



UNIVERSIDAD DE MURCIA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Inteligencia Emocional, Familia y Resiliencia:
Un Estudio en Adolescentes de la Región de Murcia**

D^a Ana Dolores Galindo Gálvez

2017



Tesis Doctoral:

**Inteligencia Emocional, Familia y Resiliencia: Un estudio
en adolescentes de la región de Murcia**

Dirigida por:

Dra. Dña. M^a Dolores Prieto Sánchez

Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación

Dra. Dña. Rosario Bermejo García

Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación

Dra. Dña. Carmen Ferrándiz García

Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación

Presentada por:

D. Ana D. Galindo Gálvez

Murcia, 2017

AGRADECIMIENTOS

Quisiera dedicar unas palabras de agradecimiento a todas aquellas personas que han hecho posible el presente trabajo:

A la Dra. M^a Dolores Prieto Sánchez, Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación, por recibirme después de tantos años con los brazos abiertos, dispuesta como siempre a dedicarme su tiempo, escucha, ayuda y consejos. Me gustaría destacar además de su indiscutible profesionalidad y entrega al trabajo, su generosidad y calidad humana, por la que siento una profunda admiración.

A mis directoras de tesis. A la Dra. Rosario Bermejo, por alentarme a realizar este proyecto de investigación, siempre con optimismo, paciencia, generosidad y buen humor. Gracias por tus consejos, orientaciones y por ayudarme a creer en mí en los momentos más difíciles. A la Dra. Carmen Ferrándiz, por su asesoramiento a nivel teórico y empírico, por acoger este proyecto con gran ilusión, apostando por investigar en un ámbito tan apasionante como es la resiliencia.

A todo el Grupo de Investigación de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia, que con su trabajo han contribuido a que esta tesis sea una realidad.

A los alumnos y alumnas, y a los Centros participantes en la investigación por su colaboración.

A Francisca, por acompañarme desde su sincero y generoso apoyo durante todo este tiempo. Gracias por despertar en mí la ilusión de crecer personal y profesionalmente.

A mis amigos, por compartir esos buenos momentos que tanto he necesitado durante estos años y comprender mis ausencias.

También me gustaría dedicar unas palabras de agradecimiento a mi familia: a mis hermanos, Pepe y Juan, con los que he tenido la suerte de compartir momentos fáciles y difíciles de mi vida, gracias por vuestro apoyo y en especial a mi madre a la que le agradezco todo lo que soy, ejemplo de valentía, lucha, superación y amor incondicional.

Por último, agradezco de manera especial a Salva, mi compañero de vida, por estar siempre ahí, dándome la fuerza que tanto he necesitado y a mis dos tesoros, Arturo y Pablo, a los que quiero con toda mi alma, a los que les dedico todo el esfuerzo realizado. Sin vosotros todo esto no hubiera sido posible.

“Cuanto más envejeces, más difícil te resulta adaptar tu vida a las nuevas ideas y menos adaptarlas cómodamente a tu modo de vivir sin variarlo. Por eso, creer saber envejece y querer saber rejuvenece”

Howard Gardner

CONSIDERACIÓN

A lo largo del trabajo usamos términos como: niño, alumno, autor, investigador, hijo, estudiante, adolescente... Sin ánimo de implicaciones sexistas. En todos los casos lo hacemos extensible al sexo femenino y masculino.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
PRIMERA PARTE	17
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	17
CAPÍTULO 1 LA RESILIENCIA	19
1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA RESILIENCIA.....	21
1.1. Conceptos relacionados con resiliencia	23
1.2. La resiliencia en otras ciencias	25
1.3. La resiliencia en la psicología positiva	28
1.4. Recorrido histórico por las principales escuelas de resiliencia.....	32
1.5. Evolución de las definiciones de resiliencia	48
2. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE RESILIENCIA	54
2.1. Factores de Riesgo	55
2.2. Factores Protectores	56
2.3. Perspectiva actual de los Factores.....	59
3. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DE LA RESILIENCIA.....	62
3.1. Pruebas Proyectivas	63
3.2. Pruebas Psicométricas.....	63
3.3. Prueba de Imagenología.....	68
4. MODELOS TEÓRICOS DE REFERENCIA EN RESILIENCIA ...	69
4.1. Modelos Descriptivos	70

4.2. Modelos mixtos.....	79
5. PROPUESTA ACTUAL: MODELO HOLÍSTICO DE LA RESILIENCIA	84
6. CONCLUSIONES.....	88
CAPÍTULO 2 EL ADOLESCENTE RESILIENTE	91
1. HACIA UN NUEVO ENFOQUE DE LA ADOLESCENCIA.....	92
1.1. Desarrollo Positivo Adolescente	93
1.2. Competencias básicas: las 5 Ces.....	94
1.3. Rasgos del nuevo enfoque de la adolescencia	97
2. LAS CONSTELACIONES DEL NUEVO MODELO	102
2.1. Fortalezas del desarrollo positivo	102
2.2. Educación del carácter: ética y liderazgo.....	107
2.3. El mundo del trabajo: nuevas competencias.....	109
2.4. Nuevas pedagogías: emociones y sentimientos	111
2.5. Participación activa.....	112
2.6. Educación de las funciones ejecutivas.....	113
3. EL CEREBRO ADOLESCENTE	114
3.1. Principales cambios del cerebro adolescente	115
3.2. Implicaciones educativas	119
4. EL ADOLESCENTE RESILIENTE	121
4.1. La resiliencia durante la adolescencia.....	121
4.2. Perfil del adolescente resiliente	124
5. ANÁLISIS DE INVESTIGACIONES SOBRE LA RESILIENCIA EN LA ADOLESCENCIA.....	128

5.1. Investigaciones que relacionan la resiliencia con la variable edad, género y clase social.....	129
5.2. Investigaciones que se centran en factores de riesgo psicosocial ..	131
5.3. Investigaciones que pretenden detectar factores internos y externos que favorecen la resiliencia.....	133
6. CONCLUSIONES.....	138
CAPÍTULO 3 VARIABLES QUE CONFIGURAN EL PERFIL RESILIENTE	141
1. VARIABLES EMOCIONALES Y RESILIENCIA.....	142
1.1. Inteligencia Emocional	142
1.2. Estudios sobre la relación entre la IE y la resiliencia	146
2. INTELIGENCIA GENERAL Y RESILIENCIA	150
2.1. Breve recorrido de la inteligencia	150
2.2. Inteligencia general y resiliencia	156
3. RASGOS DE PERSONALIDAD Y VARIABLES DE LA RESILIENCIA	160
3.1. Algunas definiciones de la personalidad.....	160
3.2. ¿Existen relaciones entre los rasgos de personalidad y las variables de la resiliencia?	163
4. VARIABLES CONTEXTUALES Y SU INFLUENCIA EN LA RESILIENCIA	167
4.1. Familia y Resiliencia.....	167
4.2. Estudios sobre familia y resiliencia	175
4.3. Rendimiento académico y Resiliencia	177
4.4. Variables sociodemográficas (edad y sexo).....	179
5. CONCLUSIONES.....	181

SEGUNDA PARTE:	185
MARCO EMPÍRICO	185
CAPÍTULO 4 ESTUDIO EMPÍRICO	187
1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	187
1.1. Objetivos de la investigación	187
1.2. Método	188
1.3. Procedimiento	200
1.4. Diseño y análisis de datos	202
2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	204
2.1. Análisis descriptivos de las variables del estudio	204
2.2. Análisis de fiabilidad	211
2.3. Análisis de correlación entre las variables del estudio	212
2.4. Análisis de Componentes principales de la escala RESI-M	215
2.5. Análisis de diferencia de medias.....	218
2.6. Análisis de regresión múltiple	226
3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	227
4. APORTACIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	239
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	243

INTRODUCCIÓN

La tesis que presentamos titulada *Inteligencia Emocional, Familia y Resiliencia: Un estudio en adolescentes de la región de Murcia* se marca un doble objetivo. Por un lado, se pretende estudiar la contribución de las variables cognitivas, de rasgos de personalidad, competencias emocionales, pautas educativas y socio-demográficas en el perfil del estudiante resiliente. Por otro, analizar la validez que tiene la resiliencia autopercebida en la predicción del rendimiento académico de los adolescentes participantes en la investigación.

Pero, ¿por qué este trabajo? una de las principales motivaciones que nos llevaron a emprender esta investigación fue precisamente la resiliencia y la inquietud por ampliar nuestros conocimientos acerca de un concepto que parece haber existido siempre, pero que realmente se está analizando científicamente desde los años ochenta aproximadamente. La resiliencia en las últimas décadas ha sido estudiada por diferentes disciplinas como la psicología, la psiquiatría, la sociología, la biología y recientemente por la neurociencia, todas ellas coinciden en constatar la capacidad del ser humano para resistir, superar y construir a pesar de sufrir adversidades. Sin embargo, en la actualidad no existe aún consenso para su definición. La resiliencia a lo largo de su evolución ha sido definida como capacidad de adaptación exitosa del individuo tras vivir situaciones adversas, también se ha considerado como un rasgo relativamente global de la personalidad, otros la califican como un estado más que un rasgo, dándole un carácter modificable y más recientemente se ha conceptualizado como proceso dinámico que implica la interacción entre factores de riesgo y protección, internos y externos del individuo que interactúan para cambiar los efectos de los acontecimientos adversos de la vida.

En la línea de esta última visión, la resiliencia significa la combinación de factores que permiten a un ser humano, afrontar y superar los problemas de la

vida y construir sobre ellos (Suárez Ojeda, 1995) y según González Arratia, Zavala y Valdez (2008) es el resultado de la interacción entre atributos internos del individuo y su ambiente familiar, social y cultural para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva. Es precisamente en este enfoque de la resiliencia donde se enmarca nuestro estudio, abordando la relación entre variables cognitivas, emocionales y de personalidad del individuo y variables contextuales para la configuración del perfil de adolescentes resilientes autopercebido.

Se trata de una perspectiva que engloba lo innato con lo ambiental, reconociendo la importancia y la complejidad de la interacción humana y el papel protagonista del sujeto en su desarrollo, entendiendo que los cambios propios del desarrollo humano y los diferentes contextos adversos no afecta por igual a todas las personas.

La resiliencia se enmarca en un enfoque positivo y lleno de optimismo sobre las posibilidades de llevar una vida normal en un contexto con dificultades y cómo la define Grothberg (2006, p.18), “es la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformados por esta. Nadie escapa de las adversidades”.

El interés por estudiar la resiliencia en la población adolescente, está fundamentado por la preocupación que sigue suscitando en nuestra sociedad el comportamiento adolescente. Cada adolescente es único y aunque a nivel de desarrollo afrontan numerosos cambios comunes, no todos son capaces de manejarlos, necesitando ayuda para superar esta etapa de transición a la vida adulta, esto dependerá del ambiente y de la fuerza interior que cada uno tenga para enfrentar las dificultades utilizando la resiliencia, esta va a permitir al individuo contar con más recursos para afrontar el futuro. En la adolescencia se requiere de un ajuste continuo no solo por los cambios internos, sino por las demandas externas que exigen asumir una conducta orientada a metas y de preparación para el rol de adulto.

En esta etapa consideramos necesario la promoción de estrategias resilientes, estudiar al adolescente desde la perspectiva de la resiliencia, significa reconocer las potencialidades, la capacidad para hacer frente a las dificultades y su poder de transformación.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, hemos organizado el presente trabajo en tres partes. En la primera, recogemos los tres capítulos teóricos del trabajo, abordando tanto la resiliencia, la adolescencia y la relación entre Inteligencia Emocional, Inteligencia, Personalidad, Familia, rendimiento académico y variables sociodemográficas (sexo y edad) con la resiliencia, una segunda parte donde se recoge nuestra investigación empírica y en la tercera añadimos las referencias bibliográficas utilizadas para el desarrollo de este trabajo de investigación.

El primer capítulo titulado *La resiliencia*, tiene como objetivo la comprensión de dicho constructo, teniendo en cuenta su origen y evolución, aunque su origen se atribuye a la Física, ha sido abordado por diferentes disciplinas pero nuestro interés se dirigirá hacia la psicología como ámbito donde se enmarca nuestro estudio y en concreto ubicaremos el enfoque de la resiliencia en la psicología positiva. Asimismo, incluimos la conceptualización del mismo desde tres corrientes de pensamiento diferentes: escuela anglosajona, europea y latinoamericana, una recopilación de las principales definiciones y de los factores vinculados a la resiliencia. A continuación, se recogen los principales instrumentos de evaluación de la resiliencia utilizados en la investigación y los modelos teóricos más representativos con sus contribuciones a la explicación de la misma.

En el segundo capítulo, titulado *El adolescente resiliente*, se recogen algunas bases para comprender la adolescencia en la actualidad desde un nuevo enfoque optimista versus el modelo pesimista de riesgo. También se abordan los cambios que se producen en la adolescencia a nivel cerebral y algunos modelos teóricos sobre la adolescencia que la consideran como una etapa de crecimiento y

llena de posibilidades. En esta línea se describen las características del modelo de desarrollo positivo, de competencias y el enfoque de la adolescencia desde la resiliencia con el que nos identificamos. Para finalizar, se incluye una recopilación de investigaciones en resiliencia de los últimos años centradas en la adolescencia.

El tercer capítulo, *Variables que configuran el perfil resiliente*, se ocupa a nivel teórico y científico de la relación entre Inteligencia Emocional, Rasgos de Personalidad e Inteligencia con la resiliencia, asimismo de las variables contextuales como la familia, el rendimiento académico y las variables sociodemográficas: edad y sexo y su relación con la resiliencia. Este capítulo es fundamental porque nos permite establecer relaciones entre los resultados de nuestro estudio empírico y los obtenidos en investigaciones similares.

La segunda parte de nuestro trabajo la constituye el estudio empírico. En el primer apartado, se desarrolla el diseño de la investigación. El objetivo general del estudio empírico es doble: estudiar la contribución de las variables cognitivas, de personalidad, emocionales, pautas educativas y socio-demográficas en el perfil del adolescente resiliente y analizar la validez que tiene la resiliencia en la predicción del rendimiento académico. A continuación, se describe el método utilizado, el procedimiento y el diseño empleado en el análisis de los datos. En un segundo apartado se muestran los resultados obtenidos de los diferentes análisis realizados. Finalmente, se presenta la discusión y las conclusiones que se desprenden de nuestra tesis, cuyo objetivo es realizar una reflexión general sobre los resultados obtenidos y las aportaciones específicas y generales que éste puede ofrecer, además nos permitirá dar cuenta de sus limitaciones, dejando el camino abierto a posibles estudios dentro de esta línea de trabajo.

En la tercera parte se recogen las referencias bibliográficas utilizadas en el desarrollo de nuestro trabajo.

PRIMERA PARTE
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1

LA RESILIENCIA

Este capítulo se ha estructurado en cinco apartados, porque nos permite abordar de manera eficaz el concepto de resiliencia desde diferentes perspectivas.

En el primero de ellos hacemos referencia a una aproximación conceptual de resiliencia. Para llegar a un concepto actualizado del constructo, consideramos importante recopilar algunos términos que se utilizan en el ámbito psico-médico-social, que guardan cierta similitud con el mismo y que en cierta forma pronosticaron su aparición.

Aunque el origen del término se atribuye a la física, ha sido y es utilizado por otras disciplinas científicas y adoptado por las ciencias sociales y de la salud como la psicología, pedagogía, sociología, medicina social y la intervención social. Centrándonos en el ámbito de la psicología, situamos el enfoque de la resiliencia dentro de la psicología positiva.

La psicología positiva establece el estudio científico, sistemático y la interacción entre variables positivas del comportamiento humano como la creatividad, optimismo, inteligencia emocional y resiliencia entre otros. Esta rama de la psicología se refiere al estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva centrada en el potencial humano, sus motivaciones y capacidades (Contreras y Esguerra, 2006).

Según Vanistendael (2014), la resiliencia nos lleva a un cambio de nuestra forma de ver la vida, este cambio de mirada abre la puerta a nuevas ideas y sirve de inspiración para nuevas prácticas profesionales. La resiliencia en palabras de este mismo autor es “la capacidad de una persona o de un grupo para crecer en

presencia de grandes dificultades” (p. 53). Este concepto, reconoce la existencia de fortalezas en las personas, a pesar de vivir bajo situaciones de adversidad.

A lo largo de la historia encontramos diferentes trabajos que abordan la conceptualización de este constructo, en este trabajo analizamos las perspectivas de tres escuelas de pensamiento diferentes: anglosajona, europea y latinoamericana.

La resiliencia es un constructo complejo y multidimensional que continúa evolucionando sin existir en estos días un consenso satisfactorio de todos los investigadores que trabajan sobre el mismo. Son múltiples y variadas las definiciones que nos encontramos: algunas la consideran como una capacidad de la persona, mientras que otras la contemplan como proceso, van desde una perspectiva más reduccionista hasta planteamientos más actuales y holísticos.

En el segundo apartado, analizamos los principales factores vinculados a este constructo como son los factores de riesgo y los de protección. Para Suárez y Krauskopf (1995), la resiliencia se refiere a una combinación de factores que permiten a un individuo, afrontar y superar los problemas y dificultades de la vida y construir sobre ellos.

En el apartado, tercero, presentamos los instrumentos de evaluación que en los últimos 20 años se han utilizado para medir la resiliencia en población adolescente y adulta. Entre ellos aparece la escala utilizada en nuestro estudio RESI-M de Palomar y Gómez (2010).

En el apartado cuarto, abordamos la fundamentación teórica de los principales modelos que estudian la resiliencia, recogemos la clasificación de modelos explicativos y mixtos. Al mismo tiempo que surgían investigaciones que explicaban con mayor profundidad el concepto de la resiliencia, también se plantearon diferentes modelos que trataban de explicar cómo se generaba. Cada uno de los modelos recogidos, han aportado algún aspecto a la construcción de la misma.

En el quinto apartado, analizamos una propuesta teórica, actual e innovadora, el modelo holístico de la resiliencia.

Finalmente, se extraen unas conclusiones.

1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA RESILIENCIA

Según Tomkiewicz (2004, p.33), “el concepto de resiliencia nació a comienzos de los años ochenta, completamente dominados por el concepto inverso, el de la vulnerabilidad”, pero es en 1984 cuando E. Werner de origen estadounidense, divulgó el término resiliencia para referirse a aquellos individuos que lograban un desarrollo sano y satisfactorio, a pesar de vivir en ambientes cargados de situaciones adversas. Tras el trabajo de investigación realizado por esta psicóloga, surgieron numerosas publicaciones y fue en los años noventa cuando el término llegó a los países francófonos, donde también adquirió un gran éxito (Tomkiewicz, 2004).

Previo a la época en la que se considera oficialmente el surgimiento del término, es interesante mencionar la contribución de quienes, participaron en las bases del conocimiento sobre la resiliencia. La primera se trata de la enfermera Scoville quien en 1942 publicó un artículo en el que hacía mención a “la extraordinaria resiliencia de los niños en tiempos de guerra”. La segunda nos referimos a Bowlby (1969), a quien también se le atribuye el uso del término resiliencia en su obra “el vínculo afectivo: apego y pérdida” (Gil, 2010).

A pesar de que es en estos últimos años cuando la investigación ha reforzado la idea de superación de algunas personas, que sometidas a situaciones estresantes no desarrollan ningún tipo de trastorno y son capaces de construir nuevos aprendizajes tras las adversidades, no podemos olvidar que esta idea también ha sido tema de interés a lo largo de nuestra propia historia. La lucha por la supervivencia es algo que reside en la propia esencia del ser humano. Los historiadores la han reflejado al describir las maneras en que las personas y los pueblos afrontan las dificultades y son capaces de progresar culturalmente. Según

Uriarte (2005, p.64), “esta característica de las personas y de los pueblos ha estado presente seguramente desde los orígenes de la especie humana, pero no ha sido hasta los años ochenta cuando se la ha analizado científicamente”.

Son numerosos los ejemplos que podemos citar de personajes que han sufrido situaciones extremas en la infancia o adultez y a pesar de ello han sido capaces de sobreponerse, a través de la resiliencia. Algunos son personas destacadas, como es el caso de de la joven paquistaní Malala Yousafzal, quien fue capaz de enfrentarse a numerosas dificultades con gran valentía, esfuerzo y constancia para defender su derecho y el de todas las niñas de su cultura para poder estudiar. Nelson Mandela, no sólo ha sido reconocido por su liderazgo, sino también por su capacidad para afrontar con actitud positiva, importantes adversidades en su vida. Sufrió 27 años de prisión e injusticia siempre con un objetivo claro consolidar la igualdad y superar la discriminación hacia la población de raza negra, el divorcio de su mujer, la muerte de sus hijos y nieta y su delicada salud que le acompañó hasta el final de su vida, fueron algunas de las dificultades que tuvo que afrontar en su vida. El tercer ejemplo que mencionamos es Albert Einstein quién también tuvo que hacer frente a muchos contratiempos en su vida. Su diagnóstico escolar lo describía como alumno problemático, mal adaptado y con posibilidad de tener serios problemas mentales cuando fuera adulto, sin embargo llegó a ser el científico más importante del siglo XX. Estos tres ejemplos han sido distinguidos con el máximo reconocimiento en nuestro planeta, Premios Nobel de la Paz, sin embargo otros, no han sido premiados, pero no por ello menos importantes, nos referimos a personas anónimas que conviven en nuestro entorno y pasan inadvertidas, pero sus vidas son modelos de verdadera resiliencia. El último ejemplo cercano a nuestros tiempos al que hacemos referencia de reconocimiento en este ámbito, es la historia de vida de Guérnard, reflejada en su obra autobiográfica *Más fuerte que el odio* (2002). Con solo tres años de vida su madre lo ató a un palo de la electricidad y lo abandonó en un bosque. Cuando cumplió cinco años, tras una paliza que su padre le propició quedó desfigurado, a los siete años ingresó en un orfanato donde fue víctima de

maltrato institucional, a los nueve años intentó suicidarse, a los once fue acusado de provocar un incendio en el granero de una granja donde estaba acogido, a los doce se fugó, a los trece fue violado por un señor de la alta sociedad parisina y a los catorce fue prostituido en Montparnasse. Con estos datos acerca de su infancia, muchos podríamos pensar en la alta probabilidad de llegar a una vida adulta desgraciada, inadaptada e incluso inexistente, sin embargo en este caso, Tim Guérnard actualmente vive en su granja en el suroeste de Francia, es un hombre felizmente casado con Martine, con quien tiene cuatro hijos y además de ser apicultor, acoge en su casa a personas que han sufrido abandono y maltrato. En definitiva, todos los ejemplos nombrados tienen en común ser personas cuya historia de vida, es un modelo de superación, por lo extraordinario de sus actos (Uriarte, 2005).

Como considera Vanistendael (2003), las personas resilientes existen y seguramente han estado desde siempre. Masten (2001) también reconoce que en nuestros días, existen diferentes y numerosos estudios que muestran que la resiliencia es un fenómeno común entre las personas que se enfrentan a situaciones adversas y que surge como un proceso adaptativo de la persona.

A continuación, presentamos algunos términos que se han podido confundir con resiliencia y que de alguna manera han contribuido a su aparición.

1.1. Conceptos relacionados con resiliencia

Antes de que se extendiera el uso de la palabra resiliencia, se utilizaban en el ámbito psico-médico-social, otros términos que guardaban cierta similitud con el mismo, pero que en ninguno de los casos se pueden confundir y que en cierta medida, pronosticaron el surgimiento del mismo.

“Coping” es un término que se introdujo en la década de los 50, desde el campo de la psicología clínica para referirse a los mecanismos que regulan la ansiedad ante los retos, la frustración o el estrés de las personas. “Coping o to cope with” implica la utilización de dos tipos de estrategias unas de carácter

adaptativo que reducen el estrés y promueven la salud a largo plazo y otras inadaptativas, que reducen el estrés a corto plazo, pero repercuten en la salud a largo plazo. La resiliencia es un concepto más amplio y dinámico, que no solo implica la superación del estrés, es decir la utilización de las estrategias inadaptativas.

Posteriormente en los años 70, surge otro término “invulnerabilidad”. Según Tomkiewicz (2004, p.34), “nació de las mentes de dos psiquiatras: uno francés, Koupernik, y otro estadounidense, Anthony”. Este término al igual que el de resiliencia surgió de las observaciones de niños que parecían desarrollarse con normalidad a pesar de vivir en condiciones socio-familiares desfavorables, sin embargo a diferencia del mismo no consiguió imponerse en el tiempo ya que presupone una cualidad del ser humano: inmutable, innata y absoluta con independencia de la naturaleza de la agresión o del acontecimiento traumático. El término resiliencia a diferencia de invulnerabilidad, nunca es una cualidad permanente y absoluta de las personas, ya que puede variar según la agresión, la edad o la situación en la que se encuentre el individuo. Una persona puede resistir a ciertas dificultades, pero no a otras, puede ser resiliente en un momento de su vida, pero pasado el tiempo tal vez no (Tomkiewicz, 2004).

El tercer término es “hardiness” (personalidad resistente), propuesto por Kobasa en 1979 que se refiere a una serie de actitudes y acciones que facilitan la transformación de potenciales desastres a oportunidades de crecimiento. Es un concepto más reduccionista limitándose al perfil de personalidad (Gil, 2010).

Según Uriarte (2005, p.69), “la resiliencia, implica una cualidad inestable, dinámica, que se crea y se mantiene en la dialéctica persona-situación, una variable que determina el proyecto de vida de cada uno”.

A pesar de las similitudes que estos conceptos puedan tener en determinados aspectos con el término resiliencia, estos podrían ser considerados

como parte de su prehistoria, ninguno de ellos tiene la profundidad y la potencialidad práctica del concepto actual de resiliencia.

La resiliencia no es, pues, ni una característica innata ni un mecanismo fijo, como tampoco es solamente una pura construcción humana. Se trata de una capacidad de crecimiento que resulta de un proceso continuo de construcción durante toda una vida (Vanistendael, 2003, p.14).

1.2. La resiliencia en otras ciencias

La palabra “resiliencia” procede del término inglés *resilience* que tiene su origen etimológico proveniente del latín *resilio-resilire*, cuyo significado se asocia a: *botar, rebotar o saltar de nuevo* (Forés y Grané, 2012). Gil (2010) recoge el primer documento escrito en lengua inglesa, en el que aparece la palabra *resilience*:

El primer registro escrito en lengua inglesa del término *resilience* del que se tiene constancia, data de 1626 (...) cuyo origen etimológico nos remite al verbo *result/ resultar* indicando que procede del latín *resultare* con significado de saltar hacia adelante, rebotar (...) existiendo por lo tanto una conexión etimológica entre los términos del inglés *resilience* y *result* (p.7).

Próximo a este momento en el que se introdujo la palabra *resilience* al inglés, se formuló la ley de la elasticidad, segunda mitad del S.XVII, (Forés y Grané, 2012). En este sentido, desde el campo de la Física se incorporó el concepto, para referirse a la característica que tienen algunos materiales para recobrar su forma o posición original después de ser sometidos a una presión deformadora. En un principio, este término se utilizó para referirse a la cualidad de elasticidad y plasticidad de una sustancia (Greene & Conrad, 2002). Ejemplos de cuerpos con resiliencia son los resortes, los cuales tienden a alargarse por efecto del estiramiento y que al soltarse recobran su estado anterior, una pelota de goma, un muelle, una cinta elástica o la caña de bambú que se dobla sin romperse por la fuerza del viento y vuelve a su posición inicial (Villalba Quesada, 2003).

En realidad, no se trata de un término exclusivo de ninguna ciencia, al contrario es utilizado y estudiado desde diversas disciplinas o ámbitos del saber, pero el uso de la palabra resiliencia parece ser un préstamo lingüístico proveniente de la Física (Gil, 2010). El conocer y entender lo que este término significa en otras áreas nos aportará información acerca de su origen, características y utilidades posibles en un futuro.

Desde la Medicina, este concepto se enfoca hacia la capacidad que tienen los huesos para crecer en el sentido correcto, después de una fractura (Forés y Grané, 2008).

Desde la Ingeniería, se ha considerado el concepto como la capacidad que posee un material de sentir, de reconocer, adaptar y absorber las variaciones, cambios, alteraciones, interrupciones y sorpresas (características de los materiales) (Hollnagel, Woods & Leveson, 2007).

Posteriormente desde otras ciencias, la ecología, la psicología, la economía, la antropología y la sociología han ido desarrollándose o ampliándose e incluyendo otras variables y elementos de análisis de carácter más psicosocial, como los sistemas, los individuos y los grupos sociales (García, Rodríguez y Santos, 2015).

Así pues, desde la Ecología, este término se usó en un principio para definir el tiempo que tarda un ecosistema en volver al equilibrio después de haber sufrido una perturbación. A partir de los años setenta, el término sufrió algunas modificaciones, Holling (1973), definió la resiliencia en este ámbito, como una forma para comprender las dinámicas no lineales así como los procesos a través de los cuales los ecosistemas se auto-mantienen y persisten frente a perturbaciones y cambios (García et al., 2015).

Desde la Economía, se entiende como la capacidad que tienen los sistemas financieros para afrontar y recuperarse de los efectos de una perturbación económica adversa. Un ejemplo de esta situación es la Gran Depresión de 1929,

situación económica muy difícil para los Estados Unidos, país que tuvo que adoptar estrategias que le permitieran adaptarse y superar esta crisis.

En Derecho, se considera “resiliencia jurídica” a la capacidad de las personas, dentro del marco general de los derechos humanos, de recuperar su estado original de libertad, igualdad, inocencia, etc. después de haber sido sometido a las consecuencias de sus acciones que han repercutido en sanciones legales (Rivera & Calvachi, 2013).

Va a ser desde el ámbito de la psicología donde se va a producir un cambio en el panorama de intervención, desde un enfoque de riesgo, basado en necesidades, déficits y traumas, a un modelo de capacidades potenciales, basado en los recursos del individuo y del ambiente que lo rodea, que le permite crecer y desarrollarse de manera satisfactoria (Ravazzola, 2001).

Sin embargo, es necesario tener presente que la Psicología tradicional se ha preocupado más por el estudio de los efectos negativos que sobre las personas pueden provocar el enfrentamiento a experiencias traumáticas, de riesgo o adversidad, que en considerar la capacidad del ser humano para hacer frente a experiencias traumáticas e incluso conseguir algún beneficio de esas situaciones. En definitiva, se ha centrado en los modelos de déficits, los cuales ponen su punto de mira en los conflictos, daños, problemas, limitaciones, carencias, traumas, enfermedades etc... los cuales nos dirigen a pronósticos negativos y a no tener en cuenta la capacidad activa del ser humano para hacer frente a las adversidades. Históricamente, parte de la psicología ha considerado al ser humano principalmente como un sujeto pasivo que reaccionaba ante los estímulos del ambiente (Vera, Carbelo, y Vecina, 2007).

Como plantean Forés y Grané (2008, p.70), “con la resiliencia, se ha pasado de los modelos de riesgo fundamentados en las necesidades y la enfermedad a los modelos de prevención y promoción basados en las potencialidades y los recursos de los seres humanos”.

Desde los modelos de prevención y promoción, modelos más optimistas, la persona se considera fuerte y activa, con capacidad natural de resistir y rehacerse a pesar de las dificultades. Esta nueva concepción se sitúa dentro del marco de la Psicología Positiva, de la cual hablaremos en el siguiente apartado. Esta mantiene que el ser humano tiene capacidad para adaptarse y recuperarse de situaciones adversas (Vera, 2006).

1.3. La resiliencia en la psicología positiva

El inicio formal de la psicología positiva, se atribuye al discurso inaugural como presidente de la APA (Asociación Americana de Psicología) de Martin Seligman, finales de los años noventa en Estados Unidos. El autor en su conferencia reprochó el excesivo interés que la psicología había concedido a la enfermedad y a los problemas, no teniendo en consideración los aspectos positivos del ser humano (Vera, 2008).

Para Seligman, el concepto de psicología positiva no era nuevo en la psicología, ya que antes de la Segunda Guerra Mundial, los principales propósitos de esta ciencia eran tres: curar las enfermedades mentales, hacer que la vida de la gente normal fuese más feliz y desarrollar el talento y la inteligencia de las personas. Sin embargo, terminada la guerra, los dos últimos objetivos pasaron a un segundo plano y la psicología se centró exclusivamente en el trastorno mental y el sufrimiento humano (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Seligman, estaba convencido que era el momento de rescatar los propósitos originales de la psicología y con su llegada a la dirección de la APA, fomentó una reorientación de la psicología que prestase mayor atención al estudio de los aspectos positivos del ser humano. Este tipo de estudios ya existían antes de 1998, pero eran trabajos aislados que carecían del marco integrador necesario para tomarlos en consideración.

Si tenemos que señalar antecedentes significativos a esta rama de la psicología con tendencias positivistas, hay que mencionar la psicología humanista

de los años sesenta, representada por autores de la psicología humanista. Por ejemplo, Maslow (1954/1991), lamentó el excesivo interés de la psicología por la enfermedad y el olvido de los aspectos positivos del ser humano:

Cualquier teoría de la motivación que merezca la pena debe tratar las capacidades superiores de la persona fuerte y sana, así como también las maniobras defensivas de los espíritus paralizados. Se deben abarcar y explicar los problemas más importantes de los personajes más grandes y mejores de la historia de la humanidad. Este entendimiento nunca lo conseguiremos sólo de las personas enfermas. Debemos volver nuestra atención a los hombres y mujeres sanos. Los teóricos de la motivación deben tener una orientación más positiva (Maslow, 1991, p. 20).

Con el paso del tiempo, lo que se ha podido reconocer, es que los deseos de Maslow coincidían con los de Seligman (Vera, 2008). Sin embargo para Seligman y Csikszentmihalyi (2000), la psicología humanista no se acompañó de una base empírica sólida dando lugar a diferentes movimientos de autoayuda. Estos autores definieron la psicología positiva como: “una ciencia de la experiencia subjetiva positiva, rasgos individuales positivos e instituciones positivas que permiten mejorar la calidad de vida y prevenir las patologías que surgen cuando la vida es árida y sin sentido” (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p.5). En esta definición se pueden distinguir tres partes diferenciadas, la primera se refiere al estudio de las experiencias subjetivas positivas, la segunda al estudio de los rasgos individuales positivos y tercera el estudio de las instituciones que permiten las dos primeras.

En palabras de Vera (2008, p.10), “es una rama de la psicología de reciente aparición que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las fortalezas y emociones positivas del ser humano”. No se trata de trasladar el foco de la investigación de lo negativo a lo positivo, sino que desea abordar el estudio del ser humano desde una perspectiva

integradora bajo la cual el individuo se concibe como un agente activo que construye su realidad (Seligman, 2005).

La psicología positiva, defiende el estudio científico, sistemático y la interacción entre variables positivas del comportamiento humano. Como sostiene Vera (2006), son consideradas áreas de interés de la psicología positiva: las emociones positivas, el optimismo, el humor, la resiliencia y crecimiento postraumático y la creatividad.

La utilización e investigación del término resiliencia y los factores asociados al mismo están inmersos en la psicología positiva, que se centra en los factores de la adaptación humana que promueven el desarrollo saludable del individuo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

La resiliencia se ha definido como la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2003).

Durante mucho tiempo la psicología tradicional ha ignorado esta capacidad, contribuyendo de esta forma a favorecer una visión pesimista del ser humano, o lo que se conoce como enfoque de riesgo que asume que el ser humano es débil y vulnerable frente a los golpes de la vida, por lo tanto ante una experiencia traumática, se convierte en víctima y precisará ayuda de forma inmediata. Sin embargo, la psicología positiva sí contempla que el ser humano tiene una gran capacidad de adaptación, de encontrar sentido y crecimiento personal ante las experiencias traumáticas más terribles (Park, 1998; Gilham & Seligman, 1999; Davidson, 2002; citado en Vera, 2004).

De la misma manera que la psicología positiva parte de la concepción pesimista de la psicología tradicional, la resiliencia parte del análisis de las circunstancias negativas del individuo y a partir de ellas extrae lo positivo para poder superar las situaciones adversas o difíciles.

Partiendo de estas premisas, el enfoque de la resiliencia considera que el ser humano no es vulnerable, sino resistente; no es débil, sino fuerte, y no es una víctima, sino un luchador que cuenta con herramientas para amortiguar los efectos de la experiencia traumática. La resiliencia, contempla la capacidad del ser humano para enfrentarse a circunstancias adversas, condiciones de la vida difíciles o situaciones potencialmente traumáticas y recuperarse saliendo fortalecido y con más recursos (Pereira, 2010).

El enfoque de resiliencia nos sitúa ante una nueva concepción del ser humano frente a la adversidad, considerándolo con capacidad de adaptación, de encontrar sentido y de crecimiento personal ante situaciones traumáticas, difíciles que surgen en su vida. La resiliencia se basa en el reconocimiento de personas que, a pesar de vivir bajo situaciones de adversidad, muestran fortalezas (Rutter, 1987). Becoña (2006) plantea que la habilidad para superar el estrés exitosamente y los eventos adversos, procede de la interacción de diversos elementos en la vida de la persona así como de las características internas, la familia y el ambiente, especialmente en relación con el estilo de crianza en el que haya crecido y la calidad del mismo; así como el número e intensidad de circunstancias difíciles por las que haya pasado.

En este sentido, se entiende que la resiliencia desde la perspectiva de la psicología positiva, supone un cambio de paradigma, que destaca más que las limitaciones, las fortalezas del individuo (Rodríguez y Barajas, 2011).

La resiliencia es un enfoque positivo y lleno de esperanza sobre las posibilidades de llevar una vida normal en un medio desfavorecido así como la capacidad de afrontamiento, de recuperación e incluso de transformación positiva y de enriquecimiento del ser humano tras haber sufrido las experiencias difíciles.

En definitiva, la resiliencia nos orienta a pensar en positivo. Reflexionar sobre lo que tienen aquellas personas que consiguieron superar las dificultades en

su medio con acierto, nos evoca tener en cuenta las fortalezas y usarlas de forma positiva, pensando en clave de construcción (Forés y Grané, 2012).

1.4. Recorrido histórico por las principales escuelas de resiliencia

En este apartado analizamos la evolución del término resiliencia atendiendo al marco geográfico en el que surgen las principales investigaciones. Independientemente de la selección que utilicemos como referencia para agrupar la información recopilada, es necesario aclarar que no podemos hablar de homogeneidad absoluta de pensamiento de los autores, ya sea dentro de la misma escuela o corriente de pensamiento o dentro de la misma generación. Ni siquiera un mismo autor mantiene siempre una línea única, bien porque sus investigaciones les van llevando a distintas conclusiones o porque se van nutriendo de otras aportaciones (Gil, 2010).

En este trabajo y con el propósito de organizar la información de las diferentes y variadas perspectivas, que a veces se complementan y otras se excluyen en relación a la evolución del concepto de resiliencia, se ha optado por abordar la investigación sobre resiliencia en torno a tres escuelas: la Anglosajona, la Europea y la Latinoamericana.

A continuación, se expondrán las tres escuelas mencionadas, señalando los principales investigadores que las representan, así como sus diferentes maneras de entender la resiliencia.

1.4.1. Escuela Anglosajona o Angloamericana

Esta escuela se desarrolló en Estados Unidos y Reino Unido, donde se iniciaron las primeras investigaciones sobre resiliencia, desde un enfoque esencialmente conductista, pragmático y centrado en lo individual. Diferentes autores como: Grotberg (1995), Luthar (1999), Masten (1999), Rutter (1985) y Werner y Smith (1982), se consideran como máximos exponentes de esta escuela

de pensamiento. En ella se distinguen claramente dos generaciones de investigadores. Una de las cuestiones que aparece en la literatura de estos últimos años, es el acuerdo explícito, entre los expertos en resiliencia, de que existen dos generaciones de investigadores (Masten, 1999; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Luthar & Cushing, 1999; Kaplan, 1999; citado en Melillo y Suárez 2001) (Ver Figura 1.1.).

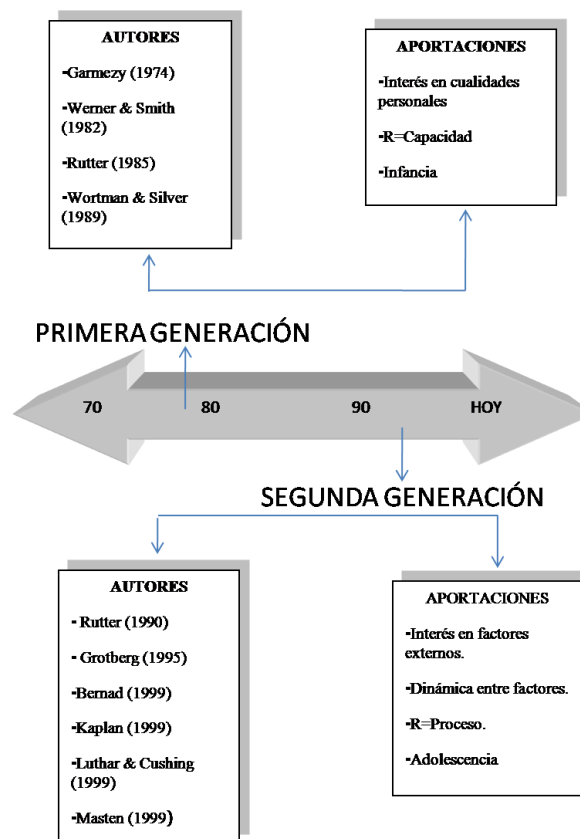


Figura 1.1.: Representación lineal de las dos generaciones de investigación en resiliencia. Autores de referencia y principales aportaciones (elaboración propia).

1.4.1.1. Primera generación

Esta primera generación quedaría reflejada en la línea del tiempo de finales de los 70 hasta entrados los 90. En esta época se agrupan todas aquellas investigaciones centradas en identificar los factores de protección frente a los de

riesgo que influyen en el desarrollo de niños que se adaptan positivamente a pesar de vivir en condiciones de adversidad. Según Infante (2001, p.33), la primera generación, daría respuesta a la siguiente pregunta: “entre los niños que viven en riesgo social, ¿qué distingue a aquellos niños que se adaptan positivamente de aquellos niños que no se adaptan a la sociedad?”. Para Forés y Grané (2012, p.23), “las primeras investigaciones toman como foco la infancia en situaciones de riesgo” y “señalaron características de la personalidad resiliente como la autoestima, competencia, la empatía, el sentido del humor y la presencia de apoyo por parte de algún adulto significativo”. La infancia en esta primera generación, es considerada la etapa del desarrollo que despierta un máximo interés y sobre la que se centran gran parte de las investigaciones.

Entre los primeros estudios sobre resiliencia destacan los realizados por las americanas Werner y Smith (1982), Rutter (1985) en Inglaterra y Garmezy (1974), Wortman y Silver (1989) en Estados Unidos. Gracias a los resultados obtenidos en estas primeras investigaciones se constató cómo niños que vivían en condiciones de riesgo, conseguían evolucionar y crecer de forma adecuada a pesar de las dificultades.

Entre las primeras investigaciones en este ámbito y que se consideran de referencia encontramos la realizada por Garmezy (1974). Este profesor de la Universidad de Minnesota, inicialmente se interesó por la competencia en la historia y pronóstico de pacientes con trastornos mentales severos y en concreto se centró en los que padecían esquizofrenia, para después abordar el estudio de sus hijos. Su interés se centró en los motivos por los cuales los hijos de padres esquizofrénicos, no sufrían enfermedades psicológicas, pese a crecer en hogares con muchos problemas (Becoña, 2006).

Pero el referente, por excelencia en esta primera generación que propició el establecimiento de la resiliencia como tema de investigación, fue el estudio realizado por Werner y Smith (1982, 1992). Estas autoras llevaron a cabo un estudio longitudinal con 698 niños desde el nacimiento hasta la edad adulta,

siguiendo su evolución a lo largo de más de treinta años. Todos los participantes, en las primeras edades, se caracterizaban por haber estado expuestos a situaciones de riesgo (familias desestructuradas, con enfermedades mentales, pobreza, alcoholismo por parte de los padres, algunas pertenecían a etnias marginadas, actitud sumisa de las madres ante reacciones agresivas del padre, divorcio con ausencia del padre...). De la muestra inicial a los dos años, 201 de los participantes presentaban gran número de indicadores de riesgo biológico y psicosocial, pudiendo desembocar en trastornos del desarrollo y psicopatologías. Este pronóstico negativo no se cumplió, ya que 72 de los niños tuvieron una evolución positiva sin necesidad de recibir intervención terapéutica, llegando a ser adultos competentes capaces de llevar una vida adaptada (Forés y Grané, 2012).

Ese porcentaje, que consiguieron salir adelante, a pesar de las situaciones adversas en las que tuvieron que vivir, en un principio los llamaron invulnerables o invencibles, en el sentido de que eran resistentes al estrés (Lösel, Blieserner & Kofler, 1989, citado en Puig y Rubio 2011). En realidad, el término invulnerable se ha considerado como concepto precursor de resiliencia, ya que partiendo del mismo pero no atribuyéndole su carácter intrínseco y estable, surge el concepto de resiliencia.

A pesar de que en un primer momento, no se utilizó este término, es en la década de los 80, cuando Werner lo acuñó y divulgó para referirse a los individuos que logran un desarrollo sano y satisfactorio inmersos en ambientes cargados de situaciones adversas (Tomkiewicz, 2004). Esa es la época que se atribuye al nacimiento del concepto tal y como lo entendemos hoy en día. Con los resultados de su investigación, Werner y Smith (1982, 1992) categorizaron las cualidades de resiliencia que ayudaron a esos niños a ser competentes frente a ambientes de alto riesgo y entre ellos destacaron: ser mujer, fuerte físicamente, socialmente responsable, adaptable, tolerante, orientados hacia metas concretas, buenos comunicadores y con un buen nivel de autoestima, ambiente de apoyo y cuidados dentro y fuera de la familia (Villalba, 2003).

En definitiva, los resultados de esta investigación, cuestionaron la asociación equivocada de que los niños que se enfrentaban a situaciones difíciles en su infancia desarrollaran en un futuro patologías de comportamiento y personalidad. Por el contrario, se puso de manifiesto que vivir una situación de riesgo no significa siempre llevar una vida desajustada.

Paralelamente a este estudio, en Gran Bretaña, Rutter (1985) también aportó resultados interesantes en la conceptualización del constructo. En realidad, es con Rutter (finales de los 80), cuando se inician los estudios científicos de la resiliencia. En este sentido, se realizó una investigación cuyo objetivo fue el análisis de los factores de protección. Los participantes, fueron familias y niños que presentaban riesgo de desarrollar psicopatologías. El autor, consideró la resiliencia como una respuesta global donde se ponen en juego los mecanismos de protección, entendiendo que no suponían la valencia contraria a los factores de riesgo, sino aquella dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la adversidad, en cada situación específica y respetando las características personales (Villalobos, 2009).

Entre las aportaciones de Rutter (1985) hemos de destacar las razones que cuestionaron la utilización del término “invulnerabilidad” frente a la apuesta por “resiliencia”. Según el autor: la invulnerabilidad implica una resistencia absoluta al daño; se trata de una característica intrínseca del sujeto y estable en el tiempo. Estas críticas llevaron a los investigadores a cambiar el término de invulnerabilidad para pasar a adoptar el de resiliencia (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 2006).

Si bien invulnerabilidad es uno de los conceptos precursores de la resiliencia, nunca debemos confundir ambos términos. Para entender la diferencia existente entre ambos, hemos recurrido a la metáfora de la muñeca, utilizada por el psiquiatra infantil norteamericano James Anthony. El grado de vulnerabilidad lo explica estableciendo la comparación del sujeto con una muñeca de vidrio, lana o acero y la agresión estaría representada por la caída y la altura. La muñeca

cuando se cae, si es de vidrio se rompe, si es de lana se deforma, y por último, si es de acero, resiste (es invulnerable).

Sin embargo, a diferencia de invulnerabilidad, la resiliencia no puede ser considerada una cualidad permanente y absoluta de las personas puesto que puede variar según: la agresión, la edad o la situación en la que se encuentre el individuo. Un mismo individuo puede resistir a ciertos conflictos pero no a otros, de igual modo que en algún momento de su vida pudo ser resiliente y pasado el tiempo tal vez no lo sea. Invulnerabilidad es una característica fundamentalmente intrínseca, constitucional, algo que se tiene desde nacimiento y que permanece en la personalidad y en el comportamiento, sin embargo la resiliencia es en gran medida adquirida y variable según la etapa de desarrollo.

Para Forés y Grané (2008, p.32), “ser resilientes tiene poco, por no decir nada, que ver con ser invulnerables. Las personas resilientes no son aquellas que van por la vida siendo de acero. Ser resiliente no significa ser invulnerable”.

Por último, otro estudio pionero fue el llevado a cabo por Wortman y Silver (1989), ambas investigadoras, recopilaron datos empíricos que rompían los estereotipos y prejuicios que existían sobre las personas expuestas a traumas, llegando a la conclusión de que la mayoría de las personas que sufren una pérdida irreparable no se deprimen, las reacciones intensas de duelo y sufrimiento no son inevitables y su ausencia no significa necesariamente que exista o vaya a existir un trastorno. Sus resultados evidencian el alto porcentaje de personas que salen fortalecidas de sucesos traumáticos y con daños mínimos de la situación.

Todos estos estudios conforman la primera generación de investigadores dentro del marco anglosajón, cuyo objetivo fue identificar los factores de protección frente a los de riesgo que habían posibilitado la adaptación de los niños. La mayoría de los investigadores de esta generación podrían adscribirse al modelo triádico de resiliencia, que consiste en organizar los factores resilientes y de riesgo en tres grupos diferentes: los atributos personales, los aspectos relativos

a la familia y las características de contexto donde están inmersos (Forés y Grané, 2008).

Podemos decir que en esta primera generación, la resiliencia se entiende como una habilidad o capacidad individual de enfrentarse, sobreponerse y fortalecerse ante la adversidad. Las investigaciones, se centraron en la etapa de la infancia, partiendo de escenarios de riesgos y los elementos que actúan en la resiliencia se denominaron factores de riesgo y de protección. El interés de investigación en los últimos años de la misma, se centró no solo en cualidades personales, como la autoestima y la autonomía que permitían superar la adversidad, sino en estudiar los factores externos al individuo como nivel socio económico, estructura familiar y presencia de un adulto significativo.

Por lo tanto, es a partir de esta primera generación cuando la resiliencia adquiere un mayor interés en el campo de la investigación, dando paso a una segunda etapa.

1.4.1.2. Segunda Generación

Surge a mediados de los años noventa. En la primera, el interés de la investigación se centró fundamentalmente en detectar las cualidades personales que permitían superar la adversidad, lo que suponía equiparar resiliencia con capacidad, principalmente en la infancia, mientras que en esta segunda etapa el foco de estudio se amplía a la adolescencia y la familia, surgiendo el interés por estudiar los factores externos al individuo y la dinámica entre factores que permiten una adaptación positiva, entendiendo resiliencia como proceso que puede ser promovido. Por tanto, las investigaciones se centran más en explicar cuáles son las dinámicas presentes en el proceso resiliente con el objetivo fundamental de ser replicadas en intervenciones o contextos similares. Esta segunda generación pretende dar respuesta a la pregunta ¿cuáles son los procesos asociados a una adaptación positiva, dado que la persona ha vivido o vive en condiciones de adversidad? (Infante, 2001).

Es necesario investigar, por un lado, la imbricación existente entre los distintos factores de riesgo y los resilientes; y por otro lado, la elaboración de modelos que permitan promover la resiliencia de forma efectiva mediante programas de intervención.

Otra de las aportaciones de esta segunda generación, es la ruptura de los esquemas fijos e inamovibles respecto los factores. De esa manera, los diferentes estudios constatan que la distinción que se establece entre factores promotores y factores de riesgo es muy permeable. El que para una persona puede significar un factor que ayuda a superar la adversidad, en otra puede ser un factor de riesgo. Desde este planteamiento se considera la interacción entre factores. La resiliencia hace referencia a una combinación de factores que permiten a un individuo, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida (Muñoz y De Pedro, 2005).

En esta segunda generación, Infante (2001) señala que destacan los trabajos de diversos autores (Bernard, 1999; Grotberg, 1995; Kaplan, 1999; Luthar & Cushing, 1999; Masten, 1999; Rutter, 1990), todos ellos plantean una concepción de resiliencia como proceso dinámico entre las influencias del ambiente y del individuo permitiendo a la persona adaptarse a pesar de la adversidad. Este planteamiento del constructo, tiene su origen en el modelo ecológico-transaccional de Bronfenbrenner (1981). Este autor estima que el individuo está inmerso en una ecología determinada por diferentes niveles: individual, familiar, comunitario y cultural, que interactúan entre sí e influyen de forma directa en el desarrollo humano. Considerando los planteamientos del autor en relación a los procesos dinámicos de interacción entre los diferentes niveles del modelo ecológico, se podrá entender mejor el proceso inmerso en la resiliencia (Infante, 2001).

Grotberg (1995), una de las investigadoras más influyentes en esta generación consideró la resiliencia, como un proceso dinámico que puede variar a través del tiempo o de las circunstancias. En su estudio Proyecto Internacional de

Resiliencia (PIR), matiza que la resiliencia implica la interacción de factores provenientes de tres niveles: soporte social (yo tengo), habilidades (yo puedo) y fortaleza interna (yo soy y estoy), estructurándolos en un modelo triádico. La clave del mismo es la dinamicidad e interacción entre estos (Infante, 2001). Este modelo será ampliado en el apartado referente a modelos teóricos explicativos de la resiliencia

Rutter en 1991, concibe la resiliencia “como una respuesta global en la que se ponen en juego los mecanismos de protección, entendiendo por éstos no la valencia contraria a los factores de riesgo, sino aquella dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la adversidad, en cada situación específica y respetando las características personales” (citado en Infante, 2001, p.34).

En definitiva, estos dos autores (Grotberg, 1995; Rutter, 1991), han sido considerados precursores del enfoque dinámico de resiliencia.

Bernard (1999), consideró al niño resiliente como una persona socialmente competente, con habilidades para la vida y de pensamiento crítico, capaz de resolver problemas y de tomar iniciativa. En sus trabajos realizados en escuelas de población marginal, hizo hincapié que además de la preocupación por alcanzar el éxito en el rendimiento de sus alumnos, también se debería considerar el tipo de comportamientos problemáticos que pueden surgir como: abandono de los estudios, abuso de drogas, delincuencia, embarazos prematuros. Su propuesta fue, que tanto los profesores como los profesionales deberían adoptar medidas de: participación dentro del ambiente escolar que facilitasen el diálogo, autorreflexión, desarrollo del pensamiento crítico, resolución de problemas y convivencia en grupo. Adoptando esta postura, la escuela además de apartarse de la ideología de memorizar contenidos, también estaría promoviendo resiliencia. Este autor, hace referencia a tres condiciones básicas para que el ambiente escolar se implique en el afrontamiento de situaciones adversas: la primera consiste en brindar afecto y apoyo, la segunda en establecer y transmitir expectativas elevadas

y la tercera en ofrecer oportunidades de participación significativa (Moreno, 2011).

Para concluir con este apartado y a modo de resumen señalar que en esta segunda generación no se insiste tanto en las características específicas del individuo, sino en entender el propio proceso que lleva a las personas a salir de la adversidad. La resiliencia es entendida como proceso intrapsíquico, social y relacional. El entorno cobra mayor importancia que en la generación anterior, surgen modelos ecológicos de resiliencia y el ámbito de aplicación se amplía tanto a la etapa de la adolescencia como al contexto familiar.

Aunque en esta segunda generación se puede observar que la mayoría de los investigadores optan por definir la resiliencia como proceso, el verdadero desafío que se plantea, estriba en la identificación de los procesos que están en la base de la adaptación resiliente, los cuales posibilitarán avanzar en la teoría e investigación sobre resiliencia, además de facilitar el diseño de estrategias para su promoción (Infante, 2001).

La contribución más relevante de esta segunda generación, es la expansión y profundización del constructo y la búsqueda de aplicaciones prácticas para su desarrollo.

1.4.2. Escuela Europea

Esta escuela empieza a desarrollarse dentro de la segunda generación pero en un marco geográfico distinto, con destacadas influencias centroeuropeas. A pesar de nutrirse de la influencia anglosajona, mantiene diferencias a la hora de concebir la resiliencia y enfocar las intervenciones en la práctica. Algunos de los principales referentes en esta escuela son: Cyrulnik (2001), Lösel (1997), Manciaux (2003) o Vanistendael (1994).

La escuela europea concibe la resiliencia no solo como un proceso diacrónico en el que deben tenerse en cuenta los hechos presentes y precedentes para analizar la adaptación resiliente ante la adversidad en sus diversas

manifestaciones, sino que considera que es también un proceso sincrónico en el que las influencias individuales y contextuales son recíprocas. La resiliencia es entendida como fuerza presente en todas las personas y necesita de los demás para alimentarse y manifestarse, es decir, no pertenece al individuo o al entorno, sino que se sitúa en la interacción entre ambos (Gil, 2010).

Una de las características a destacar en esta escuela, es la contribución por parte de profesionales de otros ámbitos, principalmente de la medicina y psiquiatría al estudio de la resiliencia. Por ejemplo, Cyrulnik (2001) es considerado un gran referente de la escuela europea, su apoyo a la resiliencia como constructo de gran validez surge de su propia experiencia personal. Nació en Burdeos en 1937 en el seno de una familia judía, con tan solo 6 años sufrió la muerte de sus padres en un campo de concentración nazi, del que él pudo huir. Tras la guerra, su vida transcurrió por diferentes centros y familias de acogida, gracias al apoyo de adultos significativos, consiguió estudiar medicina y especializarse en psiquiatría. La resiliencia la concibe como proceso de superación de traumas.

Una de las contribuciones teórica que este autor hace a la resiliencia, es la teoría del trauma centrada en el doble golpe. Cuando Cyrulnik habla del primer golpe se refiere al sufrimiento que provoca en la persona una adversidad (muerte de un ser querido, violación, maltrato...), sin embargo para considerarlo como trauma, es necesario otro golpe o agresión en la misma herida, en otras palabras necesariamente tienen que darse dos sufrimientos para que se produzca un trauma. Por ejemplo el primer golpe sería el sufrimiento que padece una persona que ha soportado una violación y el segundo sería cuando la persona se ve estigmatizada, humillada o no comprendida por las personas de su entorno. Para curar el primer golpe se necesita un laborioso trabajo de cicatrización en la herida, sobre todo en la memoria de la persona y para calmar el sufrimiento del segundo golpe es necesario un proceso de metamorfosis o de cambio de visión de los hechos que han sucedido. De forma contundente Cyrulnik (2002, p.148) dice que: “no hay

reversibilidad posible después de un trauma, lo que hay es una obligación de metamorfosis”.

Para este autor, la idea de metamorfosis es indispensable en toda teoría del trauma, cuando la realidad es muy dura necesita ser trasformada para poder soportarla, es necesario metamorfosearla y esto se consigue mediante la representación de la desgracia, lo cual nos permite el dominio del trauma o su alejamiento. La representación ya sea través de la palabra, del arte, del humor o el compromiso social, favorece la integración del trauma, digerirlo, hacerlo familiar e incluso convertirlo en agradable una vez metamorfoseado. Para comprender la importancia de la representación como instrumento para afrontar la adversidad Forés y Grané (2008), recurren a una situación vivida por un niño que vio morir a sus padres en el fatídico atentado 11-S. Los psiquiatras expertos en tratar víctimas de catástrofes no llegaban a comprender las manifestaciones que el niño hacía respecto a ese día, de cual sólo recordaba gotas de lluvia. Cuando le propusieron que dibujara lo que estaba en su memoria, descubrieron que las gotas de lluvia eran las víctimas de las llamas que se habían lanzado por las ventanas de las torres gemelas y habían caído como gotas de agua sobre el suelo. La metáfora de las gotas de agua consiguió transformar su horror en arte y de esta forma podría integrar el terror que tenía en su memoria por la pérdida de sus padres.

Otra de las aportaciones que se le atribuye a este autor, es el reconocimiento del buen uso de la memoria y el olvido para activar la resiliencia. Cuando una persona ha padecido un trauma importante en su vida, no puede volver a la situación inicial como si no hubiese sucedido nada, Cyrulnik en ese momento, apuesta por olvidar los recuerdos más dolorosos y que son verdaderamente los que impiden avanzar o aprender y quedarnos con los elementos de la experiencia traumática que nos permitan reconstruirnos. Finalmente, con respecto a la memoria, admite que es necesario recordar y entender el pasado precisamente, para no volverlo a reproducir. Por ejemplo el poder hablar sobre el sufrimiento que te ha producido una adversidad (hablar de la

violación), sirve para evitar que se repita una vez más. El recuerdo resiliente consiste en transformar el sufrimiento pasado, por ejemplo; convertirlo en una novela o en un acto solidario (Forés y Grané, 2008).

Según Cyrulnik (2014), es muy importante la forma de dirigirse o el efecto de las palabras que desde el entorno familiar y cultural se hace a la persona que sufre, ya que de éstas depende que el individuo pueda reanudar su desarrollo. El proceso de resiliencia se construye cuando los mensajes familiares y culturales que se transmiten a la persona que ha padecido una adversidad son positivos, comprensivos y con orientación hacia el futuro. En palabras de Cyrulnik (2014, p. 39), “si un herido no tiene sostén afectivo, social, verbal, cultural, si es abandonado, se quedará solo y no desencadenará un proceso de resiliencia”.

En el caso de que el individuo no tenga a su alrededor la seguridad y apoyo necesario, Cyrulnik considera clave la figura del tutor de resiliencia y distingue dos tipos: los explícitos, entre los que incluye a profesionales como médicos, psicólogos o educadores y los implícitos, que son los que la persona elige y le otorga el poder de ser su tutor de resiliencia, en este caso podría ser un vecino o un perro. Para Cyrulnik (2014, p.42), “todo niño tiene tutores de desarrollo y si tiene una desgracia tendrá tutores de resiliencia”.

Otro referente en resiliencia dentro del marco europeo es el sociólogo belga Stefan Vanistendael (1994; 2014), que introduce una visión moral de la misma, considerándola como la capacidad para tener éxito de modo aceptable para la sociedad a pesar de los riesgos y la adversidad. Da una definición de resiliencia desde un punto de vista más pragmático, considerándola como la capacidad de una persona o de un grupo para superar grandes dificultades y crecer a través o en presencia de ellas de forma positiva. Esta capacidad puede ser latente o visible y nunca es absoluta, siempre es variable y se construye en un proceso de interacción con el entorno. Suele ser un proceso inconsciente, que tiene lugar durante toda una vida. Es variable según los contextos y las etapas de la vida,

siempre se encuentra en proceso y no supone una simple resistencia, también construye o reconstruye la vida (Vanistendael, 2014).

La resiliencia para el autor tiene dos componentes: a) la resistencia frente a la destrucción, es decir la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión y b) la capacidad para construir un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994). La resiliencia, nos lleva a un cambio en la forma de ver la vida, y este cambio de mirada abre la puerta a nuevas ideas y sirve de inspiración para nuevas prácticas profesionales (Vanistendael, 2014).

Una de sus grandes aportaciones es el modelo cualitativo de elementos de resiliencia, basado en la metáfora de “la casita”, que será analizado en los modelos teóricos de resiliencia. Este modelo de construcción de la resiliencia tomando con referencia el dibujo de una casa con diferentes estancias, surgió como herramienta de comunicación para presentar de manera comprensible algunos elementos claves que contribuyen a la resiliencia y posteriormente se empezó a utilizar como un recurso pedagógico para intervenir en clave resiliente. Teniendo en cuenta que para él, la resiliencia no es absoluta, ni exacta, ni se pueden generalizar las estrategias de construcción de la misma, este modelo debe adaptarse según las circunstancias y características particulares de las personas sobre las que se aplique.

Para finalizar con las principales aportaciones de la escuela europea, es necesario mencionar que la diferencia principal respecto a sus colegas anglosajones, reside en la contemplación del papel activo que se le atribuye al individuo en la construcción de su propia resiliencia, considerando al sujeto protagonista de su propia historia, que teje dentro de su contexto social y cultural y no simplemente como poseedor de características específicas (Forés y Grané, 2012).

1.4.3. Escuela Latinoamericana

Esta escuela es de arraigo comunitario, está enfocada en los aspectos sociales como alternativa para dar respuesta a los problemas del contexto, en definitiva esta corriente, sigue desarrollando los aspectos más prácticos de la resiliencia a través de modelos y programas que se centran en la resiliencia comunitaria (Martínez-González, 2011). Referentes de esta escuela de pensamiento son: Melillo (2004); Suárez-Ojeda, Kokliarenco o Munist (1998).

América Latina es un continente tendente a sufrir catástrofes naturales y sociales, debido tanto a su condición geográfica como social, incluyendo terremotos, inundaciones, ciclones, guerras civiles, brutal represión, guerras de guerrillas entre otros. Son muchas las comunidades latinoamericanas que han padecido algún tipo de desastre, que han puesto a prueba su resiliencia en el ámbito colectivo. Sin embargo ante un mismo fenómeno catastrófico, todas las comunidades no han reaccionado de la misma manera, para esta escuela la clave para entender esta reacción no está en las características individuales, sino en las condiciones sociales, en las relaciones grupales y en aspectos culturales y valores de cada sociedad (Melillo y Suárez 2001).

Desde esta perspectiva una comunidad resiliente origina un potencial de crecimiento después de las continuas crisis que han sufrido. La resiliencia comunitaria crea potencial de crecimiento después de una crisis. El desarrollo de este constructo en este contexto, va más allá del interés por los factores personales que facilitan la resiliencia, considerando a la propia comunidad como posible motor de la mejora resiliente tanto a nivel personal como grupal (Madariaga, et al. 2014).

Uno de los impulsores más destacados de esta corriente es Melillo (2004), quien indica que la resiliencia latinoamericana traspasa el ámbito de lo psicológico a lo social a través del comportamiento activo con la justicia y el bienestar de la propia sociedad en su conjunto (Forés y Grané, 2012).

Otro referente es Suárez, director del Centro Internacional de Investigación y estudio de la resiliencia (CIER) de la Universidad Nacional de Lanús en Argentina. Suárez (2001) consideró el término resiliencia comunitaria a partir de observar que después de un desastre sufrido en una comunidad, en muchas ocasiones surge un efecto movilizador de las capacidades solidarias, las cuales permiten reparar los daños y seguir adelante, a pesar del dolor, sufrimiento y pérdida de vidas y recursos.

Suárez y Autler (2006), basándose en el modelo de resiliencia individual de Wolin y Wolin (1993), propusieron uno similar, pero aplicado al contexto colectivo y comunitario (Grotberg, 2006). Para Suárez y Autler (2006), los pilares de la resiliencia comunitaria son: la autoestima colectiva, la identidad cultural, el humor social, la adecuada gestión gubernamental, y la espiritualidad. Entendidos como las condiciones que aparecen con más frecuencia en los grupos que se sobreponen a los desastres con mayor éxito y rapidez. Y como antítesis de estos pilares o condiciones que inhiben la capacidad de respuesta solidaria ante una adversidad colectiva estarían los antipilares como: el malinchismo (admiración por lo extranjero), el fatalismo, el autoritarismo, la corrupción gubernamental, y la impunidad.

Como dice Suárez (2001, p.80), “cada comunidad posee un determinado perfil de resiliencia colectiva, en el que se combinan pilares y antipilares. De esa combinación surge una resultante, que nos permitirá hacer una estimación de la resiliencia de ese grupo”. Esa estimación, puede servir tanto para establecer un pronóstico como para diseñar programas orientados a fortalecer los pilares de la comunidad.

En realidad, este tipo de resiliencia no es una intervención específica o delimitada a responder a un determinado acontecimiento adverso, va más allá, es la capacidad por parte de la comunidad de detectar y prevenir adversidades, la capacidad de absorción de una adversidad impactante y la capacidad para

recuperarse tras un daño, esto es en definitiva lo que define a la resiliencia comunitaria (Twigg, 2007, citado en Uriarte, 2013).

En la Tabla 1.1., recogemos las principales aportaciones de las tres escuelas de pensamiento y los autores más relevantes.

Tabla 1.1.

Principales escuelas de pensamiento, autores relevantes y principales aportaciones (elaboración propia).

Escuela Anglosajona	Escuela Europea	Escuela Latinoamericana
Autores relevantes		
Grotberg (1995)	Cyrułnik (2001)	Melillo (2004)
Luthar & Cushing (1999)	Lösel (1997)	Suárez (1998)
Masten(1999)	Manciaux(2003)	Kotliarenco (1998)
Rutter (1990)	Vanistendael (1994)	
Aportaciones		
La resiliencia como proceso dinámico y diacrónico. Que puede ser promovido. Los factores son de riesgo y de protección en función del contexto.	La resiliencia como proceso diacrónico y sincrónico entre la persona y su entorno. No es sólo resistencia sino reconstrucción de la vida. Papel activo del individuo en la construcción de su propia resiliencia. Importancia de los “tutores de resiliencia” en el fomento de la resiliencia	La resiliencia como proceso individual y colectivo. Puede ser promocionada desde la colectividad. Se centra en las condiciones sociales, relaciones grupales, manifestaciones culturales y valores comunitarios.

1.5. Evolución de las definiciones de resiliencia

La resiliencia es un constructo que ha suscitado gran interés en los últimos tiempos por parte de distintos ámbitos y diferentes disciplinas. Además, ha ido evolucionando y reestructurándose según los resultados de las investigaciones que se han llevado a cabo, sobre todo en las tres últimas décadas. Supone aceptar una perspectiva distinta ya que apuesta tanto por las fortalezas humanas como por las posibilidades de realizar cambios positivos, en definitiva reconoce el papel activo del individuo y la complejidad de la interacción humana (Uriarte, 2005).

En realidad, nos encontramos frente a un constructo complejo, conformado por múltiples componentes, lo cual complica su definición. En la actualidad, no se puede hablar de un acuerdo unánime, en cuanto a la definición del término. Existen numerosas definiciones, dependiendo de la orientación del investigador o de la población estudiada, todavía hoy en día existe un considerable debate acerca de las diferentes acepciones utilizadas (Davydov, Stewart, Ritchie & Chaudieu, 2010).

A continuación, presentamos diferentes definiciones realizadas por autores relevantes, organizadas en dos grupos, las que incluyen el concepto de capacidad o habilidad (ver Tabla 1.2.) y las de carácter más interaccionista que son las que consideran la resiliencia como proceso (ver Tabla 1.3.).

1.5.1. Definiciones centradas en capacidad

Algunas de estas definiciones que se presentan en la Tabla 1.2. se centran en las capacidades de las personas olvidando en cierta manera la influencia del entorno, así por ejemplo Wolin y Wolin (1993) se refieren a resiliencia como la capacidad de superar, aguantar las penas y transformarse uno mismo.

Si recordamos lo señalado en el apartado anterior que hace referencia a la evolución del concepto, las primeras investigaciones en resiliencia se centraron en la infancia, ejemplo de ello queda reflejado en la definición que Grotberg (1995) hace de este término, como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e inclusive ser transformado por ellas, mencionando que es desde la niñez cuando se debe promover.

Una de las definiciones que mejor representa esta categoría es la que expone Manciaux (2003), quien describe la resiliencia como la capacidad de algunas personas para desarrollarse psico-socialmente de forma adecuada a pesar de nacer y vivir en condiciones desfavorables. Además de centrarse en las capacidades propias del individuo, también reconoce la influencia del entorno social.

Para Vanistendael (1994), la resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión y la capacidad para generar un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles. Para este autor, el concepto incluye la capacidad de una persona o sistema social de enfrentarse a las dificultades de una manera socialmente aceptable.

Tabla 1.2.

Definiciones de resiliencia como capacidad (elaboración propia)

DEFINICIÓN	AUTOR	AÑO
●Capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante	Garmezy	1991
●Capacidad de sobreponerse, soportar las penas y enmendarse uno mismo	Wolin & Wolin	1993
●Es la habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva	ICCB, Institute on Child Resiliencand Family	1994
●La Resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte más allá de la resistencia, la capacidad para construir conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles	Vanistendael	1994
●Capacidad de tener un desarrollo sano en ambientes socioeconómicos adversos o insanos	Kotliarenco y Cáceres	1997
●Capacidad potencial de un ser humano de salir herido pero fortalecido de una experiencia aniquiladora	Walsh	1998
●Es la capacidad de algunos sujetos que a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y socialmente exitosos	Manciaux	2003
●La capacidad para construir conductas vitales positivas, para alcanzar niveles de calidad de vida adecuados	Saavedra y Villalta	2008

1.5.2. Definiciones centradas en el proceso

En este segundo grupo aparecen algunas de las principales definiciones que consideran la resiliencia como proceso (ver Tabla 1.3.).

De las definiciones recogidas en la tabla anterior, parece existir mayor acuerdo a la hora de elegir la que mejor representa la resiliencia como proceso y es la adoptada por Luthar, Cicchetti y Becker (2000), quienes definen resiliencia como “un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad” (p.543).

Además, es importante tener presente que este concepto ha sido tratado con matices diferentes por autores franceses y estadounidenses. El concepto que manejan los autores franceses relaciona resiliencia con el concepto de crecimiento postraumático, es decir la resiliencia no solo es salir indemne de una experiencia adversa, además contempla aprender de ello y mejorar. En esta línea autores como Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik (2003) consideran que la resiliencia es la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de situaciones de vida difíciles y de traumas a veces graves. Sin embargo, el concepto de resiliencia utilizado por los norteamericanos es más restringido, se centra más en el proceso de afrontamiento que ayuda a la persona a mantenerse intacta cuando se enfrenta a un suceso adverso, diferenciándolo del concepto de crecimiento postraumático. En definitiva desde este enfoque se recomienda utilizar el término resiliencia cuando se hace referencia al retorno homeostático del sujeto a su condición anterior y de forma independiente, crecimiento postraumático cuando se refiere al cambio a mejor, tras haber sufrido una experiencia traumática (Carver, 1998).

Por todo ello, es evidente que en la actualidad no existe un lenguaje común sobre el que trabajar y unificar criterios en torno a la resiliencia. Lo que está más o menos claro es que existen dos dimensiones inseparables del concepto resiliencia: la resistencia a un trauma y la evolución posterior positiva y socialmente válida.

Tabla 1.3.

Definiciones de resiliencia como proceso (elaboración propia)

DEFINICIÓN	AUTOR	AÑO
●Conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” viviendo en un medio “insano”. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño o niña y su ambiente familiar y social.	Rutter	1992
●Proceso dinámico de carácter evolutivo que implica una adaptación personal y social positiva del individuo a pesar de la exposición a riesgos muy significativos	Luthar, Cicchetti & Becker	2000
●Proceso o fenómeno, no es un rasgo. Es modificable, no es estática	Luthar & Zelano	2003
●Es un proceso no una simple respuesta a la adversidad, tampoco es una mera dotación genética, sino una construcción de acuerdo con el desarrollo humano y supone la interacción positiva	Castro, Yanes y Carreño	2004
●Proceso de superar los efectos negativos de exposición al riesgo, afrontamiento exitoso de las experiencias traumáticas y la evitación de las trayectorias negativas asociadas con el riesgo	Fergus & Zimmerman	2005
●No es solo un proceso que se limita a aplicar el desarrollo individual. Es la habilidad de usar las fortalezas para superar el riesgo y mantener el funcionamiento familiar	Lietz & Strength	2007
●Es el resultado de la combinación o interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que posibilitan superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva	González-Arratía	2007
●Es un estado, producto de un proceso dinámico entre factores protectores y de riesgo que puede ser construido, desarrollado y promovido. Se edifica desde las fortalezas del ser humano, desarrollando las capacidades de cada individuo	Fiorentino	2008
●Las fortalezas que desarrollan y/o potencian las personas, familias y/o comunidades ante adversidades crónicas (ej. Situaciones de pobreza, disfunción familiar...) o puntuales (ej. Accidente, enfermedades, atentado terrorista, desastre natural...), siendo éstas, el resultado de los procesos que se generan de la interacción entre los factores de protección y de riesgo, individuales y ambientales	Mateu, Gil y Renedo	2009

A pesar de no contar en la actualidad con una definición universal y teniendo en cuenta la conceptualización de resiliencia en los últimos años, quisiéramos añadir doce características que Forés y Grané (2008) reconocen acerca de la resiliencia (ver Tabla 1.4.).

Tabla 1.4.

¿Qué es la resiliencia en doce puntos? (Fuente: Forés y Grané, 2008)

-
- Es un proceso
 - Hace referencia a la interacción dinámica entre factores
 - Puede ser promovida a lo largo del ciclo vital
 - No es un atributo estrictamente personal
 - Está vinculada al desarrollo y crecimiento humano
 - No constituye un estado definitivo
 - Nunca es absoluta ni total
 - Tiene que ver con los procesos de reconstrucción. Es aprender a vivir
 - Tiene como componente básico la dimensión comunitaria
 - Considera la persona como única
 - Reconoce el valor de la imperfección
 - Está relacionada con ver el vaso medio lleno
-

La resiliencia nunca es absoluta total y alcanzada para siempre. Es una capacidad que resulta de un proceso dinámico (Manciaux, 2003).

Se trata de una respuesta natural y frecuente, por lo tanto no es exclusiva de seres excepcionales o especiales. Son muchos los estudios científicos que demuestran la normalidad y relativa frecuencia de la respuesta resiliente ante sucesos de gran dificultad (Vera, 2006).

Las investigaciones en resiliencia han modificado la forma en que se percibe al ser humano, de un modelo de riesgo basado en las necesidades y la enfermedad se ha pasado a un modelo de prevención y promoción basado en las potencialidades y los recursos que el ser humano tiene en sí mismo y a su alrededor. Para entender el proceso de resiliencia hay que tener en cuenta el ambiente, la cultura del individuo y las tareas propias establecidas para cada etapa del desarrollo, en definitiva aceptar el desarrollo humano dentro de un contexto específico. Por último, si tenemos presente la ecología del ser humano como fuente de recursos y posibilidades para el desarrollo sano, la promoción de la resiliencia debería ser una responsabilidad compartida entre profesionales de

diversas disciplinas, diferentes niveles de influencia y distintas edades (Melillo y Suárez, 2001).

2. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE RESILIENCIA

Para desarrollar este apartado tomaremos como punto de partida una de las definiciones de resiliencia que mejor representa la segunda generación de investigadores, que es la adoptada por Luthar et al., (2000, p.543), quienes la definen como “un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad”. Esta perspectiva interaccionista del concepto resiliencia es compartida por la mayoría de autores en la actualidad. En este sentido, la resiliencia es un rasgo propiamente humano, en tanto este se constituye en la interacción social (Saavedra y Villalta, 2008). Desde este enfoque, en el concepto de resiliencia deben incluirse tres componentes: a) la noción de adversidad, trauma, riesgo o amenaza al desarrollo humano, b) la adaptación positiva o superación de la adversidad y c) el proceso que considera la interacción dinámica entre factores de riesgo y protección a diferentes niveles.

Si partimos de la idea que la resiliencia se sustenta en la interacción existente entre la persona y el entorno, cuando hagamos referencia a factores de protección y de riesgo, en ellos se han de incluir los factores internos y externos. Los primeros, son aquellos que pertenecen al propio individuo, a su identidad y personalidad, tal como la capacidad cognitiva, los rasgos físicos del sujeto y los referentes al campo afectivo y los externos, son los que se producen fuera del propio sujeto, por ejemplo la familia, la escuela o la comunidad en la que vive. La separación que hay entre cualidades innatas e influencia del entorno es muy ilusoria, ya que ambos niveles necesitan crecer juntos, en interacción (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg, 1998).

Teniendo en cuenta la idea anterior y tomando como referencia lo que tradicionalmente se ha entendido por factor de protección y de riesgo,

abordaremos esta distinción clásica analizando algunas de las aportaciones que existen de los principales factores que ponen en riesgo a un sujeto, familia o comunidad, sin olvidarnos de los factores protectores reconocidos por algunos de los investigadores que han centrado su trabajo en el estudio de los mismos.

En la actualidad existen numerosas clasificaciones de factores internos y externos que pretenden identificar y definir la resiliencia, pero en todas ellas se mantiene la idea de que ninguno de los factores relacionados con el constructo es suficiente o necesario para poder hablar de resiliencia, es decir, un factor por sí solo no posee el potencial para conducir a la resiliencia, ya que es necesario la interacción entre ellos (Grotberg, 2002).

Además, Rutter (1990) señaló que a veces un factor de protección se puede convertirse en un factor de riesgo y viceversa. Por ejemplo, separar a un niño de su familia de origen que lo maltrata puede ser protector siempre y cuando se le ofrezcan alternativas positivas, de lo contrario podría provocar nuevos problemas para el niño. Cuando un menor huye de su hogar se asocia a conductas de riesgo, pero si el hogar es conflictivo se puede interpretar como una acción protectora (Uriarte, 2005). En definitiva para que se produzcan procesos de resiliencia es necesaria la interacción de factores de protección y de riesgo pero no son fijos e inamovibles, al contrario, pueden modificar su importancia y significado.

2.1. Factores de Riesgo

Tradicionalmente se ha entendido por factores de riesgo cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud (Munist et al., 1998). En realidad, nos referimos a factores que aumentan las probabilidades de tener respuestas desadaptativas ante la adversidad (Werner & Smith, 1982). El interés por descubrir cuáles han sido los principales factores de riesgo tanto del entorno como de la persona, es compartido por un gran número de investigadores en resiliencia.

Por ejemplo, para Saavedra y Villalta (2008) entre los más nombrados estarían: pobreza, desavenencias familiares, violencia, abuso de sustancias y enfermedades. En concreto estos autores, distinguen entre dos tipos de factores de riesgo: los biológicos y medioambientales. Entre los factores de riesgo biológico destacan los problemas congénitos, bajo peso al nacer, temperamento difícil, timidez, falta de control médico durante el embarazo, abuso de sustancias tóxicas, entre otros. Entre los medioambientales señalan como destacados la pobreza, discordia familiar, violencia, número de hermanos, enfermedades mentales en la familia, bajo nivel de estudios en los padres, negligencia parental, ausencia prolongada de la figura de referencia, abuso físico y sexual entre otros. Para estos autores todos estos factores de riesgo no necesariamente conducen a problemas en la vida, pero reconocen que aumentan la probabilidad de que existan además, estos dos grupos de factores no se pueden considerar independientes.

En esta misma línea, Theis (2003) estableció una clasificación de factores de riesgo en cuatro categorías: a) una situación perturbadora: trastorno psicológico o conducta adictiva de los padres, muerte de alguno de ellos o larga separación de la persona que cuida al niño en sus primeros años de vida, b) factores sociales y ambientales: como el paro de los padres, pobreza o la ausencia de dinero en el hogar, c) problemas crónicos de salud en el entorno cercano al niño y d) catástrofes naturales y sociales, como por ejemplo una guerra.

2.2. Factores Protectores

Los factores protectores son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y en muchos casos de reducir los efectos de circunstancias desfavorables. Estos tienen su origen en el propio sujeto, la familia y el ambiente social que los rodea (Munist et al., 1998).

En este sentido, Grotberg (1995) señala tres posibles factores de protección ante acontecimientos traumáticos: a) los atributos personales como

inteligencia, autoestima, capacidad para resolver problemas; b) la competencia social y c) los apoyos del sistema familiar y derivados de la comunidad.

Una de las clasificaciones que mejor resumen las variables personales y ambientales que correlacionan positivamente con la resiliencia es la elaborada por Masten (2004), (ver Tabla 1.5.).

Tabla 1.5.

Factores predictores de resiliencia (Fuente: Masten, 2004)

-
- Uno o más padres efectivos
 - Cuidados con otros adultos
 - Habilidades cognitivas, de atención y de resolución de problemas
 - Reguladores efectivos de emociones y atención
 - Autoestima y autoeficacia percibida como positivas
 - Esperanza
 - Afiliaciones religiosas
 - Aptitudes valoradas por la sociedad
 - Amistades adaptadas
 - Ventajas socioeconómicas
 - Escolarización efectiva
 - Comunidad o contexto favorecedores (centros sociales, escuela, centros juveniles, etc.)
-

En esta misma línea, Kotliarenco, Álvarez y Cáceres (1996), reconocen una serie de factores protectores en el niño resiliente, que aparecen desde edades muy tempranas, estableciéndose interacciones entre lo biológico heredado, el sistema vincular de crianza y la influencia del medio y son los siguientes: autoestima positiva; confianza, optimismo y sentido de esperanza; autonomía y sentido de independencia; sociabilidad; capacidad para experimentar algún rango de emoción; habilidades positivas de imitación; empatía; humor positivo; motivación de logro; sentido de competencia; ambiente familiar cálido; y padres estimuladores.

Teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por diferentes autores (Bernard, 2004; Hetherington & Mitchell, 2007; Thomlison, 2004, citados en Tomasini, 2012), se ha establecido un listado de factores de riesgo y de protección, agrupados en tres categorías diferentes: individual, familiar y social. En ellas, se puede apreciar un listado amplio de factores identificados tras el trabajo realizado por estos investigadores (ver Tablas 1.6., 1.7. y 1.8.).

Tabla 1.6.

Factores individuales de riesgo y protección (Fuente: Tomasini, 2012).

De riesgo	Protectores
●Nacimiento prematuro con bajo peso al nacer	●Adecuada nutrición y cuidados de salud
●Bajo nivel de autoeficacia	●Altos niveles de competencia social
●Presencia de discapacidad	●Autoeficacia y autoconcepto positivo
●Problemas en el desarrollo psicológico y físico	●Capacidad de solucionar problemas
●Problemas de conducta y emocionales	●Poseer la sensación de seguridad y bienestar
●Falta de madurez social	●Niveles intelectuales normales o superiores
●Dificultad para solucionar problemas	●Ser afectuosos

Tabla 1.7.

Factores familiares de riesgo y protección (Fuente: Tomasini, 2012).

De riesgo	Protectores
●Falta de recursos materiales y económicos	●Armonía familiar y marital
●Divorcio o separación	●Cohesión familiar
●Falta de empleo y bajos niveles educativos	●Redes de apoyo de la familia extensa y de otras amistades
●Desórdenes mentales de los padres	●Seguridad económica
●Drogadicción	●Acceso de la familia a los sistemas de salud y educativos
●Violencia intrafamiliar	●Modelos positivos de los adultos que les rodean
●Inconsistencia en la disciplina	●Padres competentes y responsables, con alta autoestima
●Familia numerosa	
●Vivir en aislamiento social	

Tabla 1.8.

Factores sociales de riesgo y protección (Fuente: Tomasini, 2012)

De riesgo	Protectores
<ul style="list-style-type: none"> ● Limitadas oportunidades de empleo y educación ● Vivir en ambientes de violencia y pobreza ● Falta de acceso a los cuidados de salud ● Carencias de relaciones de apoyo en la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> ● Acceso a los sistemas educativos y de salud ● Oportunidades de empleo ● Vivir en comunidades seguras ● Estabilidad económica ● Políticas que favorezcan el bienestar social

Como podemos comprobar son numerosos los factores de riesgo y protección, identificados en diferentes investigaciones llevadas a cabo en el campo de la resiliencia, el carácter interactivo de los mismos conlleva, el que se encuentren interrelacionados unos con otros. La anterior clasificación desde nuestra opinión, está bien distribuida, por ello hemos considerado oportuno exponerla en nuestro trabajo ya que nos ayuda a reconocer que los factores pueden ocurrir tanto en las características del individuo como en las de sus contextos familiares, escolares, comunitarios y sociales y que todos estos sistemas a su vez se relacionan entre sí.

Los factores de riesgo no se pueden igualar a experiencias negativas directas, ya que cada persona puede percibir una situación de riesgo de distinta manera, lo que para uno supone una situación de riesgo, para otro puede no serlo. De la misma manera, los factores de protección no son equiparables a experiencias positivas directas ya que siempre se manifiestan de forma indirecta ante la presencia de riesgos, modificando en un sentido comparativamente más adaptativo que el esperable (Rodrigo, Maiquez, Martín y Byrne, 2008).

2.3. Perspectiva actual de los Factores

De la misma forma que el concepto de resiliencia se ha ido forjando con las aportaciones de la investigación en el tema a lo largo de los años, a la formulación de elementos que la constituyen le ha sucedido lo mismo. Si

recordamos las aportaciones tras las primeras investigaciones, la resiliencia surgía sólo en contextos de riesgo frente a graves adversidades y se daba principalmente en la infancia. En esos primeros momentos los elementos principales de la resiliencia eran factores de riesgo y factores de protección considerados en los inicios como opuestos. Las investigaciones se centraban en estudiar la presencia de estos factores en determinadas personas, con el propósito de descubrir cada vez más acerca de las características personales que hacían que unas personas fueran resilientes ante una determinada adversidad, mientras que otras no lo eran. Al final de la primera generación el foco de investigación se amplió y surgió el interés por estudiar los factores externos al individuo en los que se incluyen: aspectos de la familia y características de los ambientes sociales.

Avanzando un poco en la investigación de resiliencia y teniendo presente la influencia del modelo ecológico-transaccional, común a la mayoría de investigadores pertenecientes a la segunda generación, pasó de ser considerada como una cualidad personal a ser equiparada a proceso. El interés en la investigación se focalizó en la interacción dinámica entre factores personales y del entorno, además se amplió el marco de estudio a otros grupos de edad y a situaciones de adversidad muy variadas.

Según este modelo de influencia las variables intervinientes en el proceso resiliente interactúan en tres niveles: intrapersonal, interpersonal y social. Los factores intrapersonales se refieren a los procesos internos de la persona; los interpersonales tiene que ver con la relación con los demás y los factores sociales como aspectos de interacción con grupos grandes o comunidades (Kent, Davis & Reich, 2014).

La investigadora Grotberg propuso usar el término factores de resiliencia sustituyendo lo que antes se había llamado factores de protección. Para Grotberg la idea de protección frente a riesgo, proviene de planteamientos médico-biológicos, en los que los factores de protección pueden ser entendidos como una vacuna que inmuniza ante los de riesgo. El término factores de protección

resulta inadecuado ya que los factores de resiliencia no protegen contra las dificultades de la vida (Madariaga et al., 2014).

Para Forés y Grané (2012, p.26) “actualmente la resiliencia, se emplea como constructo base en modelos destinados a la promoción y mejora de las personas, grupos y comunidades”, teniendo como referencia la idea de que estos dos tipos de factores no están enfrentados. Los factores de riesgo no pueden considerarse como valores negativos absolutos, es necesario contemplarlos en el contexto y la cultura donde aparezcan y tener en cuenta la sensibilidad que la persona concreta tenga hacia ese elemento.

Según Vanistendael (2014, p.56), “la vida puede enfrentarnos a situaciones complejas en las que el riesgo y protección se confunden”. El autor considera que el reconocimiento de la ambigüedad de los factores de resiliencia es un cambio de mirada, sin embargo hablar de factores de riesgo y de protección sin ambigüedad correspondería a un esquema demasiado simple.

Para finalizar este apartado exponemos la metáfora del río que Forés y Grané utilizan para explicar la relación que existe entre factores de resiliencia y de no resiliencia. Su explicación se puede resumir en lo siguiente: los factores de resiliencia serían los riachuelos que alimentan la corriente, todos ellos forman el caudal del río. De tal forma que cuantos más factores de resiliencia existan, más caudal tendrá el río. Por otra parte estarían los factores de no resiliencia que son los obstáculos que se interponen al curso del río. Si los factores de no resiliencia son importantes o numerosos y los de resiliencia son escasos o débiles, el proceso de resiliencia no avanzará, de la misma forma que un río con poco caudal si debe hacer frente a obstáculos importantes, posiblemente su curso se interrumpirá o será más lento (Forés y Grané, 2012).

En definitiva, hemos evolucionado desde una concepción de factores fijos, independientes e inamovibles a una visión dinámica, fluida e interactiva entre factores. De elementos opuestos a complementarios. Lo que para una persona

puede suponer un factor de ayuda para superar una adversidad, para otra puede ser un factor de riesgo.

3. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DE LA RESILIENCIA

Entender la resiliencia como proceso, significa que no es una simple respuesta ante una adversidad, sino que necesita de la presencia e interacción de factores resilientes, además de estrategias y contextos que la hagan posible (Grothberg, 2002). Este punto de partida, coincide con nuestra forma de concebir la resiliencia, desde la cual nos hemos situado para realizar nuestro trabajo de investigación. En esta misma línea Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla (1997) consideran que la resiliencia es un proceso dinámico, constructivo, de origen interactivo, sociocultural que da lugar a la optimización de los recursos humanos y posibilita sobreponerse a las situaciones adversas.

La resiliencia, como hemos señalado en apartados anteriores, ha necesitado de la investigación a lo largo de los años, para ser identificada y definida. Además, el interés creciente hacia la misma, conlleva la necesidad de poder medirla y evaluarla, para poder fomentar y activar procesos de resiliencia en las personas, grupos y comunidades. En definitiva, supone transformar el constructo en un fenómeno empírico y por tanto observable (Palma y Hombrados, 2013).

La resiliencia, desde una perspectiva actual congrega varios saberes o disciplinas, con carácter multi/interdisciplinar, diversas disciplinas desde el área de la Salud, Economía, Antropología, Biología, Sociología, Derecho, Trabajo Social entre otras. Pero es sin duda desde la Psicología, el lugar donde más ha sido estudiada, desde donde se ha evolucionado hacia una óptica de recursos, fortalezas, potencialidades para enfrentar la adversidad y construir a partir de la misma hacia lo positivo frente al dolor y al sufrimiento.

Cuando nos referimos a instrumentos que midan la resiliencia, Ospina (2007) reconoce la dificultad de su medición, atribuyendo la misma a la falta de

una definición común entre autores, a pesar de que existe un mayor acuerdo en considerarla como un proceso dinámico que implica exposición y superación a la adversidad y adaptación exitosa de la persona, también hay otras definiciones y una numerosa y todavía incompleta lista de factores que interviene en la resiliencia. Además, menciona que se debe trabajar en el desarrollo o perfeccionamiento de nuevos instrumentos, tomando como referencia una revisión exhaustiva de la literatura, lo cual puede ser un gran aporte para avanzar en este campo. Este autor, señala que existen tres tipos de instrumentos que se utilizan para medirla.

En este apartado, recogemos las principales técnicas e instrumentos que se han desarrollado en diferentes países en los últimos 20 años para investigaciones sobre resiliencia. Estos instrumentos se pueden agrupar en tres categorías:

3.1. Pruebas Proyectivas

Son herramientas orientadas al psicodiagnóstico, que bien a través de métodos indirectos verbales (Roscharch), lúdicos (Lowenfeld) o gráficos (H.T.P.: Casa-Árbol-Persona, test de la familia) proporcionan la proyección del sujeto. Existen estudios que han utilizado estas técnicas como es el caso del realizado por Alcalde (2001), para la identificación de factores intrapsíquicos en la construcción de la resiliencia, utilizando en este caso el test Roscharch en niños de la calle de Lima. Estas pruebas han sido criticadas por su ambigüedad, según Ospina (2007) no tienen validez suficiente ni sustento teórico de base para ser utilizadas de forma permanente.

3.2. Pruebas Psicométricas

Estas pruebas son cuestionarios de auto-informe, escalas tipo Lickert, estandarizados mediante pruebas de análisis factorial, que de forma rápida y enmarcada en una teoría explicativa, aportan información sobre el fenómeno observado, este tipo de instrumentos son los más utilizados (Ospina, 2007).

Una de las características de la mayoría de los instrumentos que se han creado para la medición de la resiliencia ha sido la focalización en conductas de riesgo, carencias, déficits y desventajas, precisamente la psicología debería asumir el compromiso de cambiar hacia un punto de vista positivo, centrándose sobre todo en los recursos, fortalezas y potencialidades del ser humano (Salgado, 2005).

En la Tabla 1.9., recogemos las pruebas psicométricas más destacadas en estudios sobre resiliencia en población adulta y adolescente, autor/es, año y correspondiente índice de fiabilidad.

Tabla 1.9.

Pruebas psicométricas utilizadas en resiliencia en adolescente y adultos (Fuente: elaboración propia, basada en Palmas y Hombrados 2013)

Pruebas psicométricas	Autor/es y año	Dimensiones / factores o competencias	Caract. Psicométricas
Dispositional Resilience Scale	Bartone, Ursano, Wright & Ingraham, 1989	Estilos de personalidad resiliente(3): Compromiso, control y cambios desafiantes	Alfa=.73
The Resiliency Scale	Jew, 1992	Niveles individuales de resiliencia (3): Optimismo, adquisición habilidades y toma de riesgos	Alfa=.87
My Child's Friedships Scale	Doll, 1993	Competencias para las relaciones interpersonales (4): Frecuencia de la interacción social, habilidad para resolver pequeñas discordias, frecuencia de conductas prosociales y habilidad para resolver conflictos con pares.	Alfa=.77
Resiliency Scale (RS)	Wagnild & Young, 1993	Resiliencia individual a través de factores (5): perseverancia, confianza en sí mismo, sentido de la vida, filosofía de la vida y ecuanimidad.	Alfa=.94
Adolescent Resiliency Belief System	Jew & Green, 1995	Creencias optimistas de los estudiantes	Alfa=.83 a .92
Communities that Care Youth	Pollar & otros, 1996	Factores protectores	Alfa=.75
Ego Resiliency Scale	Block & Kremen, 1996	Define el Yo resiliente: habilidades de un individuo para autocontrolarse siguiendo el contexto. Autocontrol y gestión de emociones	
The Healthy Kids Resilience Assessment	Constantine, Bernard & Díaz, 1999	Factores de la resiliencia externos (3): relación cuidadores, expectativas de vida y de participación en la escuela, hogar y comunidad y factores internos (3): competencia social, sensibilidad interpersonal y comprensión de sí mismo.	Alfa=.72
Resiliency Scale for Adolescents	Jew, Green & Coger, 1999	Habilidades y capacidades que contribuyen a la disminución de la vulnerabilidad al estrés, 3 subescalas: orientación al futuro,	Alfa= .95

		adquisición de habilidades y toma de independencia y riesgo.	
Resilience Profile for Students with Disabilities	Perry & Bard, 2000	Afrontamiento de la discapacidad en 5 subescalas: solución del problema de discapacidad, habilidades sociales, problemas sociales, sensación de impotencia y competencias orientadas a factores resilientes	
Escala de Resiliencia para Adolescentes	Prado y Del Águila, 2000	Áreas del mándala de Wolin (7): insight, creatividad, interacción, iniciativa, moralidad, humor e independencia.	Alfa= .86
The Resilience Assessment of Exceptional Students (RAES)	Perry & Bard, 2001	Dominios de resiliencia (3): conocimiento de la excepcionalidad, planificación de las necesidades y pensamiento alternativo para resolver los problemas relacionados con la excepcionalidad. Conducta resiliente (4): planeación/actividad, autoeficacia/ locus de control, relaciones positivas con pares y relaciones positivas con adultos.	
Inventario de Factores Protectores de Baruth (BPMF)	Baruth & Carroll, 2002	Factores primarios(4): personalidad adaptable, apoyo social, estresores menores y compensación de experiencias	Alfa= .91
Escala de Resiliencia Adolescente (ARS)	Oshio et al., 2003	Factores (3): búsqueda de novedad, regulación emocional, orientación futura positiva.	Alfa=.85
The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)	Connor & Davidson, 1999	Locus control, compromiso, desafío, conducta hacia la acción, autoeficacia, resistencia, optimismo, adaptación y espiritualidad.	Alfa= .89
Resilience Scale for Adults (RSA)	Friborg et al., 2003	Competencia personal, competencia social, cohesión familiar, apoyo social y personal.	
Brief Resilient Coping Scale (BRCS)	Sinclair & Wallston, 2004	Tendencias de las personas para afrontar el estrés de manera adaptativa	
Inventario Factores	Salgado, 2004	Factores personales de resiliencia(5): autoestima, empatía,	Alfa=. 96

Personales Resiliencia		humor, autonomía y creatividad	
Resilience Scale for Adults	Hjemdal et al., 2006	Aspectos de resiliencia (5): competencia personal, competencia social, estilo estructural, cohesión familiar y recursos sociales	Alfa=.93
Resilience Scale for Adolesce	Hjemdal et al., 2006	Aspectos de resiliencia(5): competencia personal, competencia social, estilo estructural, cohesión familiar y recursos sociales	Alfa=.94
Escala SV-RES	Saavedra y Villalta, 2008	Factores específicos de resiliencia (12): identidad, autonomía, satisfacción, pragmatismo, vínculos, redes, modelos, metas, afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad.	Alfa= .96
Child y Youth Resilience Measure (CYRM)	Ungar & Leibenberg, 2009	Recursos que pueden reforzar la resiliencia: individuales, relacionales, comunitarios y culturales	
RESI-M	Palomar y Gómez, 2010	Factores de resiliencia (5): fortaleza y confianza en sí mismo, competencia social, apoyo familiar, apoyo social, estructura.	Alfa= .93

Después del análisis exhaustivo de búsqueda de instrumentos, seleccionamos la RESI-M (escala de medición de la resiliencia con mexicanos) de Palomar y Gómez (2010), porque consideramos que incluía dimensiones fundamentales de la resiliencia que anteriormente habían sido medidas por separado en dos escalas diferentes: a) The Connor - Davidson Resilience Scale (CD-RISC; Connor & Davidson, 1999), y b) The Resilience Scale for Adults (RSA; Friborg, Hjemdal, Rosenvinge & Martinussen, 2001). La escala RESI-M está formada por los mejores ítems seleccionados de ambas y se organiza en cinco factores, en los cuales se agrupan algunas de las características que destacan la respuesta resilientes en diferentes niveles: individual, familiar y social. Los cinco factores son:

Fortaleza y confianza en sí mismo: hace referencia a la claridad con que los individuos tienen sobre sus objetivos, al esfuerzo que hacen para conseguir sus

metas, a la confianza que tienen de conseguir éxito y al optimismo, fortaleza y tenacidad con la que enfrentan sus retos.

Competencia social: se refiere a la competencia de los individuos para relacionarse con los demás, facilidad para hacer nuevos amigos, hacer reír a las personas y disfrutar de una conversación.

Apoyo Familiar: tiene que ver con el apoyo que la familia ofrece al sujeto, la lealtad entre miembros de la familia y al hecho de que compartan visiones similares de la vida y momentos juntos.

Apoyo social: trata de evaluar las relaciones con los amigos, el hecho de contar con personas en los momentos difíciles que puedan ayudar, dar ánimo y que se preocupen por uno.

Estructura: está relacionada con la capacidad de organizarse, planear las actividades y el tiempo, tener reglas y actividades organizadas incluso en momentos difíciles.

3.3. Prueba de Imagenología

Son las que se valoran a través de pruebas de imagenología cerebral, ediciones de potenciales electroencefalográficos, pruebas neuroendocrinológicas y de sistema inmunitario.

Algunas de las últimas investigaciones sobre resiliencia, indican que el 30% de los atributos de la resiliencia serían hereditarios, lo cual ha despertado el interés por la utilización de este tipo de pruebas, que son similares a las utilizadas en exámenes genéticos derivados de los estudios sobre ADN y genoma humano (Ospina, 2007). Según este autor, el desarrollo de esta área está siendo impulsado por los avances en áreas como las neurociencias, la neuro-bioquímica, la neurofisiología, la neuro-imagenología, la farmacología y la psicoterapia, las cuales ofrecen nuevas explicaciones para psicopatologías de las cuales queda mucho por saber.

Para finalizar con este apartado, coincidimos con el autor en lo complejo que resulta la medición del concepto resiliencia. Apuesta por una mirada interdisciplinar, disponer de un instrumento que valore la resiliencia en sus distintas dimensiones, lo que favorecería el desarrollo teórico en el tema, además de apoyar las propuestas de intervención en promoción de la resiliencia (Ospina, 2007).

4. MODELOS TEÓRICOS DE REFERENCIA EN RESILIENCIA

Cuando hablamos de modelos teóricos de la resiliencia, es oportuno recordar que estos aparecen principalmente a lo largo de la segunda generación, que comienza como se ha mencionado con anterioridad, a mediados de los años noventa hasta nuestros días y surgen desde distintas áreas geográficas. Durante esta época las investigaciones se preocupan en analizar las dinámicas del proceso resiliente, con el propósito de ser replicadas en intervenciones o contextos similares. Para ello, es necesario por un lado investigar la relación entre los distintos factores de riesgo y resilientes y por otro elaborar modelos que permitan promover la resiliencia mediante programas de intervención (Forés y Grané, 2008).

“Todas las personas podemos ser resilientes. El desafío consiste en encontrar la manera de promover la resiliencia en cada persona, tanto individualmente como en las familias y las comunidades” (Forés y Grané 2008, p.29). La clasificación de modelos que hemos seleccionado y que se describen a continuación, representan un abanico de referentes a tener en cuenta a la hora de diseñar programas de intervención y promoción.

En la actualidad existen diferentes modelos que tratan de explicar el fenómeno de la respuesta humana frente a la adversidad. La clasificación presentada en nuestro trabajo, la hemos agrupado en función de tres categorías: a) modelos descriptivos cuya finalidad es explicar el fenómeno de la resiliencia; b) modelos de trabajo o aplicación que, partiendo de teorías y modelos explicativos

ya contrastados, plantean propuestas que buscan la promoción y favorecimiento de la misma y c) modelos mixtos, que son aquellos que explican el proceso de la resiliencia y plantean alternativas para su promoción (Puig y Rubio, 2011).

A continuación, nos vamos a centrar en describir los principales modelos descriptivos y mixtos, ya que en los de trabajo y aplicación, quedarían incluidos todos los proyectos que se han llevado a cabo y se están realizando en el ámbito de la resiliencia. Este tipo de modelos son muy comunes en Latinoamérica, donde la acción se impone a la teorización, son modelos basados en la experiencia, fundamentados en la teoría de otros modelos.

A continuación, recogemos los modelos de resiliencia, que describiremos a continuación (ver Tabla 1.10.).

Tabla 1.10.

Modelos de Resiliencia, (basado en Puig y Rubio, 2011)

MODELOS DESCRIPTIVOS	MODELOS MIXTOS
<ul style="list-style-type: none"> ●Modelo Mandalas de Resiliencia (Wolin & Wolin, 1993) ●Modelo de las verbalizaciones (Grotberg , 1995) ●Modelo de Resiliencia Comunitaria (Suárez, 2001) ●Modelo de la Casita (Vanistendael y Lecomte, 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> ●Resiliencia en la Escuela (Henderson & Milstein, 2003) ●Resiliencia Familiar (Walsh, 2004)

4.1. Modelos Descriptivos

En este apartado nos centraremos en los modelos de los siguientes autores: Wolin y Wolin (1993), Grotberg (1995), Suárez (2001) y Vanistendael y Lecomte (2002).

4.1.1. Modelo Mandalas de Resiliencia (Wolin & Wolin, 1993)

Estos investigadores nos muestran cuáles son las cualidades de las personas resilientes mediante la creación de una figura llamada “mandala de la

resiliencia”. El término mandala significa paz y orden interno, y es una expresión empleada por los indios navajos del suroeste de los Estados Unidos, para designar a la fuerza interna que hace que el individuo enfermo encuentre su resistencia interna para sobreponerse a la enfermedad (Suárez y Krauskopf, 1995). En definitiva, lo que estos autores hicieron fue identificar siete resiliencias, las cuales evolucionan a través de cada una de las etapas del desarrollo de la persona, adoptando diferentes manifestaciones en cada una de ellas, en otras palabras estas diferentes resiliencias, corresponden a siete atributos o cualidades protectoras (ver Figura 1.2.), que son:

- *Introspección*: que se define como la capacidad de “verse a sí mismo”, de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta.

- *Independencia*: es la capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos; tiene que ver con la capacidad de mantener distancia emocional y física sin llegar al aislamiento.

- *Capacidad de relacionarse (Interacción)*: se considera como la habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas, equilibrando la propia necesidad de afecto con la capacidad de brindarse a otros.

- *Iniciativa*: se refiere a la capacidad de proponer por primera vez; se relaciona con la espontaneidad y con la valentía para enfrentarse a tareas nuevas.

- *Humor*: se refiere a encontrar lo cómico en la propia tragedia. Tener la habilidad de lograr alivio al reírse de las propias desventuras y encontrar maneras diferentes de mirar las cosas, buscándoles el lado cómico.

- *Creatividad*: es la capacidad de crear orden y belleza, a partir del caos y el desorden. También de inventar, generar, producir algo que antes no existía. Por ejemplo, en la infancia se podría expresar a través del juego, mientras que en la adolescencia el medio de expresión podría ser a través del arte.

- *Moralidad*: es la conformidad de la conducta con las normas morales aceptadas por la sociedad, con las reglas que deben seguirse para hacer el bien y evitar el mal, supone una intencionalidad, una conciencia, un esfuerzo que llega a ser un hábito o una costumbre.

En la Figura 1.2. observamos que en el núcleo del mandala se sitúa el yo de cada persona y alrededor de éste cada una de las manifestaciones de lo que llamaron pilares de la resiliencia.

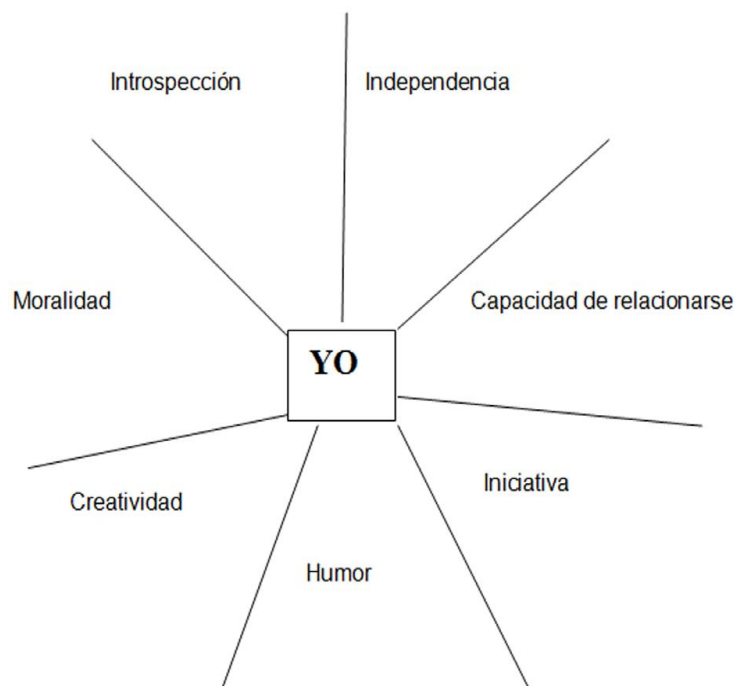


Figura 1.2. Siete pilares de la resiliencia (Wolin & Wolin, 1993).

4.1.2. Modelo de las verbalizaciones (Grotberg, 1995)

Esta autora propone uno de los modelos descriptivos más influyentes basado en resiliencia. Se ha considerado pionera en la noción dinámica de la resiliencia, entendiéndola como proceso dinámico que puede cambiar a través del tiempo o de las circunstancias. Este modelo ha sido fuente de inspiración para muchas aplicaciones, según la autora los factores resilientes se pueden organizar

en: “apoyos externos que promueven la resiliencia, la fuerza interior que se desarrolla a través del tiempo y que sostiene a aquellos que se encuentran frente a alguna adversidad y, por último, los factores interpersonales, es decir, esa capacidad de resolución de problemas que es aquello que se enfrenta con la adversidad real” (Grotberg, 2006, pp.20-21).

Para una mayor comprensión del modelo, los organizó en torno a tres verbalizaciones: “yo tengo”, “yo soy” y “yo puedo”. El *yo tengo* incluye aquellos aspectos característicos de la resiliencia vinculados a las condiciones que rodean a la persona, como los apoyos formales (escuela, apoyos sociales entre otros) e informales (familia extensa, grupos de iguales entre otros). El *yo soy* agrupa algunas características relacionadas a algunas capacidades personales como la competencia social, autonomía o autoestima. El *yo puedo*, recoge otros aspectos relacionados a algunas capacidades y habilidades interpersonales como la capacidad de introspección, iniciativa o independencia (Grotberg, 2006). Según la autora, la posesión de estas atribuciones verbales puede considerarse como una fuente generadora de resiliencia. La versión castellana de las tres fuentes se desdobra en cuatro (ver Tabla 1.11.).

Tabla 1.11.

Categorías de factores resilientes (Fores y Grané, 2008)

YO TENGO (Apoyo externo)	YO SOY y ESTOY (Fuerza interior) (Dispuesto/a hacer)	YO PUEDO (capacidades interpersonales y de resolución de conflictos)
1. Una o más personas dentro de mi entorno familiar en quien confío y me quieren incondicionalmente	1. Una persona que agrada a la mayoría de la gente	1. Generar nuevas ideas o nuevos caminos para hacer las cosas.
2. Personas de fuera de mi entorno familiar en las que puedo confiar plenamente	2. Generalmente tranquila y bien dispuesta	2. Realizar una actividad hasta finalizarla
3. Personas que me ponen límites	3. Alguien que consigue aquello que se propone y planifica el futuro	3. Encontrar el humor en la vida y utilizarlo para reducir tensiones
4. Personas que me incentivan a ser independiente	4. Una persona respetuosa de sí misma y con los demás	4. Expresar mis pensamientos y sentimientos en mi comunicación con los demás
5. Buenos modelos a imitar	5. Alguien que siente empatía por los demás y se preocupa por ellos	5. Resolver conflictos en diversos ámbitos: académico, laboral, personal y social.
6. Acceso a la salud, la educación y a servicios de seguridad y sociales que necesito	6. Responsable de mis acciones y acepto sus consecuencias	6. Controlar mi conducta: mis sentimientos, mis impulsos, demostrar lo que siento.
7. Una familia y entorno social estable	7. Una persona segura de sí misma, optimista, confiada y que posee muchas esperanzas.	7. Pedir ayuda cuando lo necesito

Estos factores resilientes se pueden promover por separado y a la hora de enfrentarnos a una situación adversa, su funcionamiento es interactivo dependiendo de la necesidad. La mayoría de las personas cuentan con algunos de los factores, a veces no los suficientes y otras no saben cómo utilizarlos para vencer la adversidad. Otras solo son resilientes en una circunstancia y en otra no. Generalmente cuando las situaciones son desconocidas o nuevas la persona pierde el control sobre lo que está sucediendo y no solo necesita la ayuda de otros, sino también saber pedirla. Grotberg (2006) defiende que la resiliencia se puede

promover en cualquier etapa de la vida, pero es necesario tener presente que algunos de los factores tienen más relevancia en una etapa del desarrollo que en otra. Por ejemplo un niño pequeño no necesita concentrarse en características como la identidad, pero un adolescente sí. Entonces ¿qué factores deberíamos tener en cuenta para promover la resiliencia?, según la autora deberíamos partir de los propios de la etapa del desarrollo en la que se encuentre la persona.

4.1.3. Modelo de Resiliencia Comunitaria (Suárez, 2001)

Este modelo parte de la idea que de la misma manera que el individuo puede superar y resurgir de una adversidad, la comunidad también es capaz de utilizar recursos y capacidades necesarias para afrontar las adversidades colectivas que afectan a una comunidad (Fores y Grané, 2008).

Tal y como hemos reseñado anteriormente, la resiliencia comunitaria es una concepción latinoamericana desarrollada teóricamente por Suárez (2001) a partir de observar que cuando las comunidades sufren desastres o catástrofes además de provocar dolor, pérdida de vidas y recursos, muchas veces generan movilización de las capacidades que permiten reparar daños y seguir adelante. Este autor estudió, la diferencia en las respuestas de comunidades que se enfrentan a situaciones adversas como las catástrofes naturales, las crisis económicas, la delincuencia, drogadicción, régimen dictatorial o abusos de los derechos humanos y en base a los resultados de sus investigaciones estableció los pilares de la resiliencia comunitaria que son los atributos de las comunidades definidas como resilientes (ver Tabla 1.12.).

Tabla 1.12.

Pilares de la resiliencia comunitaria (Suárez, 2001)

Identidad cultural	Costumbres, valores, símbolos, creencias, tradiciones, danzas, etc.
Solidaridad	Como sentimiento de unidad; lazo social sólido
Honestidad estatal	Como contrapartida de la corrupción que desgasta los vínculos sociales, implica una conciencia de grupo en contra de lo deshonesto
Humor social	Capacidad de algunos grupos para encontrar la comedia en la propia tragedia para poder superarla
Autoestima colectiva	Orgullo por la comunidad, sentido de pertenencia

Suárez, Jara y Márquez (2007), consideran que la resiliencia comunitaria se refiere a la condición colectiva para sobreponerse a catástrofes y situaciones de gran adversidad y construir sobre ellas. Mientras que existen comunidades que son capaces de superar las dificultades, otras se llenan de abatimiento y desesperación. Estas diferencias de afrontamiento solo se pueden explicar por la existencia de diferencias de tipo social, cultural, relaciones grupales previas o condiciones sociopolíticas diferentes (Uriarte, 2013).

En realidad la resiliencia comunitaria no es una intervención específica o delimitada a responder a un determinado acontecimiento adverso. Es mucho más que eso; alude a la capacidad por parte de la comunidad de detectar y prevenir adversidades, la capacidad de absorción de una adversidad impactante y la capacidad para recuperarse tras un daño, esto es en definitiva lo que define a la resiliencia comunitaria (Twigg, 2007, citado en Uriarte 2013).

Se construye en el día a día, cuando las personas se implican en mejorar las condiciones medioambientales de su comunidad, participan en la reducción del cambio climático, en el consumo responsable, en la implantación de los derechos humanos y la justicia social, en la resolución no violenta de los conflictos, etc., (Uriarte, 2013).

4.1.4. Modelo de construcción de la resiliencia (Vanistendael y Lecomte, 2002).

Este modelo popularmente conocido como el modelo de la “casita”, parte de la representación de una casa formada por varias estancias o dominios, los cuales simbolizan áreas de intervención que favorecen el desarrollo de la resiliencia en distintas etapas del desarrollo. Este modelo consiste: “en una representación gráfica de los diferentes aspectos de la resiliencia y una herramienta pedagógica importante para intervenir en clave resiliente. Una casa es el símbolo del hogar donde hay vida, al igual que el objetivo de la resiliencia es construir mundos más humanos” (Forés y Grané 2008, p.78).

En realidad surgió como una herramienta de comunicación para exponer de manera sencilla algunos de los elementos claves que contribuyen a la resiliencia pero se ha convertido en uno de los grandes referentes para muchas de las aplicaciones que se han llevado a cabo. Los autores de manera clara y gráfica, equiparan la construcción de cada una de las partes de una casa, con la construcción de la resiliencia (ver Figura 1.3.).

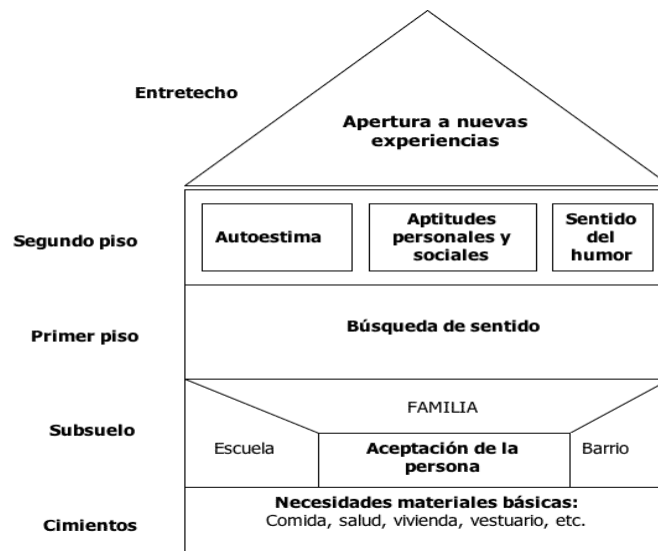


Figura 1.3. Modelo de la “casita” de la resiliencia (Vanistendael y Lecomte, 2002).

- El suelo representa las necesidades fisiológicas básicas y cuidados elementales de salud, sin las cuales es absurdo construir. Si una persona no tiene cubiertas las necesidades básicas de alimentación, higiene, salud, etc., no podemos pretender construir el resto. Para Maslow (1954/1991) estas necesidades básicas son los bienes humanos que por sí mismos tiene valor y no necesitan otra justificación.

- El subsuelo simboliza la confianza básica, que resulta consecuencia de experiencias tempranas, en las que debemos tender al establecimiento de un vínculo seguro y efectivo, en esta parte de la casa se encontrarían los elementos necesarios para afianzar la construcción de la resiliencia, que son los relacionados con la parte afectiva de la persona (familia, amigos, escuela, etc.). Para Bowlby (1985), el mantenimiento del vínculo entre el bebé y su cuidador es fundamental para el bienestar psicológico y la salud mental tanto del niño como del futuro adulto. En el núcleo central de esta red de relaciones se encontraría la aceptación profunda de la persona, que no significa aceptar todo tipo de comportamientos, es aceptar como eres, pero no a cualquier precio ni de cualquier manera (Forés y Grané, 2008).

- Avanzando en la construcción de la casa llegamos al primer piso que el autor la identifica como la búsqueda de aquellos elementos que dan sentido a nuestras vidas. Para Fores y Grané (2008), se trata de la capacidad de proyectarse en el futuro, de dar una orientación a la vida y también de fijarse objetivos factibles. Supone pasar del porqué al para qué (Vanistendael, 2004).

- En el segundo piso encontramos tres habitaciones: la de la autoestima, la habitación de las competencias y aptitudes y la estancia del humor que el autor considera una pieza clave. El sentido del humor es la capacidad de mantener la sonrisa ante cualquier adversidad. Cuando se habla de competencias y aptitudes personales y sociales, tiene relación con trabajar las competencias incluidas dentro de aspectos como: éxito social, autonomía, las perspectivas de futuro positivas y habilidades para resolver problemas.

•Finalmente, en el último piso el autor coloca lo que denomina como apertura a nuevas experiencias (la belleza de un paisaje, una melodía...), las cuales pueden contribuir también a la construcción de la resiliencia. Esta parte de la casa que correspondería a la buhardilla, nos previene contra la rigidez de cualquier intervención y nos dirige hacia la creatividad (Forés y Grané, 2008).

Si comparamos la casa con una persona resiliente, podemos establecer algunas similitudes como: ambas no tienen una estructura rígida, necesitan de un proceso de construcción y como se representa en la casa con la existencia de distintas habitaciones que se comunican entre sí con escaleras o puertas, los distintos elementos que promuevan la resiliencia también deben estar enlazados.

Este modelo también tiene similitudes con las características que se les atribuyen a las personas resilientes como la autoestima, la capacidad para relacionarse, el sentido del humor o la apertura a nuevas experiencias. Además considera la importancia que las redes de apoyo formal e informal tienen para la promoción de la resiliencia.

4.2. Modelos mixtos

Los principales modelos mixtos están representados por autores como Henderson y Milstein (2003) y Walsh (2004), los dos modelos tienen en común explicar el proceso de la resiliencia y generar alternativas para su promoción es decir, ambos se sostiene en una teoría y elaboran herramientas para fomentar o desarrollar la resiliencia.

4.2.1. Modelo de la rueda de resiliencia (Henderson y Milstein, 2003)

Estos autores elaboran un modelo denominado la rueda de resiliencia, formado por seis pasos para promover la resiliencia en el contexto escolar, que a su vez se organizan en dos bloques. En el primero se encuentran los factores orientados a mitigar el efecto del riesgo y en el segundo bloque los que posibilitan

construir y promocionar la resiliencia, en realidad todos son elementos fundamentales presentes en los sujetos que se sobreponen a la adversidad.

El primer paso para mitigar los factores de riesgo es enriquecer los vínculos prosociales, el segundo paso implica fijar límites claros y firmes que permitan ayudar a comprender y respetar las normas de convivencia. El tercero, es enseñar habilidades para la vida como: destrezas cognitivas y sociales, manejo de emociones, resolución de conflictos, desarrollo de autocontrol, cooperación, respeto, destrezas de comunicación y asertividad, a la vez que se potencia la autoestima (Downey, 2008). El cuarto paso supone brindar afecto y apoyo, este se reconoce como un factor fundamental para promover la resiliencia; el quinto, consiste en establecer y transmitir expectativas elevadas y el último y sexto paso es dar oportunidades de participación significativa (ver Tabla 1.13. y Figura 1.4.).

Tabla 1.13.

Pasos del modelo de la rueda de la resiliencia

MITIGAR EL EFECTO DEL RIESGO	CONSTRUIR Y PROMOVER RESILIENCIA
1. Enriquecer los vínculos prosociales	4. Brindar apoyo y afecto
2. Fijar límites claros y firmes	5. Establecer y transmitir expectativas elevadas
3. Enseñar “habilidades para la vida”	6. Brindar oportunidades de participación significativa

La implementación de estos pasos así como el establecimiento de un clima saludable en clase son esenciales para la promoción de la resiliencia educativa (Arcelay y Avilés., 2014). Uno de los requisitos para su puesta en práctica se refiere a la necesidad de formación de los maestros implicados en el programa. En esta línea Uriarte (2006), señala que resulta primordial que los candidatos a maestro reflejen un entendimiento apropiado sobre el concepto resiliencia y que demuestren la aplicación de prácticas que promuevan la resiliencia educativa. Uno de los logros que se le atribuye a este modelo es el poder trabajar en tres ámbitos, procurando desarrollar la resiliencia en cada uno de ellos: alumnado, docentes, institucional.

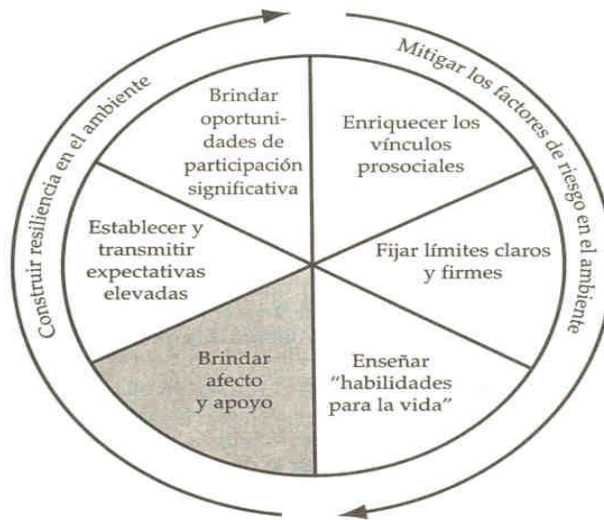


Figura 1.4. Modelo de la rueda de resiliencia (Henderson y Milstein, 2003)

Este modelo considera que el afecto y el apoyo hacia el niño y el adolescente son fundamentales para poder superar adversidades, de la misma forma que lo consideran modelos como el de Grotberg (1995) y Vanistendael (2002).

4.2.2. Resiliencia Familiar (Walsh, 2004)

Esta autora define la resiliencia familiar como los procesos de superación y adaptación que tienen lugar en la familia como unidad funcional. Este modelo se basa en el enfoque sistémico de la resiliencia, es decir tiene en cuenta el contexto y la interacción del individuo con éste. Reconocer que la resiliencia tiene una dimensión sistémica, significa admitir que resulta de la interacción entre los distintos sistemas o niveles ecológicos que rodean a la persona que debe evolucionar frente a una adversidad. Estableciendo un paralelismo con los distintos sistemas ambientales propuestos en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (2002), en el microsistema quedarían contempladas las relaciones más cercanas del individuo (la familia o la escuela), en el mesosistema (relación bidireccional familia-escuela), en el exosistema (comunidad, amigos de la familia) y en el macrosistema (valores, ideología, cultura resiliente...).

Walsh (2004) comenta que el enfoque de resiliencia desde la perspectiva de la terapia sistémica, ve a la familia que atraviesa por una situación adversa como una entidad desafiada en lugar de considerarla como una entidad perjudicada, y procura comprender en qué forma logra sobrevivir y regenerarse en medio de un estrés abrumador, reafirmando con ello su capacidad de autorreparación. Además, la concibe como un grupo humano que evoluciona a través de las etapas de su ciclo vital, en constante interacción con el contexto del cual forma parte, cuyas crisis representan verdaderos desafíos que demandan de ella la puesta en juego de todos sus recursos y de procesos de interacción propios de su dinámica, tales como la cohesión, la flexibilidad, la comunicación franca y la capacidad para resolver problemas, mediante lo cual logran facilitar un buen funcionamiento básico y el bienestar de todos sus integrantes.

Esta autora considera que desde la resiliencia familiar, se pretende identificar y acentuar ciertos procesos interaccionales fundamentales que permiten a las familias tolerar y salir airoso de los desafíos vitales disociadores. El enfoque de la resiliencia cambia la perspectiva: las familias que tienen dificultades, se empiezan a ver como entidades que se enfrentan a un desafío capaz de reafirmar sus potencialidades de reconstrucción y crecimiento, dejando atrás la concepción de entidades dañadas.

Este enfoque modifica los tradicionales basados fundamentalmente en las deficiencias de las familias, en este caso la atención se centra en sus éxitos. Pretende descubrir las fortalezas y los recursos de las familias que les han permitido superar las dificultades y salir adelante fortalecidas.

Desde una perspectiva de la práctica clínica, Walsh (2004), ofrece un esquema que visualiza los procesos de resiliencia familiar en torno a tres ejes (ver Figura 1.5.). En el primero identifica los sistemas de creencias familiares resilientes como: dar sentido a la adversidad, la perspectiva positiva y esperanza, y la trascendencia y espiritualidad. En segundo lugar, destaca la fuerza protectora de los patrones organizacionales de la familia, en ellos se incluyen: patrones

familiares de flexibilidad y conexión así como recursos sociales y económicos. En tercer y último lugar, destaca la importancia de la calidad de los procesos comunicativos familiares y aquí se incluyen: la claridad, la expresión sincera y la resolución cooperativa de problemas (Gil 2010).

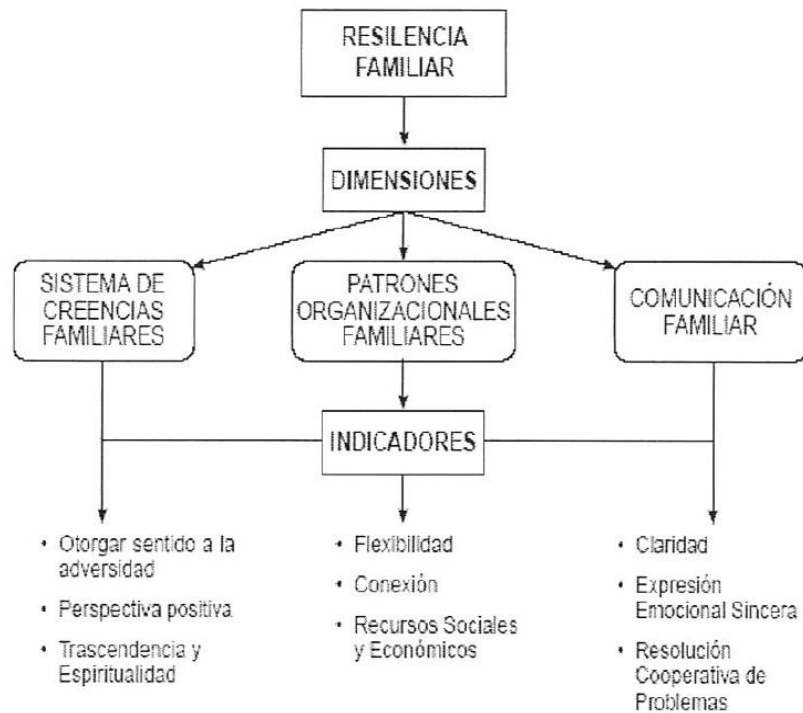


Figura 1.5. Dimensiones e indicadores de la resiliencia familiar (Walsh, 2004)

Este modelo teórico de resiliencia familiar nos sirve de referencia para poder intervenir con familias en crisis y que están viviendo en situaciones de dificultad, pero además supone una herramienta de prevención mediante el desarrollo de fortalezas familiares y de la capacidad de adaptación a lo largo del ciclo vital (Gil, 2010).

No podemos terminar este apartado acerca de los modelos teóricos de referencia en resiliencia, sin antes reconocer que contar en la actualidad con un amplio abanico de modelos y teorías en relación a este término, nos puede conducir a dar la imagen de un constructo demasiado amplio y complejo como para que pueda servir de base de aplicación en los diferentes marcos: individual,

familiar y las comunidades. Sin embargo, esta complejidad debemos interpretarla como fuente de riqueza que este constructo nos puede ofrecer. Cada uno de los modelos que hemos recogido nos aporta algún aspecto a la construcción de la resiliencia y teniéndolos como referencia podemos extraer la fundamentación necesaria para aplicarlos en la práctica. Independientemente del modelo por el que optemos a la hora de intervenir o prevenir en clave resiliente, el desafío está en saber escoger los elementos y las prácticas que mejor se adapten a nuestro ámbito de trabajo.

En síntesis, para finalizar con esta revisión, pensamos que es oportuno añadir una breve aproximación a una concepción vigente en este momento de resiliencia, basada en el modelo holístico. Desde esta perspectiva se pretende contemplar la diversidad y complejidad de los procesos. Es un modelo que integra y engloba elementos de diferentes trabajos y propuestas teóricas anteriores.

5. PROPUESTA ACTUAL: MODELO HOLÍSTICO DE LA RESILIENCIA

Aunque parece existir un acuerdo en señalar que el concepto de resiliencia nació y comenzó a desarrollarse con la escuela anglosajona que se localiza principalmente en EEUU con Werner (1982) y Reino Unido con Rutter (1985), luego se extendió a toda Europa, Francia, Países Bajos y España en donde cabe mencionar a Cyrulnik (2001), Vanistendael (1994), entre otros, llegando también a América Latina, destacando autores como Melillo (2004), Suárez, Kokliarenco o Munist (1998), donde se han creado importantes grupos de investigación y realización de proyectos centrados principalmente en la resiliencia comunitaria.

En la actualidad, enmarcar líneas de desarrollo teórico o propuestas de trabajo en torno a la resiliencia en una escuela determinada, no tiene sentido, ya que las fronteras geográficas se han superado gracias a la posibilidad de intercambio de la información, condicionado por la rapidez y facilidad que supone un medio como internet. Todo lo que surge en torno a resiliencia aparece

publicado y se puede acceder desde cualquier punto del planeta. Esto ha facilitado la existencia de redes de colaboración y equipos de investigación transdisciplinarios y multidisciplinarios. Los parámetros son ahora más flexibles, se contemplan todos los grupos de edad, las más diversas situaciones que conlleven la superación personal o grupal de adversidades. La resiliencia se ha convertido en un conocimiento transdisciplinario, no es exclusivo de ninguna ciencia o disciplina, que reúne saberes de distintas áreas como la psicología, sociología, antropología, salud, trabajo social, derecho, psicopedagogía, de tal forma que todas estas áreas se benefician de sus aportaciones y al mismo tiempo participan de la acumulación e interrelación de más saber (Rodríguez, 2013).

Entre las propuestas actuales, que pretenden integrar distintas perspectivas teóricas y prácticas, cabe mencionar el modelo holístico de resiliencia propuesto por Gil (2010) y surge de aplicar el holismo al estudio de la resiliencia partiendo de la idea original de holismo que propone Smuts (1926 citado en Gil, 2010), esta autora señala que el todo es mayor que la suma de sus partes y se encuentra en constante evolución creativa. Esta perspectiva se ha ido completando y ampliando en el marco de la resiliencia holística gracias a las aportaciones de disciplinas como la teoría general de sistemas, las matemáticas e incluso la física cuántica. La resiliencia holística constituye un nuevo paradigma que se concreta en los siguientes aspectos:

- La consideración de que los procesos de resiliencia son complejos e interrelacionados y conforman un todo (un holos) mayor que la suma de sus partes, que están en constante evolución creativa (Gil, 2010). Estos procesos implican la superación de adversidades que dan lugar a crecimiento y mejoras.

- Desde este paradigma la resiliencia la podemos encontrar en todos los ámbitos, personal, grupal o comunidades, en la propia naturaleza e incluso en el propio universo, considerándola como una fuerza universal que se manifiesta e interconecta todos los planos y sistemas.

- Mantiene el carácter dinámico de los procesos de resiliencia, pero precisa de un nuevo planteamiento acerca de los elementos que la forman y de las dinámicas entre los mismos. En este caso se apuesta por una visión más fluida e interactiva de la resiliencia, lo cual no le permite partir de elementos opuestos que impidan la fluidez, cuestionando la validez del uso de factores de riesgo como elemento opuesto a factores de resiliencia. Desde esta nueva perspectiva de la resiliencia se propone un nuevo constructo *la no resiliencia*, la cual representa los obstáculos que ralentizan, obstaculizan o frenan el flujo natural de la resiliencia presente en todo. La no resiliencia no es lo opuesto a la resiliencia, no son fuerzas opuestas, de tal forma que ambos conceptos dan lugar a los términos “*factores de resiliencia*” que serían los que promueven los procesos de resiliencia y “*factores de no resiliencia*” que representan los que dificultan los procesos de resiliencia. Este cambio de lenguaje está en consonancia con el enfoque actual de la resiliencia, el cual está más comprometido con el modelo de promoción que con el epidemiológico de la salud (Forés y Grané, 2012).

- Para explicar los procesos de resiliencia desde el paradigma holístico, se recurre a tres fuerzas o energías resilientes, que son las que vinculan los factores y dinamizan los procesos. Estas energías son: de conexión o relación, creativa y de aprendizaje. Cada una de estas energías es promovida o se refleja en una serie de factores, por ejemplo, la energía creativa es promovida por factores como la imaginación, el optimismo etc., y los factores de no resiliencia o que obstaculizaban son el miedo, la culpa etc., además, para que estas energías se puedan asociar a los procesos de resiliencia deben cumplir su papel dinamizador en otros entornos (Gil, 2010).

- Para comprender la dinámica de los factores resilientes desde el paradigma holístico, se puede usar la espiral logarítmica. La espiral representa un movimiento que se amplía y siempre tiene como referente el camino recorrido. Los procesos de resiliencia tienen más dificultades iniciales, pero cuando se van superando obstáculos se hacen más fluidos. Además, esta representación nos pone

de manifiesto la naturaleza holística de la resiliencia, que se da de manera natural en muchos ámbitos, vegetal animal, galaxia, Vía Láctea. Esta espiral ha sido un referente para diversas disciplinas a lo largo de la historia, lo cual se podría equiparar a la idea cada vez más admitida, acerca del estudio de la resiliencia por parte de diferentes disciplinas que van desde las relacionadas con la experiencia humana hasta las puramente científicas. Precisamente esta nueva forma de entender la resiliencia, existe gracias a las aportaciones de diferentes disciplinas al estudio de la misma (ver Figura 1.6.).

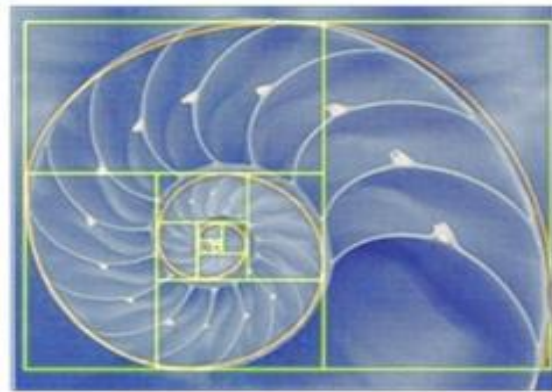


Figura 1.6. Espiral logarítmica superpuesta al caparazón de un caracol nautilus (tomado de Gil, 2010)

Para finalizar con este apartado es importante reconocer que nos encontramos ante una visión de resiliencia bastante compleja, la resiliencia holística, actualmente está generando aplicaciones prácticas tanto en relación a la investigación sobre los procesos de resiliencia como al desarrollo de programas. Uno de los primeros contextos en los que se aplicó fue en el escolar, a través de acciones formativas hacia el profesorado y también se ha extendido al alumnado, familias y miembros de la comunidad educativa. Otro contexto donde se ha desarrollado el paradigma de la resiliencia holística es en las ciencias de la salud y por último a la empresa. Este paradigma es susceptible de ser aplicado en múltiples contextos, en definitiva:

La resiliencia holística nos plantea formas de vida y convivencia que respeten y cuiden los procesos resilientes, fomentando la corresponsabilidad y la implicación creativa para la superación de retos actuales y la construcción de una sociedad más armónica y, por tanto, más feliz (Madariaga et al., 2014, p.207).

6. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos abordado en un primer momento, un aproximación al término resiliencia, que nació a comienzos de los años ochenta (Tomkiewicz, 2004) y fue en 1984 tras el trabajo de investigación realizado por Werner cuando se divulgó, llegando a los países francófonos en los años noventa. Pero esta capacidad de las personas para hacer frente a las adversidades, superarlas y construir tras haber sufrido que define la resiliencia, parece haber existido desde los orígenes de la especie humana, pero se está analizando científicamente desde las últimas décadas.

Previo a que se extendiera el uso de este término, se han utilizado en el ámbito psico-médicosocial otros similares (coping, invulnerabilidad, hardiness) pero ninguno de ellos tiene la profundidad y la potencialidad práctica de la resiliencia. Este término no es exclusivo de ninguna ciencia, aunque parece ser un préstamo lingüístico de la Física (Gil, 2010), es utilizado y analizado desde diferentes disciplinas y ámbitos del saber y entre ellas nos hemos centrado en la psicología, la cual ha demostrado en los últimos años un gran interés por la misma y concretamente la psicología positiva, que contempla la capacidad del ser humano para adaptarse y recuperarse de situaciones adversas (Vera, 2006). En este recorrido por la resiliencia consideramos importante analizar la evolución del término según el marco geográfico en el que han surgido las principales investigaciones, distinguiendo tres escuelas de pensamiento: anglosajona, europea y latinoamericana. De todas ellas, no sólo por proximidad geográfica sino por su manera de entender la resiliencia nos identificamos con la escuela europea, que considera la resiliencia como fuerza que está en todas las personas, necesitando de los demás para alimentarse y manifestarse, no perteneciendo al individuo o al

entorno, sino que surge de la interacción de ambos (Gil, 2010). Desde esta escuela, se contempla el papel activo que tiene el individuo en la construcción de su propia resiliencia.

En definitiva, la resiliencia es un constructo complejo que ha ido evolucionando y reestructurándose gracias a las aportaciones de las diferentes investigaciones que se han llevado a cabo en las últimas décadas, en la actualidad no podemos hablar de acuerdo unánime en cuanto a su definición, existen tantas definiciones como personas la han estudiado, pero tras realizar una revisión de las principales definiciones, lo que parece estar más o menos claro es que existen dos dimensiones inseparable del concepto resiliencia: la resistencia a un trauma y la evolución posterior y socialmente válida, que nunca es absoluta ni total, que es una capacidad que resulta de un proceso de interacción dinámico entre factores y no es exclusiva de personas excepcionales.

Por otra parte, esta perspectiva interaccionista del concepto resiliencia que es compartida por la mayoría de autores en la actualidad, significa tener en cuenta tanto los factores de riesgo y de protección que pertenecen al individuo, como los que se producen fuera del sujeto, es decir, en relación a la familia, la escuela o la comunidad. En este sentido son numerosos los factores identificados en las investigaciones realizadas en el campo de la resiliencia. Respecto a la concepción de factores también se ha producido una evolución, desde una visión fija e inamovible de los mismos, hasta una concepción dinámica, fluida e interactiva entre ellos. Lo que para una persona puede suponer un factor de ayuda para superar una adversidad, para otra puede ser un factor de riesgo.

La resiliencia ha necesitado de la investigación a lo largo de los años para ser un tema identificado y definido; además, el interés creciente hacia la misma conlleva la necesidad de medirla y evaluarla. Para realizar nuestro estudio, necesitábamos una escala para valorar la resiliencia que se ajustara a las características de nuestra población, por ello tras la revisión de las pruebas psicométricas más destacadas en estudios en población adulta y adolescente,

seleccionamos la escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M, de Palomar y Gómez, 2010), porque consideramos que incluía dimensiones fundamentales de la resiliencia que anteriormente habían sido medidas por separado en dos escalas diferentes de gran influencia en la investigación, además de surgir de una concepción de la resiliencia con la que coincidimos.

Desde los años noventa hasta nuestros días, las investigaciones en resiliencia se han preocupado por estudiar tanto las relaciones entre diferentes factores de riesgo y resilientes como por desarrollar modelos teóricos para promover la resiliencia a través de programas de intervención (Forés y Grané, 2008). En la actualidad existen diferentes modelos que explican el fenómeno de la respuesta humana ante la adversidad, por ello consideramos necesario recopilar algunos de los más influyentes, cada uno de ellos aporta algún aspecto a la construcción de la resiliencia, lo que nos puede servir de base teórica de referencia, para intervenir o prevenir en clave resiliente.

Por último, se ha prestado atención a un modelo que integra y engloba elementos de otros y que contempla la diversidad y complejidad de los procesos de resiliencia conocido como modelo holístico de la resiliencia

CAPÍTULO 2

EL ADOLESCENTE RESILIENTE

Este capítulo lo hemos estructurado en cinco apartados. En el primero nos acercamos a la adolescencia desde un nuevo enfoque más adecuado a la realidad y más confiado en las posibilidades de los adolescentes. Desde este enfoque, surgen nuevos modelos teóricos como el desarrollo positivo adolescente y el modelo de las competencias básicas, para seguidamente definir los principales rasgos de este nuevo enfoque de la adolescencia. El primer rasgo se refiere a las posibilidades que tienen los individuos en esta etapa, el segundo tiene que ver con la necesidad de aumentar nuestras expectativas sobre los adolescentes y las expectativas de los adolescentes sobre ellos mismos, el tercer rasgo alude al buen uso de la inteligencia para elegir bien las metas, movilizar los conocimientos, las emociones y las destrezas ejecutivas necesarias para alcanzarlas y así ampliar las posibilidades y el cuarto se dirige a la importancia de fomentar la autonomía personal y comunitaria.

En el segundo apartado se analizan diferentes aproximaciones al nuevo paradigma de la adolescencia que según Marina, Rodríguez de Castro y Lorente (2015), se pueden organizar en grandes constelaciones temáticas (clusters) que son: fortalezas del desarrollo positivo, educación del carácter, la constelación de la preparación para el trabajo, la pedagógica, la constelación de la participación activa y la educación de las funciones ejecutivas.

En el siguiente apartado describimos los principales cambios que a nivel cerebral se producen en la adolescencia. En esta etapa, el cerebro sufre grandes cambios y conocer la naturaleza de los mismos también puede ayudarnos para su comprensión. Partimos de la idea de que el cerebro sigue desarrollándose después de la infancia. En los últimos años, expertos en neurociencia han demostrado que

el cerebro continúa creciendo después de los tres primeros años de vida y que es en los años de inicio de la pubertad cuando surge de nuevo una gran explosión de actividad cerebral que afecta a las aptitudes emocionales, habilidades físicas y mentales de los individuos. Gracias a estas aportaciones, hoy sabemos que el cerebro del adolescente está lleno de posibilidades y que en esta etapa se está reorganizando, como expresa Blakemore y Frith (2007): “el cerebro todavía se está desarrollando es: adaptable y necesita ser moldeado y modelado” (p.210). Este descubrimiento supone reconocer una segunda oportunidad para el aprendizaje que debemos aprovechar.

En el cuarto apartado, nos centramos en el enfoque de la adolescencia desde la resiliencia, una perspectiva que está en sintonía con el modelo de desarrollo positivo y analizamos las principales aportaciones de diferentes investigadores que han contribuido a la identificación de las características propias del adolescente resiliente que las organizamos en dos grupos: recursos personales y externos.

A continuación, analizamos diferentes investigaciones de los últimos años sobre resiliencia en la adolescencia, organizándolas en torno a tres ámbitos: a) las que estudian la resiliencia en diferentes tramos de edad, género y clase social, b) las que se centran en factores de riesgo psicosocial c) las que pretenden detectar factores internos y externos que favorecen la resiliencia y finalizamos con unas conclusiones.

1. HACIA UN NUEVO ENFOQUE DE LA ADOLESCENCIA

Tomando como punto de partida documentos recientes partimos de un enfoque optimista versus el modelo pesimista o de riesgo. Desde este enfoque, surgen nuevos modelos teóricos que se centran en las potencialidades del adolescente (Marina et al., 2015).

1.1. Desarrollo Positivo Adolescente

En el ámbito de la psicología el considerar esta etapa del desarrollo como un período de frecuentes conflictos familiares, emocionales y conductuales, o por el contrario como período de transición evolutiva tranquila y sin demasiadas dificultades, ha sido uno de los principales debates teóricos. Esto es lo que ha llevado a hablar y definir un nuevo enfoque centrado en considerar la adolescencia como una etapa orientada a la búsqueda de un bienestar colectivo y la mejora de la sociedad (Damon, 2004; Marina et al., 2015; Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando y Pertegal, 2010).

El modelo del Desarrollo Positivo Adolescente (Positive Youth Development), surge en Estados Unidos como reacción al modelo del déficit que ha dominado en el ámbito de la psicología, la sociología, la educación y la salud pública a lo largo del siglo XX e introduce una nueva perspectiva que contempla a los jóvenes como recursos para la sociedad, destacando sus potencialidades frente a sus atribuidas incapacidades (Benson, Scales, Hamilton & Sesman, 2006; Damon, 2004).

Mientras que el modelo del déficit, se ha centrado en identificar y prevenir los problemas y desajustes de los adolescentes y ha utilizado términos como: factores de riesgo, patologías y sus síntomas para explicar el desarrollo adolescente, este modelo de desarrollo positivo resalta las fortalezas de cada joven, utilizando conceptos como: el bienestar psicológico (Bornstein, Davidson, Keyes & Moore, 2003), el desarrollo positivo adolescente (Little, 1993), los activos para el desarrollo (Benson, Mannes, Pittman & Ferber, 2004), la participación cívica (Flanagan & Faison, 2001), el florecimiento personal (Scales, Benson, Leffert & Blyth, 2000); el desarrollo moral (Damon, 2004); además se inspira en investigaciones procedentes de diversos ámbitos, entre ellas cabe mencionar: el modelo de competencia que surge en el ámbito de la psicología comunitaria (Albee, 1980), se nutre de las propuestas de Waters y Sroufe (1983) sobre la competencia social, de las aportaciones del modelo ecológico de

Bronfenbrenner (1981) y de la psicología positiva de Seligman (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). También de las aportaciones de las principales investigaciones realizadas en el ámbito de la resiliencia, tema desarrollado en el capítulo anterior de este trabajo (Oliva et al., 2010).

En definitiva este nuevo modelo encuadrado dentro de la Psicología Positiva, destaca que es el florecimiento personal, la salud mental, la felicidad, los componentes esenciales de la adolescencia. Desde este modelo se pone el énfasis en promover el desarrollo positivo y no tanto la prevención de las conductas de riesgo entre los jóvenes (Lenner, 2005; Lerner & Benson, 2003). Uno de los pioneros del modelo de desarrollo positivo adolescente ha sido Damon (1997 citado en Marina et al., 2015). Para este autor existe un concepto clave que es el de “propósito en la vida” y lo utiliza para referirse a la intención estable y generalizada que muestran los jóvenes para conseguir algo que es significativo desde un compromiso activo con la sociedad, este propósito les da la fuerza suficiente para superar las dificultades (Damon, 2008). Con sus trabajos ha demostrado que un elemento fundamental del desarrollo positivo es el poder contar con una juventud comprometida en la búsqueda del bienestar colectivo y en la mejora del mundo que le rodea la sociedad (Oliva, 2015).

1.2. Competencias básicas: las 5 Ces

Este modelo define las competencias del desarrollo positivo adolescente y propone el concepto “activos para el desarrollo”, que son los recursos tanto personales como familiares, escolares o comunitarios, que favorecen la promoción del desarrollo positivo durante la adolescencia (Oliva, 2015). El primer modelo consideraba 4 Ces (Little, 1993), estas 4 competencias incluían diversas competencias y características psicológicas. Más tarde se añade a esta propuesta una quinta competencia o factor (Roth & Brooks-Gunn, 2003; Lerner, 2004). De manera que el modelo queda configurado agrupando los 5 factores que representan las competencias cognitivas, conductuales y sociales que conforman el desarrollo adolescente positivo:

- Competencia: referida al dominio de ciertas habilidades intelectuales, conocimientos y actitudes.
- Conexión: relaciones positivas con las personas y las instituciones.
- Carácter: referido a la integridad personal y moral asumida por uno mismo.
- Confianza en sí mismo: que es la visión positiva de uno mismo y el sentido de autoeficacia y voluntad propia para desarrollar una motivación intrínseca.
- Cuidado y compasión: referidos a los valores humanos positivos, la empatía y el sentido de justicia social.

Cuando todas estas competencias están presentes, surge un sexta C: Contribución a sí mismo, a la familia, a la comunidad y a la sociedad. A todo ello hay que añadir el valor que tiene la iniciativa personal o capacidad para desarrollar una motivación intrínseca (gusto por la tarea), lo que exige un cierto esfuerzo, perseverancia y atención hacia el logro de los retos personales. Iniciativa necesaria para que se desarrolle y fomente la creatividad, el liderazgo y el altruismo (Larson, 2000).

Este modelo teórico ha sido validado empíricamente y de los resultados obtenidos, se confirma la presencia de las 5 ces como aspectos muy correlacionados con un único factor de desarrollo positivo. También se ha demostrado la relación de este factor general con la reducción de conductas de riesgo y la contribución a la comunidad. Los resultados también indican mayores puntuaciones en las Ces en chicas, con excepción de la confianza, mayor en los chicos (Lerner, Bowers, Lewin-Bizan, Gestsdottir & Urban, 2011, citado en Oliva 2015).

Desde este nuevo enfoque a los adolescentes se les considera de la siguiente manera:

- Son jóvenes que cuentan con una serie de recursos y mecanismos a desarrollar que le permiten solucionar problemas, más que considerarlos como problemáticos.

- Se destacan sus potencialidades y se palian sus lagunas, incluso de los adolescentes procedentes de ambientes desfavorecidos y con tendencia a la vulnerabilidad.

- Los adolescentes se definen como jóvenes que les gusta saber y explorar nuevas alternativas, van a desarrollar competencias y capacidades que les permiten resolver problemas de la vida diaria y hacer contribuciones interesantes al mundo y ambiente en el que viven.

- El objetivo es comprenderles, educarles e implicarles en actividades que sean significativas y tengan un valor social.

- El no poner el énfasis en los problemas, permite un desarrollo saludable; porque se cree más en sus potencialidades y destrezas que en sus problemas o déficits.

Tanto el desarrollo de competencias personales como las cognitivas y emocionales son elementos que protegen al adolescente y permiten que logren un ajuste psicológico, previniendo posibles problemas (Oliva et al., 2008).

En definitiva, podemos decir que a pesar de que la adolescencia tradicionalmente ha sido considerada como una etapa de conflictos y riesgos, en los últimos años la investigación nos está aportando datos que nos dirige a un enfoque más optimista, con amplias posibilidades. Desde las neurociencias, se ha podido demostrar la capacidad plástica del cerebro adolescente. Ahora sabemos, que la infancia no es el único período sensible y que después de la pubertad se pueden adquirir habilidades y competencias fundamentales para la vida adulta. En definitiva, el cerebro adolescente está lleno de posibilidades.

Además, disponemos de modelos de referencia para la promoción del desarrollo adolescente que se centran en el bienestar, destacan la existencia de condiciones saludables, llevan el concepto de salud a otra dimensión de la simple ausencia de enfermedad, y destacan las habilidades, conductas y competencias que son necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional (Benson et al., 2004).

Por otro lado, sabemos que el desarrollo adolescente lo tenemos que analizar desde una perspectiva ecosistémica, que considere las distintas interacciones entre el individuo y los diferentes contextos con los que se relaciona (familia, escuela y comunidad) reconociendo que la influencia del contexto contribuye al desarrollo de las capacidades. En resumen, toda esta información nos invita a reflexionar desde otra perspectiva más optimista y esperanzadora acerca de la adolescencia. Porque la educación y formación de los adolescentes exige mayores oportunidades y desafíos para que puedan tomar las decisiones adecuadas. Así, desde este modelo se habla de fomentar el talento a través de tareas evolutivas de la edad.

1.3. Rasgos del nuevo enfoque de la adolescencia

Algunos expertos en el tema de la adolescencia piden que no se etiquete a la adolescencia como etapa conflictiva y se desechen los mitos que se mantienen con respecto a los adolescentes. Por ejemplo, para Fize (2009), existe la adolescencia biológica, la cultural y la social, entre otras. Según este autor no hay una que integre la complejidad individual del adolescente con la social. Ya que los adolescentes tienen diferentes prioridades por resolver; terminar de construir su identidad personal singular y crear una identidad social que les permita reconocerse y reconocer a los otros como iguales. En este sentido, Epstein (2010) también indica que no es cierto que sea una época atormentada y de crisis irremediable. Destaca, junto con otros expertos, que se está desaprovechando una gran oportunidad educativa; porque se les está llevando hacia la irresponsabilidad, bien por miedo a educarles, por confusión o incluso por pereza. Es más apropiado

hablar de adolescencias. Es desde el antiguo paradigma donde se destaca más la vertiente biológica del adolescente incluso igualando o asumiendo que la adolescencia es una edad biológica. Como dice Marina et al. (2015):

La adolescencia es un “constructo educativo” que apareció cuando se tuvo conciencia de que introducir demasiado pronto a los niños en el mundo del trabajo impide su formación y ocluye su futuro. Por ello, muchos investigadores la hacen coincidir con la aparición de la educación obligatoria. La especie humana se caracteriza porque tiene que ser educada. Nace demasiado pronto, tiene que asimilar en muy poco tiempo las creaciones culturales que tardaron milenios en construirse, y necesita prepararse para un futuro incierto, complejo y en cambio acelerado. La educación es el procedimiento que tiene nuestra especie para adaptarse al medio y si el medio cambia constantemente, como ocurre en la actualidad, la educación ha de hacerse más duradera y más intensa (p. 12).

En este preciado documento de Marina y sus colaboradores se recogen algunos de los rasgos del nuevo paradigma, que se refieren principalmente a la función biológica y social del aprendizaje en esta etapa y los podemos resumir de la siguiente manera: las posibilidades para desarrollar expectativas; las tareas educativas del adolescente para que logre el éxito; y los recursos para el desarrollo:

1. Posibilidades: conocer más y más deprisa

Durante la pubertad hay unos cambios que hacen que los adolescentes tengan una cierta autonomía que les lleva a tomar decisiones, explorar nuevas experiencias e iniciar nuevos lazos socio-emocionales (Siegel, 2014). Más adelante, veremos cómo la neurociencia indica que en la adolescencia hay un aumento extraordinario de la capacidad para aprender. Esto significa que la adolescencia es una segunda gran oportunidad para el aprendizaje. Dice Jensen (2005), especialista en las bases neuronales del aprendizaje, que uno de los diez

mayores descubrimientos sobre el cerebro de los últimos años es que “la conducta de los adolescentes (teenage behavior) responde no solo a los cambios hormonales, sino sobre todo a rápidos y masivos cambios ocurridos en la reorganización sináptica” (p.12). Durante la adolescencia según el autor se producen cambios constantes entre los que cabe destacar tres principalmente: la adaptabilidad (el cerebro cambia constantemente), la integración (las estructuras compiten y cooperan); y la sofisticación (el cerebro es altamente complejo). Desde este nuevo planteamiento se destacan las fortalezas del desarrollo y se palían las lagunas o fallos. Las posibilidades se refieren a las potencialidades del adolescente. Los neurólogos señalan que el cerebro pasa por “períodos sensitivos”, en que su capacidad de aprender es mayor. La adolescencia es uno de esos períodos. Durante estos años, la neuroplasticidad aumenta, se reorganizan las sinapsis, la mielinización permite una mayor rapidez de transmisión de conocimientos y habilidades, todo esto hace que la adolescencia sea un período de gran importancia para la educación.

2. Expectativas y oportunidades

El segundo rasgo se refiere a la necesidad que tienen los adultos de mirar la adolescencia desde un prisma más amplio consistente en aumentar las expectativas sobre los adolescentes, a la vez que favorezcan el desarrollo de las expectativas de los adolescentes sobre ellos mismos. En este punto los expertos destacan que la adolescencia es un período de proporcionar oportunidades y favorecer su desarrollo. Estas oportunidades deben dirigirse a brindarles funciones útiles en la comunidad que fomenten el servicio a los demás (Benson et al., 2004).

Quien ha llevado el desarrollo de las expectativas de los adolescentes a la práctica además de Benson ha sido Damon y Gregory (2003), quienes están llevando a cabo programas y acciones orientadas a favorecer las expectativas en los jóvenes; destacan que una sociedad moderna debe integrar a sus jóvenes con todo su potencial en actividades y en compromisos con su sociedad. Estos mismos autores dicen que no se trata de olvidar y mucho menos de abandonar la

prevención de problemas, porque existen; sino más bien hay que crear un marco más amplio que promocióne los resultados positivos en los jóvenes.

Dentro del nuevo paradigma no es importante sólo insistir en lo que la sociedad debe hacer por el adolescente, sino en lo que el adolescente puede hacer por la sociedad.

3. Éxito para realizar las tareas evolutivas

Este rasgo se refiere al buen uso de la inteligencia para elegir bien las metas, movilizar los conocimientos, las emociones y las destrezas ejecutivas necesarias para alcanzarlas, de este modo se amplían las propias posibilidades. En esta etapa es importante saber la mejor manera para realizar las “tareas evolutivas” propias de la adolescencia; para ello hay que enseñar a utilizar recursos que tiene el adolescente y que vaya adquiriendo otros nuevos; todo ello se hace con entrenamiento o ayuda extracurricular. Las tareas evolutivas consisten en los procesos y mecanismos que el adolescente tiene que poner en práctica para alcanzar los objetivos propios de la edad, que pueden ser de índole biológica y/o social. Simpson (2001) recoge diez tareas propias de esta etapa: adaptar el comportamiento a un cuerpo sexual y afectivamente maduro; desarrolla y aplicar habilidades de pensamiento abstracto; desarrollar y aplicar un nivel abstracto de toma de perspectivas; desarrollar y aplicar nuevas habilidades para la resolución de problemas, toma de decisiones y resolución de conflictos; identificar normas morales; comprender y expresar emociones más complejas, propias y ajenas; formar amistades; desarrollar y establecer aspectos claves de la identidad; pedir un aumento de responsabilidad y de roles maduros; y renegociar las relaciones con los adultos.

4. Asunción de autonomía e independencia

Una de las principales tareas evolutivas del adolescente es hacerse cargo de su propia vida, aprender a ser autónomo, establecer su propia identidad y sus nuevos roles sociales. Marcia et al. (2011), basándose en la teoría de Erikson

(1972) indica que la formación de la identidad adolescente puede darse en cuatro formas:

- Compromiso. Se persiguen metas ideológicas y profesionales que no han sido elegidas por ellos. Buscan la aprobación de los demás. Son conformistas y respetuosos.
- Moratoria. Posponen las opciones finales. Suelen ser más independientes, flexibles y relativos intelectualmente.
- Construcción de la identidad. Han finalizado el esfuerzo, han hecho sus elecciones y persiguen metas profesionales o ideológicas.
- Difusión de la identidad. No acaban de decidirse.

Respecto a la identidad positiva de los adolescentes hay que considerar el poder personal que sienten sobre el control de las cosas que les ocurren; su autoestima, eje central de la identidad; su objetivo vital mediante el cual reconocen su propósito de vida; visión positiva de su futuro personal, que suele ser optimista ante su futuro.

En definitiva, desde esta perspectiva del nuevo modelo se destaca como uno de los roles posibles el cívico-social (ej., sensibilidad hacia personas o grupos en desventaja social, compromiso por ayudar, o trabajar en pro de una causa social). La orientación hacia el bienestar de otros y el comportamiento prosocial con sus correspondientes valores y cogniciones cambia con la edad. Los juicios morales orientados a otros y los comportamientos prosociales están relacionados con la capacidad de tomar perspectiva, la cual se expande en la adolescencia (Eisenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy, & Shepard, 2005). Durante la adolescencia, los jóvenes toman conciencia que, al ponerse en la perspectiva de otro, la mutualidad de esta perspectiva otorga una visión tanto de si mismo como del otro, de un sistema psicológico complejo de valores, creencia y actitudes.

2. LAS CONSTELACIONES DEL NUEVO MODELO

Dice Marina et al. (2011) que los trabajos realizados dentro del nuevo enfoque de la adolescencia pueden estructurarse en torno a grandes constelaciones temáticas (clusters). Se podrían destacar seis grandes agrupaciones o constelaciones que son: desarrollo positivo de los adolescentes: sus fortalezas; educación del carácter; preparación para el mercado de trabajo; la pedagógica; participación ciudadana; desarrollo y aprendizaje de las funciones ejecutivas.

2.1. Fortalezas del desarrollo positivo

Este concepto procede de la filosofía de Maslow (1954/1991), quien habla de la Psicología Positiva y destaca que en la adolescencia la educación ha de orientarse de manera positiva porque favorece el crecimiento y la autorrealización del adolescente. Este autor entiende que la educación consiste en enseñar al niño a descubrir lo mejor de sí mismo. El mensaje a los padres es que no se trata de ser los mejores, sino de ser padres eficaces (Maslow, 1962). Otro hito importante es que a principios de los 80 surge el modelo de competencias, como conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para la realización de una tarea. Este concepto de competencias se contempla en el programa Horizonte 2020 de la OCD. Se dice que los jóvenes deben dominar un conjunto de habilidades y destrezas para acceder al mercado laboral. De hecho, los sistemas educativos europeos han adaptado el procedimiento de competencias, que son las que deben adquirir a través de todo el proceso educativo.

Autores como Waters y Sroufe (1983) se refieren a la competencia social como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que debe dominar el adolescente para su buen desarrollo y para alcanzar adecuadamente sus metas (Informe UNESCO, 2012). En nuestro país las competencias señaladas por la Ley Orgánica de la Educación son: comunicación en lengua materna y en lenguas extranjeras, competencia matemática, competencia científico-tecnológica,

competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia artística. Recordemos que en el modelo de las 5 Ces, hemos hablado de las competencias.

El modelo de Desarrollo Positivo adopta una perspectiva centrada en el bienestar, pone un énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para mantener el bienestar personal o social (Benson et al., 2004). En este sentido, queremos destacar que como dice Marina et al. (2015):

En el Modelo Positivo se incluyen los estudios sobre resiliencia iniciados por Garmenzy (1983) y Werner y Smith (1982), quienes cuestionan la imagen del niño y el adolescente como un sujeto frágil y vulnerable. Este concepto se refiere a los procesos que llevan a algunos sujetos a mostrar una buena adaptación a pesar de estar expuestos a una adversidad severa (Luthar & Brown, 2007; Rutter, 1987). La resiliencia tiene que ver con las diferentes reacciones individuales ante situaciones traumáticas, y quizá su definición más popular sea la de una adaptación positiva a pesar de experiencias de adversidad o trauma. Es decir, aunque hay una importante evidencia acumulada acerca de los efectos negativos que tienen sobre la salud algunas situaciones estresantes, tales como la pobreza, la guerra, o la muerte de familiares cercanos, muchas personas consiguen atravesar estas adversidades sin sufrir secuelas. En los últimos años se han acumulado datos que indican que algunos recursos tanto personales (autoestima, autoeficacia, optimismo), como sociales (apoyo familiar, redes sociales), protegen a las personas de los efectos negativos de las situaciones adversas (Luthar, 2006) (p.19).

También es justo citar los estudios y aportaciones de Damon (1997), quien en sus trabajos analiza procedimientos usados por los adolescentes para ir más allá (trascender y transferir) sus necesidades más allá de sus propios intereses. Desde su óptica positiva, considera que el individuo desde su infancia manifiesta una predisposición a la empatía y conducta prosocial. Respecto a entender la

adolescencia como un período donde se desencadenan y desarrollan una serie de fortalezas, que hay que favorecer, se citan un conjunto de 24, recogidas en seis conjuntos o componentes: sabiduría; valor y perseverancia; humanidad y amor; justicia, templanza; y trascendencia. Dichas fortalezas están incluidas en el cuestionario de Peterson y Seligman (2004). Oliva et al. (2010) han realizado una adaptación de este cuestionario en un estudio empírico con adolescentes de 12 a 18 años. Los resultados apuntan relaciones positivas significativas entre las diferentes fortalezas y satisfacción con la vida, autoestima y afecto positivo; y relaciones negativas con variables psicopatológicas como la depresión o el estrés (Giménez, Vázquez y Hervás, 2010). Cabe destacar además que las fortalezas que se repiten sistemáticamente asociadas a bienestar (gratitud, intimidad, vitalidad y optimismo), son las mismas que se asocian de forma negativa con problemas psicopatológicos. Peterson y Seligman (2004) crean el VIA-IS (Values in Action Inventory of Strengths) para medir las 24 fortalezas personales englobadas en sus 6 virtudes, a fin de poder identificar en las personas adultas (mayores de 18 años) cuáles son sus principales fortalezas. Peterson y Seligman han obtenido resultados de una muestra de más de 150.000 adultos de todo el mundo (ver Figura 2.1.). El VIA-IS está inspirado en la medida de evaluación StrengthsFinder de la Organización Gallup (Buckingham & Clifton, 2001). Existe una versión reducida del VIA-IS (Test Breve de Fortalezas), que consta de 24 ítems con una escala tipo Likert de 6 puntos, donde 1 significa “No aplicable” y 6, “Siempre”. Sin embargo, no posee la validez y fiabilidad del VIA-IS con sus 240 ítems ya que éste es más completo, y la versión reducida mide cada fortaleza con un único ítem. Siguiendo en la misma línea del VIA-IS, Peterson y Seligman (2004) también desarrollan un instrumento de medida para identificar las 24 fortalezas personales en niños y adolescentes, el VIA-Youth (Values in Action Inventory Strengths for Youth).

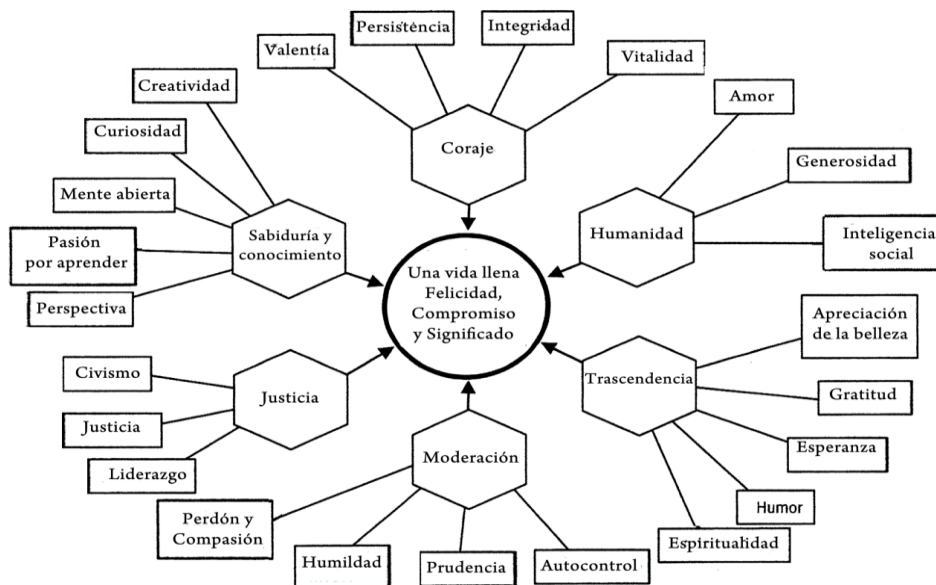


Figura 2.1. Fortalezas englobadas en las 6 virtudes de Peterson & Seligman (2004).

El origen de la Psicología Positiva, como indicamos en el capítulo anterior, se debe a Seligman (1999), quien siendo presidente de la Asociación Americana de Psicología (APA) dirige su intervención a un tema nuevo (Psicología Positiva), tratado de manera fortuita en 1997 con Csikszentmihalyi. Ambos autores empiezan a contemplar la laguna existente en la Psicología y proponen la Perspectiva Positiva versus a la Perspectiva del déficit. La Psicología se había anclado en el paradigma del déficit y aprovechando su presidencia en la APA, inicia un cambio en el enfoque la psicología (Seligman, 1999).

El campo de la psicología positiva a nivel subjetivo trata de experiencias subjetivas valoradas: bienestar y satisfacción (en el pasado); esperanza y optimismo (para el futuro); flujo y felicidad (en el presente). A nivel individual, trata de características individuales positivas: la capacidad de amar y vocación, coraje, habilidad interpersonal, sensibilidad estética, perseverancia, perdón, originalidad, futuro; mentalidad, espiritualidad, alto talento y sabiduría. A nivel de grupo, se trata de las virtudes cívicas e instituciones que mueven a los individuos

hacia la ciudadanía: responsabilidad, promoción del talento, altruismo, civismo, moderación, tolerancia y ética de trabajo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p. 5).

A partir de este momento se inicia un nuevo modelo o paradigma orientado a diseñar medidas de evaluación de las fortalezas del individuo, así como a diseñar e implementar programas para favorecer el desarrollo de dichas fortalezas. Sin embargo, hay voces discrepantes con este modelo de Psicología Positiva. Por ejemplo, Fernández-Ríos y Novo (2012) indican que este modelo no es nuevo, no aporta nuevas soluciones a ningún problema existencial que no hubiese sido ya abordado por los pensadores clásicos occidentales y orientales, y el sentido común; incluso los temas que trata han sido estudiados ya en la filosofía y antropología. Respecto a la evaluación de algunas competencias y fortalezas, Fernández-Ríos y Novo (2012), consideran que se trata de crear ambientes contextuales para la construcción de recursos inter e intrapersonales que generan el uso de recursos psicológicos, lo que ya ha sido tratado en la psicología occidental. A esto hay que añadir otras críticas referidas a la falta de reconocimiento de los trabajos científicos de este modelo, el peligro que tiene en la sobresimplificación de la experiencia humana, por llevar al extremo la actitud positiva que podría difuminar e incluso perder una parte de la realidad (Prieto-Ursúa, 2006).

Pero no todo son críticas, también hay defensores que vienen a destacar que la Psicología Positiva tiene como objetivo favorecer competencias y capacidades que posee el ser humano, en las fortalezas psicológicas, y en las emociones positivas. Desde este modelo hay gran interés por incluir el bienestar y la salud mental, se han diseñado medidas para controlar el bienestar psicológico de los ciudadanos en las estadísticas nacionales de este país (Vázquez, 2013). Dice el autor que “a pesar de haberse cuestionado su novedad y relieve científico, incluso la honestidad de sus seguidores, hay ciertas evidencias sobre el cuerpo amplio de investigación que existe sobre las emociones y cogniciones positivas

(p.ej.: optimismo) y su relación con la salud y el bienestar psicológico” (p. 91). La Psicología Positiva está contribuyendo, con los conceptos y herramientas propios de la Psicología, a articular y apoyar una buena parte de la investigación y promoción de esos temas cruciales. El autor acaba diciendo que sin duda esta perspectiva incide en competencias, capacidades y fortalezas, o emociones positivas, sin ignorar la complejidad de la naturaleza humana. Poco hay que objetar a esa idea. Respecto a las críticas que la Psicología Positiva, en general, y sus trabajos, en particular, han tenido por parte de otros autores (Cabanas y Sánchez, 2012; Fernández-Ríos y Novo, 2012; Pérez-Alvarez , 2012), Vázquez (2013) responde de la siguiente manera: “creo que estos críticos no deben tener motivos para preocuparse porque no se trata de ningún enemigo sino de colegas preocupados honestamente por entender mejor el bienestar humano y que firmemente consideran que es un objetivo legítimo y deseable de la Psicología” (p. 106). Señala que todavía queda mucho camino por recorrer, aplicar y validar propuestas que reflejen las evidencias de este modelo.

En este mismo sentido se pronuncia Avia (2006) cuando dice que a pesar de las críticas, la Psicología Positiva está realizando un gran esfuerzo por identificar, evaluar y fomentar las propias fortalezas y desarrollarlas. Finalmente, hay que hacer mención al trabajo de Oliva y colaboradores (2008, 2010), quienes han elaborado un modelo de desarrollo positivo adolescente, fundamentado en una visión optimista del ser humano. Cuentan con trabajos empíricos en los que se destaca que “cuando se dan las condiciones favorables, y chicas y chicos se ven implicados en relaciones saludables con su contexto, se desarrollan como ciudadanos prosociales y responsables que realizan su contribución personal a la sociedad en la que están inmersos” (Oliva et al., 2010, p. 11).

2.2. Educación del carácter: ética y liderazgo

Otro de los conceptos que incluye el nuevo modelo de la Psicología Positiva es el relacionado con la virtud o fortaleza orientada a alcanzar los valores positivos considerados en la sociedad. Seligman (2003) considera que hay que

incluir el carácter como concepto central del estudio científico del comportamiento humano, lo cual no deja de plantear problemas. Hay que aclarar que el carácter se centra principalmente en la experiencia emocional y en el compromiso que todo individuo tiene con la sociedad. El carácter tiene que ver con los rasgos personales que el individuo valora e incluso por los que queremos ser valorados (Sennett, 2000).

Quienes más han trabajado por la educación del carácter han sido los miembros del Josephson Institute of Ethics, dirigidos por Michael Josephson (1998, 2002). Ellos diseñan los 11 principios sobre los que se sustenta la educación del carácter: fomenta los valores éticos; incluye el desarrollo del pensamiento, emociones y sentimientos; es una educación intencional y proactiva clave para todas las etapas escolares; la escuela debe velar por la educación del carácter; se deben ofrecer oportunidades a los estudiantes para favorecer el desarrollo del carácter; se debe incluir en los currículos educativos para lograr un respeto mutuo y tener el éxito; sirve para favorecer la motivación intrínseca; es clave para favorecer la responsabilidad; exige liderazgo; la comunidad escolar y la social deben hacer un esfuerzo para construir el carácter; se debería hacer una valoración del buen carácter como indicativo del éxito.

Este autor recoge los principales indicios que cualquier centro educativo o institución debe incorporar a su currículo. Dichos indicios se recogen en tres grandes dominios: a) académico: orientado a favorecer la curiosidad; el crecimiento personal; la responsabilidad; las habilidades de pensamiento; solución efectiva de problemas y toma de decisiones; b) socio-emocional: competencias socio-emocionales y valor de las mismas; auto-gestión (incluida la resiliencia, autodisciplina y flexibilidad, entre otras); conciencia social; destrezas y actitudes para el éxito; y c) dominio del carácter: ética, confianza, respeto, responsabilidad, justicia, cuidado y ciudadanía. Al hilo de esto se han diseñado y aplicado 39 programas, cuya evaluación ha puesto de relieve que 33 de los mismos han resultado ser efectivos (Berkowitz & Bier, 2005).

2.3. El mundo del trabajo: nuevas competencias

En esta constelación se incluyen las exigencias del mercado laboral así como el problema del absentismo y abandono escolar. El Banco Mundial (2005) hace un excelente estudio orientado a concienciar a los países a ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes en la Educación Secundaria. En dicho trabajo se destaca la necesidad de que los individuos sean capaces de producir ideas innovadoras y creativas, sean flexibles y estén dispuestos a cambiar de carrera profesional varias veces en su vida productiva, lo que ha llevado a los gobiernos de la OCDE a dar gran valor a la construcción de “capital creativo”. También se recogen las siguientes habilidades necesarias para el mercado laboral: pensamiento experto (resolución de problemas para los que no hay ninguna solución establecida); comunicación compleja (interacciones con otros para adquirir información); tareas cognitivas rutinarias (algorítmicas); tareas manuales rutinarias y tareas manuales no rutinarias. Además, se añaden las nuevas competencias escolares referidas a los siguientes dominios:

- **Cognitivo.** Se refiere a la capacidad de razonamiento, memoria y solución de problemas. Incluye tres clusters o agrupaciones de competencias: procesos y estrategias cognitivas, conocimiento y creatividad. Estos clusters a su vez, incluyen competencias como: el pensamiento crítico, la competencia para la adquirir información (information literacy), el razonamiento y la argumentación, y la innovación.

- **El dominio intrapersonal.** Se refiere a la capacidad para gestionar el propio comportamiento y las emociones; a la autorregulación o capacidad para alcanzar las metas propias, incluyendo los objetivos de aprendizaje; y la metacognición. Incluye tres clusters de competencias: apertura intelectual, ética del trabajo y responsabilidad y auto-evaluación positiva. Estos clusters incluyen competencias como: la flexibilidad, la iniciativa, la apreciación de la diversidad, y la metacognición.

- El dominio interpersonal. Se refiere a la capacidad para expresar ideas, interpretar y responder a mensajes de otros. Incluye dos clusters de competencias: el trabajo en equipo y la colaboración, y el liderazgo. Estos clusters incluyen competencias como: la comunicación, la colaboración y la responsabilidad, y la resolución de conflictos.

La adquisición de estas competencias exige un aprendizaje profundo, proceso mediante el que un individuo es capaz de utilizar lo que ha aprendido en una situación y aplicarlo a una nueva situación (transferencia). El conocimiento transferible es el resultado del aprendizaje profundo, e incluye conocimientos del tipo: a) factual: integrado, más que tomando los hechos separadamente; b) conceptual: modelos, esquemas, principios; c) procedimental: automatizados, más que esforzados; d) estrategias: específicas cognitivas y meta-cognitivas; y e) creencias: productivas acerca del aprendizaje. Mención especial se hace a la Metacognición, que incluye un conjunto de habilidades que sirven para: a) integrar el aprendizaje formal e informal, conocimientos declarativos (saber qué) y conocimientos procedimentales (saber cómo); b) acceder y aplicar distintas formas e inteligencia más allá de procesos estrictamente cognitivos; c) trabajar y aprender con eficacia y en equipo; d) enfrentarse, transformar y resolver conflictos pacíficamente, lo que incluye habilidades ciudadanas participativas y activas; e) crear, reorganizar y transferir conocimientos; f) manejar situaciones ambiguas, problemas imprevistos y circunstancias imprevisibles; g) hacer frente a múltiples carreras, aprendiendo a posicionarse en un mercado de trabajo y a elegir y generar la educación y la formación relevante (Banco Mundial 2005, p. 87).

En definitiva, se destacan las competencias para una buena vida y para una buena sociedad. La ética de la virtud indica los siguientes aspectos que permiten actuar a la persona: sus creencias, deseos, sentimientos, disposiciones internas o habilidades. Se identificaron cinco competencias claves que no se reducían al currículo, ni a la escuela: competencias para enfrentarse a la complejidad de la sociedad; competencias perceptivas; sensibilidad al contexto, exige flexibilidad

para encontrar caminos alternativos y llegar al mismo objetivo; competencias normativas, implica reflexión sobre las normas y evaluación de casos particulares; competencias cooperativas, se refiere a la capacidad para confiar en otras personas; la confianza o capital social decisivo; competencias narrativas referida a la capacidad de contar historias (OCDE, 2005).

2.4. Nuevas pedagogías: emociones y sentimientos

Recordemos que la Psicología Positiva tiene sus raíces en la Psicología Cognitiva y Humanista. En este sentido, Seligman se fundamenta en las nuevas pedagogías y el aprendizaje profundo propuesto por Fullan (2013), quien pretende renovar los objetivos para la educación y el aprendizaje profundo; se incluyen habilidades para capacitar al estudiante a adaptarse al mundo cambiante. El aprendizaje profundo se refiere al aprendizaje de recursos para desarrollarse y lograr el éxito durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los recursos que enuncia Fullan (2013) se pueden resumir de la siguiente manera:

- Educación del carácter. Incluye habilidades como honradez, autorregulación y responsabilidad, perseverancia, empatía por la contribución a la seguridad y beneficio de los demás, confianza en sí mismo, salud y bienestar personal, habilidades para la carrera y la vida.
- Ciudadanía. Es el conocimiento global, sensibilidad y respeto por otras culturas, participación activa en el tratamiento de las cuestiones de sostenibilidad humana y ambiental.
- Comunicación. Consiste en saber comunicarse oralmente, por escrito y con una variedad de herramientas digitales de manera eficaz; habilidades de escucha.
- Pensamiento crítico y resolución de problemas. Consiste en saber utilizar el pensamiento crítico para diseñar y gestionar proyectos,

resolver problemas, tomar decisiones eficaces utilizando una variedad de herramientas y recursos digitales.

- Colaboración. Saber trabajar en equipo, aprender de y contribuir al aprendizaje de los demás, habilidades de redes sociales, empatía al trabajar con la diversidad de los demás.
- Creatividad e imaginación. Es el emprendimiento económico y social, tener en cuenta y buscar nuevas ideas y liderazgo para la acción.

Este tipo de aprendizaje profundo y significativo defiende que los profesores deben considerar los siguientes principios: la escuela debe estar conexas; se ha de fomentar la relación recíproca entre estudiantes y profesores; explorar una actitud (mentalidad) pedagógica de investigación; crear entornos de aprendizaje interactivo (estudiantes y profesores). Es importante saber escuchar a los estudiantes y éstos deben: a) HACER se refiere participar en participar en los temas que les interesan, participar y contribuir a su entorno de aprendizaje, pertenecer a un grupo o asociación significativa; b) SENTIR la autonomía en el aprendizaje, autoeficacia, eficacia colectiva, respeto, pertenencia, motivación, conexión con el entorno; y c) SER guías de su propio aprendizaje, autorreguladores, curiosos, ciudadanos activos y comprometidos (Ontario Department of Education, 2013). También se incluye el poder que adquiere el adolescente lo que hace que sea independiente y gestor de su propio aprendizaje dirigido a lograr las metas de su aprendizaje (autodirigido).

2.5. Participación activa

Se refiere a la educación para la ciudadanía consistente en favorecer el aprendizaje de habilidades para la participación social. La educación para la ciudadanía incluye tres componentes interrelacionados: conocimiento cívico (destrezas sociales y espacios de convivencia social); destrezas cívicas (habilidades intelectuales y de participación); y virtudes cívicas (rasgos de

carácter, respeto, responsabilidad, civismo, integridad, tolerancia, autodisciplina, compasión, protección de los derechos, honestidad, promoción del bien común).

En nuestro país la educación para la ciudadanía se recoge en la LOGSE (1990) como una asignatura transversal, cuyos objetivos se concretan en: desarrollar la capacidad de análisis y crítica ante los aspectos injustos y normas sociales vigentes; desarrollar la capacidad de elaboración autónoma, racional y dialógica de principios generales de valor; propiciar comportamientos coherentes con los principios y normas que personalmente ha construido la persona; y lograr que se adquieran las normas que la sociedad, de modo democrático y buscando la justicia y el bienestar colectivo, se ha dado.

2.6. Educación de las funciones ejecutivas

Esta constelaciones de refiere al “factor E” o funciones ejecutivas o procesos externos de control del cerebro, estudiados en la neurociencia. Son las que estructuran y organizan todas las demás funciones intelectuales, emocionales y motoras, que van dirigidas al logro de las metas. Estas funciones incluyen la constancia, la resiliencia, la determinación, la auto-regulación, la autoeficacia, el autocontrol, la autodisciplina, los hábitos de trabajo, la resistencia al esfuerzo, la capacidad de soportar la frustración. Las funciones ejecutivas son las que nos hacen humanos (Baumeister, Heatherton & Tice, 1994; Marina, et al., 2015). Están localizadas, fundamentalmente, en los lóbulos frontales, que tenemos extraordinariamente desarrollados, por comparación con el resto de los animales. Las funciones ejecutivas se incluyen en cuatro grupos: a) gestión de la atención (involuntaria y voluntaria); b) gestión de la memoria (podemos decidir lo que queremos aprender; c) gestión de las emociones (tenemos emociones diseñadas genéticamente, pero podemos educarlas, bloquearlas o estimularlas; y d) gestión del comportamiento (poseemos comportamientos preprogramados, pero podemos elegir metas y dirigir nuestra conducta a alcanzarlas). Es quizás la “voluntad” o la libertad quienes nos permiten gestionar estas funciones ejecutivas.

Es precisamente durante la adolescencia cuando las funciones ejecutivas se desarrollan; por tanto, es importante la educación desde este nuevo modelo Positivo. En la adolescencia las funciones ejecutivas permiten a los individuos elegir entre diversos caminos y regular sus intercambios con un entorno cambiante y complejo. La adolescencia se caracteriza por experimentar acelerados cambios internos y externos, lo que hace más decisivas las capacidades de autorregulación, planificación y monitorización de la propia conducta.

El desarrollo de las funciones ejecutivas está influido por la educación, el entorno, la infancia vivida, el desarrollo neuronal, pero durante la adolescencia depende sobre todo de la propia acción del sujeto. Uno tiene que aprender a elegir sus metas juiciosamente, seleccionar sus estrategias, negociar con las circunstancias. Esto no es fácil porque hay que seleccionar los medios para ir a un fin que no se conoce bien (Lerner et al., 2011). En definitiva, es importante que los adolescentes aprendan los procesos mediante los cuales son conscientes de reproducir sus habilidades reguladoras que le posibilitan adquirir los medios para lograr sus metas.

3. EL CEREBRO ADOLESCENTE

Las causas de los cambios corporales y fisiológicos, que se inicia en la pubertad y posibilitan el paso de la adolescencia a la etapa adulta, se conocen desde hace tiempo, sin embargo esto no sucede con las causas de las modificaciones mentales propias de la adolescencia, que se han explicado a través de los cambios en las relaciones con iguales, con los padres, la incorporación al mundo adulto etc., pero no se habían podido explicar en términos neurológicos (Burunat, 2004). En realidad, son las aportaciones de recientes investigaciones en el ámbito de las neurociencias las que han conseguido demostrar, que el desarrollo del cerebro humano no acaba como se pensaba, en la infancia temprana, sino que continua desarrollándose a lo largo de la vida, pasando por la adolescencia, etapa en la que nos vamos a centrar.

Como consideran Blakemore y Frith (2007): “La idea de que el cerebro sigue desarrollándose después de la infancia es relativamente nueva” (p.195).

Uno de los estudios pioneros que consiguió demostrar que la última región que se desarrolla en el cerebro humano es la corteza frontal, fue el realizado en la década de los 70 por Huttenlocher (1979). Para realizar la investigación utilizó las autopsias de cerebros de niños, adolescentes y personas adultas y comprobó que la corteza frontal presentaba diferencias antes y después de la pubertad.

Pero las aportaciones más interesantes acerca de los cambios cerebrales durante la adolescencia, son muy recientes ya que hasta hace aproximadamente una década, la estructura del cerebro humano sólo se podía estudiar después de la muerte, pero gracias a la utilización de técnicas de resonancia magnética, en la actualidad se puede explorar el cerebro humano vivo en todas las edades y hacer un seguimiento de los cambios en la estructura y sus funciones (Blakemore y Frith, 2007). Son las aportaciones de este tipo de investigación, la que han podido confirmar que la maduración de determinadas zonas del cerebro como la corteza frontal termina en la edad adulta (Giedd et al., 1999).

A continuación, describimos los principales cambios que a nivel cerebral se producen en la adolescencia.

3.1. Principales cambios del cerebro adolescente

El conocimiento del desarrollo cerebral durante esta etapa de la vida es muy reciente. Hace tan sólo treinta años que los científicos que estudian el cerebro creían que tras los primeros años de vida éste estaba equipado de las células que llegaría a tener y el cerebro adulto era incapaz de cambiar. Además, el cerebro humano sólo se podía estudiar mediante autopsias tras la muerte (Blakemore y Frith, 2007). En los últimos años, debido a los avances tecnológicos, los neurocientíficos han realizado varios estudios usando las imágenes de Resonancia Magnética (IRM) lo que les ha permitido investigar el cerebro humano vivo en

todas las edades y hacer seguimiento de los cambios en la estructura y funcionamiento.

En la actualidad se usan dos tipos de imágenes de Resonancia Magnética para la investigación: a) la IRM estructural, la cual nos aporta fotografías de alta resolución del cerebro interno y nos permite averiguar la cantidad de materia gris y cómo cambia con la edad y b) la IRM funcional, que nos aporta videos de la actividad cerebral que está sucediendo en nuestro cerebro cuando estamos realizando una tarea como pensar, sentir o percibir algo (Blakemore y Frith, 2007). Estos progresos tecnológicos han propiciado un cambio en la forma de pensar acerca de desarrollo del cerebro, ya que en este momento se tiene la certeza de que no se acaba en la infancia, el cerebro continúa desarrollándose en la adolescencia y después de la misma.

Los cambios más decisivos que se han identificado en el cerebro en estos últimos años, durante la etapa de la adolescencia, se pueden localizar en dos zonas diferenciadas: en el lóbulo frontal y en el sistema límbico.

Uno de los cambios importantes que se producen durante la adolescencia a nivel cerebral es *la maduración progresiva del lóbulo frontal*, esta zona se desarrolla de forma significativa durante esta etapa.

Los estudios que se ha centrado en esta región del cerebro han demostrado que en la etapa inmediatamente anterior a la pubertad se produce un aumento de la sustancia gris en las cortezas frontales (en las chicas hasta los 11 años y en los chicos hasta los 12 años) que disminuye después, produciéndose un recorte en la sinápsis. (Gogtay et al., 2004, citado en Oliva, 2007). Sin embargo conforme nos adentramos en la adolescencia, se produce un incremento simultáneo de la sustancia blanca en la corteza frontal.

Esta disminución de sustancia gris dentro de la corteza prefrontal que aparece inmediatamente posterior a la pubertad, es debida a una poda sináptica que se trata de un proceso que consiste en la eliminación de las sinapsis no

utilizadas, de tal forma que las utilizadas se fortalecen y se inicia un proceso de reajuste. Este recorte sináptico lo que provoca es una disminución en la densidad sináptica de la zona tras la pubertad y durante la adolescencia (Blakemore y Frith, 2007). En definitiva esto significa que durante estos años, el cerebro adolescente es inmaduro a nivel de los lóbulos frontales y que durante esta etapa a nivel de transmisión neuronal se está produciendo un reajuste, primero se produce una activación neuronal, después una disminución o recorte, para conseguir un ajuste progresivo conforme el sujeto vaya adquiriendo mayor madurez.

Si tenemos en cuenta el papel importante de la corteza prefrontal en funciones ejecutiva y de autorregulación de la conducta (Rubia, 2004), es acertado pensar en la relación que estos procesos de desarrollo cerebral, tienen con algunos de los comportamientos propios en la adolescencia, como la asunción de conductas de riesgo, búsqueda de sensaciones, dificultad para ponerse en el lugar de los demás, humor inestable etc.... Durante esta etapa existe un recorte de conexiones neuronales las cuales en cierta medida van a condicionar la efectividad de las funciones propias de esta zona.

Unido a la maduración progresiva que durante la adolescencia se produce en el lóbulo frontal hay que destacar otro fenómeno, que es también importante y hace referencia a *la progresiva mejora en la conexión entre este lóbulo y algunas estructuras límbicas*. La conectividad entre regiones del cerebro se activa por el aumento de sustancia blanca y el proceso de mielinización (un nervio mielinizado transmite el impulso nervioso mucho más rápido que el no mielinizado).

El que esta conexión vaya madurando durante la adolescencia, supone mayor control cognitivo e inhibición de las emociones y la conducta (Goldberg, 2002). Las respuestas emocionales automáticas cada vez estarán más controladas por la corteza prefrontal, lo que indica una disminución de la impulsividad propia de la adolescencia temprana (Weinberger, Elvevag & Giedd, 2005). Si al principio de la adolescencia la autorregulación conductual dependía de una inmadura corteza prefrontal a final de esta etapa y en la adulta, la responsabilidad del

control estará repartida por varias áreas cerebrales lo que mejora su eficacia (Luna et al; 2001 citado en Oliva, 2007). El sistema límbico está situado en el cerebro profundo y está involucrado en tareas como el procesamiento de emociones y el sistema de recompensas. Durante la adolescencia, las conductas que se manifiesten, van a depender de la conexión entre estas dos zonas del cerebro, por un lado están los lóbulos frontales en pleno desarrollo que es el que nos permite controlarnos y por otro, el sistema límbico que nos impulsa a experimentar emociones, que también está madurando. Damasio (1996), se refiere al lóbulo frontal como la sede de la moralidad y aclara que los lóbulos frontales que están bien conectados con el sistema límbico, ayudan a poner freno a la conducta de asumir riesgos.

Pero si existe desconexión entre las áreas, las respuestas estarán más desligadas, así por ejemplo se podría entender la conducta impulsiva o emocional de un adolescente frente a una respuesta racional. Si lo hace de forma impulsiva, es porque está siguiendo las órdenes de las estructuras límbicas y estaría actuando con menos influencia de la corteza prefrontal y viceversa (Eshel, Nelson, Blair, Pine & Ernst, 2007 citado en Oliva, 2007).

Entre las aportaciones que los neurólogos han realizado en los últimos años, cabe mencionar la confirmación de que el cerebro pasa por *períodos sensitivos* en los cuales su capacidad de aprender es mayor. La adolescencia corresponde a uno de esos períodos. Durante estos años, la plasticidad del cerebro aumenta, se reorganizan las sinapsis, la mielinización propicia una transmisión más rápida, en definitiva el cerebro adolescente se considera más eficaz, con capacidad para el cambio y el aprendizaje. La plasticidad es la esencia de la neurobiología adolescente y es lo que determina su potencial para aprender y su carácter vulnerable (Jensen, 2003).

Durante esta etapa el cerebro todavía se está desarrollando, por ello entender los cambios que están sucediendo a nivel cerebral nos puede resultar de gran ayuda para comprender muchas de las conductas propias de esta etapa que

tanto preocupan. La adolescencia es una etapa de vulnerabilidad y de reorganización cerebral, en la que el contexto va a condicionar, el proceso de desarrollo cerebral no es independiente del contexto. Oliva (2007) expone que un entorno con actividades estimulantes puede favorecer la maduración de la corteza prefrontal y las capacidades autorregulatorias, además considera que el afecto tiene un papel muy importante durante la infancia y adolescencia. Para los expertos, todos estos descubrimientos convierten la adolescencia en una etapa de gran importancia para la educación.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta evidente que el futuro de una persona no depende exclusivamente de lo que suceda en sus primeros años de vida y que la adolescencia es una etapa llena de posibilidades.

Con este apartado resaltamos la importancia que tiene conocer el desarrollo neurológico del adolescente, para poder comprender mejor su comportamiento.

3.2. Implicaciones educativas

Los cambios a nivel neurológico hasta hace bien poco se pensaba que sucedían durante los primeros años de vida, de manera que la estructura cerebral se consideraba definida al llegar a la pubertad. Sin embargo, gracias a las aportaciones de numerosas investigaciones científicas se sabe que algunas de las zonas ya están prácticamente definidas pero otras siguen desarrollándose durante la adolescencia. Por otro lado, el ambiente tiene un papel clave sobre el desarrollo cerebral, es la clave en la plasticidad cerebral, en definitiva todos estos hallazgos científicos, resultan muy útiles a la hora de comprender el comportamiento adolescente y nos dirigen a pensar en la importancia de la educación durante la adolescencia, lo que aprendan los jóvenes durante esta época va a influir en el modelado de su cerebro.

Ante esta evidencia y con una perspectiva hacia la aplicación práctica de estos descubrimientos, nos surgen las siguientes reflexiones: ¿qué y cómo

aprenden nuestros adolescentes en los diferentes contextos (casa, colegio, barrio, amigos...)?; ¿son aprendizajes que ayudan a su desarrollo positivo?; ¿pueden las familias y profesores en base a las actividades en las que están involucrados sus hijos o alumnos anticipar algunas de las conductas que presentarán?; ¿cuáles son las actividades que les facilitarían el modelado adecuado de su cerebro?....

Hoy día sabemos que el consumo de sustancias tóxicas tiene un efecto nocivo y permanente en la estructura cerebral y que su repercusión es mayor en esta edad comparada con la adulta, por lo tanto un objetivo fundamental a la hora de intervenir con adolescentes sería intentar retrasar el inicio del consumo.

Por otra parte si la corteza cerebral es inmadura y se modela con la influencia del contexto, otro objetivo educativo sería favorecer o promover un entorno de estimulación adecuado, destacando el papel de unas buenas prácticas parentales, donde el afecto adquiriera un papel protagonista, durante la infancia y también durante la adolescencia.

En la actualidad, existe evidencia científica acerca de como los estilos parentales afectuosos y experiencias emocionales adecuadas con los padres o cuidadores, contribuyen al desarrollo cognitivo y a un comportamiento adecuado, ya que son estímulos generadores de dopamina, fundamental para el desarrollo de la corteza prefrontal (Eisler & Levine, 2002). Todos estos conocimientos neurológicos, son muy importante a la hora de prevenir conductas de riesgo (Steinberg, 2007).

Por tanto, favorecer el desarrollo positivo y la prevención de riesgos deberían, según los autores citados anteriormente, ir juntos y ser objetivos a lograr en las intervenciones con los adolescentes, aunque por otra parte las conductas exploratorias, puedan ser convenientes para su desarrollo, como señala Erikson (1968) y necesarias para el desarrollo de la identidad, pero con control y supervisión.

Otra de las aplicaciones para las prácticas educativas con adolescentes, sería la conveniencia de ofrecerles actividades estimulantes, que le ayuden a liberar dopamina pero que deriven en consecuencias positivas, por ejemplo actividades deportivas o que impliquen ejercicio físico.

Finalmente, según indican los resultados de las últimas investigaciones referidas anteriormente, tendría que ser un objetivo educativo considerar el desarrollo profundo que durante la adolescencia sufre el cerebro, dicho desarrollo lo hace que sea especialmente adaptable y maleable.

4. EL ADOLESCENTE RESILIENTE

En este apartado se describe el perfil del adolescente resiliente desde el modelo de desarrollo positivo. Se analizan los recursos o características tanto internas como externas de los adolescentes resilientes.

4.1. La resiliencia durante la adolescencia

Iniciamos este apartado recordando que aunque no podemos hablar de un concepto universal de adolescencia, es una etapa de la vida en la que surgen cambios a diferentes niveles: físicos, cognitivos, emocionales y socio-familiares y supone el paso de la niñez a la vida adulta.

Durante la adolescencia, la resiliencia juega un papel fundamental ya que durante esta etapa se requiere de un ajuste continuo, no solo debido a los cambios físicos, cognitivos, emocionales y socio-familiares sino a las demandas externas que exigen al adolescente a asumir conductas para su vida adulta, es decir por un lado el adolescente se tiene que enfrentar a los cambios inevitables de esta etapa de transición y desarrollo y por otro ajustarse a las demandas o exigencias del contexto.

A pesar de la existencia de cambios comunes en el desarrollo que todos afrontan durante esta etapa, cada adolescente es único y diferente, de tal forma

que todos no van a vivir estos cambios de la misma manera, algunos necesitaran ayuda para superar esta transición física, cognoscitiva y social, lo que puede estar asociado al desarrollo de conductas de riesgo y otros lograrán pasar de forma tranquila y conseguir una vida saludable. Estas opciones van a depender de la fuerza interior y el ambiente en donde se desarrolle el individuo para hacer frente a las adversidades y es aquí donde la resiliencia logra su protagonismo (González-Arratia, Valdez y Zavala, 2008). El desarrollo de habilidades resilientes en adolescentes, por un lado puede ayudar a disminuir las conductas de riesgo y de forma general favorece los procesos adaptativos en esta etapa, lo que les va a permitir prepararse para la vida adulta.

En realidad, hablar de resiliencia en la adolescencia es apostar por modelos de intervención más apreciativos, de prevención y promoción, los cuales se basan en las potencialidades, los recursos, la búsqueda de la convivencia, el desarrollo humano, las soluciones, los aspectos positivos, los éxitos, la orientación hacia el futuro, las fortalezas, las posibilidades y la inclusión (Forés y Grané, 2008).

Como ya señalábamos en el capítulo dedicado a la resiliencia no existe consenso a la hora de definir este constructo, se emplea en diferentes disciplinas y todas intentan estudiarla, desde la infancia, pasando por la adolescencia, hasta llegar a la vida adulta. En la actualidad contamos con una amplia lista de definiciones de distintos autores que se han dedicado a investigar la resiliencia. A continuación, destacaremos dos definiciones que se ajustan a esta etapa del desarrollo. La primera se refiere a resiliencia como un fenómeno que manifiestan los sujetos jóvenes que evolucionan favorablemente, aunque hayan experimentado una forma de estrés que implica un grave riesgo de consecuencias desfavorables (Rutter, 1993) y la segunda la define como el resultado de la combinación o interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que posibilitan superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva (González-Arratia, Valdez, Oudhof y González, 2009).

En la primera definición, cuando se refiere “a un fenómeno que manifiestan los jóvenes”, nos gustaría añadir una precisión en cuanto al protagonismo que tiene el individuo en la construcción de dicho fenómeno. En otras palabras, la resiliencia, no es algo innato, ni un regalo que viene del exterior, es algo que tiene que construir el propio sujeto. En este sentido, es el propio adolescente el que debe elaborar de manera consciente su propia resiliencia, potenciando sus recursos para poder enfrentarse a diferentes situaciones, y sobre todo desarrollando factores resilientes que le permitan superar las situaciones adversas en su día a día. Es el propio sujeto el que debe conocer y aceptar sus capacidades y sus limitaciones, desarrollar creatividad, ejercer autonomía responsable... En definitiva, ser capaz de desarrollar habilidades para poder enfrentarse de manera acertada a diferentes situaciones. Pero para poder iniciar un proceso de resiliencia, es necesario el contacto con el otro, que en realidad es el que abre la posibilidad de tejer o construir su resiliencia. El contacto con el otro puede ser desde una mirada amistosa o una escucha activa y respetuosa hasta al apoyo real de una persona y es lo que permite el inicio del proceso (Martínez y Vázquez, 2009).

Respecto a la segunda definición, hace alusión a los factores que la literatura científica ha identificado como factores protectores implicados en los procesos de resiliencia, que son aquellos que reducen la probabilidad de los efectos negativos en el desarrollo (Steinhardt & Dolbier, 2008).

En el siguiente apartado, analizamos las principales aportaciones de diferentes investigadores que han contribuido a la identificación de dichos factores, los cuales se traducen en características propias del adolescente resiliente. La principal característica de estos factores es que no actúan por separado, por el contrario interaccionan entre sí y que se pueden promover para favorecer la resiliencia.

4.2. Perfil del adolescente resiliente

En los últimos años la investigación de resiliencia en la adolescencia, nos ha aportado numerosa información acerca de los principales recursos o características resilientes, algunos de los investigadores los han organizado en dos grupos: a) internos, para referirse a los recursos personales que residen en el sujeto y b) externos que se refieren a los del contexto del sujeto (familia, escuela y comunidad) y manteniendo esta clasificación vamos a mostrar algunas de las aportaciones.

4.2.1. Recursos activos personales o internos

En este apartado consideramos en primer lugar las características personales que con más frecuencia han aparecido en individuos resilientes, para a continuación centrarnos en las aportaciones de diferentes autores. Por ejemplo, para Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg (1998), las principales características personales se organizan en cuatro bloques: 1) competencia social, 2) resolución de problemas, 3) autonomía y 4) sentido del propósito y futuro. Según esta categorización las principales características personales que constituyen el perfil de un adolescente resiliente, estarían contempladas en estos cuatro grupos:

1. Competencia Social. Este componente incluye cualidades como la de estar listo para responder a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto, y tener comportamientos prosociales. En este grupo también estaría incluido el sentido del humor. Los adolescentes resilientes son más activos, flexibles y adaptables. En los adolescentes, la competencia social se manifiesta sobre todo en la interacción con iguales y en la facilidad para poder hacer amigos.
2. Resolución de Problemas. En este bloque se incluye la habilidad para pensar en forma abstracta y reflexiva y la posibilidad de solucionar problemas de tipo cognitivo o que le surjan en su contexto.

3. Autonomía. Este término se ha definido de formas diferentes según el autor. Para algunos hace referencia a independencia, otros destacan la importancia de tener un control interno y un sentido de poder personal, y otros se refieren a la autodisciplina y el control de impulsos. En definitiva a lo que se refiere este bloque, es al sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno.
4. Sentido de Propósito y Futuro. Está relacionado con el sentido de autonomía, de autoeficacia y la confianza que genera tener cierto control sobre el ambiente. En esta categoría también se incluye las expectativas saludables, objetivos claros, éxito en lo que emprenda, motivación para los logros, anhelo de un futuro mejor, sentido de la anticipación y de la coherencia. Éste último, parece ser uno de los predictores más influyente.

Entre los principales recursos personales que se le han atribuido a los adolescentes resilientes, se han mencionado también: la resiliencia constitucional (neurológica), la sociabilidad, la inteligencia, las habilidades de comunicación, habilidades para resolver problemas, habilidades de autorregulación, auto percepciones positivas, creencia que la vida tiene un sentido de esperanza, espiritualidad y actitud positiva ante la vida (Masten, 2007). Otros autores, se han referido a competencias cognitivas (un nivel intelectual promedio), características temperamentales que favorezcan un afrontamiento efectivo (p.e. flexibilidad), haber vivido experiencias de autoeficacia, autoconfianza y contar con una autoimagen positiva, asignar valor positivo al estrés y al afrontamiento y tener un afrontamiento activo como respuesta a las situaciones o factores estresantes (Jiménez, Murgui, Estévez y Musitu, 2007).

4.2.2. Recursos externos

Respecto a los recursos externos muchos de los investigadores distinguen en este grupo, dos tipos: a) recursos externos dentro de la familia (en el hogar) y b) recursos externos fuera de la familia (escuela y comunidad). Los recursos

externos a nivel familiar, más destacados han sido: la crianza efectiva, relación cercana con el adulto que proporciona el cuidado (Masten, 2007), unión familiar y menores factores de discordia entre los padres (Tiet, Huizinga & Byrnes, 2010), calidad de la comunicación y buenas relaciones familiares (Jiménez et al., 2007).

En cuanto a los recursos externos fuera de la familia, estarían los relacionados con la escuela, la comunidad y otras organizaciones; entre los más nombrados están: a) mantener relaciones con compañeros con conductas prosociales, comunidades efectivas y seguras (Masten, 2007); b) unión con los maestros, la participación en actividades extraescolares, estar menos involucrados con sus compañeros conflictivos (Tiet et al., 2010); c) contar con buen vecindario y tener acceso a servicios sociales y de salud de calidad (Masten & Powell, 2003); d) un ambiente educativo abierto y con límites claros, con apoyo social y modelos sociales que motiven el afrontamiento constructivo, así como tener responsabilidades sociales (Vinaccia, Quiceno y San Pedro, 2007).

Para sintetizar la información recopilada (ver Tabla 2.1.). En este caso hemos elegido otro criterio para organizar los principales factores o recursos resilientes, en tres grupos diferentes: a) recursos en los jóvenes, b) recursos en la familia y c) recursos fuera de la familia, donde se incluyen los relacionados al colegio, comunidad y otras organizaciones.

Tabla 2.1

Principales recursos o características resilientes en adolescentes (Elaboración propia basándonos en Masten, Cutuli, Herbers & Reed, 2009)

En los jóvenes	En la familia
<ul style="list-style-type: none"> ● Habilidades para resolver problemas ● Habilidades de autorregulación ● Autoimagen positiva ● Espiritualidad ● Actitud positiva ante la vida ● Sentido del humor 	<ul style="list-style-type: none"> ● Crianza efectiva ● Relación cercana con los padres ● Cohesión familiar y bajos niveles de discordia entre padres
Fuera de la familia (colegio, comunidad y otras organizaciones)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Mantener buenas compañías ● Buena relación con los profesores ● Escuelas que proporcionen apoyo ● Participar en actividades extraescolares ● Vecindario de calidad ● Comunidades efectivas y seguras ● Tener acceso a servicios sociales y de salud 	

En definitiva, los adolescentes resilientes presentan unas características determinadas que resultan de la combinación de aspectos individuales y contextuales y que les ayudan a superar las dificultades que les puedan surgir en esta etapa de transición a la vida adulta (Wright, Masten & Narayan, 2013).

Reconocer las potencialidades de los adolescentes y el papel protagonista que deben asumir para desarrollar estrategias resilientes que les ayuden a superar las dificultades a las que se enfrentan día a día, han sido las principales ideas inspiradoras de nuestro trabajo de investigación. Consideramos que es fundamental promocionar el desarrollo de habilidades resilientes desde todos los ámbitos (familia, escuela, comunidad y sociedad) para que frente a las dificultades, puedan sobreponerse, crecer, desarrollarse y convertirse en adultos competentes.

5. ANÁLISIS DE INVESTIGACIONES SOBRE LA RESILIENCIA EN LA ADOLESCENCIA

Si tenemos que identificar la investigación pionera que impulsó la resiliencia como tema de interés, fue sin lugar a dudas, el estudio longitudinal realizado por Werner y Smith (1982). A partir del mismo han surgido numerosas investigaciones orientadas a comprender el fenómeno tan interesante de la resiliencia, que es el resultante de un proceso dinámico y evolutivo que varía según las circunstancias, la naturaleza del trauma, el contexto y la etapa de la vida y que se puede expresar de muy diferentes maneras en diferentes culturas (Vera, Carbelo y Vecina, 2006).

Las primeras investigaciones en resiliencia se centraron sobre todo en la infancia en situación de riesgo, las que eran de carácter longitudinal llegaron primero a la adolescencia y después a la edad adulta y muchos de los investigadores que empezaron sus estudios en la infancia incorporaron la adolescencia como área de estudio, estableciendo comparaciones entre ambos grupos de edades. A partir de ese momento la resiliencia dejó de ser un fenómeno exclusivo de la infancia, la resiliencia puede manifestarse en cualquier etapa de la vida (Cicchetti & Tucker, 1994; Luthar, 1999).

Para organizar las diferentes investigaciones recopiladas sobre resiliencia en la adolescencia, las hemos distribuido en torno a tres ámbitos: a) las que estudian la resiliencia en diferentes tramos de edad, género y clase social, b) las que se centran en factores de riesgo psicosocial c) las que pretenden detectar factores internos y externos que favorecen la resiliencia.

Todas las aportaciones de las diferentes investigaciones que presentamos a continuación, son relevantes ya que nos ofrecen información acerca de las diferentes características que forman parte del perfil del adolescente resiliente.

En definitiva, la gran mayoría han tenido como finalidad además de profundizar en el conocimiento científico de la resiliencia, encontrar una

metodología que pudiera aplicarse con éxito en la intervención con adolescentes (Hunter & Chandler, 1999).

5.1. Investigaciones que relacionan la resiliencia con la variable edad, género y clase social

La primera investigación que analizamos es la realizada por Prado y Del Águila (2003) cuyo objetivo fue establecer si existían diferencias significativas en resiliencia según el género y el nivel socioeconómico en adolescentes. La muestra estuvo formada por 155 estudiantes: 80 mujeres y 75 varones, de 12 a 14 años, que cursaban el segundo año de secundaria en tres colegios correspondientes a las clases alta, media y baja de la ciudad de Lima. El instrumento utilizado para medir la resiliencia, fue la Escala de Resiliencia para Adolescentes (ERA) validada y estandarizada por los propios autores y evalúa las siete áreas del mandala de Wolin: Insight, Creatividad, Interacción, Iniciativa, Moralidad, Humor e Independencia. Los resultados obtenidos con respecto al género, revelaron que no se apreciaban diferencias significativas en las puntuaciones totales de resiliencia, pero si se hallaron diferencias en el área de interacción a favor del género femenino. En cuanto a los niveles socioeconómicos no se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones totales; sin embargo, sí se hallaron en las áreas de interacción y creatividad a favor de la clase baja, e iniciativa a favor de la clase alta.

Otro autor como Cordini (2005), investigó la resiliencia de adolescentes de diferentes ciudades de Brasil, en su estudio participaron 160 sujetos, de ambos sexos y diferentes estratos sociales, de 14 a 18 años que pasaron por experiencias traumáticas y las habían superado positivamente. En ella se utilizó un cuestionario construido a partir de la Escala Intercultural del Sentido de coherencia (Antonovsky, 1987) y la técnica cualitativa de grupo focal para estudiar las percepciones de los adolescentes sobre lo que entendían por resiliencia, las situaciones relacionales, las expectativas sobre el futuro y el uso de la

comunicación de masas. Los resultados obtenidos indicaron que los adolescentes resilientes adoptaban comportamientos flexibles en la adaptación de situaciones adversas y de control de sus vidas. En relación a la clase social, los de clase baja desarrollaron más la resiliencia que los que pertenecían a estratos sociales más altos. En cuanto a la variable sexo, las chicas obtuvieron puntuaciones más altas de resiliencia que los chicos; por otro lado, la familia en especial la madre, tenía un papel importante en la construcción de la resiliencia; los adolescentes de más edad también se mostraron más resilientes que los de menos edad y la religión se consideró como un importante factor resiliente en los jóvenes de este país.

En la investigación realizada por Saavedra y Villalta (2008), a diferencia de las anteriores no se contempla la clase social pero sí las puntuaciones generales y por factores de la variable resiliencia en sujetos con diferentes edades y de ambos sexos. La muestra estuvo compuesta por 288 sujetos de ambos sexos y edades entre 15 y 65 años de la ciudad de Curicó (Chile). El instrumento que utilizaron para medir la resiliencia fue la escala SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008). Las conclusiones a las que llegaron estos autores, tienen que ver con la validación de la escala utilizada, la cual permite obtener una puntuación global y por áreas de resiliencia. Además no encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de resiliencia entre hombres y mujeres pero sí describieron un perfil resiliente distinto para ambos géneros, siendo los hombres lo que se apoyaban más en una respuesta generativa autónoma, prescindiendo de redes y las mujeres mostraron una respuesta más colaborativa y colectiva. Por último, los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que los niveles de resiliencia no estaban asociados directamente a los tramos de edad, siendo similares en las diferentes etapas de la vida.

5.2. Investigaciones que se centran en factores de riesgo psicosocial

La siguiente investigación se centra en concreto en el hecho de involucrarse o no en el consumo de sustancias ilegales, fue realizada por Del Castillo y Días (2007) que orientados por el Instituto de Drogodependencias de Alicante, llevaron a cabo un estudio que tuvo como objetivo verificar la relación entre factores de protección, resiliencia, autorregulación y consumo de sustancias legales e ilegales. En esta investigación participaron 215 adolescentes de Enseñanza Secundaria de Felgueiras (Portugal) con edades comprendidas entre los 14 y 20 años. Los instrumentos utilizados fueron: a) para evaluar los factores de protección y resiliencia se utilizó el cuestionario Healthy Kids Resilience Assessment (Constantine, Bernard & Díaz, 1999), b) y para evaluar la autorregulación utilizaron la Escala Reducida de Autorregulación (Carey, Neal & Collins, 2004). Los resultados obtenidos verificaron que existía relación entre algunos factores de protección y resiliencia y el consumo de sustancias, pero no se encontró una relación significativa con la autorregulación, por ello no pudieron considerar ese concepto como determinante en la explicación del consumo. Sin embargo, sí aparecieron algunos indicadores que permitieron inferir la importancia de este concepto, se encontró correlación entre autorregulación y los factores de resiliencia, llegando a la conclusión que la autorregulación y el consumo estaban mediadas por otras variables, teniendo en cuenta su importancia en la explicación de la resiliencia.

Oliva, Jiménez, Parra y Sánchez-Queija (2008) procedieron a analizar el impacto de la ocurrencia de acontecimientos vitales estresantes en el ajuste adolescentes. Llevaron a cabo un estudio longitudinal de un grupo de chicos/as a lo largo de su adolescencia. La muestra inicial estuvo compuesta por 513 adolescentes de edades comprendidas entre los 12 a 19 años, pertenecientes a 10 centros educativos de Sevilla y su provincia. El seguimiento de los mismos se realizó durante más de cinco años desde los 12/14 años hasta que cumplieron

18/19 años. La muestra final fue de 101 adolescentes, 38 chicos y 63 chicas. Los instrumentos utilizados para el estudio fueron: a) escala para evaluar las relaciones familiares según percepción de padres o adolescentes (Family Adaptability and Cohesion Scale (FACEII; Olson, Portner & Lavee, 1985), b) escala para analizar la presencia de problemas emocionales para adolescentes (Youth Self-Report; Achenbach, 1991), c) escala de Satisfacción Vital (adaptada de Student's Life Satisfaction Scale (SLSS; Huebner, 1991) y d) una escala de Acontecimientos Vitales Estresantes (AVE) diseñada para dicha investigación. Las conclusiones a las que llegaron fueron varias: en primer lugar, los acontecimientos vitales estresantes resultaron ser un importante factor de riesgo para el ajuste adolescente, un claro elemento perturbador del ajuste adolescente, situando la muerte de un familiar como el de mayor frecuencia e impacto, seguido de la ruptura de la relación de pareja, los conflictos con los padres y la ruptura con el mejor amigo. La segunda conclusión a la que llegaron tiene que ver con la consideración de que a pesar de la influencia creciente del grupo de iguales, la familia continúa teniendo un importante efecto protector sobre el ajuste conductual sobre la adolescencia. En tercer y último lugar, no se pudo sustentar la hipótesis referida a la posibilidad de un peor ajuste emocional de los sujetos resilientes, en este caso obtuvieron puntuaciones cercanas a las de los adaptados.

Otra investigación es la relacionada con el consumo o no de alcohol es la realizada por García-Cortés, García-Méndez y Rivera-Aragón (2015), cuyo objetivo fue establecer si el funcionamiento familiar predice el potencial resiliente de padres/madres con hijos adolescentes que consumen o no alcohol. La muestra estuvo compuesta de 330 padres y madres de familia voluntarios de la ciudad de México y área metropolitana. De la muestra total 140 padres declararon tener un hijo adolescente que consume de dos a tres copas de alcohol por lo menos una vez a la semana y 187 padres y madres tenían un hijo adolescente que no consumía alcohol, la edad de los hijos correspondía al intervalo de 11-18 años. Los instrumentos utilizados para el estudio fueron: a) Escala de Potencial Resiliente (García y García-Méndez, 2013) se trata de una escala que evalúa la capacidad

que tiene un individuo para poder hacer frente a la adversidad y b) Escala de Funcionamiento Familiar (García-Méndez, Rivera, Reyes-Lagunes, Díaz-Loving, 2006) que evalúa los patrones de relación que se dan entre los integrantes de la familia a lo largo de su ciclo de vida a través de los roles establecidos, teniendo en cuenta la influencia de los ambientes sociales en los que viven. Los hallazgos de este estudio resaltaron que el Potencial Resilientes de los padres y madres de familias estaba pronosticado por los factores de Ambiente Familiar Positivo y Mando/Problemas en la Expresión de las Emociones de la Escala de Funcionamiento Familiar. Con este estudio se resaltó la importancia de la familia en su funcionamiento, considerándola como amortiguadora de los efectos de la adversidad y facilitadora de estrategias de enfrentamiento.

5.3. Investigaciones que pretenden detectar factores internos y externos que favorecen la resiliencia

Una de las cuestiones que ha tenido especial interés en torno a la resiliencia ha sido la identificación de factores que la promueven, en este sentido González-Arratia, Valdez y Zabala (2008), realizaron una investigación cuyo objetivo fue conocer los factores de la resiliencia presentes en 200 adolescentes mexicanos entre 14 y 18 años de los niveles educativos de secundaria y preparatoria. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Resiliencia (Fuerza y Seguridad Personal; González-Arratia y Valdez, 2005). Los resultados obtenidos indicaron que los adolescentes engloban la resiliencia en seis factores: seguridad personal, autoestima, afiliación, baja autoestima, altruismo y familia. Una de las dimensiones del instrumento en la que se obtuvo la media más alta fue la familia. En cuanto a las diferencias por género, se observó que los hombres mostraban mayor resiliencia, con rasgos de ser más independientes, mientras que las mujeres lograban ser resilientes siempre y cuando tuviesen mayor apoyo externo significativo de amigos, maestros y familia.

Con el objetivo de detectar las variables individuales y sociales que contribuyen al proceso de resiliencia, Alderete y Cardozo (2009) llevaron a cabo una investigación cuya muestra estuvo compuesta por 210 adolescentes, de edades entre los 12 y 18 años, pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo, escolarizados y residentes en la ciudad de Córdoba (Argentina). Los instrumentos utilizados en el estudio para evaluar la resiliencia fueron: a) escalas de Síntomas Depresivos (adaptación Casullo, 1998), b) Inventario de Ansiedad Estado y Rasgo de Spielberger (adaptación Casullo, Askenazi & Lebovich de Figueroa, 1991), c) cuestionario de Conducta Prosocial y Antisocial (Martorell y González, 1992) y d) Escala de Asertividad (Godoy, Gavino, Blanco, Martorell, Navarro y Silva, 1993). Para evaluar el control de adversidades previas se utilizó: a) Escala de Sucesos de Vida (Casullo, 1998). Para medir los recursos del adolescente: a) Test de Matrices Proyectivas de Raven, b) Escala de Autorregulación de Habilidades (adaptación Buckner, Mezzacappa & Berdslee, 2003) y c) Escala de Autoconcepto (Piers-Harris, 1964). Las conclusiones a las que llegaron tras el estudio, confirmaron que los jóvenes expuestos a circunstancias adversas del entorno, presentaban una mala adaptación social así como síntomas de salud mental. Recursos internos como el autoconcepto, autorregulación de habilidades cognitivas-emocionales y el soporte social fueron buenos predictores de la resiliencia.

Salgado (2009) investigó la relación que existía entre la felicidad, resiliencia y optimismo. La muestra de este estudio estuvo formada por 275 estudiantes de 15 a 18 años que cursaban el quinto año de secundaria en dos colegios nacionales de la ciudad de Lima. Los instrumentos que se utilizaron fueron: a) la Escala de Satisfacción con la vida (SWLS elaborada por Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985), b) la escala de resiliencia (ER; Wagnild & Young, 1993) y c) la escala de orientación hacia la vida (LOT-R, revisada por Scheier, Carver & Bridges, 1994). Los resultados obtenidos, indicaron la existencia de una relación altamente significativa entre resiliencia, felicidad y optimismo.

Otro estudio significativo para nosotros, sobre todo por utilizar el mismo instrumento de evaluación de la resiliencia que seleccionamos para nuestra investigación, fue el realizado por Morales y Díaz (2011). El objetivo de este estudio fue identificar si existían diferencias en resiliencia en adolescentes a partir de variables como género, escolaridad, edad y procedencia. En ella participaron 779 adolescentes de ambos sexos de distintos Estados de México. Utilizaron la Escala de Resiliencia mexicana (RESI-M; Palomar y Gómez, 2010), que consta de 5 dimensiones: Fortaleza y confianza en sí mismo, Competencia social, Apoyo Familiar, Apoyo Social y Estructura en las que se agrupan algunas de las características que destacan las respuestas resilientes en diferentes niveles: individual, familiar y social. Los hallazgos encontrados pusieron de manifiesto que el género, la escolaridad y el origen del adolescente, plantean diferencias en la capacidad de superar la adversidad, sin embargo por edad no aparecieron diferencias significativas, contrario a lo que dice Becoña (2006) que conforme aumenta la edad, aumenta el nivel de resiliencia de los individuos. En relación al género sí encontraron diferencias, coincidiendo con los resultados obtenidos en la investigación de González-Arratia, Valdez y Zabala (2008). Las mujeres son las que lograban ser resilientes cuando existe un mayor apoyo externo y significativo de amigos y familia.

Ramírez Osorio y Hernández Mendoza (2012), realizaron una investigación con población adolescente en un municipio del Estado de México, cuyo objetivo fue determinar la correlación entre resiliencia familiar, depresión y ansiedad en adolescentes de nivel socioeconómico bajo. La muestra estuvo formada por 100 adolescentes de 13 a 16 años y los instrumentos utilizados fueron: a) Inventario de Resiliencia Familiar (IDERFAM), b) Inventario de Depresión Beck (BDI) y c) Inventario de Ansiedad de Hamilton. Los resultados obtenidos mostraron un mayor grado de resiliencia en los chicos en comparación con las chicas, en este caso no coincide con lo encontrado por Prado y Del Águila (2003) quienes no encontraron diferencias significativas en las puntuaciones totales de resiliencia, pero sí encontraron en el área de interacción a favor del

género femenino. Las conclusiones a las que llegaron fueron que la resiliencia familiar puede ser un factor de protección para adolescentes en situación de pobreza; mediante la cual se puede disminuir la ansiedad y depresión.

Leiva, Pineda y Encina (2013), llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue probar un modelo integrado de resiliencia, que establecía relaciones predictivas y de moderación entre factores protectores a nivel individual (autoestima) y factores protectores a nivel psicosocial (apoyo social familiar y entre pares). En este trabajo de investigación se utilizó una muestra de 195 adolescentes entre 14 y 19 años que vivían y estudiaban en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica en la comuna de Puente Alto, en la ciudad de Santiago de Chile. Los instrumentos administrados fueron: a) un cuestionario de antecedentes personales (elaborado para obtener información sociodemográfica del adolescentes y su grupo familiar), b) la Escala de Resiliencia SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008), c) la Escala de Autoestima (Coopersmith,1959, adaptada por Brinkmann, Segure y Solar, 1989), d) Cuestionario de Salud de Goldberg (GHQ-12) en versión abreviada, e) Cuestionario APGAR familiar (Smilkstein,1978, adaptado por Jara, Maddaleno, Florenzano y Salazar, 1989) para medir el apoyo social familiar y f) Cuestionario APGAR de las amistades (Smilkstein, Ashworth & Montano, 1982) para evaluar el apoyo social de los amigos. Entre los resultados obtenidos cabe mencionar que existen distintos factores que contribuyen a explicar los niveles de resiliencia en los jóvenes. A nivel individual, la autoestima y los indicadores de salud mental podrían ser considerados como variables que permiten explicar la resiliencia. A nivel de variables psicosociales, se encontró que el apoyo social percibido tanto a nivel familiar como de amistades son significativos para explicar los niveles de resiliencia, siendo más importante en esta muestra el de nivel familiar. También se detectó una relación importante entre resiliencia y la calidad de la relación percibida con la madre y no con el padre. Sin embargo el apoyo social percibido a nivel de amigos presentaba niveles bajos de relación con las variables del estudio. Para los adolescentes de esta muestra resultó más importante el apoyo social que

experimentan por parte de su familia para explicar su percepción de una vida resiliente. El apoyo social percibido al parecer comenzó a tener menos peso cuando la autoestima del adolescentes era mayor, es decir el individuo sería capaz de hacer frente a las adversidades confiando más en sus recursos personales.

Los hallazgos obtenidos en estos estudios sobre resiliencia en adolescentes, son variados y a veces no coincidentes; así por ejemplo en relación a la variable género, en algunas investigaciones los resultados muestran mayor resiliencia a favor de las chicas (Cordini, 2005; Prado y Del Águila, 2003; Morales y Díaz, 2011) y en otras a favor de los chicos (Saavedra y Villalta, 2008; González-Arrantia, Valdez y Zabala, 2008; Ramirez Osorio y Hernández Mendoza, 2011). En relación a la edad, los resultados de las investigaciones que contemplan esta variable también discrepan entre sí, ya que en unas no se apreciaron diferencias significativas entre resiliencia y edad (Saavedra y Villalta, 2008; Morales y Díaz, 2011) y en otras se encontró que a mayor edad mayor resiliencia (Cordini, 2005).

Uno de los factores que se menciona con frecuencia en los estudios y revisiones sobre resiliencia es la importancia de las relaciones familiares de los adolescentes con y entre padres y madres, sobre otras relaciones con iguales y adultos significativos. En este sentido algunas de estas investigaciones recopiladas coinciden en reconocer la importancia del apoyo familiar en estas edades (González-Arrantia, Valdez y Zabala, 2008; Ramirez Osorio y Hernández Mendoza, 2011) en concreto a favor de la figura materna (Leiva, Pineda y Encina, 2013) y otras destacan la importancia de la familia en su funcionamiento, considerándola como amortiguadora de los efectos de la adversidad y facilitadora de estrategias de enfrentamiento (García Cortés, García Méndez y Rivera Aragón, 2015). Estos estudios coinciden en reconocer el papel protector y de construcción de la familia en la resiliencia en los adolescentes, aunque las relaciones que establecen los jóvenes con sus iguales es también un factor externo destacado, en

realidad se trata de un soporte afectivo adicional que en algunos casos sustituye las carencias del grupo familiar.

Otro de los recursos personales que más consistencia ha tenido en estudios relacionados con la resiliencia en adolescentes, ha sido la autoestima (Afifi & Mac Millan, 2011) y en algunas investigaciones ha sido la variable más valiosa para diferenciar adolescentes vulnerables de los resilientes (Dumot & Provust, 1999).

El estudio de las relaciones entre apoyo social, familiar y autoestima ha sido contemplado por Leiva, Pineda y Encina (2013), siendo el apoyo social un factor significativo en la formación de la autoestima de los adolescentes. En el grupo de los recursos personales, el autoconcepto también se ha expuesto como buen predictor de la resiliencia (Alderete y Cardozo, 2009).

6. CONCLUSIONES

En este capítulo nos hemos acercado a la visión actual de la adolescencia, lo que nos ayudará a tomar conciencia de la realidad en la que viven los adolescentes de nuestro estudio.

En un principio nos hemos interesado por la necesidad de considerar un nuevo enfoque de la adolescencia más optimista y acorde con la realidad, para ello hay que partir de una concepción de adolescencia como construcción social establecida por la cultura a partir de factores biológicos. Aunque en nuestra sociedad se sigue manteniendo el modelo centrado en el déficit, preocupándose más de evitar los problemas y conductas de riesgo asociadas a esta etapa, en este nuevo siglo ha surgido un cambio de paradigma, respaldado por el soporte de nuevos modelos teóricos que se centran en el estudio de los factores que contribuyen a la salud y el desarrollo psicológico (Oliva y Pertegal, 2015).

Entre estos nuevos modelos teóricos, cabe mencionar el modelo de Desarrollo Positivo Adolescente, de Competencias básicas y la adolescencia desde

la resiliencia, estos modelos teóricos que se centran en las potencialidades del adolescente, surgen como reacción al enfoque del déficit que ha dominado en el ámbito de la psicología, la sociología, la educación y la salud pública a lo largo del siglo XX.

Todos los trabajos existentes que se aproximan a esta nueva conceptualización de la adolescencia, Marina et al. (2015) los agrupa en grandes constelaciones temáticas (clusters) que hemos descrito brevemente en nuestro trabajo y son: fortalezas del desarrollo positivo, educación del carácter, el mundo del trabajo, nuevas pedagogías (emociones y sentimientos), participación activa y educación de las funciones ejecutivas, todas ellas fundamentales para el desarrollo positivo adolescente.

Asimismo, nos hemos aproximado a la adolescencia desde las aportaciones realizadas por las neurociencias. El cerebro, al contrario de lo que se pensaba recientemente, sigue desarrollándose a lo largo de la vida, en concreto los hallazgos acerca de los cambios cerebrales durante la adolescencia pertenecen a la última década aproximadamente. Los principales cambios que se asocian a esta etapa a nivel cerebral son: la maduración continua del lóbulo frontal y la progresiva mejora en la conexión entre este lóbulo y algunas estructuras límbicas. En definitiva, estos recientes descubrimientos, sobre la plasticidad cerebral, nos invitan a enfocar la adolescencia como etapa llena de posibilidades y una gran oportunidad para el aprendizaje, lo que aprendan los jóvenes durante esta época va a influir en el modelado de su cerebro, en este sentido la educación desde todos los ámbitos tiene una gran responsabilidad.

El desarrollo de habilidades resilientes desempeñan un papel fundamental en la adolescencia en la que se requiere de un ajuste continuo, por un lado pueden ayudar a disminuir las conductas de riesgo y de forma general favorecen los procesos adaptativos en esta etapa, lo que les preparará para la vida adulta. Con el propósito de construir un perfil del adolescente resiliente, recogemos las aportaciones de diferentes investigadores que han contribuido a la identificación

de numerosos factores, que se traducen en características propias del adolescente resiliente. La mayoría de los investigadores, coinciden en agruparlas en dos grupos: internas (recursos personales que están en el sujeto) y externas o del contexto (familia, escuela y comunidad).

En definitiva, los adolescentes resilientes presentan unas características determinadas que resultan de la combinación de aspectos individuales y contextuales que les ayudan a superar las dificultades que les puedan surgir.

Por último, realizamos una recopilación de estudios sobre resiliencia durante la adolescencia, la gran mayoría han tenido como finalidad profundizar en el conocimiento científico de la resiliencia y encontrar una metodología apropiada para la intervención con adolescentes (Hunter & Chandler, 1999).

CAPÍTULO 3

VARIABLES QUE CONFIGURAN EL PERFIL RESILIENTE

Tal y como ya hemos reseñado, la construcción de la resiliencia en la adolescencia es un proceso complejo en el que participan numerosos factores. Cyrulnik (2001) en este sentido, considera que la resiliencia es producto de la interacción entre el sujeto y el entorno.

En esta misma línea, la resiliencia ha sido definida como el resultado de un proceso de interacción entre características internas del individuo y externas (su ambiente familiar, social y cultural) que ayudan a superar la adversidad de forma constructiva (González-Arratia, Valdez, Oudhof y González, 2009). Por otra parte, Barudy y Dantagnan (2010) destacan los factores protectores inherentes a la forma de ser de cada individuo, recursos en la familia nuclear y extensa, el apoyo afectivo y el reconocimiento del sufrimiento y la injusticia que los niños pueden encontrar en sus redes sociales, sobre todo en la escuela como factores relacionados con la resiliencia.

Estos autores mencionados, coinciden en reconocer la existencia de dos tipos de factores: los internos que son los que se refieren a los recursos personales que residen en el sujeto y los externos relacionados con el contexto en el que vive el individuo (familia, escuela y comunidad).

Para el desarrollo de este capítulo, hemos distribuido las variables contempladas en nuestro estudio empírico, en cuatro apartados. En el primero, segundo y tercero se estudian las variables individuales (competencias sociemocionales, inteligencia general y rasgos de personalidad) y su relación con

la resiliencia. Además, se analizan de manera exhaustiva los estudios realizados sobre estas variables.

En el cuarto apartado contemplamos la importancia de la familia como contexto facilitador de la resiliencia y se analizan algunas investigaciones cuyo objetivo ha sido estudiar las relaciones entre las variables contextuales y la resiliencia (familia, rendimiento académico y variables sociodemográficas como edad y sexo), finalizando con un quinto apartado de conclusiones.

1. VARIABLES EMOCIONALES Y RESILIENCIA

En este primer apartado consideramos la importancia de las variables emocionales y su relación con las de la resiliencia. Primero, hacemos un análisis sobre los modelos de la Inteligencia Emocional, destacando el modelo mixto de Baron (1997) y el de habilidades de Mayer y Salovey (1997). Se analizan de manera pormenorizada algunos estudios que intentan relacionar ambos constructos.

1.1. Inteligencia Emocional

Iniciamos este apartado con una de las variables destacadas en nuestra investigación, la Inteligencia Emocional (a partir de aquí IE).

Para poder aportar evidencias científicas sobre la relación existente entre la IE y la resiliencia, resulta conveniente realizar una conceptualización de este término, ya que su definición, componentes a nivel teórico y perspectivas se han ido modificando gracias al creciente interés científico en las últimas décadas por este constructo.

Uno de los precursores más representativo de la IE fue Thorndike (1920), quien propuso el término de inteligencia social y la definió como la capacidad para comprender y dirigir a las personas y actuar sabiamente en las relaciones humanas. Otro de los antecedentes fue Wechsler, quien a principios de 1940,

advirtió de la necesidad de considerar elementos intelectuales y no intelectuales como contribución al desarrollo pleno del individuo para afrontar de manera inteligente las diversas situaciones de la vida. El tercero de los autores que también se ha considerado como antecedente claro del constructo IE fue Gardner, quien en 1983/1993 planteó su teoría de las inteligencias múltiples, definiendo siete tipos de inteligencias, entre ellas las Inteligencias Intra e Interpersonal.

El primer modelo y primera definición formal de IE surgen con Mayer y Salovey en 1990, quienes llevaron a cabo los primeros estudios empíricos de mayor relevancia. Estos autores definen la IE como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones de una forma apropiada, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones de forma que promuevan el crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, p.10).

A partir de los primeros trabajos realizados por Mayer y Salovey en 1990, han ido surgiendo diferentes modelos y medidas de la IE para poder evaluarla tanto a nivel académico, psicológico y personal, además este constructo se ha relacionado con otras variables involucradas en el desarrollo y bienestar de los individuos, como la inteligencia, el autoconcepto, la personalidad, el rendimiento académico, satisfacción vital, etc. Aunque el concepto IE apareció por primera vez de la mano de de estos autores, es justo reconocer que la difusión del mismo estuvo condicionada por la publicación del libro “Inteligencia Emocional” de Daniel Goleman (1995), quien se propuso que la sociedad reconociera la importancia de otras habilidades no cognitivas para lograr un mayor bienestar laboral, personal, académico y social.

En la actualidad, es posible distinguir dos tipos de modelos, cada uno de ellos enfoca el constructo atendiendo distintos factores y proponen diferentes

instrumentos de evaluación, ya que no existe consenso a la hora de especificar cuáles son los factores que lo constituyen. Estos dos tipos de modelos sobre IE se organizan en:

Los modelos de habilidades que reconocen la IE como una forma pura de habilidad mental, es decir como una inteligencia propia. Dentro de esta categoría se encuentra el modelo de Mayer y Salovey (1990,1997), que se centra en el estudio de las habilidades para procesar la información de naturaleza emocional, considerando cuatro habilidades básicas en la IE, que son: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010). En relación a la medición del constructo, una de las medidas de autoinforme que más se ha utilizado es la Trait Meta-Mood Scale (TMMS) que fue elaborada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai en 1995 y pretende evaluar tres dimensiones de la IE: a) atención a las emociones, que se refiere al grado en que las personas creen pensar en sus sentimientos b) claridad emocional, tiene que ver con el cómo las personas creen percibir sus emociones y c) reparación de las emociones que está relacionada con la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular los estados emocionales negativos y prolongar los positivos.

En los inicios de la IE, el interés estaba focalizado en el esclarecimiento de la naturaleza del constructo y en la forma de operacionalización (Mayer, Salovey & Caruso, 2000), pero según se fue avanzando, los esfuerzos se han ido orientando a la investigación en este ámbito. Según Extremera y Fernández-Berrocal (2004) la línea actual de investigación tiene en cuenta dos aspectos principales: el primero se refiere a la necesidad de establecer la utilidad y el papel que la IE tiene en diferentes áreas vitales de las personas y el segundo tiene que ver con la necesidad de poder evaluar la relación de la IE con otras variables importantes en el desarrollo y bienestar de los individuos. En consonancia con este segundo aspecto tiene sentido abordar la relación e influencia de la IE con la resiliencia, que además se encuentra dentro de los temas que han comenzado a ser

abordados por diversos investigadores interesados en los aspectos positivos del ser humano (Hervás, 2009).

En nuestro estudio empírico hemos utilizado una versión reducida y adaptada al castellano TMMS-24, elaborada por el grupo de investigación de Málaga (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004), para conseguir un índice que evaluase el conocimiento que los padres y madres, tenían acerca de sus propios estados emocionales. Este cuestionario se fundamenta en el modelo de habilidad de Mayer, Salovey y Caruso (2000).

Los modelos mixtos que consideran la IE como una inteligencia mixta combinada por las habilidades cognitivas y aspectos de la personalidad. Dentro de esta perspectiva se encuentra el modelo de Inteligencia socio-emocional de Bar-On (1997), quien definió la IE como: “un conjunto de habilidades, competencias y destrezas no cognitivas que proporcionan éxito frente a las demandas y presiones del ambiente” (p.14). Este modelo está orientado a valorar las competencias socioemocionales relacionadas con el éxito académico y social, diferenciando los siguientes factores: Habilidades Intrapersonales, Interpersonales, Manejo de Estrés, Adaptabilidad y Estado de Ánimo. Como instrumento de medida, Bar-On en 1997, creó el Emocional Quotient Inventory (EQ-i).

En nuestro estudio empírico hemos utilizado una versión de este instrumento que es el EQ-i; YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Versión), creado por Bar-On y Parker en 2000. Este instrumento es de auto-informe para estudiantes de entre 7 y 18 años y ofrece información acerca de la percepción que tienen los adolescentes de nuestro estudio de sus propias competencias socioemocionales.

En los últimos años ha surgido otra concepción de IE que podría contemplarse dentro de los modelos mixtos y es la IE como sustrato de la personalidad (Petrides & Furnham, 2001). Estos autores distinguen entre IE rasgo (o autoeficacia emocional) y la IE capacidad (o capacidad cognitivo-emocional).

Según este modelo, la IE comprende varias disposiciones de la personalidad, como la empatía, la impulsividad, la asertividad, la autoestima, así como aspectos de la inteligencia social y personal. Los autores, recogieron diferentes ítems de instrumentos validados y seleccionaron a su criterio los que mejor definen el constructo de IE. Una de las versiones del instrumento traducida al castellano y dirigida a sujetos de 11 a 17 años es el TEIQue-ASF (Trait Emotional Intelligence). Este cuestionario evalúa cuatro factores que son: Bienestar Psicológico, Autocontrol, Habilidades Sociales y Sociabilidad (Petrides & Furnham, 2003).

Según lo expuesto anteriormente, la IE se ha abordado desde diferentes perspectivas teóricas que pueden agruparse en dos tipos de modelos, que se diferencian en la forma de entender el constructo, dando lugar a una composición distinta en cada caso y diferentes herramientas de medición. En la actualidad, lo que podemos asegurar es que existen diferentes enfoques cuyo objetivo común es comprender y explicar mejor las destrezas, rasgos y habilidades relacionadas con la inteligencia social y emocional. Además de compartir que los aspectos no cognitivos de las personas tiene una gran importancia en el desarrollo de las personas.

1.2. Estudios sobre la relación entre la IE y la resiliencia

En este apartado analizamos algunas de las investigaciones que relacionan ambas variables.

Regner (2009) llevó a cabo un estudio, cuyo objetivo fue estudiar la influencia de la IE en el afrontamiento de la amenaza. La muestra se compuso de 914 estudiantes universitarios de ambos sexos, entre 18 a 25 años de edad de la ciudad de Mendoza en Argentina. Se aplicaron: la versión española de la Escala de Metaconocimientos sobre Estados emocionales (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995), la TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004) y el Cuestionario de Estilo de Afrontamiento (WOC, Ways of

Coping; Lazarus & Folkman, 1986) que evalúa pensamientos y acciones que las personas utilizan para responder a las demandas internas o externas de su realidad o entorno estresante. Los resultados indicaron que existen diferencias en la IE en relación al género, las mujeres tienden a estar más atentas a sus emociones y a las causas que las originan y los hombres perciben que tienen mayor habilidad para regular sus emociones. Además que la IE percibida influye sobre las conductas de afrontamiento de la amenaza, por el contrario el género no influye. Los resultados obtenidos en esta investigación están en consonancia con la idea de considerar la IE como un buen recurso para poder afrontar las situaciones de la vida y la resolución de conflictos interpersonales (Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 2000).

Otra investigación fue la llevada a cabo por Mikulic, Crespi y Cassullo (2010), quienes pretendieron analizar la relación existente entre IE, Satisfacción Vital y Potencial Resiliente. La muestra estaba formada por 96 estudiantes de Psicología de la Universidad pública de la ciudad de Buenos Aires, de los cuales un 56% eran mujeres y un 43,8% hombres de edades comprendidas entre los 19 y 50 años. Para evaluar el constructo de IE se realizó una adaptación del Cuestionario de Rasgo de IE (TEIQue; Petrides & Furnham, 2001, 2003), para la Satisfacción Vital se adaptó la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS; Pavot & Diener, 1993) y para evaluar el Potencial Resiliente se utilizó la Entrevista Estructurada (ERA; Mikulic & Crespi, 2003, 2007). Los resultados conseguidos indicaron que los participantes con altos niveles de IE mostraban mayor Satisfacción Vital, así como mayores Factores de Protección Personales, Familiares y Fuentes de Resiliencia, en definitiva se apreciaron relaciones positivas entre las tres variables contempladas en el estudio.

Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero y Ardilla-Herrero (2012), investigaron la relación entre resiliencia y satisfacción con la vida y si esta relación estaba mediada por la regulación emocional percibida. La muestra utilizada estaba compuesta por 254 estudiantes universitarios de

Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, de los cuales 219 eran mujeres y 35 hombres con un rango de edad de 17 a 27 años, utilizándose como medición diversos instrumentos como: la subescala de reparación emocional de la Trait Meta Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995) en la adaptación española reducida (TMMS-24; Fernández-Berrocal et al., 2004) que evalúa aspectos de regulación emocional, la escala breve de estrategias resilientes (Brief Resilient Coping Scale, BRCS; Sinclair & Wallston, 2004; versión adaptada al español por Limonero et al., 2010) y la escala de satisfacción con la vida (Satisfaction with Life Scale, SWLS; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) en su adaptación española (Atienza, Pons, Balaguer y García Merita, 2000). Entre las diversas conclusiones que los autores consiguieron de este estudio, destaca que la resiliencia y la regulación emocional se relacionan positivamente con la satisfacción con la vida, es decir tanto el uso de estrategias resilientes como el componente reparación emocional de la IE percibida inciden directamente en la satisfacción con la vida.

En esta misma línea, Veloso-Besio, Cuadra-Peralta, Antezana-Saguez, Avendaño-Robledo y Fuentes-Soto (2013), realizaron una investigación en la que se valoraba la relación de IE percibida con satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia. Se escogieron a 117 funcionarios de Educación Especial de dos ciudades de Chile, de los cuales un 17,9% eran hombres y un 82,1% eran mujeres. Para valorar la IE utilizaron dos medidas de evaluación. En primer lugar se utilizó la adaptación española de Fernández-Berrocal et al. (2004) de la Train Meta-Mood Scale-24 (TMM-24; Salovey et al., 1995) y en segundo lugar, se utilizó Emotional Quotient Inventory (EQ-i; Bar-On & Parker, 2000). Para medir satisfacción vital, se utilizó la adaptación española (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000) de la Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). Para la felicidad subjetiva, se utilizó la Escala de Felicidad Subjetiva (Lyubomirsky & Lepper, 1999) y para medir resiliencia, se utilizó la Escala de Resiliencia Connor-Davidson (Connor & Davidson, 2003). Los autores encontraron que de todas las variables que relacionaron con la IE en

su estudio, la resiliencia fue la que presentó las correlaciones más altas con ambas medidas de inteligencia emocional percibida. En concreto las dimensiones de reparación del TMMS-24 y solución de problemas y relaciones interpersonales del EQ-i, explicaron un porcentaje significativo de la varianza de resiliencia. De estos resultados, se puede inferir que aquellas personas que presentan la habilidad para percibir, asimilar y manejar las emociones propias y las de los demás, presenten un mayor nivel de resiliencia.

También cabe destacar la realizada por Cejudo, López-Delgado y Rubio (2016) por ser uno de los primeros estudios junto al de Limonero et al. (2012) realizados en población española, que pretendieron aportar evidencias sobre la relación entre IE, resiliencia y bienestar. En este caso, la muestra estuvo compuesta de 432 estudiantes de la universidad de Castilla-La Mancha de edades comprendidas entre 17 y 59 años. En cuanto al sexo, 342 eran mujeres y 90 hombres. Para evaluar la IE como rasgo se utilizó la Train Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal et al., 2004). Para la resiliencia se aplicó la Escala de Resiliencia (Wagnild & Young, 1993) y para evaluar la satisfacción vital la (Escala de Satisfacción con la Vida; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985), en concreto se utilizó la Escala de Satisfacción de la Vida (Vázquez, Duque y Hervás, 2013). En este estudio se volvió a encontrar que la IE correlacionaba de forma positiva con la resiliencia, siendo la correlación entre la dimensión de reparación emocional y resiliencia la más elevada, las cuales se asociaron con una mayor satisfacción con la vida. En definitiva, los resultados obtenidos en este trabajo indican que las personas que creen en su capacidad para detener y regular estados emocionales negativos, así como las que se autoperciben con capacidad para ofrecer respuestas adecuadas ante situaciones adversas, presentarían niveles más altos de satisfacción con la vida.

Por último, cabe señalar que todos estos estudios aportan resultados de interés en cuanto a la relación entre IE y resiliencia y en concreto en los tres últimos se obtienen resultados similares, en relación a la contribución positiva que

la habilidad para regular o controlar la propias emociones y las de los demás tiene en el afrontamiento de las situaciones estresantes y en el bienestar de las personas (Limonero et al., 2012; Velosio-Besio et al., 2013 y Cejudo et al., 2016). En definitiva, las habilidades socioemocionales tiene un fuerte vínculo con la resiliencia, ya que permiten al individuo transforma las emociones positivas en oportunidades de aprendizaje y las negativas en posibilidades de crecimiento ante la adversidad (Omar, Paris, Uribe, Ameida da Silva y Aguiar de Souza, 2011).

2. INTELIGENCIA GENERAL Y RESILIENCIA

El objetivo de este apartado es doble: por una lado, estudiamos diferentes perspectivas de las teorías de la inteligencia: psicométrica (modelos monofactoriales y plurifactoriales) y cognitiva (Sternberg y Gardner). Por otro, analizamos algunos de los estudios que han intentado relacionar ambos constructos.

2.1. Breve recorrido de la inteligencia

Otra variable que se ha estimado en nuestro estudio para establecer el perfil resiliente en adolescentes murcianos, es la inteligencia. Como sucede con muchos constructos importantes en Psicología, la inteligencia ha sido objeto de numerosas definiciones a lo largo de los años, sus componentes a nivel teórico han evolucionado gracias a las numerosas investigaciones realizadas y existen diferentes perspectivas teóricas y modelos que tratan de explicar cómo se configura. Su estudio de manera científica, se inicia en la segunda mitad del siglo XIX, coincidiendo con la aparición de la psicología experimental (Belmonte, 2013) y desde entonces la inteligencia ha sido uno de los constructos más estudiados por la Psicología, Filosofía o la Sociología. Por ello consideramos oportuno recoger en este apartado dos grandes enfoques o perspectivas sobre el estudio de este constructo, contemplados en otros trabajos (Sternberg, 1981; Almeida, 1988; Miranda, 1986; Morais, 1992; Belmonte, 2013).

En primer lugar nos referimos a la perspectiva psicométrica y en segundo lugar a la cognitiva (ver Tabla 3.1), ambos enfoques han realizado importantes aportaciones en relación a la observación, evaluación y mejora de la inteligencia (Almeida, 1994).

1. En la perspectiva **psicométrica**, se encuentran las teorías preocupadas por el estudio y medición de las diferencias individuales en las personas y por las causas que las producen. A su vez dentro de esta perspectiva se distinguen dos modelos: *monofactoriales* y *plurifactoriales* (ver Tabla 3.1).

Los modelos monofactoriales, defienden la existencia de un único factor que explicaría la inteligencia por sí misma y entre los autores destacados nombramos a Galton (1869), quien influenciado por los trabajos de Darwin, se centró en la propiedad hereditaria de la inteligencia, admitiendo que ésta es capaz de distribuir a los sujetos a lo largo de lo que popularmente se conoce como curva normal o curva de Gauss. Este autor, partiendo de su teoría acerca de las facultades humanas y su desarrollo, creó una serie de instrumentos para medirlas.

Mientras que los *modelos plurifactoriales* se diferencian de los anteriores en identificar varios factores independientes que intervienen según las características de la tarea a la que se enfrenta el sujeto. Dentro de estos modelos podemos diferenciar dos tipos de teorías, según la relevancia de los factores que componen la inteligencia: a) *teorías oligárquicas* que defienden que todos los factores son igual de importantes en la definición de inteligencia, y b) *teorías jerárquicas* que consideran que todos los factores que estructura la inteligencia no tiene el mismo valor.

a) En las teorías oligárquicas, mencionamos a Thurstone (1938) con su *teoría de los vectores de la mente* y Guilford (1967) con su *modelo de la estructura del intelecto*, como principales representantes. Thurstone, identificó siete factores primarios, independientes entre sí, pero cuyo efecto combinado equivale al rendimiento intelectual que son: el factor S o espacial, el factor N o

numérico, el factor W o fluidez verbal, el factor V o comprensión verbal, el factor R o razonamiento abstracto, la velocidad perceptiva y la memoria asociativa. Por su parte, Guilford diseñó un complejo modelo tridimensional de la inteligencia, definiendo 150 aptitudes intelectuales resultantes de la combinación de tres dimensiones intelectuales: operaciones, contenidos y productos. El autor diferenció cinco operaciones o modos de pensar (cognición, memoria, producción convergente, evaluación y producción divergente). Cada una de estas operaciones se podría aplicar a cada uno de estos cuatro contenidos: (semántico, simbólico figurativo y conductual) y la aplicación de una operación mental particular a un contenido específico daría lugar a uno de estos seis productos (unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones y elaboraciones).

b) Dentro de las teorías jerárquicas destaca Sperman (1927) con su *teoría bifactorial*, que se basa en un modelo de dos factores: uno general (factor general “g”) que está presente en toda conducta y/o actuación inteligente y un conjunto de factores específicos que intervienen en mayor o menor medida según las características particulares de la tarea (factor específico “f”).

Otros autores representativos de este grupo de las teorías jerárquicas son Vernon (1961) y Cattell (1963) quienes reivindican la existencia del factor “g”, pero le añaden una serie de factores de orden menor. Vernon (1961) diseñó un modelo jerárquico para explicar la inteligencia, diferenciando cuatro niveles: en el nivel superior de la jerarquía incluyó el factor “g” de Sperman, en el siguiente nivel dos factores mayores de grupo que incluyen dos tipos de aptitudes (verbal-educativa y espacial perceptivo-práctica). Ambas aptitudes implican el factor “g”, pero el rendimiento de cada una puede ser diferente. En el tercer nivel estarían los factores menores de grupo o secundarios. Inteligencia verbal, comprensión verbal (V), fluidez, rapidez de razonamiento (F), fluidez verbal (W) y rapidez de cálculo (N) para el factor verbal-educativo y para el factor espacial perceptivo-práctica: inteligencia espacial(K), memoria visual(M), información mecánica(I) y habilidad manual(H). En el cuarto nivel, estos factores menores de grupo se subdividen de

nuevo, formando los factores específicos, próximos a los factores “s” de Sperman, considerados por Vernon de poca importancia.

Cattell (1963), también desarrolló una teoría de la inteligencia basada en la subdivisión de un factor “g” en dos factores de segundo orden. El primer factor lo llamó inteligencia fluida (gf) que se refiere al flujo de energía capaz de distribuirse por los distintos tipos de actividad mental, es decir, a la eficiencia, rapidez y distribución de los procesos intelectuales. Estaría influenciado por factores hereditarios y libres de efectos culturales. El segundo factor es la inteligencia cristalizada (gc) que comprende las capacidades cognitivas en la que se ha cristalizado el flujo de procesos intelectuales durante el desarrollo del sujeto en su propio contexto (familia, escuela...). Está relacionado con los elementos culturales y el aprendizaje.

2. La segunda perspectiva que contemplamos para el estudio de la inteligencia es la **cognitiva**. Este enfoque se centra en la manera en que los sujetos procesan la información, en los procesos cognitivos subyacentes a la conducta inteligente y en los procesos cognitivos implicados en la resolución de tareas. Como autores más representativos en este campo encontramos a Sternberg (1985) con su *Teoría Triárquica de la inteligencia* y Gardner (1983) con la *Teoría de las inteligencias múltiples* (ver Tabla 3.1).

Sternberg (1985) considera la existencia de tres tipos diferentes de habilidades o componentes: inteligencia analítica, (basada en la capacidad para procesar la información, realizar juicios o tomar decisiones), inteligencia creativa o sintética (relacionada con la creatividad, la formulación de ideas y la resolución de problemas de forma novedosa) e inteligencia práctica (se refiere a la habilidad de la persona para adaptarse al medio y solucionar problemas de la vida diaria).

Dentro de la perspectiva cognitiva, también destacamos a Gardner (1983, 2001), con su *Teoría de las inteligencias múltiples*, quien considera que la inteligencia es plural y dinámica, que evoluciona a lo largo del tiempo y entiende

que es educable. Este autor defiende la existencia de varias inteligencias de igual importancia, que en su modelo inicial eran siete pero en la actualidad son nueve y son: inteligencia lingüística (se refiere a la capacidad para usar las palabras de manera adecuada), inteligencia lógico-matemática (relacionada con la capacidad para resolver problemas de lógica y matemáticas), inteligencia musical (habilidad relacionada con las artes musicales), inteligencia espacial (capacidad para percibir las distintas dimensiones de un objeto, trabajar con su ubicación en relación a la distancia y el volumen), inteligencia corporal-cinestésica (habilidad para controlar y coordinar los movimientos del cuerpo y expresar a través del mismo), inteligencia intrapersonal (permite el conocimiento de los aspectos internos de una persona, los sentimientos, las emociones, la autorreflexión y la intuición), inteligencia interpersonal o social (se refiere a la capacidad para comprender y responder de manera adecuada a los estados de ánimo, los temperamentos, las motivaciones y los deseos de otras personas), inteligencia naturalista (es la que permite manejar con destreza habilidades relacionadas con la observación, el planteamiento y la comprobación de hipótesis) e inteligencia existencial (se refiere a la capacidad para situarse a sí mismo con respecto al cosmos) (Fernández, 2011).

En la Tabla 3.1., recogemos las principales teorías mencionadas sobre la conceptualización de la inteligencia, con el propósito de reflejar la distribución de las mismas.

Tabla 3.1.

Teorías sobre la inteligencia (elaboración propia)

PERSPECTIVA	MODELO	TIPOS	TEORÍA/AUTOR
Psicométrica	Monofactorial	<ul style="list-style-type: none"> Oligrárquica Jerárquica 	Galton (1869)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪Teoría de los vectores de la mente: Thurstone (1938) ▪Modelo de estructura del intelecto: Guilford(1967)
	Plurifactorial		<ul style="list-style-type: none"> ▪Teoría bifactorial: Sperman (1927) ▪Otros: Vernon (1961) y Cattell (1963)
Cognitiva	→		<ul style="list-style-type: none"> ▪Teoría triárquica de la inteligencia: Sternberg (1985) ▪Teoría de las inteligencias múltiples: Gardner (1983)

En definitiva, la inteligencia ha evolucionado a lo largo del tiempo, desde perspectivas exclusivamente psicométricas a los enfoques cognitivos más actuales. Son numerosas las teorías que han ido surgiendo para explicar su configuración, desde diversos modelos, lo cual ha favorecido el enriquecimiento de su definición y una evaluación más amplia que considera la multiplicidad de capacidades y potencialidades que tiene el ser humano. El interés por este constructo ha sido y es fundamental en nuestra sociedad. Estimar la relación de la inteligencia con otras variables ha sido objetivo de numerosas investigaciones, en nuestro caso la variable de interés es la resiliencia, por ello a continuación

exponemos algunas investigaciones empíricas que han relacionado ambos constructos.

2.2. Inteligencia general y resiliencia

En este apartado analizamos algunos trabajos que relacionan ambos constructos. Cardozo y Alderete (2009), realizaron una investigación cuyo objetivo fue detectar las variables individuales y sociales que contribuían al fortalecimiento del proceso de resiliencia. Para tal finalidad seleccionaron una muestra de 210 adolescentes, de edades entre los 12 y 18 años, pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo, escolarizados y residentes en la ciudad de Córdoba (Argentina). Los instrumentos utilizados en el estudio para evaluar la resiliencia fueron: a) escalas de Síntomas Depresivos (adaptación Casullo, 1998), b) Inventario de Ansiedad Estado y Rasgo de Spielberger (adaptación Casullo, De Figueroa & Azkenazi, 1991), c) Cuestionario de Conducta Prosocial y Antisocial (Martorell y González, 1992) y d) Escala de Asertividad (Godoy, Gavino, Blanco, Martorell, Navarro y Silva, 1993). Para evaluar el control de adversidades previas se utilizó: a) Escala de Sucesos de Vida (Casullo, 1998) y para los recursos del adolescente: a) Test de Matrices Proyectivas de Raven de Inteligencia, b) Escala de Autorregulación de Habilidades (adaptada por Buckner, Mezzacappa & Beardslee, 2003) y c) Escala de Autoconcepto (Piers-Harris, 1964). Tras el análisis de los resultados, se encontraron diferencias significativas entre los grupos resilientes y no resilientes en diversas variables del estudio, en concreto los recursos internos (como el autoconcepto, autorregulación de habilidades cognitivas-emocionales) con los que cuenta un individuo y el soporte social fueron buenos predictores de la resiliencia. Estos autores confirmaron que la resiliencia implica una relación dinámica entre varios factores (internos y externos). En la discusión del estudio, las autoras citan a Buckner, Mezzacappa y Beardslee (2003) quienes realizaron una investigación similar a la suya, con familias en situación de pobreza en Estados Unidos para detectar las características que diferencian adolescentes resilientes de no resilientes. Llegando

a la conclusión que los jóvenes resilientes presentaban también mayor autorregulación de habilidades cognitivas-emocionales, además de otras características.

Otra investigación analizada es la elaborada por Gilmore, Campbell y Shochet (2013), quienes compararon los perfiles de resiliencia de un grupo niños con discapacidad intelectual con los de otro grupo con desarrollo intelectual típico. Para ello, seleccionaron dos muestras, una de 115 sujetos con edades comprendidas entre los 9 y 14 años con discapacidad intelectual y otra de 106 sujetos con edades entre los 11 y 13 años sin discapacidad intelectual, ambas de nacionalidad australiana. Para evaluar el perfil resiliente, los autores aplicaron dos pruebas: la Resiliency Scales for Children and Adolescents (RSCA; Prince-Embury, 2007) y la Healthy Kids Resilience Assesment (HKRA; Bernard & Díaz, 1999). Los resultados de este estudio, mostraron que a pesar de que en algunos recursos internos y externos el grupo de desarrollo típico destacaba, sucedía igual con el grupo de discapacidad intelectual pero en otros recursos. Es decir los niños con discapacidad intelectual en la mayoría de los aspectos, presentaban un nivel similar al de sus pares de desarrollo típico en cuanto a los factores de protección asociados con la resiliencia, llegando en este caso a la conclusión de que el hecho de presentar un nivel más bajo de inteligencia parecía no incidir de forma definitiva en el perfil resiliente de los sujetos.

El siguiente estudio relacionado con este campo fue el realizado por Di Fabio y Saklofske (2014), estos investigadores se plantearon como objetivo profundizar en el papel de la inteligencia fluida, los rasgos de personalidad y la inteligencia emocional en la resiliencia, la satisfacción en la vida y en la autoevaluación. La muestra de este estudio estuvo compuesta por 164 estudiantes italianos de 16 a 19 años y los instrumentos de evaluación utilizados en relación a la variable resiliencia e inteligencia fluida fueron: la versión italiana de la Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC; Connor & Davidson, 2003) y para la inteligencia fluida la Advance Progressive Matrices (APM; Raven, 1962). Entre

los resultados obtenidos, destaca el hecho de que la inteligencia fluida no explicaba nada de la varianza en la variable resiliencia, por lo que se deduce que en este estudio no se encontró relación entre este tipo de inteligencia y el perfil de resiliencia.

Morales y González (2014), llevaron a cabo una investigación en la que también se interesaron por evaluar la capacidad intelectual, resiliencia, bienestar psicológico y autoestima, además se correlacionaron estas variables con el rendimiento escolar. Para ello, seleccionaron una muestra de 175 jóvenes chilenos y se aplicaron entre otras las siguientes pruebas: para evaluar la capacidad intelectual la Standard Progressive Matrices (PMS; Raven, 1938), para la resiliencia la Escala SV-RES para jóvenes y adultos (Saavedra y Villalta, 2008), la escala de Bienestar Psicológico (Bieps; Casullo, 2000) y para la autoestima, el inventario de autoestima de Coopersmith (1967). Los resultados obtenidos indicaron la existencia de correlación entre las variables bienestar psicológico y autoestima con resiliencia, pero no con el rendimiento escolar. Después, clasificaron los estudiantes en tres grupos: alumnos de alto rendimiento, de rendimiento medio y de bajo rendimiento. Mientras que aparecieron diferencias significativas entre grupos en la capacidad intelectual, no fue así en las variables autoestima, bienestar psicológico y resiliencia. Para estos autores la habilidad intelectual no se relacionó con la resiliencia pero sí con el rendimiento escolar.

Por su parte y en esta misma línea de trabajo Di Fabio y Palazzeschi (2015), investigaron el papel de la inteligencia fluida, los rasgos de la personalidad y la resiliencia en el bienestar psicológico. En esta investigación participaron 168 estudiantes italianos con edades comprendidas entre los 18 y 20 años, a los cuales se le aplicaron diferentes pruebas entre ellas: la Advance Progressive Matrices (APM; Raven, 1962) para evaluar la inteligencia fluida y la versión italiana de la Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC; Connor & Davidson, 2003) para valorar la resiliencia de los jóvenes. Las conclusiones a las que llegaron los autores en este estudio verificaron una asociación significativa

entre resiliencia y bienestar de los sujetos, sin embargo no encontraron relación entre la inteligencia fluida y resiliencia, ni entre inteligencia y bienestar psicológico.

Como podemos comprobar, la mayoría de las investigaciones descritas no han seguido un mismo modelo teórico de inteligencia, utilizándose para la medición diferentes instrumentos, pero a pesar de ello, los resultados que se extraen de las mismas coinciden en señalar que la resiliencia no se ve influenciada de forma significativa por la inteligencia. De todos ellos, el realizado por Cardozo y Alderete (2009) reconoce que la autorregulación de habilidades cognitivas es un buen predictor de la resiliencia, pero hay que aclarar que en este estudio, no se utilizó ninguna escala específica para valorar la resiliencia.

Sin embargo, a nivel teórico y en contextos de alta vulnerabilidad algunos autores han defendido que para las personas que viven rodeadas de circunstancias difíciles, un nivel alto de inteligencia es un factor protector asociado a la resiliencia (Becoña, 2006). En esta línea, encontramos autores como Fergusson y Lynskey (1996), quienes señalan la inteligencia y la habilidad de resolución de problemas entre los factores que promueven los comportamientos resilientes en niños que viven en ambientes considerados de alto riesgo y Löesel (1992; citado en Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla, 1997), quien reconoce que entre los recursos más importantes con los que cuentan los niños resilientes, se encuentran las competencias cognitivas o un nivel intelectual promedio.

Finalmente y ante esta discrepancia, consideramos oportuno y necesario seguir investigando, para unificar criterios y llegar a conseguir resultados más convincentes en la relación entre resiliencia e inteligencia.

3. RASGOS DE PERSONALIDAD Y VARIABLES DE LA RESILIENCIA

En este apartado realizamos una conceptualización del término personalidad y recogemos algunas de las investigaciones que han relacionado la personalidad con la resiliencia, en definitiva pretenden responder a cuestiones como que características o rasgos de la personalidad predominan en las personas que son capaces de enfrentarse a situaciones difíciles, sobreponerse y salir fortalecidas de ellas. En este sentido, Becoña (2006) reconoce la existencia de algunas características del patrón de funcionamiento personal como moduladoras de la capacidad de resiliencia de las personas y Dematteis (2010) expone la necesidad de estudiar de manera empírica en qué medida características de personalidad pueden constituir rasgos resilientes.

3.1. Algunas definiciones de la personalidad

Antes de profundizar en esta relación mediante los hallazgos de algunas investigaciones, consideramos conveniente realizar una conceptualización de este término, ya que definir la personalidad es un tema complicado y existen tantas definiciones como autores la han estudiado. Como paso previo a seleccionar algunas definiciones, exponemos aquellos elementos que según Pérez-García y Bermúdez (2012), deben estar presentes en un adecuado entendimiento de la personalidad, los principales aspectos serían:

- La personalidad es un constructo hipotético, inferido de la observación de la conducta.
- La utilización del término personalidad, no implica connotaciones de valor sobre la persona caracterizada.
- La personalidad incluye elementos (rasgos o disposiciones internas) que son relativamente estables a lo largo del tiempo, consistentes de unas situaciones a otras y explican el estilo de

respuesta de los individuos. Estas características estables y consistentes, permiten predecir la conducta de los individuos.

- La personalidad incluye también otros elementos (cogniciones, motivaciones, estados afectivos) que influyen en la conducta, los cuales pueden explicar la falta de consistencia y de estabilidad de la misma en determinadas circunstancias.
- La personalidad incluye la totalidad de las funciones y manifestaciones conductuales.
- La conducta será resultado tanto de los elementos más estables (psicológicos o biológicos) como de los aspectos más determinados por las influencias personales (percepción de la situación, experiencias previas), sociales o culturales.
- La personalidad es distinta y propia de cada individuo según se organicen sus características y elementos.
- El individuo buscará adaptar su conducta a las características del entorno en el que se mueve, teniendo presente que su percepción del mismo estará dirigida por sus características personales.

Teniendo en cuenta algunas de estas características, Bermúdez (1985) formuló la siguiente definición: “organización relativamente estable de aquellas características estructurales y funcionales innatas y adquiridas bajo las especiales condiciones de su desarrollo, que conforman el equipo peculiar y definitorio de conducta con que cada individuo afronta las distintas situaciones” (citado en Pérez-García y Bermúdez, 2012, p. 30).

Otra definición apropiada, ya que refleja el carácter complejo y dinámico de la misma es la postulada por Pervin (1998) que la considera como una:

Organización compleja de cogniciones, emociones y conductas que da orientaciones y pautas (coherencia) a la vida de una persona. Como el cuerpo, la personalidad está integrada tanto por estructuras como por procesos y refleja tanto la naturaleza (genes) como el aprendizaje (experiencia). Además, la personalidad

engloba los efectos del pasado, incluyendo los recuerdos del pasado, así como construcciones del presente y del futuro (citado en Pérez-García y Bermúdez, 2012, p. 32).

Para poder explicar y describir la personalidad, han surgido diferentes teorías, que a su vez se pueden organizar en diversos modelos teóricos según el peso concedido a las características personales y a las influencias ambientales en la determinación de la conducta. Según Pérez-García y Bermúdez (2012) se pueden clasificar en tres tipos: *internalistas*, con mayor peso en los factores personales, ya sean considerados más estables (o rasgos) como más dinámicos o procesuales (cognitivos, afectivos, motivacionales), los *situacionistas* que se centran fundamentalmente en la influencia de las características del ambiente sobre la conducta y los *interaccionistas* que engloban las dos anteriores, considerando que la conducta está explicada tanto por características personales como situacionales y sobre todo por la interacción entre ambas.

Teniendo en cuenta que las investigaciones que hemos recogido en este apartado se sitúan en los modelos internalistas, consideramos necesario centrarnos en los mismos. Los planteamientos teóricos incluidos en este modelo comparten en mayor o menor medida las siguientes características: importancia de los factores personales, consistencia de la conducta, predicción del comportamiento a partir de variables personales y la utilización de metodología clínica y/o correlacional, lo cual no significa que entre ellos existan diferencias, sobre todo en relación a la naturaleza de las características personales. Por ello se pueden distinguir tres tipos de planteamientos teóricos: *procesuales*, *estructurales* (ambos le otorgan a las variables personales una naturaleza psicológica) y *biológicos* (naturaleza no psicológica). Dentro del segundo tipo (estructurales) los planteamientos teóricos más significativos serían: *el modelo de los 16 factores de personalidad* de Cattell (1965), *el modelo de los tres factores o modelo PEN* (Psicoticismo, Extraversión y Neuroticismo) de Eysenck (1952, 1990) y el *modelo*

de los Cinco grandes Factores (Neuroticismo, Extraversión, Amabilidad, Responsabilidad y Apertura a la experiencia) (Costa & McCrae, 1985, 1992).

Este último modelo estructural, que propone cinco rasgos para la descripción completa de la personalidad, se ha ido imponiendo a partir de los años ochenta y noventa y en la actualidad cuenta con gran apoyo y además es el elegido para nuestro estudio empírico.

Los cinco factores representan las principales dimensiones que están en la base de los rasgos identificados tanto en el lenguaje natural como en los cuestionarios psicológicos, este modelo ofrece una excelente representación de las dimensiones más generales de la estructura de la personalidad y se basa en la idea de que los rasgos se ordenan en jerarquías desde los más generales a los más concretos. Una vez, realizadas estas aclaraciones teóricas sobre la personalidad, pasamos a exponer algunas investigaciones que analizan la relación entre la personalidad y la resiliencia.

3.2. ¿Existen relaciones entre los rasgos de personalidad y las variables de la resiliencia?

Nakaya, Oshio y Kaneko (2006), llevaron a cabo una investigación sobre la relación entre resiliencia y personalidad, para tal fin seleccionaron una muestra que estuvo formada por 130 estudiantes universitarios de la ciudad de Toyota (Japón), con una edad media de 20,8 años. Los instrumentos que utilizaron para el estudio fueron: a) para medir la personalidad, una versión japonesa de NEO-FFI (Costa & McCrae, 1992) y b) para la resiliencia, Adolescent Resilience Scale (Oshio, Nakaya, Kaneko & Nagamine, 2002). Los hallazgos obtenidos, mostraron una correlación negativa significativa entre resiliencia y neuroticismo y positiva con las dimensiones de extraversión y apertura.

En esta misma línea, Fayombo (2010) investigó la relación entre los cinco grandes rasgos de personalidad y resiliencia en una muestra de 397 adolescentes de edades comprendidas entre 14 y 18 años de diferentes escuelas de secundaria

del Caribe. Los participantes completaron dos instrumentos: La IPIP (International Personality Item Pool; Goldberd et al., 2006) para la personalidad y para medir la resiliencia, el investigador construyó su propia escala. Los resultados de esta investigación revelaron relaciones positivas entre los rasgos de personalidad (conciencia, amabilidad, extraversión y apertura) y resiliencia, sin embargo el neuroticismo se asoció negativamente con la resiliencia.

González-Arratia y Valdez (2011) llevaron a cabo también un estudio en el que investigaron la relación entre personalidad y resiliencia. En este estudio la muestra estuvo compuesta por 74 voluntarios de edades comprendidas entre 24 y 59 años de la ciudad de Toluca (Mexico). Los instrumentos que se utilizaron fueron: el Cuestionario de Resiliencia (González-Arratia, 2011) y la adaptación española del Inventario de Personalidad NEO-PI-R (Costa & McCrae, 2008). De acuerdo a la puntuación total de resiliencia se establecieron tres grupos: baja, moderada y alta resiliencia. De esta investigación se extrajeron los siguientes resultados. En primer lugar, para toda la muestra se percibió puntuación alta en neuroticismo y baja en extraversión, apertura y responsabilidad y muy baja en amabilidad. En segundo lugar, el grupo de alta resiliencia puntuaba significativamente más alto en el factor responsabilidad (mayor sentido del deber) y el grupo de baja resiliencia lo hacía en el factor neuroticismo (ansiedad, hostilidad, depresión e impulsividad). En tercer lugar tras un análisis de correlación se encontró que la puntuación total de resiliencia se relacionó negativamente con el factor neuroticismo de personalidad. En cuarto lugar mediante un análisis de regresión se obtuvo que el factor neuroticismo (negativamente) y apertura (positivamente) eran los que mejor contribuían a explicar la resiliencia y por último en relación a otras variables como la edad y el sexo no se encontraron diferencias significativas en las variables estudiadas.

Por su parte, Dematteis, Grill y Posada (2012) realizaron un trabajo cuyo en el que se plantearon estudiar las relaciones entre personalidad y las variables sentido de coherencia y resiliencia. La muestra estuvo formada por 198 adultos

expuestos a situaciones de riesgo psicosocial de la ciudad de Mar de Plata (Buenos Aires), con un rango de edad de 18 a 77 años. Los instrumentos administrados entre otros fueron: El inventario NEO-PI-R (Costa & McCrae, 2002) para valorar la personalidad, la escala de resiliencia RSA (Hjemdal, 2007). Los resultados de este estudio que relacionan la variable personalidad y resiliencia, indicaron que las personas con altas puntuaciones en resiliencia, puntuaron bajo en el factor neuroticismo (hostilidad, depresión, ansiedad social, impulsividad y vulnerabilidad) y más alto en los siguientes factores: amabilidad (confianza y altruismo), extraversión (cordialidad y gregarismo) y responsabilidad (competencia y autodisciplina).

Es interesante destacar el trabajo desarrollado por Lü, Wang, Liu y Zhang (2014), quienes investigaron la influencia de la extraversión y el neuroticismo en la felicidad y el afecto, así como el papel de la resiliencia en esa relación. Para esta investigación, se utilizó una muestra de 289 universitarios chinos con una media de edad de 20 años. Para valorar la personalidad se utilizó el NEO- FFI (Costa & McCrae, 1992) y para la resiliencia el CD-RISC (Connor & Davidson, 2003). Las conclusiones a las que llegaron los autores, indicaron que la dimensión extraversión se correlacionaba directamente con la resiliencia, la felicidad y el afecto positivo. Sin embargo el neuroticismo correlacionaba inversamente con la resiliencia, la felicidad y el afecto positivo y sólo de forma directa con el afecto negativo. En definitiva la resiliencia apareció como una variable que mediaba en la asociación entre extraversión, felicidad y afecto positivo.

Di Fabio y Saklofske (2014) investigaron la relación de la inteligencia fluida, los rasgos de personalidad y la inteligencia emocional con la resiliencia. Para este fin utilizaron una muestra de 164 estudiantes italianos de edades comprendidas entre 16 y 19 años. Entre los diferentes instrumentos utilizados, para la evaluación de la personalidad seleccionaron el cuestionario BFQ (Caprara, Barbaranelli & Borgogni, 1993) y para valorar la resiliencia la versión italiana del CD-RISC (Connor & Davidson, 2003). En este estudio se encontró también que la

resiliencia correlacionaba con algunas dimensiones de la personalidad como extraversión y estabilidad emocional. Además, se hallaron relaciones de la resiliencia con las puntuaciones de los sujetos en distintas pruebas de inteligencia emocional. De igual forma, se comprobó que los rasgos de personalidad explicaban una parte importante de la varianza de la variable resiliencia. Una de las conclusiones de este trabajo es que los rasgos de personalidad y la inteligencia emocional se constituyen como buenos predictores de la resiliencia.

Posteriormente, las autoras Di Fabio y Palazzeschi (2015), profundizaron en el rol de la inteligencia fluida, los rasgos de personalidad y la resiliencia. Para ello, seleccionaron una muestra de 168 estudiantes italianos con un rango de edad que oscilaba entre 18 y los 20 años. Para evaluar los rasgos de personalidad y resiliencia les aplicaron el cuestionario BFQ (Caprara et al., 1993) y el CD-RISC (Connor & Davidson, 2003) respectivamente. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que la resiliencia correlacionaba de forma positiva con diversas dimensiones de personalidad como extraversión, conciencia y estabilidad emocional. Estos resultados coincidieron con los obtenidos en la investigación anterior.

Es interesante y necesario analizar el reciente trabajo realizado por Sarubin et al. (2015), cuyo objetivo fue estudiar los efectos mediadores de las dos principales dimensiones de la personalidad (extraversión y neuroticismo) en los eventos de la vida y la resiliencia en la edad adulta. Para ello, seleccionaron una muestra de 201 individuos con edades comprendidas entre 47 y 75 años sanos de Alemania. Entre los instrumentos utilizados, destacan la versión alemana del NEO-FFI (Borkeanau & Ostendorf, 1993) para evaluar la personalidad y el CD-RISC (Connor & Davidson, 2003) para la resiliencia. Los resultados del trabajo señalan que los factores de personalidad (extraversión y neuroticismo) se consideraban mediadores entre los eventos positivos en la vida y la resiliencia de las personas, de tal forma que cuanto mayor sea la extraversión y menor el neuroticismo ante este tipo de acontecimientos, mayor será la resiliencia. Si los

acontecimientos eran negativos, dichas dimensiones no mediaban. Los resultados obtenidos indicaron que no se apreciaron diferencias en cuanto al sexo. Una de las conclusiones del estudio que más llama la atención, fue que los acontecimientos negativos en la vida influían en la constitución de la resiliencia de los sujetos.

Como podemos deducir todas las investigaciones analizadas se basan en el modelo de los cinco grandes o cinco factores: Neuroticismo, Extraversión, Amabilidad, Responsabilidad y Apertura a la experiencia (Costa & McCrae, 2008). La mayoría de los resultados coinciden en reconocer que estos cinco factores influyen significativamente en la resiliencia y en concreto que el factor neuroticismo muestra una relación negativa con resiliencia, mientras que otras dimensiones de la personalidad como extraversión, amabilidad, apertura y responsabilidad influyen en mayor o menor grado pero de forma positiva en la construcción del perfil resiliente. Con estos resultados coincidimos en reconocer que este modelo de personalidad resulta ser un buen predictor de la resiliencia.

4. VARIABLES CONTEXTUALES Y SU INFLUENCIA EN LA RESILIENCIA

En este apartado analizamos la relación del apoyo familiar y rendimiento; además, hemos incluido algunos estudios que hacen referencia a la relación entre las variables sociodemográficas (edad y sexo) y la resiliencia.

4.1. Familia y Resiliencia

Basándonos en la literatura analizada anteriormente sobre la resiliencia son muchos los autores que coinciden en señalar la relevancia del apoyo a nivel familiar en la configuración del perfil resiliente en los jóvenes (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala y Revuelta, 2016).

Para Aroca y Cánovas (2014) “la familia es el primer contexto social donde el ser humano comienza su desarrollo personal a través de la socialización, y donde se generan los factores de protección del sujeto para que pueda alcanzar

un ajuste psicosocial, moral y conductual óptimos” (p.45). La familia es fundamental en el desarrollo de los menores, es donde empiezan a descubrir el mundo, a relacionarse e interactuar, en definitiva desarrollarse como seres sociales (Sallés y Ger, 2011).

En relación a la estructura y miembros que la forman Cánovas y Sahuquillo (2014), hacen referencia a los siguientes modelos de familia: familia tradicional-nuclear, monoparentales, compuestas y parejas de hecho, que conviven en la actualidad en nuestra sociedad. Según estas autoras, el adecuado desarrollo de un menor depende de las competencias parentales de los adultos con los que convive y de la dinámica familiar interna, independientemente de la estructura en la que viva el sujeto.

Funes (2008) en este sentido, considera que todas las formas familiares pueden ser positivas o negativas, para él la diferencia está en los contenidos y funciones básicas que toda familia debe realizar, más que en la composición de la misma.

En definitiva, la dinámica, estructura y composición familiar se ha tenido que acomodar a los cambios sociales, económicos y geográficos pero lo que es cierto, es que las funciones que la familia ejerce en nuestra sociedad siguen siendo fundamentales.

Pero ¿Cuáles son las funciones básicas que la familia tiene que desempeñar en relación con sus hijos? Para Cataldo (1991) las funciones principales están organizadas en cuatro bloques:

- En el primero incluye, las relacionadas con la socialización del menor a través de la transmisión de valores y roles adoptados por la familia que deberían estar en consonancia con los establecidos por la sociedad.
- En el segundo bloque, considera las que se refieren al cuidado, sustento y protección de los hijos.

- En el tercero, contempla la función de apoyo y control de la familia, en el desarrollo de los niños y en el proceso de escolarización.
- En el cuarto y último bloque resalta el papel fundamental de la familia en el desarrollo emocional sano de los hijos. Este autor en concreto resalta cuatro tipo de funciones: socializadora, protección, educativa y afectiva.

Llevar a cabo estas funciones de una forma competente, no es una tarea fácil, para ello es primordial que los padres dispongan de una serie de competencias y recursos. Según Rodrigo, Maiquez, Martín y Byrne (2008), las competencias parentales hacen referencia a las capacidades que permiten a los padres y madres afrontar de forma flexible y adaptativa la tarea fundamental de ser padres, teniendo en cuenta las necesidades evolutivas y educativas de los hijos, de acuerdo con los estándares aceptados por la sociedad y aprovechando las oportunidades y apoyos de otros sistemas de influencia.

Para Barudy y Dantagnan (2010), las competencias parentales forman parte de lo que denominan parentalidad social que tiene que ver con las capacidades de los adultos, ya sea padre/madre biológico, acogedor o adoptivo, para cuidar, proteger, educar y socializar a los hijos. Este tipo de parentalidad es distinto a la parentalidad biológica que se refiere exclusivamente a la capacidad de procreación. Según esta concepción, no siempre la parentalidad social es consecuencia de la biológica, ya que existen padres biológicos que por diferentes motivos no han tenido la posibilidad de adquirir las competencias para llevar a cabo una práctica parental que garanticen el bienestar y desarrollo de sus hijos, en este caso sólo ejercen la parentalidad biológica. En contraposición, también existen padres no biológicos que sí han adquirido dichas competencias realizando de este modo, la parentalidad social. A pesar de contemplar los dos extremos, estos autores consideran que la mayoría de los padres, logran la parentalidad

social como consecuencia de la biológica siempre y cuando existe un contexto social favorable.

Adquirir dichas competencias no es una tarea sencilla, ya que intervienen factores biológicos y hereditarios que interactúan con las experiencias vividas de los futuros padres y factores contextuales (Barudy y Dantagnan, 2010). Para estos autores, en las competencias parentales se incluyen dos componentes que se mezclan de forma dinámica, el primero corresponde a las capacidades y el segundo a las habilidades parentales (Ver Figura 3.1.)

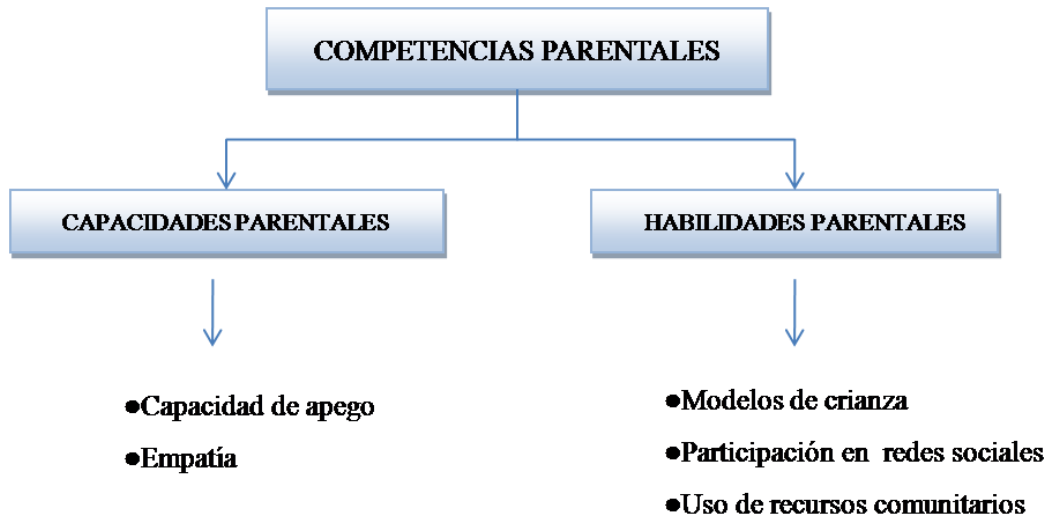


Figura 3.1. Componentes de las competencias parentales (adaptado de Barudy y Dantagnan, 2010).

Las capacidades parentales se refieren a los recursos emotivos, conductuales y cognitivos que tienen los padres para vincularse y responder a las necesidades de sus hijos, siendo las principales: *la capacidad de apego y la empatía*. Por otra parte están las habilidades que tienen que ver con la plasticidad de los padres para ofrecer respuestas adecuadas a las diferentes etapas del desarrollo, en este caso las más importantes son: *los modelos de crianza, la participación en redes sociales y el uso de recursos comunitarios*.

A pesar de esta distinción conceptual, entre capacidad y habilidad, para Barudy y Dantagnan (2010), las dos competencias fundamentales para poner en marcha un sistema de cuidados basados en los buenos tratos son: *el apego y la empatía*, ambas muy relacionadas.

Como *apego* se entiende un tipo de vínculo que se refiere a la unión afectiva estable y duradera en el tiempo entre el bebé y cuidador y es el resultado de un proceso relacional donde los comportamientos y características de los hijos y las conductas de los padres se influyen recíprocamente (Barudy y Dantagnan, 2010). Lo distintivo de este tipo de vínculo en relación a otros, es la búsqueda de seguridad en el cuidador principal. El apego es fundamental para el bienestar psicológico y la salud mental del niño y del futuro adulto (Bowlby, 1985). Según este autor, el ser humano nace con una predisposición biológica para mantener la proximidad con el cuidador, sobre todo en situaciones de peligro, para asegurarnos la supervivencia. Lo que lo hace diferente de otros tipos de vínculos o uniones afectivas que el sujeto puede establecer a lo largo de su vida con otras personas significativas: los amigos, los profesores, abuelos, tíos, pareja...es su valor adaptativo (Cantero y Lafuente, 2010).

Si este tipo de relación es de calidad, es decir si los padres y madres han sido capaces de facilitar experiencias que garanticen una seguridad de base, los hijos serán personas capaces de vincular y aprender relacionándose con los demás, de desarrollar su empatía, modular impulsos y deseos, construir sentimientos de pertenencia y desarrollar sus capacidades de dar y recibir. Además ayudará a la formación de la conciencia ética, y a desarrollar recursos para hacer frente a situaciones emocionalmente complejas. En definitiva, el apego seguro es fundamental para el desarrollo y bienestar integral del ser humano y es a los padres y madres a quienes les corresponde la responsabilidad de favorecer este proceso. Estableciendo una comparativa, el apego seguro es a la persona lo que los cimientos al edificio: seguridad y solidez (Gonzalo y Pérez-Muga, 2011). La competencia del apego como padres resulta imprescindible ya que genera un

sistema de cuidados caracterizados por la sensibilidad, la coherencia y la consistencia (Gonzalo, 2015).

Otra de las capacidades fundamentales para la parentalidad sana y competente, es *la empatía*, que de forma coloquial se puede definir como la capacidad del ser humano de ponerse en la piel del otro (Gonzalo, 2015). Si nos referimos a los padres con capacidad para la empatía, estaremos haciendo referencia a aquellos que son capaces de sintonizar con el mundo interior de sus hijos y por lo tanto responden mejor a sus necesidades.

Tener como referencia el modelo de la parentalidad social de Barudy y Dantagnan (2010), nos parece apropiado ya que consideran la resiliencia como una de las funciones que garantizan una parentalidad competente, en definitiva consideran como uno de los objetivos entre otros a conseguir por los padres el promocionar la resiliencia en sus hijos. Además de la función de resiliencia, también señalan otras que garantizan una parentalidad competente (Ver Figura 3.2.)

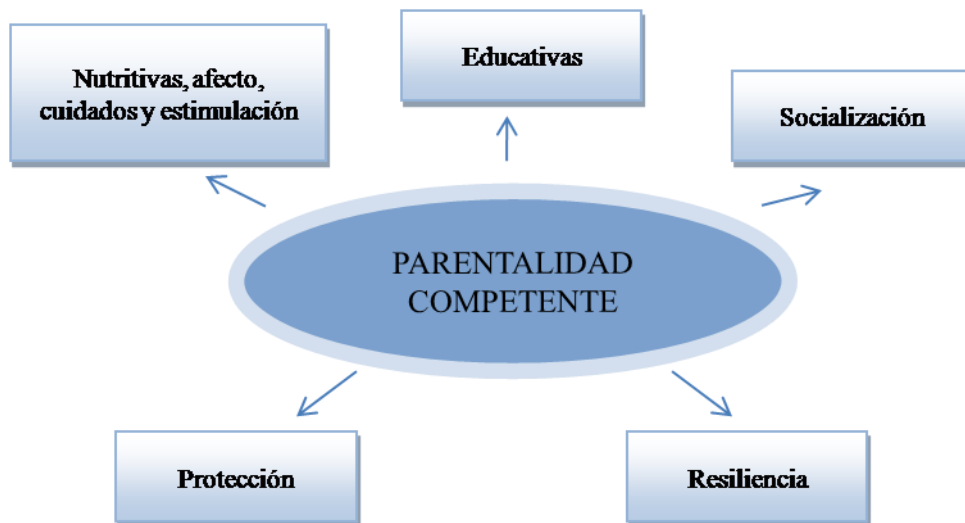


Figura 3.2. Funciones de la parentalidad social competente (adaptado de Barudy y Dantagnan, 2010)

Tal y como se aprecia en la figura anterior, quedan contemplados cinco bloques diferentes, que en realidad son las distintas necesidades que los padres, ya sean biológicos o no, deben cubrir para ejercer una parentalidad competente.

El primer bloque hace referencia a la función de nutrición, afecto, cuidados y estimulación, es decir para ser padres competentes no es suficiente con garantizar una adecuada alimentación, además deberán favorecer experiencias sensoriales, emocionales y afectivas que les permitan a los hijos tanto la construcción de un vínculo seguro, como apreciar el mundo familiar y social como un entorno seguro, lo que les permitirá enfrentarse a los desafíos del crecimiento y adaptarse a los cambios de su entorno.

Otra de las funciones para ejercer una parentalidad competente, consiste en asegurar y cubrir las necesidades educativas. La clase de educación que reciba el individuo, condiciona el tipo de acceso a su mundo social. No todos los modelos educativos son iguales, por ello para que un modelo educativo tanto intrafamiliar como extrafamiliar asegure esta finalidad educativa debe contemplar como mínimo 4 contenidos básicos: a) el afecto, b) la comunicación en un ambiente de escucha mutua, respeto y empatía pero con una jerarquía de competencias, c) el apoyo en los procesos de desarrollo, planteándoles retos y gratificándoles y d) el control.

La función de socialización, tiene que ver con la contribución de los padres en la construcción de la identidad de sus hijos. Unos padres competentes deberán facilitar a sus hijos experiencias de relación como modelos de aprendizaje, que les permitan vivir de una manera respetuosa, adaptada y armónica en la sociedad. En definitiva deben contribuir a la formación positiva de un autoconcepto y de una autoestima positiva de sus hijos.

En relación a la protección, los padres competentes deberán proteger a sus hijos no sólo de los riesgos derivados de su crecimiento y desarrollo, además lo

deben hacer respecto a los contextos externos, familiares y sociales que puedan herirlos directamente o alterar su proceso de desarrollo.

Según este modelo de parentalidad social, el cumplimiento de estos cuatro objetivos nos lleva al último que tiene que ver con la promoción de la resiliencia por parte de los padres competentes. El desarrollo de esta capacidad que tiene que ver con la aptitud de una persona o grupo que a pesar de tener que enfrentarse a situaciones o acontecimientos adversos pueden desarrollarse y proyectarse en un futuro de forma adecuada, está estrechamente relacionado con la existencia de una parentalidad sana y competente, la cual debe facilitar contextos de aprendizaje donde los hijos sean sujetos activos, creativos y experimentadores. En definitiva, los padres que ejercen una parentalidad competente y resiliente son aquellos que producen buenos tratos, no solo asegurándoles un desarrollo sano, sino también aportándoles modelos y fuentes de apoyo para hacer frente a las adversidades y situaciones difíciles. Son padres que proporcionan un apego seguro, transmitiendo que las dificultades, conflictos y adversidades forman parte de la vida y por último comparten con sus hijos la idea de que el desarrollo y crecimiento de todos los seres humanos y en particular el de ellos, pasa por una serie de desafíos, que les causaran sufrimiento, pero sí confían en sus recursos y en el apoyo de los suyos, podrán superarlo (Barudy y Dantagnan, 2010).

En resumen, muchas investigaciones sobre resiliencia en la adolescencia, señalan el papel central del apoyo a nivel familiar cuando su funcionamiento es adecuado, por ello hemos recogido cuales son las principales funciones que debe desempeñar la familia en relación a sus hijos. Otras señalan que contar con un padre o madre que asegure una parentalidad competente y proporcione afecto es un factor de resiliencia, por ello hemos considerado a nivel teórico las principales competencias a tener en cuenta para el desarrollo de una parentalidad sana y competente, destacando por último la importancia de favorecer y promocionar la resiliencia desde la familia, lo que permitirá a los jóvenes superar situaciones complicadas con mayor éxito y prevenir posibles riesgos.

4.2. Estudios sobre familia y resiliencia

En este apartado analizamos algunos trabajos cuyo objetivo ha sido comparar la importancia del apoyo familiar en la configuración del perfil resiliente.

En esta línea Cordini (2005) investigó la resiliencia de 160 adolescentes de 14 a 18 años que habían pasado por experiencias traumáticas y las habían superado positivamente. Entre los resultados obtenidos en relación a la familia, en especial la madre, tuvo un papel importante en la construcción de la resiliencia. En el contexto familiar, es donde los adolescentes encontraron a las personas en las que apoyarse en momentos difíciles, siendo algunos miembros modelos a seguir (hermanos, padres, tíos). Los maestros también fueron considerados como personas importantes. Para los adolescentes de esta investigación la familia debería ser más flexible, afectuosa y abierta al diálogo. En esta misma línea, Vinaccia, Quiceno y Moreno (2007), también han destacado la importancia de que los jóvenes tuvieran una relación emocionalmente estable con al menos uno de los progenitores o con personas significativas como factor de resiliencia.

Otro estudio es el realizado por Oliva, Jiménez, Parra y Sánchez-Queija (2008), quienes investigaron el impacto de la ocurrencia de acontecimientos vitales estresantes en el ajuste adolescente desde la perspectiva de la resiliencia. En este estudio, participaron un total de 101 adolescentes españoles, a los cuales se siguió durante dos años, clasificándose en resilientes, adaptados, maladaptados y vulnerables. Los resultados ofrecieron que los sujetos de la muestra resilientes presentaban unas relaciones familiares con mayor adaptabilidad y cohesión emocional, lo que les llevó a concluir que unas relaciones familiares de calidad constituyen un factor protector de resiliencia ante las adversidades a las que se enfrentan los adolescentes.

Otra de las investigaciones que pone de relieve la importancia del apoyo social percibido a nivel familiar para explicar los niveles de resiliencia, fue la realizada por Leiva, Pineda y Encina (2013) en una muestra de 195 adolescentes,

entre 14 y 19 años que vivían y estudiaban en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica en la ciudad de Santiago de Chile. Los resultados obtenidos mostraron que el apoyo social familiar y de las amistades fueron significativos para explicar la resiliencia, siendo el apoyo percibido a nivel familiar más importante frente al de amistades. El apoyo familiar resultó tener un papel moderador en la relación entre autoestima y resiliencia, de tal forma que en los adolescentes con baja autoestima podría actuar como regulador de los acontecimientos estresantes, sin embargo en los de alta autoestima sería menos importante este apoyo familiar, ya que el individuo podría hacer frente a las dificultades confiando más en sus recursos personales.

También es importante reseñar la importancia de la familia en su funcionamiento, considerándola como amortiguadora de los efectos de la adversidad y facilitadora de estrategias de enfrentamiento. En este sentido, el estudio realizado por García-Cortés, García-Méndez y Rivera-Aragón (2015), plantea valorar como el funcionamiento familiar predice el potencial resiliente de padres con hijos adolescentes que consumían o no alcohol en una muestra de 330 padres y madres voluntarios de la ciudad de México y alrededores. Los resultados de esta investigación, demostraron el papel predictor del funcionamiento familiar sobre el potencial resiliente de los padres de ambos grupos. El potencial resiliente positivo de los padres con hijos que no consumían alcohol y de los que estaban en riesgo de desarrollar una dependencia al alcohol fue pronosticado por el factor ambiente positivo, sin embargo en el grupo de padres con hijos que consumían alcohol también surgió la influencia del factor problemas en la expresión de las emociones. Teniendo en cuenta estos resultados, los autores proponen que los padres de familia deberían percibir un ambiente familiar que permita la interacción, comunicación y manifestación de emociones de forma positiva, en definitiva el ambiente positivo percibido mejora la auto-percepción para manejar situaciones adversas.

Todos estos trabajos de investigación analizados, reconocen el papel fundamental que tiene la familia como contexto facilitador de la resiliencia y en algunos en concreto se hace referencia a la funcionalidad de la familia (Oliva et al., 2008; García-Cortés et al., 2015), es decir cómo deben ser las relaciones que se dan entre los miembros que la configuran, que se podrían resumir en relaciones familiares de calidad, que según el modelo de parentalidad social de Barudy y Dantagnan (2010) nos estaríamos refiriendo a relaciones que permitan la construcción de vínculos seguros, afectivas, de comunicación positiva entre los miembros, que ofrezcan apoyo, protección y también control.

4.3. Rendimiento académico y Resiliencia

Contemplar la variable rendimiento del contexto escolar, nos parece interesante ya que es una cuestión que preocupa tanto a docentes como a familias que conviven con adolescentes, en este apartado analizamos algunos estudios que relacionan ambas variables.

Villata Páucar (2010) estudió la relación entre factores de resiliencia y rendimiento académico en adolescentes escolarizados en contextos de alta vulnerabilidad social. La muestra estuvo formada por 437 alumnos de Educación Media de Chile. Para medir la resiliencia se utilizó la escala SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008). Los resultados indicaron que la relación entre resiliencia y rendimiento académico no era directa y evidente, sin embargo sí se apreciaron dos variables que movilizaban mecanismos de resiliencia vinculados al rendimiento académico, una era la experiencia de maternidad y/o embarazo adolescente y otra el divorcio o separación de los padres, en ambas situaciones se obtuvo correlaciones moderadas significativas de determinados factores de la resiliencia con el rendimiento.

Otro estudio que evalúa el papel de la resiliencia en el rendimiento académico en adolescentes es el realizado por Gaxiola, González, Contreras y Gaxiola (2012). Para ello, seleccionaron una muestra de 120 adolescentes

mexicanos de edad media 16 años que pertenecía a familias con dificultades económicas. El instrumento que utilizaron para evaluar la resiliencia fue el Inventario de Resiliencia (IRES; Gaxiola, Frías, Hurtado, Salcido y Figueroa, 2011). Según los resultados los sujetos se clasificaron en dos grupos: resilientes y no resilientes. El grupo de no resiliencia se vio afectado en mayor medida por variables contextuales como el vecindario negativo o amigos en riesgo, sin embargo el grupo de resiliencia obtuvo tanto correlaciones de la resiliencia con las metas educativas y la autorregulación, como entre metas educativas y rendimiento académico. La resiliencia explicaba un bajo porcentaje de la varianza del rendimiento académico, pero mediaba entre la autorregulación y el propio rendimiento académico.

Morales y González (2014) llevaron a cabo un estudio con 175 jóvenes chilenos con un alto índice de vulnerabilidad en el que evaluaron la capacidad intelectual, resiliencia, bienestar psicológico y autoestima, a su vez estas variables las correlacionaron con el rendimiento académico. Para tal fin, se les administró entre otras pruebas, la Escala de Resiliencia SV-RES para jóvenes y adultos (Saavedra y Villalta, 2008). Los resultados obtenidos demostraron la existencia de correlación entre el bienestar psicológico y la autoestima con la resiliencia, también entre el bienestar psicológico y la autoestima, sin embargo estas tres variables no correlacionaron con el rendimiento académico. Solo se encontraron diferencias significativas en la capacidad intelectual cuando se formaron tres grupos: de alto, medio y bajo rendimiento.

Según los resultados de estas investigaciones, parece ser que la resiliencia no afecta directamente al rendimiento académico, aunque puede ser que su función sea mediadora entre otras variables, además es necesario tener presente que todos estos estudios se han realizado en contextos de alta vulnerabilidad, lo que conlleva a los sujetos a estar más expuestos a estados de inseguridad y frustración, condicionando de alguna forma los resultados obtenidos, por ello

pensamos que sería conveniente seguir indagando en el estudio de estas variables en contextos diferentes.

4.4. Variables sociodemográficas (edad y sexo)

En este último apartado vamos a considerar las siguientes variables sociodemográficas: la edad y sexo, por la importancia que tienen en el perfil resiliente. Analizar si existen o no diferencias en resiliencia en función de la edad, nos permite comprobar si el perfil resiliente de los sujetos permanece estable a lo largo del tiempo o por el contrario evoluciona según las personas superan etapas de la vida. Otra cuestión importante en relación a la conformación de la resiliencia en general y en la adolescencia en particular, es conocer si existen o no diferencias derivadas del sexo en cuanto al nivel de resiliencia.

Prado y Del Águila (2003) realizaron un estudio sobre la diferencia en la resiliencia según el sexo y el nivel socioeconómico en una muestra de 240 adolescentes de edades entre 12 y 14 años procedentes de Perú. El instrumento administrado fue la Escala de Resiliencia para Adolescentes (ERA) validada y estandarizada por Prado y Del Águila (2000). Los resultados obtenidos con respecto al sexo, revelaron que no había diferencias significativas en las puntuaciones totales de resiliencia, sin embargo sí se hallaron diferencias significativas en el área de interacción a favor del género femenino, en definitiva el modo en que se configuraba el perfil resiliente en función del sexo fue diferente. En relación al nivel socioeconómico tampoco se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones totales.

Por su parte Saavedra y Villalta (2008), llevaron a cabo otro estudio cuyo objetivo se centró en averiguar si existían diferencias en resiliencia en función del sexo y la edad. Para ello, tomaron una muestra de 288 sujetos chilenos de ambos sexos y edades entre 15 y 65 años. El instrumento utilizado fue la escala SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008) para medir la resiliencia. Entre las conclusiones a las que llegaron los autores en este estudio cabe señalar, que no encontraron

diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de resiliencia entre hombres y mujeres, pero sí describieron un perfil resiliente distinto según el sexo, siendo los hombres los que se apoyaban más en una respuesta generativa autónoma, prescindiendo de redes y las mujeres mostraron una respuesta más colaborativa y colectiva. En relación a la edad, los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que los niveles de resiliencia no estaban asociados directamente a los tramos de edad.

Otro trabajo interesante cuyo objetivo consistió en analizar la relación entre resiliencia en adolescentes y variables contextuales como el género y la edad fue el realizado por Morales y Díaz (2011). Estos autores también tuvieron en cuenta en su estudio la escolaridad y procedencia. En este caso, participaron 779 adolescentes mexicanos, utilizando la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M; Palomar y Gómez, 2010) para evaluar la resiliencia. Los resultados obtenidos, pusieron de manifiesto que el género, la escolaridad y el origen del adolescente, planteaba diferencias en la capacidad de superar la adversidad, sin embargo por edad no aparecieron diferencias significativas, contrario a lo que expone Becoña (2006) que conforme aumenta la edad, aumenta el nivel de resiliencia de los individuos. En relación al género sí encontraron diferencias, siendo las mujeres las que lograban ser más resilientes cuando contaban con mayor apoyo externo y significativo de amigos y familia.

Por último, González-Arratia y Valdez (2013), llevaron a cabo un trabajo cuyo objetivo fue averiguar la existencia o no de diferencias por edad en la variable resiliencia. Seleccionaron 697 sujetos mexicanos de edades entre 9 y 59 años, a los que se clasificó por su edad en cuatro grupos: niños, adolescentes, adultos jóvenes y adultos medios y se les aplicó el Cuestionario de Resiliencia (González-Arratia, 2011). Los autores encontraron que los niños y adultos jóvenes destacaban en los factores protectores internos de resiliencia, mientras que en los adolescentes y en los adultos medios, predominaban los factores protectores externos de resiliencia. La resiliencia total mayor se encontró en el grupo de

adultos jóvenes mientras que en el grupo de adultez media la puntuación total fue menor.

Para concluir y teniendo en cuenta las aportaciones de estas investigaciones, el nivel de resiliencia total en la adolescencia parece no presentar diferencias en función del sexo, sin embargo la forma en que se configura el perfil resiliente si se ve afectado por esta variable (Saavedra y Villalta, 2008; González-Arratia y Valdez, 2013), siendo las chicas las que consiguen ser más resilientes cuando disponen de un mayor apoyo externo y significativo de amigos y familia (Morales y Díaz, 2011).

En cuanto a la relación entre resiliencia y edad, estos estudios muestran que la resiliencia no se asocia directamente con la edad, aunque la importancia de los factores resilientes es diferente según la etapa de la vida, siendo los factores de protección externos los que adquieren mayor peso en las etapas de la adolescencia y de la adultez media (Saavedra y Villalta, 2008; González-Arratia y Valdez, 2013).

5. CONCLUSIONES

Como hemos comentado a lo largo del trabajo, la construcción de la resiliencia en la adolescencia es un proceso complejo en el que participan numerosos factores, que la mayoría de los investigadores coinciden en distribuirlos en dos grupos: los internos que son los que se refieren a los recursos personales que residen en el sujeto y los externos relacionados con el contexto en el que vive el individuo (familia, escuela y comunidad). Teniendo como referencia esta clasificación, hemos optado por distribuir las variables contempladas en nuestro estudio en relación con la resiliencia en cuatro apartados: variables emocionales, inteligencia general, rasgos de personalidad y variables contextuales.

En el primer apartado consideramos la relación de la IE con la resiliencia, analizando algunas investigaciones que han estudiado ambas variables. Algunos

de estos estudios demuestran una contribución positiva de las habilidades sociemocionales con la resiliencia (Limonero et al., 2012; Omar, et al., 2011).

En el segundo apartado analizamos la relación de inteligencia con resiliencia y en este sentido los resultados de las investigaciones han mostrado discrepancias, algunos autores han defendido la inteligencia como un factor protector de la resiliencia (Becoña, 2006; Fergusson & Lynskey, 1996; Löesel, 1992 y Cardozo y Alderete, 2009) y otros no han encontrado correlación entre ambas (Gilmore, et al., 2013; Morales y González, 2014; Di Fabio & Saklofske, 2014).

En el tercer apartado consideramos la relación entre rasgos de personalidad y resiliencia, encontrando resultados similares en las investigaciones que se han basado en el modelo de los cinco factores para medir la personalidad, siendo el factor neuroticismo el que se relaciona negativamente con resiliencia y el resto de dimensiones como extraversión, amabilidad, apertura y responsabilidad influyen en mayor o menor grado pero de forma positiva en la construcción del perfil resiliente.

En el último apartado referido a las variables contextuales, analizamos la relación del apoyo familiar, rendimiento académico y variables sociodemográficas (sexo/edad) con resiliencia. Algunos autores en el ámbito de la resiliencia coinciden en señalar la relevancia del apoyo familiar en la configuración del perfil resiliente en los jóvenes (Cordini, 2005; Oliva et al., 2008; Leiva et al., 2013; García-Cortés et al., 2015). Respecto al rendimiento académico, los resultados de las investigaciones no resultan ser tan convincentes.

Por último, en relación a las variables sociodemográficas (edad y sexo), teniendo en cuenta las investigaciones analizadas, el nivel de resiliencia total en la adolescencia parece no presentar diferencias en función del sexo, sin embargo la forma en que se configura el perfil resiliente sí se ve afectado por esta variable, siendo las chicas las que consiguen ser más resilientes cuando tienen mayor apoyo

externo y significativo de amigos y familia. Además, la resiliencia no se suele asociar directamente con la edad, aunque parece que la importancia de los factores resilientes sí cambia según la etapa de la vida, siendo los factores externos los de mayor peso en la etapa de la adolescencia y adulta.

Teniendo en cuenta la diversidad de resultados unos más afines y otros discrepantes consideramos la necesidad de seguir investigando para unificar criterios y conseguir resultados más convincentes.

SEGUNDA PARTE:
MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

ESTUDIO EMPÍRICO

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se plantean los objetivos perseguidos con la realización de la presente investigación, se detalla la muestra de participantes en la misma, se describen los instrumentos aplicados para la evaluación de las diferentes variables analizadas, se explica el procedimiento seguido y se analizan los datos recogidos ofreciendo los resultados que arroja este estudio.

1.1. Objetivos de la investigación

La investigación empírica realizada tiene un doble objetivo general: por un lado se pretende estudiar la contribución de las variables cognitivas, de personalidad, emocionales, pautas educativas y socio-demográficas en el perfil del alumno resiliente. Por otro, analizar la validez que tiene la resiliencia en la predicción del rendimiento académico de los estudiantes adolescentes participantes en la investigación. Para acometer este doble objetivo, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- **OBJETIVO 1:** Estudiar las características psicométricas de la escala de resiliencia, referidas a fiabilidad y validez.
- **OBJETIVO 2:** Analizar las relaciones existente entre las variables de la investigación tales como: inteligencia, rasgos de personalidad, inteligencia emocional, pautas educativas, rendimiento académico y la resiliencia de los participantes de la investigación.

- **OBJETIVO 3:** Estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el perfil resiliente de los jóvenes de la muestra en función del sexo y edad.
- **OBJETIVO 4:** Estudiar la incidencia de la inteligencia, personalidad, inteligencia emocional de padres/madres e hijos, pautas educativas y variables sociodemográficas en la predicción del perfil resiliente de los adolescentes murcianos.

1.2. Método

1.2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 362 estudiantes (51.7 % varones y 48,3% mujeres) escolarizados en centros públicos y concertados de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. Con edades comprendidas entre los 13 y los 22 años ($M = 15.46$, $DT = 1.083$). De ellos un 37.6 % pertenecientes a 3º de ESO; el 46.4% a 4º de ESO y el 13.5% pertenecen al Programa de Diversificación Curricular del curso académico 2013-2014. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo de carácter incidental.

Además, un total de 158 padres y madres (9.7% padres) de dichos alumnos participaron en la investigación con edades comprendidas entre los 34 y los 60 años ($M = 45.71$, $DT = 5.46$). Del total un 17.7.3% con estudios básicos; un 6.6% Formación Profesional; un 6.1% Bachillerato; un 8.8% Universitarios; y un 1.7% sin estudios: un 1.7% con otros. Con respecto al estado civil, un 38.1% manifestó que estaban casados; un 3% viudos; un 8% separados y un 2.2% divorciados. Del total un 39.8% tenían nacionalidad Española; un 6% Francesa; un 3% Rumana; un 3% Colombiana; un 3% Marroquí; un 6% Británica; 3% Boliviana; y un 3% Ecuatoriana. Los participantes cumplieron la escala de inteligencia emocional TMMS-24 y un cuestionario diseñado ad hoc en el que se preguntaba sobre aspectos del contexto familiar de los estudiantes participantes (muestras de afecto, normas, personas significativas y utilización de límites claros).

Al total de la muestra se les administró las escalas de inteligencia emocional TMMS-24 padres/madres y RESI-M; y a 239 alumnos se les administró el resto de pruebas: inteligencia, personalidad, inteligencia emocional y el rendimiento académico.

1.2.2. Instrumentos de evaluación

En el estudio realizado se aplicaron diferentes instrumentos a los participantes para valorar su I.E., personalidad, nivel cognitivo y resiliencia, además de tener en cuenta el rendimiento académico de los alumnos que colaboraron en esta investigación. A continuación se recogen las principales características de los mismos.

Para la medida de la **Inteligencia Emocional** se aplicaron dos pruebas: a) una destinada a los alumnos (EQ-i: YV; Bar-On & Parker, 2000) y b) otra para padres/madres (TMMS-24; Fernández Berrocal, Extremera & Ramos, 2004).

a) Inventario de Inteligencia Emocional: versión para adolescentes (EQ-i: YV; Bar-On & Parker, 2000, adaptación Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando & Sáinz, 2012).

Este inventario está basado en el modelo socio-emocional de Bar-On (1997), que se sitúa dentro de los modelos mixtos en IE. El término incorpora a lo emocional otros factores, entendiendo el concepto como un conjunto de factores emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general de adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Bar-On, 2000).

Bar-On (2000, 2006) propone el término de Inteligencia Emocional-Social (IES) definiéndola como un conjunto interrelacionado de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales que determinan cómo de efectivamente nos entendemos y nos expresamos, cómo percibimos a los demás y nos relacionamos con ellos, y nos enfrentamos a las demandas del día a día (Ferrándiz et al., 2012).

Este instrumento es de auto-informe para niños y adolescentes de entre 7 y 18 años, ofrece información acerca de la percepción que tiene el sujeto de sus propias competencias emocionales y sociales, lo que permite trazar un perfil social y afectivo (Bar-On, 1997; Bar-On & Parker, 2000). Consta de 60 afirmaciones en las que el alumno evalúa su inteligencia emocional a través de una escala que oscila entre 1= Nunca me pasa y 4= Siempre me pasa. Evalúa cinco dimensiones de la I.E.:

- 1. Intrapersonal** o habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros.
- 2. Interpersonal** o habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros.
- 3. Adaptabilidad** o flexibilidad y eficacia para resolver conflictos.
- 4. Manejo del estrés** o habilidad para dirigir y controlar las propias emociones.
- 5. Estado de ánimo** o habilidad para tener una actitud positiva ante la vida.

La fiabilidad global de la prueba obtenida por los autores (Bar-On & Parker, 2000; Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004) es de .89. Estos datos han sido confirmados en otras investigaciones, obteniendo una fiabilidad para la escala total de la IE de .88 (Ferrándiz, Ferrando, Bermejo & Prieto, 2005) y de .89 (Prieto, Bai, Ferrándiz & Serna, 2007).

- b) Trait Meta- Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004). Para padres y madres.**

Este instrumento fue utilizado para medir la IE de las familias, es una adaptación del TMMS-48 desarrollado por Mayer y Salovey en 1995.

Los autores de este modelo entienden la IE como “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos” (Salovey & Mayer, 1990, p.99).

El TMMS-24 evalúa su IE mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales, a los sujetos se les pide que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala Likert que se compone de distintos niveles: nada de acuerdo (1), algo de acuerdo (2), bastante de acuerdo (3), muy de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5). Este test se compone de 24 ítems, distribuidos en tres factores:

1. Atención a los sentimientos: entendida como el grado en que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos (8 ítems, Ej: “Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones”).

2. Claridad emocional: se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones (8 ítems, Ej: “Frecuentemente puedo definir mis sentimientos”).

3. Reparación de las emociones: definida como la creencia del sujetos en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos (8 ítems, Ej: “Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal”).

La fiabilidad obtenida para cada componente es de .90 para Atención y Claridad y .86 para Reparación (Fernández-Berrocal et al., 2004).

Adjuntado a este instrumento, se incorporó un cuestionario de elaboración propia para valorar **pautas educativas** utilizadas por nuestros padres/madres. El cuestionario está formado por cinco ítems con diferentes opciones de respuesta e incluye preguntas relacionadas con la frecuencia de las muestra de afecto y cariño, el establecimiento de normas razonadas, la percepción acerca de la existencia de

personas significativas en las que confíen y se apoyen sus hijos/as y la utilización de límites claros.

Para evaluar **Personalidad** se aplicaron las siguientes pruebas en función de las edades de los alumnos: a) BFQ-NA (Barbaranelli, Caprara & Rabasca, 1998) para edades comprendidas entre 8-15 años y b) NEO-FFI (Costa & McCrae, 1992), a partir de los 16 años.

El estudio de la personalidad se remonta muchos años atrás y ha sido uno de los constructos más estudiados e investigados en el ámbito de las ciencias humanas. Muchos autores han considerado relevante explorar la personalidad porque permite entender, de forma aproximada, los motivos que llevan al individuo a actuar, opinar o sentir de una determinada manera, permitiendo además, aumentar la probabilidad de poder predecir con mayor exactitud la conducta de un individuo, ayudando a conocer cómo se interrelacionan los diferentes factores que integran la personalidad (Cueli, Reidl, Martí, Lartigue y Michaca, 2002).

Entre las diversas definiciones de personalidad, Allport (en Cueli et al., 2002) la considera como la organización dinámica de los sistemas psicofísicos dentro del individuo que determinan su ajuste único al medio y afirma que la personalidad establece relaciones entre lo individual y su medio, tanto físico como psicológico, algunas veces con el predominio de éste y otras a la inversa.

Cattell (1972) define la personalidad como aquello que una persona hará cuando se encuentre en una situación determinada. Desde una perspectiva estructural, como la planteada por Cattell, la personalidad se puede medir en función de un conjunto de rasgos y estados de ánimo tal y como son manifestados por la persona en el momento de su evaluación (Polaino-Lorente, Cabanyes y del Pozo, 2003). Estos autores definen los rasgos como las unidades básicas de la estructura de la personalidad, así como la tendencia, relativamente permanente y amplia, a reaccionar de una forma determinada.

La Teoría del Rasgo es un modelo explicativo del comportamiento humano que supone la existencia de características estables en la estructura de la personalidad de los individuos. Desde este punto de vista, la personalidad está formada por una jerarquía de rasgos estables y consistentes que determinan, explican y, hasta cierto punto, permiten predecir el comportamiento individual, en la medida en que guían la forma en que cada individuo piensa e interpreta la realidad. Por su propia metodología, permiten establecer correlaciones con otras variables, particularmente con las asociadas al rendimiento académico.

El estudio de la personalidad en el ámbito educativo, nos permitirá explorar el peso que determinados factores o rasgos estables tienen en el buen funcionamiento y ajuste educativo, lo cual nos puede dar una idea de las asociaciones e inferencias que podemos realizar en función del patrón de personalidad de los alumnos.

- a) Big Five Questionnaire de Personalidad para niños y adolescentes (BFQ-NA; Barbaranelli, Caprara & Rabasca, 1998)

La adaptación al español de esta prueba fue de TEA Ediciones realizada por Del Barrio, Carrasco y Holgado (2006a). El BFQ-NA es un instrumento diseñado para la evaluación de la personalidad infantil y adolescente (8-15 años).

El cuestionario consta de 65 ítems, 13 por escala con cuatro posibles respuestas graduadas de 5 a 1 (5: casi siempre; 4: muchas veces; 3: algunas veces; 2: pocas veces; 1: casi nunca). El objetivo de esta escala es evaluar las cinco dimensiones de la personalidad descritas en el modelo de Los Cinco Grandes (Barbaranelli et al., 1998; Barbaranelli, Caprara, Rabasca & Pastoreli, 2003), que son: Conciencia, Amabilidad, Extraversión, Inestabilidad Emocional y Apertura.

1. Conciencia. Evalúa el grado de autorregulación, precisión, minuciosidad, escrupulosidad, tenacidad y perseverancia que caracteriza a una persona. Diferencia entre chicos dirigidos a metas formales, con un elevado nivel de exigencia, cuidadosos y ordenados de aquellos que no lo son.

2. Apertura. Incluye elementos tanto de aspecto intelectual, de tipo escolar, intereses culturales, fantasía, creatividad e intereses en otras personas y culturas.

3. Extraversión. Evalúa el grado de sociabilidad, la capacidad de locuacidad, la asertividad, el dinamismo y la actividad en los niños y jóvenes.

4. Amabilidad. Esta dimensión de la personalidad se refiere a la tendencia altruista del niño, al apoyo y la prosocialidad, el grado de cooperación, confianza, franqueza, conciliación y sensibilidad a las necesidades de los otros.

5. Inestabilidad Emocional. Se refiere a la tendencia al malestar y al neuroticismo, manifestada en los cambios de humor, la tendencia a la tristeza, ansiedad e irritabilidad.

La fiabilidad obtenida por Del Barrio et al. (2006a) es adecuada para las escalas valoradas por el BFQ-NA, con puntuaciones que oscilan entre .78 en la escala Inestabilidad Emocional y .88 en la escala Conciencia. Estos datos han sido confirmados en otras investigaciones, obteniendo una fiabilidad para la escala total de .86 (Soto, Ferrándiz, Sáinz, Ferrando, Prieto, Bermejo y Hernández, 2011).

b)-Inventario de Personalidad NEO Revisado, versión reducida (NEO-FFI; Costa & McCrae, 1992)

El Neo-Five-Factor Inventory (NEO-FFI) o NEO Five-Factor Inventory, es la versión reducida del NEO PI-R (Costa & McCrae, 1992), está compuesto por 60 ítems (doce por factor) con cinco opciones de respuesta, que van desde en total desacuerdo a totalmente de acuerdo y que se puede aplicar a partir de los 16 años. Este instrumento evalúa “los cinco grandes factores de la personalidad”. Los cinco factores son:

1. Neuroticismo. Equivale a la inestabilidad emocional y la experiencia de estados emocionales negativos. El neurótico es un individuo ansioso, preocupado,

malhumorado, frecuentemente deprimido, puede que duerma mal, y que sufra trastornos psicossomáticos. Es excesivamente emocional, reaccionando fuertemente a todo tipo de estímulos, siéndole difícil volver a un estado de equilibrio después de cada experiencia emocional importante. Sus fuertes reacciones emocionales interfieren en su propio equilibrio, haciéndolo reaccionar de forma irracional, a veces rígida. Su principal característica es una constante preocupación por las cosas que le pueden salir mal y una fuerte reacción emocional de ansiedad ante estas cosas, lo que le hace sufrir. Por el contrario, el individuo estable tiende a responder emocionalmente de forma débil y a volver rápidamente a su línea base después de cada reacción. Es normalmente tranquilo, de igual humor, controlado y despreocupado.

2. Extraversión. Implica aspectos como la asertividad y el dinamismo. Los extravertidos son personas sociables, amantes de las fiestas, con muchos amigos, necesitan gente con la que hablar, no les gusta estudiar solos, son amantes de la aventura y el riesgo, con carácter impulsivo, les gustan las bromas, la variación y el cambio, son despreocupados y tienden a ser agresivos. Por el contrario, los introvertidos son personas retraídas, quietas, amantes de la lectura, tienen pocos amigos pero muy escogidos, les gusta hacer planes a largo plazo, piensan las cosas antes de hacerlas y tienen un régimen ordenado de vida entre otras cosas.

3. Apertura a la Experiencia. Refleja el mantenimiento de valores e ideas no convencionales, y la amplitud de intereses; se refiere a las personas abiertas, interesadas tanto en el mundo exterior como en el interior, y cuyas vidas están enriquecidas por la experiencia. La Apertura se relaciona especialmente con aspectos intelectuales, como es el pensamiento divergente que contribuye a la creatividad. Pero no es equivalente a inteligencia. Además, en algunos aspectos, Apertura a la experiencia indica flexibilidad, siendo lo opuesto de rigidez.

4. Afabilidad o Amabilidad. Capacidad de ser altruista, compasivo, confiado, franco y sensible con los demás.

5. Tesón o Responsabilidad. Incluye la tendencia al sentido del deber, a la organización, el orden, la búsqueda de objetivos, la autodisciplina y la eficiencia. Se trata de personas voluntariosas, escrupulosas, puntuales y fiables, que controlan sus impulsos.

En cuanto a la fiabilidad de la prueba los autores (Costa & McCrae, 1992) obtuvieron coeficientes que varían entre .63 y .79.

Para unificar los resultados obtenidos por los alumnos en la escala BFQ-NA con los del NEO-FFI, se equipararon por un lado los resultados del factor conciencia (BFQ-NA) con los de responsabilidad (NEO-FFI) y los resultados de neuroticismo (NEO-FFI) con inestabilidad emocional (BFQ-NA), para el resto de factores (apertura, extroversión y amabilidad) es común la nomenclatura. Ambas escalas son equivalentes ya que están basadas en el modelo teórico de los Cinco Factores de la Personalidad.

Para evaluar la **Inteligencia** de los alumnos se aplicó el siguiente test:

- Prueba de Inteligencia General y Factorial nivel 5 renovado (IGF/5-r, de Yuste, 2002)

El IGF/5r es una batería de pruebas que evalúan la inteligencia como un factor general, y esta a su vez se divide en seis subpruebas que son: analogías verbales (Rv), series numéricas (Rn), matrices lógicas (Re), completar oraciones (Hv), problemas numéricos (Hn) y encajar figuras (He).

Estas subpruebas del IGF/5r, presentadas anteriormente, se agrupan en razonamiento verbal (Relaciones Analógicas y Completar Oraciones), razonamiento numérico (Series Numéricas y Problemas Numéricos), razonamiento espacial (Matrices lógicas y Encajar Figuras) y razonamiento lógico, que es el resultado del sumatorio de los tres razonamientos anteriores.

Además esta prueba proporciona una puntuación de CI (Cociente Intelectual) y un índice de Inteligencia General. Su aplicación puede ser

individual o colectiva y presenta dos formas, la A y la B, en este caso se aplicará la Forma A de la prueba (IGF/5r).

En cuanto a los índices de fiabilidad, evaluados a través del α de Cronbach, y reportados en el manual del instrumento son: inteligencia general ($\alpha = .947$); factor verbal ($\alpha = .879$); factor numérico ($\alpha = .882$); factor espacial ($\alpha = .875$); razonamiento lógico ($\alpha = .947$).

Para evaluar la **Resiliencia** de los adolescentes se utilizó la siguiente escala:

“La resiliencia es la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformados por estas. Nadie escapa de las adversidades” (Grotberg, 2006, p.18). Desde la resiliencia, se amplían las posibilidades de comprensión para acompañar a los jóvenes en sus conflictos vitales, además de capacitarlos para afrontar las dificultades que la vida les depara.

- **Escala de Resiliencia. RESI-M** (Palomar y Gómez, 2010)

Esta escala fue elaborada por Palomar y Gómez (2010) en México para evaluar la resiliencia en jóvenes y surgió de la combinación de la escala CD-RISC (The Connor-Davidson Resilience Scale de Connor & Davidson, 1999) y la escala RSA (Resilient Scale for Adults; Friborg, Hjemdal, Rosenvinge & Martinussen, 2001).

La Escala RESI-M, contiene cinco dimensiones, en las cuales se agrupan algunas de las características que destacan las respuestas resilientes en diferentes niveles: individual, familiar y social.

El nivel individual es muy importante ya que está relacionado con conductas tales como fijarse metas, estar motivado, estar comprometido, tener autocontrol, ser responsable, tomar decisiones, afrontar pacífica y objetivamente

los problemas, tener un locus de control interno y un sentido de vida, así como ser optimista; ellas son herramientas muy potentes para afrontar situaciones difíciles.

Además se considera que el apoyo familiar es el soporte social más importante, ya que es en el seno familiar donde se educa a los hijos y se le brinda seguridad y apoyo tanto material como emocional. Otras fuentes de apoyo social son la escuela, los amigos, los tutores entre otros, que también responden a las necesidades de los individuos.

Esta escala está compuesta por 43 ítems, a los que el sujeto debe responder desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo” eligiendo entre 4 opciones de respuesta, la que mejor le refleja bajo su punto de vista, pretende evaluar cómo se desenvuelven los adolescentes en relación a cinco factores o dimensiones diferentes que son:

1. Fortaleza y confianza en sí mismo. Este factor engloba la claridad con la que los individuos contemplan sus objetivos, al esfuerzo que hacen para conseguir sus metas, a la confianza que tienen de conseguir éxito y al optimismo, fortaleza y tenacidad con la que enfrentan sus retos (reúne los primeros 19 ítems).

2. Competencia social. Se refiere a la competencia de los sujetos para relacionarse con los demás, facilidad para hacer nuevos amigos, capacidad para hacer reír a las personas y disfrutar de una conversación (los siguientes 8 ítems).

3. Apoyo Familiar. Hace alusión a las relaciones con la familia y al apoyo que les brinda el ámbito familiar, así como el grado de lealtad entre los propios componentes de la familia, a la visión compartida por los miembros de la familia de la vida y a que los familiares pasen tiempo juntos (los 6 siguientes).

4. Apoyo social. Desde este factor se contempla el apoyo que tiene el individuo a nivel social, fundamentalmente por parte de las amistades, a la disponibilidad de personas a las que acercarse en momentos de adversidad, que

puedan ayudarles, animarles y que se preocupen por la situación que atraviesan (los 5 ítems siguientes).

5. Estructura. Está relacionada con la capacidad de los individuos para organizarse, planificar el tiempo del que disponen y sus actividades, tener reglas y actividades organizadas incluso en momentos difíciles (los últimos 5 ítems de un total de 43 que componen la escala).

Esta prueba arroja un alfa de Cronbach de .93. Como resultado del análisis factorial emergieron cinco factores, todos ellos con alphas de Cronbach adecuados. El primer factor tuvo un *alpha* de .92, el segundo de .87, el tercero de .87, el cuarto de .84 y el último de .79. En total, el instrumento explica el 43.609% de varianza y tiene una confiabilidad de .93 (Palomar y Gómez, 2010)

Para tener un indicador del **Rendimiento Académico**, se utilizaron las calificaciones finales que fueron facilitadas por los directores de los centros educativos en los que se aplicaron las distintas pruebas. Estas calificaciones reflejan las notas numéricas finales obtenidas por los alumnos, en cada una de las materias cursadas durante el curso académico 2013/2014, y se presentan en una escala de 1 a 10.

Los cursos pertenecientes a la muestra eran 3º y 4º de la ESO y 3º y 4º del Programa de Diversificación Curricular de Institutos de Educación Secundaria de la Región de Murcia.

Las asignaturas que engloban los diferentes cursos son:

- En 3º de la ESO, se recogieron las calificaciones en las siguientes asignaturas: Biología y Geología, Física y Química, Ciencias Sociales, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, Inglés o Francés, Matemáticas, Tecnología, Música, Religión y Educación Plástica y Visual.

- En 4º de la ESO, se recogieron las calificaciones obtenidas por los alumnos en Ciencias Sociales- Geografía e Historia, Educación Ético-Cívica, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera (Inglés o Francés), Matemáticas.
- 3º DIVERSIFICACIÓN, se recogieron las calificaciones obtenidas por los alumnos en los siguientes ámbitos: A. científico, A. Lingüístico y Social, A. Práctico, Educación Plástica y Visual, Lengua Extranjera, Educación Física y Música.
- 4º DIVERSIFICACIÓN, se recogieron las calificaciones obtenidas por los alumnos en los siguientes ámbitos: A. científico, A. Lingüístico y Social, A. Práctico, Lengua Extranjera, Informática y Educación Física.

Como los datos aportados en relación al rendimiento académico no mantenían el mismo criterio en los diferentes cursos, (los rendimientos en los grupos de Diversificación eran por ámbitos y en 3º y 4º de la ESO se contemplaban por asignaturas), se procedió a crear una variable de rendimiento promedio para cada nivel educativo (3º y 4º) y modalidad educativa (ESO/Diversificación), con el objetivo de unificar el rendimiento.

1.3. Procedimiento

Para el desarrollo del presente trabajo se establecieron tres fases:

- En la primera fase, se realizó una revisión y análisis bibliográfico sobre los tópicos de estudio y sus instrumentos de medición, desarrollados en los distintos capítulos del presente trabajo (resiliencia, adolescencia, familia, IE, personalidad, inteligencia y rendimiento).
- En la segunda fase, se estableció una planificación para la evaluación mediante los instrumentos seleccionados para los siguientes constructos: IE, personalidad, inteligencia, resiliencia y rendimiento.

Para esta fase, en primer lugar se solicitó el consentimiento a los centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia para su participación en el estudio. Dada su conformidad, se informó a las familias mediante una circular en la que además de la autorización para que sus hijos pudieran ser valorados, también se les solicitó su participación en el estudio, completando un cuestionario para la familia y una escala de IE (TMMS-24), que se anexó al documento de consentimiento. Tras realizar la recogida de estos documentos se pudo comprobar que la mayoría de las familias sí dieron su consentimiento para la participación de sus hijos en el estudio, sin embargo sólo un total de 88 familiares cumplieron las escalas destinadas a ellos.

En segundo lugar, se estableció en coordinación con la Jefatura de Estudios, Dirección y Departamento de Orientación un calendario y horario de aplicación de pruebas. En los días acordados, en dos sesiones de una hora del horario lectivo, se procedió a la aplicación de las diferentes pruebas psicométricas y cuestionarios, llevándose a cabo de forma grupal y dentro del aula de referencia para cada grupo. En todo momento, se siguieron las instrucciones marcadas por los autores para los diferentes instrumentos utilizados (Ver Tabla 4.1.).

Tabla 4.1.

Sesiones establecidas, escalas utilizadas y distribución de tiempos

SESIONES	INSTRUMENTOS	TIEMPOS
Sesión 1	INTELIGENCIA GENERAL Y FACTORIAL (IGF/5r) RESILIENCIA (RESI-M)	60 MINUTOS
Sesión 2	PERSONALIDAD (BFQ-NA /NEO-FFI (+16 años) INTELIGENCIA EMOCIONAL ALUMNOS (Bar-On)	60 MINUTOS

En la Tabla 4.1. está reflejado, la organización para la administración de las escalas utilizadas en la investigación. El trabajo se organizó en dos sesiones en días diferentes, respetando la disponibilidad horaria de cada grupo de alumnos, de

aproximadamente una hora de duración cada una. En cada una de las sesiones se aplicaron dos pruebas diferentes. En la primera sesión se administró la escala de Inteligencia (IGF/5r) y Resiliencia (RESI-M) y en la segunda Personalidad (BFQ-NA o NEO-FFI dependiendo de la edad de los alumnos) e IE (Bar-On).

A los datos obtenidos por parte de los alumnos y familias, añadimos los datos referidos al rendimiento académico facilitados por las direcciones de los centros educativos.

Y en tercer lugar, con todos los datos recogidos, se procedió a la corrección, codificación, registro y preparación de datos de los alumnos y familia en soporte informático para su depuración y análisis posterior mediante el paquete estadístico SPSS versión v.20.0 para Mac Os, contando en todo momento con la valiosa ayuda de las Directoras del trabajo, así como del Grupo de Investigación de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia.

- En la tercera fase, se estableció el diseño para el análisis de los datos, teniendo en cuenta los procedimientos estadísticos convenientes en función de los objetivos planteados y la naturaleza de las variables del estudio. Se analizaron los datos, mediante el programa estadístico citado, abordando cada uno de los objetivos planteados. Procediendo, a partir de los datos obtenidos, a la elaboración del apartado de discusión y conclusiones.

1.4. Diseño y análisis de datos

Los objetivos propuestos, así como el procedimiento seguido requieren de una metodología de carácter descriptivo, correlacional, inferencial y en algunos casos se probarán modelos sobre la estructura de los instrumentos de evaluación y sobre el impacto de las variables entre sí y con el rendimiento académico de los alumnos. Para acometer los objetivos del estudio se llevaron a cabo los siguientes análisis estadísticos:

1. Análisis descriptivos (mínimo, máximo, media y desviación típica, asimetría y curtosis) de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las variables del estudio.

2. Análisis de fiabilidad de la escala de Resiliencia (RESI-M) y de IE autopercebida de los padres (TMMS-24), establecidos mediante el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach.

3. Análisis de correlación entre las variables de inteligencia general, resiliencia, IE auto-percebida de los alumnos, IE de los padres o madres, pautas educativas familiares, las variables de personalidad, edad, edad familia y el rendimiento académico de los alumnos.

4. Análisis de componentes principales sobre la escala de Resiliencia, con el objetivo de analizar la estructura interna del instrumento objeto de estudio, así como la relación entre las variables objeto de estudio.

5. Análisis de diferencia de medias, mediante pruebas t de Student y análisis de varianza, para estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en resiliencia según el nivel intelectual, IE, rasgos de personalidad, pautas educativas, sexo, edad y rendimiento académico.

6. Finalmente, se llevaron a cabo análisis de regresión múltiple mediante el método de pasos sucesivos, con el objetivo de analizar la validez predictiva de las variables de inteligencia general, personalidad, competencia socio-emocional, IE de los padres, normas, cariño, límites y edad sobre el perfil resiliente autopercebido.

Todos los análisis estadísticos se analizarán con el programa SPSS 20.0 para Mac.

2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

2.1. Análisis descriptivos de las variables del estudio

A continuación se exponen, para cada una de las variables que se han estimado en este estudio diversos estadísticos descriptivos obtenidos tras el análisis de los datos recogidos en esta investigación, organizándolas en dos grupos: descriptivos estudiantes (personalidad, inteligencia, IE y resiliencia) y descriptivos familiares (IE y pautas educativas familiares).

2.1.1. Descriptivos estudiantes

En primer lugar, se muestran los estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media, desviación típica, asimetría y curtosis) de las variables de personalidad valoradas en la prueba NEO-FFI obtenidos para los alumnos (ver Tabla 4.2.).

Tabla 4.2.

Estadísticos descriptivos de la escala de personalidad NEO-FFI

N=40	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis
Neuroticismo PD	6	38	19	7.03	.72	.98
Neuroticismo PC	10	99	64.83	23.69	-.68	-.29
Extraversión PD	2	47	31.45	8.18	-1.22	2.96
Extraversión PC	3	99	48.85	30.34	-.15	-1.47
Apertura PD	11	36	24.87	4.83	-.40	.97
Apertura PC	1	85	34.05	21.19	.73	.31
Amabilidad PD	18	39	29.1	5.01	-.13	-.55
Amabilidad PC	1	85	31.88	23.65	.63	-.58
Responsabilidad PD	18	46	30.58	6.15	-.04	.18
Responsabilidad PC	1	96	25.33	23.57	1.36	1.35

Como se puede observar en la Tabla 4.2., las puntuaciones fueron superiores para el rasgo de neuroticismo ($M = 64.83$) y se obtuvieron medias más bajas en el rasgo de responsabilidad ($M = 25.33$).

Con respecto a la desviación típica, es en extraversión donde se alcanza la desviación típica más elevada y en el factor apertura la más baja.

En segundo lugar y en la Tabla 4.3. se muestran los estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media, desviación típica, asimetría y curtosis) de las variables de personalidad, pero en este caso valoradas en la escala BFQ-NA.

Tabla 4.3.

Estadísticos descriptivos de la escala de personalidad BFQ-NA

N=193	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis
Conciencia PD	36	88	66.55	9.96	-.41	.04
Conciencia PC	27	66	47.14	7.18	-.03	-.02
Apertura PD	12	39	26.19	5.20	-.26	.14
Apertura PC	29	71	48.61	8.18	.06	-.05
Extraversión PD	20	49	40.06	4.67	-.71	1.25
Extraversión PC	27	66	48.62	7.33	-.17	-.08
Amabilidad PD	23	50	37.73	4.84	-.07	-.18
Amabilidad PC	31	73	51.26	8.24	.47	-.36
Inestabilidad Emocional PD	11	50	28.64	8.44	.24	-.56
Inestabilidad Emocional PC	27	73	52.15	10.96	-.14	-.69

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 4.3., es en el factor inestabilidad emocional donde se alcanza la puntuación centil máxima ($M=52.15$), seguida de la dimensión amabilidad ($M=51.26$) y la mínima ha resultado ser ($M=47.14$) correspondiente al factor conciencia.

En cuanto a la desviación típica, la puntuación máxima coincide con el factor inestabilidad emocional y la mínima con la dimensión conciencia.

El tercero de los análisis descriptivos corresponde a la prueba utilizada para evaluar la inteligencia general de los estudiantes participantes en el estudio, que ha sido el IGF/5r (ver Tabla 4.4.).

Tabla 4.4.

Estadísticos descriptivos de la prueba de inteligencia IGF/5r

N=194	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis
Inteligencia General PD	10	68	37.75	11.23	-.10	-.51
Inteligencia General PC	1	99	43.89	30.48	.20	-1.35
Razonamiento Lógico PD	5	33	18.87	5.99	-.18	-.54
Razonamiento Lógico PC	1	99	43.06	30.00	.27	-1.23
Factor Verbal PD	1	22	12.22	4.33	-.31	-.39
Factor Verbal PC	1	98	43.74	30.03	.17	-1.30
Factor Numérico PD	2	24	12.61	4.59	.03	-.48
Factor Numérico PC	1	99	46.82	30.15	.19	-1.29
Factor Espacial PD	3	22	12.92	4.05	-.15	-.69
Factor Espacial PC	1	99	50.04	30.86	.03	-1.40
Analogías Verbales PD	0	11	5.68	2.39	-.24	-.43
Analogías Verbales PC	1	98	40.15	28.32	.35	-1.05
Completar oraciones PD	1	12	6.55	2.41	-.18	-.32
Completar oraciones PC	1	99	54.14	30.33	-.18	-1.21
Series Numéricas PD	0	12	6.26	2.67	.03	-.54
Series Numéricas PC	2	99	50.35	30.40	.10	-1.33
Problemas Numéricos PD	0	12	6.35	2.45	-.24	-.29
Problemas NuméricosPC	1	99	50.78	30.29	-.01	-1.25
Matrices LógicasPD	1	12	6.93	2.05	-.42	-.01
Matrices LógicasPC	1	99	53.17	29.56	-.11	-1.21
Encajar Figuras PD	1	12	5.98	2.70	.15	-.88
Encajar Figuras PC	2	99	52.29	31.13	-.01	-1.44
Eficacia PD	19	100	65.16	16.91	-.48	-.26
Eficacia PC	1	99	36.80	28.89	.50	-.99
Rapidez PD	72	72	72	0	-	-
Rapidez PC	5	94	88.67	7.52	-7.11	79.01

Como se puede comprobar en la Tabla 4.4., los resultados obtenidos, nos indican que la media más alta corresponde a la subprueba completar oraciones (Hv), seguida de matrices lógicas (Re) y encajar figuras (He), siendo la puntuación media más baja para la dimensión analogías verbales (Rv).

En la Tabla 4.5., se muestran los estadísticos descriptivos de las variables de la I.E. autopercebida por los alumnos valoradas en la escala EQ-i: YV.

Tabla 4.5.

Estadísticos descriptivos de la prueba de inteligencia emocional (EQ-i: YV; Bar-On & Parker, 2000; adaptación Ferrándiz et al, 2012).

N=239	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
Intrapersonal	0	24	14.35	3.66	-.35	.96
Intrapersonal Prom.	0	4	2.39	.61	-.36	.95
Interpersonal	0	48	37.95	5.64	-1.65	8.05
Interpersonal Prom.	0	4	3.16	.47	-1.65	8.05
Manejo	0	47	32.20	6.67	-.70	1.84
Manejo Prom.	0	3.92	2.68	.56	-.70	1.84
Adaptabilidad	0	40	27.07	5.34	-.49	2.30
Adaptabilidad Prom.	0	4	2.71	.53	-.49	2.30
Estado Ánimo	0	56	43.74	7.64	-1.35	4.14
Estado Ánimo Prom	0	4	3.12	.55	-1.35	4.14
Impresión Positiva	0	21	14.41	2.68	-.66	3.09
Impresión Positiva Prom.	0	3.50	2.40	.45	-.66	3.09

Con respecto a los resultados obtenidos para la escala de IE de Bar-On, la puntuación media más alta ($M=37.95$) corresponde a la dimensión interpersonal y la media más baja ($M=14.35$) es para la dimensión intrapersonal.

En relación a la desviación típica, es preciso destacar que es en la subescala intrapersonal en la que se presenta una desviación típica más elevada y en la dimensión interpersonal en la que se obtiene una desviación típica más baja.

En quinto lugar, exponemos los resultados obtenidos en la escala de resiliencia RESI-M (ver Tabla 4.6.).

En la Tabla 4.6., se muestran las puntuaciones directas que obtuvieron los alumnos al responder a los ítems de los que consta esta escala y como la prueba plantea un número de ítems diferentes para evaluar cada uno de los factores de resiliencia, también se calculó el promedio de los ítems de cada factor.

Tabla 4.6.

Estadísticos descriptivos para las variables de la escala de resiliencia

N= 350	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
Fortaleza y confianza	25	76	59.69	8.01	-.84	1.24
Competencia social	4	32	25.19	3.98	-.91	2.44
Apoyo familiar	0	24	19.66	3.63	-1.39	2.99
Apoyo social	0	20	17.77	2.47	-1.89	7.49
Estructura	0	20	14.64	2.94	-.67	1.29
Fortaleza y confianza prom	1.32	4.00	3.14	.42	-.84	1.24
Competencia social prom	.50	4.00	3.15	.50	-.91	2.43
Apoyo familiar prom	.00	4.00	3.28	.60	-1.40	2.98
Apoyo Social prom	.00	4.00	3.55	.49	-1.90	7.50
Estructura prom	.00	4.00	2.93	.59	-.67	1.29

La Figura 4.1. muestra por medio de gráfico de barras, las medias para las variables de la escala de resiliencia RESI-M (fortaleza y confianza, competencia social, apoyo familiar, apoyo social y estructura)

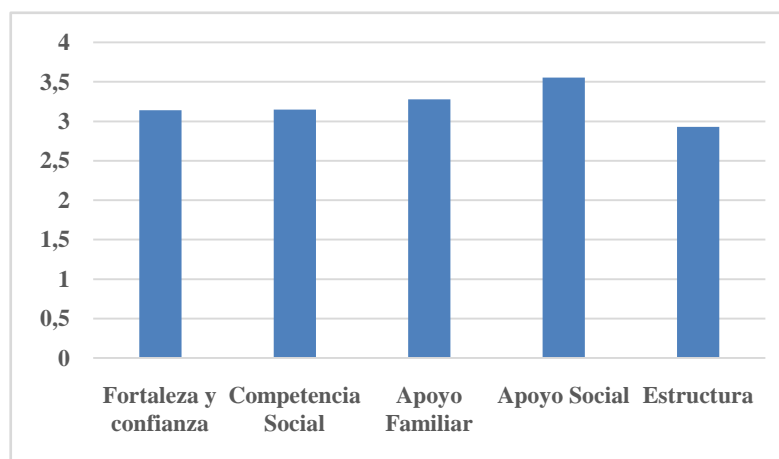


Figura 4.1. Puntuaciones promedio para las variables de la escala de resiliencia.

Como puede observarse en la Figura 4.1., el alumnado de la muestra obtuvo mayores puntuaciones en el factor de resiliencia apoyo social ($M= 3.55$), seguido del factor apoyo familiar ($M=3.28$), competencia social ($M=3.15$),

fortaleza y confianza ($M=3.14$) y estructura ($M=2.93$), el cual es el factor con una puntuación promedio más baja de los cinco contemplados.

Finalmente, dentro del apartado descriptivos, que se refiere a los análisis descriptivos de las variables estudiadas en los alumnos participantes en este estudio, se muestran los estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media, desviación típica, asimetría y curtosis) de la variable rendimiento (ver Tabla 4.7.).

Tabla 4.7.

Estadísticos descriptivos de Rendimiento

	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis
Rendimiento global 3° y 4° ESO	213	.00	9.8	6.03	1.81	-.38	.26
Rendimiento global 3° y 4° Diver	41	2	9.33	5.91	1.64	-.43	-.10

La puntuación media más alta corresponde al rendimiento global para alumnos de 3° y 4° de ESO ($M=6.03$) y el rendimiento global para alumnos de 3° y 4° de diversificación, obtiene una puntuación media de ($M=5.91$). En relación a la desviación típica, el valor más alto corresponde también al rendimiento global de 3° y 4° de ESO.

2.1.2. Descriptivos Familias

En este apartado se muestran los estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media, desviación típica, asimetría y curtosis) de inteligencia emocional y pautas educativas familiar ambos realizados por los padres y madres del estudio.

El siguiente análisis descriptivo corresponde a la prueba utilizada para evaluar la IE de los padres/madres de los estudiantes participantes, que ha sido el TMMS-24.

Tabla 4.8.

Estadísticos descriptivos de la prueba de Inteligencia Emocional para padres/madres (TMMS)

	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis
Atención	57	0	39	25.95	6.46	-.49	1.28
Claridad	156	0	40	28.87	6.32	-1.08	4.01
Reparación	158	0	40	29.19	6.73	-1.16	3.18

Tal y como puede apreciarse en la Tabla 4.8., es en la subescala reparación donde aparece la puntuación media más alta ($M=29.19$) y la más baja ($M=25.95$) corresponde a la dimensión atención.

Con respecto a la desviación típica, es en la subescala reparación en la que presenta una desviación típica más elevada y en la dimensión claridad la más baja.

Este último análisis descriptivo dentro del apartado familias, corresponde a la prueba utilizada para valorar las pautas educativas de los padres y madres (ver Tabla 4.9.).

Tabla 4.9.

Estadísticos descriptivos de la prueba de pautas educativas familiar cumplimentado por los padres/madres.

	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis
Cariño	158	2	4	3.56	.59	-.99	.01
Normas	158	2	4	3.21	.71	-.32	-.95
Límites	156	1	4	3.08	.89	-.67	-.35

Los resultados obtenidos, nos indican la media más alta para la dimensión cariño ($M=3.56$) y la baja corresponde a límites ($M=3.08$).

En relación a la desviación típica es en límites donde aparece la puntuación más alta y la menor en cariño.

2.2. Análisis de fiabilidad

En este apartado, se recogen los índices de consistencia interna alfa de Cronbach para la escala total de Resiliencia RESI-M destinada a estudiantes (ver Tabla 4.10.) y para la escala de inteligencia emocional TMMS-24 para padres y madres (ver Tabla 4.11.).

Tabla 4.10.

Coefficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach para la escala de Resiliencia RESI-M

	Alfa de Cronbach	N de elementos
RESI-M Total	.92	43
Fortaleza y confianza	.88	19
Competencia social	.81	8
Apoyo familiar	.86	6
Apoyo social	.82	5
Estructura	.72	5

Con estos resultados, se puede afirmar que tanto la escala a nivel global ($\alpha = .92$) como los diferentes factores de resiliencia analizados presentan un buen nivel de fiabilidad y por tanto se pueden interpretar con seguridad los resultados de este instrumento.

Concretamente el factor que ofreció un mayor índice de fiabilidad fue el de fortaleza y confianza ($\alpha = .88$), seguido de apoyo familiar ($\alpha = .86$), apoyo social ($\alpha = .82$), competencia social ($\alpha = .81$), y por último el de estructura ($\alpha = .72$).

En la Tabla 4.11. se recogen los resultados de la fiabilidad para la escala de inteligencia emocional TMMS-24 para padres (Fernández- Berrocal et al., 2004).

Tabla 4.11.

Coefficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach para la escala TMMS-24

	Alfa de Cronbach	N de elementos
TMMS Total	.90	24
Atención	.83	8
Claridad	.83	8
Regulación	.86	8

Los resultados obtenidos, recogidos en la Tabla 4.11., indican que es el factor regulación ($\alpha = .86$), el que ofreció una mayor fiabilidad, seguido del factor claridad ($\alpha = .83$) y atención ($\alpha = .83$). La escala a nivel global presenta una fiabilidad de .90, lo cual nos indica un buen nivel de consistencia interna.

2.3. Análisis de correlación entre las variables del estudio

En este apartado se recogen los resultados de la prueba coeficiente de correlación de Pearson, con la cual se pretende analizar las relaciones existentes entre las variables edad, inteligencia, personalidad, inteligencia emocional, pautas educativas padres, rendimiento alumnos y resiliencia.

Los resultados obtenidos tras la realización de este análisis de correlación se exponen a continuación (ver Tabla 4.12.).

Tabla 4.12.
Coefficientes de Correlación de Pearson entre las variables del estudio

	0	1	2	3	4	5	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8									
1 Edad																											
2. Edad-familia	131																										
3. Inteligencia general	.327**	.009																									
4. Raz. Lógico	.365**	.048	.943**																								
5. Raz. Verbal	.187**	.057	.868**	.848**																							
6. Raz. Numérico	.342**	.013	.879**	.828**	.643**																						
7. Raz. Espacial	.320**	.052	.848**	.769**	.611**	.616**																					
8. Conciencia	.360**	.019	.213**	.217**	.100	.226**	.225**																				
9. Inestabilidad	.099	.022	.183*	.147*	.157*	.124	.198**	.290**																			
10. Extraversión	.115	.043	.20	.033	.010	.028	.078	.129*	.062																		
11. Apertura	.264**	.076	.356**	.354**	.214**	.379**	.326**	.491**	.187**	.197**																	
12. Amabilidad	.347**	.127	.208**	.218**	.129	.227**	.182*	.592**	.263**	.276**	.286**																
13. Intrapersonal	.135*	.065	.097	.077	.102	.058	.097	.160*	.240**	.069	.135*	.016															
14. Interpersonal	.032	.075	.037	.041	.060	.035	.001	.002	.246**	.180**	.348**	.191**	.294**														
15. Manejo	.095	.027	.016	.006	.008	.012	.066	.501**	.105	.092	.090	.071	.162*	.257**													
16. adaptabilidad	.001	.111	.327**	.339**	.287**	.283**	.280**	.122	.104	.517**	.150*	.188**	.223**	.414**	.131*												
17. estado_animo	.112	.004	.035	.040	.008	.068	.027	.398**	.169**	.102	.013	.014	.438**	.288**	.276**	.377**											
18. TMMS_Atención	.020	.012	.171	.110	.121	.172	.117	.154	.204	.050	.211*	.203	.137	.004	.166	.045	.278**										
19. TMMS_Claridad	.122	.016	.172	.136	.188	.164	.060	.011	.275**	.019	.203	.124	.009	.096	.052	.065	.135	.470**									
20. TMMS_Reparación	.139	.019	.099	.066	.012	.114	.110	.033	.295**	.092	.161	.120	.002	.072	.074	.160	.112	.301**	.559**								
21. Cariño	.278**	.032	.305**	.200	.201	.306**	.224*	.111	.222*	.201	.134	.232*	.055	.005	.091	.004	.081	.136	.197*	.268**							
22. Normas	.173*	.002	.055	.076	.013	.016	.183	.076	.031	.067	.149	.076	.069	.097	.006	.119	.063	.061	.108	.076	.251**						
23. Límites	.072	.004	.074	.082	.064	.019	.108	.023	.150	.142	.143	.215*	.024	.100	.092	.048	.124	.090	.118	.001	.130	.260**					
24. Fortaleza_confianza	.063	.089	.055	.038	.047	.021	.080	.408**	.204**	.265**	.151*	.101	.284**	.197**	.062	.360**	.616**	.132	.090	.020	.024	.000	.005				
25. Competencia_social	.006	.122	.053	.097	.069	.060	.003	.191**	.423**	.113	.330**	.118	.330**	.331**	.021	.186**	.311**	.070	.074	.061	.039	.003	.045	.461**			
26. Apoyo_familiar	.166**	.016	.031	.002	.054	.015	.043	.072	.210**	.103	.213**	.228**	.116	.054	.025	.040	.288**	.075	.022	.011	.326**	.051	.048	.369**	.366**		
27. Apoyo_social	.100	.023	.017	.037	.033	.027	.052	.028	.171**	.157*	.232**	.194**	.115	.184**	.035	.093	.198**	.086	.024	.069	.239**	.051	.031	.342**	.484**	.530**	
28. Estructura	.008	.084	.031	.040	.098	.002	.023	.174**	.177**	.189**	.176**	.207**	.186**	.153*	.102	.133*	.400**	.176*	.135	.058	.023	.015	.057	.515**	.374**	.463**	.388**
29. Rendimiento	.143*	.053	.525**	.552**	.464**	.517**	.361**	.175*	.019	.065	.214**	.65	.016	.010	.081	.179**	.033	.158	.078	.004	.138	.029	.064	.069	.076	.102	.051

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). *La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral)

En primer lugar, hay que señalar que tras el análisis de datos, en la variable edad se obtuvieron correlaciones negativas estadísticamente significativas de magnitud media y con un nivel de significación de $p < .01$, concretamente con los factores de inteligencia y de personalidad en conciencia; Además, se halló una relación positiva de magnitud media y estadísticamente significativa entre la edad y el rasgo de personalidad de amabilidad. No se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la variable edad, la IE autopercebida, pautas educativas, factores de resiliencia y rendimiento.

Para la variable edad familia, tampoco se encontró ninguna relación significativa con el resto de variables contempladas en el estudio.

En cuanto a la variable inteligencia, surgieron relaciones positivas de magnitud media alta entre todos los factores contemplados en esta variable, siendo el factor de razonamiento lógico el de mayor influencia. En concreto, se hallaron correlaciones positivas estadísticamente significativas, con un nivel de significación de $p < .01$ y de magnitud media alta entre todos los factores de inteligencia y rendimiento ($r = .525$) y de magnitud media con factores de la variable personalidad como la apertura ($r = .357$), con la variable IE en adaptabilidad ($r = .327$) y con el factor cariño ($r = .305$) de la variable pautas educativas.

En relación al ámbito de la personalidad, se encontraron correlaciones significativas tanto de signo positivo como negativo, de magnitud media y media-alta entre los distintos rasgos de la misma y algunas variables IE y resiliencia. En este sentido, se hallaron relaciones negativas y de magnitud media y media-alta entre el rasgo conciencia y las variable manejo ($r = -.501$) y estado de ánimo ($r = -.398$) pertenecientes a la variable IE. Además de correlacionarse este rasgo de personalidad con algunos de las variables de IE, también surgieron relaciones negativas de magnitud media alta con el factor fortaleza de la variable resiliencia. Las correlaciones positivas en este ámbito, se apreciaron con algunas variables de la IE y resiliencia. En concreto se hallaron relaciones positivas de magnitud media y media-alta entre el rasgo inestabilidad y el factor de resiliencia competencia social ($r = .423$); el rasgo extraversión y el factor adaptabilidad ($r = .517$) de la variable IE; y el rasgo apertura con la variable interpersonal ($r = .384$) de la IE y competencia social ($r = .330$) de la variable resiliencia.

En cuanto al ámbito de la IE de los alumnos, se hallaron diversas correlaciones estadísticamente significativas con un nivel de significación de $p < .01$, entre algunas dimensiones de esta variable, intrapersonal, interpersonal y estado de ánimo con factores de la variable resiliencia como: competencia social y fortaleza- confianza. La relaciones encontradas fueron positivas y de magnitud media. Para las dimensiones intrapersonal e interpersonal de IE, se encontraron correlaciones positivas de magnitud media con el factor competencia social de resiliencia ($r=.330$, $r=.331$) y para la dimensión estado de ánimo se apreció también una relación positiva con fortaleza- confianza ($r=.360$) de la variable resiliencia.

Además de las relaciones comentadas anteriormente, también se han hallado las correlaciones estadísticamente significativas de la variable IE de los padres/madres con las variables de resiliencia de los estudiantes. Para la dimensión atención se encontró relación positiva de magnitud media-alta con el factor fortaleza-confianza ($r=.616$) y estructura ($r=.400$) y media con competencia social de resiliencia ($r=.311$).

En relación a la variable pautas educativas, se apreciaron relaciones positivas y de magnitud media entre la variable normas y la variable de resiliencia apoyo familiar ($r=.326$).

En relación a la variable rendimiento académico, se encontraron relaciones positivas y de magnitud media-alta con todos los factores de inteligencia ($r =.525$), siendo el razonamiento lógico el de mayor significación ($r =.552$).

Finalmente, cabe destacar que además de las correlaciones descritas anteriormente entre los factores de inteligencia, rasgos de personalidad, IE, pautas educativas, rendimiento y resiliencia, todos los factores de resiliencia presentaron entre sí relaciones positivas estadísticamente significativas de magnitud media y media- alta con un nivel de significación de $p < .01$.

2.4. Análisis de Componentes principales de la escala RESI-M

La Tabla 4.13. muestra los resultados del análisis de componentes principales con rotación varimax realizados para todas las variables de resiliencia valoradas en la escala RESI-M.

La medida de adecuación muestral KMO fue de .895, y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2 = 5888,285$; $gl\ df= 903$, $p < .001$). Siguiendo la información aportada por el gráfico de sedimentación (Figura 4.2.) se solicitó la extracción de cinco componentes que explicaron en su conjunto un 45.63% de la varianza. El primer componente agrupó los ítems relativos a la dimensión fortaleza-confianza y explicó un 23.98% de la varianza; el segundo componente agrupó a las variables pertenecientes a la dimensión competencia social y explicó un 8,33%; el tercer componente incluyó los ítems relativos a apoyo familiar, explicando en su conjunto un 5.85% de la varianza; un cuarto componente resultó del agrupamiento de los ítems con contenido de apoyo social explicando en su conjunto un 3.84% de la varianza y el quinto componente resultó del agrupamiento de los ítems referidos a estructura con un 3.61% de varianza explicada (Ver Tabla 4.13.).

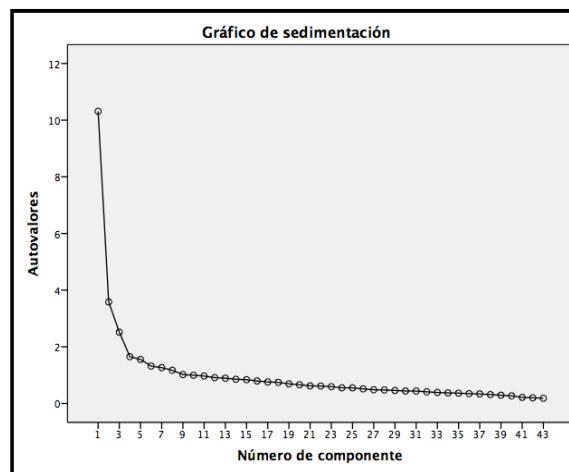


Figura 4.2. Gráfico de sedimentación para la variable resiliencia

Tabla 4.13.

Componentes de la variable resiliencia

	Componente				
	1	2	3	4	5
RESI-04	.657				
RESI-16	.652				
RESI-18	.636				
RESI-11	.627				
RESI-10	.627				
RESI-15	.619				
RESI-03	.615				
RESI-12	.564				
RESI-05	.554				
RESI-14	.540				
RESI-13	.538				
RESI-09	.516				
RESI-08	.502				
RESI-17	.391				.355
RESI-06					
RESI-19					
RESI-29		.805			
RESI-31		.793			
RESI-28		.772			
RESI-30		.689			
RESI-32		.626			
RESI-33		.591			
RESI-38		.437		.424	
RESI-39		.391			.386
RESI-21			.790		
RESI-22			.789		
RESI-23			.643		
RESI-27			.609		
RESI-25			.592		
RESI-24			.432		
RESI-34				.780	
RESI-35				.764	
RESI-36				.668	
RESI-37				.636	
RESI-26			.449	.479	
RESI-20				.444	
RESI-02					
RESI-42					.673
RESI-41					.596
RESI-43					.561
RESI-40					.479
RESI-07	.397				.435
RESI-01					.409
Varianza total explicada	23.98%	8.33%	5.85%	3.84%	3.61%

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

2.5. Análisis de diferencia de medias

En este apartado se pretende valorar si existen diferencias en las diversas variables estudiadas en esta investigación en función del sexo de los participantes. Para ello, se presentan la media y la desviación típica de varones y mujeres por separado de cada una de las variables evaluadas (ver Tabla 4.14.).

En cuanto a las puntuaciones en inteligencia, los chicos presentan unos valores medios más altos que las chicas en aptitud general, razonamiento lógico, verbal y numérico, hecho que no ocurre en razonamiento espacial, ya que las chicas presentan una media ligeramente mayor.

En la edad de los adolescentes y de la familia es el grupo de chicos el que muestra una media levemente superior al grupo de chicas.

Por otra parte, en relación a las puntuaciones medias referentes a factores de personalidad, las chicas presentan valores más elevados en los rasgos de conciencia, inestabilidad, extraversión y amabilidad, mientras que los chicos participantes superan en apertura.

En lo concerniente a la variable IE, las chicas participantes superaron a los chicos en los factores de intrapersonal e interpersonal, mientras que los varones presentaron puntuaciones medias más elevadas en los factores manejo, adaptabilidad y estado de ánimo.

En relación a la variable IE de los padres/madres, en el grupo de los varones la puntuación media más alta en comparación con las que alcanzaron las chicas de la muestra fue en la dimensión atención. Sin embargo el grupo de chicas superó a los chicos, en la dimensión claridad y reparación.

Los resultados obtenidos en relación a pautas educativas utilizadas por padres/madres, revelan una puntuación media ligeramente superior en el factor cariño en el grupo de las chicas, siendo el grupo de chicos el que puntúa ligeramente superior en los factores límites y normas.

Las puntuaciones medias en resiliencia de los participantes fueron mayores en las mujeres en el factor competencia social, apoyo social y estructura, mientras que los

varones presentaron una puntuación media superior en los factores fortaleza-confianza y apoyo familiar.

Finalmente en rendimiento, el grupo de chicos obtuvo una puntuación media más alta.

Tabla 4.14.

Estadísticos descriptivos de las variables del estudio según sexo

	Chicos			Chicas		
	Media	DT	N	Media	DT	N
Edad	15.56	1.19	183	15.35	.94	171
Edad familia	46.07	5.73	67	45.38	5.22	73
Inteligencia General PD.	38.48	11.92	110	36.78	10.25	84
Raz. Lógico	19.22	6.47	110	18.41	5.32	84
Raz. Verbal	12.59	4.52	110	11.74	4.04	84
Raz. Numérico	13.05	4.82	110	12.03	4.24	84
Raz. Espacial	12.84	4.29	110	13.02	3.73	84
Conciencia	41.93	15.18	130	45.24	12.90	103
Inestabilidad	53.32	15.14	129	55.18	13.75	102
Extraversión	48.50	15.33	130	48.85	12.47	103
Apertura	46.30	13.53	130	45.82	11.61	103
Amabilidad	46.71	15.58	130	49.47	12.33	103
Intrapersonal	14.19	3.41	133	14.54	3.97	106
Interpersonal	37.08	5.88	133	39.03	5.15	106
Manejo	32.90	6.68	133	31.31	6.58	106
Adaptabilidad	27.53	5.28	133	26.50	5.37	106
Estado-ánimo	45.09	7.15	133	42.05	7.92	106
TMMS-Atención	26.35	6.29	75	25.60	6.62	82
TMMS-Claridad	28.53	6.36	74	29.18	6.30	82
TMMS-Reparación	28.31	6.78	75	29.99	6.61	83
Cariño	3.53	.553	75	3.59	.625	83
Normas	3.32	.661	75	3.11	.733	83
Límites	3.18	.866	74	3.00	.903	82
Fortaleza-confianza	60.26	7.89	184	59.07	8.10	171
Competencia social	25.07	4.02	184	25.32	3.94	174
Apoyo familiar	19.79	3.33	185	19.53	3.92	173
Apoyo social	17.47	2.44	186	18.09	2.47	173
Estructura	14.56	2.93	185	14.71	2.96	174
Rendimiento	6.06	1.81	118	5.99	1.82	95

En la Figura 4.3., podemos visualizar los resultados obtenidos del análisis descriptivo de las variables del estudio (inteligencia, personalidad, IE de los estudiantes y padres/madres, pautas educativas, resiliencia, rendimiento académico y edad de los estudiantes y de la familia) según sexo.

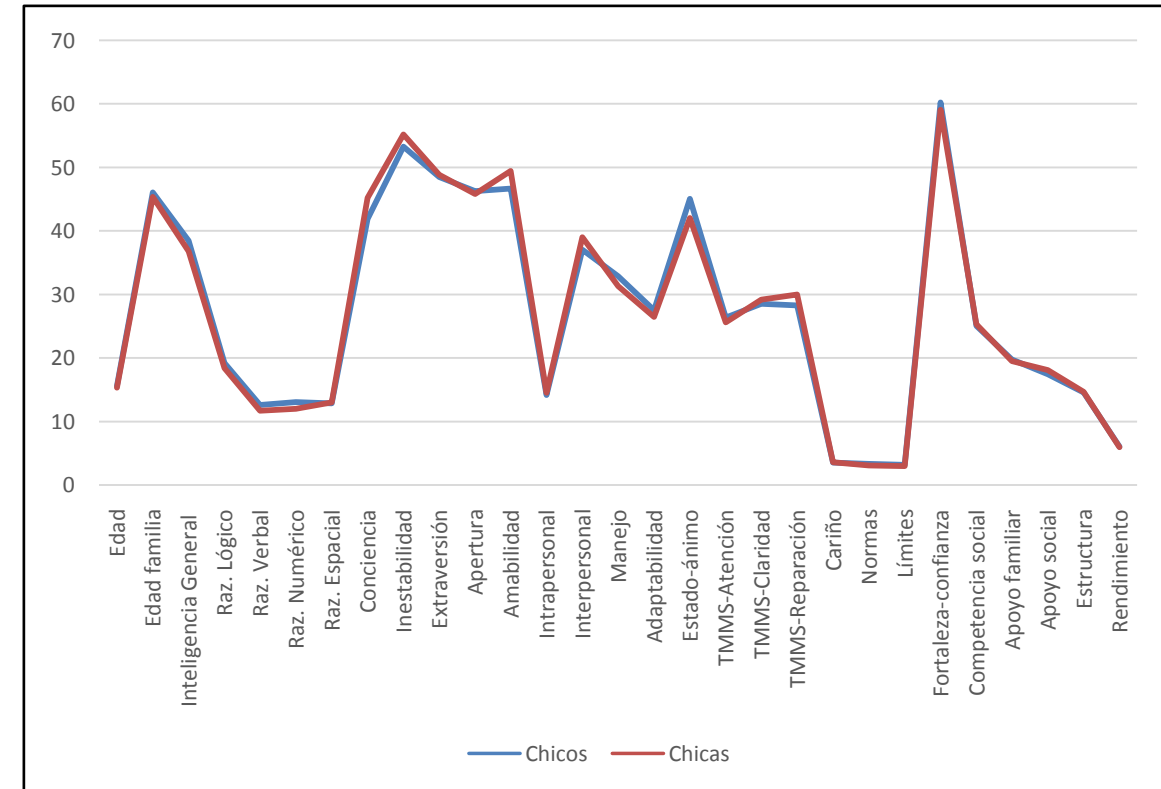


Figura 4.3. Medias obtenidas en las variables del estudio según sexo

Con objeto de estudiar si dichas diferencias resultaron estadísticamente significativas, se llevó a cabo un análisis de diferencias de medias mediante la prueba t de Student (ver Tabla 4.14.).

Tabla 4.14.

Diferencias de medias en las variables del estudio

	t	gl	Sig. (bilateral)
Edad	1.799	352	.073
Edad fam.	.746	138	.457
Inteligencia general P.D.	1.042	192	.299
Raz. Lógico	.923	192	.357
Raz. Verbal	1.363	192	.175
Raz. Numérico	1.536	192	.126
Raz. Espacial	-.319	192	.750
Conciencia	-1.766	231	.079
Inestabilidad	-.960	229	.338
Extraversión	-.190	231	.850
Apertura	.283	231	.777
Amabilidad	-1.464	231	.145
Intrapersonal	-.717	237	.474
Interpersonal	-2.683	237	.008
Manejo	1.840	237	.067
Adaptabilidad	1.480	237	.140
Estado ánimo	3.115	237	.002
TMMS-Atención	.725	155	.470
TMMS-Claridad	-.646	154	.519
TMMS-Reparación	-1.576	156	.117
Cariño	-.604	156	.547
Normas	1.898	156	.060
Límites	1.238	154	.218
Fortaleza-confianza	1.402	353	.162
Competencia social	-.583	356	.560
Apoyo familiar	.686	356	.493
Apoyo social	-2.389	357	.017
Estructura	-.484	357	.629
Rendimiento	.277	211	.782

Con estos resultados, cabe destacar que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las variables interpersonal [$t(237) = -2.683, p = .008$] a favor de las chicas; en estado de ánimo [$t(3.115) = 237, p = .002$] a favor de los chicos; y en el factor apoyo social [$t(-2.389) = 357, p = .017$] a favor de las chicas. Para el resto de variables las diferencias no resultaron estadísticamente significativas, aunque se

apreciaron diferencias marginalmente significativas en las variables de edad, manejo y normas, a favor de los chicos y en conciencia a favor de las chicas.

Con objeto de estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las variables del estudio en función del nivel de resiliencia autopercebido por los estudiantes, se llevó a cabo un análisis de varianza (Anova de un factor).

La Tabla 4.15., muestra los estadísticos descriptivos en las variables del estudio en función del nivel de resiliencia (baja, media y alta). Esta tabla, muestra las medias y desviaciones típicas en edad estudiantes y padres/madres, inteligencia general, personalidad, IE adolescentes y padres/madres, pautas educativas y rendimiento, según el nivel de resiliencia de los participantes. Como se aprecia, los alumnos con una resiliencia alta obtuvieron medias más elevadas que los alumnos con media y baja resiliencia en edad familia, conciencia, extraversión, apertura, amabilidad, en IE (intrapersonal e interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo), además en todas las variable de resiliencia (fortaleza-confianza, competencia social, apoyo familiar, apoyo social y estructura), se alcanzaron las medias más altas para este mismo grupo. Los alumnos con resiliencia media obtuvieron medias más elevadas a las obtenidas por los alumnos con baja y alta resiliencia en inteligencia general, IE padres/madres (reparación), pautas educativas (normas y límites) y rendimiento global (ESO y diversificación curricular). Finalmente, en las variables edad, inestabilidad, IE de los padres/madres (atención y claridad) y pautas educativas (cariño) fueron los alumnos con baja resiliencia los que obtuvieron una media más elevada

Tabla 4.15.

Estadísticos descriptivos de las variables de estudio según grupos de resiliencia

	Grupo 1= Baja resiliencia			Grupo 2= Media resiliencia			Grupo 3 = Alta resiliencia		
	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT	N
Edad	15.56	.977	86	15.40	1.16	171	15.45	1.07	88
Edad-familia	46.00	4.63	26	45.81	5.37	68	46.97	6.01	35
Inteligencia General PD	35.10	11.53	40	39.95	10.99	103	35.37	10.78	51
Inteligencia General PC	36.57	30.22	40	48.82	30.21	103	37.65	29.26	51
Conciencia	36.95	14.38	56	43.95	13.14	119	48.48	14.31	58
Inestabilidad	61.82	15.50	55	53.74	13.04	118	47.67	13.31	58
Extraversión	42.86	15.08	56	48.72	13.64	119	54.12	11.94	58
Apertura	41.41	11.78	56	47.34	13.00	119	48.05	11.95	58
Amabilidad	41.86	15.97	56	47.83	12.35	119	54.00	13.94	58
Intrapersonal	12.89	3.53	56	14.36	3.37	122	15.65	3.89	61
Interpersonal	35.98	5.75	56	37.68	4.32	122	40.26	7.00	61
Manejo	31.46	6.17	56	32.35	6.03	122	32.55	8.21	61
Adaptabilidad	24.37	4.41	56	27.79	4.87	122	28.11	6.20	61
Estado-ánimo	36.94	6.74	56	44.62	5.14	122	48.21	8.45	61
TMMS-Atención	29.06	5.86	33	24.75	7.03	75	25.74	5.40	38
TMMS-Claridad	29.96	5.10	33	28.31	7.37	74	28.70	4.69	37
TMMS-Reparación	29.06	6.09	33	29.09	7.69	75	29.05	5.98	38
Cariño	3.48	.56	33	3.63	.61	75	3.61	.54	38
Normas	3.18	.63	33	3.35	.68	75	3.13	.77	38
Límites	3.00	.88	32	3.20	.81	74	3.13	.90	38
Fortaleza-confianza	50.31	6.86	88	60.64	4.83	173	67.43	3.58	89
Competencia social	21.64	4.08	88	25.21	2.91	173	28.59	2.49	89
Apoyo familiar	16.24	3.96	88	20.06	2.70	173	22.15	2.16	89
Apoyo social	15.52	3.00	88	18.14	1.87	173	19.20	1.13	89
Estructura	11.90	2.74	88	14.79	2.23	173	17.10	1.92	89
Rendimiento global ESO	28.24	8.08	33	33.08	8.97	92	27.68	8.03	47
Rendimiento global diver	17.41	4.29	12	18.04	5.46	21	17.50	4.89	8

En la Figura 4.4., podemos visualizar los resultados obtenidos del análisis descriptivo de las variables del estudio (inteligencia, personalidad, IE estudiantes y padres/madres, pautas educativas, resiliencia, rendimiento académico y edad de los alumnos y de la familia) según nivel de resiliencia autopercebida.

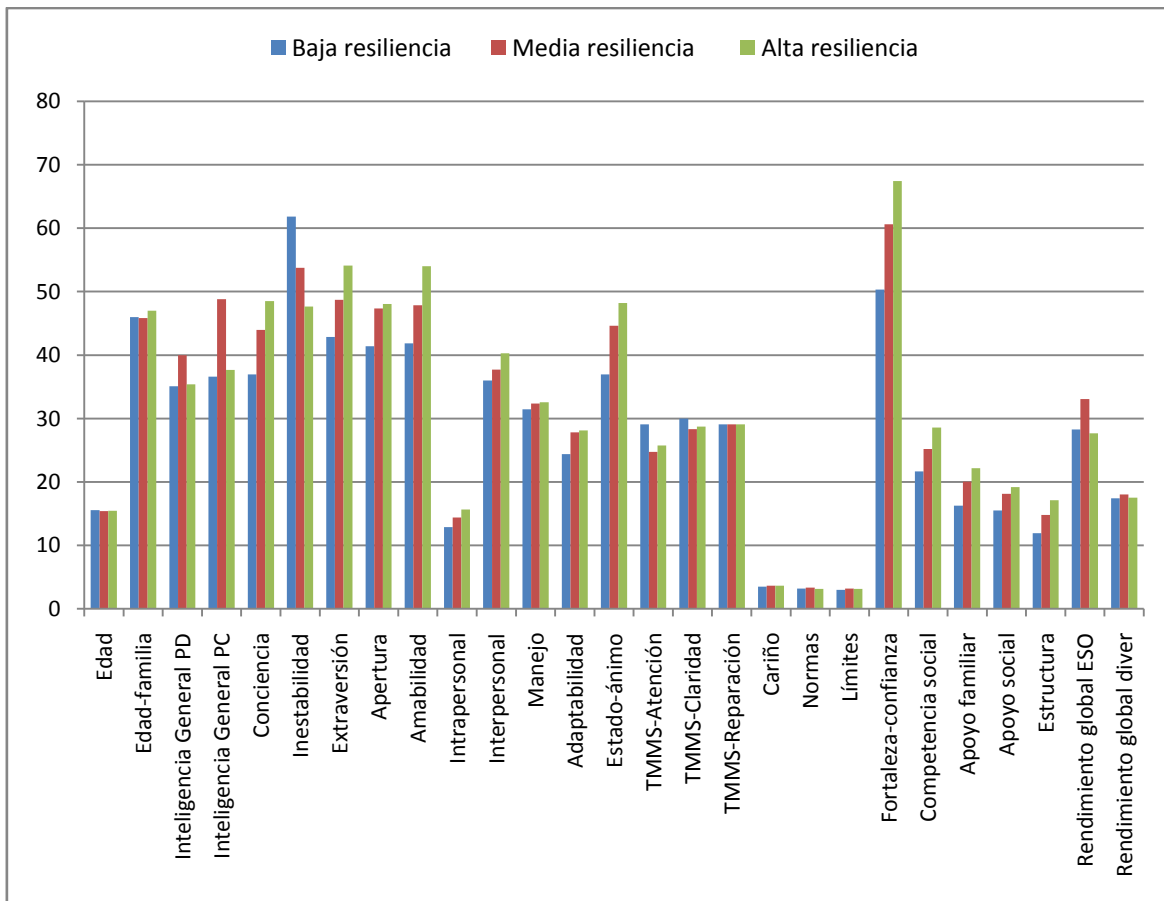


Figura 4.4. Medias en las variables del estudio según nivel de resiliencia autopercibida

A continuación, se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA de un factor) para estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las variables, según el nivel de resiliencia de los participantes (ver Tabla 4.16.).

Tabla 4.16.

Diferencias entre las variables estudiadas según nivel de resiliencia

	Gl	F	Sig.	Diferencias entre grupos
Edad	2, 344	.570	.566	
Edad-familia	2, 128	.547	.580	
Conciencia	2, 232	10.234	.000	1 < 2, 1 < 3, 2 > 1
Inestabilidad	2, 230	15.091	.000	1 > 2, 1 > 3, 2 > 3
Extraversión	2, 232	9.761	.000	1 < 2, 1 < 3, 2 < 3
Apertura	2, 232	5.261	.006	1 < 2, 1 < 3
Amabilidad	2, 232	11.219	.000	1 < 2, 1 < 3, 2 < 3
Intrapersonal	2, 238	88.447	.00	1 < 2, 1 < 3
Interpersonal	2, 238	9.264	.00	1 < 3, 2 < 3
Manejo	2, 238	.458	.633	
Adaptabilidad	2, 238	10.127	.000	1 < 2, 1 < 3,
Estado ánimo	2, 238	46.088	.00	1 < 2, 1 < 3, 2 < 3
TMMS-Atención	2, 145	5.261	.006	1 > 2
TMMS-Claridad	2, 143	.796	.453	
TMMS-Reparación	2, 145	.001	.999	
Cariño	2, 145	.694	.501	
Normas	2, 145	1.410	.247	
Límites	2, 143	.634	.532	
Fortaleza-confianza*	2, 198.658	233.736	.000	1 < 2, 1 < 3, 2 < 3
Competencia social*	2, 213.789	99.883	.000	1 < 2, 1 < 3, 2 < 3
Apoyo familiar*	2, 198.235	85.047	.000	1 < 2, 1 < 3, 2 < 3
Apoyo social*	2, 162.114	68.710	.000	1 < 2, 1 < 3, 2 < 3
Estructura*	2, 243.873	110.078	.000	1 < 2, 1 < 3, 2 < 3
Inteligencia General PC	2, 193	4.319	.015	1 < 2, 2 > 3 (marginal)
Rendimiento Global ESO	2, 171	7.857	.001	1 < 2, 2 > 3
Rendimiento Global Diver	2, 40	.072	.930	

*Se presenta el valor de F Brown-Forsythe al no cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianzas.

Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de alta resiliencia en las variables de conciencia, extraversión, apertura, amabilidad, intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, estado de ánimo y en todas las variables de resiliencia (fortaleza-confianza, competencia social, apoyo familiar, apoyo social y estructura). A favor del grupo de baja resiliencia, en las variables inestabilidad, atención y en el grupo de resiliencia media, en las variables inteligencia general y rendimiento global ESO.

2.6. Análisis de regresión múltiple

Con el objetivo de analizar si las variables cognitivas y afectivas, pueden ser considerados buenos predictores del perfil resiliente autopercebido de los estudiantes participantes, se procedió a la realización de un análisis de regresión múltiple, mediante el método de pasos sucesivos, que presentamos a continuación (ver Tabla 4.17.).

Tabla 4.17.

Resultados del análisis de regresión: inteligencia, rasgos de personalidad, competencias socio-emocionales autopercebidas, inteligencia emocional padres/madres autopercebidas, normas, cariño, persona significativa, límites y edad como predictores del perfil resiliente autopercebido.

VARIABLE DEPENDIENTE: PERFIL RESILIENTE								
	R	R2	Corregida	Cambio en R2	Cambio en F	Sig. del cambio en F		
Estado de ánimo	.581	.337	.329	.337	41.747	.000		
Manejo de estrés	.616	.380	.364	.042	5.503	.021		
Inestabilidad Emocional	.676	.458	.437	.078	11.526	.001		
Conciencia	.732	.536	.513	.078	13.363	.000		
ANOVA					F	Sig.		
					22.825	.000		
						Correlación		
Modelo	B	Beta	T	Sig.	Orden cero	parcial	semiparcial	
(Constante)	125.150		13.546	.000				
Estado de ánimo	1.163	.743	8.136	.000	.581	.675	.623	
Manejo	-.979	-.517	-4.948	.000	.118	-.486	-.379	
Inestabilidad Emocional	-.402	-.387	-4.435	.000	-.351	-.447	-.340	
Conciencia	.316	.312	3.656	.000	.096	.380	.280	

VARIABLES predictoras: (Constante), estado de ánimo, manejo, inestabilidad emocional, conciencia

Variable dependiente: Perfil Resiliente

gl 1 (4), gl 2 (83).

El análisis incluyó como variables predictoras las referidas a: la puntuación de inteligencia general; los cinco rasgos de la personalidad, las habilidades autopercebidas de competencia socio-emocional; las variables de atención, claridad y reparación

emocional de los padres; normas, cariño, persona significativa, límites de pautas educativas y edad; la variable dependiente fue el perfil resiliente autopercibido.

Los resultados del análisis de regresión mediante el método de pasos sucesivos nos informaron del ajuste de cuatro modelos (ver Tabla 4.17.). El primer modelo estaba constituido por la puntuación de estado de ánimo de IE autopercibida, en el segundo modelo se incorporó la dimensión de manejo del estrés, en el tercer modelo se agregó el rasgo de personalidad de inestabilidad emocional y en el cuarto modelo se incluyó el rasgo de personalidad de conciencia. Es decir, el estado de ánimo, un bajo manejo del estrés, la estabilidad emocional y la conciencia, se constituyen como los mejores predictores del perfil resiliente autopercibido [$F(4, 83) = 22.825, p < .001$], explicando en su conjunto un 51% de la varianza (R^2 corregida=.513). En este caso, dos de los predictores significativos en el modelo presentaron coeficientes de regresión positivos (Estado de ánimo B parcial=1.163; Conciencia B parcial =.316); mientras que los otros predictores significativos presentaron coeficientes de regresión negativos (Inestabilidad Emocional B parcial= -402; Manejo del estrés B parcial = -979). El resto de predictores no tuvieron influencia significativa en el perfil resiliente autopercibido de los adolescentes.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo plantea dos líneas de investigación diferenciadas. En primer lugar estudiamos como contribuyen las variables cognitivas, de personalidad, emocionales de padres/madres y alumnos, pautas educativas y variables sociodemográficas en la configuración del perfil resiliente de los adolescentes participantes en la investigación. En segundo término hemos analizado la capacidad predictiva de la resiliencia en el rendimiento académico de los adolescentes.

En este apartado se exponen las conclusiones que se pueden extraer de los diferentes análisis realizados y expuestos en el apartado anterior y se establece una discusión con los resultados obtenidos en este trabajo y los hallazgos de otros investigadores en este campo, con la finalidad de poder compararlos con la literatura científica disponible en este ámbito.

Antes de presentar las conclusiones extraídas en esta investigación sobre resiliencia, resulta necesario aclarar que todas ellas se refieren a la resiliencia

autopercibida de los adolescentes, ya que para evaluarla fue administrado un instrumento de autoinforme. Por esta razón, siempre que se mencione la resiliencia en este apartado, debe comprenderse desde esta perspectiva y no como si se hubiese utilizado para su medición una prueba de habilidad o ejecución.

Como primer objetivo se analizaron las características psicométricas referidas a fiabilidad y validez del instrumento (RESI-M). Los resultados de esta investigación apuntaron que tanto la escala RESI-M a nivel global ($\alpha = .92$) como los diferentes factores de resiliencia que contempla, presentan un buen nivel de fiabilidad. Concretamente el factor que ofreció un mayor índice de fiabilidad fue el de fortaleza y confianza ($\alpha = .88$), seguido de apoyo familiar ($\alpha = .86$), apoyo social ($\alpha = .82$), competencia social ($\alpha = .81$) y por último el de estructura ($\alpha = .72$).

Los autores que diseñaron este instrumento (Palomar y Gómez, 2010), obtuvieron un alfa de Cronbach de .93, similar al obtenido en esta investigación para la escala total, así como buenos índices de fiabilidad en los distintos factores de resiliencia, siendo el factor fortaleza y confianza el de mayor puntuación y el factor estructura el que obtuvo una puntuación menor. Estos resultados coinciden con los hallazgos de este trabajo y con los de otras investigaciones que también han analizado las características psicométricas del RESI-M (Iraurgi, Blánquez, Estévez, Gorbeña, Matellanes y San Nicolás, 2012; Camacho, 2016; Atero, 2016).

En la investigación realizada por Iraurgi et al. (2012), además de utilizar la prueba alfa de Cronbach, se realizó un análisis factorial exploratorio que arrojó unos resultados que hicieron concluir a los autores que, a falta de realizar técnicas confirmatorias, el factor estructura podría incluso llegar a ser desestimado. En las investigaciones de Camacho (2016) y Atero (2016) se obtuvieron un buen grado de consistencia interna y fiabilidad en la escala a nivel global, pero en el factor estructura la fiabilidad fue baja y no significativa, estos resultados coinciden con los obtenidos por Iraurgi et al. (2012). Sin embargo los resultados obtenidos en nuestro estudio se identifican más con Palomar y Gómez (2010), ya que en nuestro caso el factor estructura, obtuvo la puntuación menor de todos los factores, pero seguía siendo significativa.

En definitiva, con los resultados obtenidos en esta investigación y los hallazgos de estudios similares de otros autores, podemos afirmar que la escala de resiliencia

RESI-M reúne las características psicométricas adecuadas para su administración y uso, resulta ser un buen instrumento para evaluar la resiliencia, aunque el factor estructura requiera de mayor revisión en investigaciones futuras.

El segundo objetivo analiza las relaciones existentes entre resiliencia y diferentes constructos tales como: inteligencia, rasgos de personalidad, IE, pautas educativas y rendimiento académico. En este sentido, se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre los factores de resiliencia y diferentes variables de algunos constructos que se detallan a continuación.

En relación a la inteligencia, los resultados mostraron relaciones positivas, significativas y de magnitud media-alta entre todos los factores contemplados en esta variable. También se constató relación con el factor apertura de personalidad, con adaptabilidad de IE, con cariño de pautas educativas, y rendimiento. Sin embargo en relación con la resiliencia, a pesar de que podría pensarse que contar con buenos niveles cognitivos facilitaría el afrontamiento de las circunstancias adversas de la vida, en los análisis de esta investigación no se encontraron relaciones entre ningún factor de resiliencia con la inteligencia general, ni con los factores que engloba la prueba IGF/5-r (razonamiento lógico, verbal, numérico y espacial).

Tras la revisión de la literatura disponible en este campo, es interesante distinguir entre los resultados obtenidos de estudios que no utilizan escalas o cuestionarios específicos de resiliencia y aquellos que sí utilizan instrumentos específicos de evaluación. Mientras que las investigaciones que no utilizan una escala específica para evaluar la resiliencia obtienen resultados contradictorios entre sí (Buckner, Mezzacappa & Beardslee, 2003; Cardozo y Alderete, 2009), los estudios analizados que administraron algún instrumento específico para su valoración (Gilmore, Campbell & Shochet, 2013; Di Fabio & Saklofske, 2014; Morales y González, 2014; Di Fabio & Palazzeschi, 2015) coinciden en señalar que la inteligencia no se asocia con la resiliencia.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en este estudio y su aproximación a los obtenidos en investigaciones que aplican pruebas específicas para evaluar la resiliencia, consideramos fundamental la administración de escalas específicas para tal fin o diseñar instrumentos nuevos en futuros trabajos científicos en este ámbito. Si

queremos avanzar en el conocimiento científico de la resiliencia, es necesario disponer de pruebas fiables para su valoración.

En relación a la personalidad, se encontraron correlaciones significativas tanto de signo positivo como negativo, de magnitud media y media-alta entre los distintos rasgos de la misma y algunas variables de IE y la resiliencia. Las relaciones negativas con la IE, se hallaron entre el rasgo conciencia de personalidad y la variable manejo del estrés y estado de ánimo de IE y las relaciones positivas surgieron por un lado, entre el rasgo de extraversión de personalidad y adaptabilidad emocional y por otro entre el rasgo apertura de personalidad con la variable interpersonal de la IE. Respecto a la resiliencia, también surgieron relaciones negativas entre conciencia de personalidad y fortaleza de resiliencia y las correlaciones positivas se apreciaron entre dos rasgos diferentes de personalidad: inestabilidad emocional y apertura con competencia social de resiliencia.

Para averiguar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las variables del estudio en función del nivel de resiliencia autopercebido por los estudiantes, se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) y los resultados obtenidos en cuanto a la relación de la variable personalidad con resiliencia indicaron, que el grupo de alta resiliencia puntuaba significativamente más alto en los siguientes factores de personalidad: conciencia, extraversión, apertura y amabilidad y el grupo de baja resiliencia lo hacía en el factor inestabilidad emocional (neuroticismo). Para garantizar la validez de estos resultados, conviene compararlos con los hallazgos encontrados en estudios científicos disponibles en esta temática.

En primer lugar se consideran las investigaciones que revelan relaciones positivas entre rasgos de la personalidad y resiliencia. En cuanto al rasgo conciencia se han encontrado estudios que apoyan esta relación positiva (García-Izquierdo et al., 2009; Di Fabio & Saklofske, 2014; Di Fabio & Palazzeschi, 2015), otros lo hacen desde la dimensión responsabilidad (González-Arratia y Valdez, 2011). En cuanto a la estabilidad emocional, también se han encontrado estudios que apoyan esta relación positiva (Di Fabio & Saklofske, 2014; Di Fabio & Palazzeschi, 2015). En cuanto a la dimensión extraversión (Di Fabio & Saklofske, 2014; Lü et al., 2014; Di Fabio & Palazzeschi, 2015; Sarubin et al., 2015) y la apertura (Fayombo, 2010; Di Fabio & Saklofske, 2014; Di Fabio & Palazzeschi, 2015), también se han encontrado relaciones

positivas. En relación a la dimensión amabilidad (Fayombo, 2010) encontró una relación positiva entre esta dimensión y la resiliencia.

En segundo lugar, consideramos algunas investigaciones que muestran relaciones negativas entre dimensiones de la personalidad y resiliencia. Según diversos estudios (Fayombo, 2010, Dematteis, Grill y Posadas, 2012, Lü et al., 2014; Sarubin et al., 2015) el neuroticismo se asocia de forma inversa y negativa con la resiliencia.

Si tenemos en cuenta la información aportada por estos estudios revisados, los resultados obtenidos en nuestra investigación son compatibles con los hallazgos de los mismos, por lo que se puede concluir que los factores de la personalidad: conciencia (responsabilidad, competencia, autodisciplina...), extraversión (sociabilidad, asertividad, dinamismo...), apertura (espontaneidad, amplitud de intereses, creatividad...) y amabilidad (confianza, altruismo, empatía, sinceridad...) se asocian de forma positiva con la resiliencia en la adolescencia, mientras que el factor neuroticismo (hostilidad, depresión, ansiedad social, impulsividad y vulnerabilidad) lo hace de forma negativa. Estos resultados coinciden en su totalidad con los obtenidos por Fayombo (2010).

En cuanto a las posibles relaciones entre IE y resiliencia, en la presente investigación debemos diferenciar: resultados de la IE de los estudiantes (EQ-i: YV) y de la IE de los padres/madres (TMMS-24).

En el ámbito de la IE autopercebida de los alumnos, se extrajeron los siguientes resultados. En primer lugar, para toda la muestra se percibió puntuación alta en interpersonal y baja en intrapersonal. En segundo lugar, se hallaron diversas correlaciones positivas y estadísticamente significativas, entre algunas dimensiones de esta variable (intrapersonal, interpersonal y estado de ánimo) con competencia social y fortaleza-confianza de la variable resiliencia. En tercer lugar el grupo de alta resiliencia puntuaba significativamente más alto en intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y estado de ánimo. En cuarto lugar mediante un análisis de regresión se obtuvo que el factor estado de ánimo (positivamente) y manejo de estrés (negativamente) eran de la IE los que mejor contribuían a explicar la resiliencia autopercebida de los estudiantes adolescentes de nuestra investigación.

En el ámbito de la IE autopercibida de los padres/madres, los resultados de este estudio indicaron: que los padres/madres puntuaron alto en el factor reparación y bajo en atención, que tras un análisis de correlación se encontraron relaciones positivas (media-alta y media) entre atención de padres/madres, con los factores fortaleza-confianza, estructura y competencia social de la resiliencia de hijos y que el grupo de baja resiliencia de hijos obtuvo mejores resultados en atención de padres/madres. Según Extremera y Fernández Berrocal, (2005) de los factores del TMMS-24, la atención es la dimensión que ha presentado los resultados más ambiguos, mostrándose incluso como un aspecto poco adaptativo, así por ejemplo niveles muy altos en atención emocional se han asociado con niveles altos de ansiedad (Limonero, Tomas-Sábado y Fernández-Castro, 2006).

Estos resultados obtenidos, indican la existencia de relación entre la IE autopercibida y la resiliencia, coincidiendo con los hallazgos de algunas investigaciones científicas realizadas en este ámbito, en este sentido Regner, (2009) concluyó que la IE autopercibida influye sobre las conductas de afrontamiento de la amenaza, Mikulic, Crespi y Cassullo (2010) apreciaron relaciones positivas entre IE, Satisfacción Vital y Potencial Resiliente, en el ámbito español Limonero et al. (2012) investigaron la relación entre Resiliencia y Satisfacción con la Vida y si esta relación estaba mediada por la regulación emocional percibida, entre las conclusiones a las que llegaron destaca que el uso de estrategias resilientes y el componente reparación emocional de la IE percibida inciden directamente en la satisfacción con la vida, en esta misma línea, Veloso-Besio et al. (2013) encontraron que de todas las variables que relacionaron con la IE en su estudio, la resiliencia fue la que presentó las correlaciones más altas con las medidas de IE autopercibida utilizadas (TMMS-24, y EQ-i: YV de Bar-On). En concreto, las dimensiones de reparación/regulación del TMMS-24 y adaptabilidad y relaciones interpersonales del EQ-i: YV fueron las que explicaron un porcentaje significativo de la varianza de resiliencia, estos resultados coinciden en parte con los hallados en nuestro estudio. Por último Cejudo, López-Delgado y Rubio (2016), también aportaron con población española, evidencias sobre la relación entre IE, resiliencia y bienestar, encontrando que la IE correlacionaba de forma positiva con la resiliencia, en este caso la dimensión de reparación emocional y resiliencia fueron la que más correlacionaron.

Tras la revisión de estudios científicos disponibles en este campo, se ha podido comprobar que en algunos se utilizan instrumentos específicos de evaluación de la

resiliencia (Limonero et al., 2012; Veloso-Besio et al., 2013; Cejudo et al., 2016) y en otros los autores aplican diferentes cuestionarios, a través de las cuales infieren su propia concepción de la resiliencia (Regner, 2009; Mikulic, Crespi y Cassullo, 2009). Sin embargo, a pesar de que en estos últimos no hemos podido encontrar relaciones tan específicas entre los factores de IE autopercebida y resiliencia para contrastarlas con los resultados de nuestra investigación, coincidimos con todos los estudios revisados, en reconocer que la IE autopercebida se relacionan positivamente con la resiliencia autopercebida.

Para concluir, podemos añadir que para esta muestra de adolescentes murcianos, la habilidad para tener una actitud positiva ante la vida y la dificultad para controlar en estas edades las propias emociones, fueron los factores emocionales que mejor contribuyeron a explicar la resiliencia y los padres participantes, obtuvieron la mejores puntuaciones en el factor reparación (creencia en la capacidad para regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos).

En lo concerniente a las pautas educativas utilizadas por los padres/madres participantes y su relación con la resiliencia, los resultados hallados en esta muestra son: en primer lugar se percibieron puntuaciones altas en la dimensión cariño y bajas en la dimensión límites, es decir los padres y madres de esta muestra al parecer resultaron ser afectuosos y con dificultad para establecer límites, en segundo lugar y en relación con la resiliencia, se apreciaron relaciones positivas y de magnitud media entre la variable normas de pautas educativas y la variable apoyo familiar de resiliencia y en tercer lugar, en el grupo de resiliencia media se apreciaron puntuaciones altas en los factores normas y límites de pautas educativas.

Basándonos en la literatura existente en el campo de la resiliencia, son numerosos los autores que con sus estudios científicos coinciden en destacar la importancia de la familia en la configuración del perfil resiliente en los adolescentes (Cordini, 2005; Oliva et al., 2008; Leiva, Pineda y Encina, 2013; García-Cortes, García-Méndes y Rivera-Aragón, 2015). En este sentido coincidimos en reconocer la importancia de favorecer y promocionar la resiliencia desde la familia.

Los resultados obtenidos para la muestra de padres/madres de este estudio, indicaron relaciones positivas entre la variable normas del cuestionario sobre pautas educativas (auto percepción de los padres sobre la frecuencia de razonar con sus hijos

las normas de comportamiento) y apoyo familiar de resiliencia (relaciones con la familia, apoyo del ámbito familiar, lealtad entre los componentes de la familia, visión compartida por los miembros de la familia de la vida y a que los familiares pasen tiempo juntos).

En el ámbito del rendimiento académico de los alumnos de la ESO y Diversificación Curricular participantes en este estudio, se obtuvieron los siguientes resultados: en primer lugar, en el grupo de chicos se percibió una puntuación media de rendimiento más alta, en segundo lugar, se hallaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas de magnitud media-alta con todos los factores de inteligencia, siendo el razonamiento lógico el de mayor significación, seguido del razonamiento numérico, verbal y espacial en tercer lugar, el grupo de alumnos de resiliencia media, fue el que obtuvo las medias más elevadas en rendimiento global (ESO y Diversificación Curricular) y en cuarto lugar no se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas entre la variable resiliencia y rendimiento académico, este resultado coincide con el obtenido en el estudio realizado por Morales y González, (2014), en el que la resiliencia no correlacionaba con el rendimiento académico. Sin embargo consideramos conveniente seguir ampliando estos hallazgos, con aportaciones de más estudios científicos que aborden esta temática y permitan contrastar más resultados.

En el tercer objetivo nos ocupamos de estudiar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas en resiliencia en función del sexo y la edad de los participantes.

En relación al sexo, los resultados de esta investigación indicaron, que las mujeres tenían una puntuación media mayor en el factor competencia social, apoyo social y estructura, mientras que los varones obtenían puntuaciones medias superiores en los factores fortaleza-confianza y apoyo familiar. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor apoyo social a favor de las chicas.

En función de la edad, fueron los alumnos con baja resiliencia los que obtuvieron una media más elevada, además se apreciaron diferencias marginalmente significativas a favor de los chicos. (Los chicos de más edad fueron los que obtuvieron las puntuaciones más bajas en resiliencia).

Tras la revisión de estudios científicos que abordaron estas cuestiones, algunos revelaron que no habían diferencias significativas en la puntuación total de resiliencia entre hombre y mujeres, sin embargo la forma en que se configura el perfil resiliente parece afectado por esta variable (Prado y Del Águila, 2003; Saavedra y Villalta, 2008). Otros, encontraron que las mujeres puntúan más alto en el factor protector externo, mientras que en los hombres la puntuación mayor corresponde al factor protector interno (González-Arratia y Valdez, 2013). En estos estudios, se utilizaron instrumentos diferentes para evaluar la resiliencia, por ello los factores no coinciden con los planteados en la RESI-M, por esta razón debemos ser cautelosos a la hora de generalizar a partir de estos resultados.

Sin embargo, en investigaciones que han utilizado la escala RESI-M para analizar las diferencias en resiliencia entre hombres y mujeres (Palomar y Gómez, 2010; Morales y Díaz, 2011), se encontraron diferencias estadísticamente significativas, siendo las mujeres las que se autopercebían más resilientes cuando contaban con mayor apoyo social. Estos resultados coinciden con los hallazgos en la presente investigación. Según Prado y Del Águila (2003), las chicas adolescentes resilientes suelen buscar apoyo en personas de su entorno cercano fuera del ámbito familiar, mientras que los chicos suelen ser más independientes.

Con el apoyo de estas investigaciones y los resultados hallados en este estudio, podemos concluir que aparentemente existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la resiliencia en función al sexo en adolescentes a favor de las chicas en el factor apoyo social, pero consideramos necesario el respaldo de investigación empírica que aporte resultados coincidentes que nos permitan pronunciarnos con seguridad en una dirección u otra.

En algunas de las investigaciones anteriormente mencionadas, también se contempló la variable edad (Saavedra y Villalta, 2008; Morales y Díaz, 2011) no encontrándose diferencias significativas en resiliencia en función de esta variable. Contrario a estos resultados, Becoña (2006) considera que el nivel de resiliencia de los individuos aumenta con la edad. González-Arratia y Valdez (2013) realizaron un estudio para averiguar la existencia o no de diferencias por edad en la variable resiliencia, encontrando diferencias en resiliencia total a favor de adultos jóvenes frente adultos medios.

En la presente investigación, los resultados obtenidos relacionan mayor edad con menos resiliencia con diferencias marginalmente significativas a favor de los chicos, esto podría relacionarse con las metas y actitudes de los propios adolescentes que llevan a una postura dudosa de sus propias habilidades. Teniendo en cuenta la diversidad de resultados disponibles, nos hace reflexionar sobre la conveniencia de continuar con el estudio de la variable edad para poder clarificar si la capacidad de resiliencia es dependiente o independiente de si se es preadolescente, adolescente medio o post adolescente.

El cuarto objetivo se ocupa de analizar si alguna de las variables de inteligencia, personalidad, competencias emocionales autopercebidas de padres/madres e hijos, pautas educativas y variables socio-demográficas, tienen la capacidad para predecir la resiliencia de los participantes. A continuación se exponen los resultados encontrados, se confrontan con la literatura científica disponible y se extraen conclusiones.

En cuanto a la capacidad de la inteligencia para predecir la resiliencia, tras el análisis de regresión realizado en esta investigación, destaca el hecho de que ésta no explicaba nada de la varianza en el perfil resiliente de los adolescentes. En estudios que han mantenido la misma línea de investigación (Friborg et al., 2005; Cardozo y Alderete, 2009; Gilmore, Campbell & Shochet, 2013; Di Fabio & Saklofske, 2014) hallaron resultados similares por lo que se puede concluir que la inteligencia no parece incidir en el perfil resiliente de los adolescentes murcianos.

Algunos trabajos de carácter teórico, consideran que la inteligencia desempeña un papel fundamental en la resiliencia (Becoña, 2006; Vinaccia et al., 2007; González-Arratia et al., 2009; Morelato, 2011), no coincidiendo con la conclusión anterior. Por ello, resulta evidente la necesidad de contrastar las hipótesis teóricas de forma empírica, por muy razonables que puedan aparentar ya que en ocasiones pueden ser rebatidas.

En cuanto a la capacidad predictiva de las variables de personalidad, los hallazgos derivados de esta investigación indicaron que el factor conciencia (positivamente) e inestabilidad emocional (en sentido inverso, estabilidad emocional), son dos de los mejores predictores del perfil resiliente autopercebido por los jóvenes de la muestra. Según Barrio, Carrasco y Holgado (2006), el factor conciencia hace referencia al grado de autorregulación, precisión, minuciosidad, escrupulosidad, tenacidad y perseverancia que caracteriza a una persona, mientras que la dimensión

inestabilidad emocional se refiere a la tendencia al malestar y al neuroticismo, manifestándose en cambios de humor, tendencia a la tristeza, ansiedad e irritabilidad.

Tras la revisión de estudios, es considerable la evidencia de que la personalidad influyen significativamente en la resiliencia; por ejemplo Campbell-Sills, Cohan y Murray (2006) relacionaron los rasgos de personalidad y la resiliencia, obteniendo un perfil de personalidad resiliente caracterizado por relacionarse negativamente con el neuroticismo y positivamente con extraversión y responsabilidad (conciencia), hallando también una pequeña relación estadísticamente significativa con apertura y ninguna con amabilidad; González-Arratia y Valdez (2011) encontraron que el neuroticismo en sentido negativo y la apertura en sentido positivo contribuían a explicar una parte importante de la varianza de la resiliencia. Di Fabio y Palazzeschi (2015) obtuvieron que las dimensiones de la personalidad como extraversión, conciencia (responsabilidad) y estabilidad emocional explicaban, una parte importante de la varianza de la variable resiliencia.

De todos los factores de la personalidad, el neuroticismo en sentido inverso (estabilidad emocional) es sobre el que recae mayor consenso en considerarlo como un buen predictor de la varianza del perfil resiliente de los adolescentes. A pesar de estos hallazgos coincidentes, convendría seguir realizando estudios empíricos que analicen la repercusión de otros rasgos como extraversión, apertura o conciencia (responsabilidad) que pudiesen constituirse o no, como rasgos resilientes en los adolescentes.

En cuanto a la capacidad predictiva de la IE en la resiliencia, los resultados obtenidos de la muestra estudiada, apuntan que el estado de ánimo y un bajo manejo del estrés de la IE de los jóvenes se constituyen como los mejores predictores del perfil resiliente autopercebido. En relación a la predicción de las variables de la IE autopercebida por los padres y madres en la articulación del perfil resiliente de los adolescentes de este estudio, no se observaron influencias significativas. Aunque es conveniente recordar, que en el análisis de correlación sí se encontraron relaciones positivas entre la variable atención de IE autopercebida por padres/madres, con algunos factores (fortaleza-confianza, estructura y competencia social) de la resiliencia de sus hijos.

En cuanto a la relación entre IE y resiliencia se han encontrado algunos estudios que han aportado información interesante, por ejemplo Mikulic, Crespi y Cassullo

(2009) pretendieron analizar la relación entre IE, Satisfacción Vital y Potencial Resiliente, llegando a la conclusión que niveles altos de IE mostraban mayor satisfacción vital y mayores factores de protección personal, familiares y fuentes de resiliencia. Limonero et al. (2012) investigaron la relación entre resiliencia y satisfacción con la vida y si esta relación estaba mediada por la IE, encontrando relaciones positivas entre resiliencia y regulación emocional con satisfacción de vida.

En este mismo ámbito de trabajo, Veloso-Besio et al. (2013) realizaron una investigación en la que se valoró la relación de IE percibida con satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia, los resultados que obtuvieron sitúan a la resiliencia como la variable que presentó correlaciones más significativas con la IE. Por último, Cejudo, López-Delgado y Rubio (2016) también pretendieron aportar evidencias sobre la relación entre IE, resiliencia y bienestar, encontrándose de nuevo relaciones positivas entre ambos constructos.

Con los resultados de estas investigaciones y los de este estudio, se puede inferir de forma general, que las personas que presentan la habilidad para percibir, asimilar y manejar emociones propias y de los demás ofrecerían respuestas adecuadas ante situaciones adversas, en definitiva que la IE se relaciona con la resiliencia. En la mayoría de los estudios revisados se han utilizado instrumentos estipulados para medir ambos constructos, sin embargo los factores implicados en cada uno de ellos no están unificados, por ello convendría seguir investigando en la relación entre las diferentes variables de IE con los factores de la resiliencia para poder contrastar resultados de forma precisa.

En cuanto a las pautas educativas para predecir la resiliencia, los resultados obtenidos en este estudio, indican que estas no influyeron en la explicación de la varianza en el perfil resilientes de los adolescentes murcianos. Esta conclusión no coincide con la idea defendida por algunos investigadores en este ámbito de destacar la importancia del apoyo a nivel familiar en la configuración del perfil resiliente (Cordini, 2005; Oliva et al., 2008; Leiva, Pineda y Encina, 2013; Rodríguez-Fernández et al., 2016) y en concreto algunos hacen referencia a la funcionalidad de la familia, en cómo deben ser las relaciones que se dan entre los miembros que la forman (García-Cortés, García- Méndez y Rivera- Aragón, 2015).

Y por último en relación a la variable sociodemográfica (sexo), en nuestro estudio, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en resiliencia (factor apoyo social) a favor de las chicas.

En conclusión, a partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se puede afirmar que la escala de resiliencia RESI-M reúne las características psicométricas adecuadas para su administración y uso, ha resultado ser un buen instrumento para evaluar la resiliencia autopercebida de los adolescentes en este estudio, que existen diferencias estadísticamente significativas en resiliencia (factor apoyo social) en función del sexo, a favor de las chicas, que la inteligencia psicométrica tradicional y sus factores sí se relaciona con el rendimiento académico pero no con la resiliencia, que algunos rasgos de la personalidad se asocian con la resiliencia, en concreto conciencia (responsabilidad) y neuroticismo en sentido inverso (estabilidad emocional) explican una parte importante de la varianza de la misma y que las variables manejo del estrés y estado de ánimo de la IE de los adolescentes, se constituyen como buenos predictores del perfil resiliente autopercebido por los jóvenes de la muestra.

4. APORTACIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Para finalizar esta investigación, queremos dedicar un espacio a reflexionar sobre las aportaciones, limitaciones y futuras investigaciones que se nos plantean.

Una de las principales aportaciones de esta investigación, ha sido la de poder constatar la fiabilidad y validez de la escala RESI-M (Escala de Resiliencia Mexicana de Palomar y Gómez, 2010) en población adolescente. Lo que nos hace pensar que se trata de una escala adecuada para medir resiliencia en adolescentes. Esta escala está formada por 43 ítems configurados en 5 dimensiones, es un instrumento breve y fácil de aplicar que podría ser utilizado en ambientes clínicos, educativos y de investigación para evaluar los niveles de resiliencia autopercebida por los adolescentes, además al centrar la atención en las cualidades positivas de los jóvenes ayudaría a potenciar sus fortalezas y a disminuir sus problemas. En definitiva, esta escala podría ser útil para diseñar estrategias para enseñar a los jóvenes a afrontar las dificultades, así como servir como herramienta para detectar sujetos de alto riesgo.

Otra de las aportaciones de forma general es que nuestra investigación analiza tanto las interacciones entre factores de resiliencia, de estos con diferentes variables relacionadas con la resiliencia en la adolescencia y como otras variables como el sexo y edad que pueden mediar o no en la relación entre variables y resiliencia, frente a las investigaciones que únicamente identifican los principales resultados de la resiliencia o los principales factores personales y contextuales.

Nuestra contribución al estudio de la resiliencia en la adolescencia ha consistido en profundizar cómo los adolescentes podrían resistir y rehacerse ante las dificultades, partiendo del reconocimiento de sus potencialidades, características familiares y variables sociodemográficas. En este sentido, compartimos con autores como Melillo, Suárez y Rodríguez (2004) la consideración del adolescente como protagonista de su propia resiliencia, es el que debe potenciar sus recursos, utilizando diferentes estrategias para resolver situaciones diferentes y sobre todo debe desarrollar factores resilientes para superar las situaciones adversas en su rutina diaria.

Desde esta perspectiva, es importante contemplar la necesidad de elaborar programas preventivos y de intervención para promover la resiliencia de los/as adolescentes, que permitan desarrollar habilidades y estrategias para afrontar con mayor eficacia las situaciones cotidianas que ayuden a mejorar sus condiciones de vida, sin olvidar la importancia de trabajar conjuntamente escuela y familia ya que ambos contextos son lugares privilegiados para la promoción de la resiliencia en los adolescentes.

Nuestro estudio ha aportado evidencia empírica acerca de la relación entre IE y la variable resiliencia, contrastada con los hallazgos de otros estudios científicos que advierten de esta relación (Velo-Besio et al.,2013; Cejudo et al.,2015), en este sentido se situaría en la línea actual de investigación de la IE, que según Extremera y Fernández-Berrocal (2004) está interesada en indagar su relación con otras variables implicadas en las experiencias de bienestar personal y social de los individuos. Con estos resultados además de reforzar la importancia de diseñar y aplicar programas de educación emocional para favorecer el desarrollo de competencias emocionales, nos sugiere integrar aspectos relacionados con la resiliencia en los mismos, sobre todo en la etapa de la adolescencia. Además consideramos oportuno, seguir analizando los niveles

de IE autopercebida y su relación con la resiliencia para confirmar y clarificar el tipo de relación entre los constructos.

Además de evidencia empírica entre IE y resiliencia, esta investigación ha contribuido a explicar la relación entre personalidad y resiliencia, los resultados obtenidos relacionan resiliencia de forma negativa con neuroticismo apoyando la idea de que los adolescentes más resilientes se corresponden con los de más estabilidad emocional, este resultado coincide con los de otras investigaciones que han relacionado la personalidad desde el modelo de los cinco grandes y la resiliencia. Estos hallazgos, nos permitirían detectar a los adolescentes más susceptibles de intervención educativa desde el enfoque de la resiliencia, aunque pensamos que es necesario seguir investigando en la relación entre personalidad y resiliencia desde un mismo modelo teórico de referencia para afianzar resultados.

En esta tesis se ha recogido el interés y curiosidad por ampliar nuestro conocimiento acerca de los cambios del cerebro en la adolescencia, conocer mejor la naturaleza de los mismos, nos facilita la comprensión de esta etapa del desarrollo. Los últimos estudios realizados desde la neurociencia, nos ofrecen datos sobre la plasticidad del cerebro adolescente, lo cual nos dirige a la adolescencia, como una etapa llena de posibilidades y de gran oportunidad para el aprendizaje. Esta perspectiva coincide con el enfoque desde la resiliencia, que considera al adolescente como sujeto activo, capaz de contribuir a su propia resiliencia, con posibilidades de desarrollo más allá de la simple adaptación al medio. Como considera Vanistendael (2014), la resiliencia conlleva un cambio de forma de ver la vida, las personas y nuestros compromisos tanto profesionales como de otro tipo. Este cambio de mirada, como él lo identifica, abre las puertas a nuevas ideas, resultando ser una fuente de inspiración para nuevas prácticas.

Nuestro estudio tiene diversas limitaciones, en primer lugar es un estudio transversal y por tanto, no se ha podido probar la validez predictiva de la escala de resiliencia que hemos utilizado, solamente un estudio longitudinal nos permitiría conocer si los adolescentes con características resilientes serían capaces de afrontar acontecimientos adversos respecto a los que no lo son. Esto no sugiere la posibilidad en un futuro de diseñar investigaciones de carácter longitudinal.

Otra limitación de este trabajo, está relacionada con las características de la muestra seleccionada. Los sujetos que participaron en la investigación pertenecían a un

grupo homogéneo en cuanto a riesgo bajo, es decir vivían en un contexto de baja vulnerabilidad, por ello sería interesante poder contrastar si los factores protectores identificados en nuestra investigación operan de la misma manera con otros grupos de adolescentes expuestos a diferentes niveles de riesgo. Esta limitación podría superarse con futuras investigaciones, que considerasen la opción de comparar resultados entre grupos de población adolescente, sometidos a niveles de riesgo bajo, moderado y alto.

La tercera limitación se refiere al uso en nuestro estudio de medidas de autoinforme para evaluar el perfil de resiliencia, los rasgos de personalidad y la IE, por lo que los resultados obtenidos en estos constructos hacen referencia a la propia percepción que tienen los individuos sobre sí mismos, por ello sugerimos para investigaciones futuras, explorar e indagar en la posibilidad de utilizar opciones metodológicas que incluyan pruebas de ejecución.

Además de las posibles líneas de investigación futuras sugeridas, como propuesta global nos parece necesario continuar realizando investigaciones, rediseñando nuevos estudios que incluyan otras variables interesantes como: motivación, la creatividad, la empatía y el apego.

Finalmente nos gustaría contribuir con nuestra modesta aportación, a transmitir el interés por seguir profundizando en el estudio de la resiliencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for Child Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Albee, G.W. (1980). A Competency Model to Replace The Defect Model. En M.S. Gibas, J.R. Lachenmeyer & J.Sigal. *Community Psychology Theoretical and Empirical Approaches* (pp.213-238). Nueva York: Gardner Press.
- Alcalde, A. (2001). *Estudio del Control y la Tolerancia al Estrés en los Niños de la Calle de Lima Metropolitana a través del Sistema Comprensivo Rorschach-Exner*. Tesis para optar al Grado de Magíster. Universidad Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Alderete, A. M. y Cardozo, G. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia psicología desde el Caribe. *Revista psicología desde el Caribe*, 23, 148-182.
- Almeida, L. S. (1988). *Teorias da inteligência*. Porto: Jornal de Psicologia.
- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência. Definição e medida*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Antonovsky, A. (1987). Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey Bass. (pp. 15–39; 74–88 y apéndice “The Sense of Coherence Questionnaire”).
- Arcelay Rojas, Y.A. y Avilés Garay, E.J. (2014). Conocimientos y experiencias de candidatos a maestros sobre la aplicación de prácticas promotoras de resiliencia educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (3). Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16091/18106>
- Aroca, C. y Cánovas P. (2014). Teorías acerca de la familia. En P. Cánovas y P. Sahuquillo (Coord.), *Familias y menores: retos y propuestas pedagógicas* (pp. 45-113). Valencia: Tirant Humanidades.
- Atero Aceituno, V. (2015-2016). *Perfil Resiliente de alumnos de ESO: Claves Cognitivas y Afectivas*. TFM Master en Psicología de la educación. Universidad de Murcia.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y Garcia-Merita, M. L. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 331-336.

- Avia, M.D. (2006). La psicología positiva y la moda de la “soft psychology”. *Clínica y Salud, 17*, 239-244.
- Banco Mundial (2005). Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria. Bogotá, Colombia: Banco Mundial-Mayol Ediciones.
- Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Rabasca, A. (1998). *Manuale del BFQ-C: Big Five Questionnaire Children*. Firenze: O.S. Organizzazioni Speciali.
- Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A. & Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences, 34*, 645-664.
- Bar-On, R. & Parker J.D. (2000). *EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version*. Technical Manual. New York: MHS.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, & J D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363–388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*, 13-25.
- Barrio-Gándara, M. V. D., Carrasco-Ortiz, M. Á. y Holgado Tello, F. P. (2006). Análisis transversal de los cinco factores de personalidad por sexo y edad en niños españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología, 38*(3), 567-577.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Baumeister, R.F., Heatherton, T.F. & Tice, D.M. (1994). *Losing Control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica, 11*(3), 125-146.

- Belmonte, V. M. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento académico*. Tesis Doctoral. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Bernard B. & Díaz M. (1999). Measuring protective factors and resilience traits in youth: The healthy kids resilience assessment. Paper presented at the Seventh Annual Meeting of the Society for Prevention. Recuperado de: <http://crahd.phy.org/papers/HKRA-99.pdf>.
- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F. & Sesman, A.Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development*. Volume 1 of *Handbook of Child Psychology*, (6ª ed.), (pp.894-941). Editors-in-chief: W. Damon & RM Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. & Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets, and public policy. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 781–814). New York: Wiley.
- Berkowitz, M. W. & Bier, M. C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for practitioners. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Bermúdez, J. (1985a). Concepto de Personalidad. En J. Bermúdez (ed.). *Psicología de la Personalidad*. Vol. I (pp. 17-38). Madrid.UNED.
- Bernard, B. (1999). Application of resilience: Possibilities and promise. En M. Glantz & J. Jhonson (eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (pp.269-277). Nueva York: Plenum Publishers.
- Bernard, B. (2004). *Resiliency. What we have learned*. San Francisco: WestEd.
- Blakemore, S.J. y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae (Handanweisung). Göttingen: Hogref.
- Bornstein, M. H., Davidson, L., Keyes, C. L. & Moore, K. A. (Eds.). (2003). *Well-being: Positive development across the life course*. Psychology Press.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.

- Bowlby, J. (1985) *El apego. El apego y la pérdida I*. Barcelona: Paidós.
- Brinkmann, H., Segure, T. y Solar, M. I. (1989). Adaptación, estandarización y elaboración de normas para el Inventario de Autoestima de Coopersmith. *Revista Chilena de Psicología*, 10, 63-7.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachussets, Harvard University Press. (Traducción castellano: *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós, 2002)
- Buckingham, M. & Clifton, D.O. (2001). *Now, discover your strengths: How to develop your talents and those of the people you manage*. London: Simon & Schuster.
- Buckner, J., Mezzacappa, E. & Beardslee, W. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: the role of self-regulatory processor. *Development and psychopathology*, 15 (1), 139-162.
- Burunat, E. (2004). El desarrollo del sustrato neurobiológico de la motivación y emoción en la adolescencia: ¿un nuevo periodo crítico? *Infancia y Aprendizaje* 27, 87-104.
- Cabanas, E. y Sánchez, J.C. (2012). Las raíces de la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo*, 33, 172-182.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13 (1).
- Camacho, D. (2016). Propiedades psicométricas de la Escala de Resiliencia Mexicana en población del norte de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(1), 78-83.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L. & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour research and therapy*, 44(4), 585-599.
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. M. (2014). *Familias y menores: retos y propuestas pedagógicas*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Cantero, M.J. y Lafuente, M.J. (2010) *Vinculaciones afectivas: apego, amistad y amor*. Madrid: Pirámide.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C. & Borgogni, L. (1993). *BFQ: Big Five Questionnaire*, 2nd Edn Firenze: Giunti O.S.
- Cardozo, G. y Alderete, A. M. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, 23, 148-182.
- Carey, K.B., Neal, D.J. & Collins, S.E., (2004). A psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Addictive Behaviors*, 29, 253-260.
- Carver, C.S. (1998). Resilience and thriving: issues, models and linkages. *Journal of Social Issues*, 54(2), 245-266.
- Casullo, M. (1998). *Adolescentes en Riesgo. Identificación y orientación Psicológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M. (2000). Psicología salugénica o positiva. Algunas reflexiones, *Anuario de Investigaciones*, 8, 340-346.
- Casullo, M. y Castro Solano, A. (2000). Evaluación del Bienestar Psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*, 18 (2), 25-49.
- Casullo, M., Askenazi, M. y Leivovich De Figueroa, N. (1991). *Las técnicas psicométricas y la evaluación psicológica*. Buenos Aires: Edit. Tekné.
- Casullo, M., De Figueroa, N. & Askenazi, M. (1991). *Teoría y Técnicas de Evaluación Psicológica*. Buenos Aires: Psicoteca.
- Cataldo, C.Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Visor.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Cattell, R. B. (1965). *The scientific analysis of personality*. Harmondsworth: Penguin (ed. cast.: Barcelona: Fontanella, 1972).
- Cattell, R. B. (1972). *El análisis científico de la personalidad*. Barcelona: Fontanella.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L. y Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de psicología*, 46(2), 51-57.
- Cicchetti, D. & Tucker, D. (1994). Development and self-regulatory structures of the mind. *Development and Psychopathology*, 6, 533-549.

- Connor, K. M. & Davidson, J. R. (1999). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76-82.
- Constantine, N.A., Benard, B. & Díaz, M. (1999). Measuring protective factors and resilience traits in youth: The healthy kids resilience assessment. *In the seventh annual meeting of the Society for Prevention Research*, New Orleans.
- Contreras, F. y Esguerra, G. A. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 2(2), 311-319.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Consulting Psychologists Press.
- Cordini, M. (2005). La Resiliencia en adolescentes del Brasil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 97-121.
- Costa, P.T., Jr. & McCrae, R.R. (1985). *The NEO Personality Inventory Manual*. Odessa, FL.: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T., Jr. & McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources (adaptación española de Cordero, Pamos y Seisdedos, Madrid: TEA, 1999).
- Costa, P.T. y McCrae, R.R. (2002). *NEO-PI-R. NEO-FFI, Manual Profesional*. Madrid: TEA Ediciones.
- Costa, P.T. y McCrae, R.R. (2008). *Inventario de Personalidad NEO Revisado Manual*. España: TEA Ediciones.
- Cueli, J., Reidl, L., Martí, C., Lartigue, T. y Michaca, P. (2002). *Teorías de la personalidad*. México: Trillas.
- Cyrlunick, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T. Vanistendael, S., Manciaux, M. et al. (2004). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrlunick, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica.
- Cyrlunick, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

- Cyrulnik, B. (2014). La resiliencia en el siglo XXI. En J.M. Madariaga et al. (Coord), *Nuevas Miradas sobre la resiliencia* (pp.31-51). Barcelona: Gedisa
- Damasio, A. R. (1996). El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano. Barcelona. Crítica.
- Damon, W. & Gregory, A. (2003). Bringing in a new era in the field of youth development. In R. M. Lerner, F. Jacobs, & D. Wertlieb (Eds.), *Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs: Vol. 1. Applying developmental science for youth and families: Historical and theoretical foundations* (pp. 407–420). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Damon, W. (1997). *The Youth Charter: How Communities Can Work Together To Raise Standards for All Our Children*. New York: Free Press,
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Damon, W. (2008). *The Path to Purpose: How Young People Find their Calling in Life*. New York: The Free Press.
- Davidson, J.R. (2002). Surviving disaster: what comes after trauma? *British Journal of Psychiatry*, 18, 366-368.
- Davydov, D. M., Stewart, R., Ritchie, K. & Chaudieu, I. (2010). Resilience and mental health. *Clinical Psychology Review*, 30(5), 479-495. Recuperado de: doi: 10.1016/j.cpr.2010.03.003.
- Del Barrio, M.V., Carrasco, M.A. y Holgado, P. (2006a). *BFQ-Na cuestionario de los cinco grandes para niños y adolescentes* (adaptación española). Madrid: TEA.
- Del Castillo, J. y Días, P. (2007). Análisis relacional entre los factores de protección, resiliencia, autorregulación y consumo de drogas. *Consejo Editorial*, 7(2), 309-332.
- Dematteis, M. B., Grill, S. S. y Posada, M. C. (2012). Sentido de Coherencia y Resiliencia: características salugénicas de personalidad. *En IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del*

MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/000-072/963.pdf>

- Dematteis, M.B. (2010). Diferencias individuales y resiliencia. Estudio comparativo en adultos de la ciudad de Mar de Plata expuestos a situaciones de riesgo psicosocial. *Anuario de proyectos e informes de Becarios de Investigación*, 7, 289-294.
- Di Fabio, A. & Palazzeschi, L. (2015). Hedonic and eudaimonic well-being: the role of resilience beyond fluid intelligence and personality traits. *Frontiers in Psychology*, 6.
- Di Fabio, A. & Saklofske, D. H. (2014). Promoting individual resources: The challenge of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 65, 19-23.
- Diener, D., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, (49), 71-75.
- Downey, J. (2008). Recommendations for fostering educational resilience in the classroom. *Prevention of School Failure*, 53(1), 56-64.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C. & Shepard, S. A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of research on adolescence*, 15(3), 235-260.
- Eisler, R. & Levine, D.S. (2002). Nurture, nature, and caring: We are not prisoners of our genes. *Brain and Mind*, 3, 9-52.
- Epstein, R. (2010). Teen 2.0. Saving our children and families from the torment of adolescence. Sanger, California: Word Dancer Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Nueva York: Norton.
- Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Eshel, N., Nelson, E.E., Blair, R.J., Pine, D.S. & Ernst, M. (2007). Neural substrates of choice selection in adults and adolescents: Development of the ventrolateral prefrontal and anterior cingulate cortices. *Neuropsychologia*, 45, 1270-1279.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Eysenck, H. J. (1952). *The scientific study of personality*. London: Routledge and Kegan Paul (ed. cast.: Buenos Aires: Paidós, 1971).
- Eysenck, H. J. (1990). Biological dimension of personality, en L. A. Pervin (ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 244-276), New York: Guilford.
- Fayombo, G. A. (2010). The relationship between personality traits and psychological resilience among the Caribbean adolescents. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 105.
- Fergusson, D. M. & Lynskey, M. T. (1996). Adolescent resiliency to family adversity. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 37, 281-92.
- Fernández Vidal, M.C. (2011). *Competencias Socioemocionales en adolescentes de altas habilidades: un estudio comparativo*. Tesis Doctoral. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Ríos, L. & Novo, M. (2012). Positive Psychology: Zeigeist (or spirit of the times) or ignorance (or disinformation) of history? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12(2), 333-344.
- Fernández-Ríos, L. y Cornes, J.M. (2009). Una revisión crítica de la historia y situación actual de la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 7-13.
- Ferrándiz C., Ferrando M., Bermejo R. & Prieto M. D. (2005). Emotional intelligence: an empirical work. *Education-on line*, vol. 4, 1-22.

- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. & Sáinz, M. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 309-338.
- Fize, M. (2009). *Antimanuel d'Adolescence*. Québec: Les éditions de l'homme.
- Flanagan, C.A. & Faison, N. (2001). Youth civic development: Implications of research for social policy and programs. *Social Policy Report*, Vol. XV (1). Ann Arbor, MI: Society for Research in Child Development.
- Forés, A. y Grané, J. (2008). *La resiliencia: Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Paidós.
- Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J.H. & Martinussen, M. (2001). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 65-76.
- Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Pearson Canada.
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2013). *Towards a new end: New pedagogies for deep learning*. Seattle, Washington: Collaborative Impact.
- Funes, J. (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas de hoy*. Barcelona: Graó.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London: MacMillan.
- García Cortés, J. M., García Méndez, M., y Rivera Aragón, S. (2015). Potencial resiliente en familias con adolescentes que consumen y no consumen alcohol. *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (2), 163-172.
- García, J. y García-Méndez, M. (2013). Construcción de una escala de potencial resiliente para adultos. *Revista Mexicana de Psicología*. Memorias in Extenso del XIV Congreso Mexicano de Psicología Social y VI Congreso Internacional de Relaciones Personales (pp.896-897).

- García-Méndez, M., Rivera, S., Reyes-Lagunes, I. y Díaz-Loving, R. (2006). Construcción de una escala de funcionamiento familiar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP)*, 2(22), 91-110.
- García-Merino, T., Rodríguez, H. A. R. y Santos-Álvarez, V. (2015). La formación del concepto de resiliencia empresarial: análisis cualitativo para el caso de los percebeiros de la cofradía de Baiona (España). *Forum Qualitative Sozialforschung. Forum: Qualitative Social Research*, 16(3), Art. 34.
- Gardner, H. (1983/1993). *Frames of mind: The theory of multiples intelligence*. New York: Basic (Traducción castellano, Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples. México: Fondo de Cultura Económica, 1987).
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garnezy, N. (1974). Children at risk: The search for the antecedents of schizophrenia: II. On going research programs, issues, and intervention. *Schizophrenia Bulletin*, 9, 55-125.
- Garnezy, N. (1983). Stressors of childhood. En N. Garnezy y M. Rutter (Eds.), *Stress, coping, and development in children* (pp. 43-84). Nueva York: McGraw- Hill.
- Gaxiola, J., González, S., Contreras, Z. y Gaxiola, E. (2012). Predictores del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología*, 30(1), 47-74. Lima. Perú.
- Gaxiola, R. J., Frías, M., Hurtado A. M., Salcido, N. L. y Figueroa, F. M. (2011). Validación del Inventario de Resiliencia (IRES) en una población del noroeste de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(1), 73-83.
- Giedd, J.N., Blumenthal, J., Jeffries, N.O., Castellanos, F.X., Liu, H., Zijdenbos, A., Paus, T. Evans, A.C. & Rapoport, J.L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 2, 861-863.
- Gil, G. (2010). *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales*. Tesis doctoral. Universidad de la Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria.

- Gil, G. E. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada* 19 (2), 27-42.
- Gillham, J.E. & Seligman M.E.P. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behavior Research and Therapy*, 37, 163-173.
- Gilmore, L., Campbell, M. & Shochet, I. (2013). Resiliency profiles of children with intellectual disability and their typically developing peers. *Psychology in the Schools*, 50(10), 1032-1043.
- Giménez, M., Vázquez, C. y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psy, Soc, & Educ*, 2(2), 97-116.
- Godoy, A., Gavino, A., Blanco, J., Martorell, M., Navarro, A. y Silva, F. (1993). EA. Escala de asertividad. En F., Silva y M., Martorell, (Eds) EPIJ. *Evaluación Infanto- Juvenil* (pp.141-174). Madrid: MEPSA.
- Gogtay, N., Giedd, J.N., Lusk, L., Hayashi, K.M., Greenstein, D., Vaituzis, C., Nugent, T.F., Herman, D.H., Classen, L., Toga, A.W., Rapoport, J.L. & Thompson, P.M. (2004). Dynamic Mapping of Human Cortical Development during Childhood Through Early Adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 101, 8174-8179.
- Goldberg, E. (2002). *The executive brain: Frontal lobes and the civilized mind*. Nueva York: Oxford University Press.
- Goldberg, L. R., Johnson, J. A., Eber, H. W., Hogan, R., Ashton, M. C., Cloninger, C. R. & Gough, H. C. (2006). The International Personality Item Pool and the future of public-domain personality measures. *Journal of Research in Personality*, 40, 84-96.
- Goleman, D. (1995) *Emotional intelligence*. New York: Bantman.
- González-Arratia, N.I., Valdez, J.L. y Zavala, J.C. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e investigación en psicología* 13(1) 41-52.
- González-Arratia, N.I. y Valdez, J.L. (2005). *Resiliencia en niños y niñas*. Memorias del III Congreso Mexicano de Relaciones Personales. Acapulco, Gro., México.

- González-Arratia, N.I. y Valdez, J.L. (2011). Resiliencia y personalidad en adultos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 295-316. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/28907>.
- González-Arratia, N. I. y Valdez, J. L. (2013). Resiliencia: diferencias por edad en hombres y mujeres mexicanos. *Acta de Investigación Psicológica*, 3(1), 941-955.
- González-Arratia, N. I., Valdez, J. L., Oudhof, H. y González, S. (2009). Resiliencia y salud en niños y adolescentes. *Ciencia ergo sum*, 16(3), 247-253.
- Gonzalo, J.L. (2015). *Vincúlate: Relaciones reparadoras del vínculo en los niños adoptados y acogidos*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Gonzalo, J.L. y Pérez-Muga, O. (2011). *¿Todo niño viene con un pan bajo el brazo? Guía para padres adoptivos con hijos con trastorno de apego*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Greene, R.R. & Conrad, A.P. (2002). Basics Assumptions and Terms. En R. Greene (ed.), *Resiliency. An Integrated Approach to Practice, Policy and Research* (pp. 29-62). Washington, DC: NASW Press.
- Grotberg, E. (1995). *The International Resilience Project: Promoting Resilience in Children*, Washington D.C., Civitan International Research Center, University of Alabama at Birmingham, ERIC Reports.
- Grotberg, E.H. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y E.N. Suárez (Comps), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp.19-30). Buenos Aires: Paidós.
- Grotberg, E.H. (comp.) (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Guénard, T. (2002). *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Gedisa.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Hervás, G. (2009). Psicología Positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 66, 23-41.

- Hetherington, E.M. & Mitchell, E.A. (2007). Risk and resilience in children coping with their parent's divorce and remarriage. En S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability Adaptation in the contexto f childhood adversities* (pp. 182-212). U.S.A.: University Cambridge Press.
- Hjemdal, O. (2007). Measuring protective factors: the development of two resilience scale in Norway. *Child and Adolescent psychiatric clinics of North America*, 16, 303-321.
- Holling, C.S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual Review of Ecology and Systematics* 4, 1-23.
- Hollnagel, E., Woods, D.D. & Leveson, N. (2007). *Resilience engineering: concepts and precepts*. England: Ashgate Publishing Limited.
- Huebner, E.S. (1991). Further validation of the Students' Life Satisfaction Scale: The independence of satisfaction and affect ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, 363-368.
- Hunter, A.J. & Chandler, G.E. (1999). Adolescent resilience. *Image: Journal of Nursing Scholarship*, 31(3), 243-247.
- Huttenlocher, P.R. (1979). Synaptic density in human frontal cortex developmental changes and effects of aging. *Brain Research*, 163, 195-205.
- Infante, F. (2001). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo y E. Suárez (comp.), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp.31-53). Buenos Aires: Paidós.
- Iraurgi, I., Blázquez, A., Estévez, A., Gorbeña, S., Matellanes, B. y San Nicolás, S. (2012). Resiliencia: aproximación al concepto y adaptación psicométrica de la escala RESI-M. Bilbao: Bizkailab.
- Jara, C., Maddaleno, M., Florenzano, R. y Salazar, D. (1989). Instrumento de evaluación del funcionamiento familiar: diferencias entre adolescentes consultantes en el nivel primario y población escolar. *Boletín Hospital San Juan de Dios*, 36, 16-20.
- Jensen, E. (2003). *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.

- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Jiménez, T., Murgui, S., Estévez, E. y Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39,473-485.
- Josephson, M. S. (2002). *Making ethical decisions*. Los Angeles, CA: Josephson Institute of ethics.
- Josephson, M.S. (1998). The six pillars of character. *The ethics edge*, 13-21.
- Kaplan, H. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. En M. Glantz & J. Johnson (eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (pp.17-84). Nueva York: Plenum Publishers.
- Kent, M., Davis, M. & Reich, J. (2014). *The resilience Handbook. Approaches to stress and trauma*. New York: Routledge.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la salud.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (2006). El concepto de resiliencia. Recuperado de: <http://www.educaydesarrollo.blogspot.com/2006/12/definición-de-resiliencia>.
- Kotliarenco, M.A., Alvarez, C. y Cáceres, I. (Eds.) (1996). Resiliencia: construyendo en la adversidad. CEAMIN. Documento de trabajo nº 6. Recuperado de: <http://www.resiliencia.cl/investig/Res-CAdiversidad.pdf>
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Leiva, L., Pineda, M. y Encina, Y. (2013). Autoestima y apoyo social como predictores de la resiliencia en un grupo de adolescentes en vulnerabilidad social. *Revista de Psicología*, 22(2), 111-123.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P., Lewin-Bizan, S., Gestsdottir, S. & Urban, J. B. (2011). Self-regulation processes and thriving in childhood and adolescence:

A view of the issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(133), 1-9.

Lerner, R.,M., Lerner, J. V. & Von Eye, A. (2011). Individual and contextual bases of thriving in adolescence: Findings from the 4H Study of Positive Youth development, *Journal of Adolescence*, 34, 1107-1228.

Lerner, R.M. & Benson, P.L. (2003). Developmental assets and assets-buiding communities. Implications for Research, policy and practice. Norwell, M.A: Kluwer Academic.

Lerner, R.M. (2004). Liberty: Thriving and civic engagement among American youth. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lerner, R.M. (2005). Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases. In White paper prepared for the workshop on the science of adolescent health and development, national research council/institute of medicine. Washington, DC: National Academies of Science (pp. 1-90).

Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J, Fernández-Castro, J., Aradilla, A. Vinyes J., Gómez-Romero M.J, Sinclair V. G. y Wallston K. A. (2010). Adaptación española de la Brief Resilient Coping Scale: análisis preliminar. *Medicina Paliativa*, 17 (Supl. 1), 65.

Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J. y Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Psicología conductual*, 20(1), 183.

Limonero, J.T., Tomás-Sábado, J., y Fernández-Castro, J. (2006). Relación entre inteligencia emocional percibida y ansiedad ante la muerte en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*.

Little, R.R. (1993). What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings. In *Institute for Children, Youth, and Families Fellows' Colloquium*, Michigan State University.

Löesel, F., Bliesener, T. & Kofler, P. (1992). Resilience in childhood and adolescence. *International Catholic Child Bureau*. Ginebra. Suiza.

- LOGSE (1990): Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Lösel, F. (1997). Protective and risk effects of peer relations and social support on antisocial behaviour in adolescents from multi-problem milieus. *Journal of adolescence*, 20(6), 661-678.
- Lösel, F., Bliesener, T. & Kofler, P. (1989). On the concept of invulnerability: evaluation and first results of the bielefeld project. En M. Brambring, F. Lösel & H. Skowronek (Eds.), *Children and risk: Assessment, longitudinal research, and intervention* (pp. 186-219). New York, USA: Walther de Gruyter.
- Lü, W., Wang, Z., Liu, Y. & Zhang, H. (2014). Resilience as a mediator between extraversion, neuroticism and happiness, PA and NA. *Personality and Individual Differences*, 63, 128-133.
- Luna, B., Thulborn, K.R., Muñoz, D.P., Merriam, E.P., Garver, K.E., Minshew, N.J., et al. (2001). Maturation of widely distributed brain function subserves cognitive development. *Neuroimage*, 13(5), 786-793.
- Luthar, S.S. & Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. En M. Glantz & J. Johnson (eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (pp.129-160). Nueva York: Plenum Publishers.
- Luthar, S.S. (1999). *Poverty and Children's Adjustment*, Newbury Park, CA, Sage Publications.
- Luthar, S.S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades.
- Luthar, S.S. & Brown, P.J. (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development and Psychopathology*, 19(3), 931-955.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Lyubomirsky, S. & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social indicators research*, 46(2), 137-155.

- Madariaga, J. M., Arribillaga, A., Azkarraga, J., Barudy, J., Cyrulnik, B. Forés, A. et al. (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2001). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp.17-27). Madrid: Gedisa.
- Marcia et al. (2011). *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Reserch*. Springer.
- Marina, J. A., Rodríguez de Castro, M. T. y Lorente, M. (2015). El nuevo paradigma de la adolescencia. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD. Recuperado de: <https://convivencia.files.wordpress.com/2015/04/nuevo-paradigma-de-la-adolescencia.pdf>
- Martínez González, J.A. (2011): *La educación para una sociedad resiliente*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/14/>.
- Martínez, I. y Vázquez, A. (2009). *La resiliencia invisible: infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa.
- Martorell, C. y González, B. R. (1992). *Cuestionarios de Conducta Prosocial y Antisocial*. Universidad de Valencia. Ediciones Universitarias.
- Maslow, A. (1954/1991). *Motivation and personality* (3ª ed.). Harper & Row Publishers Inc. (Traducción castellana: *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos).
- Maslow, A. (1962). *Toward a Psychology of Being*. Nueva York: Van Nostrand. Mayer
- Masten, A.S. (1999). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity, en M. Wang y E. Gordon (eds.), *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects* (pp.3-27). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Masten, A.S. (2007). Competence, resilience, and development in adolescence, clues for prevention science. En D. Romer y E. F. Walker (Eds.), *Adolescent Psychopathology and the Developing Brain* (pp. 31-52). New York: Oxford University Press.

- 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 of childhood adversities* (pp.1-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Masten, A.S. (2004). Regulatory Processes, Risk, and Resilience in Adolescent Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 321-319.
- Masten, A.S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E. & Reed, M. G. (2009). Resilience in development. In C.R. Snyder & J.J. López (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology*, (2nd ed., pp.117-131). New York: Oxford University Press.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P.Salovey y D.Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp.3-31). New York: Basic.
- Melillo, A. (2004). Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de resiliencia. En A. Melillo, E.B. Suárez y D. Rodríguez (Comps.), *Resiliencia y Subjetividad* (pp.77-90). Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A. y Suárez, E.N. (2001). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mikulic, I. M. y Crespi, M. C. (2007). Resiliencia: Aportes de la Entrevista ERA a la Evaluación Psicológica de Factores de Riesgo y de Protección y Potencial Resiliente. Dpto. de Publicaciones. Facultad de Psicología, UBA: Buenos Aires.
- Mikulic, I. M., Crespi, M. C. y Cassullo, G. L. (2010). Evaluación de la Inteligencia Emocional, la Satisfacción Vital y el Potencial Resiliente en una muestra de estudiantes de Psicología. *Anuario de Investigaciones*, 17, 169-178, Facultad de Psicología, UBA: Buenos Aires.

- Mikulic, I. M. y Crespi, M. C. (2003). Resiliencia y Calidad de vida: Nuevos aportes para la Evaluación Psicológica en Contexto Carcelario. *Anuario de Investigaciones*, 2, 162-165, Facultad de Psicología, UBA: Buenos Aires.
- Miranda, M.J.C. (1986). Perspectivas da investigação e avaliação da inteligência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 23, 27-54.
- Morais, M. F. (1992). Inteligência e cognição: Contributos teóricos e metodológicos para o treino cognitivo. Porto: Facultad de Letras.
- Morales, M. y Díaz, D. (2011). Estudio comparativo de la resiliencia en adolescentes: el papel del género, la escolaridad y procedencia. *Uaricha Revista de Psicología*, 8(17), 62-77.
- Morales, M. y González, A. (2014). Resiliencia-autoestima-bienestar psicológico y capacidad intelectual de estudiantes de cuarto medio de buen rendimiento en liceos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 215-228.
- Morelato, G. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. *Revista de Psicología*, 29 (2), 203-224.
- Moreno Pinho, A. (2011). *La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes y educadores en la práctica psicomotriz educativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M.A., Suárez, E.N., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Resilman.pdf>
- Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la Resiliencia: un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*, 16(1), 107- 124.
- Nakaya, M., Oshio, A. & Kaneko, H. (2006). Correlations for Adolescent Resilience Scale with big five personality traits. *Psychological reports*, 98(3), 927-930.
- OCDE (2005). Definition, and selection of key competences. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

- Oliva, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de psicología*, 25(3), 239-254.
- Oliva, A. (2015). Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente. *Revista del Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud n°3*.
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M. A., Ríos, M. y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Oliva, A., Jiménez, J. M., Parra, Á. y Sánchez-Queija, I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(1), 53-62.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223- 234.
- Olson, D.H., Portner, J. & Lavee, Y. (1985). Family adaptability and cohesion scale. *Population*, 8(9), 10.
- Omar, A., Paris, L., Uribe, H., Ameida da Silva, S. G. y Aguiar de Souza, M. (2011). Un modelo explicativo de resiliencia en jóvenes y adolescentes. *Psicología en Estudio*, 16(2), 269-277.
- Ontario Department of Education (2013). Capacity Building Series K-12. Recuperado de: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/CBS-parentEngage.pdf>
- Oshio, A., Nakaya, M., Kaneko, H. & Nagamine, S. (2002). Development and validation of an Adolescent Resilience Scale. *Japanese Journal of Counseling Science*, 35, 57-65.
- Ospina, D. (2007). La medición de la resiliencia. *Investigación y Educación en Enfermería*. 1(25), 58-65.
- Palma García, M. y Hombrados Mendieta, I. (2013). *Trabajo Social y resiliencia: revisión de elementos convergentes*. Recuperado de: http://webdeptos.uma.es/psicologiasocial/docs_mihombrados/trabajo-social-y-resiliencia-revision-de-elementos-convergentes.pdf

- Palomar, J. y Gómez, N. E. (2010). Desarrollo de una escala para la medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M). *Interdisciplinaria*, 27(1), 7-22.
- Park, C.L. (1998). Stress-related growth and thriving through coping: the roles of personality and cognitive processes. *Journal of Social Issues*, 54(2).
- Parker, J., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Pereira, R. (2010) Trabajando con los recursos de la familia. Factores de Resiliencia familiar. *Sistemas familiares*, 22.
- Pérez Álvarez, M. (2012). La psicología positiva: magia simpática. *Papeles del Psicólogo*, 33.
- Pérez García, A. M. y Bermúdez, J. (2012). Introducción al estudio de la personalidad: unidades de análisis. En J. Bermúdez, A. M. Pérez-García, J. A. Ruiz, P. Sanjuán y B. Rueda, *Psicología de la personalidad* (pp. 29-50). Madrid. UNED.
- Pervin, L. A. (1998). *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill (orig.: The science of personality. Wiley, 1996).
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Peterson, C. & Park, N. (2003). Positive psychology as the evenhanded positive psychologist views it. *Psychological Inquiry*, 14, 143-147.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Piers, E.V. & Harris, D. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95.

- Polaino Lorente, A., Cabanyes Truffino, J. y del Pozo Armentia, A. (2003). *Fundamentos de psicología de la personalidad*. Madrid: Rialp.
- Prado, R. y Del Águila, M. (2000). Estructura y funcionamiento familiar en adolescentes resilientes y no resilientes. Lima: Investigación realizada en la Facultad de Psicología de la Universidad Federico Villarreal.
- Prado, R. y Del Águila, M. (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Persona*, 6, 179-196.
- Prieto, M. D., Bai, L., Ferrándiz, C. & Serna, B. (2007). Psychometric Characteristics of EQI: YV in an English Sample. In *First International Congress on Emotional. Málaga (Spain). September (Vol. 19)*.
- Prieto-Ursúa, M. (2006). Psicología Positiva: una moda polémica. *Clínica y Salud*, 17(3), 319-338.
- Prince-Embury, S. (2007). Resilience Scales for Children and Adolescents: A Profile of Personal Strengths. PsychCorp: San Antonio, TX.
- Puig, G. y Rubio, J.L. (2011). *Manual de Resiliencia aplicada*. Barcelona: Gedisa.
- Ramírez Osorio, P., y Hernández Mendoza, E. (2012). Resiliencia familiar, depresión y ansiedad en adolescentes en situación de pobreza. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 20(2), 63-70.
- Ravazzola, M. (2001). Resiliencias familiares. En A. Melillo, y N.E., Suárez, (Eds.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp.103-122). Buenos Aires: Paidós.
- Raven, J.C. (1938). *Progressive Matrices: A perceptual test of intelligence*. London: Lewis.
- Raven, J.C. (1962). *Advanced progressive matrices*. Firenze. Italy: Organizzazioni Speciali.
- Regner, E. R. (2009). Influencia de la inteligencia emocional en el afrontamiento de la amenaza. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI: Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-020/139.pdf>.

- Rivera, H. & Calvachi, B. (2013). Strategic Resilience and Turbulence Environment. Recuperado de: http://cladea.org/proceedings_2013/wp-content/uploads/2013/11/2013-XC-0373_bc3760f6b7c7a0a5387e6fdbcbd35927.pdf
- Rodrigo, M.J., Maiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Anaya.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M. L.; Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Pirámide. Madrid.
- Rodríguez, A.J. (2013). Construir desde las fortalezas: trabajo social y resiliencia. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 70(136), 5-36.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23, 60-69.
- Roth, J.L. & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111.
- Rubia, F. (2004). La corteza prefrontal, órgano de la civilización. *Revista de Occidente*, 272, 88-97.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein & S. Weintraub. (Eds.) *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp.181-214). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1991). *Resilience: Some Conceptual Considerations*, trabajo presentado en Initiatives Conference on Fostering Resilience, Washintong D.C., diciembre de 1991.

- Rutter, M. (1993). Resilience: Some Conceptual Considerations. *Journal of Adolescent Health, 14*(8), 626-631.
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *Liberabit (14)*, 31-40.
- Salgado, A. (2009). Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima. *Liberabit, 15*(2), 133-141.
- Salgado, A. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. *Liberabit 11*, 41-48.
- Sallés, C. y Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Revista Educación Social, 49*, 25-47.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B. & Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. *Handbook of emotions, 2*(1), 504-520.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (dir.). *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-151). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sarubin, N., Wolf, M., Giegling, I., Hilbert, S., Naumann, F., Gutt, D., Jobst, A., Sabaß, L., Falkai, P., Rujescu, D., Bühner, M. & Padberg, F. (2015). Neuroticism and extraversion as mediators between positive/negative life events and resilience. *Personality and Individual Differences, 82*, 193-198.
- Scales, P.C., Benson, P.L., Leffert, N. & Blyth, D.A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science, 4*, 27-46.
- Scheier, M., Carver, Ch. & Bridges, M. (1994). Distinguishing Optimism from Neuroticism and (Trait Anxiety, Self-Mastery, and Self-Esteem): A Reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(6), 1063-1078.

- Scoville, M. C. (1942). Wartime tasks of psychiatric social workers in Great Britain. *American Journal of Psychiatry*, *99*, 358-363.
- Seligman, M.E.P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, *54*, 559-562.
- Seligman, M.E.P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M.E.P. (2005). La auténtica felicidad (M. Diago y A. Debrito, (Trads). Colombia: Imprelibros, S.A. (Trabajo Original publicado en 2002).
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5-14.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Siegel, D.J. (2014). *Tormenta Cerebral. El poder y el propósito del cerebro adolescente*. Barcelona: Alba Editorial.
- Simpson, A.R. (2001). Raising teens. A Synthesis of Research and a Foundation for Action. Proyecto del Parenting of Adolescents Center for Health Communication, Harvard School of Public Health.
- Sinclair, V. G. & Wallston, K. A. (2004). The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, *11*, 94-101.
- Smilkstein, G., Ashworth, C. & Montano, D. (1982). Validity and reliability of the family APGAR as a test of family function. *Journal of Family Practice*, *15*, 303-311.
- Smuts, J. (1926). *Holism and Evolution*. Recuperado de: http://www.newciv.org/ISSS_Primer/ase03sd
- Soto, G., Ferrándiz, C., Saíz, M., Ferrando, M., Prieto, M. D., Bermejo, D. y Hernández, D. (2011). Características psicométricas del Cuestionario de Personalidad BFQ-NA. (Big Five questionnaire- niños y adolescentes). *Aula Abierta*, *39*(1), 13-24.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: MacMillan.
- Steinberg, L. (2007). Risk-taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, *16*, 55-59.

- Steinhardt, M. & Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56, 445-453.
- Sternberg, R.J. (1981). The evolution of theories of intelligence. *Intelligence*, 5, 209-229.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Suárez, E.N., Jara, A.M. y Márquez, V. (2007). Trabajo comunitario y resiliencia social. En M. Munist, E. Suárez, D. Krauskopf y T. Silber (comp.), *Adolescencia y Resiliencia* (pp. 81-108). Buenos Aires: Paidós.
- Suárez, E.N. y Autler, L. (2006). La resiliencia en la comunidad: un enfoque social. En E. Grotberg (Comp.), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades* (pp.271-299). Barcelona: Gedisa.
- Suárez, E. N. y Krauskopf, D. (1995). El enfoque de riesgo y su aplicación a las conductas del adolescente: una perspectiva psico-social. *Publicación Científica n° 552*, OPS/ OMS. Washington, DC., EE.UU.
- Suárez, E.N. (2001). Una concepción latinoamericana: la resiliencia comunitaria. En A. Melillo, y E.N. Suárez (Comp), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp.67-82). Buenos Aires: Paidós.
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp.45-59). Barcelona: Gedisa.
- Thomlison, B. (2004). Child maltreatment: a risk and protective factor perspective. En M.W. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood. An ecological perspective* (pp.89-131). Washington D.C. National Association of Social Workers Press.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper 's Magazine*, 140, 227-235.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tiet, Q., Huizinga, D. & Byrnes, H. (2010). Predictors of resilience among inner city youths. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 360-378.
- Tomasini, G. A. (coord.) (2012). *Resiliencia en educación especial: una experiencia en la escuela regular*. Barcelona: Gedisa.

- Tomkiewicz, S. (2004). El surgimiento del concepto. En B. Cyrulnick et al. (2004), *El realismo de la esperanza* (pp. 33-50). Barcelona: Gedisa.
- Twigg, J. (2007). *Characteristics of a disaster-resilient community: A guidance note*. Version 1 (for field testing), for the DFID Disaster Risk Reduction Interagency Coordination Group. Recuperado de: <https://practicalaction.org/docs/ia1/community-characteristics-en-lowres.pdf>
- UNESCO (2012). Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación
- Uriarte Arciniega, J. D. D. (2013). La perspectiva comunitaria de la resiliencia. *Psicología política*, 47, 7-18.
- Uriarte, J.D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica* 10(2), 61-80.
- Vanistendael, S. (1994). La resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado. *La Infancia en el mundo*, 5(3). Ginebra: BICE.
- Vanistendael, S. (2003). Resiliencia y Espiritualidad: El realismo de la fe. Suiza: BICE.
- Vanistendael, S. (2014). Resiliencia: el reto del cambio de mirada. En J.M. Madariaga et al. (Coord), *Nuevas Miradas sobre la resiliencia* (pp.53-67). Barcelona: Gedisa.
- Vanistendael, S. y Lecomte J. (2002). *La felicidad es posible: Despertar en niños maltratados la confianza en si mismos. Construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2004). Resiliencia y sentido de la vida. En A. Melillo, N.E. Suárez y D. Rodríguez, (Comps.), *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida* (pp.91-101). Buenos Aires: Paidós.
- Vázquez, C. (2013). La Psicología Positiva y sus enemigos: Una réplica en base a la evidencia científica. *Papeles del Psicólogo*, 34(2), 91-115.
- Vázquez, C., Duque, A. y Hervás, G. (2013). Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) en una muestra representativa de adultos españoles: validación y datos normativos. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 82.
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Antezana-Saguez, I., Avendaño-Robledo, R. y Fuentes-Soto, L. (2013). Relación entre inteligencia emocional, satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia en funcionarios de educación especial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 355-366.

- Vera P. B. (2004). Resistir y rehacerse: una reconceptualización de la experiencia traumática desde la Psicología Positiva. *Revista de psicología positiva*, 1, 1-42.
- Vera, B., Carbelo, B. y Vecina, M. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del psicólogo* 27(1).
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27, 3-8.
- Vera, B. (2008). *Psicología Positiva: Una nueva forma de entender la psicología*. Madrid: Calamar.
- Vera, B., Carbelo, B. y Vecina, M.L. (2007). La experiencia traumática desde la Psicología Positiva: Resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del psicólogo*, 2, 40-49.
- Vernon, P. E. (1961). *The structure of human abilities*. London. Methuen.
- Villalba Quesada, C. (2003). El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones para la intervención social. *Intervención psicosocial*, 12, 283-299.
- Villalobos, A. (2009). *Desarrollo de una medida de resiliencia para establecer el perfil psicosocial de los adolescentes resilientes que permita poner a prueba el modelo explicativo de resiliencia basado en variables psicosociales*. Tesis doctoral. Universidad de Costa Rica.
- Villalta Páucar, M. A. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de pedagogía*, 31(88), 159-188. Universidad de Venezuela. Caracas.
- Vinaccia, S., Quiceno, J. M. y Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 139-146.
- Wagnild, G. & Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Waters, E. & Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.

- Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Weinberger, D.R., Elvevag, B. & Giedd, J.N. (2005). *The adolescent brain: A work in progress*. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982, 1992). *Vulnerable but Invincible: A longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: Mc Graw-Hill Book.
- Wolin, S. J. & Wolin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Villard Books.
- Wortman, C. B. & Silver, R. C. (1989). The myths of coping with loss. *Journal of consulting and clinical psychology*, 57(3), 349.
- Wright, M.O.D., Masten, A.S. & Narayan, A.J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children*. (2nd ed., pp. 15-37). New York: Springer.
- Yuste, C. (2002). *IGF/5r. Inteligencia General y Factorial*. Manual Técnico Formas A y B. Madrid: EOS.