



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo Fin de Máster

La Resiliencia en el Ámbito Educativo.
Diseño de un cuestionario para
identificar Factores Protectores en el
alumnado.

Presentado por: Naiara Gervasini Ramos
Línea de investigación: Psicología de la Educación
Directora: Luisana Rodríguez Ramírez

Ciudad: Bilbao
Fecha: 21 de marzo de 2014

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster versa sobre el fenómeno de la resiliencia y su relevancia en el ámbito educativo. En el marco de una investigación cualitativa, se ha establecido como objetivo reflexionar acerca del concepto de la resiliencia y de los factores protectores en los que se concreta, con el fin último de diseñar una herramienta de recogida de datos que permita al profesorado tener un conocimiento profundo de sus alumnos, para, de este modo, garantizar una educación personalizada y contribuir, en la medida de lo posible, a disminuir el fracaso escolar. Una vez analizado el estado del arte en lo que se refiere al enfoque de la resiliencia, se ha realizado un estudio de campo por medio de entrevistas a docentes de un colegio cuyo alumnado cuenta con factores de riesgo, recopilando así un vasto material con el que fundamentar las discusiones de este trabajo. De los resultados obtenidos se infiere el escaso conocimiento que del término resiliencia y de su aplicación práctica se tiene en el ámbito escolar, aunque se observa que muchas actuaciones de los profesores siguen, aun sin saberlo, las directrices de esta línea pedagógica. Tras analizar la importancia de los factores protectores identificados por diversos autores y estudiar sus posibilidades de promoción desde el colegio, se ha planteado una propuesta práctica consistente en un modelo de cuestionario para identificar los factores protectores presentes en el alumnado.

Palabras clave: *resiliencia, factores protectores, factores de riesgo, fracaso escolar, educación personalizada.*

ABSTRACT

This Master's Thesis deals with the phenomenon of resilience and its relevance within the school. The purpose of this dissertation – made in the context of a qualitative research – is to study the concept of resilience as well as the protective factors related to it, with the ultimate aim of sketching a data collection tool which will allow teachers to have a better knowledge of their pupils. This ensures a personalized education and contributes, as far as possible, to reduce school failure. Once the state of the art in resilience has been described, a field study has been conducted through interviews to the teachers working in a school whose student body suffers many risk factors. In this way, extensive information has been gathered in order to support discussions of this work. The obtained results show low awareness of the term of resilience and of the practical application at school, although it is observed that many teachers' interventions follow this philosophy, even without knowing it. After having analysed the relevance of the multiple protective factors and having evaluated the opportunities to foster them within the school, a practical proposal is made: a questionnaire form to identify students' protective factors.

Keywords: *resilience, resiliency, protective factors, risk factors, school failure, personalized education, personalized learning.*

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	6
1.1.	Justificación del trabajo y su título.....	6
2.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
2.1.	Objetivos	10
2.1.1.	Objetivo general.....	10
2.1.2.	Objetivos específicos	10
2.2.	Breve fundamentación de la metodología.....	10
2.3.	Justificación de la bibliografía utilizada.....	12
3.	DESARROLLO	14
3.1.	Revisión bibliográfica: Fundamentación teórica	14
3.1.1.	El concepto de resiliencia.....	14
3.1.2.	Enfoque de riesgo versus Enfoque de resiliencia.....	17
3.1.3.	Factores protectores	18
3.1.4.	La resiliencia en el ámbito educativo	22
3.2.	Materiales y métodos.....	23
3.2.1.	Materiales.....	23
3.2.2.	Métodos.....	25
3.3.	Fuentes. Metodología específica	26
3.3.1.	Fuentes de la investigación	26
3.3.2.	Metodología específica	27
3.4.	Resultados y discusiones.....	29
3.4.1.	Sobre el conocimiento del término resiliencia.....	29
3.4.2.	Sobre la utilidad de sistematizar la recogida de factores protectores del alumnado.....	31
3.4.3.	Sobre la viabilidad del proyecto.....	33
3.4.4.	Sobre la accesibilidad de los resultados	33
3.4.5.	Sobre las dificultades del planteamiento	34
3.4.6.	Sobre los requerimientos del proyecto.....	36
3.4.7.	Sobre las posibles alternativas	37

3.4.8.	Sobre los factores protectores que pueden ser promovidos desde el ámbito educativo	37
3.4.9.	Sobre la promoción de los factores familiares desde la escuela.....	49
3.4.10.	Sobre la implicación de las familias en el proyecto.....	50
3.4.11.	Sobre la implicación del profesorado.....	52
3.4.12.	Sobre los factores protectores en el cuestionario	53
3.4.13.	Sobre experiencias personales en relación con actitudes resilientes	54
4.	PROPUESTA PRÁCTICA	57
4.1.	Cuestionario para identificar factores protectores del alumnado	57
4.1.1.	Detalles formales acerca del procedimiento	57
4.1.2.	El cuestionario	58
4.1.3.	Análisis de los resultados del cuestionario	59
4.2.	Test sociométrico.....	65
4.2.1.	Objetivos	65
4.2.2.	Recogida de datos	65
4.2.3.	Elaboración del sociograma	66
5.	CONCLUSIONES	67
6.	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.....	69
7.	BIBLIOGRAFÍA.....	70
7.1.	Referencias bibliográficas	70
7.2.	Para profundizar en el tema.....	74
7.2.1.	Sobre resiliencia	74
7.2.2.	Sobre Psicología Positiva.....	74
8.	ANEXOS	75
8.1.	Entrevistas realizadas.....	75
8.1.1.	Entrevista 1	75
8.1.2.	Entrevista 2	80
8.1.3.	Entrevista 3	88
8.1.4.	Entrevista 4	93

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca, según el Tesoro Académico de la Universidad Internacional de La Rioja, en la línea de «Educación», dentro del epígrafe 1.1 «Teoría y métodos educativos», y concretamente en 1.1.9 «Psicología de la educación».

En él se estudiará el fenómeno psicológico de la resiliencia aplicado al ámbito educativo, con el fin último de esbozar un modelo de cuestionario que permita a un centro de Educación Secundaria conocer, de forma sistemática y sencilla, los factores protectores presentes en sus alumnos, para de este modo poder trabajar desde el comienzo de curso con suficiente información acerca de ellos, garantizando una educación personalizada.

1.1. Justificación del trabajo y su título

En el ámbito educativo es frecuente, tanto por parte de familias como de profesores, atribuir actitudes de desmotivación y situaciones de fracaso escolar en el alumnado a condicionantes adversos, tanto personales (problemas cognitivos, físicos...) como familiares/sociales (separación de los padres, amistades conflictivas...).

Sin embargo, si se analiza en profundidad la problemática, se observa que, en ocasiones, jóvenes que a priori se esperaría que tuviesen dificultades académicas derivadas de un contexto de vida hostil, en lugar de eso, logran resultados exitosos mantenidos en el tiempo.

La característica que distingue a estos estudiantes de aquellos que, bajo condicionantes similares, caen en una situación de fracaso escolar se denomina, en el ámbito de las Ciencias Sociales, *resiliencia*, en referencia a la capacidad de sobreponerse a la adversidad.

Las investigaciones llevadas a cabo por distintos autores acerca del fenómeno de la resiliencia han establecido una serie de agentes, llamados factores protectores, que en caso de estar presentes en el joven favorecerían posiciones resilientes.

Para garantizar una educación personalizada, de calidad y fructífera, resulta evidente la relevancia que adquiere identificar los factores protectores con los que cuenta cada alumno; de este modo, tutor y docentes podrán enfocar sus esfuerzos para potenciar estos mecanismos concretos y no otros, con el objetivo de mejorar la

eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr, al mismo tiempo, contribuir al crecimiento personal del individuo.

En este contexto, el presente Trabajo Fin de Máster (en adelante, TFM) pretende, una vez analizado el marco teórico sobre el que se sostienen los conceptos mencionados anteriormente, diseñar un modelo de cuestionario que pueda ser utilizado por el orientador o tutor del centro escolar al comienzo de curso para, de forma procedimentada, conocer la problemática relacionada con el alumno recién llegado y, lo que es más importante, los factores protectores en los que se puede apoyar para realizar su labor pedagógica.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A nivel europeo, «muchos jóvenes abandonan los estudios o la formación antes de haber adquirido una titulación oficial» (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001, p. 33).

Concretamente, el sistema educativo español, que establece la obligatoriedad de la educación hasta los dieciséis años, tiene tasas de abandono temprano superiores a los demás países de la Unión Europea, tal y como se extrae de la Figura 1, en la que se muestra el porcentaje de población de dieciocho a veinticuatro años que no ha completado el nivel de Educación Secundaria (segunda etapa) y no sigue ningún tipo de educación o formación.

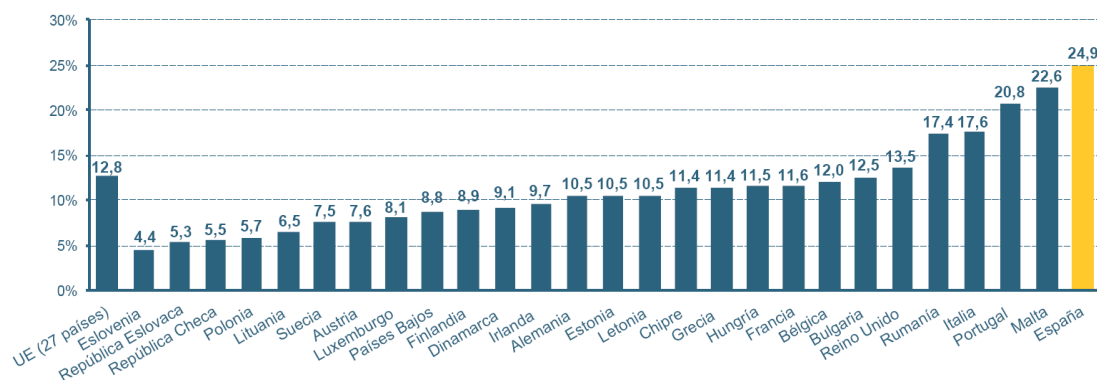


Figura 1. Abandono educativo temprano - Países de la Unión Europea (año 2012).

(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, p.25)

Desde otra perspectiva, es conocida la relación existente entre el nivel de formación alcanzado y la posterior ocupación de los jóvenes, siendo mucho más elevadas las tasas de paro en quienes han abandonado los estudios de forma precoz que entre quienes continúan en el sistema educativo durante más tiempo, idea ésta que queda avalada por los datos que arroja el Instituto Nacional de Estadística (INE) en su Encuesta de Población Activa del año 2012, donde se observa que la tasa de paro de la población de veinticinco a treinta y cuatro años de edad disminuye de un 36,4 para jóvenes que han dejado sus estudios tras terminar el primer ciclo de Educación Secundaria, hasta un 27,8 para aquellos que han logrado el título de Graduado en Educación Secundaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

No conviene olvidar, además, que el nivel de salarios también está directamente relacionado, en la mayor parte de los casos, con el grado de formación alcanzado, como se desprende de los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida realizada por el INE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

A tenor de los datos mencionados previamente, parece claro que debe procurarse que los jóvenes permanezcan dentro del sistema educativo de forma productiva hasta alcanzar el mayor nivel de formación posible según sus capacidades, lo que les proporcionará, previsiblemente, una mayor estabilidad laboral y unas mejores condiciones de vida en el futuro.

Llegados a este punto, parecería esperable analizar los motivos que hacen que los alumnos abandonen sus estudios de forma prematura; esto permitiría construir un listado de condicionantes o factores de riesgo de fracaso escolar, entendidos como variables referidas a las personas o el contexto familiar, social y escolar que predisponen o precipitan la aparición del problema del fracaso escolar (Fullana, 2004).

En lugar de eso, este TFM se centrará en buscar otros agentes, que, si están presentes en individuos en situación de riesgo, los protegen de la adversidad y les permiten salir adelante. Son los llamados factores protectores, que en el ámbito educativo permitirían a alumnos en entornos de alto riesgo de fracaso escolar lograr, contra todo pronóstico, un cierto grado de éxito.

Se trata, por tanto, de un enfoque positivo del problema, relacionado con el término *resiliencia*, entendido desde el punto de vista de la psicología como la «capacidad universal que permite a una persona, grupo o comunidad prevenir, minimizar o superar los efectos dañinos de la adversidad» (Grotberg, citado por Fullana, 2004, p. 3).

Así pues, el objetivo último de esta investigación será establecer un procedimiento que permita al orientador del centro escolar identificar los factores protectores que se encuentran latentes en los alumnos, para de este modo tener una pista sobre la que trabajar de cara a guiar al joven a lo largo de su proceso de formación. Se trata, en definitiva, de garantizar una educación personalizada.

2.1. Objetivos

En vista de la problemática descrita en el apartado anterior, para este TFM se ha determinado un objetivo general así como varios objetivos concretos, de modo que la consecución de los objetivos específicos supondrá el alcance del objetivo general establecido.

2.1.1. Objetivo general

Reflexionar sobre la relevancia de la resiliencia en el ámbito educativo y plantear una herramienta de recogida de datos para ayudar a los docentes en su labor de tutoría.

2.1.2. Objetivos específicos

- *Realizar una investigación teórica sobre la resiliencia en educación y sobre los factores protectores que la sustentan.*
- *Recoger, por medio de entrevistas, las experiencias de docentes y orientadores relacionadas con actitudes resilientes en alumnos, para profundizar sobre el tema y poder sustentar las bases teóricas.*
- *Analizar los testimonios recopilados durante el trabajo de campo y relacionarlos con textos de investigadores del ámbito de la resiliencia, con el fin de respaldar las discusiones de este TFM.*
- *Diseñar un cuestionario para los alumnos que permita identificar factores protectores de forma sencilla y procedimentada.*

2.2. Breve fundamentación de la metodología

La investigación en la que se basa este documento se ha desarrollado siguiendo las pautas de una metodología cualitativa, entendida como aquella «que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable» (Taylor & Bogdan, 1987, p. 20).

Esta metodología está vinculada, según Taylor & Bogdan (1987), a la perspectiva teórica de las Ciencias Sociales denominada *fenomenología*: «El fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante» (p. 16).

Taylor & Bogdan (1987) describen los pilares sobre los que, a su juicio, se fundamenta la investigación cualitativa. De forma resumida, son:

1. La investigación cualitativa tiene carácter inductivo.
2. En la metodología cualitativa el investigador trabaja desde una perspectiva holística, en la que «las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo» (p. 20).
3. Los investigadores cualitativos son conscientes de la influencia que ellos mismos pueden causar sobre las personas objeto de su estudio.
4. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian, para así poder entender sus puntos de vista.
5. El investigador cualitativo deja de lado sus propias convicciones.
6. Para el investigador cualitativo, todos los puntos de vista son valiosos.
7. La metodología cualitativa es humanista. Al estudiar a las personas cualitativamente, aprendemos de ellas y de sus valores.
8. Los investigadores cualitativos buscan la validez en su investigación.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas merecen ser estudiados.
10. «La investigación cualitativa es un arte» (p.23). Los métodos cualitativos no están tan estandarizados como otros enfoques de investigación, por lo que los investigadores deben ser, necesariamente, flexibles en cuanto a sus procedimientos de investigación.

2.3. Justificación de la bibliografía utilizada

La bibliografía empleada para fundamentar este estudio proviene de numerosas fuentes, como libros, artículos en revistas especializadas y páginas de Internet. Con el objetivo de garantizar la fiabilidad de los argumentos, se ha procurado en todo momento seleccionar fuentes que cumplan los criterios de relevancia para el tema, prestigio de la publicación, autoridad del autor y actualidad de la fuente.

En concreto, durante el análisis de las consecuencias del abandono temprano del sistema educativo realizado para justificar los antecedentes que motivan la realización de esta investigación, se han consultado publicaciones elaboradas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, así como encuestas realizadas por el Instituto Nacional de Estadística. De estos documentos se han extraído datos fiables y actuales relativos a la población española y europea.

Para establecer la metodología de investigación se ha tomado como referencia el trabajo realizado por Taylor y Bogdan (1987) en su obra: *«Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados»*. Este libro constituye un completo tratado acerca de la metodología cualitativa, en el que, tras analizar las bases teóricas que la fundamentan, se describen de forma exhaustiva todas las fases en las que se estructura una investigación de tipo cualitativo: la preparación del trabajo de campo, la observación en campo, la entrevista, el análisis de datos y la redacción de informes.

Los fundamentos de la resiliencia y de los factores protectores en los que se manifiesta, temas que constituyen el eje central de este trabajo, se han desarrollado siguiendo gran variedad de fuentes, en su mayoría artículos de investigación y divulgación científica, entre los que destacan:

- *«Developing Resilience in Urban Youth»*: artículo de Winfield (1999), extraído del libro *«Resilience Guide: A Collection of Resources on Resilience in Children and Families»*. En él, se exponen ejemplos de estrategias de promoción de la resiliencia en estudiantes, así como recomendaciones sobre programas y políticas para cada etapa del desarrollo del joven. Este artículo ha resultado esencial para apoyar los argumentos obtenidos a lo largo de las entrevistas.
- *«La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos»*: artículo de Fullana (1998), extraído de la *«Revista de Investigación Educativa»*. Además de ser

el texto cuya lectura ha motivado la realización de esta investigación, en él se recoge una recopilación de los diversos factores protectores mencionados por distintos autores, que ha sido empleada durante las entrevistas para facilitar el debate acerca de los factores protectores.

- «*Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community*»: trabajo de Benard (1991) que resume la investigación sobre resiliencia durante la década de 1980 hasta comienzos de 1991. En esta publicación, la autora expone la importancia que distintos factores protectores tienen en el ámbito familiar, escolar y comunitario, haciendo referencia a numerosas investigaciones realizadas por otros autores.
- «*Estado de Arte en Resiliencia*», y «*Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*»: informes realizados por la Organización Mundial de la Salud, y en concreto, por su Oficina Regional Panamericana. Estos documentos son un compendio en lengua española de la literatura existente acerca de la resiliencia, por lo que su utilidad para el presente TFM es indiscutible, pero constituyen además dos de los escasos trabajos encontrados durante la revisión bibliográfica cuya realización haya sido impulsada desde organismos de relevancia internacional.

La propuesta práctica que se presenta en este TFM consta de dos partes, para la primera de las cuales se ha hecho uso del escrito «*Nuevas tendencias en resiliencia*», trabajo de Grotberg (2002), extraído del libro «*Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*». En él se recopilan distintos hallazgos del propio autor y de otros investigadores en torno al tema de la resiliencia, así como ideas novedosas, como la organización de los factores resilientes en cuatro categorías: «Tengo», «Soy», «Estoy», y «Puedo». Este concepto ha servido de base para construir un cuestionario para conocer los factores protectores de los alumnos.

Como complemento al cuestionario mencionado y para facilitar el conocimiento de las relaciones grupales de los alumnos por parte del profesorado, se han utilizado dos obras divulgativas: «*Enfoques y aplicaciones prácticas en Orientación y Acción Tutorial*», y «*Cómo fomentar la participación en la escuela: Propuestas de actividades*». A través de ellas se han podido conocer las distintas técnicas sociométricas que se pueden emplear en el aula.

Todas las fuentes de información empleadas a lo largo de este documento se citan en el apartado de Bibliografía.

3. DESARROLLO

3.1. Revisión bibliográfica: Fundamentación teórica

En este apartado se desarrollarán todos los aspectos teóricos relacionados con el tema de la investigación, con el objetivo de ofrecer una visión completa del estado del arte en esta cuestión.

En primer lugar, se estudiará el concepto de resiliencia, y se establecerán las definiciones según distintos autores. A continuación, se plantearán dos enfoques surgidos en el campo de la psicopatología: el enfoque de riesgo y el enfoque de resiliencia, y se pondrá énfasis en el carácter complementario de ambos. Posteriormente, se señalarán los diversos factores protectores que los investigadores han identificado, y se terminará con unas nociones acerca de la influencia del ámbito educativo en la promoción de la resiliencia.

3.1.1. El concepto de resiliencia

«Desde hace mucho tiempo, la humanidad ha observado que algunos seres humanos logran superar condiciones severamente adversas y que, inclusive, logran transformarlas en una ventaja o un estímulo para su desarrollo bio-psico-social» (Munist et al., 1998, p.8).

Según la Real Academia Española de la lengua (RAE), el término resiliencia se define, en un contexto ingenieril, como la «capacidad de un material elástico para absorber y almacenar energía de deformación» (RAE, s.f.). De forma análoga, el campo de las Ciencias Sociales ha adoptado este vocablo para referirse a la «capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas» (RAE, s.f.).

Como apunta Grotberg (1996), este concepto comenzó a tomar forma a través de estudios de investigadores como Werner & Smith, Garmezy y Rutter:

- Werner (2005) estudió a un grupo de 698 personas de la isla de Kauai (Hawaii) desde su nacimiento en 1955 hasta los cuarenta años, monitorizando el desarrollo de todos los niños nacidos en la isla a las edades de 1, 2, 10, 18, 32 y 40 años. «Elegimos esas edades porque representan fases críticas en el ciclo vital para el desarrollo de la

confianza, autonomía, identidad y creatividad» (Werner & Smith, citados por Werner, 2005, p. 1).

Werner (2005) observó que un 30% de la población estudiada tenía factores de riesgo (pobreza, complicaciones pre- o perinatales, familias conflictivas, padres divorciados o con psicopatologías...), pero a pesar de ello, una tercera parte de los niños que habían sufrido cuatro o más factores de riesgo se convirtieron, contra todo pronóstico, en adultos competentes, seguros y bondadosos. Más aún, «sus ratios de divorcio, mortalidad y problemas de salud crónicos eran significativamente menores que los de sus iguales» (p. 2).

- Garmezy (citado por Masten & Powell, 2003), en su afán por comprender el origen de la esquizofrenia, comenzó a estudiar a niños cuyos padres estaban enfermos, debido a que se pensaba que tenían un elevado riesgo de desarrollar desórdenes mentales.

Observó que muchos niños en riesgo de psicopatología se estaban desarrollando sorprendentemente bien. (...) Él y sus alumnos centraron su atención en el estudio de la competencia de niños en riesgo debido a enfermedad mental parental y otros factores de riesgo, incluyendo pobreza y experiencias de vida estresantes. (Masten & Powell, 2003, p. 2)

- Estudios de Quinton & Rutter (citados por Rutter, 2003) mostraron que el esforzarse en la planificación de decisiones cruciales de la vida (como por ejemplo, relacionadas con la carrera profesional o la pareja sentimental) constituía un importante factor protector.

A continuación se señalan algunas reflexiones que, sobre el concepto *resiliencia*, hacen diversos autores:

- Grotberg (1996) define la resiliencia como «la capacidad humana para afrontar, sobreponerse, e incluso ser reforzado por experiencias adversas» (p. 2). La resiliencia es, según este autor, parte del proceso evolutivo y debe ser promovida desde la infancia.
- Según Garmezy (citado por Mastel & Powell, 2003), «la resiliencia se refiere a patrones de adaptación positiva en un contexto de riesgo o adversidad significativa. (...) La resiliencia no es un rasgo del individuo,

aunque los individuos manifiestan la resiliencia en su comportamiento y en sus patrones de vida» (p. 4).

- «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 & Zingler, Masten & Garmezy, Werner & Smith, citados por Kotliarenko, Cáceres & Fontecilla, 1997).
- Para Vanistendael (1998) la resiliencia se compone de dos vertientes: «la resistencia frente a la destrucción; esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión, (...) y la capacidad para construir una vida positiva a pesar de circunstancias difíciles» (p. 9).
- «Buenos resultados a pesar de un elevado riesgo, por ejemplo, al sobreponerse a una acumulación de estresores y esfuerzos, como en el caso de un niño de la calle que se convierte en un educador» (Lösel, citado por Vanistendael, 1998, p. 9).
- Rutter (1999) señala que la resiliencia es un concepto «distinto de la adquisición de competencias sociales, autoeficacia o salud mental positiva». Y establece que no necesariamente una actitud resiliente tendrá como consecuencia experiencias positivas, «puesto que la variedad en las respuestas de los individuos es enorme» (p. 120).
- Bennet, Novotny, Green & Kluever (1998) apuntan a la resiliencia como una característica modificable, que «depende tanto de los caprichos de la vida como de las predisposiciones individuales» (p. 4). Y advierten de la falta de consenso en cuanto a los aspectos que estructuran este concepto, a juzgar por las múltiples investigaciones existentes.
- «La resiliencia protege de la depresión, ansiedad, miedo, indefensión, y otras emociones negativas, y de este modo tiene el potencial de reducir sus efectos psicológicos asociados» (Wagnild, 2010).
- Wagnild & Young (Wagnild, 2009) han creado una herramienta, la Escala de Resiliencia, que permite cuantificar la resiliencia de los individuos, y que ha sido utilizada a lo largo de los últimos años por numerosos investigadores a nivel mundial. En la página web de Wagnild (2009)

existe la posibilidad de analizar la resiliencia a nivel individual o de una organización, por medio de varios tests.

- Según Ungar (citado por Liebenberg & Ungar, 2009) la resiliencia se muestra, dentro de un contexto de adversidad, a través de dos aspectos: como «la capacidad del individuo para dirigir su camino hacia recursos que sustenten su salud», o como «la condición de la familia, comunidad y cultura del individuo para proporcionar estos recursos de salud de forma significativa» (p. 6).
- Para Berliner & Benard (1995) «los hallazgos en resiliencia ofrecen un paradigma que depende, no tanto de una infusión de dinero, sino de un cambio de las convicciones y prácticas existentes» (p. 1).

3.1.2. Enfoque de riesgo versus Enfoque de resiliencia

Fullana (1998) y Munist et al. (1998) creen que es necesario considerar dos enfoques complementarios: el de riesgo y el de resiliencia. Según estos autores, deben ser estudiados de forma conjunta, para lograr un enfoque global.

Así, Munist et al. (1998) evidencian la tendencia que las distintas áreas de las ciencias humanas han tenido durante muchos años a enfocarse en los estados patológicos, de modo que las investigaciones se han centrado en intentar descubrir los factores que pudiesen explicar resultados negativos, no deseados, a nivel biológico o mental.

«Sin embargo, (...) a menudo las predicciones de resultados negativos hechas en función de factores de riesgo que indicaban una alta probabilidad de daño, no se cumplían» (Munist et al., 1998, p. 8).

Por su parte, (Fullana, 1998) dice: «El término “*resilience*” alcanza su máxima significación cuando se hace referencia a las respuestas de los individuos ante situaciones de riesgo, respuestas que incluyen aspectos conductuales, afectivos y cognitivos» (p. 49).

A continuación, Fullana (1998) evidencia la existencia de dos dimensiones complementarias: una, determinada por la situación de riesgo, y que se configura a través de un conjunto de agentes denominados factores de riesgo, y la otra, determinada por la situación de éxito que ha sido capaz de alcanzar la persona.

El estudio del fenómeno de la resiliencia implica buscar los agentes que han contribuido a que determinadas personas en situación de riesgo hayan podido, a pesar de ello, alcanzar un cierto éxito en su vida; son los denominados *factores protectores* (Fullana, 1998).

3.1.3. Factores protectores

Gibbs & Bennett (citados por Benard, 1991) apuntan: «Se trata de dar la vuelta a la situación convirtiendo factores negativos de riesgo en estrategias de acción positivas, que son, en esencia, factores protectores» (p. 4).

Para Winfield (1999), «la resiliencia es una interacción entre las características del individuo y el entorno» (p. 37).

Winfield (1999), Berliner & Benard (1995) y Munist et al. (1998) inciden en la naturaleza dual de la resiliencia, de modo que «no debe considerarse como una capacidad estática, ya que puede variar a través del tiempo y las circunstancias. (...) Es necesario insistir en la naturaleza dinámica de la resiliencia» (Munist et al., 1998, p. 14).

Fullana (1998) afirma:

Las investigaciones que se han llevado a cabo tienden, en general, a buscar características de los individuos. En este sentido, éstas considerarían la resiliencia como atributo. Sin embargo, la mayoría, además de buscar estos rasgos del individuo, han tratado de hallar características del entorno social y familiar que pueden haber ejercido la función de factores protectores en personas en situación de riesgo. Hay que suponer que el interés por identificar estos rasgos se debe al intento de encontrar aspectos sobre los que incidir y en los que basar el diseño de intervenciones orientadas a promover en los individuos la capacidad para resistir ante circunstancias adversas. (p. 51)

Fullana (1998) recopila en dos tablas los factores protectores identificados por diversos autores, en base a investigaciones sobre individuos resilientes: por un lado, los referidos a características personales (Tabla 1), y por otro, los relativos a características del entorno social y familiar (Tabla 2).

Tabla 1. Características personales vinculadas al fenómeno de la resiliencia

AUTORES	Aspectos actitudinales	Aspectos cognitivos e intelectuales	Rasgos afectivos y de personalidad	Habilidades sociales y tipo de interacciones establecidas
Garnezy	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima positiva • Sentido de poder personal • <i>Locus of control</i> interno 	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia • Habilidades críticas de solución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido del humor • Bajo nivel de destructividad y agresividad • Estabilidad emocional 	<ul style="list-style-type: none"> • Poseer habilidades sociales • Alto grado de sensibilidad social • Empatía • Alto nivel de cooperación y participación • Interacciones positivas con el grupo de iguales y con los adultos
Connell, Spencer, Aber	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento de autovaloración • Sentido de control sobre sus éxitos y sus fracasos en la escuela 		<ul style="list-style-type: none"> • Seguridad emocional 	
Miller (Trabaja con jóvenes con dificultades de aprendizaje)	<ul style="list-style-type: none"> • Autodeterminación • Reconocimiento de la existencia de la dificultad de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener algunas áreas académicas especialmente fuertes 		
Werner y Smith	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Eficiencia personal, capaces de pedir ayuda cuando la necesitan • Considerar la escuela como una experiencia valiosa 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentración y capacidad de atención • Habilidades para resolver problemas • Habilidades para tomar decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Características temperamentales que potencian respuestas sociales positivas por parte de los padres, compañeros y profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Gusto por compartir las cosas y por realizar actividades en grupo
Berliner, Benard	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía: habilidad para actuar independientemente y ejercer control sobre el propio entorno • Tener sentido de la propia identidad • Sentido de futuro: habilidad para imaginarse un futuro propio, ser optimista y aspirar a un buen rendimiento personal y educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para tomar decisiones de forma creativa, crítica y reflexionada • Habilidad para buscar ayuda de los demás, reconocer vías alternativas para solucionar problemas y resolver conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener el sentido del humor 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia social o habilidad para establecer y sostener relaciones positivas • Empatía • Relaciones que producen confianza y respeto
Clark	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima y autoeficacia • Responsabilidad personal • Alto nivel optimismo • Percepción de que las experiencias son constructivas • Visión positiva del futuro personal • Habilidades para enfrentarse a las situaciones • Aspectos actitudinales relacionados con la escuela: motivación, aspiraciones positivas, buenas ejecuciones escolares, implicado en actividades extracurriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades intelectuales • Habilidades de solución de problemas • Habilidades de toma de decisiones 		<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sociales e interpersonales • Otorgar valor al hecho de ayudar a la gente • Habilidad para ganar la atención positiva de los demás • Tener cuidado con los sentimientos de los demás • Habilidades para hacer amigos • Influencias positivas del grupo de iguales
Organización Mundial de la Salud	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Autonomía • Desarrollo de una imagen positiva de sí mismo • Sentido de eficacia y recursos personales 			

Extraída de Fullana, 1998, p. 52

Tabla 2. Características familiares y sociales vinculadas al fenómeno de la resiliencia

AUTORES	Características familiares	Tener personas significativas a lo largo de su vida	Características de la comunidad, entorno social	Características escolares
Garnezy	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres se preocupan por la educación de sus hijos y participan de esta educación • Los padres dirigen las tareas de sus hijos diariamente • Los padres son conscientes de los intereses y de los objetivos de los niños 	<ul style="list-style-type: none"> • Los jóvenes tienen, como mínimo, un adulto significativo en sus vidas 		
Connell, Spencer, Aber	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo de las familias 			
Miller (Trabaja con jóvenes con dificultades de aprendizaje)		<ul style="list-style-type: none"> • Haber tenido un profesor que les ofreció apoyo • Tener un amigo especial 		
Wyman et al.	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad de apoyo significativo por parte de la familia extensa y otros adultos 			
Werner y Smith	<ul style="list-style-type: none"> • Familias de menos de 4 hijos • Ser hijos mayores que comparten responsabilidades familiares • Normas familiares claras 	<ul style="list-style-type: none"> • Red de adultos de los que como mínimo uno representaba para el joven un modelo a seguir • Tener un amigo íntimo 	<ul style="list-style-type: none"> • Haber tenido «segundas oportunidades en la sociedad (tanto en la escuela, el trabajo, etc.) que capacitan a los jóvenes en alto riesgo para adquirir competencia y confianza 	
Berliner, Benard	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas positivas que se comunican a los hijos 		<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades de participar en actividades a que son consideradas de valor por parte de la familia la escuela y la comunidad en general 	
Clark	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo familiar • Disciplina de los padres • Supervisión de los padres • Comunicación con los padres 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener un amigo próximo • Relaciones estrechas con una persona de la familia como mínimo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertener a una comunidad que le ofrece apoyo • Disponer de otros recursos adultos y comunicación con ellos • Estar implicado en organizaciones comunitarias 	<ul style="list-style-type: none"> • Clima positivo en la escuela
Organización Mundial de la Salud	<ul style="list-style-type: none"> • Un entorno familiar (y/o substitutivo) que pueda responder a las necesidades de desarrollo del niño • Situación económica favorable 		<ul style="list-style-type: none"> • Buena integración en la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Buena integración en la escuela

Extraída de Fullana, 1998, p. 53

Por su parte, Vanistendael (1998), representa los elementos que componen la resiliencia en forma de «casita», como se muestra en la Figura 2. El autor utiliza este vocablo – en español – «porque la idea se nos ocurrió en Chile, trabajando con unos educadores. Es una palabra de fácil pronunciación en todos los idiomas, lo cual resulta ventajoso en el contexto internacional» (Vanistendael, 1998, p. 43).

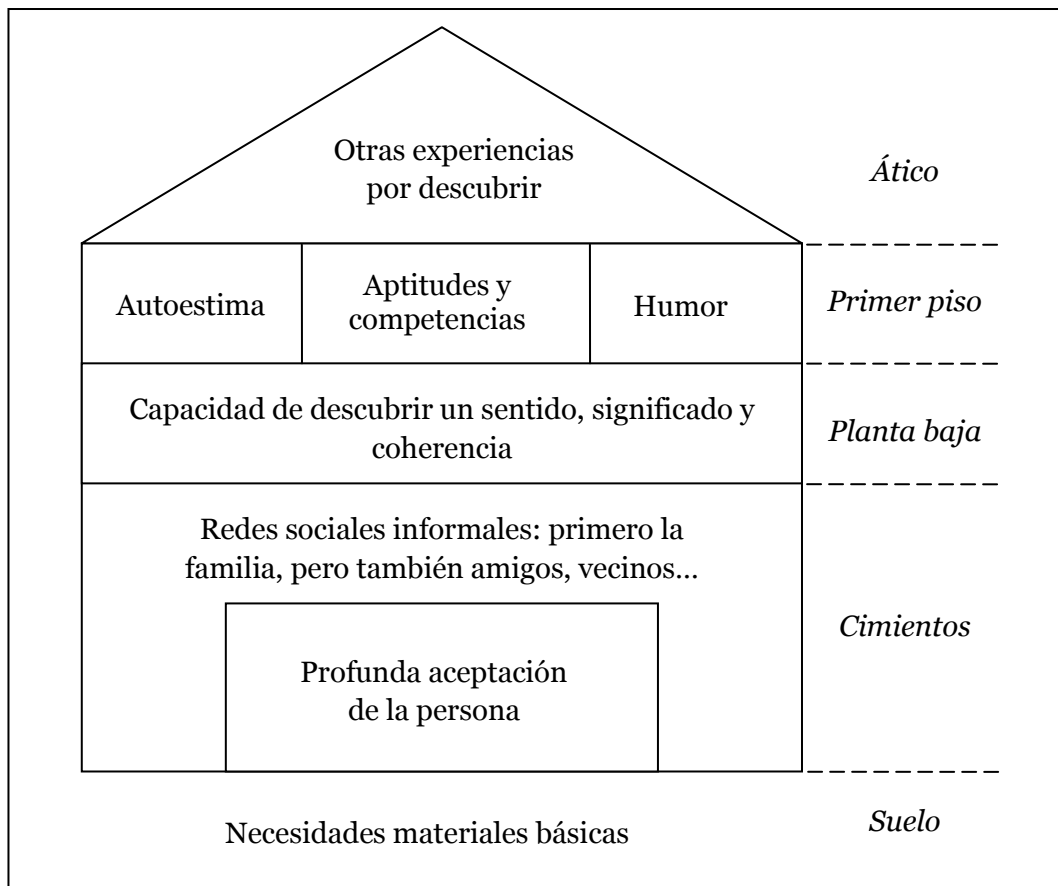


Figura 2. La «casita» de Vanistendael (Vanistendael, 1998, p. 44)

En esta representación, cada una de las habitaciones simboliza un ámbito en el que se puede intervenir para mantener el edificio de la resiliencia (Vanistendael, 1998). Al igual que ocurre en un edificio, cuyas habitaciones están conectadas por puertas y escaleras, «en la vida real existen nexos de unión entre diferentes esferas» (Vanistendael, 1998, p. 47).

Esta herramienta pretende servir de ayuda para detectar las fortalezas y debilidades de los individuos y de su entorno, y es un instrumento flexible, ya que admite su reestructuración añadiendo otros elementos – habitaciones – si se considera necesario (Vanistendael, 1998).

3.1.4. La resiliencia en el ámbito educativo

Según Benard (1991), «existen evidencias que demuestran que la escuela puede servir de escudo protector para ayudar a los niños a resistir las múltiples vicisitudes que pueden afrontar en un mundo estresante» (p. 12).

En primer lugar, conviene destacar la importancia del *efecto Pigmalión*: «La investigación ha identificado que las escuelas que establecen altas expectativas para todos los niños – y les dan el apoyo necesario para lograrlas – tienen tasas de éxito académico increíblemente altas» (Rutter, Brook et al., Edmonds, O'Neil, Levin, Slavin, Karweit, y Madden, citados por Benard, 1991, p. 13).

Por otro lado, también se conoce el efecto protector que, en las escuelas como en la familia, ejerce la participación de los jóvenes (Benard, 1991). Rutter (citado por Benard, 1991) afirma que en las escuelas con bajos niveles de conflictos, a los chicos se les daba mucha responsabilidad, de modo que participaban muy activamente en la vida escolar; «Se les trataba como personas responsables y ellos reaccionaban en consecuencia» (p. 15).

Para Berliner & Benard (1995), «cuantas más relaciones o experiencias positivas haya en la vida de los niños – ya sean en la familia, la comunidad o la escuela – mayores serán sus opciones de sobreponerse a la adversidad» (p. 4).

En relación con cómo debe enfocar la escuela lo concerniente a la resiliencia, Winfield (1999) afirma que los educadores no deben entender este concepto como algo que *se hace*, sino como algo que *se fomenta*:

Si se ve la resiliencia como algo que se hace, entonces muchas de las estrategias que se adopten serán a corto plazo y estarán orientadas erróneamente a cambiar al niño.

(...) La resiliencia debería ser vista como algo que se fomenta a lo largo del desarrollo de los alumnos mediante procesos protectores para los estudiantes en momentos críticos de sus vidas. Cuando se ve la resiliencia como un proceso de desarrollo que puede ser fomentado, entonces las estrategias para el cambio pueden ser dirigidas hacia las prácticas, las políticas y las actitudes entre los educadores. (p. 38)

Winfield (1999) destaca tres características del proceso de fomento de la resiliencia:

Es un proceso a largo plazo y evolutivo; el proceso ve niños con fortalezas más que con déficits/riesgos; y el proceso promueve procesos protectores de tal modo que los niños pueden tener éxito a través de cambios en el sistema, las estructuras y las creencias dentro de la escuela y de la comunidad. (p. 39)

3.2. Materiales y métodos

3.2.1. Materiales

Tras definir el marco teórico en el que se basa el fenómeno de la resiliencia, se ha pasado a estudiar el grado de conocimiento que sobre él se tiene y se ha analizado la viabilidad de implementar la identificación sistemática de factores protectores en el alumnado, a través de la realización de una serie de entrevistas a docentes de un centro escolar de Vizcaya, con el fin de fundamentar las discusiones de este TFM.

Posteriormente, y con la intención de elaborar una propuesta de cuestionario para la sistematización de la recogida de datos de los alumnos, se ha organizado una reunión conjunta de los docentes y la investigadora, en la que, partiendo de las ideas de uno de los autores de mayor autoridad en el ámbito de la resiliencia (Grotberg), se han detallado las cuestiones que, a juicio del equipo, deben componer dicho cuestionario, al menos en una primera aproximación.

Estas técnicas de recolección de datos se adscriben a los métodos de la investigación cualitativa (Hernández, Fernández & Baptista, 2003).

3.2.1.1. Entrevistas personales

Se han realizado un total de cuatro entrevistas, tanto a la persona que realiza tareas relativas a la Orientación pedagógica como a otros tres docentes (los cuatro, mujeres) de un centro vizcaíno en el que se imparten Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior, Bachilleratos, Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), y donde también existen aulas de Sección de Aprendizaje de Tareas (SAT), Educación Permanente de Adultos (EPA) y Enseñanzas Complementarias.

Para la selección de las personas entrevistadas se ha tenido en cuenta su experiencia profesional en el trabajo con alumnos con factores de riesgo, ya que es esperable que a lo largo de su trayectoria hayan observado casos de personas resilientes que puedan servir para enriquecer el estudio. De este modo, las cuatro profesoras elegidas imparten formación, entre otros, a los cursos de PCPI y Enseñanzas Complementarias, siendo características comunes de los alumnos de este último (al que se le conoce en el colegio como *Comple*), la problemática personal (en algunos casos, son alumnos con trastornos psiquiátricos diagnosticados), los entornos

familiares complejos o incluso inexistentes, la baja motivación y autoestima, y las muestras de desinterés hacia su futuro.

A lo largo de estas entrevistas se ha pretendido, en primer lugar, analizar el grado de conocimiento que existe en ese contexto educativo concreto acerca de la resiliencia, para, a continuación, reflexionar sobre los factores protectores y acerca de la viabilidad de sistematizar su identificación en el aula. Posteriormente, se ha analizado el papel que la familia y el profesorado asumirían en el proceso, para finalizar recordando casos reales que los docentes identifican como correspondientes a personas resilientes, tratando de ver en qué factores protectores se habían apoyado y si éstos habrían sido promovidos desde el ámbito educativo o desde la propia persona.

Se ha diseñado una entrevista semi-estructurada de respuestas abiertas, siguiendo un cuestionario compuesto por dieciocho preguntas susceptibles de cambios en función del desarrollo de la conversación.

Las transcripciones de las cuatro entrevistas se recogen en el apartado de Anexos.

3.2.1.2. Sesión grupal

Tras una primera reflexión acerca del fenómeno de la resiliencia a lo largo de las entrevistas individuales, se ha llevado a cabo una reunión conjunta que ha contado con la participación de tres de las docentes entrevistadas previamente y la investigadora, en la cual se ha realizado una lluvia de ideas relacionada con el diseño del cuestionario para identificar los factores protectores de los alumnos.

A lo largo de la reunión se ha establecido un debate entre las participantes, que ha permitido fijar una serie de detalles formales relacionados con el modo de llevar a la práctica la idea: a qué grupos irá dirigido, qué momento del curso es el idóneo para implementarlo, cómo se les presentará a los alumnos, entre otras cuestiones.

Asimismo, se han esbozado las preguntas que constituirán el cuestionario. Tal y como se desprende de las discusiones parece claro que, en caso de que finalmente se opte por implementar la utilización de dicho cuestionario en el centro educativo, será necesario realizar un trabajo posterior por parte del equipo, con el fin de obtener un documento que satisfaga los requerimientos del alumnado al que está destinado.

La formulación de las preguntas del cuestionario se ha realizado basándose en el modelo creado por Grotberg, por el que un niño resiliente es aquel que verbaliza las siguientes expresiones: «Yo tengo», «Yo soy», «Yo estoy», «Yo puedo» (Grotberg, 2002).

En el apartado 4, Propuesta Práctica, se describe de forma pormenorizada el modelo de cuestionario ideado.

3.2.2. Métodos

3.2.2.1. Variables o propiedades de la entrevista

Para la elaboración de las entrevistas a los docentes se han tenido en cuenta variables relacionadas con diferentes aspectos:

Variables sociodemográficas (para contextualizar los testimonios):

- Cargo en el centro
- Titulación
- Experiencia laboral

Término resiliencia:

- Conocimiento previo del concepto
- Fuentes de información
- Interés
- Causas del desconocimiento

Sistematización de la recogida de datos sobre factores protectores del alumnado:

- Utilidad
- Viabilidad
- Accesibilidad de los resultados
- Dificultades
- Requerimientos
- Alternativas

Factores protectores:

- Factores susceptibles de ser fomentados desde el ámbito educativo
- Viabilidad de promover los factores familiares desde la escuela

- Factores más importantes de cara a la elaboración del cuestionario

Implicación en el proyecto:

- Viabilidad de implicar a las familias
- Grado de implicación del profesorado

Experiencias previas en relación con la resiliencia dentro del ámbito educativo:

- Identificación de personas resilientes
- Identificación de los factores protectores en los que se apoyaron estas personas
- Promoción de los factores de estos individuos dentro de la escuela

3.3. Fuentes. Metodología específica

3.3.1. Fuentes de la investigación

Para la realización de este estudio se han consultado numerosas fuentes bibliográficas de diversos tipos: libros, artículos científicos, revistas, informes y ponencias, con el fin de recopilar información relacionada, no sólo con el problema investigado – la resiliencia y los factores protectores que la promueven – sino también con los fundamentos de la investigación cualitativa que rigen este trabajo, y con aspectos dirigidos a sustentar la propuesta práctica de este TFM.

A pesar de la ingente cantidad de documentación existente acerca del tema tratado, sobre todo desarrollada por autores estadounidenses, no ha resultado sencillo conseguir acceder a algunas fuentes primarias que se consideraban imprescindibles para construir las bases teóricas, al tratarse en muchos casos de documentos antiguos o de acceso restringido. Por ello, se ha acudido también a fuentes secundarias de reconocido prestigio, como la Organización Mundial de la Salud, así como al trabajo realizado por la Doctora Judit Fullana, de la Universidad de Girona, cuya recopilación de factores protectores de distintos autores merece especial mención debido a su innegable utilidad.

Internet ha sido una herramienta imprescindible a lo largo de todo el proceso, ya que la limitación temporal de este TFM ha obligado a seleccionar, por su carácter de inmediatez, exclusivamente contenidos accesibles desde la Red.

Para realizar las búsquedas se ha utilizado el buscador de Google y las aplicaciones Google Libros y Google Académico; algunas bases de datos consultadas han sido el Repositorio de la Universidad Internacional de la Rioja (Reunir) y la base de datos sobre Educación ERIC (Education Resources Information Center).

Entre las revistas consultadas, se pueden mencionar la «*Revista de Investigación Educativa*», «*Temas de Educación*» o «*American Psychologist*».

3.3.2. Metodología específica

Como se ha mencionado anteriormente, La metodología empleada a lo largo de este estudio es de tipo cualitativo, cuyo proceso se puede dividir en una serie de etapas a lo largo de las cuales se realizará un trabajo previo de documentación, se elaborarán herramientas para recopilar información de campo y se extraerán resultados que se contrastarán con los fundamentos teóricos estudiados.

En la Figura 3 se muestran, de forma esquemática, las fases en las que se ha estructurado la investigación.

En primer lugar, es necesario conocer el estado del arte acerca del problema investigado: la resiliencia, los factores protectores y su utilidad en el ámbito educativo. Esto permitirá, a través de documentos de diversos autores de renombre, establecer los fundamentos teóricos, lo que resulta indispensable para poder fundamentar las discusiones de forma adecuada.

Después, se identifican las variables que estructurarán el trabajo de campo, y se seleccionan los individuos que formarán la muestra objeto del estudio. En base a ello se elaboran las herramientas de recogida de datos: la entrevista y la sesión grupal.

La recogida de datos ha tenido lugar a lo largo del mes de febrero de 2014. Tanto las entrevistas como la reunión grupal se han llevado a cabo en el centro escolar vizcaíno en el que trabajan todas las personas participantes, en una sala habilitada para este fin. Con una duración aproximada de una hora cada una, al comienzo de las entrevistas la investigadora ha explicado su relevancia dentro del trabajo propio del TFM, para a continuación realizar una breve presentación acerca de la resiliencia y de los factores protectores, con el objetivo de poner en antecedentes a las participantes sobre el tema que se iba a tratar seguidamente.

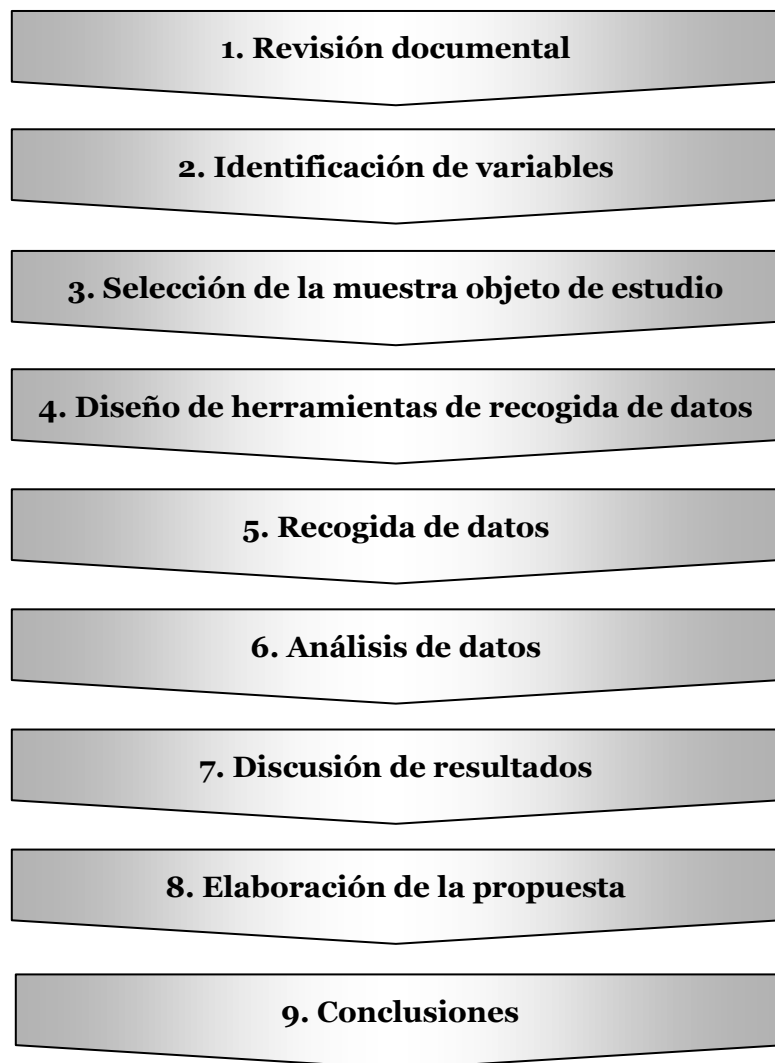


Figura 3. Pasos de la investigación cualitativa

Como es habitual en este tipo de trabajos de campo, las conversaciones han sido grabadas íntegramente, con el fin de poder transcribirlas y así tener acceso de forma fidedigna a los argumentos dados en cada caso, eso sí, manteniendo siempre la confidencialidad, tanto de las personas entrevistadas, como de los individuos citados por ellas. Ha de tenerse en cuenta, asimismo, que las transcripciones, que se emplearán en el apartado de discusiones de este trabajo, se han realizado siguiendo fielmente los diálogos surgidos durante las entrevistas, por lo que las expresiones y vocabulario son propios del lenguaje oral, sin que deba esto afectar a la rigurosidad del estudio.

La sesión grupal, también de una duración aproximada de una hora, se ha desarrollado sin guión preestablecido, a través de una lluvia de ideas en la que se

han ido tratando, de forma espontánea, distintos aspectos formales relativos a la sistematización de la recogida de datos sobre factores protectores de los alumnos. Se ha tratado también de acometer desde cero la redacción de preguntas para conformar el cuestionario, pero finalmente se ha optado por tomar el modelo creado por Grotberg (citado por Munist et al., 1998) consistente en una serie atribuciones verbales cuya posesión puede considerarse como una fuente de resiliencia, al considerar que podría resultar muy eficaz para el objetivo buscado.

Una vez concluida esta etapa de la investigación, se analiza la información recopilada, con el objetivo de extraer las argumentaciones que fundamenten la discusión de resultados. Esta fase consiste en la interpretación de la información recabada durante el estudio de campo y en su comparación e integración en el marco teórico:

Las ideas fundamentales que obtendremos se emplearán para generar las explicaciones. Se relacionan los datos obtenidos con otros trabajos o estudios y con marcos analíticos más generales, dentro de los que cobran sentido los datos estudiados. De esta manera se intenta integrar los hallazgos obtenidos dentro de áreas de interés más amplias. (Porta & Silva, 2003, p.16)

Como consecuencia del trabajo desarrollado hasta este momento, se estará ya en disposición de poder elaborar una propuesta práctica de sistematización de la recogida de datos sobre factores protectores en el aula que pueda servir al equipo docente de ayuda para conocer a los alumnos y poder anticiparse a sus necesidades, favoreciendo la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para finalizar, se extraerán las conclusiones pertinentes para dar por terminada la investigación.

3.4. Resultados y discusiones

3.4.1. Sobre el conocimiento del término resiliencia

El estudio de campo en relación con este concepto da muestras de un escaso conocimiento del término resiliencia por parte de los docentes del centro educativo seleccionado para la muestra, aunque las entrevistadas coinciden en afirmar que, aunque no se use el término como tal, sí es constante su empleo en el aula, sobre todo en los grupos más problemáticos.

La entrevistada 4 afirma: *«Muchas veces hacemos cosas por intuición, por buena voluntad, por sentido común, pero que si se conocen, si las tenemos pautadas, es más fácil hacerlas»*. Este testimonio está en consonancia con la utilidad que, según Goldstain (2013) puede obtenerse del enfoque de la resiliencia: *«La resiliencia valida la sensatez del corazón, o el conjunto de prácticas intuitivas e innatas de la intervención clínica»* (p. 6).

La entrevistada 3 cree haberlo tratado en alguna charla aplicado al profesorado, de modo que sería *«la capacidad que tenemos los profesores para seguir adelante frente a las dificultades»*.

También se hace referencia a cursos de formación en los que se han tratado aspectos que tienen que ver con la resiliencia. A este respecto, la entrevistada 2 dice:

«Hemos tocado temas que tienen que ver con todo esto, pero no con ese nombre como tal. Hemos recibido charlas, por ejemplo, que tienen que ver con la motivación de los alumnos, cómo podemos empatizar con ellos, cómo utilizar la inteligencia emocional, el tema de las inteligencias múltiples».

De las conversaciones se extrae un interés por estudiar el concepto relacionado con su utilidad, en especial para un centro con alumnado cuyas características familiares y sociales hacen necesario contar con pautas de actuación para fomentar sus habilidades y capacidades; como señala la entrevistada 1, *«conociendo cómo podemos trabajarlo, creo que potenciamos que sigan adelante, que no se pierdan por el camino, que al final es lo que queremos»*.

En cuanto a las causas del desconocimiento del concepto teórico, surge la posibilidad de que se deba a que, por un lado, *«igual son términos sacados de psicología y que hasta que llegan a la Educación o hasta que los vamos metiendo en programaciones pasa tiempo»*, y por otro, a la *«Tradicción de Educación que hemos tenido»*.

La entrevistada 2 hace referencia a que muchas de las investigaciones realizadas en torno al tema de la resiliencia provienen de Latinoamérica – lo cual se ha evidenciado durante la fase del estudio bibliográfico de este TFM – y argumenta que esto puede deberse a que *«allí hay mucha gente con muchos factores de riesgo, entonces a lo mejor es una población muy dada a esos estudios»*. Este hecho queda respaldado por informes como el del Organismo chileno Ceanim, que afirma que *«En Chile y Latinoamérica, la pobreza y sus múltiples formas de privación es un*

hecho concreto y fácilmente distinguible. Por esto, el estudio de la *Resilience* y sus alcances, cobra gran importancia para nuestro continente» (Ceanim, 1999, p. 15).

En esta misma línea, Masías (2002) señala que la población joven de su país (Perú), así como la de otros en vías de desarrollo e incluso en los más desarrollados, debido a las situaciones de riesgo presentes en muchos casos (pobreza, maltrato, postguerra, represión política), puede considerarse como uno de los contextos más resilientes del mundo y susceptible de ser visto como «un laboratorio» para el estudio del fenómeno de la resiliencia.

3.4.2. Sobre la utilidad de sistematizar la recogida de factores protectores del alumnado

Masten (citado por Becoña, 2006) afirma: «La resiliencia tiene, o debería tener, una clara relevancia tanto para la prevención como para el tratamiento» (p. 142). Así lo corroboran también Berliner & Benard (1995), destacando que «es imperioso formular las políticas educativas teniendo en cuenta la resiliencia» (p.4). En la misma línea se expresa Newman (2002): «El peso de la evidencia sugiere que la incorporación de estrategias para fomentar la resiliencia en los servicios a niños y jóvenes es una táctica efectiva» (p. 70).

Por su parte, Benard (1991) subraya la importancia del estudio de los factores protectores en los niños para lograr su desarrollo saludable, y añade que «las intervenciones preventivas deben centrarse en crear contextos ambientales favorables – familias, escuelas y comunidades – que refuercen comportamientos positivos» (p.6).

Existe unanimidad entre las entrevistadas en señalar que la sistematización de la recogida de datos acerca de los factores protectores en los que se apoyan los jóvenes sería de gran utilidad para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y el crecimiento personal de los alumnos. Lo expresan así:

«(...) Cuanta más información tengamos de los alumnos, más fácil es ponernos en su lugar, ir trabajando y viendo las carencias que tienen y ver en qué les podemos apoyar. Es fundamental conocer estos datos, pero a veces en lo que los obtenemos ya se ha ido el curso. (...) de hecho sí que teníamos pensado cómo recopilar más información del alumno antes de que esté ya aquí. Lo que habíamos pensado era conocer a las familias

previamente y al igual que nosotros rellenamos para nuestros hijos unos cuestionarios enormes, hacerlo aquí con las familias».

«(...) A mí me parece que a la gente que tiene dificultades se le llega mucho por el tema emocional, quizás porque tienen una carencia; pero, poner nombre a cuáles son esos factores o simplemente buscarle un sentido teórico a eso que estamos haciendo, ver que igual hay más experiencias, que se pueden hacer diferentes tipos, y que todo el mundo en bloque hiciera lo mismo ante un grupo de alumnos concreto.».

Muchas veces nos falta información. Cuando recibimos información de un alumno que no sabíamos, entendemos muchas cosas. (...) En alguna ocasión hemos dicho sobre alguna persona que nos ha llegado: «pero, ¿cómo no nos habéis contado esto antes?» «Es que no queremos perjudicar a nadie.» Pero esto no es provocar ningún perjuicio. Es una información necesaria, con la que, si yo lo sé desde el principio, actúo de una forma en consecuencia: si yo sé que una persona ha sido maltratada o que ha tenido bullying actúo de una forma distinta, o no hago un comentario, o intento parar a un compañero cuando en plan de broma le dice no sé qué. O sea, que la información es importante. Entonces, todo eso sería un punto de partida, nos daría pie a empezar a rascar».

«Creo que es útil para toda persona que trabaja con menores, bueno, en cualquier edad creo que es importante, pero yo creo que cuanto antes se trabaja, es más fácil que las habilidades mejoren. En todos los ámbitos, a nivel educativo, a nivel psicológico, no sólo en el colegio, yo creo que se podría trabajar en muchos campos. En el centro, sí. En nuestro caso puede ser interesante».

Este último testimonio introduce, además, una hipótesis según la cual trabajar la resiliencia desde una edad temprana tendría beneficios para el individuo. Esta idea queda refrendada por trabajos como los de Hall (citado por Kotliarenco et al., 1997), que defiende la «importancia de la detección temprana de los factores estresantes o de riesgo, para así reducir sus efectos en el desarrollo de los niños» y Bronfenbrenner (citado por Kotliarenco et al., 1997), para quien «el hecho de realizar tempranamente las intervenciones, produce un mayor y mejor impacto» (p. 41).

3.4.3. Sobre la viabilidad del proyecto

A la pregunta de si consideran que el proyecto relativo a la sistematización de la recogida de información acerca de los factores protectores presentes en el alumnado es realizable, las entrevistadas han contestado afirmativamente, aunque después han matizado sus respuestas, tal es el caso de la entrevistada 3, que identifica carencias en cuanto a la sistematización de procedimientos en el centro escolar:

«Sí, es viable y tiene todo el sentido; tiene sentido porque lo hacemos pero no lo recogemos. Es lo que en este colegio nos ha pasado muchas veces, hacemos muchas cosas pero no somos capaces de publicarlas, porque no las sistematizamos. Y luego, de repente, encuentras en pedagogía cosas que tú también estás haciendo, lo que pasa es que otros las han publicado. Hay que ser sistemáticos, y nosotros no lo somos».

Winfield (1999) advierte que el desarrollo de la resiliencia es un proceso a largo plazo, lo que dificultaría la efectividad del proyecto propuesto en este TFM teniendo en cuenta el escaso tiempo de que se dispone, ya que en algunos casos, los alumnos sólo acuden al centro durante un año. Sobre ello, la entrevistada 1, considera que en cualquier caso, *«se tiene que intentar»*, aunque cree que debe ser un procedimiento sujeto a posibles modificaciones en función de cómo se desarrolle en la práctica.

3.4.4. Sobre la accesibilidad de los resultados

Una vez completado el cuestionario por parte de los alumnos, cabe preguntarse qué agentes de los que conforman la estructura del colegio deberían tener acceso a los resultados. Como es evidente, todas las entrevistadas mencionan al tutor del grupo estudiado, que es quien, por otra parte, parece natural que se encargue de liderar el proyecto.

Debido a su papel destacado en el asesoramiento de los alumnos, también se alude a la orientadora del centro, que en este caso concreto forma parte además del equipo docente del curso que se considera más problemático (Enseñanzas Complementarias), grupo visto por las entrevistadas como primer destinatario potencial en el caso de que la iniciativa saliese adelante.

No se observa el mismo consenso, en cambio, sobre si el equipo de trabajo del curso al completo (los profesores que imparten materias en el curso en cuestión) debe tener acceso a los datos obtenidos a través de los cuestionarios o no. La entrevistada

4 plantea: *«Yo creo que [debe tener acceso] el profesorado que trabaja con ellos, los equipos de trabajo; no entra en clase sólo el tutor, de hecho, aquí en las reuniones de equipo ponemos todo encima de la mesa, porque somos un equipo, precisamente».*

En cambio, las demás entrevistadas creen que deberá actuarse en función de la información obtenida: *«Los aspectos negativos yo creo que hay veces que hay que reservarlos, creo que con que lo sepan el tutor, co-tutor y la orientadora, suficiente, para afrontar lo negativo y ayudarlo. Los aspectos positivos a trabajar, creo que lo deberíamos intentar hacer todos los profesores».*

Con respecto al claustro en su conjunto, se apunta a la necesidad de comunicarle ciertas informaciones que se considere que deben ser conocidas para garantizar la buena marcha del trabajo diario: *«Yo creo que hay cosas que tienen que compartir, porque si no, no vamos a una».* *«(...) Hay cosas que no se pueden comunicar, no todos los profesores tienen que saberlo todo de los alumnos».* *«(...) Este año hemos tenido situaciones que tiene que conocer todo el centro; en esos casos, sí».*

3.4.5. Sobre las dificultades del planteamiento

Las dificultades que, a juicio de las entrevistadas, se pueden presentar durante la implementación práctica del proyecto se refieren, por una parte, a aspectos motivacionales y formativos del profesorado, y por otra, a la reacción del alumnado ante un cuestionario de las características señaladas con anterioridad, como recoge el testimonio de la entrevistada 2:

«No sé si este tipo de cosas pueden causar algún resquemor en alguien, o levantar ampollas en alguien, por las dos partes, tanto por profesorado como por alumnado. (...) Igual hay algunos [alumnos] que pueden mentir o decir ciertas cosas que no son, o contar cosas que “espero”. O sea, puede verse distorsionado. Y yo creo que los profesores no deberían, pero que también puede generar “no me atrevo a meterme en este tema”, o un poco de temor, temor ante el desconocimiento, o “no sé cómo manejar la situación”. (...) Pero bueno, yo creo que ahí está la formación, que habría que darla».

Sobre el primer aspecto – la actitud del profesorado – la entrevistada 1 comenta:

«A nivel de profesores, todos los cambios nos dan miedo, entonces la gente a veces es reticente. El hecho de aplicar un cuestionario es algo sencillo, nadie va a poner pegos, yo pienso, el analizarlo a nivel de tutor tampoco creo que se pongan pegos, porque creo que es recopilar información positiva para conocer a nuestros alumnos, pero el aplicarlo todos los profesores, sí que va a haber gente [que diga] “pues yo no sé”, “yo no tengo esas habilidades”, “yo no sé cómo hacerlo”... Sí que creo que va a haber que motivar al profesorado, incluso dar habilidades; primero fijar qué es lo que queremos potenciar, cómo lo vamos a hacer, y enseñar a todos cómo podemos hacerlo».

A este respecto, Winfield (1999) establece:

Debemos cambiar nuestro enfoque de aquel que enfatiza los riesgos, déficits y psicopatologías hacia uno que aproveche la protección, las fortalezas y los valores. (...) La promoción de los procesos protectores para ayudar a los niños a tener éxito requiere que cambiemos convicciones, sistemas y estructuras dentro de la escuela y las comunidades. (...) Estos sistemas de creencias pueden ser modificados implementando un desarrollo profesional sostenido, adoptando políticas escolares y desarrollando culturas que fomenten el aprendizaje y el éxito tanto de estudiantes como de docentes.

En cuanto a las posibles reticencias por parte del alumnado a colaborar en esta iniciativa, la entrevistada 4 plantea:

«No todo el mundo suele ser sincero, y es normal, también lo entiendo: cuando vas a un sitio nuevo quieres dar tu mejor cara, y hay muchas veces que hay cosas que duelen y no son para contarlas, que pueden remover a las familias. Muchas veces nos damos cuenta de que intentan maquillar las situaciones, pero también entiendo que es difícil poner encima de la mesa los problemas de cada uno; y que igual tampoco es lo habitual que se encuentran en otros centros, aquí parece que rascamos un poquito más, que queremos ir un poquito más allá».

Para intentar que, en la medida de lo posible, los escolares respondan el cuestionario de forma abierta y sincera, se adoptarán una serie de medidas relacionadas, por un lado, con la generación de un clima de cordialidad en el aula con anterioridad a la entrega del cuestionario – para que los jóvenes se sientan cómodos y confiados -, y por otro lado, con el diseño formal del documento, procurando utilizar un lenguaje

sencillo y cercano, y dando preferencia a respuestas cerradas (Sí/No), lo que facilitará, previsiblemente, la colaboración por parte de los alumnos.

3.4.6. Sobre los requerimientos del proyecto

De las entrevistas se desprende la necesidad de llevar a cabo una labor de formación del profesorado destinada a conocer en profundidad el concepto de la resiliencia y su utilidad, así como las estrategias que pueden emplearse para fomentar los distintos factores protectores de los alumnos.

Una de las entrevistadas menciona en este punto la ayuda que en la actualidad brinda al centro escolar la fundación *Etorkintza*¹, que ofrece charlas a los jóvenes: «*Habla también de factores de riesgo en relaciones sociales, no tanto en el estudio, sino más como amigos, como familia, como comunidad*». Pues bien, de la información contenida en la página Web de dicha fundación se extrae:

Intervenimos con población infantil, adolescente, joven, profesorado y familias con el objetivo de fomentar factores de protección y reducir los factores de riesgo asociados a los consumos de drogas y a otros comportamientos de riesgo, y detectar de forma precoz situaciones de vulnerabilidad social generadas en la infancia y adolescencia. (Etorkintza, s.f.)

Resulta evidente que el centro educativo podrá encauzar sus requerimientos de formación hacia esta fundación, que conoce la terminología relacionada con el enfoque de la resiliencia, por lo que presumiblemente estará en disposición de orientar a los docentes sobre cómo llevar la teoría a la realidad del aula.

Aunque en este trabajo se esboza un modelo de cuestionario para su uso en el centro escolar, también sería deseable contar con el asesoramiento de Etorkintza de cara a perfeccionarlo, para obtener así una herramienta que se adecue en lo posible a los destinatarios y a los objetivos que se pretenden lograr.

Requisito fundamental para tener éxito en el proyecto es la disponibilidad de tiempo para poder formarse e implementarlo con calidad; en este sentido, la entrevistada 1 es contundente: «*Si hay ganas, el tiempo no es problema. Si te parece interesante e importante, el tiempo se saca*».

¹La Fundación Etorkintza es una institución privada sin ánimo de lucro fundada en Bilbao en 1984, «cuyas acciones y procesos están destinados a personas que se encuentran en situación de riesgo, con problemas de adicción, salud mental y exclusión social» (Etorkintza, s.f.).

3.4.7. Sobre las posibles alternativas

A tenor de las respuestas recogidas a lo largo de las entrevistas, no se identifica ninguna alternativa clara a la realización de un cuestionario destinado a conocer los factores protectores de los estudiantes. Sin embargo, sí se pone de manifiesto la necesidad de complementarlo por medio de entrevistas individuales, *«porque sacamos también mucha información no sólo a través de lo escrito, la comunicación no verbal yo creo que nos puede aportar muchas cosas, y esos datos se pierden con un cuestionario»*. A este respecto, se advierte que ese tipo de entrevistas sí suponen una elevada inversión en términos de tiempo: *«Ahí sí que creo que las horas no nos dan para todo»*.

3.4.8. Sobre los factores protectores que pueden ser promovidos desde el ámbito educativo

Antes de pasar a analizar cada factor protector en profundidad, es obligado destacar aquí la reflexión que realiza la entrevistada 3:

«Yo creo que podemos reforzar todos los estímulos positivos: una cosa que hagan bien, reforzarla. Yo hago eso en clase: si alguien hace algo mal, pues no importa; buscar qué es lo que hace bien. Y cuando hay algo que hace bien, ponerlo delante de los demás, y procurar que todos hagan una cosa bien para que todos tengan al menos algo puesto bien delante de los demás.

Lo que pasa es que es difícil, nos sale antes lo negativo que lo positivo, pero hay que trabajar en ello, tenemos que cambiar nuestro concepto, hay que cambiar el paradigma.

(...) Una de las primeras cosas que hay que cambiar en todo eso es la concepción del profesorado, por supuesto: para poderles ver con positividad, el profesorado no tiene que estar quemado, y hay mucho profesor quemado que sólo quiere repetir esquemas antiguos, entonces, eso no sirve».

Se estaría hablando, en cierta medida, de la aplicación de lo que desde comienzos del nuevo milenio ha venido a denominarse *psicología positiva*, que supone «el estudio de la emoción positiva, el carácter positivo y las instituciones positivas» (Seligman & Csikszentmihalyi, citados por Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005, p. 410). «La psicología positiva, de modo semejante a la resiliencia, lo que plantea es que hay que

centrarse en lo positivo. (...) Por tanto, la psicología positiva insiste en la construcción de competencias y en la prevención» (Becoña, 2006, p. 136).

Esta unión entre resiliencia y psicología positiva se observará a lo largo de las discusiones sobre los factores protectores del alumnado que se presentan a continuación, ya que la mayor parte de estos factores están directamente relacionados con una visión positiva del individuo sobre sí mismo o hacia su entorno.

Como se ha señalado en apartados anteriores, como punto de partida para tratar los distintos factores protectores a lo largo de las entrevistas se han tomado las tablas en las que Fullana (1998) reúne las características personales, familiares y sociales que diversos autores relacionan con el fenómeno de la resiliencia (ver Tabla 1 y Tabla 2, en el apartado 3.1.3. del presente estudio).

De este modo, se han citado los siguientes aspectos:

3.4.8.1. Aspectos actitudinales

3.4.8.1.1. Autoestima

Todas las entrevistadas coinciden en que los alumnos con los que tratan en el aula adolecen, en general, de una baja autoestima, siendo éste un factor susceptible de ser promovido desde el ámbito educativo, lo que, de hecho, ya se hace en la actualidad. Éstos son sus testimonios:

«No tienen autoestima. Es la valoración de sí mismos: “La tengo mala. ¿Por qué? Porque la imagen que yo tengo de mí mismo es mala, porque todo el mundo me ha dicho siempre cosas malas. Yo creo que no soy tan mala, pero si los demás me dicen muchas veces, muchas veces, al final voy a ser así”».

«Les podemos ayudar a reforzar la autoestima, a no ser derrotistas en este momento de crisis social, que parece que da igual que estudies o que no estudies, que te formes como persona o no, si, “total, no voy a conseguir nada”, y desarrollar una imagen positiva de uno mismo, eso es importante y se puede potenciar desde aquí, con todas las horas que pasan».

«(...) De hecho – hablo de los alumnos de Comple y PCPI – vienen con un fracaso de otros centros y aquí, como tenemos otras formas de valorar las cosas, tenemos talleres, hay otra forma de calificar, ven que pueden

hacerlo, que el nivel es otro, porque contamos también con otras cosas; entonces, muchas veces es la primera vez que sienten que pueden con algo».

Winfield (1999) identifica la autoestima y autosuficiencia como «procesos que promueven la resiliencia, señalando que se aprenden fundamentalmente por dos vías: a través de interacciones positivas con pares o adultos y mediante el cumplimiento exitoso de una tarea, ya sea académica, musical, artística o deportiva» (p. 42).

Newman (2002) advierte, sin embargo, de que la autoestima no debe ser vista como la panacea para los problemas de niños y adultos: «En algunos casos puede constituir un factor de riesgo. (...) Existen estudios que indican la necesidad de abordar la promoción de la autoestima de una forma más cautelosa y crítica de lo que habitualmente se viene haciendo» (p. 62).

3.4.8.1.2. Autonomía

Durante las entrevistas se menciona también la importancia que tiene, para el colegio, que los alumnos desarrollen su autonomía:

«Eso es algo que nosotros, en tutoría, nos hemos puesto como objetivo para todo el centro. Carecen de autonomía: hay gente que con quince años para dieciséis le están haciendo todo en casa, incluso cortarle las uñas, que si no van al colegio por el mismo camino se pierden. Desde interpretar un plano, saber ir a la compra, mil cosas. Que no se lo demos todo hecho: “mira, esto es lo que hay que hacer, y ahora, muévete tú también, haz cosas”».

Benard (1991) cita las definiciones que diversos autores hacen acerca de este concepto: «fuerte sentido de independencia», «control interno», «sentido de poder», «autodisciplina», entre otras. La autonomía haría en referencia, según esta autora, al «sentido de la propia identidad y la habilidad para actuar independientemente y ejercer cierto control sobre el entorno» (p. 7). Pero va más allá aún, asegurando que la autonomía también podría hacer referencia a la «habilidad para separarse de un entorno familiar disfuncional», debido, por ejemplo, a enfermedades mentales o alcoholismo.

3.4.8.1.3. Optimismo

El optimismo es, a juicio de numerosos investigadores como Mrazek & Mrazek, Rak & Patterson o Klohnen, característica constituyente de los individuos resilientes (Bennet et al., 1998).

Becoña (2006) menciona este término como uno de los focos de interés de la psicología positiva.

Por su parte, Vera (citado por Becoña, 2006) define el optimismo como una fortaleza humana que, junto con la esperanza, la perseverancia, el valor..., «actúa como elemento protector del individuo y previene los trastornos mentales» (p. 136).

La entrevistada 1 considera que es un elemento que debe trabajarse, pero poniendo ciertos límites:

«El optimismo, hay personas con las que se tendría que trabajar, pero no lo haría con todos porque sí. Hay gente que es demasiado optimista y hay que ponerla en la realidad: ser realistas y ponernos metas que podamos alcanzar; me parece más importante el realismo al optimismo en este caso».

Cuando la entrevistada habla de realismo, probablemente se esté refiriendo, más bien, a un «optimismo frente al mundo y a uno mismo, pero condicionado por una realidad que marca límites» (Munist et al., 1998, p. 38). Según estos autores, esta actitud frente a la vida «es esencial para la formación de la resiliencia» (p. 34).

Tal es la importancia del optimismo en el ámbito de la resiliencia que Jew (citado por Bennet et al., 1998) en su pretensión de cuantificar la resiliencia presente en los distintos individuos, ha desarrollado una Escala de Resiliencia basada en la medida de tres facetas: «optimismo, adquisición de habilidades y toma de riesgo» (p. 3).

3.4.8.1.4. Control de los éxitos y fracasos

«El fracaso es sólo la oportunidad de empezar de nuevo, esta vez con más inteligencia» (Ford, 1922).

Los alumnos que acuden al centro tienen en muchos casos, como se ha señalado anteriormente, un historial de fracaso escolar detrás que les hace enfrentarse a las

nuevas experiencias con una actitud negativa: *«Todo es fracaso, tras fracaso, no tengo ningún éxito, luego el éxito conmigo no va...»*, establece la entrevistada 2.

En este sentido, la entrevistada 3 apunta:

«Les podemos ayudar a gestionar los fracasos, no como fracaso sino como oportunidad. Esa concepción americana aquí no la tenemos para nada: aquí se mide el índice de fracaso escolar, y eso provoca unas políticas de Educación concretas. Donde no se mide el índice de fracaso sino las oportunidades y las capacidades, las políticas de Educación son de otra manera».

Diversos autores inciden en la importancia de aprender de las experiencias pasadas:

Así, Grotberg (2002) argumenta que cuando una experiencia resulta exitosa, podrá utilizarse para enfrentarse a otra experiencia de adversidad con confianza, mientras que si, por el contrario, ha fracasado, deberá ser analizada para determinar cómo corregirla.

Por su parte, Munist et al. (1998) describen cómo surge el sentimiento de inseguridad en el niño, recalcando a su vez la necesidad de analizar los fracasos para extraer enseñanzas de ellos:

Si no logra éxito en las empresas comunes, se siente inferior y se vuelve extremadamente susceptible a sus limitaciones. Si los cuidadores, maestros y amigos se burlan o le demuestran que es incapaz, se sentirá inseguro, y comenzará a dudar sobre sus merecimientos de afecto y sobre sus posibilidades de tener éxito en la vida. La sobrevaloración de los fracasos puede afectar la autoestima y aminorar el deseo de avanzar. El manejo adecuado de los fracasos consiste en hacer un análisis sobre cómo se produjeron, y en generar opciones de solución en conjunto. De esta manera se aporta a la formación de la resiliencia. (p. 42)

3.4.8.1.5. Sentido de futuro

De nuevo en este aspecto existe consenso sobre la falta de sentido de futuro por que muestran los alumnos:

«Visión de futuro, ninguna. (...) Yo creo que uno de los problemas básicos es “¿para qué me voy a esforzar?”, “¿para qué me voy a mover?”, “¿cuál es el

premio que voy a conseguir?” No tienen ninguna motivación por la que moverse».

«Esto en general a los adolescentes les suele costar. Y también la capacidad de pensar de aquí a dos años, eso también cuesta bastante».

Parece claro que será obligado abordar este aspecto si se quieren promover las actitudes resilientes de los jóvenes, teniendo en cuenta que, según señala Benard (1991), «éste parece ser uno de los más potentes factores a la hora de predecir resultados positivos» (p. 8).

De acuerdo con Cameron-Bandler (citada por Benard, 1991), «cuando se genera un futuro motivador, somos persuadidos fácilmente para subordinar la gratificación inmediata en favor de otra gratificación futura mayor » (p. 8).

3.4.8.1.6. Responsabilidad personal

La responsabilidad personal es uno de los rasgos relativos a los aspectos actitudinales del individuo que actúan como elementos protectores ante situaciones de riesgo (Clark, citado por Fullana, 1998).

Benard (1991) menciona este término en relación con dos facetas de la vida: la familia y el entorno educativo.

Así, en el ámbito familiar se estaría contribuyendo a generar conductas resilientes cuando se le dan responsabilidades al niño: de este modo, «se está transmitiendo un claro mensaje de que son merecedores y capaces de ser miembros participantes en la familia» (Benard, 1991, p. 11).

En esta misma línea, Werner & Smith (citados por Benard, 1991) encontraron que «tareas asignadas, responsabilidades domésticas (incluyendo cuidado de hermanos) e incluso el trabajo a tiempo parcial para ayudar a la familia han demostrado ser fuentes de fortaleza y competencia para niños resilientes» (p. 11).

En cuanto al ámbito escolar, Benard (1991) se refiere a las investigaciones llevadas a cabo por Rutter en escuelas exitosas, donde observó que «se les daba a los niños una gran responsabilidad. Participaban de forma muy activa en todo lo que ocurría en el colegio; se les trataba como personas responsables y ellos reaccionaban como tales» (p. 15).

Se trata, por tanto, de un factor que debe ser promovido desde la escuela:

El desafío para estas instituciones sociales – y especialmente para los colegios – es implicar a los jóvenes proporcionándoles oportunidades para participar en actividades y labores significativas y valiosas, relacionadas con la resolución de conflictos, toma de decisiones, planificación, establecimiento de objetivos y ayuda a los demás. (Wehlage, citado por Benard, 1991, p. 15)

Durante las entrevistas se ha citado el sentido de responsabilidad, pero más bien referido a la asunción de consecuencias sobre los actos:

«El otro día en jardinería han roto una tubería: tienen que pagarla. Otro ejemplo: una persona temblando porque no quería decir a su madre una cosa; aquí la ha dicho, pero una vez que lo hemos solucionado y está más tranquila lo que tenemos que hacer es que lo cuente ella; (...) “Ahora tienes que contarlo y tu madre tiene que decirnos que se lo has contado, si no, otro día no hacemos esto”. Porque si no sería como proteger sin que asuma responsabilidad por lo que ha hecho».

3.4.8.1.7. Reconocimiento de los límites

Este factor haría referencia al hecho de «ser conscientes de su propia situación desfavorable» (Fullana, 1998, p. 65).

Para Fullana (1998) se trata de un aspecto que debe ser tenido en cuenta por su carácter protector ante situaciones de riesgo:

Una imagen realista de sí mismos y de la situación que viven, de sus límites, de sus potencialidades y de sus condicionantes, favorecerá la articulación de mecanismos adecuados para hacer frente a esta situación. El conocimiento de la situación puede ser un punto de partida necesario para que el individuo articule respuestas orientadas a superar las dificultades. (p. 65)

3.4.8.2. Aspectos cognitivos e intelectuales

3.4.8.2.1. Habilidad para pedir ayuda

Sólo una de las entrevistadas menciona el saber pedir ayuda como un factor protector susceptible de ser promovido desde la escuela: *«Eso sí que es algo que*

creo que tenemos que potenciar, pero ahí la labor es más nuestra, demostrar nuestra accesibilidad: si tú la demuestras, ellos la van a buscar».

Nelson-LeGall & Jones (citados por Winfield, 1999) establecen que la búsqueda de ayuda no debe verse como un «indicador de dependencia, inmadurez, pasividad o incluso incompetencia, sino como un signo de motivación a través del cual el niño está buscando aumentar sus opciones de éxito». Y añaden una razón por la que este factor protector funciona notablemente bien: «la conducta de búsqueda de ayuda hace que los estudiantes sean más hábiles a la hora de captar la atención de los profesores. Buscar ayuda es una manera de establecer, al mismo tiempo, contacto interpersonal con otro adulto» (p. 45).

3.4.8.2.2. Habilidades para resolver problemas

Este factor protector supone «la capacidad de pensar de forma abstracta, reflexiva y flexible y de ser capaz de probar soluciones alternativas para problemas tanto cognitivos como sociales» (Benard, 1991, p. 7).

Diversos estudios muestran que individuos con problemas psicosociales carecen de estas habilidades mientras que, por el contrario, están presentes en personas con comportamientos resilientes (Benard, 1991).

3.4.8.3. Rasgos afectivos y de personalidad

3.4.8.3.1. Sentido del humor

Todas las entrevistadas durante el estudio de campo se han mostrado sorprendidas al observar la presencia del sentido del humor dentro del listado de factores protectores recopilados en el trabajo de Fullana (1998).

Pues bien, son numerosos los autores que lo identifican como un aspecto propio de individuos resilientes, como en el caso de Soebstad (citado por Kotliarenko et al., 1997), para quien la importancia del humor para la salud física y mental de los niños es tal que deberían incorporarse medidas destinadas a su promoción en el ámbito educativo.

Vanistendael (2005) habla del humor constructivo, para distinguirlo del sarcasmo o la ironía, y establece:

Los lazos entre el humor y la resiliencia pueden ser múltiples. (...) El humor relativiza los problemas, sitúa las cosas en perspectiva, me hace descubrir aspectos positivos pero insospechados de la realidad, crea vínculos positivos entre las personas e incluso puede revelar el sentido, en la medida en que el humor me ayuda a reanudar la vida. El humor que me hace reír abiertamente – con todo el corazón y todo el cuerpo – activa a la vez la inteligencia, las emociones y el cuerpo. (p. 7)

Este mismo autor advierte que «no se puede entrenar a las personas para que resulten cómicas, pero, en cambio, se puede crear un clima adecuado – ya sea en un ámbito laboral, familiar o escolar – donde que el humor pueda desarrollarse» (Vanistendael, 1998, p. 28).

3.4.8.4. Habilidades sociales

3.4.8.4.1. Poseer habilidades sociales; empatía

A lo largo de las entrevistas se pone de manifiesto la importancia que, para el crecimiento personal de los alumnos, tienen las habilidades sociales de que disponga, las relaciones que establezca, y la capacidad de empatía que desarrolle.

Se trata de rasgos identificados por numerosos autores como factores protectores ante la adversidad, recogidos a través de estudios como los de Bernt & Ladd o Werner & Smith (citados por Benard, 1991), que concluyen que «los niños resilientes tienden a establecer más relaciones positivas incluyendo amistades con sus iguales» (p. 6).

Del mismo modo que ocurre con la capacidad para resolver problemas, personas resilientes muestran por lo general estas habilidades mientras que «individuos con problemas criminales, delincuencia, abuso de alcohol y otras drogas, y enfermedad mental en un alto porcentaje presentan carencia de estas destrezas» (Benard, 1991, p. 6).

3.4.8.5. Características familiares y sociales

3.4.8.5.1. Apoyo de las familias

Las peculiaridades del alumnado que acude al colegio en el que se centra este trabajo vienen definidas, en gran parte, a través de situaciones familiares alejadas de lo que se conoce como una «familia tradicional»: en muchas ocasiones se trata de familias

monoparentales con acompañante o relaciones inestables, no siendo extraños tampoco los casos de jóvenes que viven en instituciones y pisos de acogida.

Como plantean las profesoras a lo largo de las entrevistas, sería deseable poder contar con el apoyo de las familias para acompañar al joven en su desarrollo, pero no siempre es posible:

«El tema de la familia es fundamental; muchos padres no entienden tampoco lo que tienen en casa, o no lo quieren entender».

«Aunque no se pueda cambiar a las familias, se puede ofrecer la posibilidad de trabajar con ellas, de darles un apoyo en un momento dado, aunque sea de desahogo, que ya es importante, porque hay familias que también se encuentran perdidas y no sabe cómo reaccionar frente a un determinado momento de sus hijos».

Los principales investigadores del fenómeno de la resiliencia coinciden en destacar el papel fundamental de la familia como factor protector (Fullana, 1998).

Vanistendael (1998) señala que, «si la familia funciona bien, ofrecerá la aceptación incondicional a sus miembros» (p. 19). Pero a continuación reconoce:

Probablemente muchos adultos que se comportan «con normalidad» nunca han experimentado esa aceptación. La investigación sobre la resiliencia no dice que la ausencia de tal clase de aceptación necesariamente creará problemas, sino que dicha aceptación puede hacer a los niños mucho más fuertes para afrontar la adversidad. (p. 19)

Vanistendael (1998) afirma que esta aceptación no proviene exclusivamente del ámbito familiar, sino que puede originarse, por ejemplo, en amistades profundas, por lo que finalmente establece: «Los programas y esfuerzos que ayudan a las familias y a una variedad de relaciones de amistad a funcionar mejor, aún sin pretender la perfección, pueden ser extremadamente importantes y pueden prevenir mucho sufrimiento» (p. 19).

3.4.8.5.2. Personas significativas

Del mismo modo que un entorno familiar positivo contribuye a promover conductas resilientes, la existencia de al menos una persona significativa para el individuo

también lo sitúa en una posición favorable ante la adversidad, como corroboran los estudios de Garmezy, Miller, Werner & Smith o Clark (citados por Fullana, 1998).

La entrevistada 4 alude a la falta de esta figura significativa por parte de ciertos alumnos:

«En algunos casos, vienen también con esa carencia. Hay gente que está en pisos de la Diputación, por diferentes problemas, y hay gente que está muy sola, y ése es un sentimiento devastador: el no sentirse parte de nada, que tu familia te haya abandonado... Algo podremos hacer».

Relacionado con este testimonio, Bender, Bliesener & Lösel (1995) realizaron un trabajo de investigación dirigido a comprender los mecanismos protectores que actúan en adolescentes de instituciones residenciales, puesto que se trata, según ellos, de «personas que se enfrentan a un elevado riesgo de desarrollar problemas de comportamiento y emocionales a largo plazo, como delincuencia» (p. 411). Fruto de este estudio, Bender et al. (1995) extrajeron ciertos factores que, presentes en los jóvenes, parecían actuar como protectores, entre los que se encuentran «la existencia de una persona de referencia fuera de la familia, una buena relación con la escuela, un rendimiento académico positivo y perspectivas de futuro realistas» (p. 416). Y detallaban incluso, acerca de las personas significativas: «la mitad de esas personas de referencia son educadores profesionales del hogar residencial; un tercio, parientes de los jóvenes» (p. 418).

No parece descabellado pensar, a la vista de los resultados de estas investigaciones, que los jóvenes puedan encontrar modelos de conducta fuera del entorno familiar, cuando éste es inexistente o desfavorable, aunque, como apunta otra de las entrevistadas, es necesario tener en cuenta que *«muchos entienden por personas significativas a alguien que les anula; su persona significativa, a veces, no es significativa para el centro».*

3.4.8.5.3. Clima positivo en la escuela. Acogida, escucha

Como es lógico suponer, el factor protector relativo a la buena integración en la escuela es identificado por las entrevistadas como uno de los aspectos sobre los que se puede – y debe – incidir en aras de su promoción desde el ámbito educativo.

Según Benard (1991), «el grado de cuidado y apoyo dentro de la escuela predice de forma poderosa unos resultados positivos en el joven» (p. 12).

La entrevistada 2 reconoce la importancia de la acogida al alumnado *«porque el grupo de alumnos que más dificultades tiene se siente querido por todo el colegio: “aunque no me den clase me conocen”; (...) integrados totalmente: “no somos raros”»*.

Añadiendo a continuación:

«El tema de las relaciones también es importante, un profesor de apoyo. (...) A veces hemos tomado como una especie de recurso en las tutorías, cuando hay un grupo muy complicado – no ha sido de pequeños, fue de mayores – las co-tutorías, o coger personas de referencia: dentro del equipo de profesores, el tutor es como el referente, pero quizá “yo, contigo, tutor, no tengo feeling”, entonces, repartirse la gente en función de esa cercanía, siempre buscando, yo creo, la emoción».

Esta argumentación acerca de la estrategia de tomar personas de referencia en el colegio – las co-tutorías – queda respaldada por diversos estudios: Werner (citado por Benard, 1991) en su estudio longitudinal en la isla de Kauai, observó:

Uno de los modelos positivos hallados con mayor frecuencia era, fuera del círculo familiar, el de un profesor favorito. Para el joven, un profesor especial no era únicamente un instructor de las competencias académicas, sino también un confidente y modelo positivo con el cual identificarse. (p. 12)

El testimonio que se presenta seguidamente aporta un nuevo enfoque al proceso de enseñanza-aprendizaje:

«Es verdad que el Complementarias para mí los contenidos son secundarios, ya tendrán tiempo en PCPI de apretar. (...) Tienes entonces un tiempo – y ellos lo notan muchísimo – para trabajar la persona desde dentro, y eso, creo, es más difícil que luego dejarles que estudien, que aprueben, y enseñarles. No pueden hacer lo segundo sin lo primero bien».

Según la entrevistada, es necesario promover en primer lugar el crecimiento personal de la persona para conseguir que después pueda capacitarse académicamente. Esta idea queda avalada por las palabras de Noddings (citada por Benard, 1991), quien sostiene:

Cuando las estructuras tradicionales de protección se han deteriorado, las escuelas deben convertirse en lugares donde profesores y estudiantes viven juntos, conversan, disfrutan mutuamente de su compañía. Creo que cuando las escuelas se centren en lo que realmente importa en la vida, los fines cognitivos que ahora perseguimos de

forma tan fastidiosa y artificial se alcanzarán un poco más naturalmente. Es obvio que los niños trabajarán más duro y harán cosas – incluso cosas extrañas como sumar fracciones – para las personas que aman y en las cuales confían. (p. 13)

3.4.9. Sobre la promoción de los factores familiares desde la escuela

Fullana (1998) recopila una serie de factores protectores identificados por otros autores en relación con características familiares que favorecen actitudes resilientes, como: preocupación de los padres por sus hijos y participación en su educación, supervisión de las tareas de los hijos, consciencia de los intereses y objetivos de los niños, apoyo de las familias, normas familiares claras, expectativas positivas que se comunican a los hijos, disciplina de los padres o situación económica favorable, entre otros.

Ante la cuestión de si es posible fomentar estos factores protectores desde el ámbito de la escuela, lo cual sería, obviamente, deseable, las entrevistadas muestran su escepticismo:

«Aquí creo que hay un problema en el perfil de los alumnos por los problemas que tienen: no hay una familia detrás que responda. (...) Yo tengo muchos chavales que están solos, o bien porque sus familias trabajan, o bien porque en su familia hay una enfermedad o bien porque no dedican tiempo a sus hijos. (...) Yo he empezado a trabajar con el alumno – hablo concretamente de un alumno – olvidándome en estos casos de su madre. Su madre ya sé que está ahí, que cuando tiene el día bueno, bien, pero cuando no...».

Rutter (1999) afirma que puede resultar de ayuda que, ante situaciones familiares negativas durante gran parte del tiempo, los niños tomen distancia, ya que, según asegura, «los factores protectores actúan de igual modo en el grupo de iguales y en la comunidad que dentro de la familia» (p. 136).

A este respecto, la entrevistada 3 comenta:

«A veces las familias son un obstáculo para que los chavales puedan salir adelante. Este año tenemos a una niña gitana de dieciséis años que si no tuviese su entorno podría seguir adelante, pero está con una depresión de saber... – depresión o presión, no sé – de saber que ya está prometida, sabe

lo que le toca en esta vida, sabe ya cuál es su futuro. “¿Qué más da venir que no venir?” Pero viene porque le encanta. ¿Y qué puede hacer, renunciar a su familia? Ella es quien lleva la casa, (...) ella hace la comida, ella se ocupa de su hermano, ella va al mercadillo,..., y eso es lo que va a hacer. Igual en vez de ir al mercadillo podía poner una tienda, y en vez de depender del entorno donde está ella depende de su autonomía, pero no tiene autonomía. (...) Por eso, a veces, si no tuviesen el entorno familiar igual era mejor. Pero, para poder renunciar a la familia, hay que ser muy valiente, porque eso no tiene vuelta atrás».

El argumento anterior sugiere que ciertos factores protectores (como, en este caso, la autonomía) podrían estar condicionados por el entorno cultural del individuo. Según afirma Grotberg (2002), existe un conjunto de factores resilientes que es común a todas las culturas y todos los países. Las diferencias culturales se evidencian, sin embargo, en ciertos aspectos como el grado de autonomía que se les da a los niños, el tipo y motivos de castigo o la edad esperada para que el niño resuelva sus problemas (Grotberg, 2002).

Resulta interesante, en este punto, apuntar que Grotberg (2002) encontró, a lo largo de investigaciones desarrolladas junto a su colega Gasim Badri, que los individuos – especialmente los padres – estaban dispuestos a adoptar costumbres de otras culturas, una vez que percibían sus beneficios (Grotberg, 2002).

También vinculado a este tema, dos de las entrevistadas subrayan que, cuando se observa que no existe apoyo familiar – sea del tipo de que sea – hacia un alumno, el protocolo del colegio indica que se debe derivar el asunto a Servicios Sociales, para que éstos se encarguen de investigar y tomar las medidas que consideren oportunas.

3.4.10. Sobre la implicación de las familias en el proyecto

Parece lógico pensar que, de cara al éxito en este proyecto, las familias serían de gran ayuda, si una vez identificados – a través del cuestionario que se describirá más adelante – los agentes resilientes en los que los jóvenes se pueden amparar, éstos se potenciasen también desde su entorno más próximo, la familia.

De nuevo, las entrevistadas se muestran escépticas, a pesar de reconocer la importancia que tendría la implicación de las familias:

«Eso parece más difícil, con algunos seguramente sí. Pero es complicado, porque no son conscientes de eso, y porque pasan mucho. Algunos [alumnos] no tienen ni familia, están con los abuelos o en pisos. Entonces, a veces saltamos a las familias y decimos: “lo que consigamos con este alumno va a ser porque nos dirijamos a él”; le haces responsable, protagonista. En otras ocasiones sí, te ayudan mucho; y algunas están perdidas y piden ayuda, en ese caso sí puedes ayudar e implicarlas, pero otras no saben por dónde tirar o no les interesa demasiado».

«Si están dispuestos... Nos cuesta tanto cuando llegamos a casa seguir preocupándonos de nuestros hijos..., es lo que parece. “Que les eduque el colegio, y ya está”. Las familias no consideran que se tienen que implicar más, ya los mandan un montón de horas y les pagan los colegios. (...) Aquí muchas veces decimos: “lo que se pueda trabajar con él”, “pactar con él, no con la familia”, porque la familia sabemos que no va a responder; si queremos conseguir algo, que sea con el alumno».

Ambos testimonios coinciden en que, en muchas ocasiones, desde el colegio se decide trabajar con el alumno dejando la familia a un lado. Este modo de actuar estaría respaldado por estudios como los de Coleman (citado por Benard, 1991), quien señala:

Si reinstituimos la escuela como representante de las familias, dando énfasis al cuidado de los niños (...), éstos desarrollarían las actitudes, la capacidad de esfuerzo y las concepciones de sí mismos necesarias para tener éxito en el colegio y durante su etapa adulta. (p. 13)

Coleman (citado por Benard, 1991) cita, además, los «positivos resultados de jóvenes que han vivido con sus iguales en internados cuando sus familias no podían brindarles apoyo» (p. 13).

El papel que desempeña la escuela en casos de entornos familiares complejos es, por tanto, de enorme trascendencia, como destaca Benard (1991):

Jóvenes resilientes son aquellos que tienen y hacen uso de la oportunidad de satisfacer las necesidades básicas de apoyo social, cuidado y amor. Si esto es inexistente en sus entornos familiares inmediatos, es imperativo que la escuela les provea de oportunidades para desarrollar relaciones de cariño hacia adultos y hacia otros jóvenes. (p. 13)

3.4.11. Sobre la implicación del profesorado

Para que el proyecto que vertebra este TFM resulte fructuoso, los docentes – y la escuela en su conjunto – deben implicarse de forma activa y sostenida en el tiempo, fomentando los factores protectores del alumno a través de acciones enfocadas a diferentes aspectos:

- Cuidado y apoyo: como se ha señalado en apartados anteriores, existen evidencias del papel protector que suponen los profesores en la vida de jóvenes en situaciones adversas. Además, los amigos o personas cercanas dentro del colegio también pueden ejercer una función de apoyo (Benard, 1991). La entrevistada 2 describe cómo se potencia esta dimensión en el colegio:

«Todo el mundo [debe implicarse], el profesorado que está en contacto con los grupos y los que no, porque en nuestro centro somos muy rotativos, un día estamos aquí y otro estamos allá. Yo creo que todo el mundo debe saberlo, es una característica del colegio; a mí me parece súper bonito que vean a una persona que no les da clase, que le acojan en el pasillo y que sepan cómo deben tratar a esa persona. Porque también, si no te doy clase pero me conoces, soy importante para ti».

- Altas expectativas: previamente se ha mencionado el *efecto Pigmalión*; pues bien, «la investigación (...) demuestra de forma clara que un clima escolar con altas expectativas supone un factor crítico para reducir el fracaso escolar y aumentar el número de jóvenes que acceden a estudios universitarios» (Benard, 1991, p. 14). Este planteamiento estaría en consonancia con el paradigma que ofrece la *psicología positiva*, tal y como apunta la entrevistada 3:

«[Los profesores deben estar implicados] en creérselo. Si estoy hablando de que habría que cambiar el paradigma, de ver lo positivo en todos los alumnos, hay que estar implicado».

Como subraya Benard (1991), «cuando el mensaje que uno escucha de forma consistente – de su familia, profesores, u otras personas significativas – es, “tú eres una persona inteligente y capaz”, uno, de

forma natural, se verá a sí mismo como alguien inteligente y capaz» (p. 15).

- Participación e implicación de los jóvenes: este factor, citado ya durante la revisión bibliográfica de este TFM, requiere, obviamente, que los profesores se muestren dispuestos a proporcionar tareas significativas a los alumnos.

Investigaciones dirigidas por Rutter (citado por Benard, 1991) en escuelas con alto índice de éxito, destacan que estas instituciones «creaban una variedad de oportunidades para asegurar que todos los niños encontrasen algo en los que estuvieran interesados y en lo que pudiesen tener éxito» (p. 15).

3.4.12. Sobre los factores protectores en el cuestionario

Ante la pregunta de cuáles son los factores protectores que, imperiosamente, han de contemplarse en el cuestionario, existe diversidad de opiniones; así, una entrevistada cree que se debe comenzar por buscar primeramente aquellos factores sobre los que se puede actuar, mientras que, para otra, «*cuantos más factores conozcamos, mejor*».

Se considera, en todo caso, necesario, buscar a través de este cuestionario, no solamente los factores protectores presentes en los alumnos, sino también los factores de riesgo, como plantea la entrevistada 1:

«Habría que ponerse a hacerlo. Sí creo que es importante que resaltemos, por un lado, los factores de riesgo que tiene, sobre todo para no apoyarnos en ellos, y por otro lado, todos los factores positivos que tiene, para trabajar con el alumno sobre ellos».

El trabajo de Becoña (2006) avala esta reflexión, cuando señala:

Muchos programas para incrementar la resiliencia parten de detectar estos déficits en los niños para corregirlos y así evitar problemas a corto, medio y largo plazo en ellos. Para ello suele partirse en este tipo de programas de los factores de riesgo y protección conocidos para incrementar los de protección y disminuir los de riesgo. (p. 142)

3.4.13. Sobre experiencias personales en relación con actitudes resilientes

Todas las personas entrevistadas reconocen haber encontrado, a lo largo de su trayectoria profesional, a jóvenes que han salido adelante a pesar de las condiciones adversas de su entorno: «*Muchísima gente. Gente que ha estado en pisos, que no tiene familia, y ahí están*».

La entrevistada 1, al reflexionar sobre ello, se plantea la posibilidad de que las actitudes resilientes puedan depender del género o del nivel socioeconómico del individuo. Lo expresa de este modo:

«No lo tengo claro, pero cuando he intentado pensar en personas así, me vienen a la mente más mujeres que hombres. (...) A nivel social, sí creo que una persona de nivel social más bajo es más propensa a ser resiliente por la lucha continua; es más fácil que se haya caído muchas veces y le haya tocado tirar y tirar. Realmente nunca sabemos de lo que somos capaces hasta que lo tenemos delante; entonces, una persona que ha tenido una vida cómoda no es consciente de lo que es capaz porque no le ha tocado».

De acuerdo con la bibliografía consultada, existe unanimidad entre los investigadores en el hecho de que los factores propios de la resiliencia no se desarrollan de igual manera en ambos géneros. Así lo corroboran estudios de Fonagy et al. (citado por Kotliarenco et al., 1997) o Grotberg (2002), quien asegura que la fortaleza interna y las habilidades interpersonales se presentan con mayor frecuencia en niñas resilientes, mientras que los niños suelen ser más pragmáticos. En la misma línea, Bennet et al. (1998) sostienen que, a la vista de sus análisis, la estructura de la escala de resiliencia es radicalmente diferente en mujeres y en hombres.

La influencia del nivel socioeconómico en la resiliencia, en cambio, no suscita el mismo consenso por parte de los distintos autores. Contrariamente al argumento de la profesora entrevistada, para Elder & Conger (citados por Grotberg, 2002) los niños de entornos socioeconómicos elevados serían más resilientes; Fonagy et al. (citados por Kotliarenco et al., 1997) comparten la misma opinión. Sin embargo, Grotberg (2002) es tajante al afirmar que resiliencia y nivel socioeconómico no están relacionados. Según este autor, la diferencia estribaría, más bien, en la cantidad de factores protectores disponibles para individuos de clases sociales altas y bajas.

Preguntadas acerca de los factores en los que – a su juicio – se apoyaron las personas identificadas como resilientes para sobreponerse a sus contextos de riesgo, en los testimonios de las docentes se revelan gran parte de los agentes identificados en este TFM:

- Sentido de futuro: *«Venga, voy tirando pero ya este año tengo un título, el graduado, y si tengo un título ya puedo ejercer».*

«Muchas veces vienen con esa sensación de que son todo el pasado que tienen; hay que hacerles ver que son el presente y el futuro que vayan desarrollando».

- Personas significativas, círculo de amistades – aunque en algunos casos resultan dañinos: *«Se apoyan muchas veces en los amigos, entonces según qué red social tengan, puede ser un apoyo positivo o nefasto. (...) El problema que creo es que a veces se agarran a cualquier cosa. He visto agarrarse a una pareja porque le ha abrazado y le ha dado cariño y hace tanto tiempo que nadie le daba cariño, que se agarra a ella aunque dos meses después le esté pegando, “ya, pero a veces también me abraza”».*

- Autoestima: *«[Se apoyaron] en convencerse de que podían».*

«Ellos son los protagonistas de su vida, y tienen que hacerlo. (...) Tienen que creer en ellos mismos para que la gente crea en ellos».

- Fortaleza interior: *«[Se agarran] a las ganas de seguir viviendo, y a que el ser humano al final tira. Después de catástrofes, de guerras, se sigue tirando para adelante. (...) Si han llegado hasta este punto y están enteros, aunque maltrechos, algo de resiliencia tienen. Yo creo que se agarran al instinto de supervivencia de cada uno; al final, cojeando o no, vamos tirando; a ese tirar para adelante nos tenemos que agarrar».*

Resulta muy interesante este apunte, refrendado por estudios como el de Galea et al. (citado por Becoña, 2006):

(...) Evaluó el trastorno por estrés postraumático (TEPT) en una muestra representativa de personas de la ciudad de Nueva York, en relación con el atentado del 11-S (...). Así, un mes después del atentado encontró en su muestra un 7,5% de personas que cumplían los criterios de TEPT. Sin embargo, a los cuatro meses el número de

personas que cumplían dichos criterios bajó al 1,7% y a los seis meses al 0,6%. Esto significa que las personas se van adaptando a la situación de la vida poniendo en práctica aquellos recursos que tienen para seguir hacia adelante, y este recurso sería la resiliencia en la mayoría de ellos. (p. 134)

- Clima positivo en la escuela, acogida: *«[Se apoyaron] en la cercanía: en que dimos valor a la persona. “Tú vales y para mí vales”, y a partir de ahí, hacemos lo que haya que hacer. (...) Sobre todo, la persona se siente querida, se siente apreciada por alguien. También es importante que vean que (...) la gente tiene problemas, uno tiene unos, otro tiene otros, y nos podemos ayudar: el acompañamiento, el salir juntos».*

«Aquí en el colegio lo que hacemos, sobre todo, es acoger. Acoger diciendo: “me da igual lo que hayas hecho antes; estás aquí y empezamos de cero”. Ése es el mensaje que lanzamos a los de Complementarias cuando empiezan a decir: “yo es que en el otro colegio...”. “Me da igual lo que hayas hecho en el otro colegio. Estás aquí y ahora, pues vamos a ir trabajando”».

A este respecto, Rutter (1999) escribe:

Dada la importante influencia de las cadenas de reacciones negativas que predisponen a la continuación de experiencias adversas y a sus secuelas, es evidente que, para romper el círculo vicioso, probablemente sean importantes nuevas experiencias que supongan una ruptura respecto del pasado y una apertura a nuevas oportunidades. (pp. 131-132)

Terminan aquí las discusiones de este TFM, a través de las cuales se ha profundizado sobre aspectos teóricos referidos a la resiliencia y a los factores protectores que contribuyen a su desarrollo, todo ello desde la perspectiva de cuatro profesoras que, gracias a sus experiencias en el trato diario con jóvenes con situaciones personales complejas, han enriquecido de forma inestimable este estudio.

La colaboración de estas docentes ha permitido, de igual modo, analizar la viabilidad de la propuesta práctica (que se describe en apartados posteriores), reflexionando acerca de los requerimientos y dificultades del planteamiento, y de los potenciales beneficios que su implementación real en el aula conllevaría.

4. PROPUESTA PRÁCTICA

4.1. Cuestionario para identificar factores protectores del alumnado

4.1.1. Detalles formales acerca del procedimiento

Fruto de la sesión grupal organizada para diseñar el cuestionario, se han concretado diversos aspectos formales relativos a su modo de implementación en el aula, como son:

- A qué grupos debe dirigirse: aunque lo idóneo sería poder conseguir información de todos los alumnos del centro, éste se considera un objetivo demasiado ambicioso, por lo que se decide comenzar trabajando con los grupos que más factores de riesgo poseen, como son *Comple* y *PCPI*.
- El momento (dentro del curso) adecuado para realizar el cuestionario: se cree que el momento idóneo es unas tres o cuatro semanas después del comienzo de curso, cuando los alumnos ya comienzan a sentirse cómodos en el ambiente del colegio pero al mismo tiempo cuando aún no ha habido tiempo para que puedan surgir conflictos dentro del grupo.
- La forma de realizarlo: se decide que es preferible realizar la dinámica del cuestionario en el aula a todos los alumnos al mismo tiempo, para después, a la vista de los resultados, realizar tutorías individuales con cada alumno. Se entiende que esta opción le resultará menos violenta al alumno que trabajar el cuestionario directamente en sesiones de tutoría individuales.
- El tipo de preguntas: teniendo en cuenta que en experiencias previas de cuestionarios para este tipo de alumnado ha resultado muy complicado conseguir que respondieran a todas las preguntas, se juzga necesario buscar cuestiones cuyas respuestas sean lo más sencillas posibles. Así, se prefiere un cuestionario con preguntas cerradas (Sí/No), aún sabiendo que si se permitiesen respuestas más abiertas la información conseguida sería mayor. Se piensa que, de este modo, el alumno se sentirá cómodo durante el proceso y responderá con franqueza. Sin embargo, sí se ofrecerán varias alternativas – en las cuestiones relativas a personas a su

alrededor – con una doble finalidad: por un lado, extraer los datos evidentes que surjan de la elección que realice el alumno, y por otro lado, conocer la información que se pueda inferir de las opciones que no sean seleccionadas.

- El modo de presentar el cuestionario a los alumnos: es unánime la idea de que, a la hora de solicitar a los muchachos que respondan al documento, se debe contextualizar lo justo para que se muestren dispuestos a hacerlo; dar muchas explicaciones puede crear un sentimiento de rechazo por parte de los chavales.
- Cómo gestionar los resultados: el cuestionario debe construirse de tal modo que permita, a la vista de las respuestas de los alumnos, identificar los factores protectores con los que cuenta (y al mismo tiempo, los factores de riesgo que presenta). Esta información junto con la relativa a la observación en el aula, debe fundamentar una posterior tutoría individual con la familia del alumno, para intentar promover su participación activa en el proceso de desarrollo del joven.
- Fiabilidad: «Un instrumento es fiable si en veces sucesivas aporta los mismos resultados» (Morales, 2007, p.5). Con el objetivo de validar el documento de trabajo, se empleará el método del test-retest, consistente en pedir a los alumnos que respondan al cuestionario dos veces seguidas para verificar la consistencia de las respuestas.
- Carácter dinámico del cuestionario: en función de los resultados que se deriven de la implementación del cuestionario se podrán ir variando sus componentes, para mejorar su eficacia y utilidad en el aula.
- Datos previos que deben ser conocidos: en la medida de lo posible, se contará con información del alumno acerca de su situación familiar, lo que permitirá analizar las respuestas del cuestionario correctamente.

4.1.2. El cuestionario

Como se ha señalado previamente, como base para la elaboración de las cuestiones que componen el cuestionario se han tomado las expresiones: «Yo tengo», «Yo soy», «Yo estoy», «Yo puedo» (Grotberg, 2002). Teniendo en cuenta las características del alumnado al que van dirigidas las preguntas, se ha optado por modificar algunas de

ellas, eliminar aquellas consideradas no convenientes – porque puedan ser excesivamente inquisitivas o incómodas –y añadir otras que se han creído oportunas, con la esperanza de que sirvan para obtener la mayor cantidad de información significativa posible.

En cuanto a la presentación del cuestionario, se ha optado por incluir al comienzo del mismo el dibujo de una chica joven (extraído de <http://www.edupics.com/coloring-page-school-girl-i7385.html>) acompañado de unas palabras que provienen de ella, a través de las cuales se le da la bienvenida al alumno y se le señala, de forma muy escueta, lo que se pretende. Mediante esta estrategia se pretende que el estudiante dirija sus respuestas a la figura de la chica, con la esperanza de que conteste con confianza, como lo haría en una charla con una persona de su edad.

Al final del cuestionario se han añadido varias frases motivadoras (extraídas de <http://davidcantone.com/frases-de-motivacion/>) para que el alumno tenga oportunidad de reflexionar sobre ellas.

En la página 61 (y siguientes) se presenta el modelo de cuestionario.

4.1.3. Análisis de los resultados del cuestionario

Para facilitar el análisis de los datos obtenidos a través de los cuestionarios, se ha creado un documento en formato de Microsoft Excel en el cual existen dos hojas de cálculo (ver Figura 4): una visualmente igual a la hoja del cuestionario, en la que el profesor volcará las respuestas del alumno, y otra hoja en la que podrá interpretar de forma rápida e intuitiva los resultados gracias a las sencillas herramientas que se describen posteriormente.

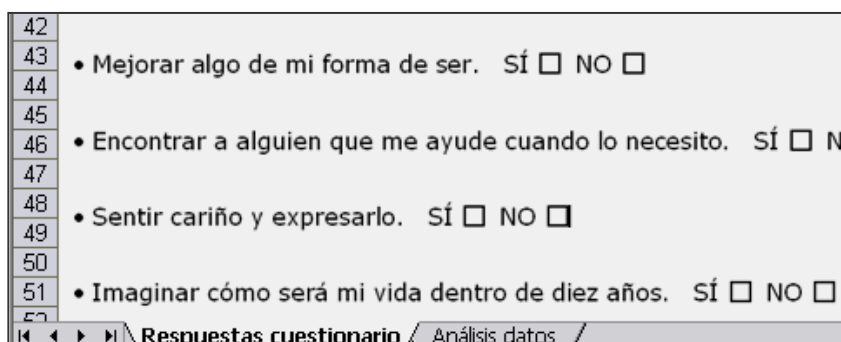


Figura 4. Hojas de datos para el análisis del cuestionario

Cuando el profesor recoja los cuestionarios cumplimentados, deberá crear un documento Excel para cada alumno, y en él rellenará la primera hoja de cálculo – llamada «Respuestas cuestionario» – para lo que se han preparado *casillas de verificación* (para las alternativas Sí/No) así como *listas desplegables* con las opciones «Sí», «No» y «No Aplica» para las preguntas relacionadas con las personas significativas, ya que en ellas puede ocurrir que el alumno no elija una figura no porque no la considere de apoyo (se seleccionaría «No») sino porque no exista (en ese caso se seleccionaría «N/A»).

Una vez completado este paso, el profesor pasará a la hoja denominada «Análisis datos», en la que podrá, de un vistazo, tener una idea de qué factores protectores posee el alumno y cuáles son de riesgo, gracias a una serie de rectángulos que, situados al lado de las frases a las que hacen referencia, se colorean en rojo o verde de forma automática según haya sido la respuesta del joven. Así, las respuestas en rojo identificarán carencias mientras que las marcadas en verde sugerirán aspectos favorables en los que poder trabajar.

Asimismo, se mostrarán varios gráficos (ver Figura 5) que representan las personas de referencia del alumno (éstas se situarán como rectángulos por encima del eje de abscisas) y las que, por el contrario, no han sido elegidas a pesar de existir (por debajo del eje de abscisas). Esto dará pie a poder indagar sobre las razones que le han llevado al joven a responder de esta manera.

Si es conocida la falta o no existencia de alguna figura (padre, madre, hermanos), la gráfica no mostrará ningún rectángulo para ella.

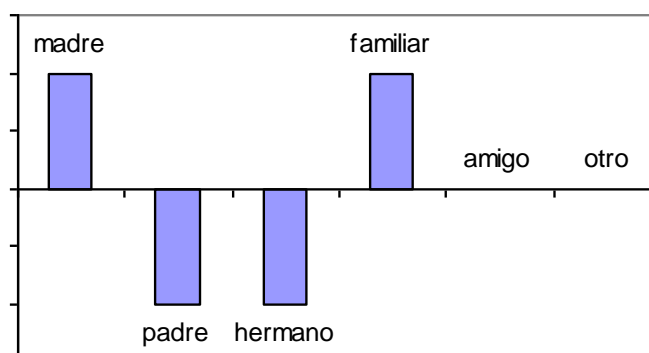


Figura 5. Ejemplo de gráfico sobre personas significativas

En la página 64 se presenta un ejemplo de análisis de los datos del cuestionario.

¡Hola! Mi nombre es María.

Quiero darte la bienvenida a tu nuevo colegio.

Para ayudarme a conocerte mejor, sería de gran ayuda que me contases algunos detalles sobre ti.

Por eso, te pido que respondas a estas sencillas preguntas.



TENGO

- Personas alrededor en quienes confío y que me quieren. SÍ NO

¿Quiénes son?

- mi madre mi padre un hermano alguien de mi familia
 un amigo otra persona que conozco

- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas. SÍ NO

¿Quiénes son?

- mi madre mi padre un hermano alguien de mi familia
 un amigo otra persona que conozco

- Personas que me enseñan la manera correcta de hacer las cosas. SÍ NO

¿Quiénes son?

- mi madre mi padre un hermano alguien de mi familia
 un amigo otra persona que conozco

- Personas que quieren que aprenda a hacer las cosas por mí mismo. SÍ NO

¿Quiénes son?

- mi madre mi padre un hermano alguien de mi familia
 un amigo otra persona que conozco

- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o si estoy en peligro. SÍ NO

¿Quiénes son?

- mi madre mi padre un hermano alguien de mi familia
 un amigo otra persona que conozco

- Claro lo que quiero estudiar en el futuro. SÍ NO



SOY

- Una persona feliz. SÍ NO
 - Capaz de reírme cuando alguien dice algo gracioso. SÍ NO
 - Una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño. SÍ NO
 - Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto. SÍ NO
 - Respetuoso con los demás. SÍ NO
 - Capaz de aprender lo que mis profesores me enseñan. SÍ NO
 - Agradable y comunicativo con la gente que me rodea. SÍ NO
 - Capaz de ponerme en el lugar de alguien que lo está pasando mal. SÍ NO
-

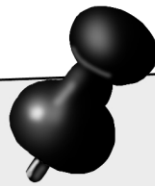


ESTOY

- Triste. SÍ NO
- Dispuesto a responsabilizarme de las consecuencias de lo que hago. SÍ NO
- Seguro de que todo saldrá bien. SÍ NO
- Acompañado de amigos que me aprecian. SÍ NO
- Contento con mi forma de ser. SÍ NO

PUEDO

- Hablar sobre cosas que me asustan o me preocupan. SÍ NO
- Contarle a alguien que estoy triste, cuando me siento así. SÍ NO
- Buscar la manera de resolver mis problemas. SÍ NO
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien. SÍ NO
- Mejorar algo de mi forma de ser. SÍ NO
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito. SÍ NO
- Sentir cariño y expresarlo. SÍ NO
- Imaginar cómo será mi vida dentro de diez años. SÍ NO



«Olvida los errores del pasado. Olvida los fracasos. Olvídalo todo excepto aquello que vas a hacer ahora, y hazlo».- William Durant

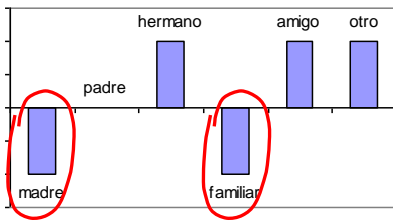
«No importa lo despacio que vayas, siempre y cuando no te detengas».- Confucio

«El éxito es la suma de pequeños esfuerzos repetidos un día sí y otro también».- Robert Collier

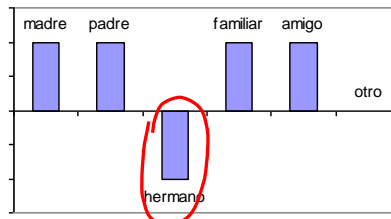
ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO:

Alumno: *Nombre*

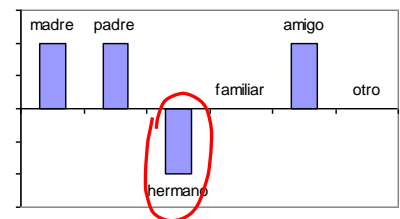
Personas alrededor en quienes confío y que me quieren



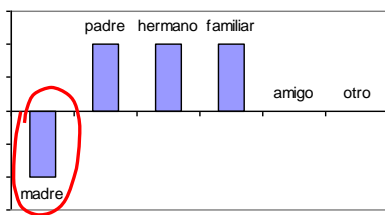
Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas



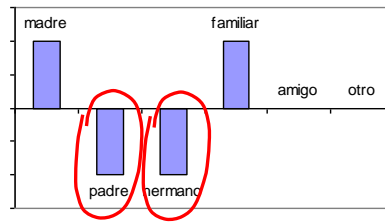
Personas que me enseñan la manera correcta de hacer las cosas



Personas que quieren que aprenda a hacer las cosas por mí mismo



Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o si estoy en peligro



Feliz Triste
Estado emocional

Reír ante algo gracioso
Sentido del humor

Todo saldrá bien
Optimismo

Capaz de aprender de mis profesores
Autovaloración

Responsable de las consecuencias
Responsabilidad personal

Contento con mi forma de ser
Autoestima

Puedo mejorar mi forma de ser
Reconocimiento de capacidad de mejora

Hablo sobre cosas que me preocupan
 Puedo contar que estoy triste
 Puedo encontrar ayuda
Búsqueda de ayuda

Busco cómo resolver mis problemas
Autonomía, resolución de problemas

Puedo controlarme
Bajo nivel de destructividad

Agradable y comunicativo
 Los otros sienten cariño por mí
 Acompañado de buenos amigos
 Siento cariño y lo expreso
 Feliz si hago algo bueno para los demás
 Respetuoso
Habilidades sociales

Tengo claro lo que quiero estudiar
 Imagino cómo será mi vida en diez años
Visión de futuro

Me pongo en el lugar de otros
Empatía

4.2. Test sociométrico

Como parte de la propuesta práctica de este TFM se ha juzgado conveniente añadir, como complemento al cuestionario de factores protectores descrito en apartados anteriores, la técnica sociométrica denominada test sociométrico, junto con su representación gráfica, el sociograma. Con ello se pretende facilitar al profesorado un instrumento sencillo para conocer el grado de cohesión del grupo y actuar en caso de detectar alguna anomalía.

4.2.1. Objetivos

Blasco & Pérez (2012) señalan, entre los distintos objetivos del test sociométrico, «la posibilidad de ofrecer al tutor información sobre los grupos y subgrupos, su grado de apertura, (...) los individuos indirectamente rechazados o los aislados, así como la cohesión, el grado de estabilidad y satisfacción de sus miembros» (p. 296).

4.2.2. Recogida de datos

La técnica del sociograma se inicia con la elaboración de un cuestionario breve en el que se le plantean a los alumnos preguntas sobre sus preferencias y rechazos dentro del grupo (Puig, Martín, Escardibul & Novella, 1999).

A continuación se presenta un modelo de cuestionario, sujeto a posibles variaciones en función de las características concretas del grupo al que se dirija:

Nombre completo.

- 1) ¿Con qué compañero de clase te gustaría hacer un trabajo en grupo?
- 2) ¿A qué compañero elegirías para ir a una fiesta?
- 3) ¿Con qué compañero de clase no te gustaría hacer un trabajo en grupo ni tampoco ir a una fiesta?

(Puig et al., 1999, p. 53)

Tras contextualizar la actividad convenientemente y garantizar a los alumnos que los datos van a ser tratados con absoluta confidencialidad, se reparten los cuestionarios y se les ofrece el tiempo necesario para que puedan contestarlos.

4.2.3. Elaboración del sociograma

Una vez recogidos los cuestionarios rellenos, se representan de forma gráfica los resultados, para lo que se dibujan símbolos con números consecutivos para identificar a los alumnos (si se desea, diferenciando además el género) y a continuación se trazan vectores (flechas) que definen las elecciones realizadas. En la Figura 6 se muestra un ejemplo de sociograma, a modo de referencia:

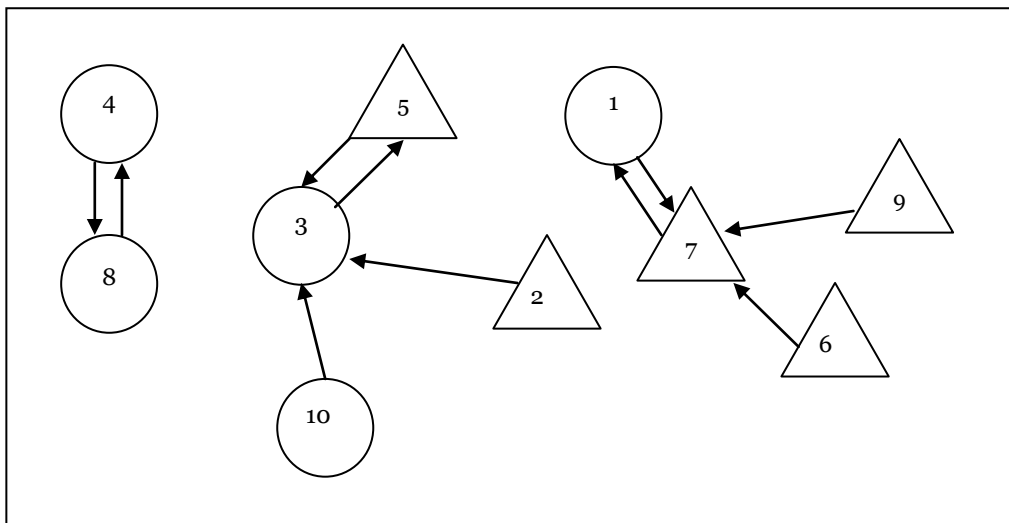


Figura 6. Ejemplo de sociograma

De este modo, observando el sociograma se podrá tener una visión de forma rápida de cómo se estructura el grupo, así como de posibles individuos marginados o rechazados por sus compañeros, pudiendo actuar en consecuencia.

5. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados de esta investigación, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- La resiliencia, concepto que tiene su origen en la ciencia de los materiales y que ha sido adoptado por el campo de la psicología para definir la capacidad de sobreponerse ante la adversidad, es un término con amplias posibilidades de aplicación en el ámbito educativo, a juzgar por las múltiples investigaciones existentes a este respecto.
- La resiliencia no es una característica innata de las personas, sino que puede desarrollarse por medio de estrategias adecuadas dirigidas a fomentar los diversos factores protectores en los que se concreta.
- El estudio de campo llevado a cabo en el marco de esta investigación parece sugerir una falta de conocimiento de este enfoque psicopedagógico por parte del profesorado, dato que debe ser manejado con precaución teniendo en cuenta que, por limitaciones de tiempo, la muestra tomada ha consistido únicamente en cuatro docentes procedentes de un mismo centro escolar.
- La lista de factores protectores que pueden ser promovidos desde el centro educativo es extensa: desde generar un clima escolar positivo, promover la toma de responsabilidades y la participación del alumno, ofrecer el apoyo de personas significativas, potenciar las habilidades para pedir ayuda y para la resolución de problemas, hasta factores relacionados con la personalidad del joven, como la autoestima, el optimismo, la autonomía o el sentido de futuro, entre otros.
- Aunque resulta evidente el apoyo que, de cara al desarrollo de actitudes resilientes del joven, puede desempeñar el papel de la familia, en muchas ocasiones no se puede lograr su implicación, ya sea por desconocimiento o temor, o por desidia; en esos casos, será preciso trabajar exclusivamente con el alumno.
- Para poder realizar una labor tutorial eficaz, es imprescindible poseer un conocimiento profundo de la realidad de los jóvenes a los que va dirigida, lo cual, habitualmente, no ocurre. Contar con herramientas para recopilar información relacionada con las percepciones del alumno en

relación con su actitud ante la vida puede resultar de gran ayuda para el profesor.

- Para tener éxito en la implementación de un procedimiento para sistematizar la recogida de información sobre los factores protectores en los que se pueden apoyar los alumnos, es necesaria la implicación de todo el profesorado en el proyecto; sólo de este modo se podrá trabajar de forma conjunta para lograr el objetivo de ofrecer a los jóvenes un sistema educativo de calidad y adaptado a sus necesidades.

6. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Las discusiones de este TFM se basan en un trabajo de campo cuya muestra se ha restringido a varios docentes de un centro educativo de la provincia de Vizcaya, y de cuyas entrevistas se extrae un probable desconocimiento del enfoque de la resiliencia por parte del profesorado. Sería interesante conocer si esta afirmación se mantiene a nivel provincial e incluso estatal, lo que daría pie a reflexionar sobre la necesidad de complementar la formación del profesorado mediante la implementación, en el currículo oficial, de materias relacionadas con la resiliencia y la promoción de los factores protectores desde el ámbito educativo.

En cuanto al cuestionario que se plantea como propuesta práctica, sería deseable poder implementarlo en el aula una vez depurado y modificado para el alumnado objetivo concreto. Después se obtendrían resultados y en ese momento comenzaría una labor conjunta del tutor y el alumno con el ánimo de fortalecer los factores presentes en él. Si el trabajo se desarrollase a lo largo de varios cursos, se podrían obtener datos estadísticos que reflejasen posibles bondades del procedimiento, medidas en forma de menores cifras de fracaso escolar.

En paralelo, se cree también necesario profundizar sobre la denominada *psicología positiva*, mencionada en apartados anteriores, ya que los resultados educativos actuales apuntan a la necesidad de un cambio de paradigma en este ámbito, y se considera que esta rama de reciente creación puede suponer una mejora de la motivación, tanto por parte del profesorado, como de los alumnos a los que se dirige la enseñanza.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1. Referencias bibliográficas

- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11 (3), 125-146.
- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. Recuperado de http://hstrial-kathymarshalleme.homestead.com/BB_Fostering_Resilience_F_9_2012.pdf
- Bender, D., Bliesener, T. & Lösel, F. (1995). Deviance or Resilience? A Longitudinal Study of Adolescents in Residential Care. En G. Davies, S. Lloyd-Bostock, M. McMurrin & C. Wilson (Eds.). *Psychology, Law, and Criminal Justice: International Developments in Research and Practice* (pp. 409-423). Berlín, Alemania: De Gruyter.
- Bennet, E. B., Novotny, J. A., Green, K. E. & Kluever, R. C., (Abril, 1998). Confirmatory Factor Analysis of the Resiliency Scale. En *Resiliency, Risk, and Identity in a Rural School District*. Simposio llevado a cabo en el Encuentro Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, San Diego, EUA.
- Berliner B. & 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, EUA. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387946.pdf>
- Blasco, P. & Pérez, A. (2012). *Enfoques y aplicaciones prácticas en Orientación y Acción Tutorial*. Valencia, España: Nau Llibres.
- Ceanim (1999). *Notas sobre Resiliencia*. Recuperado de <http://www.resiliencia.cl/investig/nres.pdf>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Libro Blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para la juventud europea*. Recuperado de eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2001/com2001_0681es01.pdf

- Etorkintza (s.f.). *Fundación Etorkintza*. Recuperado de <http://www.etorkintza.org/fundacion-etorkintza/>
- Ford, H. (1922). *My Life and Work*. Recuperado de <https://archive.org/details/mylifeandwork00crowgoog>
- Fullana, J. (Noviembre, 2004). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo. Simposio llevado a cabo en el *I Congreso anual sobre fracaso escolar*, Palma de Mallorca, España.
- 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.
- Goldstain, S., Brooks, R. B. (2013). Why Study Resilience? En S. Godstain & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 3-14). New York: EUA: Springer.
- Grotberg, E. H. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. En: A. Melillo & E. Ojeda (Eds.). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp. 19-30). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Grotberg, E. H. (Julio, 1996). The International Resilience Research Project. Simposio llevado a cabo en la 55ª *Convención anual del Comité Internacional de Psicólogos*, Graz, Austria.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México, D. F., México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kotliarenco, M. A., Suárez, Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Washington, EUA: Organización Panamericana de la Salud.
- Liebenberg, L. & Ungar, M. (2009). Introduction: The Challenges in Researching Resilience. En L. Liebenberg & M. Ungar (Eds.), *Researching Resilience* (pp. 3-25). Toronto, Canadá: University of Toronto Press Incorporated.

- Masías, C. (2002). Resiliencia y programas preventivos del consumo de drogas. En A. Zavaleta (Ed.), *Factores de riesgo y protección en el consumo de drogas en la juventud* (pp. 13-28). Perú, Lima: CEDRO.
- Masten, A. S. & Powell, J. L., (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. En S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context on Childhood Adversities* (pp. 1-25). Nueva York, EUA: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014*. Recuperado de https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014_final.pdf
- Morales, P. (2007). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales: La fiabilidad de los tests y escalas*. Madrid, España: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Suárez, E. N., Infante & F., Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington, EUA: Organización Panamericana de la Salud.
- Newman, T. (2002). *Promoting Resilience: A Review of Effective Strategies for Child Care Services*. Recuperado de http://gaius.fpce.uc.pt/pessoais/mccanavarro/pdf/material_apoio/suporte_aulas/5ImplInvCli/Promoting_Resilience.pdf
- Porta, L. & Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Recuperado de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Puig, J. M., Martín, X., Escardibul, S. & Novella, A. M. (1999). *Cómo fomentar la participación en la escuela: Propuestas de actividades*. Barcelona, España: GRAÓ.

- Real Academia Española. (s.f.). Resiliencia [artículo nuevo]. En *Diccionario de la lengua española* (avance de la 23.a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=resiliencia>
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21: 119–144. doi: 10.1111/1467-6427.00108
- Rutter, M. (2003). Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications. En J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 662). Nueva York, EUA: Cambridge University Press.
- Seligman M. E. P., Steen T. A., Park N. & Peterson C. (2005). Positive Psychology Progress. Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410–421.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Vanistendael, S. (1998). *Growth in the Muddle of Life. Resilience: Building on people's strengths*. Ginebra, Suiza: International Catholic Child Bureau.
- Vanistendael, S. (Noviembre, 2005). La Resiliencia: Desde una inspiración hacia cambios prácticos. En Fundación Internacional O'Belén y Fundación MAPFRE Medicina (Organizan), *2º Congreso Internacional de los trastornos del comportamiento en niños y adolescentes*, Madrid, España.
- Wagnild G. M. (2009). *The Resilience Scale™*. EUA: Castle Butte Consulting. Recuperado de <http://www.resiliencescale.com/index.html>
- Wagnild G. M. (2010). *Discovering you Resilience Core*. Recuperado de http://www.resiliencescale.com/papers/pdfs/Discovering_Your_Resilience_Core.pdf
- Werner, E. (2005). Resilience and recovery: Findings from the Kauai longitudinal study. *Research, Policy, and Practice in Children's Mental*

Health, 19 (1), 11-14. Recuperado de www.pathwaysrtc.pdx.edu/pdf/fpS0504.pdf

- Winfield, L.F. (1999). Developing Resilience in Urban Youth. En B. Cesarone (Ed.), *Resilience Guide: A Collection of Resources on Resilience in Children and Families* (pp. 37-60). Illinois, EUA: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

7.2. Para profundizar en el tema

7.2.1. Sobre resiliencia

- The Resilience Research Centre (s.f.). *What is Resilience?* Halifax, Canadá: Resilience Research Centre. Recuperado de <http://www.resilienceresearch.org/about-the-rrc/resilience/14-what-is-resilience>
- American Psychological Association (2014). *El Camino a la Resiliencia*. Washington, EUA: American Psychological Association. Recuperado de <https://www.apa.org/centrodeapoyo/resiliencia-camino.aspx>
- Instituto Español de Resiliencia (2014). *Resiliencia: Concepto*. Madrid, España: Instituto Español de Resiliencia. Recuperado de <http://www.resiliencia-ier.es/resiliencia/resiliencia>
- Wagnild, G. M. (2009). *How Resilient Are You?* EUA: Castle Butte Consulting. Recuperado de https://www.resiliencescale.com/en/rstest/rstest_25_en.html

7.2.2. Sobre Psicología Positiva

- University of Pennsylvania (2007). *Readings and Videos on Positive Psychology*. Philadelphia, EUA: University of Pennsylvania. Recuperado de <http://www.ppc.sas.upenn.edu/publications.htm>

8. ANEXOS

8.1. Entrevistas realizadas

8.1.1. Entrevista 1

DATOS PERSONALES:

- **Cargo en el centro**
Profesora de Enseñanzas Complementarias, 2º PCPI, EPA (en materias de *Letras*)
 - **Estudios**
 - Psicología
 - Técnico Superior en Educación Infantil
 - **Experiencia profesional**
 - Educadora social en el punto de encuentro familiar (seis años)
 - Agencia matrimonial, como psicóloga (cuatro años)
 - En el colegio, tres años
-

¿Conocías el término «resiliencia»?

No, no tenía ni idea.

¿Has recibido información acerca del tema, a través de charlas, cursos,...?

Que yo recuerde, no.

¿Crees que debería conocerse más?

Sí, a nivel escolar me parece que es importante.

¿Cuál piensas que puede ser la causa de su desconocimiento (si lo hay)?

Yo no la conocía, pero sí que es cierto que luego lo comenté en el recreo con compañeros, y uno me dijo que sabía un poco de qué iba y una compañera dijo que ella lo ha trabajado bastante en másters.

¿Crees que sería útil para el centro conocer cuáles son los factores protectores de sus alumnos? ¿Para qué?

Creo que es útil para toda persona que trabaja con menores, bueno, en cualquier edad creo que es importante, pero yo creo que cuanto antes se trabaja, es más fácil que las habilidades mejoren. En todos los ámbitos, a nivel educativo, a nivel

psicológico, no sólo en el colegio; yo creo que se podría trabajar en muchos campos. En el centro, sí. En nuestro caso puede ser interesante.

¿Qué beneficios crees que puede tener?

Yo sobre todo me centro en que trabajo mucho con PCPIs y con Enseñanzas Complementarias. Nos vienen muchos chavales, sobre todo en *Comple*, rebotados de otros centros, con una autoestima muy baja, [que dicen que] no valen para nada, con mucho problema a su alrededor, tanto a nivel social como familiar... Entonces, si aprendemos a trabajar estas habilidades, les estamos... bueno, muchos de ellos seguramente tengan una capacidad de resiliencia muy alta, pero hay otros que igual no. Entonces, conociendo cómo podemos trabajarlo, creo que potenciamos que sigan adelante, que no se pierdan por el camino, que al final es lo que queremos.

¿Ves viable plantear un procedimiento sistemático para identificar factores protectores en el colegio? ¿Tiene sentido?

Creo que sería algo que habría que modificar, porque los chavales y sus problemáticas según van pasando los años varían, que se puede extrapolar no solamente a los pequeños [en referencia a *Comple*], que ahora mismo parecen los más problemáticos, porque en un Grado Superior también te encuentras gente con mucho tema. Y creo que hay que intentarlo; intentarlo, seguro. Entonces, una vez de que lo intentas y ves resultados, valorar cómo se puede mejorar o no, pero yo creo que sí se tiene que intentar.

¿Quién crees que debería tener acceso a los resultados: profesor, orientador, tutor, toda la gente?

Toda la gente, no. Yo creo que no, porque además no tratamos igual a las personas según cierta información que tenemos, inconscientemente empatizamos y no les tratamos igual. Yo creo que eso, a veces, pasa. Creo que tampoco tiene que ser *vox populi*. Los aspectos negativos yo creo que hay veces que hay que reservarlos, creo que con que lo sepan el tutor, co-tutor y la orientadora, suficiente, para afrontar lo negativo y ayudarle. Los aspectos positivos a trabajar, creo que lo deberíamos intentar hacer todos los profesores.

¿Qué dificultades u obstáculos encuentras en el planteamiento?

A nivel de profesores, todos los cambios nos dan miedo, entonces la gente a veces es reticente. El hecho de aplicar un cuestionario es algo sencillo, nadie va a poner pega, yo pienso, el analizarlo a nivel de tutor tampoco creo que se pongan pega, porque creo que es recopilar información positiva para conocer a nuestros alumnos, pero el aplicarlo todos los profesores, sí que va a haber gente [que diga] «pues yo no sé», «yo no tengo esas habilidades», «yo no sé cómo hacerlo»... Sí que creo que va a haber que motivar al profesorado, incluso dar habilidades; primero fijar qué es lo que queremos potenciar, cómo lo vamos a hacer, y enseñar a todos cómo podemos hacerlo.

¿Qué requerimientos serían necesarios?

Lo primero, definir qué es lo que queremos lograr; cómo lo vamos a hacer: [por ejemplo], si queremos potenciar la empatía en los alumnos, que alguien se encargue de buscar alguna estrategia, y eso trasladárselo a los profesores. Un curso de formación es lo más rápido.

¿En cuanto a requerimientos de tiempo?

Si hay ganas, el tiempo no es problema. Si te parece interesante e importante, el tiempo se saca.

¿Ves alguna otra alternativa respecto de ésta para lograr el mismo objetivo?

Aparte de que se pueda hacer un cuestionario, creo que es muy importante hacer una entrevista individualizada con el alumno, que eso sí que supone tiempo, ahí sí que creo que las horas no nos dan para todo, pero sí que sería bueno sacar del aula, juntarnos en una sala y hacer un tú a tú en función de ese cuestionario, porque sacamos también mucha información no sólo a través de lo escrito, la comunicación no verbal yo creo que nos puede aportar muchas cosas, y esos datos se pierden con un cuestionario.

¿Cuáles de los factores protectores identificados por distintos autores (o propios) crees que se pueden fomentar desde el ámbito educativo?

La autoestima, la autovaloración, el control a nivel escolar de los éxitos y fracasos, por supuesto. El reconocer sus límites, ser capaces de pedir ayuda, eso sí que es algo que creo que tenemos que potenciar, pero ahí la labor es más nuestra, demostrar nuestra accesibilidad: si tú la demuestras, ellos la van a buscar. Autonomía, por supuesto, es algo en lo que tenemos que trabajar mucho, mucho, mucho. El optimismo, hay personas con las que se tendría que trabajar, pero no lo haría con todos porque sí. Hay gente que es demasiado optimista y hay que ponerla en la realidad: ser realistas y ponernos metas que podamos alcanzar; me parece más importante el realismo al optimismo en este caso. Habilidades para enfrentarse a situaciones, eso es muy importante, habilidades comunicativas, resolución de conflictos, empatía; seguridad emocional, también es súper importante, hay momentos en los que lo ven todo tan negro... trabajar las emociones para mí es muy importante.

Los factores referidos al ambiente familiar, ¿ves alguna opción de promoverlos desde el centro? ¿Tiene sentido implicar a las familias? ¿Es viable?

Aquí creo que hay un problema en el perfil de los alumnos por los problemas que tienen: no hay una familia detrás que responda – tenemos de todo, pero voy a hablar de los que peor les veo –. Hay familias que sí que... más o menos, pero muchas, no, pero no sólo no nos responden a nosotros, no responden a ellos; yo tengo muchos chavales que están solos, o bien porque sus familias trabajan, o bien porque en su

familia hay una enfermedad o bien porque no dedican tiempo a sus hijos. Desde aquí para cosas que se les ha pedido que se impliquen en el bienestar de sus hijos, en venir aquí, «oye, mañana llama a este médico y pide una cita...», tan sencillo como pedir una cita a un oculista, «sí, sí, lo hago», y luego no lo han hecho. «Pregunta a tu hijo qué tal está, que hoy lo ha pasado muy mal en clase», y no lo han hecho; no siempre, no todo el mundo, pero sí que cada día veo más casos que yo he empezado a trabajar con el alumno, hablo concretamente de un alumno, olvidándome en estos casos de su madre. Su madre ya sé que está ahí, que cuando tiene el día bueno, bien, pero cuando no...

Y a esos chicos sin apoyo familiar, ¿les identificas algún otro factor protector en el que se apoyen?

Se apoyan muchas veces en los amigos, entonces según qué red social tengan, puede ser un apoyo positivo o nefasto; se apoyan en las parejas, para bien y para mal; si es una mujer que se apoya en una pareja que es dominante – yo he trabajado con mujeres maltratadas y es un tema que me preocupa mucho, creo que cada vez hay más sumisión, me está alucinando, con quince años se están comportando como mi abuela cuando tenía veinte –. Y yo creo que en el colegio se apoyan. Yo me he llegado a plantear que un alumno que va a repetir 2º PCPI, yo me he planteado que va a repetir 2º PCPI porque si no repite, ¿qué hace el año que viene? Dijo, «fijo, el año que viene saco el graduado, e igual hago un Grado Medio aquí». Este su centro de referencia, conoce ya a varios profesores, lleva tres años y si tiene un problema, bueno, según qué tipo de problema va donde los amigos, pero para otras cosas viene aquí.

¿Y en cosas propias en las que se apoyen, aspectos de su personalidad?

Sí, hay una chavala que tiene una depresión brutal diagnosticada, por una historia en la familia tremenda y se apoya en «yo hasta ahora he llegado hasta aquí, porque yo soy dura», y vale, ahora está muy hundida porque ha visto la realidad de lo que ha estado viviendo los años anteriores, de repente ha sido consciente de que lo normal es tener un espacio para ella, una mesita para ella,..., entonces ahí ella ha dicho «bueno, si yo he llegado hasta aquí, yo esto lo supero». Nos pide ayuda: «jo, no he podido estudiar, es que me levanto de la cama, y no puedo, y me quedo otra vez en la cama llorando, ¿qué hago?» Entonces tú le ofreces: «vente para aquí mañana a la mañana» y ha estado aquí conmigo y ha aprobado los exámenes. Necesita un poco de acompañamiento (esta persona tiene acompañamiento de un educador). Sí creo que los educadores sociales – te encuentras de todo, como en todos los sitios – pero creo que hay educadores sociales que han hecho con alumnos que yo conozco muy buen trabajo; otros, no, pero yo sí he visto ese acompañamiento y ese apoyo de un educador.

Con el chaval éste que te decía que no tiene recursos en casa con los que contar, el año pasado sí que pasó una época muy mala, lloraba mucho, decía que no veía por dónde tirar, no tenía una red social, que no veía un futuro, entonces, lo veía todo negro, y yo lo que hice fue trabajar con él por partes: era como: «vale, todo no, un poco», «¿qué podemos hacer para salir de este poco?», intento trabajar con él. Y luego también, la persona que ejerce como psicóloga en el centro trabaja con los alumnos y creo que es un apoyo muy grande, que también les ayuda, y creo que les da pautas para que puedan seguir avanzando.

¿Tiene sentido implicar a las familias? ¿Es viable?

Algunas responden, pero lo veo muy, muy difícil. De hecho, creo que hay familias a las que no les interesa. Yo he llegado a un caso de hablarles: «tu hijo está hablando de suicidio, por favor, pide cita aquí» y sabemos que no lo ha hecho.

¿En qué medida crees que se debería implicar al profesorado?

Aquí, o todos a una como en Fuenteovejuna o no hay nada que hacer; aquí todos. Creo que es un proyecto para trabajarlo a nivel de centro; sí igual me parece más importante, sí podríamos salvar a Bachiller que siempre están con su Selectividad muy agobiados, pero yo creo que a todos. Que, ¿se va a tener que trabajar mucho más con los pequeños? Sí, porque normalmente son los que vienen más desestructurados, pero hay mucha desestructura también en un Grado Superior, igual no son todos pero también hay dos o tres, entonces esa gente también tiene derecho a aprender, es algo positivo para todos, pienso yo, yo iría a por todo.

En cuanto a la elaboración del cuestionario, ¿sobre qué factores se debería centrar la atención?

Habría que ponerse a hacerlo. Sí creo que es importante que resaltemos, por un lado, los factores de riesgo que tiene, sobre todo para no apoyarnos en ellos, y por otro lado, todos los factores positivos que tiene, para trabajar con el alumno sobre ellos. Un cuestionario inicial, que está muy bien y nos da una orientación, pero creo que es importante, igual un poco más adelante, hacer uno individual porque a veces no son realistas los chavales: «sí, sí, yo soy súper...», bueno, la palabra empático no la conocen, habría que adaptarlo mucho a los chavales, «sí, sí, me pongo en tu lugar», y luego resulta que le está pegando. Hay que conocerles un poco; creo que sería como un primer trimestre de toma de contacto, al llegar, al poco tiempo, hacer el cuestionario, pasado un mes y pico, para coger todos los datos que podamos y ya los dos siguientes [trimestres] poder trabajarlo.

¿Tienes experiencias previas de personas resilientes dentro de la escuela?

La chica que está con depresión por la historia familiar que tiene, y no sé cómo lo hace. A su familia no se agarra, ha sido consciente de lo que ha vivido y ahora está un poco reticente hacia la familia, está dolida. Se agarra a la oportunidad nueva que tiene, que tiene un espacio, que ha conocido gente, se agarra a que va aprobando... Los estudios les ayudan mucho, «venga, voy tirando pero ya este año tengo un título, el graduado, y si tengo un título ya puedo ejercer»... Entonces, yo creo que en esas cosas sí que se apoyan mucho. El problema que creo es que a veces se agarran a cualquier cosa. He visto agarrarse a una pareja porque le ha abrazado y le ha dado cariño y hace tanto tiempo que nadie le daba cariño, que se agarra a ella aunque dos meses después le esté pegando, «ya, pero a veces también me abraza».

¿En qué factores protectores se apoyaron?

A un clavo ardiendo si se lo ofreces, yo creo. Al final, cuando llega un momento que están tan mal, buscan... aquí muchas veces yo he visto que chavales cambian su comportamiento, lo exageran, y lo que buscan es una llamada de atención – y eso yo creo que es aquí y en todos sitios – a veces esa llamada de atención es porque hay un problema detrás que necesita ser atendido.

¿Se hizo algo desde tu ámbito para promover estos agentes o fue el propio alumno quien de alguna manera los fomentó?

Para mí lo primero es que sepan que estamos aquí – ahora ya hablo sólo de mí – que sepan que estoy aquí, que pueden contar conmigo cuando lo necesiten, en casos concretos yo he proporcionado mi móvil personal, en un momento dado una llamada, un *whatsapp* te puede ayudar; el que sepan que hay alguien que se preocupa por ellos, intentar que se den cuenta de que pueden confiar en alguien, que alguien les va a apoyar, que estamos aquí para un problema en un momento dado, para apoyarles, para animarles. Para mí, lo fundamental para ellos es que noten ese acercamiento. Y académicamente, motivarles mucho.

¿Quieres comentar algo más sobre el tema?

No lo tengo claro, pero cuando he intentado pensar en personas así, me vienen más mujeres a la mente que hombres.

A nivel social, sí creo que una persona de nivel social más bajo es más propensa a ser resiliente por la lucha continua; es más fácil que se haya caído muchas veces y le haya tocado tirar y tirar. Realmente nunca sabemos de lo que somos capaces hasta que lo tenemos delante, entonces una persona que ha tenido una vida cómoda no es consciente de lo que es capaz porque no le ha tocado.

8.1.2. Entrevista 2

DATOS PERSONALES:

- **Cargo en el centro**
 - Orientadora
 - Profesora Enseñanzas Complementarias (Matemáticas), PCPI (Lengua, Lecto-escritura, Higiene y Atención Domiciliaria), Grado Superior de Educación Infantil (Habilidades Sociales)
 - **Estudios**
 - Psicología
 - **Experiencia profesional**
 - En el colegio, desde 1998
-

¿Conoces el término «resiliencia»?

Sí, había oído hablar del concepto, lo que pasa es que no se utiliza muy a menudo la palabra resiliencia, pero yo creo que aquí utilizamos la resiliencia bastante.

¿Has recibido información acerca del tema, a través de charlas, cursos,...?

No con ese nombre. Hemos tocado temas que tienen que ver con todo esto, pero no con ese nombre como tal. Hemos recibido charlas, por ejemplo, que tienen que ver con la motivación de los alumnos, cómo podemos empatizar con ellos, cómo utilizar la inteligencia emocional, el tema de las inteligencias múltiples; porque es verdad que si estamos atendiendo a la Ley de Educación que tenemos, siempre ha sido el CI [Coeficiente Intelectual] lo más importante, sin embargo, vemos que hay gente que es inteligente en otras inteligencias que no están al uso, que no son famosas: hay una persona que tiene una inteligencia corporal, o auditiva,..., no es lo más básico, no es lo que se mide ni lo que me dice «tengo un notable, un sobresaliente, o un suspenso».

¿Crees que debería conocerse más?

Sí, debería estar dentro de los manuales, yo creo. Igual hay centros a los que no les hace demasiada falta, en teoría; al final todo el mundo tenemos algo que vemos en algún momento de nuestra vida como un obstáculo y que podríamos superarlo; si tienes las herramientas, eres adulto, eres maduro, pues lo buscas de otra manera; los chavales adolescentes, no. Con los que trabajamos aquí, todos tienen pegos y problemas, todos son obstáculos; entonces, «¿yo creo que saben usarlos?» Pues a veces, no, a veces se hunden y buscan en la escuela un referente. A los chiquitines se les da, tienen familias normalizadas; cuando hay un ambiente bueno, casi, casi sale por ósmosis, pero la gente que tiene dificultades, pues no.

¿Por qué crees que no se conoce mucho el término?

Yo creo que tiene mucho que ver con la tradición de Educación que hemos tenido. Se está cambiando, yo creo que hay movimiento; hay movimiento porque el fracaso escolar hace buscar causas. Antes has comentado que hay muchos estudios por la zona de Latinoamérica, yo creo que allí hay mucha gente con muchos factores de riesgo, entonces a lo mejor es una población muy dada a esos estudios. Aquí hay zonas muy marginales, otras que no y se genera una media; los centros que tienen gente problemática yo creo que trabajan estas cosas, pero yo creo que el nombre es lo que falta. Pero el luchar por tener herramientas o por buscar métodos que lleguen a ellos... Yo creo que muchos, por ejemplo, ahora mismo son muy visuales, son muy tecnológicos, hay que buscar actividades que, transmitiendo el mismo concepto, lo digas de varias maneras, para que les pueda llegar. Son muy manipulativos, yo creo que están en una etapa igual también más concreta, la abstracción está un poco más lejos todavía de sus cabezas, tanto a nivel de conceptos y contenidos como a nivel social.

¿Crees que sería útil para el centro conocer cuáles son los factores protectores de sus alumnos? ¿Para qué? Beneficios.

Sí, es necesario ponerle nombre e igual establecer una formación para poder continuar con eso. Mira, al final, yo creo que cada persona es diferente, y a mí me parece que a la gente que tiene dificultades se le llega mucho por el tema emocional, quizás porque tienen una carencia; pero, poner nombre a cuáles son esos factores o simplemente buscarle un sentido teórico a eso que estamos haciendo, ver que igual hay más experiencias, que se pueden hacer diferentes tipos, y que todo el mundo en bloque hiciera lo mismo ante un grupo de alumnos concreto. En el centro tenemos grupos difíciles y están muy localizados, porque en otros puede haber uno o dos, pero el grupo normalizado yo creo que es capaz de contener. Cuando en un grupo hay mucha gente con dificultades, la gente que está bien al final se contagia, porque eso también se contagia, el «no, puedo», «no sé»,..., y el que, de repente, como individuos no, sino como grupo, se trabaje lo mismo y resurjan a la vez, yo creo que es un apoyo. Se puede usar como una dinámica, también para que ellos mismos se den cuenta de que «tú no fracasas por ser una mala persona, sino porque te ha pasado esto, esto y esto» y unas consecuencias. Creen que su fracaso está añadido ya y da igual: «soy yo el fracaso», que es lo primero que hay que quitar, yo creo, y nos lleva meses. «Tú no eres el fracaso. El fracaso es todo lo que te ha rodeado y al final tú has caído en eso y eres incapaz de levantarte sin ayuda».

¿Ves viable implementar un procedimiento para identificar factores protectores de forma sistemática? ¿Tiene sentido?

Sí. Lo que pasa es que muchas veces nos falta información. Cuando recibimos información de un alumno que no sabíamos, entendemos muchas cosas. Entonces, a mí eso me parece fundamental. En alguna ocasión hemos dicho sobre alguna persona que nos ha llegado: «pero, ¿cómo no nos habéis contado esto antes?» «Es que no queremos perjudicar a nadie.» Pero esto no es provocar ningún perjuicio. Es una información necesaria, con la que, si yo lo sé desde el principio, actúo de una forma en consecuencia: si yo sé que una persona ha sido maltratada o que ha tenido bullying actúo de una forma distinta, o no hago un comentario, o intento parar una cosa cuando un compañero en plan de broma le dice no sé qué. O sea, que la información es importante.

Entonces, todo eso sería un punto de partida, nos daría pie a empezar a rascar; entre ellos, porque también es importante la imagen que tienen de sí mismos y la imagen que te pueden dar otros.

¿Quién crees que debería tener acceso a los resultados en el centro?

Los tutores de cada uno. Como ahora mismo los expedientes cuando tienes entrevistas con las familias. Yo, por ejemplo, como orientadora tengo siempre referencia del otro grupo de Complementarias – porque tienen otro centro de referencia propio – pero luego los alumnos que tienen problemas primero tienen una entrevista conmigo. La información la tiene que tener el tutor y si considera importante, el equipo debe saber ciertas cosas, igual no todo, igual hay cierta información que tiene que guardarse, pero yo creo que hay cosas que tienen que compartir, porque si no, no vamos a una.

¿Qué dificultades / obstáculos encuentras en el planteamiento? Críticas al modelo.

No sé si este tipo de cosas pueden causar algún resquemor en alguien, o levantar ampollas en alguien, por las dos partes, tanto por profesorado como por alumnado. No creo yo que a los alumnos porque les des un cuestionario – hombre, yo creo que es bueno explicar para qué es para ayudar, pero igual hay algunos que pueden mentir o decir ciertas cosas que no son, o contar cosas que «espero». O sea, puede verse distorsionado.

Y yo creo que los profesores no deberían, pero que también puede generar «no me atrevo a meterme en este tema», o un poco más de temor, temor ante el desconocimiento, o «no sé cómo manejar la situación». Porque también influye el cómo eres tú como persona y cómo te relacionas – porque al final te relacionas y somos dos diferentes y podemos salir por donde sea –. En un grupo, el profesor siempre ocupa un lugar y el resto está enfrente; depende de cómo te posiciones, este tipo de temas puede ser peligroso. Pero bueno, yo creo que ahí está la formación, que habría que darla.

¿Qué requerimientos serían necesarios?

Yo creo que formación, conocimiento de experiencias, y herramientas para poder trabajarlo. Creo que sería cuestión de empezar a trabajar esto con un grupo, como piloto, un grupo que ya tiene mucho fracaso encima, que tenemos experiencia de trabajar con ellos, no con estos nombres, pero con algo parecido, y luego asentar las bases sistemáticamente. Esto lo hacemos, pero según va surgiendo, a salto de mata. Bueno, pues vamos a intentar ver cómo podemos hacer durante el primer trimestre esto: el conocimiento, que en orientación cierta parte se hace, lo que pasa es que como los grupos son tan diversos y cada año cambian, y tenemos bombas de relojería importantes, pues a veces es un apagafuegos constante, no te da tiempo a centrar la actividad. Tenemos por ejemplo ayuda, y me parece muy buena, de Etorikintza, que trabaja muy bien: la chica está haciendo ocho sesiones cada quince días, habla también de factores de riesgo en relaciones sociales, no tanto en el estudio, sino más como amigos, como familia, como comunidad, que hay. A veces sale asustadísima de lo normalizado que es para ellos todo eso. Yo siempre he pensado «qué suerte tengo de tener la familia que he tenido»: yo, como persona, con mis condicionantes, en otra parte, pues igual podría haber sido, quien sabe. Ese modelo, esos límites y esa familia que te dice «por aquí» en los primeros años, cuando tú andas loco, es importante. Y mucha gente llega aquí sin ese referente.

¿Ves alguna otra alternativa para lograr el mismo objetivo?

Entrevistas individuales, pero al final, no tendríamos los mismos datos de todos. Se podría hacer el cuestionario y hacerlo en individual en lugar de en grupo, como una labor de tutoría, y aprovechar, además de eso, daría muchísima más información, porque estos alumnos además a la hora de escribir no saben escribir bien, y de esta forma se sienten mucho más cómodos, con la cercanía. Tampoco lo haría nada más llegar, dejaría un tiempo de coger confianza, de demostrarles que estamos para ayudarles, porque si no es algo inquisitivo y «qué, ¿para qué quieres esto?», «¿qué vas a hacer con ello?».

¿Cuáles de los factores protectores identificados por distintos autores (o propios) consideras que se pueden fomentar / usar desde el ámbito educativo?

Clima positivo en la escuela: importante porque el grupo de alumnos que más dificultades tiene se siente querido por todo el colegio: «aunque no me den clase me conocen», «esta clase tal me pregunta»; integrados totalmente: «no somos raros». El otro día había una alumna en esta clase que se había portado muy mal con otra profesora, la había echado, entonces salimos al encuentro la tutora y yo, y le dije: «vente conmigo, vamos a hacer unos recados y ahora venimos»; «no, no quiero, me quiero ir a mi clase, quiero ser normal, estoy harta de ser siempre la que sale». Pues hicimos eso, le respetamos: «a ver, tú has hecho una cosa mal, y ya hablaremos de ello después. Ahora te metes en tu clase normal y así no llamas la atención». Ella también quería sentirse normal, no la rara que siempre hace cosas, sale fuera, la mandan al despacho,... Le permitimos que estuviese en clase y luego cuando terminó hablamos de eso.

El tema de las relaciones también es importante, un profesor de apoyo, yo creo que a veces hemos tomado como una especie de recurso en las tutorías cuando hay un grupo muy complicado – no ha sido de pequeños, fue de mayores – las co-tutorías, o coger personas de referencia: dentro del equipo de profesores, el tutor es como el referente, pero quizá «yo, contigo, tutor, no tengo *feeling*», entonces, repartirse la gente en función de esa cercanía, siempre buscando, yo creo, la emoción. Que igual hay profesores que no están muy de acuerdo con eso, porque el profesor tiene que ser profesor y ya está, pero para llegar a los alumnos tienen que verte en una posición distinta: «hasta aquí te doy clase, pero hasta aquí también», y luego entender que lo separen, claro, porque no puedes tomarte a pitorreo «yo entro en clase y me tratas como a un colega», no, no es eso. El profesor es profesor y tiene que estar, pero yo creo que a gente con estos problemas tienes que cogerla por otra parte. Es verdad que el Complementarias para mí los contenidos son secundarios, ya tendrán tiempo en PCPI de apretar, que hay unos objetivos para conseguir el Graduado y van a prácticas. Pero en Complementarias, Graduado no va a dar, lo único que vas a conseguir que aprueben cosas de la Secundaria, pero tienes entonces un tiempo – y ellos lo notan muchísimo – para trabajar la persona desde dentro, y eso, creo, es más difícil que luego dejarles que estudien, que aprueben, y enseñarles. No pueden hacer lo segundo sin lo primero bien.

El tema de la familia es fundamental; muchos padres no entienden tampoco lo que tienen en casa, o no lo quieren entender. Tenemos ahora un tema con una persona que no está de acuerdo con su identidad, y sus padres no lo llevan bien – y es totalmente entendible que los padres no lo lleven bien –, pero bueno, si ya hemos hablado con un entorno, hemos dado un paso, es una edad adolescente en la que están brotando un montón de cambios en su cuerpo, de cambios en su sexualidad, y sus padres no le apoyan,..., este alumno nos ha verbalizado que tenía unos sentimientos muy malos, pero que no iba a hacer nada en contra de sus padres, que no quería que sus padres sufrieran. Le dijimos a su familia «tiene un caos mental impresionante, no va a dar ningún paso sin que tú vayas y digas “vamos a llamar, vamos a ir” y le acompañes». Y se lo dijimos así, porque teníamos que decírselo, y porque es una persona que en pequeñito, con el vis a vis, con el grupo grande se comporta como si fuera «chiribitas en primavera». Hemos dado un paso muy importante, pero tienen que acompañarle los padres.

Autoestima: no tienen autoestima. Es la valoración de sí mismos: «la tengo mala. ¿Por qué? Porque la imagen que yo tengo de mí mismo es mala, porque todo el mundo me ha dicho siempre cosas malas. Yo creo que no soy tan mala, pero si los

demás me dicen muchas veces, muchas veces, al final voy a ser así. Todo es fracaso, tras fracaso, no tengo ningún éxito, luego el éxito conmigo no va...». Hay que romper eso, pero eso cuesta. El generar confianza cuesta menos, pero el darte cuenta de que no siempre tiene que ser así: «si ponemos esta pequeña parte tuya y yo que te ayudo, salimos adelante», pero eso cuesta mucho hacerlo ver. Pero se consigue, en pequeñas dosis, sí. En *Comple* he oído: «hacía más tiempo que no aprobaba un examen...»

El otro día un chaval muy majo que el año pasado no entraba en clase – lo hacía, además, por fastidiar a su madre – este año nos ha hecho una jugada de dos semanas pero ya ha vuelto. Le hemos dicho: «¿cómo has hecho esto? Mira, te necesitamos en clase, eres una persona que pone el punto razonable aquí, no podemos con ellos, tú nos tienes que ayudar». No dijo nada, pero no está faltando. A veces no hace nada, pero no falta.

Hay un chico con problemas psiquiátricos; hemos conseguido que los padres vayan a psiquiatría y que comience a medicarse. Le vino una orientadora a visitar, le vio y le dijo un montón de cosas: que se portaba mal todavía,..., pero se fue diciendo: «enhorabuena por los éxitos que estáis consiguiendo».

Visión positiva del futuro: ninguna. Algunos, la visión de sus padres: mercadillo, o estar vendiendo cosas, revendiendo, «ya me llegará el dinero»,... Visión de futuro, ninguna. Alumnos que no han tenido ningún sentido de futuro han terminado haciendo un Grado Medio, y con un Grado Medio me puedo ir a trabajar, estoy formado como para enfrentarme a la vida, pero no con una Complementaria, ni tan siquiera luego con un Graduado; entonces, el tener la capacidad de que yo puedo hacer algo por mí pero para eso me tengo que formar, y tengo que aprobar, y tengo que esforzarme,... Yo creo que uno de los problemas básicos es «¿para qué me voy a esforzar?», «¿Para qué me voy a mover?», «¿Cuál es el premio que voy a conseguir?» No tienen ninguna motivación por la que moverse; «¿para frustrarme y no llegar?; Pues me quedo donde estoy». Y ésa es una defensa muy gordita: «no quiero fallar». No lo intento, así no me equivoco. «Si lo hago mal, me voy a sentir peor, y además los demás lo van a ver».

Responsabilidad, por ejemplo. El otro día en jardinería han roto una tubería: tienen que pagarla. Otro ejemplo: una persona temblando porque no quería decir a su madre una cosa; aquí la ha dicho, pero una vez que lo hemos solucionado y está más tranquila lo que tenemos que hacer es que lo cuente ella; «Te hemos hecho este favor, has salido del *marrón*, pero ahora tienes que contarlo y tu madre tiene que decirnos que se lo has contado, si no, otro día no hacemos esto». Porque si no sería como proteger sin que asuma responsabilidad por lo que ha hecho.

Refuerzos positivos: algunas veces también hay cosas buenas que decir, y ellos no se esperan estas cosas, de vez en cuando les sorprende. Son pequeñas pinceladas que les llegan y les hacen pensar: «me dan algo sin que yo tenga que devolver».

Los factores referidos al ambiente familiar, ¿ves alguna opción de promoverlos desde el centro?

Lo que estamos haciendo este año: este año yo me estoy encontrando con un montón de casos sociales, que se escapan de lo educativo, y nosotros desde el colegio damos parte a los Servicios Sociales cuando vemos una situación de riesgo. Tenemos unas notificaciones tipo, las rellenamos; primero hablamos con la familia, o igual no, depende del caso. Informamos a Servicios Sociales de que pasa esto, que investiguen

desde ahí, porque nosotros no podemos entrar en su casa ni ver su entorno ni nada. Algunos tienen casos abiertos, otros no, por los motivos que teníamos. En el caso de género comentado antes, lo mandamos el otro día a Servicios Sociales, tenían caso abierto por otro tema que les habíamos dicho, pero del tema género no tenían conocimiento.

¿Tiene sentido implicar a las familias? ¿Es viable?

Eso parece más difícil, con algunos seguramente sí. Pero es complicado, porque no son conscientes de eso, y porque pasan mucho. Algunos [alumnos] no tienen ni familia, están con los abuelos o en pisos. Entonces, a veces saltamos a las familias y decimos: «lo que consigamos con este alumno va a ser porque nos dirijamos a él», le haces responsable, protagonista. En otras ocasiones sí, te ayudan mucho; y algunas están perdidas y piden ayuda, en ese caso sí puedes ayudar e implicarlas, pero otras no saben por dónde tirar o no les interesa demasiado.

¿En qué medida crees que se debería implicar al profesorado?

Todo. A todo el mundo, al profesorado que está en contacto con los grupos y a los que no, porque en nuestro centro somos muy rotativos, un día estamos aquí y otro estamos allá. Yo creo que todo el mundo debe saberlo, es una característica del colegio; a mí me parece súper bonito que vean a una persona que no les da clase, que le acojan en el pasillo y que sepan cómo deben tratar a esa persona. Porque también, si no te doy clase pero me conoces, soy importante para ti, y eres una persona que das clase a los mayores, entonces puedo preguntarte, o eres alguien que no eres de mi entorno; porque igual que yo les diga que se callen o vamos a hacer esto, pues pasan de mí, están muchas horas conmigo...

En cuanto a la elaboración del cuestionario, ¿sobre qué factores se debería centrar la atención?

En primer lugar, sobre los que podemos actuar. El tema de la autoestima, el fracaso escolar (en las dosis pequeñas que podemos hacer), mis valores personales y lo que yo puedo aportar al grupo y a la sociedad. Yo creo que tenemos que intentar sacar el valor personal, y si yo saco este valor, en qué va a beneficiar a los demás, y también el que vean que este beneficio va a repercutir en otros pero al final va a repercutir también en mí.

¿Tienes experiencias previas de personas resilientes en el ámbito educativo?

Un montón. Todas las personas que vienen años después a traernos a sus hijos, a sus sobrinos, a sus primos, a sus hermanos. Esa gente que viene y te dice: «¿te acuerdas de lo trasto que era yo?». Mi primer año de Complementarias de tutora fue... un desastre: mi poca experiencia, los casos complicados que había ahí, yo allí con la directora, con los padres y con la alumna que pasaba de todo el mundo, que decía «que sí, que sí» y luego no hacía nada, que se hacía *piercings* y venía aquí a curarse porque lo había hecho en contra de su madre, a escondidas. Un día volví a ver a su madre y me dijo que estaba fenomenal, un día vino a visitarnos y nos dijo que estaba

trabajando, que tenía hijos, que se acordaba un montón de nosotros,... De esos hemos tenido unas cuantas. Pero sobre también mucha gente que viene y dice: «ya le he dicho yo, que tiene que venir a este colegio para que le enderecen».

Pero yo creo que el día a día quema un poco porque ves que no das abasto, que no respiras. Lo que le decía el otro día a las alumnas de [Ciclo Superior de] Educador: «algún día llegará. Lo veréis o no lo veréis». Pero estoy segura de que alguien, en algún momento pensará «eso que me dijeron...». Se trata de decir, y repetir, y repetir, que algo quedará.

¿En qué factores protectores se apoyaron?

Yo creo que en la autoestima, sobre todo, y en la cercanía: en que dimos valor a la persona. «Tú vales y para mí vales», y a partir de ahí, hacemos lo que haya que hacer. Pero yo creo que, sobre todo, la persona se siente querida, se siente apreciada por alguien. También es importante que vean que no todo el mundo está divino, sino que la gente tiene problemas, uno tiene unos, otro tiene otros, y nos podemos ayudar: el acompañamiento, el salir juntos. Porque, si todo el mundo está bien y tengo que salir solo, yo parto con desventaja, pero si todo el mundo estamos más o menos en la misma situación, podemos apoyarnos.

La fortaleza interior: ellos son los protagonistas de su vida, y tienen que hacerlo. Porque luego, pueden recibir ayuda o no; esa fortaleza que pueden tener, el día de mañana va a estar siempre ahí, tienen que creer en ellos mismos para que la gente crea en ellos.

¿Se hizo algo desde tu ámbito para promover estos agentes o fue el propio alumno quien de alguna manera los fomentó?

Sí, hizo mucho el grupo, y los profesores, que tienen una sensibilidad especial para estas cosas, y yo creo que esto se nota. Una de las características que ellos dicen cuando se van es que la persona es importante, no eres un número, te preocupas, no ya dentro del aula, sino fuera del aula también. Mandas mensajes, «¿qué tal estás?». El otro día, una persona se ha ido de Complementarias, la hemos derivado porque no veíamos ya más salida con ella, y la madre nos ha llamado: «¿puedo seguir llamándoos si me hace falta algo?». Así que nos lo hicieron ver como una cosa negativa y que le estábamos echando y que lo estábamos haciendo fatal, y la madre sin embargo nos dijo: «¿puedo pedir os ayuda?». De hecho llamó, «me han citado en el colegio el lunes, ¿me podéis acompañar?»: yo fui con ella. La madre ha visto aquí interés y que no la hemos echado con una patada a la primera de cambio, sino que nos hemos preocupado de que vaya a un sitio en el que esté bien, y que vemos que aquí por el entorno y todo lo que había no iba a funcionar.

8.1.3. Entrevista 3

DATOS PERSONALES:

- **Cargo en el centro**
 - Profesora de PCPI (módulos específicos de Comercio) y Bachiller (Lengua y religión)
 - Forma parte del equipo de Pastoral
 - **Estudios**
 - Magisterio
 - estudiando 1º Teología
 - Ciclo Superior: Técnico en Comercio y Marketing
 - **Experiencia profesional**
 - En el colegio, veinticinco años
-

¿Conoces el término «resiliencia»?

No. Prevención, sí, pero resiliencia, no.

¿Has recibido información acerca del tema, a través de charlas, cursos,...?

Cuando me lo contaste, me vino a la cabeza el término resiliencia pero con respecto a los profesores, no a los alumnos, entonces no sé si es que en alguna charla se nos ha dado, y era la capacidad que tenemos los profesores para seguir adelante frente a las dificultades.

¿Crees que debería conocerse más?

Al final, es un concepto teórico, yo creo que se conoce la práctica; pero sería interesante, sí.

¿Cuál piensas que puede ser la causa de su desconocimiento (si lo hay)?

Que hay tantas cosas que hay que conocer... Pero yo creo que sí se trabaja sobre esto en las tutorías, aunque falta el nombre.

¿Crees que sería útil para el centro conocer cuáles son los factores protectores de sus alumnos? ¿Para qué? Beneficios.

Es útil, y creo que ya se utilizan. ¿Por qué es bueno? Porque, si no, estás hablando sobre algo abstracto, y las personas no son abstractas, son muy concretas.

¿Ves viable (realizable) implementar un procedimiento para identificar factores protectores de forma sistemática? ¿Tiene sentido?

Sí, es viable y tiene todo el sentido; tiene sentido porque lo hacemos pero no lo recogemos. Es lo que en este colegio nos ha pasado muchas veces, hacemos muchas cosas pero no somos capaces de publicarlas, porque no las sistematizamos. Y luego, de repente, encuentras en pedagogía cosas que tú también estás haciendo, lo que pasa es que otros las han publicado. Hay que ser sistemáticos, y nosotros no lo somos.

¿Quién crees que debería tener acceso a los resultados? (Orientador, tutor, familia, docentes)

El tutor, y luego comunicárselo a los profesores, lo que se pueda comunicar. Hay cosas que no se pueden comunicar, no todos los profesores tienen que saberlo todo de los alumnos.

¿Qué dificultades / obstáculos encuentras en el planteamiento? Críticas al modelo.

Si es algo que está sistematizado y que tiene unas fechas y se va trabajando, no creo que sea algo negativo. Si es una cosa más, es una carga, es algo cargante para el tutor. A veces los tutores nos encontramos que tampoco sabemos qué hacer; entonces, es una forma adecuada de realizar nuestro trabajo tutor, porque al final tienes estos datos, o por cosas sueltas que te van diciendo, pero no sabes dónde escribirlos. A veces el tutor no sabe a qué enfrentarse, o cuando viene alguien nuevo, «¿qué hago en tutoría?». Es verdad que hay muchas cosas sobre tutoría, pero lo que necesitas también es conocer a los chavales que tienes, y ésta es una forma.

¿Qué requerimientos serían necesarios?

El conocerlo, que no sea «ahora pasáis este cuestionario»: la implicación en el proyecto supone conocerlo; el tener el cuestionario y el saber cómo interpretarlo. En definitiva, formación.

Se necesitará también hacer un seguimiento durante el año, o algo así, para llegar al final.

¿Ves alguna otra alternativa (más sencilla) para lograr el mismo objetivo? (Tutorías personales,...)

No, eso no es sencillez, eso es «sálvese como usted pueda».

¿Cuáles de los factores protectores identificados por distintos autores (o propios) consideras que se pueden fomentar / usar desde el ámbito educativo?

Yo creo que podemos reforzar todos los estímulos positivos: una cosa que hagan bien, reforzarla. Yo hago eso en clase: si alguien hace algo mal, pues no importa; buscar qué es lo que hace bien. Y cuando hay algo que hace bien, ponerlo delante de

los demás, y procurar que todos hagan una cosa bien para que todos tengan al menos algo puesto bien delante de los demás.

Lo que pasa es que es difícil, nos sale antes lo negativo que lo positivo, pero hay que trabajar en ello, tenemos que cambiar nuestro concepto, hay que cambiar el paradigma.

No sé si tiene mucho que ver, pero tú no puedes marcar a una persona de por vida: a mí me llamó mucho la atención el nadador olímpico [Michael] Phelps, que dedicó su doceava medalla de oro a una profesora que le dijo que no iba a conseguir nada en la vida. Esas afirmaciones categóricas no las puede hacer un profesor, porque fíjate cómo está marcada esa persona para que diga eso delante de todo el mundo. Y yo conozco niños a los que se les ha dicho que no valen para nada en la vida, y no sólo aquí, también en Primaria. Una de las primeras cosas que hay que cambiar en todo eso es la concepción del profesorado, por supuesto: para poderles ver con positividad, el profesorado no tiene que estar quemado, y hay mucho profesor quemado que sólo quiere repetir esquemas antiguos, entonces, eso no sirve.

Hacerles ver que tienen futuro.

Aunque no se pueda cambiar a las familias, se puede ofrecer la posibilidad de trabajar con ellas, de darles un apoyo en un momento dado, aunque sea de desahogo, que ya es importante, porque hay familias que también se encuentran perdidas y no sabe cómo reaccionar frente a un determinado momento de sus hijos.

Acogida, escucha, que tengan la sensación de que vienen a gusto, que se sientan queridos, eso es importante.

Personas significativas: si las tienen, bien. Aunque muchos entienden por personas significativas a alguien que les anula; su persona significativa, a veces, no es significativa para el centro.

Les podemos ayudar a gestionar los fracasos, no como fracaso sino como oportunidad. Esa concepción americana aquí no la tenemos para nada: aquí se mide el índice de fracaso escolar, y eso provoca unas políticas de Educación concretas. Donde no se mide el índice de fracaso sino las oportunidades y las capacidades, las políticas de Educación son de otra manera.

Les podemos ayudar a reforzar la autoestima, a no ser derrotistas en este momento de crisis social, que parece que da igual que estudies o que no estudies, que te formes como persona o no, si «total, no voy a conseguir nada», y desarrollar una imagen positiva de uno mismo, eso es importante y se puede potenciar desde aquí, con todas las horas que pasan.

Yo les digo muchas veces: a los treinta o a los cuarenta nadie os va a preguntar cuándo lo habéis conseguido: hay algunos que el camino lo hacen así recto según marca la sociedad – que ha marcado esto como podía haber marcado otro – y a otros nos cuesta siete vueltas, pero a los cuarenta estamos todos en el mismo sitio: funcionando adecuadamente en una sociedad establecida, que igual no es la mejor, tampoco.

Los factores referidos al ambiente familiar, ¿ves alguna opción de promoverlos desde el centro?

Es lo más difícil. Y no me refiero a la Escuela de Padres, sino a que las familias se sientan acogidas dentro del ambiente del colegio.

A veces las familias son un obstáculo para que los chavales puedan salir adelante. Este año tenemos a una niña gitana de dieciséis años que si no tuviese su entorno podría seguir adelante, pero está con una depresión de saber... – depresión o presión, no sé – de saber que ya está prometida, sabe lo que le toca en esta vida, sabe ya cuál es su futuro. «¿Qué más da venir que no venir?» Pero viene porque le encanta. ¿Y qué puede hacer, renunciar a su familia? Ella es quien lleva la casa, el que llama es el padre, la madre no sé muy bien dónde está, pero ella hace la comida, ella se ocupa de su hermano, ella va al mercadillo,..., y eso es lo que va a hacer. Igual en vez de ir al mercadillo podía poner una tienda, y en vez de depender del entorno donde está ella depende de su autonomía, pero no tiene autonomía. Viene un día a la semana, se pone al día de todo, te entrega absolutamente todo; si no le importara, no lo haría. No lo va a sacar porque este trimestre no ha venido, y a mí me da pena, no le quiero echar la bronca, quiero hablar con ella: «no te das cuenta de que si no vienes...». «Es que no tengo fuerzas para levantarme». Por eso, a veces, si no tuviesen el entorno familiar igual era mejor. Pero, para poder renunciar a la familia, hay que ser muy valiente, porque eso no tiene vuelta atrás, y autosuficiente económicamente para poder hacerlo, porque no vas a acudir después a Servicios Sociales para decir que no tienes para vivir.

¿Tiene sentido implicar a las familias? ¿Es viable?

Si están dispuestos... Nos cuesta tanto cuando llegamos a casa seguir preocupándonos de nuestros hijos..., es lo que parece. «Que les eduque el colegio, y ya está». Las familias no consideran que se tienen que implicar más, ya los mandan un montón de horas y les pagan los colegios. ¿Cómo cambiar eso? Pues no sé, no sé si desde el colegio también se puede hacer. Es difícil, esa parte la veo más complicada. Aquí muchas veces decimos: «lo que se pueda trabajar con él», «pactar con él, no con la familia», porque la familia sabemos que no va a responder; si queremos conseguir algo, que sea con el alumno.

¿En qué medida crees que debería implicarse el profesorado?

En creérselo. Si estoy hablando de que habría que cambiar el paradigma, de ver lo positivo en todos los alumnos, hay que estar implicado.

En cuanto a la elaboración del cuestionario, ¿sobre qué factores se debería centrar la atención?

Es importante saber qué consideran los chavales que tienen, en qué se están apoyando, porque de ahí, algunos apoyos de esos serán positivos y otros negativos.

Sería interesante saber algo sobre las personas significativas de su vida, porque nuestros chavales lo consideran muy importante; hay algunos que dicen: «si de mí no se ocupa nadie, no le importo a nadie, ni le he importado». El año pasado fui, el día del cumpleaños, a felicitar a uno, y le iba a dar dos besos y se me apartó, porque pensaba que le iba a hacer algo. Y me dijo: «nunca nadie se ha acercado a mí así».

El sentido del humor, es curioso que aparezca entre los factores protectores.

El tema de habilidades sociales, eso también se puede trabajar desde aquí; de hecho en tutoría hacemos mucho sobre habilidades sociales. Y debería salir en el cuestionario: cómo se relacionan unos con otros, con las personas mayores,...

Cómo resuelven sus conflictos, porque están en un momento de su crecimiento que casi siempre lo resuelven a tortas, o insultando; y que están muy influenciados por la televisión, por todo el ambiente social.

Temas de autoestima,...

No sé cómo se puede recoger todo esto en un cuestionario. Sería un cuestionario de muchas hojas, pero entonces se pierde la eficacia. Teniendo en cuenta nuestro *cole*, «es que yo siempre recibo nuevos», y tampoco te facilitan muchos informes anteriores, con lo cual, necesito, cuanto antes, conocerles para saber cómo se sitúan frente a ciertas cosas. Lo que se hace en PCPI es, el tema de conflictos, empiezan a trabajar sobre supuestos conflictos pronto, porque encima surgen, no necesitan ser muy teóricos, temas de acogida – en nuestro *cole* la acogida es lo primero –, de habilidades sociales, todo eso estaría dentro de lo que necesitamos al principio para conocerlos. Y mucho es observación, ver cómo se relacionan entre ellos también, esas relaciones que se dan de amor y odio, de superioridad de unos, de víctimas. Enseguida ves quién no se relaciona con iguales y se relaciona muy bien con adultos...

[En este punto, se le comenta a la profesora que existen técnicas sociométricas como los sociogramas, que permiten identificar las relaciones sociales dentro del grupo de forma sencilla.]

El año pasado en un [PCPI de] Comercio del que yo no fui tutora, ha sido un curso muy conflictivo, y los de Etorikintza plantearon hacer eso, y a los *profes*, la verdad, nos resultó algo cargante. Tuvimos que dedicarle tiempo en casa a pensar, a establecer relaciones, a no sé qué, y al final dices, «que no me den más»; si yo entiendo es un grupo muy difícil y que se han dado una serie de variables que igual no se dan nunca más, espero; pero que a veces también es cierto que se quieren medir muchas cosas y se pide un trabajo que luego no ves la vuelta, y si no ves la vuelta, lo único que hace es molestar. Pero también es verdad que no fue un trabajo que les pedimos a los alumnos, sino que nos pidieron a los profesores que estableciéramos cuáles pensábamos que eran el líder, las personas que se llevan bien, ..., fue un trabajo que le tienes que dedicar mucho tiempo si lo quieres hacer bien, pero del que luego no vemos la vuelta. Quizá lo que había que haber hecho en lugar de eso es formar grupo.

¿Conoces personas que han sido resilientes, que han salido adelante a pesar de situaciones de riesgo, en el ámbito educativo?

Sí.

¿En qué factores protectores se apoyaron?

En el convencerse de que podían.

¿Se hizo algo desde tu ámbito para promover estos agentes o fue el propio alumno quien de alguna manera los fomentó?

Yo creo que hay mucha parte nuestra: la historia pasada ya ha pasado, si tú crees ahora que vas a poder, vas a poder. Yo creo que están muy apoyados por las personas que están en el ámbito educativo, y que hay personas que cuando lo oyen, se lo creen, y hay personas que lo oyen y lo dejan pasar. O sea, que también hay una parte personal: tienes que aceptar que lo que el otro te dice se puede hacer realidad. Eso no sé cómo se trabaja, hay personas que lo reciben y hay personas que no.

8.1.4. Entrevista 4

DATOS PERSONALES:

- **Cargo en el centro**
 - Tutora de Enseñanzas Complementarias
 - Profesora en Complementarias (talleres de jardinería, cocina, expresión) y en 1º PCPI de Comercio (módulo de administración, módulo de gestión de almacenes)
 - **Estudios**
 - Licenciatura de Bellas Artes
 - Ciclo Superior: Técnico en Comercio y Marketing
 - **Experiencia profesional**
 - En otros centros, con alumnos de PCPI (dos años)
 - En el colegio, diez años
-

¿Conoces el término «resiliencia»?

Como término, no.

¿Has recibido información acerca del tema, a través de charlas, cursos,...?

No, hasta ahora no. El término no lo conocía, ahora viendo lo que es veo que sí que son cosas que hacemos, que vemos, pero no le poníamos nombre.

¿Crees que debería conocerse más?

Sí, como término y como pautas de actuación me parece interesante, muchas veces hacemos cosas por intuición, por buena voluntad, por sentido común, pero que si se conocen, si las tenemos pautadas, es más fácil hacerlas.

¿Cuál piensas que puede ser la causa de su desconocimiento (si lo hay)?

Pues no sé, igual son términos sacados de psicología y que hasta que llegan a la Educación o hasta que los vamos metiendo en programaciones pasa tiempo. Muchos términos nos vienen de psicología.

¿Crees que sería útil para el centro conocer cuáles son los factores protectores de sus alumnos? ¿Para qué? Beneficios.

Sí, de hecho cuanta más información tengamos de los alumnos, más fácil es ponernos en su lugar, ir trabajando y viendo las carencias que tienen y ver en qué los podemos apoyar. Es fundamental conocer estos datos, pero a veces en lo que los obtenemos ya se ha ido el curso. Sería maravilloso que tanto los alumnos como las familias se abrieran más y nos diesen más información desde el principio del curso porque no es lo habitual, vamos atando hilos, dándonos cuenta de cosas, pero mientras tanto se nos suele pasar el curso. Y luego en mi caso en Complementaria cuesta mucho esforzarse con todas las cosas que tienen detrás, orientadores, servicios psicológicos o psiquiátricos, trabajadores sociales. Tienes que estar tú tirando del carro para muchas cosas, porque no me ha pasado nunca en el tiempo que llevo siendo tutora de Complementaria que me llamen y me digan: «soy el psicólogo o psiquiatra de esta persona y llamo para que nos coordinemos». Mucha gente piensa que no está dentro de sus funciones, así que suelo ser yo quien habla con las familias, les pregunto a ver si tienen algún servicio al que esté yendo, les pido permiso para coordinarme y ahí ya empiezo a hacer llamadas, pero con muchos alumnos tengo hasta diez o doce teléfonos a los que llamar. La verdad es que cuesta mucho trabajo realizar ese seguimiento, pero la verdad es que es totalmente necesario para conocer a los alumnos. Si recibiese información de todas las cosas, me ayudaría mucho, y al alumno, también.

¿Ves viable (realizable) implementar un procedimiento para identificar factores protectores de forma sistemática? ¿Tiene sentido?

Sí, de hecho sí que teníamos pensado cómo recopilar más información del alumno antes de que esté ya aquí. Lo que habíamos pensado era conocer a las familias previamente y al igual que nosotros rellenamos para nuestros hijos unos cuestionarios enormes, hacerlo aquí con las familias. También la experiencia es que las cosas que mandas a casa, no vuelven. Y con los orientadores lo mismo, porque supuestamente nos deberían pasar para Complementarias un informe del chaval, pero la realidad es que nos llegan uno o dos cada año.

¿Quién crees que debería tener acceso a los resultados? (Orientador, tutor, familia, docentes)

Yo creo que el profesorado que trabaja con ellos, los equipos de trabajo; no entra en clase sólo el tutor, de hecho, aquí en las reuniones de equipo ponemos todo encima de la mesa, porque somos un equipo, precisamente. Todos entramos al aula y todos trabajamos con ellos; entonces, conocer las situaciones – no lo hacemos para cotillear – lo hacemos para ayudar a los chavales. Si hay una situación importante para un chaval y que nos puede dar pistas sobre su comportamiento o sobre cómo ayudarle, eso lo tenemos que conocer.

Una ventaja que tenemos en *Comple* es que la orientadora es parte del equipo, con lo que conoce las problemáticas de los alumnos.

En cuanto al resto del profesorado, hay determinadas cosas que trasladamos. Este año hemos tenido situaciones que tiene que conocer todo el centro; en esos casos, sí.

¿Qué dificultades / obstáculos encuentras en el planteamiento?

Que no todo el mundo suele ser sincero, y es normal, también lo entiendo: cuando vas a un sitio nuevo quieres dar tu mejor cara, y hay muchas veces que hay cosas que duelen y no son para contarlas, que pueden remover a las familias. Muchas veces nos damos cuenta de que intentan maquillar las situaciones, pero también entiendo que es difícil poner encima de la mesa los problemas de cada uno; y que igual tampoco es lo habitual que se encuentran en otros centros, aquí parece que rascamos un poquito más, que queremos ir un poquito más allá.

¿Qué requerimientos serían necesarios?

Primero, hace falta conocer el término, para poder tenerlo en cuenta; conocimiento de lo que es, aunque era un poco lo que buscábamos sin saberlo, pero estaría bien que todos sepamos lo que estamos buscando y cómo vamos a echarles un cable a través de esto.

Tenemos que ir ideando documentos o estrategias, o sistematizar métodos para conseguir toda esta información. Y también hace falta tiempo para analizar los resultados, al principio de curso tiene que ser la recogida de información y empezamos a funcionar, y vamos viendo, luego habrá que ir trabajando y viendo cómo motivar o cómo ayudar a suplir las carencias.

¿Ves alguna otra alternativa para lograr el mismo objetivo?

Harán falta también entrevistas: conocernos, hablar, cuestionario, analizar comportamientos,..., antes de sacar conclusiones.

¿Cuáles de los factores protectores identificados por distintos autores (o propios) consideras que se pueden fomentar / usar desde el ámbito educativo?

En casi todos puedes hacer algo.

Autoestima positiva, yo estoy seis horas al día con mis alumnos; algo podré hacer para mejorar su autoestima. De hecho – hablo de los alumnos de *Comple* y PCPI – vienen con un fracaso de otros centros y aquí, como tenemos otras formas de valorar las cosas, tenemos talleres, hay otra forma de calificar, ven que pueden hacerlo, que el nivel es otro, porque contamos también con otras cosas; entonces, muchas veces es la primera vez que sienten que pueden con algo. Tampoco quiere decir que esto sea jauja y que no nos tengamos que pelear en el día a día. Y luego a eso se unen también las circunstancias de cada uno, el tema psiquiátrico, y muchos temas.

Autonomía personal: eso es algo que nosotros, en tutoría, nos hemos puesto como objetivo para todo el centro. Carecen de autonomía: hay gente que con quince años para dieciséis le están haciendo todo en casa, incluso cortarle las uñas, que si no van al colegio por el mismo camino se pierden. Desde interpretar un plano, saber ir a la compra, mil cosas. Que no se lo demos todo hecho: «mira, esto es lo que hay que hacer, y ahora, muévete tú también, haz cosas».

Sentido de futuro: esto en general a los adolescentes les suele costar bastante. Cuando hablas con ellos siempre dicen: «no, esto para que me sirva para...», pero luego en la práctica les cuesta muchísimo. Y también la capacidad de pensar de aquí a dos años, eso también cuesta bastante.

Responsabilidad personal: son muy críos. Al final, la responsabilidad por las cosas cuesta.

Visión positiva del futuro personal.

Personas significativas: en algunos casos, vienen también con esa carencia. Hay gente que está en pisos de la Diputación, por diferentes problemas, y hay gente que está muy sola, y ése es un sentimiento devastador: el no sentirse parte de nada, que tu familia te haya abandonado,... Algo podremos hacer. De hecho, si vienen muchos, es por algo, digo yo, porque en otros centros no iban – tenemos alumnos que el año pasado no aparecían por clase –; si vienen, algún vínculo habremos establecido con ellos.

También es una realidad que a todo no llegamos, que cada curso es un mundo, y cada chaval es un mundo y cada año es diferente y tenemos que ir capeando con lo que nos encontramos en el aula; y que luego también tenemos unas programaciones, tenemos unos objetivos que cumplir, pero bueno, también tenemos otras cosas que consideramos que son importantes. Y en todo el jaleo del día a día, tener todo esto presente y tener presente la situación de cada alumno y poderle echar un cable en lo que podamos, yo creo que la buena voluntad del profesorado ahí está. Por el tipo de centro en el que estamos, la visión de centro es que gente que viene de otros sitios con fracaso, lo pueda sacar. Que no lo tienen que sacar todos, pues tampoco, porque no cuela todo y no es pasable todo, pero sí que atendemos un poco más a la persona y no tanto al expediente académico que tengan.

Los factores referidos al ambiente familiar, ¿ves alguna opción de promoverlos desde el centro?

Es complicado; cuando vemos que todo esto no funciona, y que no hay ese apoyo en el sentido que sea, tenemos que derivarlo a otros Servicios, hacia temas de Asistencia Social y demás.

¿Tiene sentido implicar a las familias? ¿Es viable?

Sentido tiene todo; de hecho, ya nos gustaría que todas las familias estuviesen súper implicadas en el desarrollo de sus hijos, pero la realidad no es ésa. Entonces, hacemos lo que podemos, cuando vemos que hay un abandono en el sentido que sea, no sólo en necesidades básicas, sino a otros niveles, lo tenemos que poner en conocimiento de Servicios Sociales. Ojalá fuese de otra manera, pero la realidad es que vienen con fracaso por muchos motivos, no sólo por el escolar puro y duro; hay cuestiones familiares detrás nada gratas.

¿En qué medida crees que se debería implicar al profesorado?

Yo creo que el profesorado está implicado al cien por cien, y más con grupos difíciles; si no hay una implicación, «apaga y vámonos», y si no hay conocimiento muy claro de lo que es cada grupo: de lo que es Complementarias, del fracaso del que vienen, del tipo de alumnado que tenemos, también hasta dónde tenemos que llegar cada profesor. Porque muchas veces hacemos cosas que están dentro más de otros trabajos, también es conocer un poco el centro en el que estamos, los grupos a los que damos, y demás.

En cuanto al cuestionario, a todos los profesores nos encantaría tener muchísima información de los alumnos, de su situación, para darnos cuenta de lo que tenemos; se nos pasa el curso conociendo a algunos.

En cuanto a la elaboración del cuestionario, ¿sobre qué factores se debería centrar la atención?

Cuantos más factores conozcamos, mejor. Si una persona tiene una autoestima alta, o le gusta hacer deporte, o le gustan los animales, o algo con lo que se sienta bien, pues ya tenemos algo a lo que engancharnos. De hecho, en el mini-cuestionario que ya tenemos, el último apartado es: «háblame de tus aficiones, de tus gustos, de qué haces el fin de semana».

¿Tienes experiencias previas de personas resilientes en el ámbito educativo?

Muchísima gente. Gente que ha estado en pisos, que no tiene familia, y ahí están. De hecho, yo ahora para un negocio propio he contratado a una exalumna del colegio, con una situación tremenda, que venía de otro país, sin ningún apoyo familiar, se vino sin conocer el idioma, estuvo abandonada por las calles una temporada, y ahí está, con trabajo. Acabó aquí, hizo luego un Ciclo de Grado Medio, y ahí está, peleando y luchando. Y como ésa, hay muchos casos. Y de otros, que aunque están con su familia, a veces eso también es un lastre pero ahí siguen.

¿En qué factores protectores se apoyaron?

A las ganas de seguir viviendo, y a que el ser humano al final tira. Después de catástrofes, de guerras, se sigue tirando para adelante. A la gente a la que le pasan desgracias, seguimos tirando hacia delante; algo habrá en cada persona, que nos agarramos a lo que sea para tirar.

¿Se hizo algo desde tu ámbito para promover estos agentes o fue el propio alumno quien de alguna manera los fomentó?

Aquí en el colegio lo que hacemos, sobre todo, es acoger. Acoger diciendo: «me da igual lo que hayas hecho antes; estás aquí y empezamos de cero». Ése es el mensaje que lanzamos a los de Complementarias cuando empiezan a decir: «yo es que en el otro colegio...». «Me da igual lo que hayas hecho en el otro colegio. Estás aquí y ahora, pues vamos a ir trabajando». Muchas veces vienen con esa sensación de que

son todo el pasado que tienen; hay que hacerles ver que son el presente y el futuro que vayan desarrollando, y yo creo que ahí se pueden enganchar unos cuantos: cuando siempre se han encontrado con puertas cerradas y aquí, aunque también tenemos que poner nuestras normas y poner a veces los puntos sobre las íes, pues bueno; si la puerta está abierta, y al día siguiente te echo la bronca pero entiendo cosas y te dejo volver a entrar,... Intentamos hacer las cosas de forma diferente, que no siempre lo conseguimos, ojalá.

¿En qué crees que se apoyan las personas que salen adelante sin ayuda de la familia?

Si han llegado hasta este punto y están enteros, aunque maltrechos, algo de resiliencia tienen. Yo creo que se agarran al instinto de supervivencia de cada uno; al final, cojeando o no, vamos tirando; a ese tirar para adelante nos tenemos que agarrar. Hay muchos que vienen con muchas cosas y con situaciones muy malas, pero aquí están. Aunque en muchas veces tengan momentos de «yo no puedo con esto», y se refugien en las drogas o en malas cosas, aquí los tenemos y aquí están, algo podremos hacer. Podían no estar, y estar tirados o escapados – que también en momentos ya les pasa – pero bueno, en otros momentos están aquí en el *cole*, vamos a trabajar con ellos, a ver qué podemos hacer.