autorregulación y autocontrol (Schunk, 1997). Entre ellos, los modelos de aprendizaje autorregulado de Zimmerman, Pintrich y Schunk, desde los años 90, han sido punto de referencia de numerosas investigaciones en este campo. A continuación se presentan estos tres modelos.

*El modelo de Zimmerman*

Zimmerman, es uno de los autores más importantes de la investigación sobre el aprendizaje autorregulado. En los últimos 25 años, ha desarrollado una teoría cognitivo-social del aprendizaje autorregulado, ha conducido investigaciones para clarificar los procesos que intervenían en ella, y ha ofrecido diferentes formas de aplicar estas ideas para mejorar el aprendizaje de los alumnos y con ello su rendimiento académico (Schunk y Usher, 2013). Zimmerman (1986) define a los alumnos que autorregulan su aprendizaje como aquellos que “son metacognitiva, motivacional y conductualmente activos en su proceso de aprendizaje. Metacognitivamente, los aprendices autorregulados son personas que planifican, organizan se auto instruyen, auto-observan y se auto-evalúan en varias etapas del proceso. Motivacionalmente, se perciben a sí mismos como competentes, auto-eficaces y autónomos. Conductualmente, seleccionan, estructuran y crean ambientes que optimizan su aprendizaje” (p.308).

Por tanto, basándose en la perspectiva cognitivo social y de la cognición de Bandura, establece cuáles son los 3 determinantes de las conductas de las personas que autorregulan su aprendizaje y que influyen en las tres fases del proceso de autorregulación. Estas, son claramente aplicables a la autorregulación de la conducta personal general:

- ❖ *Determinantes personales*: percepciones de autoeficacia, conocimiento sobre la realizada, procesos metacognitivos, fijación de metas personales o estados afectivos.
- ❖ *Determinantes conductuales*: autoobservación, autoevaluación y autocorrección.
- ❖ *Determinantes ambientales*: modelos a los que se esté expuesto, verbalizaciones o persuasión verbal de otras personas, estructura del entorno.

Las fases del modelo de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman serían las siguientes:

- a) *planificación (forethought and planing phase)*: incluye aspectos como el análisis de las tareas a llevar a cabo, el establecimiento de metas específicas en relación a esas tareas, la planificación estratégica, las creencias de auteficacia, y el interés intrínseco;

b) el *control y supervisión* en el proceso de ejecución de la conducta (*performance monitoring phase*): incluye el empleo de estrategias y recursos mientras se actúa y el examen continuo de la efectividad de las mismas y del avance hacia las metas establecidas y

c) la *evaluación y valoración* de los resultados o logros alcanzados (*reflection on performance phase*): implica la reflexión sobre lo que se ha realizado y sobre lo que se puede mejorar.

Tabla 13. Fases, áreas y procesos implicados en el aprendizaje autorregulado (tomado de Torrano y González-Torres, 2004)

FASES	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN/AFEECTO	COMPORTAMIENTO	CONTEXTO
<b>1. Preparación, planificación, activación</b>	Establecimiento de metas Activación del conocimiento previo Activación del conocimiento metacognitivo	Adopción de metas Juicios de autoeficacia Activación de las creencias sobre el valor de la tarea Activación del interés personal Afectos (emociones)	Planificación del tiempo y del esfuerzo	Percepción de la tarea Percepción del contexto
<b>2. Auto-Observación</b>	Conciencia y auto-observación de la cognición	Conciencia y auto-observación de la motivación y del afecto	Conciencia y auto-observación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda	Conciencia y auto-observación de las condiciones de la tarea y del contexto
<b>3. Control. Regulación</b>	Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas	Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto	Incremento/disminución del esfuerzo. Persistencia Búsqueda de ayuda	Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto
<b>4. Evaluación</b>	Juicios cognitivos. Atribuciones	Reacciones afectivas Atribuciones	Elecciones del comportamiento	Evaluación de la tarea y del contexto

### *Modelo de Pintrich*

Pintrich (2000), por su parte, ha propuesto un marco teórico de explicación basado en una perspectiva sociocognitiva. Defiende que los procesos de autorregulación se organizan en cuatro fases: 1) planificación, 2) autoobservación, 3) control y 4) evaluación. Estas cuatro fases representan para el autor una secuencia general por donde el alumno va avanzando conforme realiza la tarea. Sin embargo, no están jerárquicamente estructuradas. Como todo fenómeno cíclico, termina uniendo los procesos de evaluación con los de planificación, por

lo que las distintas fases tienden a retroalimentarse, interfiriendo y/o facilitando cada una de las otras (Torrano y González-Torres, 2004).

### *Modelo de Schunk*

Finalmente, Schunk (1997) señala seis dimensiones con respecto al aprendizaje en las cuales se puede ejercer la autorregulación:

- a) La *motivación*, que tiene como subprocesos la autoeficacia y las metas personales;
- b) El *método*, que regula el uso de estrategias o desempeño rutinario;
- c) El *tiempo*, especialmente su administración;
- d) La *conducta*, que implica la supervisión personal, reacciones personales y observaciones;
- e) El *medio físico*, en lo que respecta a la estructuración del ambiente; y
- f) El *medio social*, que incluye a maestros y compañeros y que implica la búsqueda selectiva de ayuda.

Los modelos anteriormente señalados hacían referencia a los procesos que intervienen en la autorregulación personal o en la autorregulación del aprendizaje. A continuación señalaremos una teoría que no es propiamente de autorregulación, pero que se relaciona con ella y consideramos que es importante mencionarla. Los autores *Deci y Ryan* describieron la *Teoría de la Autodeterminación* (TAD) como una macro-teoría de la motivación humana que se relaciona con el desarrollo y el funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales (Moreno y Martínez, 2006). Es una teoría que ha evolucionado a lo largo de los últimos 30 años y que determina en qué medida las personas se involucran o no libremente en sus actividades (de forma voluntaria), teniendo en cuenta una serie de mecanismos psicológicos que regulan la conducta. Esta teoría, es muy importante por cuanto que explica *en qué medida influye la motivación en los procesos regulatorios de las personas*, y en definitiva en la vida general de las mismas.

En definitiva, tal y como se ha podido observar los alumnos que autorregulan su aprendizaje se caracterizan por ser alumnos activos con voluntad

y posesión de habilidades y estrategias de aprendizaje que les permitan seguir adelante y afrontar de forma favorable las situaciones de aprendizaje más adversas. Para terminar, son alumnos que presentan competencias como autodirección, adaptabilidad, *self-management*, resolución de problemas, pensamiento crítico, comunicación y habilidades sociales. La habilidad de autorregulación de los jóvenes y niños influye también en su habilidad para relacionarse con otros (Karapetian, Zucker y Johnson, 2011) y de acuerdo con Wolters (2010), el modelo de aprendizaje autorregulado es un viable marco – *framework*– para diseñar intervenciones efectivas, no ya con la población estudiantil en general, sino con grupos de alumnos y jóvenes en riesgo por tener dificultades académicas o bien por otras necesidades educativas especiales.

#### 4. Evaluación de la autorregulación

##### *Autorregulación personal*

A continuación se mostrarán algunos ejemplos e instrumentos de medida para evaluar el aprendizaje autorregulado, señalados por Torrano y González-Torres (2004). Así para observar el aprendizaje autorregulado como *aptitud* se encontrarían el *The Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI), un cuestionario de autoinforme en el que el alumnos valora las estrategias de aprendizaje que utiliza o el *The Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) que ha sido traducido al castellano CEAM (Roces, Tourón y González-Torres, 1995). Hay otros instrumentos que miden el aprendizaje autorregulado como actividad entre los que nos encontraríamos las medidas *think-aloud* o pensar en voz alta (PEVA), los métodos de detección de errores en las tareas o las medidas de observación de la ejecución en la tarea, entre otros. El *School Attitude Assessment Survey* (SAAS) (McCoach, 2002), que mide autoconcepto, automotivación y autorregulación, actitud hacia la escuela y actitudes para predecir el logro académico y el *The Self Regulation Inventory* (SRI), (Orange, 1999) también son herramientas para medirla.

Con respecto a la autorregulación personal, podríamos señalar el *The Adolescent Self Regulatory Inventory*, ASRI (Moilanen, 2007) investiga aspectos de la autorregulación a corto y a largo plazo. Se observan aspectos como la autorregulación, los comportamientos parentales y el ajuste psicológico. Esta

escala destaca que los estudios sobre autorregulación y las medidas desarrolladas han estado orientados hacia la autorregulación a corto plazo como se ha señalado. Sin embargo, se debe tener en cuenta, que ya en la etapa adolescente (en el que se produce un crecimiento de la corteza prefrontal), se pueden regular las acciones y emociones en el contexto inmediato para alcanzar metas a largo plazo (retrospección y previsión).

El cuestionario de autorregulación SRQ, es un cuestionario utilizado para evaluar la autorregulación de la conducta. Sigue el modelo de Kanfer, mejorado por Brown, Miller y Lawendowski (1999). Esta escala creada por los autores a partir de su modelo, ha sido traducida al castellano y probada en población española obteniendo buenos resultados (Pichardo, Justicia, García, de la Fuente y Martínez (in press); De la Fuente y Cardelle-Elawar, 2011). En el estudio que se presenta, evaluamos la autorregulación con la última revisión de la escala mencionada ya que consideramos como destacaron Rijavec y Brdar (2002) la importancia de investigar la relación entre el fracaso escolar y el desarrollo de estrategias de autorregulación enmarcadas dentro de la capacidad de resiliencia.

En cuanto a la enseñanza del aprendizaje autorregulado se destaca fundamentalmente el modelado como uno de los procedimientos más indicado, ya que las estrategias podrían ser adquiridas más fácilmente si se observa cómo la lleva a cabo otra persona -docente, alumno modelo-*peer model*, etc.- (Schunk y Zimmerman, 2003). Orange (1999) realizó un estudio acerca de la posibilidad de enseñar autorregulación a alumnos con el que apoyó también que el modelo de pares es uno de los métodos más eficaces para la enseñanza de estrategias de autorregulación. Este método, no sólo ha sido utilizado en educación formal sino que es habitualmente utilizado en el deporte y en la danza por ejemplo.

Sin embargo, tal y como observaron Tillema y Kremer-Hayon (2002), la enseñanza de estrategias y habilidades de autorregulación no puede realizarse de forma correcta si los profesores deben enseñar en el aula habilidades que ellos mismos no poseen. Es un claro ejemplo que se ha podido detectar de la misma forma en la resiliencia. Una persona que no sea resiliente y que no “crea” en las posibilidades del otro, nunca podrá extraer de él su potencial. En definitiva, es importantísima la formación de profesores o formadores.

En nuestro país se ha propuesto el *Modelo de Enseñanza Reguladora para favorecer el Aprendizaje Autorregulado* (de la Fuente y Justicia, 2007; de la Fuente, et al., 2012; de la fuente, Justicia y García, 2006). En síntesis, este modelo asume los *principios* de reciprocidad, interactividad e interdependencia entre el aprendizaje autorregulado y la enseñanza reguladora. Basándose en los modelos de Zimmerman (1986) y Pintrich (2000), contextualizados en el heurístico del aprendizaje universitario de Biggs (2001), se han establecido conceptual y empíricamente las relaciones entre el aprendizaje autorregulado del alumnado y la enseñanza reguladora del profesorado.

La *enseñanza reguladora* se entiende, en el marco de la concepción de la enseñanza efectiva, como aquella que es capaz de promover y ayudar al alumnado a llevar a cabo un proceso de aprendizaje autorregulado, al facilitarle a estos una planificación exhaustiva de los momentos, de los tipos actividades de aprendizaje y de evaluación, y de los tipos de contenidos a trabajar, así como al realizar actividades de preparación y acompañamiento durante el mismo. En definitiva, asume la metáfora del viaje de Pintrich (2000), entendiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje como un viaje conjunto de profesorado y alumnado, en el que una persona que ya ha construido ese conocimiento o competencia – profesorado–, ayuda a otras a que lo hagan –alumnado– (de la Fuente, 2004).

## **5. Estudios que relacionan la autorregulación y la resiliencia**

Varios estudios, tal y como se ha indicado en el capítulo anterior, han señalado que una de las variables individuales implicadas en la resiliencia es la autorregulación (Werner, 1993). Incluso se ha definido la resiliencia como *proceso de autorregulación fundamental* que genera un sentido de competencia (Cabrera, Aya y Cano, 2012) ya que funcionaría como amortiguador ante influencias negativas. De hecho, la última generación de investigadores en resiliencia, que adopta una perspectiva de sistemas y hace uso de tecnologías avanzadas de medición y análisis de niveles de funcionamiento cerebral, destaca entre los aspectos que cumplen una función crucial en la buena adaptación los sistemas de autorregulación (Lee, Cheung y Kwong, 2012). Por su parte, la autorregulación personal se ha relacionado con un mayor nivel de desarrollo espiritual moral y social, así como con mayores competencias para superar las dificultades de la vida cotidiana (Miller y Thorensen, 2003).



En su mayoría, las investigaciones que han relacionado ambos constructos, se han realizado con personas en riesgo. En cuanto a los jóvenes, los estudios predominantes que han relacionado ambas variables hacen alusión al consumo de drogas, a la presencia de comportamientos disruptivos o antisociales (García del Castillo, 2007; Gardner, Dishion y Connell, 2008), al estudio de las características que diferencian a jóvenes que son resilientes de los que no lo son a través del estudio de habilidades de autorregulación (Buckner, Mezzacappa y Beardslee, 2003) y en menor medida a la relación con el rendimiento académico. En este último caso, los estudios se han elaborado para conocer en qué medida los alumnos en situación de riesgo que presentaban buenos resultados académicos mostraban conductas autorreguladoras-resilientes, o para observar las diferencias entre los alumnos que “fracasan” de los que no.

Son considerables los autores que han publicado investigaciones en las que han relacionado la autorregulación y la resiliencia y viceversa (Tugade y Fredrickson, 2004; Villalta, 2010; Vinaccia, Quiceno y San Pedro, 2007; Dishion y Connell, 2006; Lerner y cols, 2013). En su mayoría, la autorregulación ha sido estudiada intencionalmente o detectada de forma accidental como un factor protector y predictor de la resiliencia (Buckner, Mezzacappa y Beardslee, 2003).

En la literatura más especializada en el campo de la resiliencia, se considera que el autocontrol es un aspecto clave y por eso tiene gran interés conocer las estrategias orientadas a mejorar la autorregulación personal que ayudan a las personas a afrontar mejor una situación de estrés (Santibáñez y Martínez, 2013; Moilanen, 2007; Vanistendael y Lecomte, 2006; Martel, Nigg, Wong, Fitzgerald, Jester, Puttler, Glass, Adams y Zucker, 2007) incluso permitirles ser más felices y vivir de forma más saludable (Tangney, Baumeister y Boone, 2004). Del mismo modo Hofmann, Luhmann, Fisher, Vohs y Baumeister (2013) manifiestan que el autocontrol (control de pensamientos, emociones, impulsos y comportamiento) favorece una adaptación positiva que facilita el logro de una vida feliz y saludable (Avia y Vázquez, 2011). Masten y Obradovic (2006) por su parte, destacan que los factores de resiliencia más importantes son las habilidades de regulación cognitiva y emocional.

Tugade y Fredrickon (2004) han afirmado la existencia de relación entre ambas, y autores como Eisenberg y Spinrad (2004), han estudiado esta relación señalando que la autorregulación se comporta como un factor predictor resiliente

dentro de los factores protectores individuales. Más concretamente, han señalado que la resiliencia predice positiva y significativamente las metas académicas, debido a que algunos aspectos que componen el constructo tienen relación con la planificación y las habilidades de afrontamiento (Henderson y Milstein, 2003). Finalmente, Gaxiola, González, Domínguez y Gaxiola, (2013) subrayan el efecto modulador y regulador que ejercía la autorregulación en la resiliencia. Ya que aquella es un componente central en ésta.

Cardozo y Alderete (2009) presentan una lista de variables implicadas en la resiliencia entre las que mencionan la autorregulación, ya que permite al individuo guiar sus actividades en el tiempo a través de circunstancias cambiantes modulando el pensamiento, el afecto y el comportamiento, entre otros. Implicaría, tanto la regulación de las funciones ejecutivas (control) y el establecimiento de metas claras (Henderson y Milstein, 2003) como la regulación de las emociones. Kumpfer (1993), autor de *Pathways Model*, señala que hay tres modos primarios que son positivos para desarrollar resiliencia y una adaptación positiva: a) Ambiente familiar de apoyo, buena comunicación, conductas adecuadas; b) Fomentar la autorregulación: familia, escuela, compañeros y c) Baja influencia de comportamiento negativo desde la comunidad.

Entre algunos estudios que han relacionado la autorregulación y la resiliencia dentro de un mismo instrumento de resiliencia destacan los de Buckner, Mezzacappa y Beardslee (2003 y 2009), que mostraron que la varianza de resiliencia explicada por la autorregulación puede llegar a ser del 46%. Los autores expresan que en un análisis multivariado, un instrumento de autorregulación puede distinguir entre aquellos niños que son resilientes de los que no lo son.

Además de los estudios de Buckner, Mezzacappa y Beardslee, en los que se observó claramente cómo la autorregulación era un predictor de la resiliencia, se han realizado otros que han relacionado componentes de ambos constructos. Walter Mischel ha sido uno de los autores que ha orientado su investigación al estudio de la capacidad de auto-control llamada demora de la gratificación. Ha señalado que es esencial para el desarrollo efectivo de las personas y que se manifiesta desde temprana edad (Mischel, Shoda y Rodríguez, 1989). En este sentido, un estudio longitudinal llevado a cabo por Ayduk y colaboradores (Ayduk, Mendoza-Denton, Mischel, Downey, Peake y Rodríguez, 2000; Ayduk y

Gyurak, 2008) en el que se aplicó el enfoque CAPS (*cognitive-affective systems*) relacionó la demora de la gratificación (componente de la autorregulación) con la resiliencia. Se registró la capacidad de demora de la gratificación en niños de 4 años y se comprobó cómo el número de segundos que habían podido esperar cuando eran niños tenía relación con su conducta resiliente en la edad adulta ante los efectos destructivos de una situación de riesgo (Duckworth y Seligman, 2005; Schlam, Wilson, Shoda, Mischel y Ayduk, 2013). Se observó que los adultos en riesgo que presentaban niveles más altos de demora en la infancia se caracterizaban por tener funcionamientos más positivos (alta autoestima, capacidad de afrontamiento, entre otros), en comparación con otros adultos expuestos a las mismas situaciones de riesgo pero que no presentaban esos niveles de demora.

Romer, Duckworth, Sznitman y Park (2010) realizaron otra investigación sobre 900 jóvenes de 14 a 22 años, en la que extrajeron conclusiones similares en relación a la demora de la gratificación. Señalaron que la demora era un recurso que potenciaba el control de los impulsos sobre conductas de riesgo que se realizan en la adolescencia. Por tanto, observaron cómo una mayor capacidad de demora, evitaba realizar actos de riesgo, con lo que se relacionaba en parte con una actitud más resiliente. Concluyeron manifestando que el control en la toma de riesgos se puede aprender porque el problema no reside tanto en la falta de maduración cerebral como en la falta de recursos personales y oportunidades de aprendizaje para hacer frente de manera adecuada a situaciones de riesgo.

En consonancia con los estudios realizados y lo presentado en el capítulo II, son comunes las escalas de resiliencia que se han creado y en las que se incluye la autorregulación y variables asociadas con ella (la percepción de autoeficacia, el ajuste de metas u objetivos o el autocontrol). Entre ellas, se pueden destacar la escala DECA (LeBuffe y Naglieri, 1999) que incluye la subescala autocontrol, la DESSA (LeBuffe, Shapiro y Naglieri, 2009) que incluye el factor autogestión, la RSCA (Prince-Embury, 2008) el *sense of mastery*, la ARS (Oshio, Kaneko, Nagamine y Nakaya, 2003) la regulación emocional, la RS (Wagnild y Young, 1993) perseverancia, la READ (Hjemdal, Friborg, Stiles, Martinussen y Rosenvinge 2006) que incluye, en el factor competencia, la orientación a objetivos, la *Ego Resiliency Scale* (Block y Kremen, 1996) que define al *yo resiliente* como aquel que posee las habilidades para autocontrolarse en el contexto o la SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008) con su subfactor *metas*.

Como se ha visto, uno de los factores protectores más importantes que pueden ayudar a prevenir en los jóvenes comportamientos de riesgo o ayudarles a evitar resultados relacionados con el riesgo es la autorregulación (Moilanen, 2007). Barkley (1997) entiende la autorregulación como índice de la resiliencia de los adolescentes dado su potencial en el desarrollo de competencia en contextos de mayor riesgo psicosocial. Saavedra, autor de la escala de resiliencia SV-RES que hemos utilizado, entiende la resiliencia como una respuesta orientada a metas y las metas son un componente esencial de la autorregulación.

En definitiva, lo que la mayor parte de los estudios destacan es que las conductas se pueden aprender, y que lejos de pensar que estamos determinados (a fracasar escolarmente, laboralmente, familiarmente, etc.), somos capaces de aprender habilidades si somos constantes, perseverantes y lo hacemos con intención, que nos permitan cambiar conductas erróneas del pasado.

## Conclusión

El tema de la autorregulación ha sido abordado desde distintos campos del saber, entre ellos la filosofía y la psicología, destacando los abundantes estudios entorno al aprendizaje y a la influencia que dicha capacidad tiene sobre éste (Nilson, 2013). El concepto de autorregulación se ha definido desde una diversidad de ámbitos y modelos de estudio, llegando a imposibilitar la creación de una definición unívoca del constructo. Sin embargo, en general, son comunes los aspectos implicados en la autorregulación señalados por los diferentes autores. Todos coinciden en que comienza con el establecimiento de una meta, la planificación de una estrategia para realizarla y la evaluación de la consecución o no de la meta. Se considera como la capacidad de evaluar controlar y rectificar los pensamientos, actitudes, emociones y comportamientos de acuerdo a los objetivos y valores propios (Shebaya, 2011).

La *autorregulación personal o durante el aprendizaje*, resulta similar, diferenciándose en que las metas están relacionadas con el ámbito educativo. Por ello es importante cultivar la autorregulación como un recurso psicológico que

pueda ayudar a hacer frente los procesos personales, sociales y académicos que acontecen en los alumnos de forma que sean resueltos de manera favorable.

Se han señalado algunos modelos explicativos de autorregulación personal como el modelo de Kanfer o Bandura y también otros de autorregulación del aprendizaje como el de Zimmerman, entre otros. Igualmente, se han mostrado instrumentos creados para evaluar la autorregulación. Entre ellos se ha mencionado la escala SSRQ que utilizaremos para medir la resiliencia en los jóvenes que acuden a PCPI.

No quisiéramos finalizar sin argumentar nuestro interés por estudiar la autorregulación, como capacidad que forma parte de la resiliencia, en los jóvenes en riesgo que acuden a *Programas de Cualificación Profesional Inicial* en Navarra. Lo consideramos un aspecto esencial y necesario. El aprendizaje autorregulado es aquel en el que los estudiantes participan activamente en su propio proceso de aprendizaje metacognitiva, motivacional y comportamentalmente (cfr. Torrano y González-Torres, 2004). Los estudiantes se sienten agentes de su conducta, creen que el aprendizaje es un proceso proactivo, están automotivados y usan estrategias que les permiten obtener los resultados académicos deseados. Partimos de la base de que los alumnos que acuden a los PCPI no han superado los objetivos mínimos exigidos, a día de hoy, en el sistema escolar reglado. Por este motivo, y por las características personales que poseen, consideramos que son alumnos que probablemente carezcan en mayor o menor medida de habilidades autorregulatorias (personales y/o académicas) que les han hecho “fallar” en los estudios y quizás en sus objetivos de vida.

El estudio de la autorregulación de quienes tienen dificultades para superar los objetivos mínimos exigidos en el sistema escolar, permitirá describir el perfil del alumnado, que facilitará sugerir algunas pautas de intervención eficaces. Pautas que ayuden a los alumnos a proponerse objetivos alcanzables a través del desarrollo y adquisición de estrategias necesarias para alcanzarlos, como por ejemplo siguiendo el modelo “GPS”. Es fundamental formar a las personas en general y los alumnos en particular en estrategias metacognitivas de autorregulación porque permite a la persona desenvolverse óptimamente por cualquier entorno de estudio. Pero no sólo eso, sino que la inserción laboral, reclama profesionales que no sólo posean una titulación, sino que presenten habilidades de regulación personal, conductual y emocional (autorregulación) que

permitan desempeñar el trabajo adecuadamente en un entorno de gran hostilidad (resiliencia). Para ello, la formación del profesorado en habilidades para heteroregular y promover procesos de autorregulación personal y de aprendizaje en el alumnado parece inaplazable.

## **Capítulo IV.**

### **Planteamiento del problema, objetivos e hipótesis**





*Todo parece imposible hasta que se hace*

Nelson Mandela



## 1. Planteamiento del problema

### *Razones y metas de la presente investigación*

En los capítulos anteriores, dedicados a la justificación teórica de este trabajo, hemos puesto de manifiesto que, gracias a los avances teóricos y empíricos en este campo, se puede abordar el análisis del papel esencial de la resiliencia, como capacidad, en el afrontamiento de la adversidad de las personas y de los jóvenes que acuden a *Programas de Cualificación Profesional Inicial*. Uno de los factores de protección es la autorregulación, ya justificada como parte de los factores fundamentales de la capacidad resiliente, favorecedores de la adaptación y el afrontamiento positivo a la adversidad.

Los progresos en el desarrollo y creación de instrumentos, a la par de estrategias de evaluación y promoción de la resiliencia son un aspecto clave para realizar las intervenciones y apoyos adecuados que garanticen una buena adaptación de la persona a la adversidad. Por ello, aunque existe controversia en cuanto a la operacionalización del concepto de resiliencia -sobre todo cuando se hace referencia a datos y resultados de carácter cuantitativo- los investigadores y profesionales de este campo han ido desarrollando, a lo largo de los últimos años, una cohorte amplia de instrumentos y escalas. Ello advierte de la importancia que está cobrando el tema, señalando a su vez, la importancia de realizar estudios que analicen la validez y fiabilidad de los mismos.

En este contexto, se constata en primer lugar la necesidad de llevar a cabo estudios que permitan conocer en profundidad las variables personales y contextuales que favorecen el desarrollo de la capacidad de resiliencia en los alumnos, entre las que se encuentra la autorregulación. Tomamos como criterio el género o la edad, el contexto geográfico, entre otros, por ser aquellos que se destacan en las últimas investigaciones (Caspi y Moffitt, 2006 y 2007; Prince-Embury, 2013).

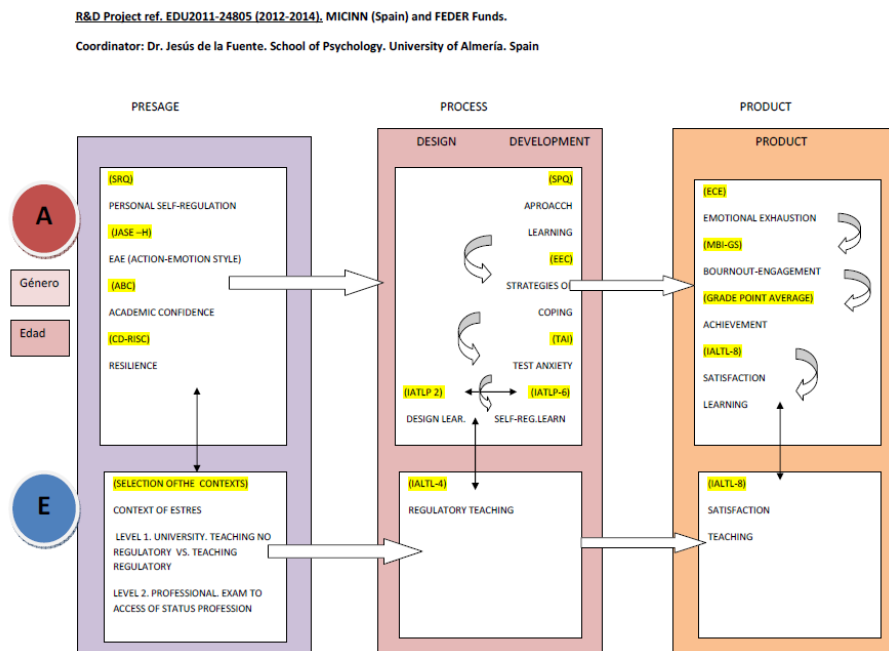
En segundo lugar, en favor del avance en el conocimiento de la *fiabilidad* y *validez* de los instrumentos, es necesaria la investigación en la que se combinan diferentes escalas de resiliencia y una de autorregulación (*validez de constructo*).

En tercer lugar, tiene interés el punto de vista y la percepción de los docentes acerca de la capacidad de resiliencia y autorregulación de sus alumnos. Finalmente, avanzamos algunas propuestas de mejora, que fruto de los resultados recogidos, favorezcan una adecuada intervención para los alumnos que acuden a este tipo de programas.

*Marco teórico de la investigación*

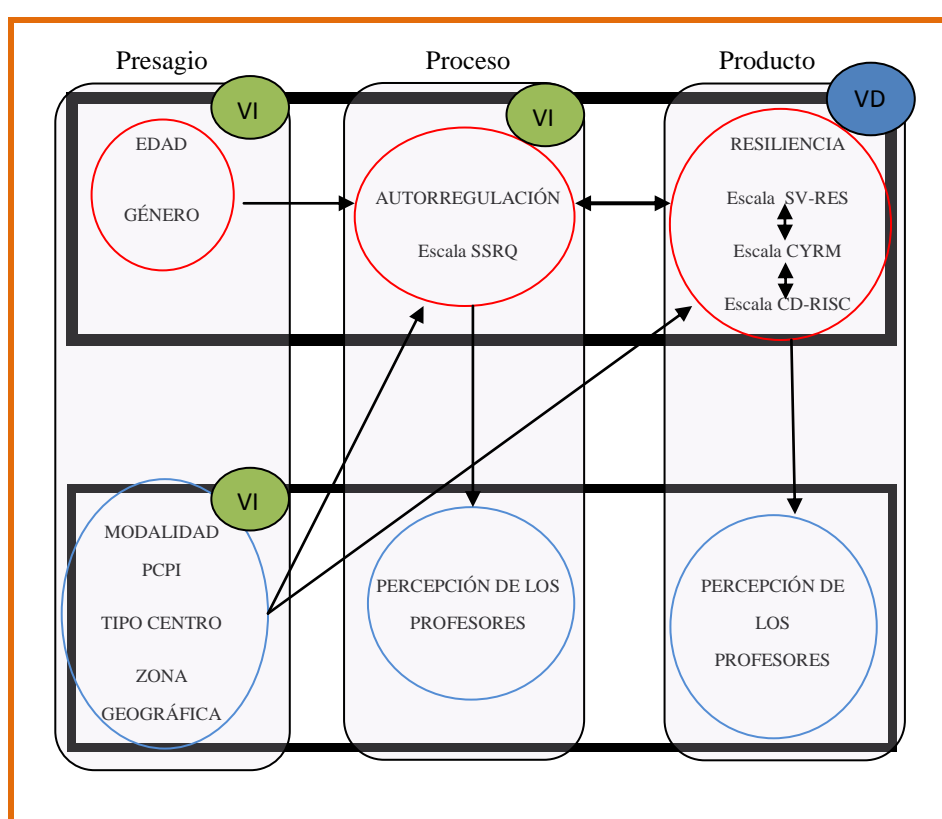
La presente tesis doctoral se ha realizado en el contexto del Proyecto I+D+i, *Estrategias motivacionales-afectivas de autorregulación personal y de afrontamiento del estrés en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario*, EDU2011-24805. Dicho Proyecto I+D+i pretende investigar las relaciones entre las variables que explican la conducta de estrés, durante el aprendizaje universitario (y no universitario) y su efecto en el rendimiento, con especial atención a las estrategias de afrontamiento. A continuación, podemos observar el marco general del Proyecto en el que engloba esta investigación.

Figura. 10. Esquema del proyecto general



En concreto, en este caso, la investigación se ha planteado en torno al primer punto: análisis de las variables resiliencia y autorregulación en jóvenes que no han alcanzado los objetivos académicos básicos, en vez de en alumnos universitarios. De esta manera, podremos señalar para esta muestra, cuáles son sus estrategias de afrontamiento y cómo estas se relacionan entre sí.

Figura 11. Modelo de investigación del estudio



## 2. Objetivos generales y específicos e hipótesis

Como ya se ha fundamentado, la evidencia previa (Buckner, Mezzacappa y Beardslee, 2003) ha mostrado la necesidad tanto de: 1) estudiar la relación entre la resiliencia y la autorregulación, en diferentes tipos de poblaciones; 2) clarificar las relaciones conceptuales y empíricas entre los instrumentos de evaluación existentes que miden dichas variables. Por ello, de manera consecuente, esta investigación estableció diferentes objetivos de nivel general y específico.

### a. Objetivos generales

- 1) Evaluar cómo funcionan las escalas utilizadas en esta población y obtener datos sobre la fiabilidad y la validez de ambos constructos.
- 2) Establecer las relaciones empíricas específicas existentes entre las diferentes variables de tipo presagio, proceso producto, a partir del modelo general establecido en el citado Proyecto I+D+i, en cuanto a las relaciones entre resiliencia y autorregulación, en los jóvenes navarros que acuden a los centros que imparten PCPI.
- 3) Establecer la percepción de los profesores sobre las características y relaciones de las variables de resiliencia y autorregulación de sus alumnos.

### b. Objetivos específicos:

- 1) *Validación de las escalas.* Establecer la idoneidad psicométrica para el uso de las escalas de Resiliencia y Autorregulación en esta población.
- 2) *Descriptivos*
  - 2.1. Describir el perfil y las características del alumnado en resiliencia y autorregulación.
  - 2.2. Describir la percepción del profesorado acerca de la resiliencia y autorregulación del alumnado.

3) *De asociación entre los constructos*

3.1. Correlacionales. Examinar el tipo de relaciones de covariación entre las puntuaciones globales de la autorregulación y resiliencia, en cuanto a la puntuación total y a sus factores.

3.2. Predictivos. Establecer en qué medida la autorregulación y sus factores predice la resiliencia.

4) *Inferencial entre la autorregulación y la resiliencia*

4.1. Determinar la relación de interdependencia entre los niveles de autorregulación y de resiliencia.

4.2. Analizar el efecto de las variables personales en la autorregulación y resiliencia.

4.3. Evaluar el efecto de las variables contextuales en la autorregulación y resiliencia.

c. Hipótesis

Las hipótesis que han motivado este proceso de investigación se fundamentan en los estudios previos revisados y en los análisis realizados para conocer la autopercepción en resiliencia y autorregulación de los alumnos tomando como criterios variables personales y contextuales (Kent, Davis y Reich, 2014; Rutter, 2012).

En relación a la validez de las escalas de resiliencia

1) *Hipótesis de fiabilidad y validez*

1.1. Es esperable que los mismos tengan una fiabilidad y validez aceptable, en este tipo de alumnado (validez concurrente).

En relación al modelo establecido de análisis de resiliencia y autorregulación en los jóvenes que acuden a PCPI.

2) *Hipótesis descriptivas de los constructos:*

2.1. Las puntuaciones medias en resiliencia y autorregulación de los alumnos no serán elevadas. Existen investigaciones previas que defienden esta misma hipótesis (Buckner, Mezzacappa y Beardslee, 2003; Dishion y Connell, 2006; García del Castillo y Días, 2007) pero también se han señalado otros que indican lo contrario (Shernoff y Schmidt (2008).

2.2. Las puntuaciones medias de la percepción de los profesores sobre la capacidad de resiliencia y autorregulación de los alumnos serán bajas (Benítez, 2006; Buckner, Mezzacappa y Beardslee, 2003).

3) *Hipótesis de asociación entre la autorregulación y la resiliencia*

3.1. La puntuación total de la *resiliencia* estará asociada positiva y significativamente con la escala de *autorregulación*.

3.2. Existirá una asociación significativa entre los factores de las escalas de resiliencia y los factores de la escala de autorregulación, especialmente entre aquellos que refieren a los mismos aspectos: control, o percepción de control y metas, tal y como se ha fundamentado la alguna investigación previa (Gaxiola, González, Domínguez y Gaxiola, 2013).

3.3. Es esperable que la variable de autorregulación tenga un porcentaje significativo de varianza en la predicción de la resiliencia. En base a la evidencia previa (Henderson y Milstein, 2003) es esperable que el *ajuste de metas* sea el que prediga unos aspectos de la resiliencia y el *control del impulso* otros.

4) *Hipótesis inferenciales entre la autorregulación y la resiliencia*

4.1. Se espera que el mayor nivel de autorregulación lleve consigo el equivalente en resiliencia (Zolkoski y Bullock, 2012; García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013). Paralelamente, este resultado podría considerarse como un criterio de validez externa que evidenciaría la validez convergente de ambas escalas.

Se observarán relaciones de interdependencia significativas en el nivel de *resiliencia* y *autorregulación* en función de diversas variables *personales* y *contextuales*:

4.2. Existirán diferencias significativas en *resiliencia* y *autorregulación*, en función del género y la edad (Grotberg, 2003; Prince-Embury, 2013)



4.3. Existirán diferencias significativas en *resiliencia* y *autorregulación*, en función de la modalidad de PCPI, tipo de centro y zona geográfica (Ungar y Liebenberg, 2008).



# SEGUNDA PARTE.

Desarrollo empírico



# **Capítulo V.**

## **Método**



*Todo el mundo sonríe en el mismo lenguaje*

George Carlin





## 1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 365 alumnos, de 27 centros -de 31-, que imparten *Programas de Cualificación Profesional Inicial* (PCPI) en Navarra (España), en el curso 2011/2012. Para ello, se consultó en la web el documento publicado por el Gobierno de Navarra y el fondo social europeo en el que aparecen todos los PCPIs de Navarra durante el curso 2011/2012. Para mayor actualización de los datos, se ha comprobado que los centros que ofertan estos programas en el curso 2013/2014 son los mismos (Resolución 569/2013, de 28 de octubre. BON, 228 de 26 de noviembre de 2013).

Las edades de los alumnos estuvieron comprendidas entre 14-15 años (19.7%), 16-17 años (69.9%), 18-19 años (8.5%) y 20-21 años (1.9%) y de los cuales el 71.2% son varones y el 28.8% mujeres.

Gráfico 1. Distribución de la muestra por rangos de edad

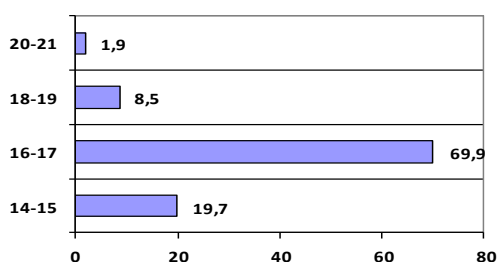
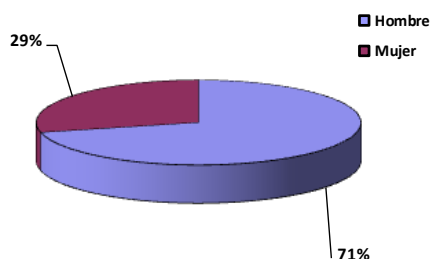


Gráfico 2. Distribución muestra por género



Con respecto a la tipología de centro, el 61.1% de los alumnos pertenecen a centros públicos, el 20.5% a asociaciones sin ánimo de lucro y el 18.4% a centros concertados. Los alumnos forman parte de centros de toda la Comunidad Foral siendo el 55.9% de centros de la comarca de Pamplona, el 40.8% de la Navarra Media y Merindades de Sangüesa y Estella, el 24.4% de la Ribera de Navarra y el 3.6% del norte.

Gráfico 3. Distribución de la muestra por tipo de centro

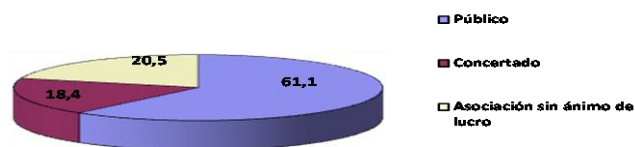


Gráfico 4. Distribución de la muestra por zona geográfica del centro



En cuanto a la modalidad de PCPI, los alumnos participantes forman parte de dos de las tres modalidades de PCPI existentes, *Modalidad Básica* y *Taller Profesional* (ordinario y adaptado). El 55.3% pertenecen a la modalidad Taller

Profesional, de 1 año de duración y posibilidad de adquirir una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el 44.7% a la modalidad Básica que dura 2 años y permite obtener el título de Graduado en E.S.O.

Tabla 14. Características de la muestra teniendo en cuenta las variables personales y contextuales

<b>Variables</b>	<b>Categoría</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Género</b>	Hombre	260	71.2
	Mujer	105	28.8
<b>Edad</b>	14-15	72	19.7
	16-17	255	69.9
	18-19	31	8.5
	20-21	7	1.9
<b>Tipo de centro</b>	Público	223	61.1
	Concertado	67	18.4
	Asociaciones sin Ánimo de lucro	75	20.5
<b>Modalidad de PCPI</b>	Básica	163	44.7
	Taller Profesional	202	55.3
<b>Zona geográfica del centro</b>	Comarca de Pamplona	204	55.9
	Navarra Media y Merindades de Sangüesa y Estella	59	16.2
	Ribera	89	24.4
	Zona Norte	13	3.6

Destacamos que la muestra se considera altamente representativa puesto que participaron casi el 85% de los jóvenes de la población total de alumnos que cursaban PCPI en Navarra durante el curso 2011/2012. La muestra definitiva, compuesta por aquellos alumnos que completaron correctamente todas las escalas, se redujo al 70% de la población total de Navarra, y de nuestra muestra, los alumnos se redujeron de 442 a 365.

Tabla 15. Número de alumnos que completaron las escalas

	PRUEBA	ALUMNOS
1 <sup>a</sup>	SV-RES	442
2 <sup>a</sup>	CYRM	434
3 <sup>a</sup>	SSRQ	432
4 <sup>a</sup>	CD-RISC	412
5 <sup>a</sup>	Test de factores sociopersonales	399

Como se puede comprobar en la tabla superior (15), el número de alumnos va disminuyendo conforme avanza el tiempo, un aspecto generalizado en la mayor parte de los estudios observados. En nuestro caso, esta reducción, no se debe a un abandono progresivo de las pruebas sino a un desorden en la asistencia. La ausencia o la asistencia intermitente es una constante muy problemática en los alumnos que acuden a PCPI y la antesala del abandono escolar.

## 2. Variables

Para responder a los objetivos e hipótesis del estudio, se atiende a dos tipos de variables: personales y contextuales.

- ✦ **Variables personales:** género (dicotómica), edad, resiliencia, autorregulación.
  - *Género:* se registra el género de los estudiantes por ser una de las variables que se considera como un posible factor determinante de semejanzas o diferencias individuales entre los alumnos.
  - *Edad.* Para registrar la variable edad se preguntó a los alumnos su edad cronológica en el momento de la evaluación. Para facilitar el tratamiento de esta variable se han establecido cuatro rangos de edad teniendo en cuenta que todos los participantes tienen entre 14 y 21 años.
  - *Resiliencia* (variable dependiente). Para analizar esta variable se solicitó a los alumnos que completaran tres escalas de auto percepción

de resiliencia: SV-RES, CYRM y CD-RISC. La revisión bibliográfica realizada para esta investigación pone de manifiesto que la existencia de capacidades resilientes como la resolución de problemas, las estrategias de afrontamiento, la regulación personal, entre otras, forman parte de los aspectos clave para el desarrollo positivo e integral de los jóvenes.

- *Autorregulación* (variable independiente). Para analizar esta variable se pidió a los alumnos que completaran un cuestionario de autorregulación (SSRQ) en el que debían señalar su percepción sobre su regulación personal. Como se ha señalado, la literatura muestra la importancia de la autorregulación para la vida en general y para la competencia académica en particular.
- ✦ **Variables contextuales:** Modalidad de PCPI, Tipo de Centro, Zona geográfica del centro
  - *Modalidad de PCPI.* Para registrar esta variable se pidió a los alumnos que señalaran una de las dos modalidades posibles, escribiendo un 0 para la Modalidad Básica o un 1 para el Taller Profesional.
  - *Tipo de centro.* Para esta variable se tuvo en cuenta la tipología del centro (público, concertado o asociación sin ánimo de lucro) en el que estudiaban los alumnos y se categorizó en el programa estadístico.
  - *Zona geográfica del centro.* Para esta variable se clasificaron los centros en cuatro zonas: norte, comarca de Pamplona, Navarra Media y Merindades y Ribera.

Tabla 16. Niveles de las variables personales y contextuales

<b>Variables personales</b>	<b>Niveles</b>
Edad	14-15, 16-17, 18-19, 20-21
Género	Chico/chica
<b>Variables contextuales</b>	<b>Niveles</b>
Modalidad de PCPI	Básico, Taller Profesional
Tipo de Centro	Público, concertado, asociación sin ánimo de lucro
Zona geográfica del centro	Norte, Comarca de Pamplona, Navarra Media y Merindades, Ribera

### 3. Instrumentos de medida

En la siguiente Tabla (17), se muestran los instrumentos de medida utilizados en función de los objetivos que se quisieron evaluar, que podríamos clasificarlos en dos: a) conocer la auto percepción de los alumnos acerca de la variable resiliencia y la autorregulación y observar el tipo de relación existente entre ambas variables, y sus diferencias en función de variables individuales y contextuales; b) contrastar esta auto percepción con la opinión que los profesores tienen al respecto.

La selección de los mismos ha seguido criterios de validez y fiabilidad, criterios idiomáticos (facilidad del lenguaje e interés por utilizar escalas validadas en castellano), objetivos de evaluación de las escalas de forma que se complementen (unas centradas en evaluar factores internos, otras focalizadas en aspectos externos, etc.) que favorecen una comprensión integradora y global del alumno/a.

A continuación y siguiendo el mismo orden, se explicará cada uno de ellos de forma detallada.

Tabla 17. Escalas utilizadas en el presente estudio

	ESCALA	Objetivo de evaluación
1	<i>Escala de resiliencia</i> de Saavedra y Villalta, SV-RES (2008).	RESILIENCIA
2	Escala Child and Youth Resilience Measure (CYRM) de Ungar y Liebenberg (2008). Adaptación y traducción propia	
3	Escala <i>Connor-Davidson Resilience Scale CD-RISC</i> (Connor-Davidson, 2001, 2003, 2008) en su versión española ( <i>Bobes</i> , Bascarán, García-Portilla, Bousoño, Saiz, Wallace, y Hidalgo, 2001 y 2008).	
4	<i>Cuestionario Reducido de Autorregulación, SSRQ</i> , traducido y adaptado por De la Fuente (2004), de <i>The Short Self-Regulation Questionnaire</i> (Carey, Neal y Collins, 2004).	AUTORREGULACIÓN PERSONAL
5	<i>Cuestionario para profesores</i> (elaboración propia)	OPINIÓN SOBRE LA RESILIENCIA Y LA AUTORREGULACIÓN DE SUS ALUMNOS/AS

### 3.1. Escala de Resiliencia SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008)

Es una escala de resiliencia chilena que mide a través de 60 ítems, 12 factores de resiliencia. Su puntuación máxima es 300 y la mínima 60. La escala SV-RES se define en el cruce de dos ejes conceptuales a) El eje interactivo o Modelo triádico de Grotberg y b) El eje de la respuesta o acción resiliente del Modelo Emergente de Saavedra que tiene como referencia el modelo cognitivo procesal sistémico de Vittorio Guidano (1990 y 1995). Modelos que han sido señalados en el capítulo II.

Tabla 18. Modelo escala SV-RES

	CONDICIONES DE BASE	VISIÓN DE SÍ MISMO	VISIÓN DEL PROBLEMA	RESPUESTA RESILIENTE
<b>Yo soy, Yo estoy</b>	F1: Identidad	F2: Autonomía	F3: Satisfacción	F4: Pragmatismo
<b>Yo tengo</b>	F5: Vínculos	F6: Redes	F7: Modelos	F8: Metas
<b>Yo puedo</b>	F9: Afectividad	F10: Autoeficacia	F11: Aprendizaje	F12: Generatividad

Los autores señalan para la escala una Alfa de Cronbach de .96, Prueba de dos mitades Spearman-Brown de .97. A su vez especifican su validez de criterio a través del método concurrente con la escala CD-RISC de Connor y Davidson (2003), alta correlación ( $r$  Pearson) con la escala total (.72) y con los doce factores en el rango .41 a .72.

A continuación se detallan y describen cada uno de los doce factores que componen la escala.

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

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

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

**Factor 4: Pragmatismo** (*Yo soy/yo estoy-respuesta resiliente*). Alude a juicios que desvelan un sentido práctico de interpretar las acciones que realiza. Señala una orientación positiva hacia la acción.

**Factor 5: Vínculos** (*Yo tengo-condiciones de base*). Representa los juicios que ponen de relieve el valor de la socialización primaria y las redes sociales con raíces en la historia personal. Hace referencia a las relaciones vinculares cercanas e intensas creadas



en la infancia y que definen las estructuras de apego que configuran el sistema de creencias del individuo.

**Factor 6: Redes** (*Yo tengo-visión de sí mismo*). Representa los juicios que se refieren al vínculo afectivo que establece la persona con su entorno social cercano. Alude a las condiciones sociales y familiares que constituyen un apoyo para el sujeto.

**Factor 7: Modelos** (*Yo tengo-visión del problema*). Muestran los juicios respecto a las personas y las situaciones que sirven de guía al sujeto para hacer frente a sus problemas. Se considera que las experiencias anteriores sirven de referente para abordar la resolución de nuevos problemas.

**Factor 8: Metas** (*Yo tengo-respuesta resiliente*). Alude a los juicios que se refieren al sentido que tiene la acción para abordar una situación problemática. Alude a la coherencia de objetivos y acciones dirigidas hacia un fin claro y realista. Implica proyección hacia el futuro, así como no abandonar lo iniciado. Tiene que ver con comportamientos como trabajar sin distraerse, ser resistente, metódico y planificador.

**Factor 9: Afectividad** (*Yo puedo-condiciones de base*). Señala el juicio que hace referencia al auto-reconocimiento y valoración positiva de la vida emocional. Aspectos que favorecen la adaptación a situaciones nuevas con humor y empatía.

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

**Factor 11: Aprendizaje** (*Yo puedo-visión del problema*). Representa los juicios que hacen referencia a la valoración de una situación problemática como oportunidad de aprendizaje. Implica aprovechar la experiencia vivida, aprender de los errores, evaluar el propio actuar y corregir la acción.

**Factor 12: Generatividad** (*Yo puedo-respuesta resiliente*). Apunta a los juicios que se refieren a la capacidad de pedir ayuda a otros para solucionar situaciones problemáticas personales. Apuntan a la habilidad de crear respuestas alternativas frente a los problemas, promoviendo la cooperación o solicitando apoyo.

Tabla 19. Características de la escala SV-RES en esta investigación

<b>Tiempo de aplicación</b>	10-20 minutos
<b>Ítems dudosos manifestados por los/as alumnos/as</b>	26, 36 y 45
<b>Conceptos dudosos manifestados por los/as alumnos/as</b>	Esperanza, Autoestima, Confiables, optimista, Relaciones sólidas, Creciendo como persona, Resiliencia, Relaciones afectivas

Tras la descripción de los factores, se indican algunas ventajas e inconvenientes que hemos considerado:

*Ventajas de la escala:*

- ✦ Posee una base teórica sólida, articulando dos modelos: el modelo de Edith Grotberg (1996) y el modelo de Eugenio Saavedra (2003).
- ✦ Es un instrumento de fácil aplicación, a pesar de que cuenta con un número considerable de ítems (60).
- ✦ Su tiempo de aplicación es breve, llegando a 20 minutos de promedio. En nuestro estudio el promedio fue de 10 minutos.
- ✦ Es un instrumento probado en población urbana entre 15 y 65 años.
- ✦ Permite obtener una puntuación global de resiliencia y puntuaciones por áreas o factores.
- ✦ Orienta para realizar una intervención en las áreas deficitarias apoyándose en los puntos fuertes del sujeto.

*Inconvenientes:*

- ✦ Baremada para población chilena.
- ✦ La denominación y el contenido de algunos factores da lugar a confusión. No se llega a comprender exactamente qué engloba a cada factor.
- ✦ No se ha estudiado la estructura interna del constructo a través de análisis factorial.

- ✦ El número de ítems, si bien da como resultado un análisis exhaustivo de la percepción del alumno, podría reducirse a una cantidad menor eliminando aquellos en los que el significado sea similar.
- ✦ Falta de contextualización de los ítems sobre la cuestión que se plantea.

### 3.2. Escala de Resiliencia *CYRM: Child and Youth Resilience Measure* (Ungar, M. y Liebenberg, L., 2009)

La escala CYRM es una escala utilizada como herramienta para realizar un *screening* acerca de los recursos (individuales, relacionales, de la comunidad y culturales) disponibles en jóvenes entre 9-23 años que pueden reforzar su resiliencia. Se caracteriza por ser la única escala de resiliencia hecha para ser administrada transculturalmente. Es un instrumento de carácter cuantitativo que forma parte del *International Resilience Project* llevado a cabo por el *Resilience Research Centre* de Canadá. De hecho es una de las escalas más destacadas por haber sido aplicada en 14 países arrojando buenos resultados en cuanto a su fiabilidad y validez. En el último año, la escala ha sido reducida por los autores, creando, así una nueva versión de la misma de 12 ítems *The CYRM-12: A brief measure of resilience* (Liebenberg, Ungar, y LeBlanc, 2013).

Los autores de la escala entienden la resiliencia desde una perspectiva ecológica. Esta implica el apoyo a las personas que necesitan ayuda (jóvenes y personas en riesgo), así como la orientación de aquellos de los que se espera que lo presten (comunidades, familias y grupos de pares). En particular, se centra fundamentalmente en los factores de protección externos de niños y jóvenes (tanto de los resultados y procesos) que provienen de las relaciones familiares y sociales, la cultura y el contexto. Estas conceptualizaciones de la resiliencia también comparten la noción de que la resiliencia está afectada por el entorno, y por tanto, la interacción entre los individuos y sus contextos sociales condicionará el grado de resultados positivos que puedan experimentar (cfr. Goldstein y Brooks, 2013).

En su primera versión, constó de 58 ítems pero se redujo a 28 comprobándose que se mantenían criterios de validez y fiabilidad aceptables y una consistencia interna de 0.82 (en nuestro estudio se obtuvo un alfa de Cronbach de .88). La escala utilizada en nuestra investigación ha sido la de 28 ítems. Es una escala con 5 opciones de respuesta tipo *likert* 1-5 (1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 bastante, 5 mucho), con un rango de puntuación de 28 a 140 en la que a mayor puntuación, mayor resiliencia. Se divide en 3 factores: *individual*, *relaciones con las personas cercanas* y *contexto*. Cada uno de ellos contiene

varios subfactores que se verán a continuación. Estudios posteriores proponen la división de la escala en cuatro factores: individual, relacional, comunidad y cultural. En nuestro estudio, como se verá se ha utilizado la división en tres.

### **Factor 1: Individual**

- *Habilidades personales*: recoge ítems en relación a cooperar con las personas, intentar terminar lo que se empieza, que la gente piense que eres una persona divertida, ser capaz de resolver los problemas sin conflictos ni uso de armas, ser consciente de las propias fortalezas.

- *Apoyo de los pares*: se refiere a sentirse apoyado por los amigos, contar con ellos en situaciones difíciles.

- *Habilidades sociales*: hace referencia a saber cómo comportarse en situaciones difíciles. Tener oportunidades para demostrar que se puede ser adulto y responsable, saber donde se puede acudir para obtener ayuda, tener la oportunidad de desarrollar habilidades que serán útiles para la vida.

### **Factor 2: Relación con los primeros “cuidadores”**

- *Cuidado físico recibido*: plantea cuestiones relativas a la protección de los padres o tutores, tener suficiente alimento (alude a la satisfacción de las necesidades básicas proporcionada por la familia).

- *Cuidado psicológico*: se refiere al conocimiento que los padres o tutores tienen sobre su vida, comunicación emocional con los padres o tutores sobre cómo me siento, sentimiento de seguridad en la familia, aceptar y divertirse con las tradiciones familiares.

### **Factor 3: Contexto**

- *Espiritual*: se refiere a las creencias espirituales como fuente de fortaleza para la persona, participación en organizaciones religiosas, importancia dada a contribuir en la comunidad.

- *Educación*: hace referencia a pensar que obtener una educación es importante, sentirse acogido en la escuela.

- *Cultural*: plantea cuestiones relativas a tener gente a la se admira, estar orgulloso del propio origen étnico, ser tratado adecuadamente en la comunidad, divertirse con las tradiciones de la comunidad, estar orgulloso de sentirse de un lugar, etc.

Tabla 20. Características de la escala CYRM en esta investigación

<b>Tiempo de aplicación</b>	5-10 minutos
<b>Ítems dudosos manifestados por los/as alumnos/as</b>	10, 13, 22 y 28
<b>Conceptos dudosos manifestados por los/as alumnos/as</b>	Coopero, Creencias espirituales, Étnico

*Ventajas de la escala:*

- ✦ Observación de factores de protección externos y contextuales de la resiliencia.
- ✦ Adecuado número de ítems (28). Tiene un protocolo previo, que puede ser costoso si se realiza por completo.
- ✦ Ha sido diseñada para que pueda ser aplicada en distintos países por lo que se ha procurado que los ítems estén “vacíos” de contenido cultural.

*Inconvenientes:*

- ✦ No existía la escala en castellano y hubo que traducirla.
- ✦ Algunos ítems traducidos resultaron un tanto confusos para los alumnos.
- ✦ Falta de contextualización de los ítems sobre la cuestión que se plantea.

3.3. Escala de Resiliencia *CD-RISC* (Connor-Davidson, 2001, 2003, 2007 y 2010) en su versión traducida al castellano (Bobes, J., Bascarán, M.T., García-Portilla, M.P., Bousoño, M., Saiz, P.A., Wallace, D.H. y Hidalgo, R.B. 2001 y 2008)

Consta de 25 ítems estructurados en una escala sumativa tipo *Likert* (0 en absoluto, 1 rara vez, 2 a veces, 3 a menudo y 4 casi siempre) que, en nuestra investigación, se modificó de 1 a 5, para igualarla a la escala de respuesta de los demás instrumentos. Su versión original distingue cinco dimensiones o factores obtenidos del análisis factorial exploratorio llevado a cabo por sus autores (*competencia personal, confianza en la intuición y tolerancia a la adversidad, aceptación positiva del cambio, control y espiritualidad*). Abarca, entre otros conceptos, el locus de control, compromiso, desafío, conducta orientada a la

acción, autoeficacia, resistencia al malestar, optimismo, adaptación a situaciones estresantes y espiritualidad (Connor y Davidson, 2003).

Los ítems de la escala se elaboraron a partir de tres estudios diferentes (Kobasa, 1979; Rutter, 1985 y Lyon, 1991). La escala original se administró a seis grupos diferentes de sujetos: una muestra normal, pacientes ambulatorios de atención primaria, pacientes ambulatorios psiquiátricos generales, el juicio clínico de los trastornos de ansiedad generalizada, y dos ensayos clínicos de trastorno de estrés postraumático.

El rango de puntuación va de 0 a 100, no tiene establecido un punto de corte y a mayor puntuación mayor resiliencia. Hay dos versiones más de esta escala, una que consta de 10 ítems (puntaje de 0-40) y otra de 2 (puntaje de 0-8) que contiene los ítems 1 y 8 de la escala original y establecida como medida de “rebote” y adaptabilidad. A pesar de que se han descrito estas dos versiones, sus resultados son débiles puesto que se ha eliminado la dimensión autoeficacia tan importante en la resiliencia como elemento mediador en los procesos de recuperación (Serrano-Parra et al., 2012).

En un estudio preliminar realizado en población general y muestra clínica, la escala demostró tener una consistencia interna adecuada, fiabilidad test-retest, validez convergente y divergente (Connor y Davidson, 2003), y buena validez de constructo en población adulta (Campbell-Sills, Cohan y Stein, 2006). Son varias las revisiones (Windle, Bennett y Noyes, 2011; Ahern, Kiehl, Sole y Byers, 2006) que la destacan por sus buenas propiedades psicométricas y es una de las escalas de resiliencia más utilizadas. El cuestionario presenta para población estadounidense una fiabilidad, Alfa de Cronbach de .89. En nuestro estudio se obtuvo un Alfa de Cronbach de .84.

La adaptación al castellano del CD-RISC se hizo teniendo en cuenta las normas generales de la traducción y adaptación de pruebas. Para definir la versión final de la escala que se utilizó en esta investigación, se tuvo en cuenta la versión traducida al español de la original, que realizaron los investigadores de la Universidad de Oviedo, (Bobes, Bascaran, García-Portilla, Bousoño, Sáiz y Wallance, 2001 y 2008) y que se solicitó a los autores principales de la escala. Por ello, no fue necesaria la adaptación por nuestra parte.

A continuación, se señalan los cinco factores de la escala:

**Factor 1: Competencia personal, altos estándares y tenacidad.** Hace referencia a la convicción de que se está lo suficientemente preparado para poder enfrentar cualquier situación que se presente aunque sea imprevista; a la convicción de que aunque no se conozcan todas las respuestas, uno puede buscarlas y encontrarlas.

**Factor 2: Confianza en sí mismo, tolerancia a las situaciones negativas y el fortalecimiento de los efectos del estrés.** Se refiere al conjunto de expectativas positivas sobre uno mismo o más específicamente sobre las acciones de uno mismo, como así también a la capacidad para aceptar o sobrellevar los acontecimientos a pesar del estrés que traen consigo.

**Factor 3: Relaciones seguras y aceptación del cambio.** Se refiere a la posibilidad de establecer relaciones interpersonales con personas que brindan apoyo, confianza y permiten el desarrollo personal. La aceptación al cambio se refiere a la posibilidad de las personas de ser flexibles para adaptarse a situaciones nuevas.

**Factor 4: Control.** Se refiere a la capacidad de las personas para promover su bienestar, conduciéndose y actuando conforme a lo que quieren o han decidido hacer con su vida.

**Factor 5: Influencia espiritual.** Se refiere a la influencia positiva que la vida espiritual puede tener en las personas.

Tabla 21. Características de la escala CD-RISC en esta investigación

<b>Tiempo de aplicación</b>	5-10 minutos
<b>Ítems dudosos manifestados por los/as alumnos/as</b>	2, 3, 8, 14, 18 y 19
<b>Conceptos dudosos manifestados por los/as alumnos/as</b>	retos, relación íntima

*Ventajas de la escala:*

- ✦ Número de ítems adecuado (25) para aplicar a adolescentes, ya que no supone mucho esfuerzo ni requiere mucho tiempo.
- ✦ Contempla factores que valoran aspectos protectores internos.

*Inconvenientes:*

- ✦ La traducción de algunos ítems crea dificultades de comprensión.
- ✦ Los ítems en negativo confunden el tipo de respuesta de los alumnos.
- ✦ Falta de claridad en el nombre de los factores. Por ejemplo, en el factor “control”, resulta confuso comprender exactamente qué engloba. Para ello, se decide llamarlo *percepción de control*.
- ✦ Ausencia de ítems que valoren aspectos protectores externos.
- ✦ Falta de contextualización de los ítems sobre la cuestión que se plantea.

3.4. *Cuestionario Reducido de Autorregulación, CAR*, de la versión inglesa Short Self-Regulation Questionnaire, *SSRQ* (Traducido y adaptado por De la Fuente, J. 2004, de *The Short Self-Regulation Questionnaire* (Carey, Neal y Collins, 2004).

Es un cuestionario derivado del desarrollado inicialmente por Brown, Miller y Lewandowski (1999), que consistía en una escala de 63 ítems que medía 7 factores de autorregulación y que fue creada fundamentalmente para evaluar consumo, abuso de sustancias y alcohol. Los 7 factores coinciden con el número de procesos sucesivos o dimensiones del proceso de autorregulación propuesto por los autores, que modificaron el enfoque secuencial de Kanfer de los 3 pasos (*self-monitoring*, *self-evaluation*, *self-reinforcement*). El modelo de autorregulación de Brown y Miller en el que se basa la escala *SSRQ* (Carey, Neal y Collins, 2004) que emplearemos en este estudio desglosa el proceso de la autorregulación en siete pasos:

1. Entrada de información,
2. Autoevaluación,
3. Cambios provocados por la percepción de discrepancia,
4. Búsqueda de opciones,
5. Formulación de un plan,
6. Implementación del plan,
7. Evaluación de la efectividad del plan.



Brown señaló que un desorden en uno de estos procesos puede causar alteraciones en el comportamiento. Investigaciones para validar la escala arrojaron una fiabilidad total de .91.

En la escala inicial de 63 ítems, Carey, Neal y Collins (2004) realizaron un análisis exploratorio y confirmatorio con el programa LISREL v.8.14 en el que identificaron un solo factor que representa la capacidad global de autorregulación y redujeron el número de ítems a 31 (SSRQ, 2004). La nueva escala correlacionaba altamente  $r=.96$  con la escala original y mostró alta consistencia interna (Alpha=.92). Un segundo estudio realizado por Carey y Neal (2005), en el que se utilizó como paquete estadístico el programa Stata 70, redujo el número de ítems a 21, y se extrajeron 2 factores: *control del impulso* (11 ítems) y *ajuste de metas* (10 ítems), dando lugar a dos subescalas SSRQ-IC y SSRQ-GS. En este caso la escala obtuvo un Alpha de .92. La estructura resultante de los dos factores, fue consistente con el análisis del primer factor y la correlación entre las subescalas y la puntuación global de la SSRQ de 31 ítems fue alta SSRQ-IC ( $r = .89$ ) y SSRQ-GS ( $r = .82$ ).

Pichardo et al. (*in press*) han validado una versión abreviada de la escala de Brown, Miller y Lawendowski (2003), en estudiantes universitarios, evidenciando cuatro factores de autorregulación: planificación de metas, perseverancia, toma de decisiones y aprendizaje de los errores.

El instrumento utilizado en el diseño de este estudio ha sido la versión reducida de 21 ítems traducida al castellano por De la Fuente en 2004. Esta escala analiza a través de sus ítems dos factores referidos al “control del impulso” y “ajuste de metas”.

**Factor 1: control ejecutivo del impulso:** hace referencia a la conciencia y control que el individuo tiene de sus actos, capacidad para tomar decisiones, el pensamiento reflexivo y la constancia para aprender y cambiar a partir de los errores.

**Factor 2: ajuste de metas:** hace referencia a la capacidad para el establecimiento y consecución de objetivos, el control de su progreso y la adopción de unas metas y criterios personales.

Tabla 22. Características de la escala SSRQ en esta investigación

<b>Tiempo de aplicación</b>	5-10 minutos
<b>Ítems dudosos manifestados por los/as alumnos/as</b>	1, 2, 5 confusión en ítems formulados en negativo
<b>Conceptos dudosos manifestados por los/as alumnos/as</b>	convicciones

*Ventajas de la escala:*

- ✦ Número adecuado de ítems (21).
- ✦ Fácil aplicación.

*Inconvenientes:*

- ✦ Dificultad en la comprensión de los ítems formulados en negativo.
- ✦ Falta de contextualización de los ítems sobre la cuestión que se plantea.

En definitiva, las escala de resiliencia SV-RES, CYRM y CD-RISC obtuvieron en nuestro estudio un alfa de Cronbach respectivamente de .94, .88 y .84 y el cuestionario de autorregulación SSRQ revisado un alfa de Cronbach de .74. Podemos decir, con seguridad que estos coeficientes de fiabilidad son consistentes con los alcanzados en otras investigaciones por lo que afirmamos que son adecuados para evaluar las variables objeto de estudio.

### 3.5. Cuestionario para profesores

Elaborado al efecto para averiguar su percepción sobre las variables resiliencia y autorregulación en sus alumnos. Consideramos esencial comparar los puntos de vista de alumnos y profesores sobre el mismo aspecto para conocer su coincidencia o diferencia en las respuestas aportadas.

Para ello, se elaboró un cuestionario piloto de 20 ítems, que fueron seleccionados de forma intencional de las escalas de resiliencia y autorregulación de los alumnos. Los ítems se eligieron teniendo en cuenta los aspectos

fundamentales que constituyen una personalidad resiliente. De este modo, la selección de ítems fue la siguiente: Se extrajeron 6 preguntas de la escala SV-RES (Ítems 2, 3, 22, 28, 36 y 56), 5 de la escala CD-RISC (1, 6, 10, 11 y 16), 3 de la CYRM (2, 8 y 21) y 6 de la SSRQ (10, 11, 18, 19, 20, y 21).

Somos conscientes de las limitaciones del instrumento, pero se realizó con la pretensión de comparar el mismo ítem desde el punto de vista de los alumnos y de sus profesores.

Tabla 23. Fiabilidad ítems administrados al profesorado

	Fiabilidad (n=37)
20 ítems (total)	.762
6 ítems escala SV-RES	.706
5 ítems escala CD-RISC	.326
3 ítems escala CYRM	.577
6 ítems escala SSRQ	.443

Tabla 24. Correlaciones entre los grupos de ítemseleccionados de las escalas

	Ítems CYRM	Ítems CDRISC	Ítems SSRQ
Rho de Spearman			
Ítems SVRES	.421**	.465**	.268
Ítems CYRM		.435**	.625**
Ítems CDRISC			.380*

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En términos generales, podemos señalar en cuatro puntos la utilidad de las escalas así como el inconveniente más destacado de todas ellas.

1. Las escalas utilizadas sirven como instrumentos para evaluar y medir, en ambientes educativos y clínicos, los niveles de (autopercepción) de resiliencia y de autorregulación de las personas.
2. Pueden servir como medidas evaluativas de la efectividad de los programas de intervención realizados para mejorar el estrés, desarrollar fortalezas, etc.

3. Son medidas que favorecen la realización de diagnósticos y propuestas de intervención tanto de carácter personal como grupal.
4. El mayor inconveniente es que no evalúan el proceso resiliente, puesto que al ser escalas que se centran en aspectos concretos y percepciones personales, a menos que se contraste con la realidad, no podemos saber si la respuesta dada es cierta.
5. Finalmente, otro de los inconvenientes de todas las escalas es la falta de contextualización de sus ítems, por lo que se aportan respuestas generales que pueden no siempre ajustarse a situaciones específicas.

Finalmente se resume en la siguiente tabla 25 el conjunto de escalas que se han utilizado, sus factores y una breve descripción de cada una de ellas.

Tabla 25. Escalas utilizadas en esta investigación, factores y modelos

SV-RES	CYRM	CD-RISC	SSRQ
<b>F1.-</b> Identidad <b>F2.-</b> Autonomía <b>F3.-</b> Satisfacción <b>F4.-</b> Pragmatismo <b>F5.-</b> Vínculos <b>F6.-</b> Redes <b>F7.-</b> Modelos <b>F8.-</b> Metas <b>F9.-</b> Afectividad <b>F10.-</b> Autoeficacia <b>F11.-</b> Aprendizaje <b>F12.-</b> Generatividad	<b>F1.-</b> Individual: - Habilidades personales - Apoyo de los pares - Habilidades sociales  <b>F2.-</b> Relación con los primeros cuidadores: - Cuidado físico recibido - Cuidado psicológico.  <b>F3.-</b> Contexto: - Espiritual - Educación - Cultural	<b>F1.-</b> Competencia personal, altos estándares y tenacidad  <b>F2.-</b> Confianza en sí mismo, y tolerancia al estrés  <b>F3.-</b> Relaciones seguras y aceptación del cambio  <b>F4.-</b> Control  <b>F5.-</b> Influencia espiritual	<b>F1.-</b> Control del impulso  <b>F2.-</b> Ajuste de metas
De la interacción de dos modelos (Enfoque de Edith Grotberg-Modelo emergente de resiliencia de Saavedra).  60 ítems – 12 factores	Enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979). Sirve para realizar un <i>screening</i> acerca de los recursos (individuales, relacionales, de la comunidad y culturales) que disponen los sujetos de 9-23 años.  28 ítems – 3 factores	Toma como base tres estudios diferentes, Kobasa, 1979, Rutter, 1985 y Lyon, 1991, realizados para conocer las características de los individuos resilientes.  25 ítems – 5 factores	Es una escala inglesa traducida al castellano. Las escalas originales forman parte del modelo de autorregulación de Miller y Brown, que a su vez se basaron en el de Kanfer.  21 ítems – 2 factores

#### 4. Procedimiento

Los pasos seguidos para realizar este estudio responden a tres fases fundamentales: contacto con todos los centros y entidades navarras que impartían *Programas de Cualificación Profesional Inicial*, en el curso 2011-2012 y realización de un estudio piloto, aplicación de las escalas y análisis de datos.

El presente trabajo reúne todos los requisitos, parámetros y normas de los Comités de Ética de las Organizaciones para la investigación psicológica y educativa con sujetos en relación a la participación voluntaria, anonimato y protección de privacidad de los alumnos según lo dispuesto por las normas de la APA, el Código Deontológico de la Psicología y la Ley de Protección de Datos de España.

A continuación se señalan de forma más detallada cada uno de los pasos mencionados anteriormente e incluimos algunos previos e intermedios que realizamos, como la selección de instrumentos de medida, entre otros.

##### 1. Selección y preparación de las pruebas (curso 2010/2011)

En primer lugar, realizamos un estudio exhaustivo de revisiones bibliográficas para examinar los instrumentos existentes para medir la resiliencia y conocer sus características psicométricas considerando aquellos instrumentos orientados a población juvenil. Procuramos seleccionar las escalas que hubieran sido creadas en español o tuvieran una traducción a este idioma. De este modo, comprobamos que son escasos los instrumentos de medida en resiliencia creados en este idioma. Dada esta dificultad, continuamos buscando las que se mencionasen en la literatura y que por su estructura, consistencia, fiabilidad y validez fuesen adecuadas.

Del amplio espectro de instrumentos disponibles de habla anglosajona, se seleccionaron dos: CYRM y CD-RISC. La primera ha sido destacada en la literatura por presentar buena validez de contenido y validez de constructo y por sugerirse como la mejor opción para una encuesta transnacional. La segunda también por presentar buenas puntuaciones en cuanto a consistencia interna, validez de criterio y validez de constructo. Además, se añadió la consideración de haber sido utilizada tras realizar una intervención (Windle, 2011), de forma que se

comprobase la veracidad de los resultados que aportaba la escala, puesto que si el programa es efectivo, los resultados aportados pre y post deben corroborarlo. La CYRM se tradujo al castellano y en el caso de la CD-RISC, se solicitó a los autores la versión realizada en castellano. La selección de la tercera medida de resiliencia, SV-RES, se realizó siguiendo criterios de idoneidad lingüística, sin descartar los referidos a fiabilidad y validez. Además, consideramos que era apropiada para la muestra de la investigación.

Consideramos que aplicar 3 instrumentos diferentes del mismo constructo (resiliencia) permitiría observar mejor sus componentes internos y externos. Del mismo modo, favorecería establecer la fiabilidad y validez de las escalas. Como dice la literatura, y se ha mencionado anteriormente, para conocer bien un constructo se recomienda emplear técnicas multimétrica con las que se valore un mismo constructo a través de varios instrumentos que dicen medirlo. Se optó por aplicar un sólo instrumento que evaluase la autorregulación para conocer en profundidad la relación entre ambas variables.

En segundo lugar, se realizó la toma de contacto con los autores de los instrumentos para solicitar su aplicación y uso. Las escalas CD-RISC y SV-RES, fueron compradas, la CYRM es de acceso gratuito y la SSRQ fue cedida por su autor. Por último se llevó a cabo, siguiendo el protocolo diseñado al efecto, la traducción de una de las Escalas de Resiliencia (CYRM) y se propuso el orden de aplicación de las pruebas en función de su duración y tipología.

## 2. Estudio piloto (junio 2010)

Una vez seleccionadas las escalas, se consideró pertinente realizar un estudio piloto con el fin de detectar posibles problemas en la aplicación y comprensión de las escalas (principalmente con la escala CYRM traducida al castellano) y con la contestación de las escalas en hojas de lectura óptica.

Para el pilotaje, se propuso a un centro de Pamplona su colaboración. Se preparó el material apropiado, las hojas de lectura óptica y se concertó la visita. En él, participaron 7 alumnos a los cuales se les aplicó durante una semana los cuestionarios de la investigación. Se registraron distintos aspectos como: tiempo que tardaban en realizarlas, dificultad o no en la comprensión de ítems, comprensión de palabras, entre otros. Además de anotar los aspectos relevantes,

se grabó en voz cada una de las aplicaciones para no obviar y examinar las instrucciones aportadas por la investigadora y cada uno de los comentarios de los alumnos.

Una vez finalizada la aplicación piloto, se pudo comprobar cómo, en general, los alumnos se acogieron al tiempo estipulado en la realización de las pruebas que aparecía en los manuales de las mismas. También se pudo anotar que en algunas pruebas los alumnos tuvieron problemas en la comprensión de ítems que estaban formulados de forma negativa. A su vez se anotaron aquellas palabras y frases en los que los alumnos tuvieron más dudas. Se comprobó que el uso de hojas de lectura óptica no alteró significativamente la realización de las pruebas.

### 3. Contacto con los centros: selección de la muestra (curso 2011/2012)

Se contactó con el director del Negociado de Programas de Iniciación Profesional del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra que nos señaló que el permiso para aplicar o no aplicar las pruebas en los centros lo tiene dar el director del mismo. Por tanto se decidió contactar directamente con el director de cada uno de los centros.

Se procedió a llamar a cada uno de los centros que ofrecen PCPI en Navarra (31 centros durante el curso 2011-2012). El primer contacto se realizó durante los meses abril-junio de 2011. Se llevó a cabo un contacto telefónico con todos los centros para proponer una entrevista con el fin de explicar personalmente la investigación y el tipo de colaboración que se solicitaba. La mayoría de los centros con los que se contactó aceptaron sin problemas una entrevista para que se les pudiera explicar el tema. No obstante, se presentaron dificultades para contactar personalmente tanto con los profesores de PCPI, como con los directores de los centros puesto que estaban trabajando y los ratos libres de que disponen suelen ser los recreos.

A continuación, se visitó cada uno de los centros que ofrecen PCPI en Navarra y se propuso a las personas entrevistadas la participación de sus alumnos en la investigación. Se mostró a los centros un documento-resumen de la propuesta y los objetivos del estudio con objeto de que la muestra fuese representativa.

#### 4. Preparación de material

Finalmente, teniendo en cuenta todas las anotaciones del estudio piloto, se elaboraron varios documentos que facilitasen la administración y registro de las pruebas:

1. Carta oficial de petición de colaboración
2. Convenio de colaboración entre la doctoranda y el centro
3. “Protocolo” para cada prueba de forma que las indicaciones dadas para cada prueba fuesen las mismas en todos los centros y para todos los alumnos
4. Hoja de registro de incidencias. Se anotaba el tiempo y los ítems y conceptos dudosos
5. “*Encuesta sobre los alumnos*”. Se entregaba a un profesor de cada centro una encuesta que debía rellenar señalando cómo veían ellos a los alumnos en capacidades resilientes y autorregulatorias
6. Preparación de hojas de lectura óptica para cada prueba

#### 5. Segundo contacto y visita a los centros

Una vez establecidas las pautas para realizar la aplicación de las pruebas, considerados los tiempos estimados para completarlas, los posibles conceptos dudosos, etc., se procedió a establecer un segundo contacto con cada uno de los centros. En este segundo contacto (por correo electrónico o teléfono), se quedó en el día y hora en que se iban a administrar las 3 primeras pruebas. Se calculó el número de alumnos (12 como máximo), y el número de clases a las que asistir. Para facilitar la corrección de las pruebas, se asignó un número a cada centro.

#### 6. Aplicación de las pruebas (septiembre 2011 a diciembre 2011)

La segunda parte del diseño corresponde a la visita a cada uno de los centros de Navarra (27 del total de 31 en el curso 2011-2012). Las pruebas se llevaron a cabo en dos días a cada centro, con una separación entre ambas visitas variable para cada centro, no inferior a una semana ni superior a 4. El primer día se administraron 3 pruebas (SV-RES, CYRM y SSRQ, ordenadas aleatoriamente, según la visita) y el segundo una (CD-RISC).



## 7. Evaluación

Una vez obtenidos los datos de cada uno de los instrumentos aplicados a los alumnos y el aplicado a los profesores, se procedió a la tabulación y el análisis de datos. Finalmente, se analizaron los ítems y conceptos dudosos de las escalas que no comprendieron los alumnos.

## 5. Diseño y análisis de datos

La naturaleza de esta investigación, para hacer frente a sus objetivos e hipótesis, constituye un diseño *ex post-facto prospectivo*. En cuanto a la recolección de datos, se trata de una investigación de encuesta mediante autoinformes (cuestionarios y escalas).

De manera coherente con los objetivos planteados, en primer lugar, se analizó el cumplimiento de los supuestos de normalidad de la distribución y homogeneidad de la varianza de la muestra con la prueba de bondad de ajuste *Shapiro-Wilk* para determinar la normalidad de la distribución y el *estadístico de Levene* como prueba de homogeneidad de las varianzas. También se estudió la consistencia interna de las escalas para estimar la fiabilidad de los instrumentos de evaluación. Concretamente, se realizó con el coeficiente *alfa de Cronbach*, que es una de los procedimientos más utilizados.

En segundo lugar, se realizaron análisis *descriptivos* (frecuencia, media, desviación típica y t-test para grupos pareados). Posteriormente se efectuaron *análisis de asociación* no paramétricos (correlaciones bivariadas de Spearman), así como *análisis de regresión* para los cuales se tomaron en cuenta estadísticos no paramétricos.

Finalmente, se efectuaron *análisis inferenciales*, utilizando la prueba *U de Mann-Whitney* (para las variables independientes género, rango de edad, modalidad de PCPI, tipo de centro y zona geográfica del centro), y análisis de varianza univariado y multivariado (para determinar el grado de interdependencia entre la variable predictora autorregulación y la variable criterio resiliencia). Para la clasificación de los alumnos en bajos-medios-altos, se efectuó un *análisis de cluster* previo, obteniendo los puntos medios de autorregulación de cada grupo en

las puntuaciones 2.93, 3.43 y 4.05 respectivamente. Todos los análisis se realizaron con el Programa estadístico SPSS v.19 para Windows.

A continuación se señalan los objetivos e hipótesis relacionados con cada uno de los análisis estadísticos presentados:

- ✦ Objetivos descriptivos e hipótesis: frecuencias, medias y desviaciones estándar.
- ✦ Objetivos e hipótesis de asociación:
  - Análisis de asociación no paramétricos a través de correlaciones bivariadas *Rho de Spearman*. Los datos recogidos fueron sometidos previamente a pruebas de normalidad (*Shapiro Wilk*), para cada variable e ítem, en las que se observó una  $p < .05$ , en todos los factores, concluyendo la no normalidad en la distribución de las puntuaciones.
  - Análisis e hipótesis de regresión lineal. Se realizaron análisis de regresión siendo la variable predictora la autorregulación (*VI*) y la de criterio la resiliencia (*VD*). Se pretende conocer de qué modo, estudiando la autorregulación de una persona, como el establecimiento de metas o el control del impulso, podemos inferir su capacidad resiliente.
- ✦ Objetivos inferenciales e hipótesis: análisis de conglomerados, anovas y MANOVAs (con *Scheffé* post hoc y las estimaciones del tamaño del efecto). Para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de medias se empleó el estadístico de contraste no paramétrico *U de Mann-Witney* para muestras independientes, ya que los datos no se ajustaban a la distribución normal de probabilidades.

# **Capítulo VI.**

## **Resultados**



*Si ayudo a una s3la persona a tener esperanza, no habré vivido en vano*  
Marthin Luther King



## 1. Análisis de fiabilidad, validez y normalidad de las escalas

### 1.1. Fiabilidad de las escalas

El análisis de fiabilidad *Alpha de Cronbach* efectuado para todas las escalas y sus factores mostró diferentes resultados. Por ello, conociendo que índices adecuados de fiabilidad se encuentran en valores próximos o superiores a .80, se observa que las escalas cumplen de manera diferencial el criterio establecido para ser utilizadas como instrumentos de evaluación de estos constructos (ver tabla 26). También ocurre lo mismo con algunos de sus factores, para los cuales se observan valores muy bajos, como por ejemplo, los factores *influencia espiritual* y *percepción de control* de la escala CD-RISC. A pesar de estos dos casos, en términos generales la fiabilidad global de las escalas es aceptable.

Tabla 26. Análisis de fiabilidad de las escalas y sus factores.

Escala	Alfa de Cronbach	N de elementos
SV-RES	.945	60
f1 identidad	.671	5
f2 autonomía	.587	5
f3 satisfacción	.584	5
f4 pragmatismo	.667	5
f5 vínculos	.671	5
f6 redes	.586	5
f7 modelos	.797	5
f8 metas	.584	5
f9 afectividad	.634	5
f10 autoeficacia	.670	5
f11 aprendizaje	.675	5
f12 generatividad	.698	5
CYRM	.889	28
f1. Individual	.810	11
f2. Relaciones con los primeros cuidadores	.792	7
f3. Contexto	.700	10

CD-RISC	.847	25
f1 competencia personal	.738	8
f2 confianza en sí mismo y tolerancia la estrés	.613	7
f3 relaciones seguras y aceptación del cambio	.542	5
f4 percepción de control	.445	3
f5 influencia espiritual	.215	2
SSRQ	.749	21
f1 control del impulso	.603	11
f2 ajuste de metas	.729	10

### 1.2. Validez de las escalas

Dado que el objetivo de esta investigación no fue la revalidación de las mismas, se ha asumido la estructura factorial original de las escalas, siendo conscientes de las limitaciones que ello ocasiona, tal y como se comentará en el apartado correspondiente. Sin embargo, a pesar de que nos e estudió la estructura interna mediante análisis factoriales, si se aportó datos sobre las relaciones entre escalas que miden el mismo constructo y de validez predictiva en relación a la autorregulación (ver resultados de asociación) que constituyen referencias sobre la validez de constructo de las escalas empleadas.

### 1.3. Análisis de supuestos de normalidad

Los datos revelan que no se cumplen los supuestos de normalidad de la distribución en todas las escalas excepto en la escala CD-RISC para la que las puntuaciones de los alumnos obtienen una distribución normal. Se cumplen los supuestos de homogeneidad de las varianzas. A pesar de que hubo una escala que sí cumple el supuesto de normalidad (CD-RISC), en las demás no se cumplieron y por ello se determinó una estrategia de tipo parsimonioso en la que se utilizaron estadísticos para pruebas no paramétricas utilizando un nivel de significación en todas ellas de  $\alpha=.05$ . Ver Tabla 27 para comprobar los índices tomados en consideración.



Tabla 27. Pruebas de normalidad

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
SV-RES	,054	365	,012	,939	365	,000
CD-RISC	,033	365	,200*	,997	365	,765
CYRM	,074	365	,000	,972	365	,000
SSRQ	,062	365	,002	,991	365	,033

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.  
a. Corrección de la significación de Lilliefors

Las pruebas de homogeneidad de varianzas (estadístico de Levene) mostraron diferencias significativas para las diferentes escalas, pero con distinto grado de significatividad. En el caso de la escala SV-RES, con un valor de  $L(39,316)=3.476$ ,  $p<.001$ . La escala CYRM de  $L(39,316)=2,168$ ,  $p<.001$ , mientras la escala CD-RISC con un valor de  $L(39,316)=1,663$ ,  $p<.01$ .

Los anovas realizados mostraron diferencias significativas entre-grupos, para el instrumento SV-RES,  $F(48,316)=2,358$ ,  $p<.001$ , CYRM,  $F(48,316)=2,710$ ,  $p<.001$  y CD-RISC,  $F(48,316)=2,313$ ,  $p<.001$ .

## 2. Resultados descriptivos

A continuación, presentamos los resultados obtenidos de los análisis descriptivos realizados. En primer lugar, señalaremos las puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada una de las escalas de resiliencia y finalmente haremos lo mismo con la de autorregulación. Para contrastar las puntuaciones obtenidas por los alumnos en función de cada factor, utilizamos la *prueba t* para muestras relacionadas.

Finalmente mostraremos las frecuencias de los ítems que tienen una mayor y menor valoración, para dar una información de carácter cualitativo que aporte mayor sentido a los datos aportados.

## 2.1. Resultados alumnos

### 2.1.1. Valores medios: resiliencia SV-RES

Los componentes de la resiliencia presentan diferentes valores medios en relación a la escala SV-RES. Los datos ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de los factores. En particular, se observaron mayores puntuaciones en los factores *modelos*, *autoeficacia* y *aprendizaje*, relacionados con la *visión del problema* y con la *visión de sí mismo*, y menores puntuaciones en los factores *metas*, *afectividad* y *pragmatismo* relacionados con la *respuesta resiliente* y las *condiciones de base*. En los tres primeros casos, las puntuaciones fueron significativamente mayores que las *metas*: *modelos* [ $t(364) = -13.683, p < .001$ ], *autoeficacia* [ $t(364) = -10.124, p < .001$ ] y *aprendizaje* [ $t(364) = -7.975, p < .001$ ].

En la siguiente Tabla 28, ordenada de mayor a menor puntuación, se observan qué factores son los que más y menos puntuación han obtenido.

Tabla 28. Resultados factores escala SV-RES de mayor a menor puntuación

Factores	M		
	N = 365	DT	percentil chileno
<b>F7 Modelos (yo tengo-visión del problema)</b>	4,31	(.67)	46
<b>F10 Autoeficacia (yo puedo-visión de sí mismo)</b>	4,16	(.57)	43
<b>F11 Aprendizaje (yo puedo-visión del problema)</b>	4,11	(.59)	37
<b>F2 Autonomía (yo soy-visión de sí mismo)</b>	4,11	(.57)	40
<b>F12 Generatividad (yo puedo-respuesta)</b>	4,09	(.62)	34
<b>F5 Vínculos (yo tengo-condiciones de base)</b>	4,07	(.61)	38
<b>F1 Identidad (yo soy-condiciones de base)</b>	4,06	(.58)	35.6
<b>F3 Satisfacción (yo soy-visión del problema)</b>	4,01	(.55)	46.7
<b>F6 Redes (yo tengo-visión de sí mismo)</b>	4	(.61)	45
<b>F4 Pragmatismo (yo soy-respuesta resiliente)</b>	3,98	(.61)	43
<b>F9 Afectividad (yo puedo-condiciones de base)</b>	3,91	(.62)	32
<b>F8 Metas (yo tengo-respuesta)</b>	3,86	(.60)	28

En la tabla 29 inferior, se destacan en color verde los factores en los que los alumnos han obtenido de forma significativa, una mayor puntuación, y en rojo aquellos en los que la puntuación ha sido menor. Se puede observar cómo, en el modelo de Grotberg y Saavedra, los factores con mayor puntuación formarían parte de la visión del problema, y la visión de sí mismo, y en cambio, los de menor puntuación corresponderían a lo que los autores denominan respuesta resiliente y condiciones de base.

Tabla 29. Modelo de la escala SV-RES con factores destacados

	Condiciones de base	Visión de sí mismo	Visión del problema	Respuesta Resiliente
<b>yo soy</b>	IDENTIDAD 4,06	AUTONOMÍA 4,11	SATISFACCIÓN 4,01	PRAGMATISMO 3,98
<b>yo tengo</b>	VÍNCULOS 4,07	REDES 4	MODELOS 4,31	METAS 3,86
<b>yo puedo</b>	AFFECTIVIDAD 3,91	AUTOEFICACIA 4,16	APRENDIZAJE 4,11	GENERATIVIDAD 4,09

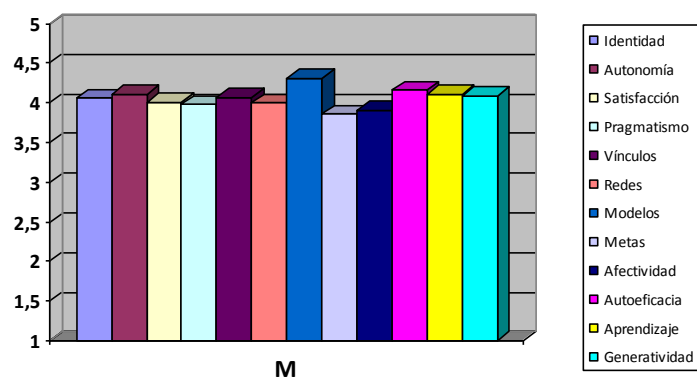
Tablas 30 y 31. Ítems más y menos valorados de la escala SV-RES

<i>Ítems mayor puntuación SV-RES</i>	<i>Valoración de los alumnos</i>
Ítem 53: yo puedo aprender de mis aciertos y errores	El <b>52%</b> está muy de acuerdo
Ítem 7: yo estoy en contacto con personas que me aprecian	El <b>52.3%</b> está muy de acuerdo
Ítem 33: yo tengo personas en las cuales puedo confiar	El <b>57.3%</b> está muy de acuerdo
Ítem 49: yo puedo apoyar a otros que tienen dificultades	El <b>53.7%</b> está muy de acuerdo

<i>Ítems menor puntuación SV-RES</i>	<i>Valoración de los alumnos</i>
Ítem 12: soy un modelo positivo para otras personas	El <b>42%</b> está en de acuerdo-muy de acuerdo
Ítem 36: yo tengo metas a corto plazo	El <b>45.8%</b> está de acuerdo-muy de acuerdo
Ítem 30: yo tengo satisfacción con lo que he logrado en la vida	El <b>47.2%</b> está de acuerdo-muy de acuerdo
Ítem 41: yo puedo hablar de mis emociones	El <b>48.1%</b> está de acuerdo-muy de acuerdo

En el Gráfico 5 siguiente se puede observar que, en general, las puntuaciones sobrepasan los 4 puntos (puntuación media).

Gráfico 5. Puntuación media de los factores de la Escala SV-RES



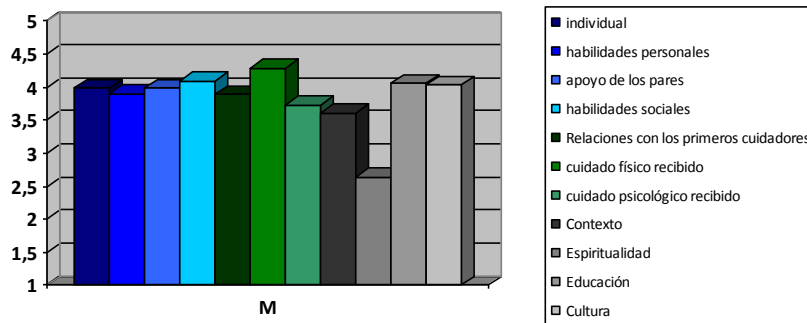
### 2.1.2. Valores medios: resiliencia CYRM

Los componentes de la resiliencia presentan diferentes valores medios en la escala CYRM. Los datos (ver tabla 32 y gráfico 6) ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de los factores obteniéndose las puntuaciones más bajas en el factor general *contexto* y en los subfactores *espiritual* y *cuidado psicológico*. Las puntuaciones más altas se detectan en los subfactores *cuidado físico recibido*, *habilidades sociales* y *educación*. De esta forma, en los tres primeros casos, las puntuaciones fueron significativamente mayores que el subfactor *espiritual: cuidado físico recibido* [ $t(364) = -26.428, p < .001$ ], *habilidades sociales* [ $t(364) = -25.410, p < .001$ ] y *educación* [ $t(364) = -24.885, p < .001$ ].

Tabla 32. Resultados factores escala CYRM de mayor a menor puntuación

Factores	M N= 365	DT
F2.1 Cuidado físico recibido	4,28	(.75)
F1.3 Habilidades sociales	4,09	(.68)
F3.2 Educación	4,05	(.70)
F3.3 Cultural	4,03	(.66)
F1.2 Apoyo de los pares	3,98	(.90)
<b>F1 Individual</b>	3,98	(.56)
F1.1 Habilidades personales	3,89	(.58)
<b>F2 Relaciones con los primeros cuidadores</b>	3,88	(.72)
F2.2 Cuidado psicológico	3,72	(.82)
<b>F3 Contexto</b>	3,61	(.58)
F3.1 Espiritual	2,63	(.99)

Gráfico 6. Puntuación Media de los factores y subfactores de la Escala CYRM



A continuación, de forma más detallada, (ver tablas 33 y 34) se presentan algunos de los ítems que han sido más y menos valorados por los alumnos.

Tablas 33 y 34. Ítems más y menos valorados de la escala CYRM

<i>Ítems mayor puntuación CYRM</i>	<i>Valoración de los alumnos</i>
Ít 20: Tengo oportunidades para demostrar a otras personas que puedo llegar a ser un adulto y que puedo actuar de forma responsable	El <b>82.2%</b> está bastante-muy de acuerdo
Ít 28: Me siento orgulloso de ser (nacionalidad)	El <b>78.7%</b> está bastante-muy de acuerdo
Ít 10: Estoy orgulloso de mi origen étnico	El <b>83.5%</b> está bastante-muy de acuerdo
Ít 7: Si tengo hambre tengo suficiente para comer	El <b>86.8%</b> está bastante-muy de acuerdo
Ít 3: Obtener una educación es importante para mí	El <b>83.9%</b> está bastante-muy de acuerdo
<i>Ítems menor puntuación CYRM</i>	<i>Valoración de los alumnos</i>
Ít 22: Participo en actividades religiosas organizadas	El <b>15.3%</b> está bastante-muy de acuerdo
Ít 9: Las creencias espirituales son un recurso que me da fuerza	El <b>29.3%</b> está bastante-muy de acuerdo
Ít 12: Hablo con mi familia sobre cómo me siento	El <b>35.8%</b> está bastante-muy de acuerdo
Ít 23: Pienso que es importante ayudar en mi ciudad /pueblo	El <b>44.1%</b> está bastante-muy de acuerdo

### 2.1.3. Valores medios: resiliencia CD-RISC

De la misma forma que en las escalas anteriores, la CD-RISC muestra significativamente, diferentes valores medios para cada uno de sus factores. Las puntuaciones más altas se obtienen en los factores *percepción de control* y *relaciones seguras* y *aceptación al cambio*. Las más bajas se obtienen en los factores *espiritual* y *confianza en uno mismo* y *tolerancia al estrés*. Se observan diferencias entre las puntuaciones de los dos primeros factores con respecto al factor *espiritual* siendo significativamente mayores: *percepción de control* [ $t(364) = -9.437, p < .001$ ], *relaciones seguras* y *aceptación al cambio* [ $t(364) = -10.146, p < .001$ ].

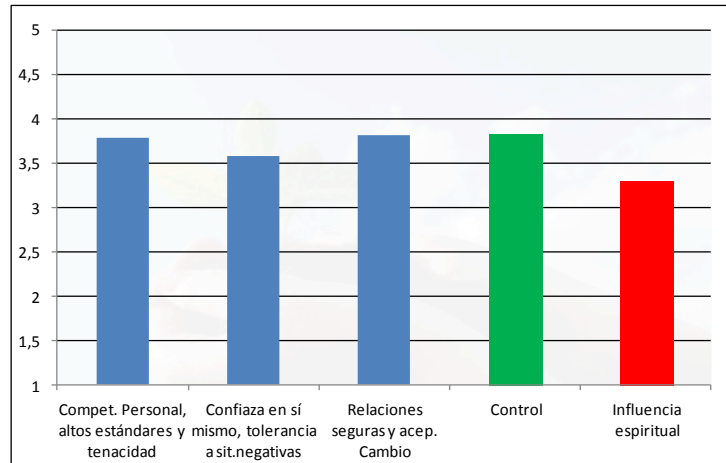
A continuación señalamos las medias de los factores ordenados de mayor a menor puntuación de forma que se observe fácilmente en cuáles los alumnos han puntuado más bajo y más alto.

Tabla 35. Resultados factores escala CD-RISC de mayor a menor puntuación

Factor	M	
	n=365	DT
<b>F4 Percepción de Control</b>	3.83	(.75)
<b>F3 Relaciones seguras y aceptación del cambio</b>	3.81	(.60)
<b>F1 Competencia personal y tenacidad</b>	3.78	(.60)
<b>F2 Confianza en sí mismo, tolerancia a las situaciones negativas y fortalecimiento de los efectos de estrés</b>	3.57	(.59)
<b>F5 Influencia espiritual</b>	3.3	(.93)

En el gráfico 7 que mostramos, se pueden ver de forma rápida los factores con mayor y menor puntuación, y su diferencia con los demás. A su vez, podemos destacar que, en general, todas las puntuaciones sobrepasan los 3 puntos, pero no llegan a 4.

Gráfico 7. Puntuación Media de los factores de la Escala CD-RISC



De forma más detallada, (ver tablas 36 y 37) presentamos algunos de los ítems que han sido más y menos valorados por los alumnos.

Tablas 36 y 37. Ítems más y menos valorados de la escala CD-RISC

<i>Ítems mayor puntuación CD-RISC</i>	<i>Valoración de los alumnos</i>
Ítem 1: Soy capaz de adaptarme cuando ocurren cambios	70.1 % responde “casi siempre- a menudo”
Ítem 7: Enfrentarme a las dificultades puede hacerme más fuerte	69.6 % responde “a veces-en absoluto
Ítem 21: Tengo muy claro lo que quiero en la vida	64.7 % responde “a veces-en absoluto
Ítem 25: Estoy orgulloso de mis logros	62.9 % responde “a veces-en absoluto



<i>Ítems menor puntuación CD-RISC</i>	<i>Valoración de los alumnos</i>
Ít 3: Cuando no hay soluciones claras a mis problemas, la suerte o Dios pueden ayudarme	48.5 % responde “casi siempre a menudo”
Ít 18: Puedo tomar decisiones no populares o difíciles que afectan a otras personas si es necesario	43.1 % responde “casi siempre a menudo”
Ít 14: Bajo presión, me centro y pienso claramente	42.8 % responde “casi siempre a menudo”
Ít 20: Al enfrentarme a los problemas de la vida, a veces actúo por un presentimiento sin saber por qué	47.7 % responde “casi siempre a menudo”

#### 2.1.4. Valores medios: Autorregulación SSRQ

En cuanto a los valores obtenidos en el cuestionario de autorregulación, se observa (tabla 38), que el factor *ajuste de metas* obtiene significativamente mayor puntuación que el factor *control del impulso* [ $t(364) = -11.849, p < .001$ ].

Tabla 38. Resultados factores escala SSRQ de mayor a menor puntuación

<b>Factores</b>	Puntuación media	DT
F2: Ajuste de metas	3,64	(.53)
F1: Control del impulso	3,28	(.53)

Los alumnos, puntúan más bajo en aspectos relacionados con el *control del impulso* (la dificultad de seguir algo hasta el final, retrasar la toma de decisiones, no darse cuenta de lo que están haciendo hasta que alguien les reprende por ello, entre otros). De forma opuesta, puntúan significativamente más alto en aspectos relacionados con el *ajuste de metas*, un aspecto esencial en la capacidad resiliente. Consideran que son capaces de lograr los objetivos que se proponen, que aprenden de los errores y buscan soluciones antes los problemas con los que se encuentran. Son alumnos, aparentemente, con buenos propósitos e intenciones que sin embargo, podría suceder que no tradujeran estos propósitos a metas a corto plazo.

Tablas 39 y 40. Ítems menos y más valorados de la escala SSRQ

<i>Ítems mayor puntuación SSRQ</i>	<i>Valoración de los alumnos</i>
Ítem 20: Abandono fácilmente	81.4 % responde bastante-mucho
Ítem 3: Soy capaz de lograr los objetivos que me pongo	68.8 % responde bastante-mucho
Ítem 10: En cuanto veo un problema o un reto, empiezo a buscar posibles soluciones	68.7 % responde bastante-mucho
Ítem 19: Aprendo de mis errores	63.9 % responde bastante-mucho

<i>Ítems menor puntuación SSRQ</i>	<i>Valoración de los alumnos</i>
Ítem 17: Me doy cuenta de lo que estoy haciendo sin necesidad de que alguien me llame la atención de ello	28.2% responde bastante-mucho
Ítem 2: Advierto los efectos de mis errores antes de que sea tarde	23.8 % responde bastante-mucho
Ítem 4: No retraso tomar cualquier decisión	29.5 % responde bastante-mucho
Ítem 6: Cuando me he decidido a hacer algo, no me cuesta seguirlo hasta el final	36.5 % responde bastante-mucho

En la tabla 41 siguiente podemos observar el cómputo general de los factores con mayor puntuación de todas las escalas de resiliencia administradas, así como los de la escala de autorregulación. Los factores con mayores puntuaciones proceden de la escala de resiliencia SV-RES, que hacen alusión a la visión que los alumnos tienen de sí mismos (*autoeficacia* y *autonomía*) relacionada con resolver problemas de manera efectiva, buscar ayuda, responsabilizarse por lo que se hace, estar seguro de uno mismo, entre otros y a su forma de interpretar las situaciones problemáticas en las que reconocen que disponen de personas en las cuáles apoyarse (*modelos*) y consideran que estas situaciones puede ser una oportunidad de aprendizaje (*aprendizaje*).

Tabla 41. Factores con mayor media de todas las escalas

<b>FACTORES CON MAYOR MEDIA</b>	<b>M</b>
svres F7 (MODELOS)	4.31
svres F10 (AUTOEFICACIA)	4.16
svres F2 (AUTONOMÍA)	4.11
svres F11 (APRENDIZAJE)	4.11

En el otro extremo encontramos los factores que significativamente tiene una menor puntuación (tabla 42). En este caso, han sido aquellos relacionados con un apoyo o una *visión espiritual* (tal y como venimos diciendo en los resultados de las tres escalas de resiliencia) y el factor *control del impulso*. También se obtiene una de las puntuaciones más bajas en el factor *confianza en uno mismo y tolerancia al estrés*, que hace alusión a la capacidad de poder ver el lado positivo de las cosas, poder trabajar bajo presión, saber manejar sentimientos dolorosos como tristeza, temor, enfado, o la capacidad de tomar decisiones con las que no esté de acuerdo las personas del entorno.

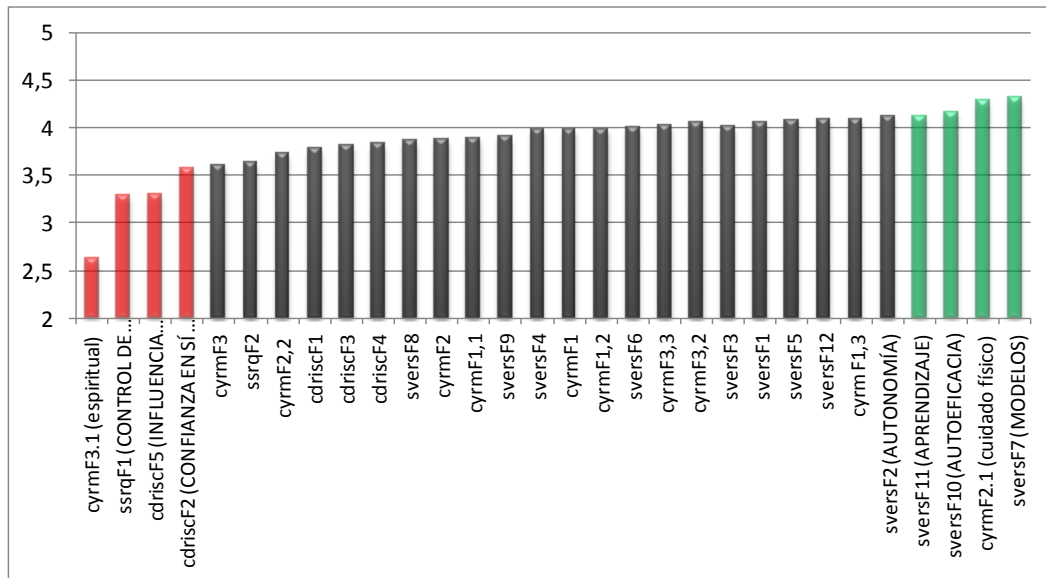
Las diferencias entre los factores con mayor y menor puntuación fueron significativas. Así, aquellas correspondientes a los factores con mayor puntuación fueron significativamente mayores que para el subfactor *espiritual: modelos* [ $t(364) = -28.518, p < .001$ ], *autoeficacia* [ $t(364) = -27.361, p < .001$ ], *autonomía* [ $t(364) = -26.699, p < .001$ ] y *aprendizaje* [ $t(364) = -27.558, p < .001$ ].

En el siguiente gráfico (8) se pueden observar las puntuaciones de todos los factores de las escalas ordenados de menor a mayor puntuación.

Tabla 42. Factores con menor media de todas las escalas

<b>FACTORES CON MENOR MEDIA</b>	<b>M</b>
cyrm F3.1 (ESPIRITUAL)	2.6
Ssrq F1 (CONTROL DEL IMPULSO)	3.28
cd-risc F5 (INFLUENCIA ESPIRITUAL)	3.3
cd-risc F2 (CONFIANZA EN UNO MISMO Y TOLERANCIA AL ESTRÉS)	3.57

Gráfico 8. Distribución de las puntuaciones de todos los factores de las escalas



## 2.2. Resultados profesorado

Las respuestas de los profesores en las 20 preguntas distan mucho de las efectuadas por los alumnos. Se puede comprobar en la siguiente tabla que las medias de las puntuaciones de los profesores no llegan apenas a los 3 puntos, algo que sorprende si observamos que las puntuaciones medias de los alumnos sobrepasan en todos los ítems esta cifra llegando a rozar en la mayoría los 4 puntos.

Destacamos que en el 75% de las preguntas alumnos y profesores no coinciden en sus respuestas y que tan sólo están de acuerdo en 2 ítems. La puntuación media de cada uno de los 20 ítems respondidos por los docentes es significativamente inferior a las respuestas emitidas por los alumnos. Podemos observar que las desviaciones típicas de cada una de las respuestas de los alumnos, es mayor que la de los profesores, lo que nos puede llevar a pensar que existe mayor consenso entre las respuestas de los profesores que entre las de los alumnos.

Tabla 43. Comparativa de resultados profesores y alumnos

	Estadísticos descriptivos alumnos			Estadísticos descriptivos profesores		
	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.
svresit2	365	3,9452	.85309	37	2,5135	.60652
<b>svresit3</b>	<b>365</b>	<b>3,8247</b>	<b>.95039</b>	<b>37</b>	<b>3,0270</b>	<b>.95703</b>
svresit22	365	4,0521	1.10445	37	2,5946	.89627
svresit28	365	4,2822	.96638	37	2,3514	.85687
svresit36	365	3,6000	.98282	37	2,1351	.88701
svresit56	365	4,1397	.84495	37	2,6216	1.00971
cd riscit10	365	3,5589	1.02440	37	1,8378	.64608
cyrmit21	365	3,9781	.90758	37	2,0541	.66441
cyrmit8	365	4,0164	.91673	37	2,3514	.78938
cyrmit2	365	3,7671	.82742	37	2,6216	.89292
cd riscit1	365	3,9726	.83818	37	2,8108	.70071
cd riscit6	365	3,6658	1.12321	37	2,2973	.77692
cd riscit11	365	3,9315	.93950	37	2,8108	.81096
ssrqit21	365	3,7123	1.20984	37	2,1622	.76425
<b>cd riscit16</b>	<b>365</b>	<b>3,4630</b>	<b>1.08023</b>	<b>37</b>	<b>3,9459</b>	<b>.57474</b>
ssrqit19	365	3,8164	1.05963	37	2,5676	.80071
ssrqit11	365	3,1041	1.14119	37	2,0541	.66441
ssrqit20	365	4,2247	.95154	37	2,4865	.73112
ssrqit18	365	3,5068	1.21713	37	2,0811	.54662
ssrqit10	365	3,8192	1.00009	37	2,2432	.59654
N válido (según lista)	365			37		

A continuación, para dar mayor información, mostramos aquellos ítems en los que se ha encontrado que más del 65% de los profesores coincidía en la respuesta.

Tabla 44. Respuestas de los profesores

Pregunta	% / n° profesores	Respuesta
Piensan antes de actuar	70.3% (26 prof.)	<i>Poco</i>
Se desaniman fácilmente ante el fracaso	67.6% (25 prof.)	<i>Bastante</i>
Se esfuerzan sin importarles el resultado	65% (24 prof.)	<i>Poco</i>
Abandonan fácilmente la tarea	65% (24 prof.)	<i>Bastante</i>
Les cuesta ponerse objetivos	65% (24 prof.)	<i>Bastante</i>

### 3. Resultados de asociación

#### 3.1. Análisis de asociación entre las escalas de resiliencia

##### 3.1.1 Correlaciones no paramétricas (*Rho Spearman*)

Se evidencia una relación positiva y significativa entre las diferentes puntuaciones totales de resiliencia, y entre éstas y la autorregulación a un nivel de  $p < .01$ . La mayor relación se presenta entre las puntuaciones de resiliencia SV-RES y CYRM ( $r = .637$ ,  $p < .001$ ), seguidas de la SV-RES y CD-RISC ( $r = .487$ ,  $p < .001$ ) y la CD-RISC y CYRM ( $r = .423$ ,  $p < .001$ ).

Tabla 45. Correlaciones entre las escalas de resiliencia

	cyrm	cdrisc
svres	.637**	.487**
cyrm		.423**
cdrisc		

En cuanto a la relación encontrada entre las puntuaciones totales y cada uno de sus factores, se observan diferencias en el nivel de asociación e inexistencia de ella. Comenzaremos señalando de forma pormenorizada la relación entre los factores de las escalas SV-RES y CYRM.

a. Correlación entre las puntuaciones SV-RES y CYRM

Se puede comprobar que existe una relación positiva y significativa a nivel de  $p < .01$  entre todos los factores, dándose la mayor asociación entre el factor *individual* y el factor *redes* ( $r = .577, p < .001$ ), seguido de la relación entre el factor *Relaciones con los primeros cuidadores y vínculos* ( $r = .534, p < .001$ ) y el factor *individual y modelos* ( $r = .514, p < .001$ ). También se encuentra un alto nivel de correlación entre los factores *habilidades sociales y redes* ( $r = .511, p < .001$ ).

Finalmente podemos observar cómo el factor *individual* de la escala CYRM es el que mayor relación tiene con la puntuación global de la escala de resiliencia SV-RES ( $r = .651, p < .001$ ). Por su parte, el factor *redes* es el que tiene la mayor correlación con la puntuación global de CYRM ( $r = .570, p < .001$ ), seguido del factor *vínculos* ( $r = .554, p < .001$ ).

Tabla 46. Matriz de correlaciones entre la SV-RES y CYRM y sus factores

SV-RES	CYRM	F1.	F1.1	F1.2	F1.3	F2	F2.1	F2.2	F3	F3.1	F3.2	F3.3	Cyrmtotal
		Individual	Hab.pers	Ap. pares	Hab.soc	Rel. cuidad	Cuid fis	Cuid psic	Contexto	Espirit	Educ.	Cult	
F1. Identidad		.369**	.362**	.164**	.338**	.293**	.214**	.282**	.293**	.226**	.257**	.237**	.370**
F2. Autonomía		.472**	.382**	.398**	.374**	.411**	.384**	.363**	.286**	.179**	.226**	.275**	.455**
F3. Satisfacción		.499**	.413**	.391**	.416**	.349**	.335**	.313**	.377**	.244**	.336**	.324**	.470**
F4. Pragmatismo		.396**	.368**	.185**	.348**	.228**	.198**	.203**	.282**	.257**	.217**	.205**	.357**
F5. Vínculos		.507**	.375**	.447**	.442**	.534**	.462**	.488**	.380**	.220**	.317**	.363**	.554**
F6. Redes		.577**	.422**	.482**	.511**	.470**	.431**	.418**	.414**	.193**	.349**	.423**	.570**
F7. Modelos		.514**	.374**	.499**	.408**	.487**	.406**	.458**	.312**	.161**	.254**	.325**	.510**
F8. Metas		.420**	.332**	.274**	.390**	.293**	.270**	.261**	.349**	.287**	.306**	.255**	.411**
F9. Afectividad		.449**	.335**	.414**	.358**	.333**	.306**	.295**	.313**	.171**	.271**	.297**	.425**
F10. Autoeficacia		.483**	.353**	.403**	.441**	.387**	.357**	.347**	.310**	.173**	.291**	.304**	.456**
F11. Aprendizaje		.428**	.417**	.233**	.390**	.292**	.286**	.253**	.362**	.282**	.300**	.278**	.423**
F12. Generatividad		.436**	.380**	.251**	.384**	.288**	.288**	.249**	.347**	.256**	.305**	.279**	.426**
svresTOT		.651**	.525**	.486**	.561**	.513**	.462**	.462**	.468**	.307**	.394**	.416**	.637**

Nota: la correlación es significativa al nivel \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  (bilateral)

*b. Correlación entre las puntuaciones SV-RES y CD-RISC*

En general, la relación entre la SV-RES y CD-RISC es positiva y significativa al nivel de  $p < .01$  entre las puntuaciones globales y la mayoría de sus factores excepto la relación entre el factor *espiritual* de la escala CD-RISC y los factores *vínculos*, *modelos*, *metas* y *autoeficacia* que es positiva y significativa pero al nivel de  $p < .05$ . Como excepción, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre el factor *espiritual* de la escala CD-RISC y el factor *autonomía*.

La mayor correlación se da entre el factor *generatividad* y el factor *competencia personal* ( $r = .435$ ,  $p < .001$ ), seguida de la relación entre el factor *pragmatismo* y *competencia personal* ( $r = .434$ ,  $p < .001$ ) y el factor *pragmatismo* y *confianza personal* ( $r = .431$ ,  $p < .001$ ).

El factor *pragmatismo* (SV-RES) referido a la *respuesta resiliente*, es el factor que tiene la correlación más alta ( $r = .494$ ,  $p < .001$ ) con la puntuación global de la CD-RISC. Por su parte, el factor *percepción de control* (CD-RISC), es el que mayor correlación tiene ( $r = .421$ ,  $p < .001$ ) con la puntuación global de la SV-RES.

Tabla 47. Matriz de correlaciones entre la SV-RES y CD-RISC y sus factores

	F1.Comp.pers	F2.Confianza	F3.Relac.seg	F4.Perc.contr	F5.Espirit	cdristotal
F1.Identidad	.327**	.335**	.295**	.307**	.160**	<b>.401**</b>
F2.Autonomía	.237**	.225**	.257**	.342**	.088	.306**
F3.Satisfacción	.262**	.241**	.277**	.278**	.186**	.328**
F4.Pragmatismo	<b>.434**</b>	<b>.431**</b>	.285**	.304**	.260**	<b>.494**</b>
F5.Vínculos	.272**	.231**	.269**	.309**	.110*	.328**
F6.Redes	.260**	.217**	.264**	.424**	.138**	.338**
F7.Modelos	.173**	.203**	.192**	.318**	.107*	.257**
F8.Metas	.330**	.245**	.204**	.350**	.121*	.346**
F9.Afectividad	.209**	.170**	.201**	.202**	.142**	.239**
F10.Autoeficacia	.270**	.248**	.247**	.303**	.134*	.330**
F11.Aprendizaje	.371**	.360**	.256**	.200**	.193**	.398**
F12.Generatividad	<b>.435**</b>	.345**	.270**	.312**	.191**	.447**
svrestot	.416**	.375**	.347**	.421**	.201**	.487**

Nota: la correlación es significativa al nivel \* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$ (bilateral)



*c. Correlación entre las puntuaciones CYRM y CD-RISC*

A continuación, presentamos la relación entre la CD-RISC y CYRM (tabla 48). Los análisis mostraron una asociación positiva y significativa entre todos sus factores a niveles de  $p < .01$  y  $p < .05$ . No existe relación significativa entre los factores *espiritual* y *apoyo de los pares* y los factores *relaciones seguras* y *aceptación al cambio* y *espiritual*.

La mayor correlación se da entre el factor *percepción de control* y el factor *individual* ( $r = .411$ ,  $p < .001$ ), seguida de la relación entre el factor *percepción de control* y *habilidades sociales* ( $r = .379$ ,  $p < .001$ ) y el factor *relaciones seguras* y *aceptación al cambio* y factor *individual* ( $r = .371$ ,  $p < .001$ ).

El factor *percepción de control* ( $r = .413$ ,  $p < .001$ ) de la escala CD-RISC es el que tiene una mayor relación con la puntuación global de la escala CYRM. El factor *individual* ( $r = .455$ ,  $p < .001$ ) y el subfactor *habilidades sociales* ( $r = .424$ ,  $p < .001$ ) son los que mayor relación tienen con la puntuación global de la escala CD-RISC.

Tabla 48. Matriz de correlaciones entre las escalas CD-RISC y CYRM y sus factores

CD-RISC	F1. Individual	F1.1 Hab.pers	F1.2 Ap. pares	F1.3 Hab.soc	F2 Rel. cuidad	F2.1 Cuid fis	F2.2 Cuid psic	F3 Contexto	F3.1 Espirit	F3.2 Educ.	F3.3 Cult	cyrmtot
F1.Comp.pers	.343**	.285**	.191**	.319**	.193**	.160**	.178**	.260**	.183**	.208**	.249**	.317**
F2.Confianza	.342**	.260**	.208**	.332**	.215**	.174**	.208**	.199**	.130*	.148**	.204**	.293**
F3.Relac.seg	.371**	.269**	.229**	.363**	.205**	.214**	.166**	.212**	0.041	.209**	.265**	.305**
F4. Perc.control	.411**	.250**	.358**	.379**	.343**	.244**	.325**	.292**	.155**	.227**	.304**	.413**
F5.Espitit	.186**	.189**	0.09	.162**	.205**	.126*	.205**	.319**	.330**	.130*	.200**	.278**
cdrisctotal	.455**	.351**	.284**	.424**	.297**	.241**	.274**	.326**	.213**	.242**	.313**	.423*

Nota: la correlación es significativa al nivel \* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  (bilateral)

### 3.1.2. *Análisis predictivo entre escalas de resiliencia Explicación de la puntuación de una escala de resiliencia a partir de otras escalas de resiliencia como variables predictoras*

A continuación se presentan los resultados de los análisis de regresión que se han realizado para conocer, en qué medida podemos predecir las puntuaciones de los alumnos en una escala de resiliencia a partir del conocimiento de sus puntuaciones en otra escala que mide la misma variable.

#### *a. Las puntuaciones de CYRM y CD-RISC como variables predictoras de la SV-RES*

Se destaca que el 30.9% de la varianza total de la escala SV-RES es explicada por la puntuación total de las escalas CYRM ( $\beta=.407$ ,  $p<.001$ ) y CD-RISC ( $\beta=.263$ ,  $p<.001$ ) [ $F(2, 362)=82.276$ ,  $p<.001$ ]. En cuanto a la relación entre ellas por separado, se observa que el 25% de la varianza de la puntuación total de la escala SV-RES es explicada por la puntuación total de la escala CYRM ( $\beta=.502$ ,  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=122.593$ ,  $p<.001$ ]. Por su parte, la varianza de la escala SV-RES es explicada en menor medida, 16.7%, por la puntuación total de la escala CD-RISC ( $\beta=.411$ ,  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=73.835$ ,  $p<.001$ ].

#### *b. Las puntuaciones de SV-RES y CD-RISC como variables predictoras de la CYRM*

El 27.8% de la varianza total de la escala CYRM es explicada por la puntuación total de las escalas SV-RES ( $\beta=.425$ ,  $p<.001$ ) y CD-RISC ( $\beta=.189$ ) [ $F(2, 362)=71.187$ ,  $p<.001$ ]. En cuanto a la relación entre ellas por separado, se observa, como se ha señalado anteriormente, que el 25% de la varianza de la puntuación total de la escala CYRM es explicada por la puntuación total de la escala SV-RES ( $\beta=.502$ ,  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=122.593$ ,  $p<.001$ ]. Por su parte, la varianza de la escala CYRM es explicada en menor medida, 13%, por la puntuación total de la escala CD-RISC ( $\beta=.364$ ,  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=55.436$ ,  $p<.001$ ].

c. *Las puntuaciones de SV-RES y CYRM como variables predictoras de la CD-RISC*

El 19.8% de la varianza total de la escala CD-RISC es explicada por la puntuación total de las escalas SV-RES ( $\beta=.305$ ,  $p<.001$ ) y CYRM ( $\beta=.211$ ,  $p<.001$ ) [ $F(2, 362)=45.865$ ,  $p<.001$ ]. En cuanto a la relación entre ellas por separado, se observa que el 16.7% de la varianza de la puntuación total de la escala CD-RISC es explicada por la puntuación total de la escala SV-RES ( $\beta=.411$ ,  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=73.835$ ,  $p<.001$ ]. Por su parte, la varianza de la escala CD-RISC es explicada en un 13%, por la puntuación total de la escala CYRM ( $\beta=.364$ ,  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=55.436$ ,  $p<.001$ ].

En cuanto a la regresión entre las escalas de resiliencia, se destaca que los factores de las escalas de resiliencia SV-RES y CD-RISC explican el 36.1% de la varianza total de la escala CYRM, siendo este el mayor porcentaje de varianza explicado entre las escalas de resiliencia, ya que entre todas ellas, la varianza explicada ronda el 25%.

Tabla 49. Análisis regresión entre las escalas de resiliencia

	CYRM		CD-RISC	
	BETA	SIG.	BETA	SIG.
SV-RES	.502	.001	.411	.001
CYRM			.364	.001

### 3.2. Análisis de asociación entre autorregulación y resiliencia

#### 3.2.1 *Correlaciones no paramétricas entre los constructos*

A continuación señalaremos las relaciones encontradas entre los factores de la resiliencia y la autorregulación. Presentaremos los datos siguiendo el orden de mayor a menor asociación encontrada entre las escalas.

Tabla 50. Análisis de correlación entre la resiliencia y la autorregulación

	SSRQ
svres	.422**
cym	.416**
cd risc	.407**

Nota: la correlación es significativa al nivel \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  (bilateral)

La mayor asociación se produjo entre la puntuación de *autorregulación* SRRQ y la de *resiliencia* SV-RES ( $r = .422, p < .001$ ), seguida de la CYRM ( $r = .416, p < .001$ ), y finalmente la CD-RISC ( $r = .407, p < .001$ ).

En primer lugar, mostraremos la relación entre la autorregulación y la escala SV-RES, seguida de la CYRM y finalmente la CD-RISC, tal y como se puede observar en la siguiente tabla.

a. *Correlaciones entre SSRQ y SV-RES*

Observamos que los factores de ambas escalas se relacionan positiva y significativamente al nivel de  $p < .01$ , excepto la relación entre el factor *control del impulso* y los factores *vínculos, redes, modelos y afectividad* que no es significativa. El nivel de correlación más alto se da entre los factores *ajuste de metas y generatividad* ( $r = .461, p < .001$ ), seguido de la relación entre *ajuste de metas y aprendizaje* ( $r = .419, p < .001$ ).

Se evidencia una mayor relación entre el factor *ajuste de metas* y los factores de resiliencia de la escala SV-RES y la escala global ( $r = .537, p < .001$ ), frente al factor *control del impulso* cuya relación es menor e incluso nula con algunos factores. Por su parte, los factores *aprendizaje* ( $r = .389, p < .001$ ) y *generatividad* ( $r = .389, p < .001$ ) son los que mayor relación tienen con la escala global de autorregulación.

Tabla 51. Matriz de correlaciones entre las escalas SV-RES y SSRQ y sus factores

	F1.Ident	F2.Auton	F3.Satisf	F4.Pragm	F5.Vinc	F6.Redes	F7.Mod	F8.Metas	F9.Afectiv	F10.Autief	F11.Apr	F12.Generat	svrestotal
F1. Contimp	.207**	.170**	.151**	.182**	.099	.034	.05	.135**	.097	.187**	.251**	.216**	.200**
F2. Aj.met	.410**	.354**	.355**	.350**	.359**	.360**	.307**	.411**	.284**	.403**	.419**	.461**	.537**
ssrqTotal	.350**	.291**	.284**	.310**	.259**	.210**	.206**	.315**	.234**	.350**	.389**	.389**	.422**

Nota: la correlación es significativa al nivel \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  (bilateral)

b. *Correlaciones entre SSRQ y CYRM*

La relación entre los factores de la escala de resiliencia CYRM y la autorregulación es diversa. Encontramos que la relación es positiva y significativa a nivel de  $p < .01$  entre el factor *ajuste de metas* y todos los factores de la resiliencia. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el factor *control ejecutivo del impulso* en el que sólo existe correlación positiva y significativa a nivel de  $p < .01$  y  $p < .05$  con el factor *individual* y sus subfactores (*habilidades personales*, *apoyo de los pares* y *habilidades sociales*). No se encuentra relación con los demás factores de la escala de resiliencia CYRM.

Al igual que en la escala anterior, el factor *ajuste de metas* es el que más correlaciona con la puntuación global de resiliencia ( $r = .579$ ,  $p < .001$ ). En cuanto a los factores de resiliencia, en este caso la mayor relación con la escala de autorregulación se da con el factor *individual* ( $r = .475$ ,  $p < .001$ ) y el subfactor *habilidades personales* ( $r = .435$ ,  $p < .001$ ).

Tabla 52. Matriz de correlaciones entre las escalas CYRM y SSRQ y sus factores

	F1. Individual	F1.1 Hab.pers	F1.2 Ap. pares	F1.3 Hab.soc	F2 Rel. cuidad	F2.1 Cuid fís	F2.2 Cuid psic	F3 Contexto	F3.1 Espirit	F3.2 Educ.	F3.3 Cult	cyrmtotal
F1.Contimp	.232**	.235**	.108*	.183**	.100	.085	.098	.045	-.019	.100	.061	.144**
F2.Aj met	<b>.582**</b>	<b>.528**</b>	.359**	<b>.503**</b>	<b>.440**</b>	.360**	<b>.408**</b>	<b>.453**</b>	.261**	.395**	.397**	.579**
ssrqTotal	.475**	.435**	.272**	.401**	.309**	.264**	.284**	.282**	.138**	.290**	.255**	.416**

Nota: la correlación es significativa al nivel \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  (bilateral)

c. *Correlaciones entre SSRQ y CD-RISC*

Finalmente, la relación entre la escala de resiliencia CD-RISC y la escala de autorregulación es positiva y significativa a nivel de  $p < .001$  entre todos sus factores, excepto entre el factor *control del impulso* y el factor *control* cuya relación es positiva y significativa a nivel de  $p < .05$  y entre el factor *control del impulso* (SSRQ) y el factor *influencia espiritual* entre los que no existe relación.

La mayor relación se da entre los factores *ajuste de metas* y *competencia personal* ( $r=.375, p<.001$ ). El factor *ajuste de metas* es el que tiene la correlación más alta ( $r=.439, p<.001$ ) con la puntuación global de resiliencia, y el factor *competencia personal* de la resiliencia es a su vez el que mayor correlación tiene con la puntuación global de autorregulación ( $r=.341, p<.001$ ).

Tabla 53. Matriz de correlaciones entre las escalas CD-RISC y SSRQ y sus factores

	F1.Comp.pers	F2.Confianza	F3.Relac.sec	F4.Perc.contr	F5.Espirit	cdrisctotal
F1.Contimp	.208**	.218**	.166**	.130*	.078	.245**
F2.Aj met	.375**	.320**	.322**	.351**	.192**	.439**
ssrqTotal	.341**	.331**	.294**	.273**	.156**	.407**

Nota: la correlación es significativa al nivel \* $p<.05$  \*\* $p<.01$  (bilateral)

En definitiva, entre las escalas de resiliencia aparece una relación positiva y significativa. La relación más alta se da entre la SV-RES y la CYRM ( $r=.637, p<.001$ ). En cuanto a la relación entre la resiliencia y la autorregulación, se observa que la escala que mayor relación tiene con ésta es la SV-RES ( $r=.422, p<.001$ ).

Mayoritariamente los factores de las escalas de resiliencia se relacionan positiva y significativamente entre sí. Se produce una excepción con el factor *espiritual* (CD-RISC) con el que no existe relación con los siguientes factores: *autonomía* (SV-RES), *individual* (CYRM), y *control del impulso* (SSRQ). No se encuentra relación entre el factor *relaciones seguras* y *aceptación del cambio* (CD-RISC) y el factor *espiritual* (CYRM), ni tampoco entre el factor *control del impulso* (SSRQ) y los factores *vínculos, redes, modelos, afectividad* (SV-RES) y *relaciones con los primeros cuidadores y contexto* (CYRM).

### 3.2.2. Análisis predictivo entre autorregulación y resiliencia: Explicación de la resiliencia a partir de la autorregulación como variable predictora

Se han realizado análisis de regresión entre las escalas de resiliencia y entre éstas y la autorregulación para conocer el grado en que se puede predecir la resiliencia a partir de la autorregulación. En primer lugar, señalaremos los resultados obtenidos tomando como variable predictora la autorregulación.

#### a. Predicción de las puntuaciones de SV-RES a partir de la autorregulación (SSRQ)

En relación a los análisis de regresión efectuados, se destaca que el 12,1% de la varianza total de la escala SV-RES es explicada por la puntuación total de la escala SSRQ [ $F(1, 363)=51.030, p<.001$ ]. Por factores, el 2.9% de la varianza de la puntuación total de la escala SV-RES es explicada por el factor *Control del impulso* ( $\beta=.178, p<.001$ ) (SSRQ) [ $F(1, 363)=11.825, p<.001$ ] mientras que el 17.5% de la varianza de la puntuación total de la escala SV-RES es explicada por el factor *Ajuste de metas* ( $\beta=.421, p<.001$ ) (SSRQ) [ $F(1, 363)=78.238, p<.001$ ].

Existe una gran diferencia entre la predicción de la puntuación total de la escala SV-RES realizada por el factor *control del impulso* y el factor *ajuste de metas*. Este segundo predice en mayor medida la puntuación global de dicha escala. En este sentido, se ha considerado oportuno, analizar el porcentaje de varianza de los factores de resiliencia que es explicado por este factor, y que señalamos a continuación (ver tabla 54).

Se observa que, el factor *ajuste de metas* explica el 12.5% de la varianza del factor *identidad* ( $\beta=.357; p<.001$ ) [ $F(1, 363)=53.072, p<.001$ ]; el 8% de la varianza del factor *autonomía* ( $\beta=.287; p<.001$ ) [ $F(1, 363)=32.484, p<.001$ ]; el 9.4% de la varianza del factor *satisfacción* ( $\beta=.311; p<.001$ ) [ $F(1, 363)=38.808, p<.001$ ]; el 8.1% de la varianza del factor *pragmatismo* ( $\beta=.289; p<.001$ ) [ $F(1, 363)=33.181, p<.001$ ]; el 10.2% de la varianza del factor *vínculos* ( $\beta=.324; p<.001$ ) [ $F(1, 363)=42.490, p<.001$ ]; el 9.9% de la varianza del factor *redes* ( $\beta=.319; p<.001$ ) [ $F(1, 363)=41.075, p<.001$ ]; el 5.2% de la varianza del factor *modelos* ( $\beta=.234; p<.001$ ) [ $F(1, 363)=21.115, p<.001$ ]; el 12.4% de la varianza



del factor *metas* ( $\beta=.356$ ;  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=52.685$ ,  $p<.001$ ]; el 6.5% de la varianza del factor *afectividad* ( $\beta=.260$ ;  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=26.276$ ,  $p<.001$ ]; el 8.5% de la varianza del factor *autoeficacia* ( $\beta=.296$ ;  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=34.874$ ,  $p<.001$ ]; el 10.2% de la varianza del factor *aprendizaje* ( $\beta=.331$ ;  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=44.756$ ,  $p<.001$ ]; y el 17.8% de la varianza del factor *generatividad* ( $\beta=.424$ ;  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=79.587$ ,  $p<.001$ ].

Tabla 54. Modelo de regresión lineal. Variable predictora ajuste de metas variable dependiente factores SV-RES

Factores	Beta	Sig.
identidad	.357	.001
autonomía	.287	.001
satisfacción	.311	.001
pragmatismo	.289	.001
vínculos	.324	.001
redes	.319	.001
modelos	.234	.001
metas	.365	.001
afectividad	.260	.001
autoeficacia	.296	.001
aprendizaje	.331	.001
generatividad	.424	.001
TOTAL	.421	.001

*b. Predicción de las puntuaciones de CYRM a partir de la autorregulación (SSRQ)*

En relación a los análisis de regresión efectuados entre estas dos escalas, destacamos que el 17.4% de la varianza total de la escala CYRM es explicada por la puntuación total de la escala SSRQ [ $F(1, 363)=77.774$ ,  $p<.001$ ]. Por factores, el 2% de la varianza de la puntuación total de la escala CYRM es explicada por el factor *Control del impulso* ( $\beta=.149$ ) (SSRQ) [ $F(1, 363)=8.256$ ,  $p<.005$ ] mientras que el 32.6% de la varianza de la puntuación total de la escala CYRM es explicada por el factor *Ajuste de metas* ( $\beta=.573$ ) (SSRQ) [ $F(1, 363)=177.067$ ,  $p<.001$ ].

Al igual que con la escala de resiliencia anterior, detectamos que el factor *ajuste de metas* predice en mayor medida la puntuación global de resiliencia de la escala CYRM y por ello, mostramos los resultados de en qué medida este factor predice los factores de la escala de resiliencia señalada.

Observamos que el factor *ajuste de metas* explica el 33.9% de la varianza del factor *individual* ( $\beta=.584$ ;  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=187.872$ ,  $p<.001$ ]; el 29.4% de la varianza del subfactor *habilidades personales* ( $\beta=.544$ ;  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=152.698$ ,  $p<.001$ ]; el 11.2% de la varianza del subfactor *apoyo de los pares* ( $\beta=.339$ ;  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=47.128$ ,  $p<.001$ ]; el 27% de la varianza del subfactor *habilidades sociales* ( $\beta=.521$ ;  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=135.448$ ,  $p<.001$ ].

Explica el 17.6% de la varianza de la puntuación total del factor *Relaciones con los primeros cuidadores* ( $\beta=.422$ ;  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=78.636$ ,  $p<.001$ ]; el 15.2% de la varianza del subfactor *cuidado físico recibido* ( $\beta=.399$ ;  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=68.770$ ,  $p<.001$ ]; y el 13.7% de la varianza del subfactor *cuidado psicológico* ( $\beta=.373$ ;  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=58.822$ ,  $p<.001$ ].

Finalmente, explica el 20.7% de la varianza de la puntuación total del factor *contexto* ( $\beta=.457$ ;  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=96.061$ ,  $p<.001$ ]; el 6.1% de la varianza del subfactor *espiritual* ( $\beta=.252$ ;  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=24.592$ ,  $p<.001$ ]; el 13.5% de la varianza del subfactor *educación* ( $\beta=.371$ ;  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=57.978$ ,  $p<.001$ ]; y el 17.1% de la varianza del subfactor *cultural* ( $\beta=.416$ ;  $p<.001$ ) [ $F(1, 363)=75.931$ ,  $p<.001$ ].

Tabla 55. Modelo de regresión lineal. Variable predictora ajuste de metas variable dependiente factores CYRM

Factores	Beta	Sig.
INDIVIDUAL	.584	.001
Habilidades personales	.544	.001
Apoyo de los pares	.339	.001
habilidades sociales	.521	.001
RELACIONES CON LOS PRIMEROS CUIDADORES	.422	.001
Cuidado físico recibido	.399	.001
Cuidado psicológico	.373	.001
CONTEXTO	.457	.001
Espiritual	.252	.001
Educación	.371	.001
Cultural	.416	.001

*c. Predicción de las puntuaciones de CD-RISC a partir de la autorregulación (SSRQ)*

El 15,2% de la varianza total de la escala CD-RISC es explicada por la puntuación total de la escala SSRQ [ $F(1, 363)=66.122, p<.001$ ]. Por factores, el 5.5% de la varianza de la puntuación total de resiliencia es explicada por el factor *control del impulso* ( $\beta=.240$ ) [ $F(1, 363)=22.270, p<.001$ ]. El 17.9% de la varianza de la puntuación total de la escala CD-RISC es explicada por el factor *Ajuste de metas* ( $\beta=.425$ ) [ $F(1, 363)=80.235, p<.001$ ].

Se observa que la varianza total de la resiliencia es explicada en un mayor porcentaje por el factor *ajuste de metas*. Este factor explica el 13.9% de la varianza del *factor competencia personal* ( $\beta=.376; p<.001$ ) [ $F(1, 363)=59.612, p<.001$ ], explica el 10.7% de la varianza del *factor confianza en sí mismo* ( $\beta=.331; p<.001$ ) [ $F(1, 363)= 44.614, p<.001$ ]; explica el 9.6% de la varianza del *factor relaciones seguras y aceptación del cambio* ( $\beta=.314; p<.001$ ) [ $F(1, 363)=39.659, p<.001$ ]; explica el 10.8% de la varianza del *factor percepción de control* ( $\beta=.333; p<.001$ ) [ $F(1, 363)= 45.274, p<.001$ ] y el 3.1% de la varianza del *factor espiritual* ( $\beta=.183; p<.001$ ) [ $F(1, 363)=12.623, p<.001$ ].

Tabla 56. Modelo de regresión lineal. Variable predictora ajuste de metas variable dependiente factores CD-RISC

Factores	Beta	Sig.
Competencia personal	.376	.001
Confianza en sí mismo	.331	.001
Relaciones seguras y aceptación al cambio	.314	.001
Percepción de control	.333	.001
Espiritual	.183	.001

Se destaca, por tanto, que para  $p < .001$  el factor *ajuste de metas* de la escala de autorregulación es el que mejor predice tanto la puntuación total de las escalas de resiliencia como sus factores.

Por escalas, este factor explica el mayor porcentaje de varianza en la escala CYRM ( $\beta = .573$ ), seguido de la escala CD-RISC ( $\beta = .425$ ) y finalmente la escala SV-RES ( $\beta = .421$ ).

Por factores, el *ajuste de metas* explica en mayor medida los siguientes: el factor *individual* de la escala CYRM ( $\beta = .584$ ), el subfactor *habilidades personales* de la escala CYRM ( $\beta = .544$ ), el subfactor *habilidades sociales* de la escala CYRM ( $\beta = .521$ ), el factor *contexto* de la escala CYRM ( $\beta = .457$ ), el factor *generatividad* de la escala SV-RES ( $\beta = .424$ ) y el factor *relaciones con los primeros cuidadores* de la escala CYRM ( $\beta = .422$ ).

En definitiva la escala que más relación tiene con el factor *ajuste de metas* es la escala de resiliencia CYRM, tal y como se había anticipado en el análisis de correlación anterior ( $r = .579$ ).

## 4. Resultados inferenciales

4.1 Relación de interdependencia entre los niveles de autorregulación y de resiliencia.

### 4.1.1 Anova entre SSRQ y SV-RES

El ANOVA efectuado entre la puntuación media total de la autorregulación (VI) y de la resiliencia SV-RES (VD) pusieron de manifiesto un efecto principal significativo de la primera, sobre la segunda, [ $F(2, 362)= 19.997$ ,  $p<.001$  ( $\eta^2=.099$ )], evidenciando diferencias significativas en el nivel de resiliencia, a partir de los niveles bajos-medios-altos de autorregulación establecidos ( $1<2<3$ ,  $p<.001$ ), obteniéndose tres subconjuntos homogéneos e independientes (índice Sheffé).

El MANOVA efectuado entre la autorregulación y los factores constitutivos de la resiliencia de la escala SV-RES, puso de manifiesto, nuevamente, un efecto principal de la autorregulación en el conjunto de los factores de la resiliencia [ $F(24, 704)=2.932$ ,  $p<.001$ ]. Los factores en los que la autorregulación produjo más efecto fueron la *generatividad* [ $F(2, 362)=21.740$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.107$ ) y la *identidad* [ $F(2, 362)=17.308$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.087$ ), con diferencias significativas entre los niveles  $1<2<3$ ,  $p<.001$ , en ambos casos. El menor efecto fue sobre el factor *modelos* [ $F(2, 362)=4.283$ ,  $p<.05$ ], sólo con diferencias entre los grupos extremos ( $3>1$ ,  $p<.05$ ) (Ver Tabla 57).

Tabla 57. Valores medios en Resiliencia (SV-RES), según el nivel de Autorregulación previo (n=365)

	Niveles de autorregulación		
	Bajo (n=94)	Medio (n=181)	Alto (n=90)
F1. Identidad	3.80 (.63)	4.08 (.52)	4.28 (.52)
F2. Autonomía	3.94 (.59)	4.09 (.53)	4.31 (.56)
F3. Satisfacción	3.82 (.57)	4.02 (.49)	4.20 (.56)
F4. Pragmatismo	3.77 (.61)	3.98 (.56)	4.19 (.62)
F5. Vínculos	3.82 (.68)	4.13 (.53)	4.22 (.62)
F6. Redes	3.88 (.63)	3.98 (.55)	4.18 (.66)
F7. Modelos	4.17 (.76)	4.31 (.60)	4.46 (.69)
F8. Metas	3.66 (.58)	3.88 (.53)	4.05 (.69)
F9. Afectividad	3.78 (.59)	3.89 (.61)	4.08 (.65)
F10. Autoeficacia	3.96 (.56)	4.15 (.51)	4.39 (.61)
F11. Aprendizaje	3.87 (.58)	4.11 (.54)	4.35 (.60)
F12. Generatividad	3.81 (.67)	4.10 (.55)	4.38 (.56)
TOTAL	3.86 (.45)	4.06 (.38)	4.26 (.49)

#### 4.1.2. Anova entre SSRQ y CYRM

El ANOVA efectuado entre la puntuación media total de la autorregulación (VI) y de la resiliencia CYRM (VD) pusieron de manifiesto un efecto principal significativo de la primera, sobre la segunda, [ $F(2, 362)=30.551$ ,  $p<.001$  ( $\eta^2=.144$ )], evidenciando diferencias significativas en el nivel de resiliencia, a partir de los niveles bajos-medios-altos de autorregulación establecidos ( $1<2<3$ ,  $p<.001$ ), obteniéndose tres subconjuntos homogéneos e independientes (índice Sheffé).

El MANOVA efectuado entre la autorregulación y los factores constitutivos de la resiliencia de la escala CYRM, puso de manifiesto, nuevamente, un efecto principal de la autorregulación en el conjunto de los factores de la resiliencia [ $F(16, 712)=5.994$ ,  $p<.001$ ]. Los factores en los que la autorregulación produjo más efecto fueron el factor *individual* [ $F(2, 362)=40.159$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.182$ ] y sus subfactores *habilidades personales* [ $F(2, 362)=34.286$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.159$ ] y *habilidades sociales* [ $F(2, 362)=28.933$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.138$ ], con diferencias significativas entre los niveles  $1<2<3$ ,  $p<.001$ , en ambos casos. El

menor efecto fue sobre el subfactor *espiritual* [ $F(2, 362)=3.440, p<.05, \eta^2=.019$ ), sólo con diferencias entre los grupos extremos ( $3>1, p<.05$ ). Ver Tabla 58.

Tabla 58. Valores medios en Resiliencia (CYRM), según el nivel de Autorregulación previo (n=365)

	Niveles de autorregulación		
	Bajo (n=94)	Medio (n=181)	Alto (n=90)
<b>F1 Individual</b>	3.69 (.61)	3.94 (.52)	4.36 (.35)
F1.1 Habilidades personales	3.61 (.62)	3.84 (.55)	4.26 (.40)
F1.2 Apoyo de los pares	3.73 (.89)	3.91 (.94)	4.37 (.67)
F1.3 Habilidades sociales	3.77 (.76)	4.07 (.62)	4.48 (.48)
<b>F2 Relaciones con los primeros cuidadores</b>	3.55 (.79)	3.92 (.65)	4.13 (.67)
F2.1 Cuidado físico recibido	4.0 (.89)	4.31 (.69)	4.51 (.59)
F2.2 Cuidado psicológico	3.37 (.86)	3.77 (.75)	3.99 (.80)
<b>F3 Contexto</b>	3.39 (.57)	3.63 (.52)	3.82 (.61)
F3.1 Espiritual	2.42 (.96)	2.65 (.94)	2.80 (1.09)
F3.2 Educación	3.75 (.78)	4.09 (.66)	4.28 (.59)
F3.3 Cultural	3.83 (.73)	4.03 (.59)	4.24 (.64)
<b>TOTAL</b>	3.55 (.55)	3.82 (.47)	4.11 (.43)

#### 4.1.3. Anova entre SSRQ y CD-RISC

Los resultados del ANOVA efectuado entre la puntuación media total de la autorregulación (VI) y de la escala de resiliencia CD-RISC (VD) pusieron de manifiesto un efecto principal significativo de la primera, sobre la segunda, [ $F(2, 362)=28,847, p<.001 (\eta^2=.136)$ ], evidenciando diferencias significativas en el nivel de resiliencia, a partir de los niveles bajos-medios-altos de autorregulación establecidos ( $1<2<3, p<.001$ ), obteniéndose tres subconjuntos homogéneos e independientes (índice Sheffé).

El MANOVA efectuado entre la autorregulación y los factores constitutivos de la resiliencia de la escala CD-RISC, puso de manifiesto, al igual que con las escalas anteriores, un efecto principal de la autorregulación en el conjunto de los factores de la resiliencia [ $F(10, 718)=5,609, p<.001$ ]. De este modo, los factores

en los que la autorregulación produjo más efecto fueron la *percepción de competencia personal* [ $F(2, 362)=22,413, p<.001, \eta^2=.110$ ] y la *confianza en sí mismo* [ $F(2, 362)=21.614, p<.001, \eta^2=.107$ ], con diferencias significativas entre los niveles  $1<2<3, p<.01$ , en ambos casos. El menor efecto fue sobre el factor *espiritualidad* [ $F(2, 362)=3,148, p<.05$ ], sólo con diferencias entre los grupos extremos ( $3>1, p<.05$ ). Ver Tabla 59.

Tabla 59. Valores medios en Resiliencia (CD-RISC), según el nivel de Autorregulación previo (n=365)

	Niveles de autorregulación		
	Bajo (n=94)	Medio (n=181)	Alto (n=90)
F1. Competencia, tenacidad	3.52 (.64)	3.76 (.53)	4.08 (.56)
F2. Tolerancia estrés	3.33 (.60)	3.54 (.53)	3.87 (.55)
F3. Seguridad y cambio	3.62 (.61)	3.78 (.58)	4.06 (.56)
F4. Percepción de control	3.57 (.79)	3.85 (.68)	4.08 (.74)
F5. Influencia espiritual	3.14 (.93)	3.28 (.92)	3.48 (.90)
TOTAL	3.46 (.50)	3.68 (.42)	3.97 (.46)

## 4.2. Comparación de las puntuaciones en función de variables personales

### 4.2.1. Género

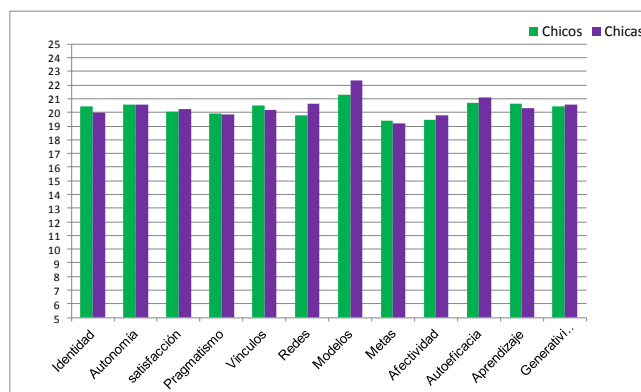
Para la comparación de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las tres escalas de resiliencia y en la de autorregulación en función del género, realizamos un análisis inicial de la distribución de la muestra en función de si son hombres o mujeres. Del total de los alumnos evaluados (N=365), se puede decir que la proporción no es homogénea (71.2% hombres, 28.8% mujeres).

Para contrastar la relación entre la puntuación total obtenida en las distintas escalas en función de la variable género utilizamos la prueba *U de Mann-Whitney* para muestras independientes. Los resultados indican que existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por el alumnado en los siguientes aspectos:



En la escala SV-RES encontramos diferencias entre chicos y chicas en los factores *redes* y *modelos*. En el factor *redes*, los chicos ( $M=3.96$ ,  $DT=0.61$ ) puntuaron más bajo que las chicas ( $M=4.12$ ,  $DT=0.60$ ) ( $z=-2.836$ ;  $p<.01$ ) y en el factor *modelos*, los chicos ( $M=4.26$ ,  $DT=0.68$ ) también puntuaron más bajo que las chicas ( $M=4.46$ ,  $DT=0.63$ ) ( $z=-3.090$ ;  $p<.01$ ) pero esta diferencia fue menor.

Gráfico 9. Puntuaciones factores SVRES por sexo

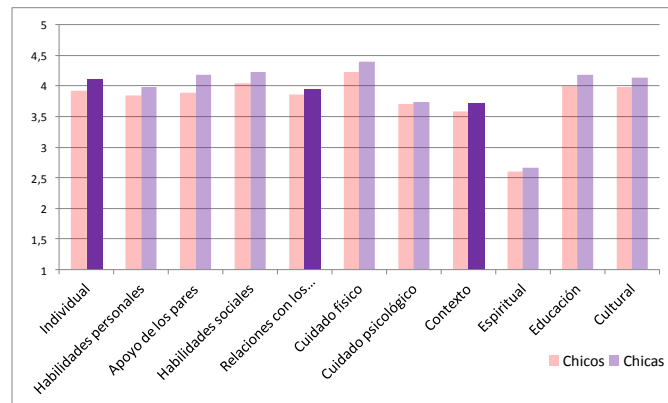


Encontramos diferencias significativas en la *puntuación global* de la escala CYRM, entre los chicos ( $M=3.78$ ,  $DT=0.54$ ) y las chicas ( $M=3.92$ ,  $DT=0.46$ ) ( $z=-2.56$ ;  $p<.01$ ).

Por factores, encontramos diferencias en el factor *individual*, chicos ( $M=3.92$ ,  $DT=0.58$ ) y chicas ( $M=4.11$ ,  $DT=0.48$ ) ( $z=-3.29$ ;  $p<.01$ ).

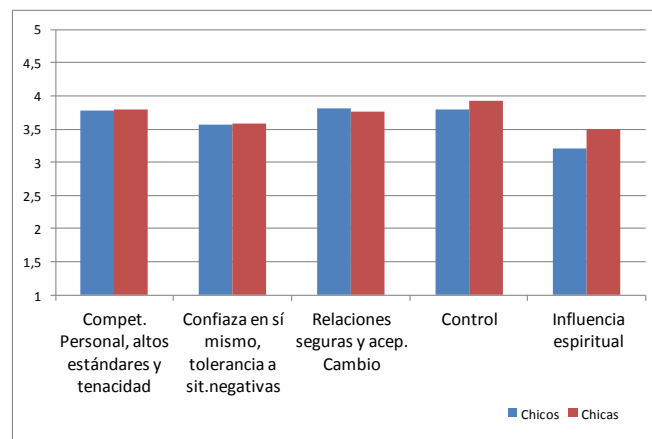
También observamos diferencias a favor de las chicas en los subfactores *cultural* [chicos ( $M=3.99$ ,  $DT=0.68$ ) y chicas ( $M=4.14$ ,  $DT=0.58$ ) ( $z=-2.05$ ;  $p<.05$ )], *habilidades personales* [chicos ( $M=3.85$ ,  $DT=0.60$ ) y chicas ( $M=3.99$ ,  $DT=0.53$ ) ( $z=-2.23$ ;  $p<.05$ )], *apoyo de los pares* [chicos ( $M=3.89$ ,  $DT=0.93$ ) y chicas ( $M=4.18$ ,  $DT=0.77$ ) ( $z=-2.72$ ;  $p<.01$ )] y *habilidades sociales* [chicos ( $M=4.04$ ,  $DT=0.70$ ) y chicas ( $M=4.23$ ,  $DT=0.58$ ) ( $z=-2.56$ ;  $p<.01$ )].

Gráfico 10. Puntuaciones factores y subfactores CYRM por sexo



Finalmente en la escala CD-RISC hallamos diferencias significativas a favor de las chicas, en el factor *espiritual* ( $M=3.21$ ,  $DT=0.90$  y  $M=3.91$ ,  $DT=0.95$ ;  $z=-2.72$ ;  $p<.01$ ).

Gráfico 11. Puntuaciones factores CD-RISC por sexo



No encontramos diferencias significativas por género en la escala de autorregulación SSRQ.

#### 4.2.2. Rango de edad

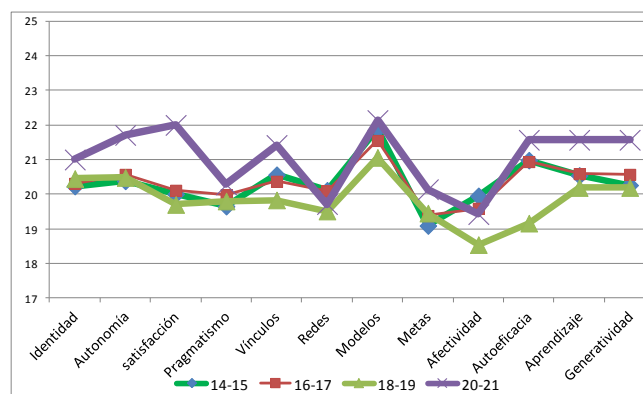
En el análisis inicial de la distribución de la muestra en función de la edad, establecimos cuatro rangos de edad. Del total de los alumnos evaluados (N=365), el 19.7% tenía entre 14-15, el 69.9% entre 16-17 años, el 8.5% entre 18-19 años y el 1.9% restante entre 20-21 años. Podemos observar que la mayor parte de los alumnos tenían entre 16 y 17 años, algo esperable por la distribución del sistema educativo y las características de los PCPIs.

Los resultados, analizados con la prueba *U de Mann-Whitney*, indican que existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por rango de edad en las siguientes escalas y factores:

En la escala SV-RES, en los factores *autoeficacia* y *satisfacción*. Las diferencias en el primer factor señalado (autoeficacia) se encuentran entre 3 rangos de edad: 14-15 ( $M=4.10$ ;  $DT=0.50$ ) y 18-19 ( $M=3.83$ ;  $DT=0.51$ ) ( $z=-3.37$ ;  $p<.001$ ); 16-17 ( $M=4.18$ ;  $DT=0.59$ ) y 18-19 ( $M=3.83$ ;  $DT=0.51$ ) ( $z=-3.77$ ;  $p<.001$ ); 18-19 ( $M=3.83$ ;  $DT=0.51$ ) y 20-21 ( $M=4.31$ ;  $DT=0.27$ ) ( $z=-2.54$ ;  $p<.05$ ).

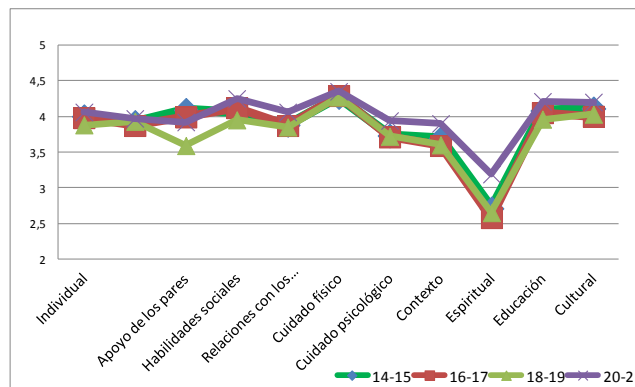
Para el segundo factor (*satisfacción*), las diferencias se encuentran entre 2 rangos: 14-15 ( $M=4$ ;  $DT=0.47$ ) y 20-21 ( $M=4.40$ ;  $DT=0.34$ ) ( $z=-2.35$ ;  $p<.05$ ).

Gráfico 12. Puntuaciones factores SV-RES por edad



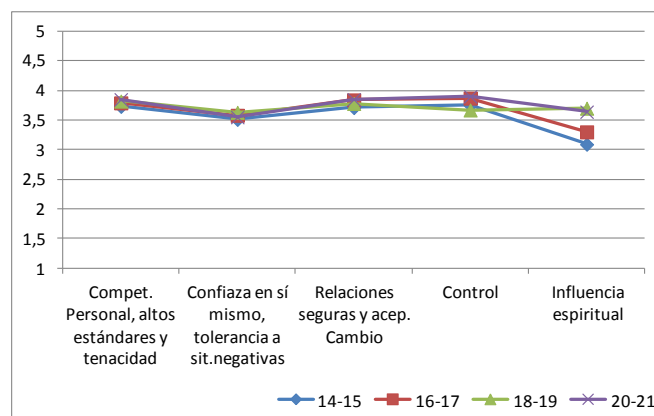
En la escala CYRM encontramos diferencias en función de la edad, en el subfactor *apoyo de los pares* entre 3 rangos de edad: 14-15 ( $M=4.09$ ;  $DT=0.74$ ) y 18-19 ( $M=3.59$ ;  $DT=1.03$ ) ( $z=-2.24$ ;  $p<.05$ ); 16-17 ( $M=3.99$ ;  $DT=0.91$ ) y 18-19 ( $M=3.59$ ;  $DT=1.03$ ) ( $z=-2.18$ ;  $p<.05$ ).

Gráfico 13. Puntuaciones CYRM por edad



En la escala CD-RISC encontramos diferencias significativas en el factor *espiritual* entre 3 rangos 14-15 ( $M=3.09$ ;  $DT=0.88$ ) y 18-19 ( $M=3.70$ ;  $DT=0.98$ ) ( $z=-3.09$ ;  $p<.01$ ) y 16-17 ( $M=3.30$ ;  $DT=0.93$ ) y 18-19 ( $M=3.70$ ;  $DT=0.98$ ) ( $z=-2.43$ ;  $p<.05$ ).

Gráfico 14. Puntuaciones factores CD-RISC por edad



No observamos diferencias significativas en función de la edad en la escala de autorregulación SSRQ.

#### 4.3. Comparación de las puntuaciones en función de variables contextuales

##### 4.3.1. Tipo de centro

En este caso, para la comparación de las puntuaciones en función del tipo de centro al que acudían los alumnos, hicimos una clasificación en tres tipos: centros públicos, centros concertados y asociaciones sin ánimo del lucro. El porcentaje de alumnos que acudió a cada uno de los tres tipos fue 61.1%, 20.5% y 18.4% respectivamente.

Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por tipo de centro en ninguna de las escalas aplicadas.

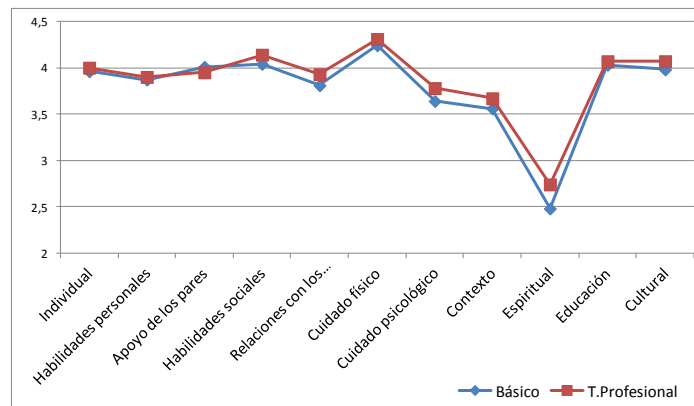
##### 4.3.2. Modalidad de PCPI

Para la comparación de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las tres escalas de resiliencia y en la de autorregulación en función de la *modalidad de PCPI*, realizamos un análisis inicial de la distribución de la muestra en la que observamos que el 55.3% de los alumnos cursan la modalidad *Taller Profesional* y el 44.7% restante la modalidad *Básica*. Se puede observar que en este caso la proporción es bastante homogénea.

Los resultados indican que existen diferencias significativas entre las puntuaciones en función de la modalidad de PCPI cursada, sólo en las escalas CYRM y CD-RISC: En la escala CYRM encontramos diferencias, en el factor *contexto*, y el subfactor *espiritual*. Para el primero, los alumnos que cursaban la modalidad *Básica* ( $M=3.54$ ;  $DT=0.55$ ) obtuvieron una menor puntuación que los que estudiaban la modalidad de *Taller Profesional* ( $M=3.67$ ;  $DT=0.59$ ) ( $z=-2.44$ ;  $p<.05$ ). Para el subfactor *espiritual*, la diferencia también fue a favor de los alumnos de la modalidad *Taller Profesional* ( $M=2.74$ ;  $DT=0.98$ ) frente a los de la *Básica* ( $M=2.48$ ;  $DT=0.98$ ) ( $z=-2.67$ ;  $p<.01$ ).

Observamos diferencias significativas en la *puntuación global* de la escala CYRM a favor de los alumnos que estudian en la modalidad Taller Profesional ( $M=3.86$ ;  $DT=0.54$ ) frente a los que lo hacen en la modalidad *Básica* ( $M=3.77$ ;  $DT=0.49$ ) ( $z=-2.05$ ;  $p<.05$ ).

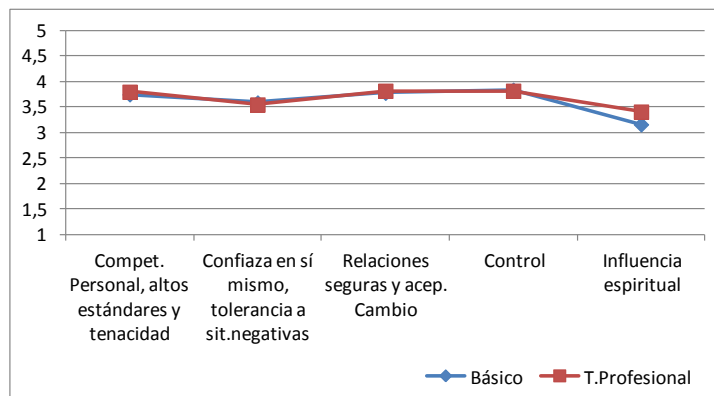
Gráfico 15. Puntuaciones CYRM por Modalidad de PCPI



En la escala CD-RISC detectamos diferencias estadísticamente significativas en el factor *espiritual*, a favor de la modalidad *Taller Profesional* ( $M=3.41$ ;  $DT=0.90$ ) frente a la *Básica* ( $M=3.16$ ;  $DT=0.94$ ) ( $z=-2.58$ ;  $p<.01$ ).

No se encontraron diferencias en función del tipo de la modalidad de PCPI en las escalas SV-RES y SSRQ.

Gráfico 16. Puntuaciones factores CD-RISC por Modalidad de PCPI



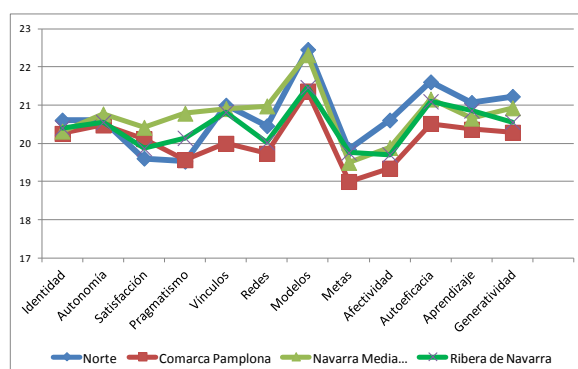
### 4.3.3. Zona geográfica del centro

Para la comparación de las puntuaciones en función de la zona geográfica en la que estuviera situado el centro, realizamos un análisis inicial de la distribución de la muestra en función de la localización de los centros estableciendo cuatro zonas: norte (3.6%), comarca de Pamplona (55.9%), Zona Media y Merindades (40.8%) y Ribera de Navarra (24.4%).

Se encontraron diferencias significativas en todas las escalas excepto en la CD-RISC.

En la escala SV-RES se observan diferencias significativas en el factor *pragmatismo* entre la comarca de Pamplona ( $M=3.91$ ;  $DT=0.60$ ) y la Navarra Media ( $M=4.15$ ;  $DT=0.46$ ) ( $z=-3.04$ ;  $p<.01$ ), donde se observa que los alumnos de centros de la zona Media puntuaron más alto en este factor.

Gráfico 17. Puntuaciones factores SV-RES por zona geográfica

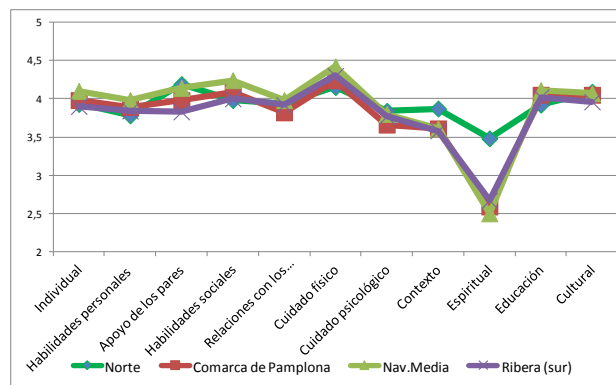


En la escala CYRM se observaron diferencias significativas en el factor *individual* entre la Navarra Media ( $M=4.10$ ;  $DT=0.42$ ) y la Ribera ( $M=3.90$ ;  $DT=0.65$ ) ( $z=-2.06$ ;  $p<.05$ ).

También encontramos diferencias en esta misma escala, en los subfactores *habilidades sociales* y *espiritual*. Para el primer de ellos los alumnos de centros de la Navarra Media ( $M=4.24$ ;  $DT=0.53$ ) puntuaron mejor que los alumnos de la Ribera ( $M=4$ ;  $DT=0.74$ ) ( $z=-1.97$ ;  $p<.05$ ). En el subfactor *espiritual* las diferencias

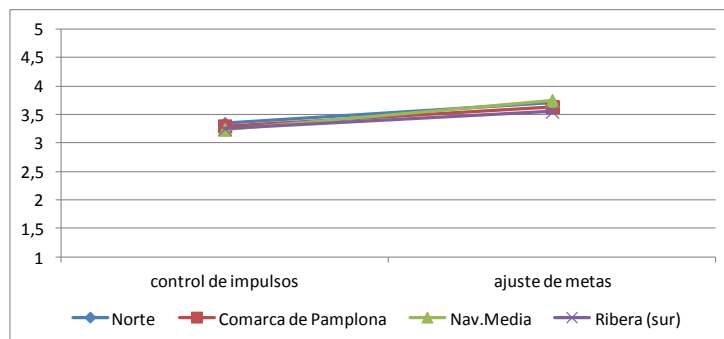
se produjeron entre los alumnos que estudian en centros del Norte de Navarra ( $M=3.48$ ;  $DT=0.90$ ) y todas las demás zonas, -comarca de Pamplona ( $M=2.59$ ;  $DT=0.97$ ) ( $z=-3.07$ ;  $p<.01$ ), Navarra Media ( $M=2.50$ ;  $DT=0.90$ ) ( $z=-3.17$ ;  $p<.01$ ) y Ribera ( $M=2.67$ ;  $DT=1.06$ ) ( $z=-2.63$ ;  $p<.01$ )- donde se puede observar que los alumnos de centros del norte puntúan más alto o dan más importancia a la aspecto *espiritual* de la persona.

Gráfico 18. Puntuaciones CYRM por zona geográfica



En la escala de autorregulación -SSRQ- aparecen diferencias estadísticamente significativas en el factor *ajuste de metas* entre los centros de la Navarra Media ( $M=3.75$ ;  $DT=0.47$ ) y la Ribera ( $M=3.55$ ;  $DT=0.56$ ) ( $z=-1.96$ ;  $p<.05$ ) observándose puntuaciones más elevadas en los alumnos procedentes de la zona media de la comunidad foral.

Gráfico 19. Puntuaciones factores SSRQ por zona geográfica





En la siguiente tabla (60) podemos ver el conjunto de puntuaciones y diferencias significativas encontradas en función de los dos tipos de variables: personales y contextuales.

escala	Factor	Género		Rango edad		Rango edad		Rango edad		Rango edad		Modalidad		Zona geográfica		Zona geográfica		Zona geográfica		Zona geográfica			
		Chicos/chicas		14-15/18-19		14-15/20-21		16-17/18-19		18-19/20-21		Básico/T.Prof		Com.Pamp/Nav.Med		N.Med/Ribera		Norte/Com. Pamp		Norte/Nav.Med		Norte/Ribera	
		<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
SV-RES	redes	-2,83	.005																				
SV-RES	modelos	-3,09	.002																				
SV-RES	autoeficacia			-3,31	.001			-3,77	.001	-2,54	.011												
SV-RES	satisfacción					-2,35	.018																
SV-RES	pragmatismo												-3,04	.002									
CYRM	punt total	-2,56	.010									-2,05	.040										
CYRM	individual	-3,2*	.001													-2,06	.039						
CYRM	cultural	-2,05	.040																				
CYRM	hab.personales	-2,23	.026																				
CYRM	apoyo pares	-2,72	.006	-2,24	.025			-2,18	.029														
CYRM	hab.sociales	-2,56	.010													-1,97	.049						
CYRM	contexto									-2,44	.015												
CYRM	espiritual									-2,67	.007						-3,07	.002	-3,17	.002	-2,63	.008	
CD-RISC	espiritual	-2,72	.006	-3,09	.002			-2,43	.015			-2,58	.010										
SSRQ	ajuste metas															-1,96	.049						

Nota: \*\*p<.01; \*p<.05

Tabla 60. Puntuaciones y diferencias significativas encontradas en función de los dos tipos de variables: personales y contextuales

## **Capítulo VII.**

**Discusión, limitaciones,  
conclusiones generales y líneas  
futuras de investigación**



*Habr  un día en que no podamos m as y entonces, lo podremos todo*

Vicent Andrés Estellés



## Introducción

Numerosos estudios han subrayado la necesidad de apoyar a las personas en riesgo y son muchas las investigaciones que destacan la importancia de desarrollar un pensamiento positivo en los jóvenes de hoy en día (Goldstein y Brooks, 2013); otras, han manifestado la importancia de adquirir habilidades de autorregulación necesarias para las distintas áreas de la vida, como aspectos esenciales para el buen desarrollo tanto personal como académico (Buckner, Mezzacappa y Beardslee, 2009; Gaxiola, González, Contreras, Gaxiola, 2012; Nilson, 2013). En términos generales, se alerta de forma local e internacionalmente, de la necesidad de atender a los jóvenes que fracasan en el sistema escolar, considerados personas en riesgo, para que retomen sus estudios, desarrollen sus capacidades, y puedan desenvolverse adecuadamente en el mundo, sin llegar a caer en la exclusión.

Teniendo en cuenta todo esto, es indiscutible la relevancia que tiene dedicar esfuerzos orientados al desarrollo de estrategias de evaluación y promoción de la resiliencia y la autorregulación para los alumnos, así como analizar las implicaciones que suponen para el profesor favorecer ese potencial resiliente. Contar con instrumentos válidos y fiables, acordes con el marco teórico actual es uno de los primeros pasos necesarios para realizar orientaciones que tomen como punto de partida las necesidades individuales de cada persona y en concreto, de cada alumno. Este mayor conocimiento personal favorecerá, pues, el desarrollo de estrategias de intervención centradas tanto en las necesidades del individuo como en las oportunidades que puede brindar el ambiente, tal y como lo hemos ido destacando a lo largo de los capítulos a través de modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987).

La finalidad última de esta investigación es contribuir a la investigación nacional e internacional existente tanto en el campo de la resiliencia como en el de la autorregulación, colaborar en la ampliación de las investigaciones que aporten datos sobre las escalas, las características de los jóvenes y la influencia de las variables en el desarrollo de las dos capacidades analizadas. Para ello, los dos objetivos fundamentales han sido 1) evaluar cómo funcionan las escalas utilizadas en esta población -obtener datos sobre la fiabilidad y la validez de ambos constructos- y 2) establecer las relaciones empíricas específicas existentes entre las diferentes variables propuestas, en los jóvenes navarros que acuden a los centros que imparten PCPI.

En este *séptimo y último capítulo*, exponemos la discusión sobre las hipótesis planteadas, de forma que revelamos el cumplimiento o no de lo augurado al comienzo del estudio. A su vez, señalaremos algunas de las limitaciones de esta investigación. Finalmente, describiremos las conclusiones generales a las que hemos llegado tras la elaboración de este trabajo, y propondremos aspectos que consideramos necesarios para el avance en la investigación sobre la resiliencia y la autorregulación y sobre su estudio en los jóvenes en riesgo.

## 1. Discusión

A continuación, presentamos la discusión extraída de los resultados de la investigación, en la que iremos señalando la aceptación o el rechazo de las hipótesis planteadas en el capítulo IV.

En primer lugar, en relación a la **primera hipótesis** relacionada con la *fiabilidad y validez* de las escalas podemos señalar lo siguiente:

Aceptamos la **Hipótesis 1.1** que preveía una adecuada fiabilidad y validez concurrente de los instrumentos de medida de Resiliencia utilizados para este tipo de alumnado. Los resultados indican que las escalas cumplen adecuadas puntuaciones. Hemos comprobado que las tres escalas de resiliencia tienen una adecuada *fiabilidad*, superando tres de ellas un alpha de Cronbach de .80, recomendado para cualquier instrumento de medida, y en la escala de autorregulación es próxima a esta puntuación. En cuanto a la fiabilidad de sus factores, en términos generales, es adecuada a excepción de los factores *percepción de control y espiritual* de la escala CD-RISC que es baja. En ambos casos, puede deberse a que son los factores que están constituidos por el menor número de ítems.

En cuanto a la *validez predictiva y concurrente de las escalas*, podemos señalar que es adecuada pero mejorable. Aportamos datos a través de los análisis



de asociación realizados entre las mismas. Observamos que la correlación entre las puntuaciones globales de resiliencia de todas las escalas es alta y que los factores de ellas que hacen referencia al mismo aspecto, se relacionan entre sí con una puntuación mayor que aquellos que aluden a aspectos diferentes. Destacamos que la mayor relación se produce entre las escalas SV-RES y CYRM puesto que ambas miden factores comunes y complementarios.

Se observan las mayores relaciones entre los siguientes factores: el factor *redes* y el *individual*, el factor *vínculos* y el factor *relaciones con los primeros cuidadores*, el factor *redes* y el factor *habilidades sociales* o el factor *generatividad* y el factor *competencia personal*, el factor *pragmatismo* y el factor *competencia personal y percepción de control* y *competencia personal* y el factor *individual*.

También hemos encontrado inexistencia de relación entre algunos factores, destacando aquellos que hacen alusión al aspecto *espiritual-trascendental*. Hemos podido observar que los factores que se refieren a este ámbito personal, no tienen un peso relevante en la capacidad resiliente en esta población, un aspecto a destacar, puesto que en la mayor parte de las investigaciones, el factor trascendental y de búsqueda de sentido aparece siempre entre quienes son caracterizados como resilientes (Benard, 1991; Reivich, Gillham, Chaplin y Seligman, 2013; Vanistendael, 2004). En este caso, pudiera ser un efecto de la edad de los jóvenes de la muestra y de las características socioculturales del contexto en el que viven.

De entre los factores de las tres escalas de resiliencia podemos señalar 10 que destacan por ser los que mayor relación tienen tanto con los factores de las escalas como con sus puntuaciones globales. Observamos que, en general, hacen referencia a apoyos externos que tiene la persona (*redes*, *vínculos*, *modelos*, *relación con los primeros cuidadores*) y a tener confianza personal en la capacidad de afrontar una situación problemática de forma adecuada (*pragmatismo*, *generatividad*, *percepción de control* y *competencia personal*). En cuanto al factor *individual*, es uno de los más destacados puesto que en él se engloban los subfactores *competencia personal*, *apoyo de los pares* y *habilidades sociales*, que en términos generales aglutinarían las características resilientes: tener apoyo externo (*yo tengo*), confiar en uno mismo (*yo soy*) y saber desenvolverse

adecuadamente en sociedad (*yo puedo*), relacionadas con el modelo de resiliencia de Grotberg (1995).

En definitiva, los factores destacados de entre todas las escalas serían los siguientes: redes, vínculos, modelos, pragmatismo, generatividad (SV-RES); Individual, relación con los primeros cuidadores y habilidades sociales (CYRM); percepción de control y competencia personal (CD-RISC).

En cuanto a la relación de asociación entre las escalas, encontramos una alta correlación entre ellas, y una predicción entre las mismas del 25% al 30%. Pero si realizamos la misma predicción con sus factores, el porcentaje de varianza explicada alcanza el 36.1%. Consideramos adecuada la correlación y predicción entre las escalas dado que se refieren al mismo constructo en base a estudios que obtienen porcentajes similares (Campbell-Sills y Stein, 2007; Friborg, Hjemdal, Rosenvinge y Martinussen, 2006). Finalmente, señalamos que la escala que en mayor medida predice la puntuación de las demás es la SV-RES.

En relación a la **segunda hipótesis** relacionada con objetivos *descriptivos* podemos decir lo siguiente:

Rechazamos la **Hipótesis 2.1** que preveía que las puntuaciones medias en resiliencia y autorregulación de los alumnos no serían elevadas. Los resultados indican que las puntuaciones generales en las cuatro escalas no han sido bajas, salvo en la escala SV-RES cuyas puntuaciones generales han sido medias, si tenemos en cuenta los criterios de la baremación chilena. Algunas investigaciones, han destacado que alumnos en riesgo y con bajas puntuaciones académicas obtenían altas puntuaciones en escalas que evaluaban su capacidad resiliente. Es el caso del estudio que llevaron a cabo Shernoff y Schmidt (2008), en el que paradójicamente, los alumnos que peor rendimiento tenían, fueron los que mejores puntuaciones se pusieron en la escala de resiliencia. ¿Estaríamos ante un ejemplo de sobreestimación? ¿De falta de autoconciencia, tan necesaria para el desarrollo de la resiliencia y la autorregulación? (The Learning Partnership, 2009; Torrano y González-Torres, 2004).

Destacamos que los cinco factores con mayor puntuación de todas las escalas han sido aquellos relacionados con lo que Saavedra (2008) denomina la *visión del problema* y la *visión de sí mismos* y con el *ámbito relacional* de Ungar y Liebenberg (2008): *modelos, cuidado físico recibido, autoeficacia, aprendizaje y autonomía*. Y en cambio, los de menor puntuación han sido los relacionados con la *respuesta resiliente*, las *condiciones de base* del sujeto, el *ámbito espiritual* (espiritual, influencia espiritual) y la *confianza en sí mismos*. Los factores relacionados con la *autorregulación*, aparecen también entre los de menor puntuación, con lo que podemos destacar una falta de control del impulso, abandono ante dificultades y ausencia de establecimiento y seguimiento de metas, añadiendo una dificultad de trabajar bajo presión, que ha podido conducir, entre otros aspectos, a su bajo rendimiento escolar. Estos resultados son consistentes con otras investigaciones previas, referidas al bajo nivel de *control del impulso* en relación a la planificación, lo que supondría que la mayor dificultad comportamental estaría, no tanto, en la planificación de metas, como en el control posterior de la ejecución comportamental para la consecución de los objetivos planteados (De la Fuente, García-Berbén y Martínez-Vicente, 2006).

Por su parte, los alumnos examinados señalan más positivamente que son capaces de adaptarse cuando existen cambios, algo importante en la capacidad resiliente, y consideran que enfrentarse con las dificultades es algo que puede hacerles más fuertes. Otro de los aspectos que llama la atención es la manifestación de que tienen claro lo que quieren en la vida. Lo tienen claro, pero en cambio no saben cómo hacerlo porque se bloquean en situaciones difíciles y de presión. También, expresan que tienen personas de apoyo con las que contar y a las que pedir ayuda, pero ante problemas, no solicitan ese apoyo ni expresan sus emociones y sentimientos a otros, con lo que difícilmente, recibirán la ayuda que necesitan, a menos que sean otros los que tomen la iniciativa. También consideran que pueden aprender de sus errores y que pueden hacer frente a situaciones complicadas, lo cual da indicios de que tienen confianza en sí mismos, pero que no saben cómo actuar ante una situación concreta, o si lo hacen, abandonan antes de cumplir su meta.

Podríamos decir que son chicos y chicas con esperanza y confianza en sí mismos, en general, con potencial de aprendizaje, pero con pocas habilidades estratégicas para llevar a cabo un seguimiento de un plan para alcanzar una meta. Sería necesario enseñarles a proponerse metas a corto plazo y enseñarles cómo conseguir las, acompañándoles durante todo el proceso.

Aceptamos la **Hipótesis 2.2** que preveía que las puntuaciones medias de la percepción de los profesores sobre la capacidad de resiliencia y autorregulación de los alumnos serían bajas. Así, hemos podido observar cómo el 75% de las respuestas de los profesores y los alumnos no coinciden. Como dato significativo observamos que la media de las puntuaciones aportadas por los profesores es de 2.03 puntos en comparación con los 3.08 de media de los alumnos. Los profesores señalan que son alumnos que no suelen pensar antes de actuar, que se desaniman fácilmente ante el fracaso, que abandonan fácilmente la tarea, que les cuesta ponerse objetivos, entre otros. Son aspectos coherentes con las puntuaciones aportadas por los alumnos, y con las características que las investigaciones han señalado de los alumnos que fracasan en el sistema escolar o que tienen bajo rendimiento (Guarro y Hernández, 2003; Benítez, 2006; Lee, Cheung y Kwong, 2012). De hecho, esta impulsividad y falta de metas se manifiesta en la asistencia de estos alumnos a clase de la cual pudimos comprobar personalmente que es intermitente e irregular y los índices de deserción son elevados.

En relación a la **tercera hipótesis** relacionada con la *asociación entre los constructos* señalamos lo siguiente:

Aceptamos la **Hipótesis 3.1** que preveía que la puntuación total de la resiliencia estaría asociada positiva y significativamente con la escala de autorregulación. Observamos que la correlación entre las escalas de resiliencia y la autorregulación es significativa y moderada. Tal y como señalan los estudios, la autorregulación actuaría tanto como factor protector de la resiliencia (Karapetian, Zucker y Johnson, 2011; Zolkoski y Bullock, 2012) como predictor de la misma (Eisenberg y Spinrad, 2004). La mayor correlación con la autorregulación se produce con la escala de resiliencia SV-RES, para lo cual podemos explicarnos que puede ser así porque es la que contiene el mayor número de ítems (60) (Yu y Zhang, 2007).

Aceptamos parcialmente la **Hipótesis 3.2** que preveía que existiría una asociación significativa entre los factores del constructo resiliencia y los factores del constructo autorregulación, especialmente entre aquellos que se refieren a los mismos aspectos: control, o percepción de control y metas y ajuste de metas. En efecto, observamos que tanto la correlación entre estos factores como su

predicción es positiva y significativa. No obstante, hemos encontrado algunas discrepancias. En primer lugar, el factor *ajuste de metas*, es el factor de autorregulación en el que se observa la mayor relación y predicción con la resiliencia. No ocurre lo mismo con el factor *control del impulso*, para el que en algunos casos no existe relación con la resiliencia, a pesar de que en la literatura se contemple la importancia del control del impulso y del autocontrol como esencial en el desarrollo y adaptación positiva (Romer, Duckworth, Sznitman y Park, 2010; Grotberg, 1995; Hofmann, Luhmann, Fisher, Vohs y Baumeister, 2013).

En segundo lugar, en contra de lo esperado, el factor *ajuste de metas* de la autorregulación tiene una correlación más alta con el factor *generatividad* de la escala SV-RES, que con el factor *metas* de la misma escala. O los factores *control del impulso* (SSRQ) y *control* (CD-RISC), para los cuáles, se esperaba una alta relación que no ha sido así. Como posible explicación estaría que sus ítems hacen referencia a aspectos diferentes, y por tanto, intencionalmente cambiamos el nombre del segundo a “percepción de control”, al referirse a aspectos que tenían que ver con el grado en que la persona piensa que su vida depende de sus actos, y que puede controlar lo que le suceda. Nos hemos encontrado que la variabilidad en la concepción del constructo y en su definición se plasma en la confección de los instrumentos de medida.

Con todo, confirmamos que el factor *ajuste de metas*, señalado en la literatura como un aspecto esencial para el desarrollo de la resiliencia (Cardozo y Alderete, 2009; Kumpfer, Smith y Franklin, 2008), ha sido el factor que mayor relación ha tenido con la resiliencia, llegando a alcanzar niveles altos de relación con el factor *individual*, destacado anteriormente.

Aceptamos la **Hipótesis 3.3** que preveía que la variable de autorregulación tendría un porcentaje significativo de varianza en la predicción de la resiliencia. En efecto, hemos podido comprobar cómo, dentro de la autorregulación, destacamos que el *ajuste de metas* es el aspecto que en mayor medida predice la resiliencia. Es plausible, de acuerdo con estudios previos, corroborar que la autorregulación actúa como variable protectora en la resiliencia de estos jóvenes (Eisenberg y Spinrad, 2004).

Finalmente, con respecto a la **cuarta hipótesis**, relacionada con los análisis *inferenciales*, podemos confirmar que:

Aceptamos la **Hipótesis 4.1** que preveía que el mayor nivel de autorregulación llevaría consigo el equivalente en resiliencia. En efecto, hemos comprobado que para todas las escalas de resiliencia y todos sus factores, el mayor nivel de autorregulación lleva consigo un mayor nivel de capacidades y habilidades resilientes. Destacamos que los factores *modelos*, *cuidado físico recibido*, y *relaciones seguras* y *aceptación al cambio*, son los tres factores de cada una de las escalas de resiliencia en los que los alumnos obtienen las puntuaciones más altas tanto en resiliencia como en autorregulación. Este resultado es relevante, al evidenciar la interdependencia entre la autorregulación y las pautas de socialización resilientes. Con ello, podemos constatar la importancia que para el desarrollo de la autorregulación y la resiliencia tiene la influencia del contexto, a través de las personas del entorno -hetero-regulación- (de la Fuente, 2014) como *tutores de resiliencia*. De ahí, la importancia de promover comportamientos propios de la resiliencia y habilidades de autorregulación, a través del entrenamiento específico, para este tipo de alumnado.

Aceptamos parcialmente la **Hipótesis 4.2** que vaticinaba que existirían diferencias significativas en resiliencia y autorregulación, en función del género y la edad. Los resultados indican que tanto el género como la edad son variables que determinan la existencia de diferencias significativas en el nivel global de resiliencia pero no tanto en el de autorregulación. En cuanto al género, observamos diferencias significativas a favor de las chicas en factores como *redes*, *modelos*, *habilidades personales* y *sociales* y el factor *espiritual*. Estos resultados confirman que las chicas son personas que reconocen tener apoyos y los solicitan y tienen desarrollada su capacidad trascendental, con diferencia de los chicos que en ocasiones no piden ayuda tal vez por considerarse autosuficientes, o quizás por no quedar como personas “débiles”.

En cuanto a la autorregulación, no encontramos diferencias significativas en función del género, confirmándose así los resultados avalados por otros estudios (Buckner, Mezzacappa y Beardslee, 2009) que detectaron que las chicas puntuaron más alto en autorregulación que los chicos, pero no fue una diferencia significativa.

También aceptamos la hipótesis relacionada con la existencia de diferencias en función de la *edad* por lo que confirmamos que es una variable que determina la capacidad resiliente (Raffaelli, Crockett y Shen, 2005), de estos jóvenes. Observamos que los jóvenes de entre 20 y 21 años se sienten más autoeficaces y tienen una mayor satisfacción con lo que han realizado en su vida. Los de 14 y 15 años destacan por tener un mayor apoyo de los pares, algo característico de este período etario en el que el grupo empieza a formar parte esencial del desarrollo y la búsqueda de aceptación colectiva. Y finalmente, el rango de 18 y 19 años destaca por tener un mayor apoyo espiritual. Con todo, podemos señalar que los resultados responden a las características del desarrollo para estas edades, en las cuáles podemos ver que cómo desde la entrada a la adolescencia la importancia es el grupo para ir pasando a una mayor conciencia de uno mismo, de las preferencias y de la satisfacción o no de los logros y de la vida.

Nos sorprende no encontrar diferencias significativas en el nivel de autorregulación en función de la edad. Consideramos que esta ausencia de diferencias por la edad puede ser debida a las características del alumnado que acude a los PCPI, que responde a chicos que en ocasiones no han adquirido la madurez para esa etapa etaria. Suelen ser alumnos que expresan una actitud negativa hacia la escuela, retraimiento, tienen desafección escolar y laboral, expectativas de futuro poco definidas y en ocasiones desmotivados para la actividad laboral (Arbea, 2011).

Un aspecto digno de destacar es el incremento del comportamiento planificador con la edad, pero no del control del impulso. Este resultado presta apoyo empírico a la idea de que la autorregulación personal no se construiría como un todo-nada, sino de manera progresiva y diferenciada. De hecho, la adquisición de la *habilidad de planificación*, mostraría un primer estadio de comportamiento autorregulatorio. Quedaría así, la construcción de la *habilidad de control del impulso*, más compleja y difícil que la primera, que se construiría en estadios posteriores del desarrollo personal.

Aceptamos parcialmente la **Hipótesis 4.3** que predecía que existirían diferencias significativas en resiliencia y autorregulación en función de la modalidad de PCPI, tipo de centro y zona geográfica. Los resultados indican que

la *modalidad de PCPI* es una variable que determina la existencia de diferencias significativas en el nivel global de resiliencia -detectado sólo en dos de las escalas de resiliencia- pero no en la autorregulación. La modalidad de PCPI elegida por el alumnado, también está influenciada por las características del mismo, ya que una modalidad implica estudiar un año una formación de carácter más técnico, y la otra estudiar dos años y tener la posibilidad de adquirir el título de Graduado en Educación Secundaria, con la posibilidad de proseguir los estudios hacia una formación de Grado Medio. En este sentido, en contra de lo esperado, los alumnos que acuden a una formación de carácter más técnico (*Taller Profesional*) y de menor duración, tienen puntuaciones más altas en resiliencia, destacando en ellos el aspecto *espiritual*. Quizás, a pesar de que en su mayoría, expresaron que eligieron el programa por descarte, porque se quedaron sin plazas en el que querían, sean alumnos que tienen las ideas más claras acerca de lo que quieren realizar. Adquirir una cualificación, para en un período a corto plazo, poder trabajar. Los alumnos que cursan la modalidad *Básica*, puede que no tengan claro qué quieren hacer, y por ello su finalidad es seguir estudiando, con lo que conllevaría tener un pensamiento menos claro sobre lo que quieren o sobre lo que son capaces de hacer.

Por su parte la variable *zona geográfica* también es una variable que determina la existencia de diferencias significativas en el nivel de resiliencia y de autorregulación. Destacamos que la zona de la Navarra Media, caracterizada por tener pueblos con un menor número de habitantes que la zona urbana, es la que significativamente tiene los mejores resultados observándose diferencias en *pragmatismo*, que hace alusión a la respuesta resiliente, en el factor *individual*, que contiene aspectos relacionados con las *habilidades personales, sociales y apoyo de los pares, ajuste de metas* y finalmente en el aspecto *espiritual* se destaca que los alumnos que acuden a centros situados en la zona Norte de Navarra, tienen puntuaciones significativamente más altas en este factor, para el cual podemos considerar la fuerte influencia cultural y tradicional de estas zonas. En esta variable podrían estar influyendo la cultura de la zona, el tipo de relaciones familiares y de pares, o la seguridad de la comunidad en la que se conviva, entre otros (Ungar y Liebenberg, 2008). Este tipo de diferencias encontradas se confirma en varios estudios (Fergus y Zimmerman, 2005; Zolkoski y Bullock, 2012) que señalan que los ámbitos en los que el número de habitantes no es muy grande, pero tampoco muy pequeño, los niveles de resiliencia son superiores, puesto que en general, se encuentran más apoyos disponibles, y más asequibles (Castro, Saavedra y Saavedra, 2010).



La variable *tipo de centro* no es una variable que determine diferencias significativas en el nivel de resiliencia y autorregulación. Probablemente porque las características del centro no influyen tanto como lo puede hacer el ámbito familiar y contextual en el que se encuentra el alumno.

## 2. Limitaciones

A continuación quisiéramos destacar que si bien podemos señalar que los resultados aportados en esta investigación son representativos de la población, también debemos señalar algunas limitaciones de la misma.

En primer lugar, señalamos las limitaciones extraídas de la traducción de una escala, y la “creación” de otra. En cuanto a la traducción de la CYRM, consideramos que, a pesar de que haya sido realizada siguiendo los protocolos exigidos, debiera realizarse un estudio completo de validación de la misma que pudiera avalar su completa validez y por tanto los resultados que de ella se arrojan, a pesar de que en su idioma original se cuentan con datos que avalan la validez de la misma siendo una de las más recomendadas para utilizarse internacionalmente. Hemos podido comprobar, a través de los análisis de asociación con las demás escalas de resiliencia, que la relación ha sido alta, por lo que consideramos que la adaptación realizada, mide lo que dice medir y cumple criterios de validez de constructo.

En relación a la “escala”, administrada a los profesores, señalamos su limitación en cuanto a la selección de los ítems que la conforman, pues se han seguido criterios personales. Consideramos que comparar la opinión de los profesores y los alumnos con respecto a ciertos ítems de escalas de resiliencia, arrojarían datos de carácter cualitativo, a través de los cuales pudiéramos precisar mejor las características de los jóvenes. Hemos constatado que los ítems seleccionados tenían buena fiabilidad, y en su medida, han aportado datos de interés.

### 3. Conclusiones generales

En esta *investigación* se han perseguido, fundamentalmente, dos objetivos: evaluar cómo funcionan las escalas utilizadas en esta población y establecer las relaciones empíricas específicas hipotetizadas entre las diferentes variables planteadas de tipo presagio, proceso y producto. En este sentido, logramos confirmar el modelo propuesto, a través del cual pudimos conocer que la autorregulación actúa como variable predictora de la resiliencia medida con las escalas SV-RES, CYRM y CD-RISC. Finalmente, también nos hemos interesado por conocer la percepción de los profesores sobre las características y relaciones de las variables de resiliencia y autorregulación de sus alumnos.

A lo largo de la parte teórica se ha abordado en el *Capítulo I* el estudio de la exclusión social y los jóvenes que acuden a PCPI. Hemos podido conocer que la exclusión social es hoy en día uno de los conceptos que ha cobrado mayor actualidad en la medida en que hablar de ello supone expresar un hecho dramático, puesto que entraña la pregunta de en qué medida se tiene o no un lugar en la sociedad (Pérez de Armiño y Eizagirre, 2005). De este modo, hemos expuesto que las causas por las que una persona llega a estar en riesgo de exclusión, son diversas, puesto que la exclusión es un fenómeno multicausal, dinámico, estructural y multidimensional (Byrne, 2005; Hernández, 2008).

Uno de los factores de riesgo importante y por el que estamos especialmente interesados, por su relación con el ámbito educativo, es la *escasa cualificación profesional* que suele estar unida a la exclusión social ya que “*la no posesión de una cualificación de Educación Secundaria superior representa un serio obstáculo para encontrar empleo*”, (OCDE, 2011, p.34). En este sentido, el riesgo de fracaso y exclusión pueden ser remediados si se ponen en marcha las ayudas y apoyos necesarios para favorecer la inclusión-integración.

Con el fomento del desarrollo de habilidades que permitan el desarrollo de competencias como la asertividad, la interacción social, la empatía, la expresión emocional o la autorregulación, entre otras (Mota y Crespillo, 2003; Roth y Brooks-Gunn, 2003; Yan Lee, Kiu Cheung y Man Kwong, 2012), en entornos

adaptados para ello como pueden ser los *Programas de Cualificación Profesional Inicial* probablemente se mejore el rendimiento y desarrollo de estos alumnos.

Por ello, el estudio y la promoción de las capacidades y fortalezas del individuo tal y como considera la investigación sobre la *Resiliencia*, que explicamos en el *Capítulo II*, favorecerá, no tanto la inexistencia de situaciones adversas y emociones *negativas*, que son connaturales a la vida de la persona, sino que contribuirá al mejor afrontamiento de las mismas, y al desarrollo adaptativo posterior. La resiliencia está recibiendo un gran interés por su relación con el potencial de influencia en la salud, en el bienestar y en la calidad de vida en general de las personas (Windle, Bennett y Noyes, 2011; Windle, 2011). Esta aparición “reciente” del constructo, que se ha extendido a través de dos corrientes -francesa y norteamericana- (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2005; Prince-Embury, 2013) y cuatro generaciones de investigación hace referencia a una cualidad que poseen todos los seres humanos, que resulta de un proceso dinámico de interacción entre el propio individuo y la sociedad o entorno, y que permite no sólo afrontar la adversidad sino salir fortalecido de ella (Artuch, 2013).

La situación adversa (subjetiva), los factores de protección internos y externos y la adaptación positiva, forman el triángulo de los requisitos para desarrollar esta capacidad, aunque se señala, la posibilidad de trabajarla anteriormente a un suceso adverso para prevenir las consecuencias del mismo (Vanistendael y Lecomte, 2002). Entre los factores de protección destacados, encontramos uno fundamental como es la presencia de una persona significativa o *Tutor de resiliencia* y el segundo de los aspectos esenciales es la existencia de componentes de la *autorregulación* como pueden ser el establecimiento de metas, la resolución de problemas o el control de las emociones.

En este sentido, en el *Capítulo III* quisimos profundizar más en el tema de la autorregulación como variable protectora y analizar con detenimiento su origen, desarrollo e investigaciones realizadas que la relacionaban con la resiliencia (Cabrera, Aya y Cano, 2012) ya que funcionaría como amortiguador ante influencias negativas y como un predictor de la misma (Buckner, Mezzacappa y Beardslee, 2003). Del mismo modo, la autorregulación representa, uno de los logros más importantes durante el desarrollo psicológico (Gaxiola, González, Domínguez y Gaxiola, 2013) porque hace referencia a todos los procesos intrapersonales (metacognitivos, motivacionales y conductuales) que intervienen en la consecución de las metas (Schunk, 1997; Silver, 2013; Zimmerman, 1986) y

por ello ha sido destacada por la UNESCO como una de las habilidades o competencias más necesarias del siglo XXI.

Para conocer las características anteriores en los jóvenes que acudían a PCPI, en primer lugar consideramos imprescindible la búsqueda de buenos instrumentos de evaluación de la resiliencia, y de estudios que avalaran su validez y fiabilidad (Windle, 2011). En nuestra investigación, hemos procurado solventar el inconveniente del uso de autoinformes, utilizando y comparando los resultados de tres escalas que medían lo mismo y una cuarta de autorregulación ya que el uso de distintas medidas de resiliencia en una misma investigación es recomendada (Smith, 2013) porque favorece la validez de constructo de los instrumentos y por tanto la fiabilidad de los resultados.

Hemos partido del análisis de la situación actual de los jóvenes en riesgo, para conocer, desde el ámbito de las fortalezas y la prevención, cuáles serían los aspectos que debieran promoverse para obtener buenos resultados académicos y desarrollarse de forma plena ante la adversidad. Por ello, nos hemos ocupado de variables como la resiliencia y de un aspecto fundamental de ella como es la autorregulación, como capacidades clave para el buen afrontamiento ante los problemas. De este modo, en el *Capítulo IV, V y VI*, abordamos el planteamiento del problema, el diseño de la investigación y los resultados.

En conjunto, podemos concluir que los instrumentos utilizados presentan adecuadas propiedades psicométricas, aunque no están exentos de mejoras.

Por otra parte, en cuanto a los resultados con la muestra de alumnos, éstos presentan mejores puntuaciones en *resiliencia* que en *autorregulación* aunque ambos resultados no son bajos. Puntúan alto en aspectos que tienen que ver los apoyos y la autoconfianza, pero bajos en autorregulación y en expresión de emociones, entre otros. A su vez, hemos podido comprobar que las variables analizadas se relacionan entre sí. Se observa cómo la autorregulación y en concreto el *ajuste de metas* es un buen predictor de la resiliencia y que niveles bajos-medios-altos de autorregulación conllevan niveles bajos-medios-altos en resiliencia.

Finalmente, hemos podido contrastar que existen *variables personales* como la edad y el género que determinan, en ocasiones la capacidad de resiliencia de estos jóvenes pero no la de autorregulación. Por otra parte, *variables contextuales* como la modalidad de estudios cursada, o la zona geográfica también influyen en la resiliencia y en la autorregulación.

Con respecto a la opinión de los profesores, éstos no perciben lo mismo que los alumnos, y dan bajas puntuaciones a su capacidad de resiliencia y autorregulación, puede ser debido a la experiencia del curso de los años con alumnos/as de estas características, también a la inexperiencia en el trato con este tipo de alumnado y el establecimiento de una “etiqueta” del alumno/a fracasado o finalmente a que en realidad, se ajustan en mayor medida al comportamiento que manifiestan los alumnos, de que, en ocasiones no son conscientes.

En definitiva, a la luz de los resultados arrojados por el estudio empírico realizado, podemos señalar la necesidad de trabajar con estos jóvenes aspectos relacionados con la autorregulación. En concreto, consideramos que se les podría enseñar a ponerse metas a corto plazo, ayudarles a seguir las, enseñarles estrategias para comprobar el estado de logro o no de las mismas, de forma que mejorase su autoconciencia sobre sí mismos y sobre sus logros. De esta forma, tal y como hemos podido comprobar estaríamos desarrollando su capacidad de resiliencia. No debemos olvidar, que tal y como se ha señalado en cada uno de los modelos de resiliencia, como el de Grotberg, la casita de Vanistendael o la rueda de Henderson y Milstein, tener apoyos es fundamental. El tutor de resiliencia como figura que hetero-regule las capacidades y sea modelo de vida, será crucial para que solventen los problemas que surgen y confíen en sus posibilidades.

En el caso que nos ocupa, los profesores se caracterizaban por ser jóvenes, y supuestamente, podrían comprender mejor las características de los alumnos, y sintonizar con sus necesidades. En contra de lo esperado, las necesidades que muchos de estos docentes requerían, pasaban por tener una formación que les señalase las características del grupo, y el tipo de atención y recursos a emplear con ellos. En definitiva, algunos necesitaban formación en resiliencia, para con ellos mismos, y con los alumnos.

Como punto final, quisiéramos recalcar algunas conclusiones extraídas sobre la aceptación del estudio por parte de los centros. Destacamos el buen recibimiento por parte de profesores y directivos en casi todos los centros y el gran interés por participar en la investigación y colaborar en el conocimiento de las variables en sus alumnos.

En cuanto al comportamiento de los alumnos, si bien muchos de ellos tenían abiertos expedientes disciplinarios, reputaciones negativas por su mal comportamiento, en ningún caso manifestaron conductas agresivas ni maleducadas. En general acogieron bien el estudio y cumplieron adecuadamente cada una de las escalas administradas. De hecho, se interesaron por la finalidad del estudio, y muchos de ellos, se interesaron por conocer sus resultados. Cabe destacar, en cuanto al funcionamiento de las clases, que los grupos mixtos tuvieron mejor comportamiento que los homogéneos (de sexo), y que las clases en las que había un número mayor de jóvenes inmigrantes el ambiente era más alterado.

Señalamos que, frente a lo esperado, en los *Programas de Cualificación Profesional Inicial* no hay un único perfil de alumnado, sino mucha variedad, por lo cual se justifica la formación del profesorado para atender adecuadamente a cada perfil. Encontramos alumnos con bajo rendimiento escolar producido por una maduración cognitiva más lenta; alumnos disruptivos pero muy capaces; alumnos con problemas familiares graves; alumnos inmigrantes que no se habían adaptado al sistema; alumnos inmigrantes que habiéndose adaptado al sistema no comprendían bien el idioma; alumnos inmigrantes que no habían podido convalidar su titulación de los países de procedencia y se veían obligados a cursar estos programas porque el sistema no les daba otra opción, etc. Como podemos ver, la etiqueta del alumno “fracasado” que suele conducirles hacia este tipo de programas dista mucho de la realidad y de las causas por las que cada uno de ellos vive esa situación. Con esta consideración pensamos que sería conveniente evitar cualquier tipo de estereotipación por parte de los profesores (algunos) sobre los alumnos, que evite cualquier tipo de “profecía autocumplida”, puesto que los alumnos lo notan y sienten con recelo que alguien pueda confiar en que lleguen a ser personas con un futuro prometedor.

#### **4. Propuestas y líneas futuras de investigación derivadas del análisis de las escalas**

En cuanto a las propuestas y líneas futuras de investigación, quisiéramos destacar algunas orientaciones respecto a los instrumentos de medida, los alumnos, los profesores y los *Programas de Cualificación Profesional Inicial* (o en su caso, la nueva *Formación Profesional Básica*).

En relación a las características de las escalas, fundamentalmente hemos observado cómo algunos de los factores tenían una fiabilidad muy baja y su definición en ocasiones era confusa. Otros factores hacían referencia al mismo aspecto y por ello proponemos realizar un análisis factorial (exploratorio y confirmatorio) de la escala SV-RES, quizás para reducir el número de factores, a través de la agrupación de aquellos que hacen referencia a los mismos aspectos. También hemos observado que en la escala CD-RISC, el nombre de los factores podría mejorarse, o el de la formulación de los ítems, evitando confusiones y nombres tan largos que en ocasiones dificultan la explicación e interpretación de los mismos. En cuanto a la formulación de ítems en negativo, por ejemplo de la escala SSRQ, consideramos que sería adecuada una reformulación de los mismos en positivo, puesto que resultan confusos para el lector.

##### *Implicaciones para la práctica profesional*

En cuanto al *alumnado*, proponemos que aprendan a establecerse metas y adquieran habilidades y hábitos para seguirlas, que mejoren su autoconocimiento, desarrollen la inteligencia emocional de forma que expresen a los demás sus sentimientos y soliciten ayuda cuando lo necesiten. Y finalmente, recomendaríamos que participaran y se involucraran en actividades sociales y de la comunidad como el aprendizaje servicio *-service-learning-*, de forma que pudieran tener oportunidades de demostrar lo que saben hacer, y lograran mejorar su autoestima y sus hábitos.

Para el *profesorado* sugeriríamos, en primer lugar, que recibiesen formación en cuanto a las características del alumnado al que van a enseñar, así como darles

herramientas para tratar con ellos, y para ser modelos y tutores resilientes. Recomendamos que se realice un curso-formación antes de comenzar el curso escolar, o durante los primeros meses, de forma que el trato hacia los alumnos fuese lo mejor posible, y el desánimo de algunos profesores por tratar con alumnos, en ocasiones tan complicados, no mellase su buen trabajo diario y su buena voluntad. Consideramos que profesores con visión positiva, esperanza, escucha, expectativas elevadas, y generadores de oportunidades son fundamentales para que este tipo de alumnado aproveche su última oportunidad de reengancharse en el sistema escolar o adquirir una cualificación profesional mínima. De lo contrario, el curso escolar no serviría de nada, y el propósito para el que han sido creados no se estaría cumpliendo.

En cuanto a los *PCPI* y, por tanto, a la administración que los regula, sugerimos que sería adecuado aumentar -en número y tipo- la oferta de programas puesto que muchos estudiantes cursan los programas por descarte, porque se han quedado sin plazas en el que querían. Si vuelven a estudiar algo que no les gusta, nos preguntamos si el objetivo de reengancharse al sistema es posible. También sugerimos que los alumnos que acuden a *PCPI* sean integrados en los centros formativos como los demás alumnos, y no apartados físicamente en otros lugares, aislados del funcionamiento “normal”.

Finalmente, sugerimos que en la *Evaluación Inicial* requerida para acceder a los programas, y que hemos señalado en el primer capítulo, podría realizarse una evaluación en cuanto a las variables que en este estudio se han presentado puesto que daría luz respecto a cómo tratar al alumno, permitiría conocer sus fortalezas con las cuáles comenzar a trabajar de forma que poco a poco mejoren aquellos aspectos en los que están más débiles, como por ejemplo las metas, y forjar en ellos un *mindset* positivo y resiliente.

Ha sido un placer realizar un trabajo que ha servido para adentrarse en un tema tan global y necesario como es la *Resiliencia*. Es relevante por cuanto que su aplicación y desarrollo puede ayudar a la sociedad actual y al colectivo al que hemos dirigido el estudio. Es reconfortante saber que la investigación que hemos realizado interesa a la población con la que hemos trabajado, en este caso a los profesores y alumnos de los *PCPI*, y que nuestra aportación es útil en pro de la mejora de los alumnos, de los profesores. En definitiva, esperamos que sea un *granito* que contribuya a la mejora social.







# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, V.E. y Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 301-319.
- ADDIMA (2012)  
[http://www.addima.org/IntroduccionSobreResiliencia.htm#\\_Definición\\_y\\_evolución](http://www.addima.org/IntroduccionSobreResiliencia.htm#_Definición_y_evolución)
- Ahern, N.R., Kiehl, E.M., Sole, M.L. y Byers, J. (2006). A review of instruments measuring resilience. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 29(2), 103-125.
- Anderman, E.M. y Wolters, C. (2006). Goals, values, and affect. En P. Alexander y P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology, 2nd Edition* (pp. 369-390). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Anderman, E.M. (2011). Educational Psychology in the Twenty-First Century: Challenges for our Community. *Educational Psychologist*, 46, 185-196.
- Anderson, J. (2010). *ICT Transforming Education*. Thailandia: Unesco.
- Angeler, D.G., Allen, C.R., Rojo, C., Álvarez-Cobelas, M., Rodrigo, M. A. y Sánchez-Carrillo, S. (2013). *Inferring the Relative Resilience of Alternative States*. PLOS ONE, 8(10), 1-11.
- Arguedas, I. y Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Actualidades Investigativas en educación*, 7(3), 1-36.
- Anthony, E.J. y Cohler, B.J. (1987). *The Invulnerable Child*. USA: The Guilford Press.
- Arbea, J.M. (2011). Programas de Cualificación Profesional Inicial. *IDEA. Revista del Consejo Escolar de Navarra*, 36, 15-18.
- Aronowitz, T. (2005). The Role of “Envisioning the Future” in the Development of Resilience Among At-Risk Youth. *Public Health Nursing*, 22(3), 200-208.
- Arriba, A. (2002). *El concepto de exclusión en política social*. Unidad de Políticas Comparadas. CSIC: Documento de Trabajo  
<http://www.iesam.csic.es/doctrab2/dt0201.pdf>.

- Artuch, R. (2013). El fracaso escolar: Una experiencia española. En C. Cornejo, P. Morales, E. Saavedra, y G. Salas (Eds.), *Aproximaciones en psicología educacional. Diversidades ante la contingencia actual* (pp. 161-173). Talca: Universidad Católica del Maule.
- Aspinwall, L.G. (2001). Dealing with adversity: Self-regulation, coping, adaptation, and health. En A. Tesser, N. Schwarz (Eds.). *The Blackwell handbook of social psychology* (pp. 159-614). Blackwell: Maiden.
- Atkinson, R. y Davoudi, S. (2000). The Concept of Social Exclusion in the European Union: Context, Development and Possibilities. *Journal of Common Market Studies*, 38(3), 427-448.
- Ato, E., González, C. y Carranza, J.A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología*, 20(1) 69-79.
- Avia, M.D. y Vázquez, C. (2011). Optimismo inteligente. Madrid: Alianza Editorial.
- Ayduk, O. y Gyurak, A. (2008). Applying the cognitive-affective systems (CAPS) approach to conceptualizing rejection sensitivity. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(5), 2016-2033.
- Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. y Rodríguez, M.L. (2000). Regulating the interpersonal self: Strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 776-792.
- Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52, 366-380.
- Baltes, P.B. y Baltes, M.M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. En P.B. Baltes y M.M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1-34). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Barkley, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.
- Barkley, R.A. (1998). A theory of ADHD: Inhibition, executive functions, self-control and time. En R.A. Barkley (Ed.), *Attention deficit hyperactivity disorders: a handbook for diagnosis and treatment* (pp. 225-262). New York: Guilford.

- Barudy, J. (2005). *Los buenos tratos en la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil: manual y técnicas terapéuticas para apoyar y promover la resiliencia de los niños, niñas y adolescentes*. Barcelona: Gedisa.
- Bauer, I.M. y Baumeister, R.F. (2011). Self-regulatory strength. En K. Vohs y R. Baumeister (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (2nd ed.) (pp. 64-82). New York: Guilford Press.
- Bautista-Cerro, M.J. y Melendro, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XXI, 14*, 179-200.
- Baumeister, R.F., Bratslavsky, E., Muraven, M., Tice, D.M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(5), 1252-1265.
- Baumeister, R.F. y Heatherton, T.F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry, 7*, 1-15.
- Becker, B.E. y Luthar, S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: closing the achievement gap. *Educational Psychologist, 32*(4), 197-214.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 11*(3), 125-146.
- Becvar, D.S. (2013). *Handbook of Family Resilience*. New York: Springer.
- Beiser, M. y Taa, B. (2012). A comparison of levels and predictors of emotional problems among preadolescent Ethiopians in Addis Ababa, Ethiopia and Toronto. *Canada Transcultural Psychiatry, 49*, 651-677.
- Bembenutty, H., Cleary, T.J. y Kitsantas, A. (2013), *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines*. USA: Information Age Publishing Inc.
- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community*. Portland, OR: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Benard, B. (1995). *Fostering Resilience in Children*. Retrieved from ERIC database.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What We Have Learned*. San Francisco: WestEd.
- Bendelac, S. (2006). *Nunca tires la toalla. Cosas que aprendí en publicidad y que, en realidad, valen para (casi) todo en la vida*. Madrid: Maeva.

- Benítez, R. (2006). Dificultades de aprendizaje en jóvenes en riesgo de exclusión social: el caso de jóvenes ceutíes. *Eúphoros*, 8, 127-138.
- Benito, A. Oudda, L., Benito, G., Lahera, G. y Fernández, A. (2010). Los factores de resiliencia ante las situaciones traumáticas. Análisis tras los atentados del 11 de marzo en una muestra de pacientes en el CSM de Alcalá de Henares. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 30(107), 375-391.
- Berliner, B. y Benard, B. (1995). *More than a Message of Hope: A District-Level Policymaker's Guide to Understanding Resiliency*. Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities, Portland.
- Berry, D., Deater-Deckard, K., McCartney, K., Wang, Z. y Petrill, S.A. (2013). Gene-environment interaction between DRD4 7-repeat VNTR and early maternal sensitivity predicts inattention trajectories across middle childhood. *Development and Psychopathology*, 25, 291-306.
- Biehal, N. (2005). Working with adolescents at risk of out of home care: the effectiveness of specialist teams. *Children and Youth Services Review*, 27(10), 45-59.
- Biggs, J. (2001). The Reflective Institution: Assuring and Enhancing the Quality of Teaching and Learning. *Higher Education*, 41(3), 221-238.
- Blackwell, L.A., Trzesniewski, K. H., y Dweck, C. S. (2007). Theories of intelligence and achievement across the junior high school transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246-263.
- Bleuler, M. (1978). *The schizophrenic disorders: Long-term patient and family studies*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Block, J. (1968). Some reasons for the apparent inconsistency of personality. *Psychological Bulletin*, 70, 210-212.
- Block, J.H. y Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. En W.A. Collins (Ed.). *Development of cognition, affect, and social relations: The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 13, pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Block, J. y Kremen, A.M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349-361.
- Bobes, J., Bascaran, M.T., García-Portilla, M.P., Bousoño, M., Sáiz, P.A. y Wallace, D.H. (2001 y 2008). *Banco de instrumentos básicos de psiquiatría clínica*. Barcelona: Psiquiatría ED.



- Boekaerts, M., Pintrich P.R. y Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich P.R. y Zeidner, M. (2005). *Handbook of self-regulation*. USA: Elsevier Academic Press.
- Bonanno, G.A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Booth, T. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*. Documento de la UNESCO. París: Creagraphie.
- Borysenko, J. (2010). *Pase lo que pase no es el fin del mundo. Resiliencia para momentos de crisis*. Barcelona: Urano.
- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Barcelona: Paidós.
- Brdar, I., Rijavec, M. y Loncaric, D. (2006). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 53-70.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. y Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bio-ecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Brooks, R. y Goldstein, (2001). *Raising resilient children. Fostering Strength, Hope and Optimism in Your Child*. Canada: ERIC.
- Brooks, S. y Goldstein, R. (2003). *Nurturing resilience in our children. Answers to the most important parenting questions*. New York: McGraw-Hill.
- Brooks, R. y Goldstein, S. (2004). *El poder de la resiliencia*. Barcelona: Paidós.
- Brown, J.M., Miller, W.R. y Lawendowski, L.A. (1999). The self-regulation questionnaire. En L. VandeCreek y T.L. Jackson (Eds.). *Innovations in clinical practice: A sourcebook* (pp. 281-292). Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Brown, A. y Newby-Clark, I.R. (2005). *From contemplation to action: Understanding the decision to change exercise frequency*. Poster presented to the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Buckner, J.C., Mezzacappa, E. y Beardslee, W.R. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulation processes. *Development and Psychopathology*, 15, 139-162.

- Buckner, J.C., Mezzacappa, E. y Beardslee, W.R. (2009). Self-Regulation and Its Relations to Adaptive Functioning in Low Income Youths. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(1), 19 -30.
- Byrne, D. (2005). *Social Exclusion*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Cabrera, V.E., Aya, V.L. y Cano, A.M. (2012). Una propuesta antropológica para la comprensión de la resiliencia en niños: las virtudes humanas. *Persona y bioética*, 16(2), 149-164.
- Campbell-Sills, L. y Stein, M.B. (2007). Psychometric Analysis and Refinement of the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-Item Measure of Resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 20(6), 1019-1028.
- Cantón, E. y Domingo, A. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *Liberabit. Revista de Psicología*, 14, 31-40.
- Cardozo, G. y Alderete, A. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, 23, 148-182.
- Carey, K.B., Neal, D.J. y Collins, S.E. (2004). A psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Addictive Behaviors*, 29, 253-260.
- Carpenter, A.C. (2014). *Community Resilience to Sectarian Violence in Baghdad*. New York: Springer.
- Carver, C.S. y Scheier, M.F. (2011). Self-regulation of action and affect. En K.D. Vohs y R.F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed., pp. 3-21). New York, NY: Guilford.
- Caspi, A. Sugden, K, Moffitt, T.E., Taylor, A., Craig, I.W., et al. (2003). Influence of life stress on depression: Moderation by a polymorphism in the 5-HTT gene. *Science*, 30, 386-389.
- Caspi, A. y Moffitt T.E., (2006). Gene-environment interactions in psychiatry: joining forces with neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(7), 583-590.
- Caspi, A. y Moffitt, T.E. (2007). New Arrivals Explore Genes. Nature and Nurture. *Environment and Behavior*. Genome Life, 2-8.
- Castro, A., Saavedra, E. y Saavedra, P. (2010). Niños de Familias Rurales y urbanas y desarrollo de la resiliencia. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología*, 3(1), 109-119.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S. y Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research Findings on

evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy political and social science*, 591, 98-124.

- Chess, S. y Thomas, A. (1990). *Origins and evolutions of behavior disorders*. Nueva York: Bruner Mazel.
- Cicchetti, D. y Blenzer, J.A. (2006). A Multiple Levels of Analysis Perspective on Resilience. Implications for the Developing Brain, Neural Plasticity and Preventive Interventions. *New York Academy of Sciences*, 1094, 248-258.
- Clark, P. (1995). *Risk and Resiliency in Adolescence: The Current Status of Research on Gender Differences*. Ohio State University: Columbus Department of Home Economics Education.
- Clarke, D. (2013). *Resiliencia guía práctica para reemprender el vuelo en las organizaciones*. Madrid: FC Editorial. Fundación Confemetal.
- Clarke, D. y Hernández, C. (2010). *La Nevera Vacía. Gestión de personas en tiempos de crisis*. Madrid: FC Editorial. Fundación Confemetal.
- Cohen, J.K., Caspi, A., Taylor, A., Williams, B., Newcombe, R., Craig, I.W., et al., (2006). MAOA, maltreatment, and gene-environment interaction predicting children's mental health: New evidence and a meta-analysis. *Molecular Psychiatry*, 11, 903-913.
- Connell, J.P., Spencer, M.B. y Aber, J.L. (1994). Educational Risk and Resilience in African-American Youth: Context, Self, Action and Outcomes in School. *Child Development*, 65(2), 493-506.
- Cortés, F. (2006). Consideraciones sobre la marginación, la marginalidad, marginalidad económica y exclusión social. *Papeles de población*, 12(47), 71-84.
- Curtis, W.J. y Nelson, C.A. (2003). Toward building a better brain: Neurobehavioral outcomes, mechanisms, and processes of environmental enrichment. En S.S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 463-488). New York: Cambridge University Press.
- Cybulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica.
- Cybulnik, B. (2002). *Los patitos Feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cybulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas*. Barcelona: Gedisa.
- Cybulnik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.

- Cyrulnik, B. (2009). *La resiliencia o la capacidad humana de superar pérdidas, crisis, adversidades o traumas*. Madrid: Institut Français.
- Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T., Vanistendael, S., Manciaux, M., Balegno, L., et. al. (2004). *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- De Haan, A. (2000). Social Exclusion: Enriching the Understanding of Deprivation. *Studies in Social and Political Thought*, 2, 22-40.
- De la Fuente, J. (2014). *The Theory of Self vs. Hetero Regulation of Learning Process*. Manuscrito sin publicar.
- De la Fuente, J., Justicia, F. y García, A.B. (2005). Enfoques de aprendizaje, percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento de universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 87-102.
- De la Fuente, J., Justicia, F. y García-Berbén, A. B. (2005). An Interactive Model of Regulated Teaching and Self-Regulated Learning. *The International Journal of Learning*, 12(7), 217-225
- De la Fuente, J. García-Berbén, A.B. y Martínez-Vicente, J. M. (2006). La autorregulación personal de los estudiantes universitarios. En J. L. Benítez, A.B. García-Berbén, F. Justicia, F. y J. de la Fuente (2006). *La Universidad ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior: Investigaciones Recientes* (pp. 69-77). Madrid: EOS.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). The DIDEPRO Model of Regulated Teaching and Self-Regulated Learning: Recent Advances. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 535-564.
- De la Fuente, J., Peralta, F.J. y Sánchez. M.D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, 21(4), 548-554.
- De la Fuente, J. y Eissa, M.A. (2010). International Handbook on applying self-regulated learning in different settings. Almería: E-Publishing Series I+D+i. Education & Psychology.
- De la Fuente, J., Sander, P., Cardelle-Elawar, M. y Justicia, F. (in review). Personal Self-Regulation and the Regulatory Teaching to predict the Performance and the Academic Confidence: new evidence for the DEDEPRO MODEL. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3).

- De la Fuente, J., Zapata, L., Martínez-vicente, J. M., Cardelle-Elawar, M., Sander, P., Justicia, F., Pichardo, M. C., & García-Berbén, A. B. (2012). Regulatory Teaching and Self-Regulated Learning in College Students: Confirmatory Validation Study of the IATLP Scales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10* (2), 839-866.
- De Ridder, D. y De Wit, J. (2006). *Self-Regulation in Health Behavior*. Chichester, Inglaterra: Wiley.
- Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar. El nicho familiar y la superación de las heridas*. Barcelona: Gedisa.
- Delors, J. (1993). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Dent, R.J. y Cameron, R.J.S. (2003). Developing resilience in children who are in public care: the educational psychology perspective. *Educational Psychology in Practice, 19*(1), 3-19.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia\\_escolar](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar).
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2002). *Jóvenes con problemas de conducta en centros de menores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Diccionario de Accion Humanitaria y Cooperación al Desarrollo (2006). <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/33>
- Dinsmore, D.L., Alexander, P.A. y Loughlin, S.M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review, 20*, 391-409.
- Dishion, T.J. y Connell, A. (2006). Adolescents' Resilience as a Self-Regulatory Process. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*(1), 125-138.
- Doll, C.A. y Doll, B. (2010). *The Resilient School Library Media Center*. United Kingdom: Libraries Unlimited Inc.
- Doll, B., Zucker, S. y Brehm, K. (2004). *Resilient Classrooms, First Edition: Creating Healthy Environments for Learning*. New York: Guilford Press.
- Doll, B., Brehm, K. y Zucker, K. (2014). *Resilient Classrooms. Second Edition: Creating Healthy Environments for Learning*. New York: Guilford Press.

- Doll, B. (2013). Enhancing Resilience in Classrooms. En S. Goldstein y R.B. Brooks (Eds.). *Handbook of resilience in children* (pp 399-410). New York: Springer.
- Duckworth, A.L. y Seligman. M. (2005). Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-Theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: The Psychology Press.
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, 35-55.
- Eisenberg N. y Spinrad, T.L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334-339.
- Eisenberg, N., Spinard, T.L., Fabes, R.A., Raiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. et al. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75, 25-46.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York, NY: Lyle Stuart.
- Erickson S.J. y Feldstein S.W. (2007). Adolescent humor and its relationship to coping, defense strategies, psychological distress, and well-being. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(3), 255-271.
- Erikson, E. (1985). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-24.
- Espinosa, A. (2008). *El mundo amarillo. Si crees en los sueños, ellos se crearán*. Barcelona: Debolsillo.
- Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias*. Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo.
- Esquivel, G., Doll, B. y Oades-Sese, G. (2011). Introduction to the special issue: resilience in schools. *Psychology in the Schools*, 48(7), 649-651.
- European Comission (2013). *EaSI New EU umbrella programme for employment and social policy*. Bélgica: European Union.
- Faura, M. y Lafuente, U. (2012). Evolución de los factores de riesgo de exclusión social por regiones en España. *Revista de estudios regionales*, 95, 175-197.

- Fergus, S. y Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review in Public Health*, 26, 399-419.
- Fernández-Ríos, L. y Comes, J. M. (2009). Una revisión crítica de la historia y situación actual de la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 7-13.
- FOESSA (2012). *Exclusión y Desarrollo Social*. Fundación Foessa. Madrid.
- Forés, A. y Grané, J. (2008). *La Resiliencia: Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Fresno, J.M., Ayala, V. y Tsolakis, A. (2012). Estrategia Europa 2020 e inclusión social: distanciamiento creciente entre objetivos, políticas e instrumentos. *Zerbitzuan*, 51, 27-47.
- Freund, A. M. y Baltes, P. B. (2002). Life-management strategies of selection, optimization, and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 642-662.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J.H. y Martinussen, M. (2006). A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 65-76.
- Fuentes, M. y Martínez, J.A. (2012). Desarrollo social y exclusión. Riesgos de exclusión como consecuencia del proceso de recesión económica que viven las familias en España. Giving Hope to victims of abuse through vocational guidance and counseling national reports: Spain. Proyecto Lifelong Learning. Extraído de [http://www.hope-guidance.eu/diss\\_files/National%20report%20ES2%20spanish.pdf](http://www.hope-guidance.eu/diss_files/National%20report%20ES2%20spanish.pdf)
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 47-70.
- Fundación Luis Vives (2010). *Claves sobre la pobreza y la Exclusión social en España*. Fundación Luis Vives <http://hoxe.vigo.org/pdf/Plandrogas/clavespobreza.pdf>
- Gairín, J. (2007). Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 24-27.

- García-Berbén, A.B, Pichardo, M.C. y De la Fuente, J. (2007). Relaciones entre las preferencias de enseñanza y enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 30(4), 537-550.
- García del Castillo, J. y Días, P. (2007). Análisis relacional entre los factores de protección, resiliencia, autorregulación y consumo de drogas. *Salud y drogas*, 7(2), 309-332.
- García, M. y Bardera, M.P. (2013). Introducción a la resiliencia en contextos operativos. *Revista ejército de tierra español*, 863, 36-41.
- García-Vesga, M.C. y Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.
- Gardner, T.W., Dishion, T.J. y Connell, A.M. (2008). Adolescent Self-Regulation as Resilience: Resistance to Antisocial Behavior within the Deviant Peer Context. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(2), 273-284.
- Garmezy, N. (1983). Stressors of childhood. En N. Garmezy y M. Rutter (Eds.) *Stress, coping and development in children* (pp. 43-84). New York: McGraw-Hill.
- Gaxiola, J., González, S., Contreras, Z. y Gaxiola, E. (2012). Predictores del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología*, 30(1) 47-74.
- Gaxiola, J., González, S., Domínguez, M. y Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, metas y rendimiento académico en bachilleres con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 47(1), 71-82.
- Gestsdottir, S. y Lerner, R. M. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *Developmental Psychology*, 43(2), 508-521.
- Glantz, M.D. y Johnson, J.L. (1999). *Resilience and development: Positive Life Adaptations*. New York: Kluwer Academic.
- Glantz, M.D. y Sloboda, Z. (1999). Analysis and reconceptualization of resiliency. En M.D. Glantz y J. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive Life Adaptations* (pp. 109-128). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Goldstein, S. y Brooks, R.B. (2013). *Handbook of Resilience in Children*. New York: Springer.



- Goldstein, S. Brooks, R. y DeVries, M. (2013). Translating Resilience Theory for Application with Children and Adolescents By Parents, Teachers and Mental Health Professionals. En S. Prince-Embury y .H. Saklofske (Eds.) *Resilience in Children, Adolescents an Adults* (pp. 73-90). New York: Springer.
- González, C. (2003). *Factores determinantes del rendimiento académico en educación secundaria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- González-Arratia L.F., N.I. y Valdez-Medina, J.L. (2006). Resiliencia en niños huérfanos y de familias integradas. *Memorias del XXXIII Congreso Nacional del CNEIP*. Veracruz, México.
- González, M.T., Pisonero, S., Pérez, J.S. y Echebarrena, I. (2006). *Evaluación del Plan de Lucha contra la Exclusión Social en Navarra 1998-2005*. Gobierno de Navarra.
- González-Torres, M.C. (2011). Hermanos resilientes: Taller para afrontar problemas de manera positiva. En O. Lizasoain, M.C. González-Torres, C. Iriarte, F. Peralta, A. Sobrino, C.E. Onieva y E. Chocarro (Eds.), *Hermanos de personas con discapacidad intelectual: guía para el análisis de necesidades y propuestas de apoyo* (pp. 113-167). Logroño: Siníndice.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. La Haya: Bernard Van Leer Foundation.
- Grotberg, E. (1996). *The International Resilience Project Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions*. Paper presented at the Annual Convention of the International Council of Psychologists (54th, Banff, Canada, July 24-28, 1996) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419584.pdf>
- Grotberg, E. (2003). *Resilience for Today: Gaining Strength from Adversity*. USA: Praeger.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona: Gedisa.
- Guarro, A. y Hernández, V. (2003). Alumnado en situación de riesgo de exclusión social: el caso del IES Añaza. *Qurrriculum*, 16, 105-117.
- Guénard, T. (2010). *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Gedisa.

- Guidano, V.F. (1990). De la revolución cognitiva a la intervención sistémica en términos de complejidad: la relación entre teoría y práctica en la evolución de un terapeuta cognitivo. *Revista de Psicoterapia*, 1 (2-3), 113-130.
- Guidano, V.F. (1995). Desarrollo de la Terapia Cognitiva Post-Racionalista. A.Ruiz (Ed.). Santiago de Chile: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.
- Güell, M. y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis
- Gwyther, H. y Holland, C. (2012). The effect of age, gender and attitudes on self-regulation in driving. *Accident Analysis and Prevention*, 45, 19-28.
- Haase, J.E. (2004). The Adolescent Resilience Model as a Guide to Interventions. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 21(5), 289-299.
- Hamilton, S.F., Hamilton, M.A. y Pittman, K. (2004). Principles for Youth Development. En S.F. Hamilton y M.A. Hamilton (Eds.), *The Youth Development Handbook: Coming of Age in American Communities* (pp. 3-22). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Hauser, S.T. (1999). Understanding resilient outcomes: Adolescent lives across time and generations. *Journal of Research on Adolescence*, 9(1), 1-24.
- Hernández, M. (2008). *Exclusión Social y Desigualdad*. Murcia: Publicaciones Universidad de Murcia.
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, C.O., Martinussen, M. y Rosenvinge, J.H. (2006). A new rating scale for adolescent resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 84-96.
- Henderson, N. y Milstein, M. (1996). *Resiliency in Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Henderson, N. y Milstein, M.M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hofmann, W., Luhmann, M., Fisher, R.R., Vohs, K.D. y Baumeister, R.F. (2013). Yes, But Are They Happy? Effects of Trait Self-Control on Affective Well-Being and Life Satisfaction. *Journal of Personality*, 8, 1-13.
- Hoyle, R.H. (2010). *Handbook of Personality and Self-Regulation*. UK: Wiley-Blackwell.
- Hull, J.G. y Slone, L.B. (2004). Self-regulatory failure and alcohol use. En R.F. Baumeister y K.D. Vohs (Eds.). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 466-491). New York: Guilford Press.

- Infante, F. (2005). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo y E. Suárez (Comps.). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 31-53). Buenos Aires: Paidós.
- Jiménez-Morales, M. y López-Zafra, E. (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 11(1), 75-98.
- Jones, G. y Lafreniere, K. (2014). Exploring the Role of School Engagement in Predicting Resilience Among Bahamian Youth. *Journal of Black Psychology*, 40(1), 47-68.
- Kanfer, F. (1970). Self-regulation. Research, issues and speculation. En C. Neuringer y J.L. Michael (Eds.). *Behavior Modification in Clinical Psychology* (pp. 178-220). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kanfer, F. (1986). Implications of a self-regulation model therapy for treatment of addictive behaviors. En W.R. Miller y N. Heather (Eds.), *Treating addictive behaviors: Processes of Change* 13 (pp. 29-47). New York: Plenum Press.
- Kaplan, H.B. (1999). Toward an Understanding of Resilience: A Critical Review of Definitions and Models. En M.D. Glantz y J.L. Johnson, *Resilience and Development. Positive Life Adaptations* (pp. 17-84). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Kaplan, H.B. (2005). Understanding the concept of resilience. En S. Goldstein y R.B. Brooks (Eds). *Handbook of resilience in children* (pp 39-47). New York: Springer.
- Kaplan, H.B. (2013). Reconceptualizing Resilience. En S. Goldstein y R.B. Brooks (Eds). *Handbook of resilience in children* (pp. 39-56). New York: Springer.
- Karapetian, M., Zucker, B. y Johnson, J. (2011). *Resilience Builder Program for Children and Adolescents. Enhancing Social Competence and Self-Regulation*. USA: Seaway Printing Co.
- Kenny, M., Blustein, D., Chaves, A., Grossman, J., y Gallagher, L. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 142-155.
- Kent, M., Davis, M.C. y Reich, J.W. (2014). *The resilience handbook. Approaches to stress and trauma*. NY: Routledge.
- Kobasa, S.C. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.

- Kobasa, S.C., Maddi, S.R. y Kahn, S. (1982). Hardiness and health: a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 168-177.
- Kotliarenco, M.A. y Pardo, M. (2003). Algunos alcances acerca del sustento biológico de la resiliencia. *Psyhke*, 12(1), 119-124.
- Kotliarenco, M.A. (1997). La Resiliencia como adjetivación del proceso de desarrollo infantil. CEANIM.
- Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. CEANIM.
- Kröger, S. (2008). *Soft Governance in Hard Politics. European Coordination of Anti-Poverty Policies in France and Germany*. Wiesbaden: Verlag.
- Kumpfer, K. (1993). Resiliency and AOD use prevention in high risk youth. Unpublished manuscript. Available from School of Social Work, University of Utah.
- Kumpfer, K.L. y Alvarado, R. (2003). Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors, *American Psychologist*, 58(6), 457-465.
- Kumpfer, K.L., Smith, P. y Franklin, J. (2008). A wake-up call to the prevention field: Are prevention programs for substance use effective for girls? *Substance Use and Misuse*, 43(8-9), 1-24.
- Kumpfer, K.L. y Summerhays, J.F. (2006). Prevention approaches to enhance resilience among high-risk youth: comments on the papers of Dishion y Connell and Greenberg. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 151-63.
- Lamata Molina, M.C. (2011). *La escuela como tutora de resiliencia social: diseño y desarrollo del programa REVELA-T*. Madrid: Facultad de Educación Universidad Complutense (tesis doctoral no publicada).
- Latorre, R. (2001). *Población en riesgo de exclusión social en la provincia de Jaén y las empresas de inserción como respuesta de integración sociolaboral; definición del sector de la población excluida o en riesgo y sus características*. Jaén: Diputación Foral de Jaén, 30-40.
- LeBuffe, P.A. y Naglieri, J.A. (1999). *Devereux Early Childhood Assessment (DECA): Technical manual*. Lewisville, NC: Kaplan Press.
- LeBuffe, P.A., Shapiro, V.B. y Naglieri, J.A. (2009). *The Devereux student strengths assessment (DESSA), technical manual, and User's guide*. Lewisville: Kaplan.
- Lecomte, J. (2009). *La résilience: Se reconstruire après un traumatisme*. Paris: Rue D'ulm.

- Lee, T. Y., Cheung, J.C.K. y Kwong, W.M. (2012). Resilience as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 1-9. file:///C:/Users/RAQUEL/Downloads/390450%20(1).pdf
- Lemaître, E. y Puig, G. (2005). *Fortaleciendo la Resiliencia: una estrategia para desarrollar la Autoestima. Programa Rueda*. Disponible en <<http://www.addima.org/Documentos/recursos/programa%20rueda.pdf>>.
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Bowers, E.P., Lewin-Bizan, S., Gestsdottir, S. y Urban, J.B. (2011). Thriving in Childhood and Adolescence: The Role of Self Regulation Processes. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133.
- Lerner, R.M., Agans, J.P., Arbeit, M.R., Chase, P.A., Weiner, M.B., Schmid, K.L. y Warren, A.E. (2013). Resilience and Positive Youth Development: A Relational Developmental Systems Model. En S. Goldstein y R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in Children* (pp. 293-308). New York: Springer.
- Lerner, R.M., Lerner, J.V. y Benson, J.B. (Ed). (2011). *Positive Youth Development: Research and Applications for Promoting Thriving in Adolescence. Advances in Child Development and Behavior*, 41. San Diego, California: Academic Press.
- Lester, B.M., Masten, A. y McEwen, B. (2006). Resilience in Children. *Annals of the New York academy of Sciences*, 1094, 1-370.
- Lewin-Bizan, S., Bowers, E. y Lerner, R.M. (2010). One good thing leads to another: Cascades of positive youth development among American adolescents. *Development and Psychopathology*, 22, 761-772.
- Lewis, R., Donaldson-Feilder, E. y Pangallo, A. (2011). *Developing resilience*. London: Affinity Health at Work.
- Liebenberg, L. y Ungar, M. (2009). *Researching Resilience*. Toronto: University of Toronto Press.
- Liebenberg, L., Ungar, M., and LeBlanc, J.C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health*, 104(2), 131-135.
- Luthar, S.S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. *Developmental psychopathology*, 3, 739-795.
- Luthar, S.S., y Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. En M. Glantz y J. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations*, (pp. 129-160). New York: Plenum Press.
- Luthar, S.S y Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 6-22.

- Luthar, S.S. y Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Luthar, S.S., Sawyer, J.A. y Brown, P.J. (2006). Past, Present, and Future Research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 105-115.
- Lyubomirsky, S., King, L. A. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect. *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- McCombs, B.L. y Marzano, R.J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating skill and will. *Educational Psychologist*, 25(6), 51-69.
- Maddi, S.R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research and practice. *Consulting Psychology Journal*, 54, 173-185.
- Mafire, T. y Kaise Api, U. (2009). Understanding Youth Resilience in Papua New Guinea through Life Story. *Qualitative Social Work*, 8, 469-488.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Manciaux, M. y Tomkiewicz, S. (2000). La resiliencia aujourd'hui. En M. Gabel et al. (Eds), *Bientraitances* (pp. 313-340). Paris: Fleuras.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2001). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa, 2003.
- Marco, M. (2000). Consideraciones en torno al concepto de exclusión social. *Revista de Investigaciones Sociales*, 11, 11-21.
- Martel, M.M., Nigg, J.T, Wong, M.M., Fitzgerald, J.M., Puttler, L.I., Glass, J.M., Adams, K.M., y Zucker, R.A. (2007). Childhood and adolescent resiliency, regulation, and executive functioning in relation to adolescent problems and competence in a high-risk sample. *Development and Psychopathology*, 19, 541-563.
- Martin, A.J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring “everyday” and “classic” resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500.
- Martin, A.J. y Marsh, H.W. (2003). *Academic Resilience and the Four Cs: Confidence, Control, Composure, and Commitment*. Paper presented at the NZARE AARE, Auckland, New Zealand.

- Martin, A.J. y Marsh, H.W. (2006). Academic resilience and its Psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Martin, A.J. y Marsh, H.W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates, and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35, 353-370.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Masten, A.S. (2001). Resilience comes of age: Reflections on the past and outlooks for the next generation of researchers. En M. Glantz y J. Johnson (Eds.) *Resilience and Development: positive life adaptations* (pp. 281-296). Nueva York: Plenum Publishers.
- Masten, A.S. (2004). Regulatory processes, risk and resilience in adolescent development. *Annals New York Academy of Sciences*, 1021, 310-319.
- Masten, A.S. (2006). Developmental psychopathology pathways to the future. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 46-53.
- Masten, A.S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.
- Masten, A.S. y Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Masten, A.S. y Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. En B.B. Lahey y A.E. Kazdin (Eds.) *Advances in clinical child psychology*, 8, (pp. 1-52). New York: Plenum Press.
- Masten, A.S. y Gewirtz, A.H. (2006). Vulnerability and resilience in early child development. En K. McCartney y D.A. Phillips (Eds.), *Childhood Development* (pp. 22-43). Malden: Blackwell.
- Masten, A. y Obradovic, J. (2006). Competence and Resilience in Development. *Annals New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27.
- Masten, A. y Reed, M. (2005). Resilience in development. En C.R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). Oxford: Oxford University Press.

- Masten, A. y Wright, M.O. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. En J.W. Reich, A.J. Zautra y J.S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 213-237). New York, NY: Guilford.
- Masten, A.S. y 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.
- Masten, A., Hubbard, J., Gest, S., Tellegen, A., Garmezy, N. y Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Developmental Psychopathology*, *11*(1), 143-69.
- Mateu, R. (2013). *Promoción de la Resiliencia en contextos escolares. Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención*. Tesis doctoral no publicada.
- Matthews, J.S., Claire Cameron, P. y Morrison, F.J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *101*(3), 689-704.
- McCoach, D.B. (2002). A validation study of the School Attitude Assessment Survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *35*, 66-77.
- Melendro, M., Gonzalez Olivares, A.L., Rodríguez Bravo, A.E. (2013). Effective Strategies of socio-educational intervention with adolescents in social risk situation. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *22*, 105-121.
- Melillo, A. (2008). Resiliencia y educación. En E.N., Suárez Ojeda y A. Melillo (Eds.), *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp. 123-144). Barcelona: Paidós.
- Melillo, A. y Suárez, E. (comps.) (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A. y Suárez, E. (2008). *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Merino, R., García, M. y Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, *341*, 81-98.
- Messing, C. (2007). *Desmotivación, Insatisfacción y Abandono de Proyectos en los Jóvenes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.



- Mechthild, P. (2011). Resilience, strengths, and regulatory capacities: Hidden resources in developmental disorders of infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 32(1), 29-46.
- Melillo, A., Cuestas, A. y Estamatti, M. (2001). Algunos fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia. En E.N. Suárez Ojeda (comp.), A. Melillo (comp.), E.H. Grotberg (aut.) y M. Alchourrón de Paladini (aut.), *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp. 83-102).
- Miller, M. (1995). *Sources of Resilience Outcomes*. Paper presented at the International Convention of the Council for Exceptional Children. Indianapolis.
- Miller, W.R. y Brown, J.M. (1991). Self-regulation as a conceptual basis for the prevention and treatment of addictive behaviors. En N. Heather, W.R. Miller, I. Greely (Eds.). *Self-control and the addictive behaviours* (pp. 3-79). Sydney: Maxwell Macmillan.
- Miller, W.R. y Thorensen, C.E. (2003). Spirituality, religion and health: An emergin research field. *American Psychologist*, 58, 24-35.
- Mischel, W., Shoda, Y. y Rodríguez, M.L. (1989). Delay of Gratification in Children. *Science, New Series*, 244(4907), 933-938.
- Mischel, W. y Ayduk, O. (2011). Willpower in a cognitive Affective Processing System. The Dynamics of Delay of Gratification. En K.D. Vohs y R.F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Second edition, (pp. 83-105). USA: The Guilford Press.
- Moilanen, K.L. (2007). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 835-848.
- Moreno, B. y Gálvez, M. (2010). La Psicología Positiva va a la Escuela. *Tipica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 6(1), 210-220.
- Moreno, J.A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Mota, J.L. y Crespillo, A. (2003). *¿Quieres enseñar en Secundaria? ¡Atrévete!* Pamplona: EUNSA.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M.A., Suárez Ojeda, E.N., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud, OMS. Buenos Aires.

- Naglieri, J. y LeBuffe, P. (2005). Measuring resilience in children. En S. Goldstein y R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 107-121). New York: Springer.
- Naglieri, J., LeBuffe, P. y Ross, K. (2013). Measuring resilience in children: From Theory to Practice. En S. Goldstein y R. Brookes (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 241-260). New York: Springer.
- Napolitano, C.N., Bowers, E.P., Gestsdóttir, S., Chase, P.A. (2011). The Development of Intentional Self-Regulation in Adolescence: Describing, Explaining, and Optimizing its Link to Positive Youth Development. *Advances in Child Development and Behaviour* 41, 19-38.
- Neal, D.J. y Carey, K.B. (2005). A Follow-Up Psychometric Analysis of the Self-Regulation Questionnaire. *Psychol Addict Behav*, 19(4), 414-422.
- Neenan, M. (2010). *Developing Resilience. A cognitive-Behavioural Approach*. New York: Routledge.
- Nilson, L.B. (2013). *Creating self-regulated learners. Strategies to strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills*. Virginia: Stylus Publishing.
- O'Dougherty, M., Masten, A. y Narayan, A. (2013). Resilience Processes in Development: Four Waves of Research on Positive Adaptation in the Context of Adversity. En S. Goldstein y R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp.15-37). New York: Springer.
- OCDE (2011). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. París: OCDE.
- Oliva, A. Jiménez, J. Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatología y Psicología clínica*, 13(1), 53-62.
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M.A., Ríos, M. y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: Recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Olowokere, A.E. y Okanlawon, F.A. (2013). The Effects of a School-Based Psychosocial Intervention on Resilience and Health Outcomes Among Vulnerable Children. *The Journal of School Nursing*, Agosto, 00(0), 1-10.
- Orange, C. (1999). Using peer modeling to teach self-regulation. *Journal of Experimental Education*, 68(1) 21-39.

- ORDEN FORAL 1993/2008.  
<http://consejoescolar.educacion.navarra.es/attachments/Orden%20Foral%2093-2008.pdf>
- ORDEN FORAL 109/2008.  
<http://consejoescolar.educacion.navarra.es/attachments/Orden%20Foral%20109-2008.pdf>
- Ortega, J. (2011). El adolescente sin atributos. La construcción de la identidad en un mundo complejo. En R. Pereira (comp.), *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 23-50). Madrid: Morata.
- Osborn, A. (1993). *What is the value of the concept of resilience for policy and intervention*. Londres: International Catholic Child Bureau.
- Oshio, A., Kaneko, H., Nagamine, S. y Nakaya, M. (2003). Construct validity of the Adolescent Resilience Scale. *Psychological Reports*, 93, 1217-1222.
- Ospina, D. (2007). La medición de la resiliencia. *Investigación y Educación en Enfermería*, 25(1), 58-65.
- Paladini, M. A. y Daviero, P. (2004). Resiliencia en la escuela. En A. Melillo, E.N. Suárez y D. Rodríguez (Eds.), *Resiliencia y Subjetividad*. Argentina: Paidós.
- Panksepp, J. (2011). The basis emotional circuits of mammalian brains: Do animals have affective lives? *Neurosciences and Biobehavioral Reviews*, 35, 1791-1804.
- Panksepp, J. y Biven, L. (2012). *The Archaeology of mind*. New York: Norton.
- Panksepp, J. y Watt, J. (2011). Why does depression hurt. Ancestral primary process separation distress (PANIC) and diminished brain reward (SEEKING) processes in the genesis of depressive affect. *Psychiatry*, 74, 5-14.
- Pantoja, L. (1986). *La autorregulación científica de la conducta*. Bilbao: Deusto.
- Partnership for 21st Century Skills (2011). <http://www.p21.org/>
- Pascual, B. y Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, 17, 137-156.
- Peace, R. (2001). Social exclusion: A concept in need of definition? *Social Policy Journal of New Zealand*, 16, 17-35.
- Peet, S.H., Powell, D.R., y O'Donnell, B.K. (1997). Mother-teacher congruence in perceptions of the child's competence and school engagement: Links to academic achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 373-393.

- Peralta, S.C, Ramírez, A.F. y Castaño, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 17, 196-219.
- Peralta, F.J., Sánchez, M.D., De la Fuente, J. y Trianes, M.V. (2007). Manual de aplicación del Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar, CPCE [Application Manual for the Questionnaire on School Maladjustment Problems.] Madrid: EOS.
- Pereira, L.M. (2005). La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 4(11), 1-9.
- Pérez de Armiño, K. y Eizagirre, M. (2005). *Exclusión social. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo - ICARIA -HEGOA*.
- Pérez, M., Rodríguez, G. y Trujillo, M. (2004), *Pobreza y exclusión social en el Principado de Asturias*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Colección Politeya, Madrid.
- Peterson, C. y Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*. Washington, D.C.: APA Press y Oxford University Press.
- Pichardo, M.C., Justicia, F., De la Fuente, J., Martínez-Vicente, J.M. y García-Berbén, A.B. (in press). Factor Structure of the Self-Regulation Questionnaire (SRQ) at Spanish Universities. *The Spanish Journal of Psychology*, 17.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). New York: Academic Press.
- Pittman, K. e Irby, M. (1996). *Preventing problems or promoting development: Competing priorities or inseparable goals?* Baltimore: International Youth Foundation.
- Potgieter, J.C. y Botha, K.F.H. (2009). Psychometric Properties of the Short Self Regulation Questionnaire (SSRQ) in a South African Context. *Journal of Psychology in Africa*, 19(3), 321-328.
- Prince-Embury, S. (2007). *The resiliency scales for children and adolescents: Profiles of personal strength*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Prince-Embury, S. (2013). The Resiliency Scales for Children and Adolescents: Construct, Research and Clinical Application. En S. Goldstein y R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in Children* (pp.273-292). New York: Springer.

- Prince-Embury, S. y Saklofske, D.H. (2013). *Resilience in Children, Adolescents and Adults. Translating Research into Practice*. New York: Springer.
- Puig, G. y Rubio, J. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona: Gedisa.
- Raffaelli, M., Crockett, L.J. y Shen, Y. (2005). Developmental Stability and Change in Self-Regulation From Childhood to Adolescence. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 166(1), 54-76.
- Raynal, F. y Rieunier, A. (2010). *Pedagogía. Diccionario de conceptos claves*. Madrid: Editorial Popular.
- Redondo, R. J. (1997). La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. *Revista de Psicología*, 6, 7-18.
- Repper, J. y Perkins, R. (2003). *Social Inclusion and Recovery. A Model for Mental Health Practice*. London: Baillière Tindall.
- Reich, J.W., Zautra, A.J. y Hall, J.S. (2010). *Handbook of Adult Resilience*. New York: Guilford Press.
- Reivich, K. y Shatté, A. (2002). *The Resilience Factor: 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles*. USA: Brodway Books.
- Reivich, K., Gillham, J.E., Chaplin, T.M. y Seligman, M. (2013). From Helplessness to Optimism: The Role of Resilience in Treating and Preventing Depression in Youth. En S. Goldstein y R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in Children* (pp. 201-214). New York: Springer.
- Reyes, J.A., Elias, M.J., Parker, S.J. y Rosenblatt, J.L. (2013). Promoting Educational Equity in Disadvantaged Youth: The Role of Resilience and Social-Emotional Learning. En S. Goldstein y R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in Children* (pp. 349-370). New York: Springer.
- Reynolds, W.M. y Miller, G.E. (2003). Current perspectives in educational psychology . En W.M. Reynolds y G.E. Miller (Eds.). *Handbook of psychology: Educational psychology*, 7 (pp. 3-20). Hoboken, NJ: Wiley.
- Richardson, G.E., Neiger, B.L., Jenson, S. y Kumpfer, K.L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6) 33-39.
- Richters, J.E. y Martínez, P. (1993). Violent communities, family choices and children's chances: An algorithm for improving the odds. *Development and Psychopathology*, 5, 609-627.
- Rijavec M. y Brdar I. (2002). Coping With School Failure And Self-Regulated Learning. *European Journal of Psychology of Education*, 17(2), 177-194.

- Robinson, K. (2009). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo.
- Roces, C., Tourón, J. y González Torres, M.C. Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación II). *Psicológica*, 16, 347-366.
- Rodríguez, C.R. y Valdivieso, A.G. (2008). El éxito escolar en alumnos en condiciones adversas. *Revista latinoamericana*, 38(1-2), 81-106.
- Rolf, J.E. (1999). Resilience: An Interview with Norman Garmezy. En M. D. Glantz y J. L. Johnson, *Resilience and Development. Positive Life Adaptations* (pp. 5-16). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Romer, D., Duckworth, A.L., Sznitman, S. y Park, S. (2010). Can adolescents learn self-control? Delay of gratification in the development of control over risk taking. *Prevention Science*, 11(3), 319-330.
- Room, G.J. (1999). Social exclusion, solidarity and the challenge of globalization. *International Journal of Social Welfare*, 8(3), 166-174.
- Roth, J.L. y Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111.
- Rouse, K.A. y Ingersoll, G.M. (1998). Longitudinal health endangering behavior risk among resilient and nonresilient early adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 23, 297-302.
- Ruban, L.M., McCoach, D.B., McGuire, J.M. y Reis, S.M. (2003). The differential impact of academic self-regulatory methods on academic achievement among university students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 270-286
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. En M. W. Kent y J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology*, 3. *Social competence in children* (pp. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.

- Rutter M. (1992). *A Conceptual Model of Intervention Based on an Understanding of Risk and Protective Factors*. En OMS/OPS: Supporting Youth in a Time of Social Change. Ginebra: OMS.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344.
- Saavedra, E. (2003). La Emoción como Construcción de Significados. *Patio, Revista Pedagógica*, 27, 58-61.
- Saavedra, E. (2004). El Enfoque Cognitivo Procesal Sistémico, como posibilidad de intervenir educativamente en la formación de sujetos Resilientes: Estudio de Casos, Tesis Doctoral no publicada. Universidad Valladolid. España.
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). *Escala de resilience SV-RES para jóvenes y adultos*. Santiago de Chile: CEANIM.
- Salvador, C.J. y Acle, T.G. (2005). El uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado. *Revista mexicana de investigación educativa*. 10(26), 879-902.
- Sander, P. y Sanders, L. (2003). Measuring confidence in academic study: A summary report. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1(1), 1-17.
- Santibáñez, R. y Martínez, A. (2013). *Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo*. Barcelona: Graó.
- Santos, R. (2013). *Levantarse y luchar*. Barcelona: Conecta.
- Sapienza, J.K., Julianna, K. y Masten, A.S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion in Psychiatry*, 24(4), 267-273.
- Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schlam, T.R., Wilson, N.L., Shoda, Y., Mischel, W. y Ayduk, O. (2013). Preschoolers' Delay of Gratification Predicts their Body Mass 30 Years Later. *The Journal of Pediatrics*, 162(1), 90-93.
- Schunk, D.H. (1997). *Learning Theories an Educational Perspective*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (2003). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Schunk, D.H. y Usher, E.L. (2013). Barry J. Zimmerman's Theory of Self-regulated Learning. En H. Bembenuddy, T.J. Cleary y A. Kitsantas (Eds.), *Applications of*

- Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines* (pp. 1-28). USA: Information Age Publishing Inc.
- Scutella, R., Wilkins, R. y Horn, M. (2009). *Measuring Poverty and Social Exclusion in Australia: A Proposed Multidimensional Framework for Identifying Socio-Economic Disadvantage*. Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research, The University of Melbourne.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona, España: Vergara.
- Seligman, M. (2006). *La auténtica felicidad: la nueva psicología positiva revoluciona el concepto de felicidad y señala el camino para conseguirla*. Traducción de Mercè Diago y Abel Debritto. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Serrano-Parra, M<sup>a</sup>.D., Garrido-Abejar, M., Notario-Pacheco, B., Bartolomé-Gutiérrez, R., Solera-Martínez, M., Martínez-Vizcaino, V. (2012). Validez de la escala de resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC) en una población de mayores entre 60 y 75 años. *International Journal of Psychological Research*, 5(2), 49-57.
- Shebaya, M. (2011). *Leadership development: the role of developmental readiness, personality dispositions, and individual values*. Tesis doctoral, Aston University.
- Sheldon, K., Frederickson, B., Rathunde, K., Csikszentmihalyi, M. y Haidt, J. (2000). *Positive Psychology manifesto*. <http://positivepsychproject.pbworks.com/f/Positive+Psychology+Manifesto.doc>
- Sherhoff, D.J. y Schmidt, J.A. (2008). Further evidence of an engagement-achievement paradox among U.S. High school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 564-580.
- Silva, G. (1999). *Resiliencia y violencia política en niños*. Remedios de Escalada, Perú: Ediciones de la UNLa.
- Silver, N. (2013). Reflective Pedagogies and the Metacognitive Turn in College Teaching. En M. Kaplan, N. Silver, D. LaVaque-Manty y D. Meizlish, *Using Reflection and Metacognition to Improve Student Learning. Across the Disciplines, Across the Academy* (pp. 1-17). Virginia: Stylus Publishing.
- Smith, B.W., Tooley, E.M., Christopher, P.J. y Kay, V.S. (2010). Resilience as the ability to bounce back from stress: A neglected personal resource? *Journal of Positive Psychology*, 5, 166-176.



- Smith, B.W., Epstein, E. M., Ortiz, J.A., Christopher, P.J. y Tooley, E.M. (2013). The Foundations of Resilience: What Are The Critical Resources for Bouncing Back from Stress? En S. Prince-Embury y D.H. Saklofske, *Resilience in Children, Adolescents and Adults. Translating Research into Practice* (pp. 167-187). New York: Springer.
- Snyder, C.R., Lopez, S.J. y Teramoto, J. (2011). *Positive psychology: the scientific and practical explorations of human strengths*. Los Ángeles: SAGE.
- Suárez Ojeda, E.N. (1993) Resiliencia o capacidad de sobreponerse a la adversidad. *Medicina y Sociedad*, 16 (3).
- Subirats, J. (dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Subirats, J. (dir.) (2005a): Análisis de los factores de exclusión social, *Documentos de trabajo 4*, Generalitat de Catalunya, Fundación BBVA.
- Subirats, J. y Gomá, R. (Dir.) (2003). *Un paso más hacia la inclusión social. Gene Ración de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social*. Madrid: Plataforma de ONG'S de Acción Social.
- Sugden, K., Arseneault, L., Harrington, H., Moffitt, T.E., Williams, B. y Caspi, A. (2010). Serotonin transporter gene moderates the development of emotional problems among children following bullying victimization. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(8), 830-840.
- Tangney, J.T., Mason, G., Baumeister, R.F. (2004). Angie Luzio Boone High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-322.
- Theis, A. (2005). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 45-59). Barcelona: Gedisa.
- The Learning Partnership (2009). From risk to resilience final report for the Canadian council on learning. *The National Dialogue on resilience in youth*. Canadian council on learning.
- The International Bank for Reconstruction and Development (2013). *International Debt Statistics 2013*. The World Bank.
- Theron, L.C., Theron, A.M.C. y Malindi, M.J. (2013). Toward an African Definition of Resilience: A Rural South African Community's View of Resilient Basotho Youth. *Journal of Black Psychology*, 39, 63-87.

- Tillema, H.H. y Kremer-Hayon, L. (2002). "Practising what we preach", teacher educators dilemmas in promoting self-regulated learning: A cross-case comparison. *Teaching and Teacher Education*, 18, 593-607.
- Tomkiewicz, S. (2004). El surgimiento del concepto. En B. Cyrulnick (Ed.), *El realismo de la esperanza* (pp 33-50). Barcelona: Gedisa.
- Torrano, F. y González-Torres, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34
- Trilling, B. y Fadel, C. (2009). *21 Century Skills. Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Truebridge, S. (2014). *Resilience begins with beliefs: building on student strengths for success in school*. New York: Teachers College Press.
- Truebridge, S. y Benard, B. (2013). Reflections on Resilience. *Resilience and Learning*, 71(1), 66-67.
- Tugade, M.M. y Fredrickson, B.L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-33.
- UNESCO (2012). Informe de 2012. Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación. París, Francia: Unesco.
- Ungar, M. (2004). A Constructionist Discourse on Resilience: Multiple Contexts, Multiple Realities among At-Risk Children and Youth. *Youth Society*, 35, 341-365.
- Ungar, M. (2005). *Handbook of Working with Children and Youth. Pathways to resilience across cultures and contexts*. Canada: SAGE.
- Ungar, M. (2012). *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and practice*. New York: Springer.
- Ungar, M. y Liebenberg, L. (2009). Cross-cultural consultation leading to the development of a valid measure of youth resilience: The International Resilience Project. *Studia Psychologica*, 51(2/3), 259-268.
- Ungar, M., Liebenberg, L., Boothroyd, R., Kwong, W.M., Lee, T.Y., Leblanc, J., Duque, L. y Makhnach, A. (2008). The study of youth resilience across cultures: Lessons from a pilot study of measurement development. *Research in Human Development*, 5(3), 166-180.

- United Nations (2012). *Resilient people Resilient planet A Future Worth Choosing. The report of The United Nations secretary-General's high-level panel on Global sustainability*. New York: United Nations Publicatios.
- Universidad técnica de Machala. UTMACH (2013). *Resiliencia frente al cambio climático*. Taller.  
<http://www.utmachala.edu.ec/portalweb/public/publicacion/show/id/3122/hl/es/format/html>
- Uriarte, J.D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-79.
- Uriarte, J.D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.
- Vanderbilt-Adriance, E. y Shaw, D.S. (2008). Conceptualizing and re-evaluats resilience across levels of risk, time and domains of competence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(1-2), 30-58.
- Vanistendael, S. (1996). *Cómo crecer superando los percances: Resiliencia*. BICE, Oficina Internacional Católica de la Infancia, Ginebra.
- Vanistendael, S. (1997). Resiliencia. Conferencia presentada en el seminario *Los aportes del concepto resiliencia en los programas de intervención psicosocial*. Santiago, Chile.
- Vanistendael, S. (2002). La résilience: un regard qui fait vivre. BICE. <file:///C:/Users/RAQUEL/Downloads/BICE%20Vanistendael%20Resilience%20un%20regard%20qui%20fait%20vivre.pdf>
- Vanistendael, S. (2004). Resilience ans spirituality. En B. Monroe y Oliviere, D. (Eds.). *Resilience in Palliative Care. Achievement in Adversity* (pp. 115-136). New York: Oxford University Press.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.
- Vanistendael, S., Vilar, J. y Pont, E. (2009). Reflexiones en torno a la resiliencia. Una conversación con Stefan Vanistendael. *Educación social*, 43, 93-103.
- Vanistendael, S. (2013). Resiliencia: El reto del cambio de mirada. Conferencia presentada en el II Congreso Europeo de resiliencia. Bilbao, España.
- Vargas, L. y González-Torres, M.C. (2009). La revitalización de la Educación del Carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la Prevención y la Psicología Positiva. *Electronic journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1379-1418.

- Vázquez, C. (2006). La psicología Positiva en perspectiva. *Papeles de psicólogo*, 27(1), 1-2.
- Vázquez, C. y Hervás, C. (2008). *Psicología Positiva aplicada*. Bilbao: Desclee de Brower.
- Vera, B. (2006). Psicología Positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8
- Vera, B., Carbelo, B. y Vecina, M.L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 40-49.
- Villalba, C. (2004). El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la Intervención social. *Intervención Psicosocial*, 12, 283-289.
- Villalta, M.A. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 159-188.
- Villota, M. (2013). *La vida es un regalo*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Vinaccia, S., Quiceno, J.M. y San Pedro, E.M. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista colombiana de Psicología*, 16, 139-146.
- Vohs, K.D. y Baumeister, R.F. (2011). *Handbook of self-regulation*. Second edition, USA: The Guilford Press.
- Vujicic, N. (2012). *Life Without Limits: Inspiration for a Ridiculously Good Life*. Colorado: Water Brook Press.
- Vujicic, N. (2012). *Unstoppable. The Incredible Power of Faith in Action*. Colorado: Water Brook Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wagnild, G.M. y Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- Watson, A.J. y Bell, M.A. (2013). Individual differences in inhibitory control skills at three years of age. *Developmental Neuropsychology*, 38, 1-21.
- Werner, E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5(4), 503-515.
- Werner, E.E. (2013). What Can We Learn about Resilience from Large-Scale Longitudinal Studies? En S. Goldstein y R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in Children* (pp 87-102). New York: Springer.

- Werner, E.E. (2005). What can we learn about resilience from large scale longitudinal studies? En S. Goldstein y R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 91-106). New York: Kluwer Academic.
- Werner, E.E. y Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw Hill.
- Werner, E. E. y Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Windle, M. (1999). *Alcohol Use Among Adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Windle, G. (2011). Critical conceptualization and measurements issues in the study of resilience. En M.D. Glantz y J.L. Johnson (Eds.), *Resilience and Development. Positive life Adaptations* (pp. 161-176). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*. 21, 152-169.
- Windle, G., Bennett, K.M. y Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(8), 1-18.
- Wolin, S.J. y Wolin, S. (1993). *Bound and determined: Growing up resilient in a troubled family*. New York: Villard Press.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Traducción de Leticia Esther Pineda Ayala y revisión técnica de María Elena Ortíz Salinas. México: Pearson Educación de México.
- Wolters, C.A. (2010). *Self-Regulated Learning and the 21st Century Competencies*. [http://www.hewlett.org/uploads/Self\\_Regulated\\_Learning\\_\\_21st\\_Century\\_Comp\\_etencies.pdf](http://www.hewlett.org/uploads/Self_Regulated_Learning__21st_Century_Comp_etencies.pdf)
- Wu, Q., Tsang, B. y Ming, H. (2012). Social Capital, Family Support, Resilience and Educational Outcomes of Chinese Migrant Children. *British Journal of Social Work*, 1-21.
- Yeager, D.S. y Dweck, C.S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47, 1-13.
- Yu, X. y Zhang, J.X. (2007). Factor analysis and Psychometric evaluation of the connor-davidson resilience scale (cd-risc) with chinese people. *Social Behavior and personality*, 35(1), 19-30.

- Zapata, L., De la Fuente, J. y Martínez-Vicente, J.M. (2013). *Personal self-regulation, learning approaches and coping strategies in university teaching-learning processes with stress*. Doctoral thesis. Almería: University of Almería.
- Zimmerman, B.J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307-313.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41, 64-72.
- Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zolkoski, S.M. y Bullock, L.M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34, 2295-2303.
- Zolli, A. y Healy, A.M. (2012). *Resilience. Why Things Bounce Back*. USA: Free Press.