



VNIVERSITAT[̄] VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
PROGRAMA 3117 RD 99/2011 DE DOCTORADO EN EDUCACIÓ.
*LÍNEA: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, EVALUACIÓN,
ORIENTACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN.*

**DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO
PARA EVALUAR LA RESILIENCIA EN ALUMNADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA:
EVALUACIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

María Marco Calderón

Dirigida por:

Dr. Jesús M. Jornet Meliá

Dra. Purificación Sánchez Delgado

Dra. Piedad Sahuquillo Mateo

Marzo de 2022

Algunas precisiones en torno al estilo utilizado en la Tesis: Uso del masculino gramatical

Siendo conocedores de las recomendaciones que desde algunos ámbitos se realizan sobre el “uso no sexista del lenguaje”, queremos precisar que al utilizar el masculino en todos aquellos términos y expresiones que admiten ambos géneros gramaticales no pretendemos incumplir esta recomendación. Por el contrario, escogemos esta fórmula con el objetivo de evitar la tediosa o imposible lectura que supondría el uso de ambos términos (e.g., “los/las maestros/as”, “los padres y las madres”, “las niñas y los niños”, “las(os) niñas(os)”, etc.).

INFORME SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA.
MARÍA MARCO CALDERÓN

Dr. Jesús M. Jornet Meliá (Catedrático Universidad), Dra. Purificación Sánchez Delgado (Profesora Titular de Universidad) –ambos del Depto. M.I.D.E. y Dra. Piedad Sahuquillo Mateo (Profesora Contratada Doctora) – del Depto. de Teoría de la Educación- todos de la Universitat de València, como directores de la **tesis Doctoral de Dña. MARÍA MARCO CALDERÓN, titulada ‘Diseño y validación de un instrumento para evaluar la resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de Sistemas Educativos’**, dentro del PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN (RD 99/2011), emiten el siguiente informe:

Esta tesis pertenece a una línea de investigación más amplia orientada al desarrollo de cuestionarios de contexto para la evaluación de instituciones y sistemas educativos. Esta línea se comenzó a trabajar a partir del proyecto ‘*Sistema Educativo y Cohesión Social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades*’ (Secs-Evalnec), financiado por el MINECO.

Los cuestionarios han sido desarrollados para educación primaria y secundaria y los que están dirigidos al alumnado integran, además de datos demográficos y otros ítems relativos a informaciones específicas acerca de las características del alumnado, así como diversas escalas de percepción de los mismos, referidas a sí mismos y al funcionamiento escolar y sus posibilidades académicas en su contexto familiar-social.

En este caso, se aborda la temática de la *Resiliencia en el alumnado de educación Primaria y Secundaria Obligatoria*, como un indicador que tiene como objetivo informar acerca del nivel en que se da este constructo entre el alumnado de instituciones y el sistema educativo. No se pretende desarrollar una escala dirigida al diagnóstico individual de la resiliencia en estas etapas evolutivas, para lo cual existen suficientes instrumentos confiables y válidos, sino que únicamente se persigue disponer de una escala lo suficientemente adecuada como para describir, a modo de un indicador, qué tipología de alumnado hay en aulas, instituciones y sistemas educativos.

La utilidad de la misma es doble. Por una parte, poder evaluar unidades del sistema (aula, escuela y agrupaciones escolares – sistema-), así como, si es posible, que pueda utilizarse como una escala de detección temprana utilizable por el profesorado para identificar características personales en sujetos que sobre los que tengan dudas acerca de si puede ser necesaria la intervención diagnóstica y

Departamento MIDE- Grupo de Investigación GemEduCo

terapéutica de un especialista (psicopedagogos, psicólogos o pedagogos, por ejemplo).

La autora de la tesis ha realizado una exhaustiva revisión teórica de los planteamientos realizados por parte de estudiosos e investigadores que se dan en torno a la resiliencia, así como sus relaciones con los elementos contextuales que, mediante la investigación, se asocian a su desarrollo. Además, incluye una revisión de investigación de gran interés acerca de las implicaciones escolares y educativas de la resiliencia y de los instrumentos más interesantes que hay para el diagnóstico individual de esta característica o rasgo psicológico.

Metodológicamente, se ajusta a un planteamiento similar al que hemos desarrollado con otros constructos estudiados en el modelo de evaluación *SECS EVALNEC*. De este modo, se orienta el diseño y validación de la escala desde un enfoque de métodos mixtos. Se parte de una estructura de análisis en el que se informa del modo en que se trabaja en pro del aseguramiento de la validez de constructo y contenido de la escala, basado en el análisis realizado a partir del juicio de expertos. Y se desarrolla un estudio empírico en dos fases: ensayo piloto y estudio definitivo. En el primero se trabaja con un grupo reducido de casos de educación primaria y secundaria en el que se estudian las características métricas de la escala y se orienta a la valoración/selección de los reactivos. Asimismo, se analizan si se dan diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de ambos niveles, con el fin de orientar los posteriores análisis con el grupo de estudio definitivo.

En el segundo, ya se analiza con un grupo mayor de estudiantes de educación primaria y secundaria, las características métricas de la escala (basándonos tanto en la Teoría Clásica de Construcción de Tests, como en la de Respuesta al Ítem). Se completa el estudio con diversos análisis con los que la autora aporta evidencias de validez de constructo: análisis dimensional (mediante análisis factorial exploratorio), capacidad de la escala para identificar perfiles diferenciales multidimensionales de alumnado (a partir de análisis de conglomerados de k-medias) y, finalmente, estudios específicos de validez concurrente en relación a otras variables presentes en el cuestionario de contexto –constructos o ítems específicos-.

En todos los casos, los análisis se seleccionan dependiendo de las características distribucionales de las variables implicadas, por lo que se trabaja tanto con enfoque paramétricos como no-paramétricos para los contrastes de hipótesis, como con diversos enfoques de análisis métrico y multivariado considerando las características de la escala de medida de las variables implicadas.

Tanto la revisión teórica, como su análisis e interpretación de los

Departamento MIDE- Grupo de Investigación GemEduCo

resultados, y, por último, la discusión y conclusiones ponen de manifiesto el excelente trabajo realizado por la doctoranda, en el que no ha demostrado una gran capacidad de aprendizaje como investigadora, logrando todos los objetivos planteados, así como una gran capacidad de trabajo y compromiso con la investigación planteada, para poder ofrecer un estudio de alta utilidad científico-académica y social.

Para finalizar, consideramos que la tesis es un excelente trabajo de investigación en la que se cumplen los criterios que debe contener una investigación de este tipo, en la que la doctoranda ha demostrado haber alcanzado la madurez en las competencias que debe tener una investigadora en el programa de Educación. Además, ha demostrado tener una enorme constancia y buen hacer, implicándose en todo momento en la investigación, aspecto que se demuestra con las actividades desarrolladas para la recogida de información, análisis e interpretación de los datos.

Valencia, 4 de enero de 2022

Jesús
Miguel
Jornet Meliá

Firmado digitalmente por
Jesús Miguel
Jornet Meliá
Fecha: 2022.01.04
16:46:02 +01'00'

Dr. Jesús Miguel Jornet
Meliá

MARIA
PURIFICACION|
SANCHEZ|DELGADO

Firmado digitalmente
por MARIA
PURIFICACION|
SANCHEZ|DELGADO
Fecha: 2022.01.04
14:56:57 +01'00'

Dra. Purificación
Sánchez-Delgado

PIEDAD
MARIA|
SAHUQUIL
LO|MATEO

Firmado digitalmente por
PIEDAD MARIA|
SAHUQUILLO|
MATEO
Fecha: 2022.01.04
13:56:47 +01'00'

Dra. Piedad Sahuquillo
Mateo

A tí papá, porque estés donde estés, siempre estás con nosotros.

Es tu regalo, te pertenece.

Agradecimientos

Cuando me adentré en el mundo universitario ya compaginaba mis estudios con trabajos para romper mano. En la segunda titulación que me matriculé, tuve la gran suerte de coincidir con una profesora que, desde el primer momento, conectamos y puso especial atención en mí. Hoy día, no sólo es una compañera, sino también una amiga y mucho más. Ella fue, la que poco a poco me introdujo en esta aventura en la que mis sentimientos han ido como una montaña rusa, pero siempre ha estado a mi lado para darme luz y ser mi guía en los momentos más difíciles. Gracias a la Dra. Purificación Sánchez por guiarme y ser mi apoyo incondicional en todos los momentos, por creer en mí aún en los momentos que ni yo creía, por estar siempre conmigo y por formar parte de ese tándem que tan recíproco es.

Pero este tándem no tendría funcionalidad sin la supervisión y apoyo del Dr. Jesús Jornet quien nos alumbró a pesar de las adversidades y con su humor facilita el peor de los procesos, porque su calidad humana es tan grande por cuidar y proteger de los suyos, que es capaz de todo por ayudar. A la Dr. Sahuquillo, por darme luz en este gran campo de la resiliencia que ambas compartimos, porque su energía, tesón y apoyo han sido necesarios para llevar a cabo este proyecto.

A mis compañeros de Universidad y de Gem-Educo, por estar a mi lado para ayudarme en los momentos complicados, gracias a la Dr. Bakieva, pero especialmente a mis compañeras y amigas de batalla Cris y Encarna por estar siempre conmigo dándome el apoyo necesario, ¡por fin, lo hemos conseguido!.

A mi compañero de vida y de viaje, porque sin él nada hubiera sido posible, por su extrema paciencia y comprensión, por sus risas, por su amor, por su apoyo, por todo. A mi madre por ser un referente en mi vida de fortaleza, amor y dedicación a los suyos. A mis hijos por ser el motor de mi vida y porque sin ellos, el sentido del esfuerzo, superación y sacrificio no tendría sentido. A mis hermanos y familia por facilitarme las cosas cuidándome y protegiéndome. A mis

amigos/as por ayudarme a gestionar mi vida familiar y por facilitarme momentos de risas y alegría.

Pero especial agradecimiento a ti, papá, por ser un referente de solidez, energía y carácter, porque allí donde estés, siempre estarás controlándonos y protegiéndonos. Me hubiera gustado que lo hubieras leído en vida, pero sabes, que no pudo ser a pesar de que yo lo intenté, pero te lo prometí y aquí lo tienes, este esfuerzo y dedicación es tuyo, te lo mereces, espero que lo disfrutes y que alardees allá donde estés de este trabajo, es tu regalo.

En definitiva, gracias a todos por facilitarme tanto las cosas y a muchos de vosotros por ser mis tutores de resiliencia.

Resumen

En esta tesis desarrollamos una parte de una investigación más extensa que tiene por objeto diseñar y validar cuestionarios de contexto para la evaluación de instituciones y sistemas educativos. Esta línea se comenzó a trabajar a partir del proyecto 'Sistema Educativo y Cohesión Social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades' (Secs-Evalnec), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, en el que se está estudiando un sistema de cuestionarios de contexto (alumnado, profesorado, familias...) para evaluaciones a gran escala.

Nuestro estudio se centra en el diseño y validación de una escala dirigida para evaluar la Resiliencia en alumnado de educación Primaria y Secundaria obligatoria.

Como hemos señalado, la finalidad de la escala, aunque se dirige a alumnado, es facilitar un indicador que sirva para informar del nivel de resiliencia del alumnado a nivel micro-analítico (el aula), meso-analítico (la escuela) y macro-analítico (el sistema educativo).

De este modo, no pretendemos que tenga suficiente confiabilidad y validez para poder informar acerca de un diagnóstico individual, pero sí que, al menos, pueda ser un instrumento para que el profesorado pudiera realizar una detección temprana de casos problemáticos y, en conjunto, un indicador confiable y válido sobre los colectivos mencionados en estudios de evaluación de instituciones y sistemas.

La tesis está organizada como comentamos a continuación. En el primer apartado (capítulos 1 a 4) se incluye una revisión teórica, en la que se reflexiona acerca de la evolución conceptual del término Resiliencia (modelos conceptuales y explicativos), sus características evolutivas, los factores asociados por la investigación para comprender mejor el concepto, el rol de la resiliencia en relación a los contextos de desarrollo de los sujetos y, finalmente, instrumentos dirigidos a medir/evaluar la resiliencia.

En el segundo apartado (capítulos 5 a 9), se presenta el estudio empírico. Comienza con la presentación de la metodología general que se ha utilizado en la tesis. A continuación, se reseña

todo el proceso de validación lógica de la escala que es fundamental para asegurar la validez de constructo y contenido, siguiendo un planteamiento metodológico diseñado en el propio proyecto de investigación y que se ha venido aplicando a los diversos constructos. El siguiente apartado recoge los resultados del estudio piloto, dirigido a identificar y subsanar posibles errores sistemáticos. Una vez comprobada la calidad métrica de la escala experimental, se pasa a analizar su funcionamiento en dos perspectivas: a) propiedades métricas (realizado tanto con el Modelo Clásico de Construcción de Tests, como con la Teoría de Respuesta al Ítem) y, b) Evidencias empíricas de validez, donde se analizan la validez de constructo –estudiando las dimensiones empíricas de la escala y la capacidad discriminante de las dimensiones a partir de su poder para diferenciar perfiles multivariados de sujetos-; así como diversas evidencias de validez concurrente, en donde se estudia la asociación y funcionamiento diferencial de las puntuaciones de la escala respecto a otros constructos potencialmente relacionados con la resiliencia y diversos ítems, todos ellos integrados en el cuestionario general de alumnado.

Finalmente, presentamos la Discusión y Conclusiones, donde se especifica una síntesis, reflexiones acerca de los resultados obtenidos, se señalan limitaciones de nuestro estudio y algunas líneas de investigación futuras.

Los resultados permiten concluir que la escala cumple con los objetivos previstos en el proyecto y que presenta potencialmente mayor utilidad que la que se preveía, permitiendo una interpretación del indicador muy importante, basada en sus dos dimensiones y en sus relaciones con otros indicadores medidos en el cuestionario de contexto de alumnado.

Para concluir, se aportan en anexos informaciones relativas a los diversos análisis realizados y que no aparecen en las explicaciones internas.

Palabras clave: Resiliencia del alumnado; Evaluación de centros escolares; Evaluación de sistemas educativos; Validación de instrumentos; Medición.

Resum

En aquesta tesi desenvolupem una part d'una investigació més extensa que té per objecte dissenyar i validar qüestionaris de context per a l'avaluació d'institucions i sistemes educatius.

Aquesta línia es va començar a treballar a partir del projecte 'Sistema Educatiu i Cohesió Social: disseny d'un model d'avaluació de necessitats' (Secs-Evalnec), finançat pel Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats d'Espanya, en el qual s'està estudiant un sistema de qüestionaris de context (alumnat, professorat, famílies...) per a avaluacions a gran escala.

El nostre estudi se centra en el disseny i validació d'una escala dirigida per a avaluar la Resiliència en alumnat d'educació primària i secundària obligatòria.

Com hem assenyalat, la finalitat de l'escala, encara que es dirigeix a alumnat, és facilitar un indicador que servisca per a informar del nivell de resiliència de l'alumnat a nivell micro-analític (l'aula), meso-analític (l'escola) i macro-analític (el sistema educatiu).

D'aquesta manera, no pretenem que tinga suficient confiabilitat i validesa per a poder informar sobre un diagnòstic individual, però sí que, almenys, puga ser un instrument perquè el professorat poguera realitzar una detecció precoç de casos problemàtics i, en conjunt, un indicador de confiança i vàlid sobre els col·lectius esmentats en estudis d'avaluació d'institucions i sistemes.

La tesi està organitzada com comentem a continuació. En el primer apartat (capítols 1 a 4) s'inclou una revisió teòrica, en la qual es reflexiona sobre l'evolució conceptual del terme Resiliència (models conceptuals i explicatius), les seues característiques evolutives, els factors associats per la investigació per a comprendre millor el concepte, el rol de la resiliència en relació als contextos de desenvolupament dels subjectes i, finalment, instruments dirigits a mesurar/avaluar la resiliència.

En el segon apartat (capítols 5 a 9), es presenta l'estudi empíric. Comença amb la presentació de la metodologia general que s'ha utilitzat en la tesi. A continuació, es ressenya tot el procés de validació lògica de l'escala que és fonamental per a assegurar la validesa de constructe i

contingut, seguint un plantejament metodològic dissenyat en el propi projecte d'investigació i que s'ha vingut aplicant als diversos constructes. El següent apartat recull els resultats de l'estudi pilot, dirigit a identificar i esmenar possibles errors sistemàtics. Una vegada comprovada la qualitat mètrica de l'escala experimental, es passa a analitzar el seu funcionament en dues perspectives: a) propietats mètriques (realitzat tant amb el Model Clàssic de Construcció de Tests, com amb la Teoria de Resposta a l'Ítem) i, b) Evidències empíriques de validesa, on s'analitzen la validesa de constructe –estudiant les dimensions empíriques de l'escala i la capacitat discriminant de les dimensions a partir del seu poder per a diferenciar perfils multivariats de subjectes-; així com diverses evidències de validesa concurrent, on s'estudia l'associació i funcionament diferencial de les puntuacions de l'escala respecte a altres constructes potencialment relacionats amb la resiliència i diversos ítems, tots ells integrats en el qüestionari general d'alumnat.

Finalment, presentem la Discussió i Conclusions, on s'especifica una síntesi, reflexions sobre els resultats obtinguts, s'assenyalen limitacions del nostre estudi i algunes línies d'investigació futures.

Els resultats permeten concloure que l'escala compleix amb els objectius previstos en el projecte i que presenta potencialment major utilitat que la que es preveia, permetent una interpretació de l'indicador molt important, basada en les seues dues dimensions i en les seues relacions amb altres indicadors mesurats en el qüestionari de context d'alumnat.

Per a concloure, s'aporten en annexos informacions relatives a les diverses anàlisis realitzades i que no apareixen en les explicacions internes.

Paraules clau: Resiliència de l'alumnat; Avaluació de centres escolars; Avaluació de sistemes educatius; Validació d'instruments; Mesurament.

Abstract

In this thesis we develop a part of a more extensive research aimed at designing and validating context questionnaires for the evaluation of educational institutions and systems. This line of work started from the project 'Educational System and Social Cohesion: design of a needs assessment model' (Secs-Evalnec), funded by the Spanish Ministry of Science, Innovation and Universities, in which a system of context questionnaires (students, teachers, families...) for large-scale evaluations is being studied.

Our study focuses on the design and validation of a targeted scale to assess resilience in primary and compulsory secondary school students.

As we have pointed out, the purpose of the scale, although aimed at students, is to provide an indicator that serves to report the level of student resilience at the micro-analytic (classroom), meso-analytic (school) and macro-analytic (educational system) levels.

In this way, we do not pretend that it has enough reliability and validity to be able to inform about an individual diagnosis, but at least it can be an instrument for teachers to make an early detection of problematic cases and, as a whole, a reliable and valid indicator about the mentioned groups in evaluation studies of institutions and systems.

The thesis is organized as follows. The first section (chapters 1 to 4) includes a theoretical review, which reflects on the conceptual evolution of the term resilience (conceptual and explanatory models), its evolutionary characteristics, the factors associated by research to better understand the concept, the role of resilience in relation to the development contexts of the subjects and, finally, instruments aimed at measuring/evaluating resilience.

The second section (chapters 5 to 9) presents the empirical study. It begins with the presentation of the general methodology used in the thesis. This is followed by an overview of the entire process of logical validation of the scale, which is essential to ensure construct and content validity, following a methodological approach designed in the research project itself and which has been applied to the various constructs. The following section presents the results of the pilot

study, aimed at identifying and correcting possible systematic errors. Once the metric quality of the experimental scale has been verified, its performance is analyzed from two perspectives: a) metric properties (carried out with both the Classical Model of Test Construction and the Item Response Theory) and b) empirical evidence of validity, where construct validity is analyzed - studying the empirical dimensions of the scale and the discriminant capacity of the dimensions based on their power to differentiate multivariate profiles of subjects-; as well as various evidence of concurrent validity, where we study the association and differential functioning of the scale scores with respect to other constructs potentially related to resilience and various items, all of them integrated in the general student questionnaire.

Finally, we present the Discussion and Conclusions, where a synthesis, reflections on the results obtained, limitations of our study and some lines of future research are specified.

The results allow us to conclude that the scale meets the objectives foreseen in the project and that it is potentially more useful than expected, allowing a very important interpretation of the indicator, based on its two dimensions and on its relationships with other indicators measured in the student context questionnaire.

To conclude, information relating to the various analyses carried out, which do not appear in the internal explanations, is provided in the annexes.

Keywords: Student resilience; School Assessment; Educational systems evaluation; Instrument validation; Measurement.

Índice de contenido

Introducción	53
APARTADO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	57
Capítulo 1: La Resiliencia como Proceso.	59
1.1 Conceptualización	59
1.2 Evolución Histórica.....	63
1.3 Principales Corrientes.	69
1.3.1 Escuelas	69
1.3.2 Las Generaciones de Estudio de la Resiliencia.....	70
1.4 La Resiliencia y su Red Nomológica.....	77
1.4.1 Aproximaciones al Concepto.....	77
1.4.2 Algunos Conceptos Próximos y Relacionados con la Resiliencia	84
1.5 Características y Factores Influyentes en el Desarrollo de la Resiliencia.....	88
1.5.1 Características	88
1.5.2 Tipos de Resiliencia	90
1.5.3 Factores de Protección y de Riesgo	93
1.6 Modelos Explicativos de la Resiliencia	98
1.6.1 Modelo Ecológico (Bronfenbrenner, 1979)	99
1.6.2 Modelo de Resiliencia (Richardson et al., 1990).....	102
1.6.3 Modelo Triádico (Infante, 2004)	105
1.6.4 Modelo Integrador de Mateu et al. (2009, 2013)	108
1.7 Los Modelos de Promoción de la Resiliencia	112
1.7.1 El Mandala de la Resiliencia de Wolin y Wolin (1993).....	113
1.7.2 Los Pilares de la Resiliencia de Grotberg (1995)	116
1.7.3 La Rueda de la Resiliencia de Milstein y Henderson (2003)	121
1.7.4 La Casita de la Resiliencia de Vanistendael y Lecomte (2003).....	123

Capítulo 2. La Resiliencia en el Proceso Evolutivo del Ser Humano: Importancia de los Afectos y el Apego.....	127
2.1. El Ser Humano como Ser Social y de Necesidades.....	127
2.2 La Resiliencia en las Diferentes Etapas del Ciclo Vital.....	132
2.2.1 Periodo Sensoriomotor: de 0 a 18-24 meses.....	138
2.2.1.1. Los modelos operativos internos.....	142
2.2.2 Periodo Preoperacional (2 a 7 años).....	146
2.2.3 Operaciones Concretas (7 a 14 años).....	149
2.2.4 Operaciones Formales (de 14 hasta la adultez).....	151
2.3. El Apego y la Resiliencia.	155
Capítulo 3. Las Escuelas Resilientes: Aportaciones desde la Neuroeducación.....	173
3.1. Importancia de las Aportaciones de la Neurociencia en Relación con la Resiliencia.	173
3.1.1. Necesidad de las Funciones Ejecutivas para el Aprendizaje.....	177
3.1.2 El Desarrollo Cerebral.....	178
3.2. Principales Agencias Implicadas en el Desarrollo de la Resiliencia.....	183
3.2.1 Los Tutores de Resiliencia.....	183
3.2.2 La Resiliencia en las Familias.....	188
3.2.3 La Resiliencia en la Comunidad-Escuela.....	195
Capítulo 4. La Medición de la Resiliencia.....	205
4.1 Introducción.....	205
4.2 Clasificación de los Principales Instrumentos para Medir la Resiliencia.....	210
4.3 Instrumentos Psicométricos para Medir la Resiliencia.....	213
APARTADO II: ESTUDIO EMPÍRICO.....	237
Capítulo 5: Metodología de la Investigación.....	241
5.1 Metodología Global.....	249

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

5.1.1	Objetivos	249
5.1.2	Fases de Estudio	250
5.1.3	Participantes en la Validación Lógica	251
5.1.4	Procedimiento de Validación Lógica	252
5.1.5	Instrumento durante la Validación Lógica	257
5.1.6	Análisis de Datos en la Validación Lógica.....	258
5.2	Estudio Piloto	258
5.2.1	Objetivos	258
5.2.2	Participantes en el estudio Piloto	259
5.2.3	Procedimiento en el estudio Piloto.....	262
5.2.4	Instrumento	263
5.2.5	Análisis de Datos en el estudio Piloto	265
5.3	Estudio Final con el grupo definitivo.....	270
5.3.1	Objetivos	270
5.3.2	Participantes	271
5.3.3	Procedimiento en el estudio final	273
5.3.4	Instrumento en el estudio final.....	273
5.3.6	Análisis de Datos en el estudio final	277
Capítulo 6:	Resultados de la Validación Lógica	279
6.1	Análisis Descriptivos: Valoraciones por Ítems.....	280
6.2	Análisis Descriptivos: Valoración por Jueces.....	294
6.2.1	Cociente de Concordancia o W de Kendall	297
6.3	Correlación Intraclase para Analizar la Consistencia Inter-Jueces	299
6.3.2	Susceptibilidad de Cambio	301
6.3.2	Adecuación y Claridad de los ítems	303
Capítulo 7:	Resultados del Estudio Piloto	315

7.1 Estadísticos Globales.....	315
7.1.1 Estadísticos de los Elementos y de Fiabilidad. Dimensión 1.....	329
7.1.2 Estadísticos de los Elementos y de Fiabilidad. Dimensión 2.....	335
7.1.3 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Instrumento completo en el grupo definitivo.....	340
7.2 Grupo Primaria.....	349
7.2.1 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 1.....	349
7.2.2 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 2.....	356
7.2.3 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Instrumento Completo..	361
7.3 Grupo Secundaria.....	370
7.3.1 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 1.....	370
7.3.2 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 2.....	376
7.3.3 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Instrumento Completo..	382
Capítulo 8: Resultados Estudio Final	391
8.1 Grupo Total	391
8.1.1 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 1.....	391
8.1.2 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 2.....	399
8.1.3 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Instrumento Completo..	405
8.2 Grupo Primaria.....	409
8.2.1 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 1.....	409
8.2.2 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 2.....	416
8.2.3 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Instrumento Completo..	422
8.3 Grupo Secundaria.....	427
8.3.1 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 1.....	427
8.3.2 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 2.....	434
8.3.3 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Instrumento Completo..	440

8.4 Estudio métrico de acuerdo con el modelo de Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)	445
8.4.1 Grupo Primaria	446
8.4.1.1 Estadísticos de los elementos. Dimensión 1	446
8.4.1.2 Estadísticos de los elementos. Dimensión 2	448
8.4.1.3 Estadísticos de los elementos. Instrumento Completo	449
8.4.2 Grupo Secundaria	451
8.4.2.1 Estadísticos de los elementos. Dimensión 1	451
8.4.2.2 Estadísticos de los elementos. Dimensión 2	453
8.4.2.3 Estadísticos de los elementos. Instrumento Completo	454
8.4.3 Grupo Total	456
8.4.3.1 Estadísticos de los elementos. Dimensión 1	456
8.4.3.2 Estadísticos de los elementos. Dimensión 2	457
8.4.3.3 Estadísticos de los elementos. Instrumento completo	459
8.4.4 Conclusiones del Estudio TRI	460
Capítulo 9: Evidencias Empíricas de Validez	463
9.1 Evidencias Empíricas de Validez	463
9.2 Estudio Factorial	463
9.2.1 Análisis Factorial de Primer Orden	464
9.2.1.1 Análisis Factorial de Primer Orden sobre para el Grupo Total	
.....	464
9.2.1.2 Análisis Factorial de Primer Orden para el grupo de Educación	
Primaria	478
9.2.1.3 Análisis Factorial de Primer Orden para el grupo de Educación	
Secundaria	492
9.2.2 Análisis Factorial de Segundo Orden	504
9.2.2.1 Análisis Factorial de Segundo Orden para el Grupo Total	504

9.2.2.2 Análisis Factorial de Segundo Orden para el grupo de Educación Primaria	510
9.2.2.3 Análisis Factorial de Segundo Orden para el grupo de Educación Secundaria	515
9.2.3 Análisis Factorial de Tercer Orden	518
9.2.3.1 Análisis Factorial de Tercer Orden para el Grupo Total.	518
9.3 Identificación de perfiles de las dimensiones de la escala de Resiliencia a partir de análisis de conglomerados (<i>Cluster de k-medias</i>).	520
9.3.1 Procedimiento.	520
9.3.2 Resultados.	522
9.4 Evidencias de validación concurrente: análisis diferencial de los niveles observados en resiliencia y su asociación con otras variables/indicadores del cuestionario de alumnado.	530
9.4.1 Procedimiento.	530
9.4.2 Resultados de Validación Concurrente. Distribución de las variables categorizadas	533
9.4.2.1 Clima Social y de Aprendizaje en el aula (CSA).	535
9.4.2.2 Convivencia Escolar (CE).	540
9.4.2.3 Metodología Didáctica y de Evaluación (MDE).	544
9.4.2.4 Justicia Social Percibida en la Escuela (JSP-E).	558
9.4.2.5 Estilos Educativos Familiares.	566
9.4.2.6 Competencia Emocional.	570
9.4.2.7 Inclusividad Sociocultural (ISC).	578
9.4.2.8 Autoconcepto.	586
9.4.2.9 Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-S).	593
APARTADO III: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	603

Capítulo 10. Discusión y Conclusiones	605
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	619
ANEXOS	641
Anexo 1. Pruebas Psicométricas para Medir la Resiliencia.....	643
Anexo 2. Correlación entre elementos para la dimensión 1 y 2 perteneciente al grupo de Primaria y Secundaria	657
Anexo 3. Análisis de conglomerados (<i>Cluster de k-medias</i>).....	665
Anexo 4. Descriptivos de las variables de CLIMA SOCIAL Y DE APRENDIZAJE EN EL AULA para los grupos establecidos por las variables categorizadas en cada dimensión (Interna y Externa) en Primaria y Secundaria.	683
Anexo 5. Descriptivos de las variables de CONVIVENCIA para los grupos establecidos por las variables categorizadas en cada dimensión (Interna y Externa) en Primaria y Secundaria.....	705
Anexo 6. Descriptivos de las variables de METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y DE EVALUACIÓN para los grupos establecidos por las variables categorizadas en cada dimensión (Interna y Externa) en Primaria y Secundaria.	731
Anexo 7. Descriptivos de las variables de ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES para los grupos establecidos por las variables categorizadas en cada dimensión (Interna y Externa) en Primaria y Secundaria.	757
Anexo 8. Descriptivos de las variables de AUTOCONCEPTO para los grupos establecidos por las variables categorizadas en cada dimensión (Interna y Externa) en Primaria y Secundaria.....	779
Anexo 9. Resultados de pruebas de homogeneidad de varianzas y comparaciones múltiples de los Análisis de Varianza realizados entre los grupos de dimensión interna, dimensión externa en Primaria y Secundaria, en los constructos: Competencia	

Emocional, Justicia Social Percibida, Inclusividad Sociocultural y Valor Social Subjetivo
de la Educación. 805

Índice de Figuras

Figura 1. Generación, escuelas y modelos con sus autores.....	77
Figura 2. Características de la resiliencia	90
Figura 3. Modelos explicativos más relevantes	98
Figura 4. Niveles de la resiliencia según Mateu et al. (2013).....	100
Figura 5. Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979).....	101
Figura 6. Modelo de resiliencia según Richardson et al. (1990)	105
Figura 7. Modelo triádico (Infante, 2004) en Mateu et al. (2013)	106
Figura 8. Modelo Integrador Mateu et al. (2009, 2013) y Cyrulnik (2009).....	109
Figura 9. Modelo del mandala de la resiliencia de Wolin y Wolin (1993).....	114
Figura 10. Los pilares de la resiliencia de Grotberg (1995)	117
Figura 11. La rueda de la resiliencia de Milstein y Henderson (2003)	122
Figura 12. La casita de Vanistandael (2005).....	125
Figura 13. Correspondencia de la terminología entre los estilos de apego en la etapa adulta e Infantil.	167
Figura 14. Sentimiento que corresponde a cada tipo de apego	168
Figura 15. Gráfico de sedimentación	467
Figura 16. Gráfico de sedimentación	482
Figura 17. Gráfico de sedimentación de los alumnos de Secundaria	496
Figura 18. Gráfico de sedimentación	507
Figura 19. Gráfico de sedimentación	513
Figura 20. Gráfico de sedimentación	517
Figura 21. Representación gráfica de las inercias observadas en cada una de las soluciones de conglomerados, para identificar, mediante el EBM, el punto de inflexión que nos indica la solución más adecuada.	524

Figura 22. Representación gráfica de los centroides de cada dimensión (en escala T) y del porcentaje de casos en cada uno de los grupos identificados en la solución de 4 conglomerados.....	525
Figura 23. Representación gráfica de los niveles de edad de los sujetos pertenecientes a cada conglomerado.....	525
Figura 24. Representación gráfica de los niveles educativos de las madres de los sujetos pertenecientes a cada conglomerado.....	529
Figura 25. Distribución porcentual de casos de los niveles de Primaria y Secundaria en cada dimensión (intrínseca y extrínseca).....	534
Figura 26. Medias y desviaciones típicas del ítem ES106.	538
Figura 27. Medias y desviaciones típicas del ítem ES112.	539
Figura 28. Medias y desviaciones típicas del ítem ES119.	539
Figura 29. Medias y desviaciones típicas del ítem ES126.	543
Figura 30. Medias y desviaciones típicas del ítem ES130.	543
Figura 31. Medias y desviaciones típicas del ítem ES136.	546
Figura 32. Medias y desviaciones típicas del ítem ES137.	548
Figura 33. Medias y desviaciones típicas del ítem ES152.	549
Figura 34. Medias y desviaciones típicas del ítem ES154.	550
Figura 35. Medias y desviaciones típicas del ítem ES158.	552
Figura 36. Medias y desviaciones típicas del ítem ES159.	553
Figura 37. Medias y desviaciones típicas del ítem ES160.	555
Figura 38. Medias y desviaciones típicas del ítem ES161.	556
Figura 39. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Justicia Social Percibida en la Escuela para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Intrínseca en Primaria.	559
Figura 40. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Justicia Social Percibida en la Escuela para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Extrínseca en Primaria. ...	561

Figura 41. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Justicia Social Percibida en la Escuela para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Intrínseca en Secundaria.	563
Figura 42. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Justicia Social Percibida en la Escuela para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Extrínseca en Secundaria.	565
Figura 43. Medias y desviaciones típicas del ítem ES 037.....	567
Figura 44. Medias y desviaciones típicas del ítem ES 038.....	568
Figura 45. Medias y desviaciones típicas del ítem ES 052.....	569
Figura 46. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Competencia Emocional para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Intrínseca en Primaria.....	571
Figura 47. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Competencia Emocional para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Extrínseca en Primaria.	573
Figura 48. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Competencia Emocional para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Intrínseca en Secundaria.	575
Figura 49. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Competencia Emocional para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Extrínseca en Secundaria.....	577
Figura 50. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Inclusividad sociocultural para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Intrínseca en Primaria.....	580
Figura 51. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Inclusividad sociocultural para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Extrínseca en Primaria.	582
Figura 52. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Inclusividad sociocultural para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Intrínseca en Secundaria.	584
Figura 53. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Inclusividad sociocultural para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Extrínseca en Secundaria.....	586
Figura 54. Medias y Desviaciones típicas del ítem ES074	589
Figura 55. Medias y Desviaciones típicas del ítem ES075	590
Figura 56. Medias y desviaciones típicas del ítem ES 076.....	591

Figura 57. Medias y desviaciones típicas del ítem ES 078.....	591
Figura 58. Niveles medios de la puntuación de Valor Social Subjetivo de la Educación para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Intrínseca en Primaria.....	595
Figura 59. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Valor Social Subjetivo de la Educación para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Extrínseca en Primaria. ...	597
Figura 60. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Valor Social Subjetivo de la Educación para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Intrínseca en Secundaria.	599
Figura 61. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Valor Social Subjetivo de la Educación para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Extrínseca en Secundaria.	601

Índice de Tablas

Tabla 1. Características de la resiliencia según los autores más relevantes	74
Tabla 2. Factores de protección según Infante	108
Tabla 3. Modelos de promoción de la resiliencia.....	113
Tabla 4. Componentes sintetizados de la resiliencia	116
Tabla 5. Verbalizaciones del Modelo de Grotberg.....	118
Tabla 6. Etapas del desarrollo según Piaget.....	135
Tabla 7. Diferencias entre escuelas basadas en el modelo de riesgo y escuelas basadas en el modelo de resiliencia.	199
Tabla 8. Pruebas psicométricas reducidas	232
Tabla 9. Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social	243
Tabla 10. Resumen de las características de los jueces en la validación de la definición. Validación lógica.....	254
Tabla 11. Edades de los jueces en la validación de la definición. Validación lógica	255
Tabla 12. Etapa escolar en la que trabajan los jueces en la validación de la definición. Validación lógica.....	255
Tabla 13. Resumen de las características de los jueces en la validación de los ítems. Validación lógica.....	256
Tabla 14. Resumen de las edades de los jueces en la validación de los ítems. Validación lógica	256
Tabla 15. Centros que han participado en el estudio	260
Tabla 16. Nivel educativo de los participantes del estudio piloto	261
Tabla 17. Sexo de los participantes del estudio piloto.....	261
Tabla 18. Edades de los participantes	261
Tabla 19. Correspondencia escala Likert.....	263

Tabla 20. Cuestionario diseñado para valorar la resiliencia en Primaria y Secundaria. Dimensión 1: Intrínseca	264
Tabla 21. Cuestionario diseñado para valorar la resiliencia en Primaria y Secundaria. Dimensión 2: Extrínseca	265
Tabla 22. Dimensión 1: Intrínseca	267
Tabla 23. Dimensión 2: Extrínseca	269
Tabla 24. Centro escolares pertenecientes al estudio final	271
Tabla 25. Género de los alumnos.....	272
Tabla 26. Constructos que forman el cuestionario con los ítems.....	274
Tabla 27. Ítems para valorar la resiliencia en la versión del estudio final pertenecientes a la dimensión intrínseca (ES 228-ES239) y la dimensión extrínseca (ES-241-ES-249).....	275
Tabla 28. Escala Likert para el criterio de relevancia	281
Tabla 29. Escala Likert para el criterio de susceptibilidad.....	281
Tabla 30. Características de la definición de resiliencia.....	282
Tabla 31. Características del constructo a evaluar por los jueces mediante el criterio de relevancia y susceptibilidad de cambio.....	283
Tabla 32. Relevancia.....	284
Tabla 33. Susceptibilidad de cambio	285
Tabla 34. Resumen de los resultados de relevancia	286
Tabla 35. Resumen de los resultados de susceptibilidad de cambio	286
Tabla 36. La resiliencia puede manifestarse en todas las edades de la vida, y en más de una ocasión (evolutivo)	287
Tabla 37. La resiliencia se gesta a lo largo de todo el proyecto vital de una persona, pese a que se manifiesta en una situación concreta (procesual).....	288

Tabla 38. La resiliencia es un fenómeno propio de la naturaleza humana y por tanto no es exclusivo de algunos individuos. Así, puede manifestarse en todos los individuos (no excepcional).....	288
Tabla 39. La resiliencia implica necesariamente un aprendizaje respecto a la superación positiva de la adversidad experimentada que le predispone hacia el afrontamiento de futuras adversidades (fortalecimiento)	289
Tabla 40. La resiliencia se manifiesta en un momento histórico único para cada individuo; dado que existe una vinculación específica entre cada ser humano y los diversos contextos a los que pertenece (situacional).....	289
Tabla 41. En la aparición del fenómeno resiliente intervienen un conjunto múltiple de factores que se dan de forma diferenciada para cada individuo (multifactorial).....	290
Tabla 42. La adversidad ante la que se manifiesta la resiliencia es definida de forma subjetiva por cada individuo (adversidad específica)	290
Tabla 43. La resiliencia puede manifestarse en todas las edades de la vida, y en más de una ocasión (evolutivo)	291
Tabla 44. La resiliencia se gesta a lo largo de todo el proyecto vital de una persona, pese a que se manifiesta en una situación concreta (procesual).....	291
Tabla 45. La resiliencia es un fenómeno propio de la naturaleza humana y por tanto no es exclusivo de algunos individuos. Así, puede manifestarse en todos los individuos (no excepcional).....	292
Tabla 46. La resiliencia implica necesariamente un aprendizaje respecto a la superación positiva de la adversidad experimentada que le predispone hacia el afrontamiento de futuras adversidades (fortalecimiento)	292
Tabla 47. La resiliencia se manifiesta en un momento histórico único para cada individuo; dado que existe una vinculación específica entre cada ser humano y los diversos contextos a los que pertenece (situacional).....	293

Tabla 48. En la aparición del fenómeno resiliente intervienen un conjunto múltiple de factores que se dan de forma diferenciada para cada individuo (multifactorial).....	293
Tabla 49. La adversidad ante la que se manifiesta la resiliencia es definida de forma subjetiva por cada individuo (adversidad específica).....	294
Tabla 50. Resultados estadísticos descriptivos pertenecientes a la dimensión 1 sobre relevancia.	295
Tabla 51. Resultados estadísticos descriptivos pertenecientes a la dimensión 2 sobre relevancia.	295
Tabla 52. Resultados estadísticos descriptivos pertenecientes a la dimensión 1 sobre susceptibilidad de cambio.	296
Tabla 53. Resultados estadísticos descriptivos pertenecientes a la dimensión 2 sobre susceptibilidad de cambio.	297
Tabla 54. Resultados W Kendall sobre relevancia.....	297
Tabla 55. Estadísticos de la prueba relevancia.....	298
Tabla 56. Resultados W Kendall sobre susceptibilidad de cambio	298
Tabla 57. Estadísticos de la prueba (susceptibilidad de cambio).....	299
Tabla 58. Alfa de Cronbach para la Relevancia	300
Tabla 59. Estadísticos total de elemento para relevancia.....	300
Tabla 60. Cociente de correlación intraclase. Relevancia.	301
Tabla 61. Alfa de Cronbach para Susceptibilidad de cambio	302
Tabla 62. Estadísticos total elemento para Susceptibilidad de cambio	302
Tabla 63. Cociente de correlación intraclase. Susceptibilidad de cambio.	303
Tabla 64. Criterios de adecuación	303
Tabla 65. Criterios de claridad.....	304
Tabla 66. Ítems del cuestionario Dimensión Intrínseca	304
Tabla 67. Ítems del cuestionario Dimensión Extrínseca.....	305

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

Tabla 68. Descriptivos de la Adecuación de los ítems D.1.	306
Tabla 69. Descriptivos de la Adecuación de los ítems D.2.	307
Tabla 70. Descriptivos de la Claridad de los ítems D.1.....	307
Tabla 71.Descriptivos de la Claridad de los ítems D.2.	308
Tabla 72. Ítems reformulados D.1.....	310
Tabla 73. Ítems reformulados D.2.....	312
Tabla 74. Grupo de alumnos que ha participado.....	315
Tabla 75. Estadísticos para Primaria y Secundaria.....	316
Tabla 76. Centros que han participado en el estudio piloto.....	317
Tabla 77. Curso de las audiencias implicadas en el estudio piloto.....	318
Tabla 78. Sexo de las audiencias implicadas en el estudio piloto.....	318
Tabla 79. Edades de los participantes.....	319
Tabla 80. Pregunta 1.....	320
Tabla 81. Pregunta 2.....	320
Tabla 82. Pregunta 3.....	321
Tabla 83. Pregunta 4.....	322
Tabla 84. Pregunta 5.....	323
Tabla 85. Pregunta 6.....	324
Tabla 86. Pregunta 7.....	325
Tabla 87. Pregunta 8.....	326
Tabla 88. Pregunta 9.....	327
Tabla 89. Pregunta 10.....	328
Tabla 90. Estadísticos de elemento.....	329
Tabla 91. Estadísticos resumen de los elementos.....	330
Tabla 92. Estadísticos de elemento de resumen.....	331
Tabla 93. Estadísticos de total de elemento.....	333

Tabla 94. Estadísticos de escala	334
Tabla 95. Estadísticos de fiabilidad	335
Tabla 96. Estadísticos de elemento.....	336
Tabla 97. Estadísticos de elemento de resumen.....	337
Tabla 98. Estadísticos de total de elemento	339
Tabla 99. Estadísticos de escala	340
Tabla 100. Estadísticos de fiabilidad	340
Tabla 101. Estadísticos de elemento.....	342
Tabla 102. Estadísticos de elemento de resumen	344
Tabla 103. Estadísticos de total de elemento	347
Tabla 104. Estadísticos de la escala.....	349
Tabla 105. Estadísticos de fiabilidad	349
Tabla 106. Estadísticos de elemento.....	351
Tabla 107. Estadísticos de elemento de resumen	352
Tabla 108. Estadísticos de total elemento	353
Tabla 109. Estadísticos de escala	356
Tabla 110. Estadísticos de fiabilidad	356
Tabla 111. Estadísticos de elemento.....	357
Tabla 112. Estadísticos de elemento de resumen	358
Tabla 113. Estadísticos de total de elemento	360
Tabla 114. Estadísticos de escala	361
Tabla 115. Estadísticos de fiabilidad	361
Tabla 116. Estadísticos de elemento.....	363
Tabla 117. Estadísticos de elemento de resumen	365
Tabla 118. Estadísticos de total de elemento	368
Tabla 119. Estadísticos de la escala.....	370

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

Tabla 120. Estadísticos de fiabilidad	370
Tabla 121. Estadísticos de elemento.....	371
Tabla 122. Estadísticos de elemento de resumen	373
Tabla 123. Estadísticos de total de elemento	373
Tabla 124. Estadísticos de la escala.....	376
Tabla 125. Estadísticos de fiabilidad	377
Tabla 126. Estadísticos de elemento.....	378
Tabla 127. Estadísticos de elemento de resumen	379
Tabla 128. Estadísticos de total de elemento	379
Tabla 129. Estadísticos de escala	381
Tabla 130. Estadísticos de fiabilidad	382
Tabla 131. Estadísticos de elemento.....	383
Tabla 132. Estadísticos de elemento de resumen	385
Tabla 133. Estadísticos de total de elemento	386
Tabla 134. Estadísticos de la escala.....	390
Tabla 135. Estadísticos de fiabilidad	391
Tabla 136. Estadísticos de elemento.....	392
Tabla 137. Estadísticos de elemento de resumen	393
Tabla 138. Estadísticos de total de elemento	394
Tabla 139. Correlación entre los elementos para la dimensión 1.....	397
Tabla 140. Estadísticos de escala	399
Tabla 141. Estadísticos de fiabilidad	399
Tabla 142. Estadísticos de elemento.....	400
Tabla 143. Estadísticos de elemento de resumen	401
Tabla 144. Correlaciones entre elementos. Dimensión 2	404
Tabla 145. Estadísticos de escala	405

Tabla 146. Estadísticos de fiabilidad	405
Tabla 147. Resumen de estadísticos de elemento.....	406
Tabla 148. Estadísticos total elemento	406
Tabla 149. Estadísticos de la escala.....	409
Tabla 150. Estadísticos de fiabilidad	410
Tabla 151. Estadísticos de elemento dimensión 1 grupo Primaria.....	410
Tabla 152. Estadísticos de elemento de resumen de la dimensión 1 grupo Primaria.	412
Tabla 153. Estadísticos de total de elemento Dimensión 1 grupo Primaria.	412
Tabla 154. Correlaciones entre elementos. Dimensión 1 Grupo Primaria	415
Tabla 155. Estadísticos de escala	416
Tabla 156. Estadísticos de fiabilidad	416
Tabla 157. Estadísticos de elementos	417
Tabla 158. Estadísticos de elemento de resumen	418
Tabla 159. Estadísticos de total de elemento	419
Tabla 160. Correlaciones entre elementos de la dimensión 2 del grupo de Primaria.....	421
Tabla 161. Estadísticos de escala	422
Tabla 162. Estadísticos de fiabilidad	422
Tabla 163. Resumen estadísticos de elemento.....	423
Tabla 164. Estadísticos de total de elemento	423
Tabla 165. Estadísticos de la escala.....	427
Tabla 166. Estadísticos de fiabilidad	427
Tabla 167. Estadísticos de elemento.....	428
Tabla 168. Estadísticos de total elemento	430
Tabla 169. Estadísticos de elemento de resumen	432
Tabla 170. Correlaciones entre los elementos para la dimensión 1 del grupo de Secundaria.	433
Tabla 171. Estadísticos de escala	434

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

Tabla 172. Estadísticos de fiabilidad	434
Tabla 173. Estadísticos de elemento.....	435
Tabla 174. Estadísticos de elemento de resumen	436
Tabla 175. Estadísticos de total de elemento	437
Tabla 176. Correlaciones entre los elementos de la dimensión 2 para el grupo de Secundaria.	439
Tabla 177. Estadísticos de escala	440
Tabla 178. Estadísticos de fiabilidad	440
Tabla 179. Estadísticos de elemento de resumen	441
Tabla 180. Estadísticos de total de elemento	441
Tabla 181. Estadísticos de escala	445
Tabla 182. Estadísticos ítems Grupo Primaria. Dimensión 1	446
Tabla 183. Estadísticos ítems. Grupo Primaria. Dimensión 2	448
Tabla 184. Estadísticos de elementos. Grupo Primaria. Instrumento al Completo.....	450
Tabla 185. Estadísticos de elementos. Grupo Secundaria. Dimensión 1.....	452
Tabla 186. Estadísticos de elementos. Grupo Secundaria. Dimensión 2.....	453
Tabla 187. Estadísticos de elementos. Grupo Secundaria. Instrumento al completo.	454
Tabla 188. Estadísticos de elementos. Grupo Total. Dimensión 1.....	456
Tabla 189. Estadísticos de elementos. Grupo Total. Dimensión 2.....	457
Tabla 190. Estadísticos de elementos. Grupo Total. Instrumento Completo.	459
Tabla 191. Prueba de KMO y Bartlett.....	465
Tabla 192. Comunalidades: AF, grupo total, Primer orden.....	465
Tabla 193. Varianza total explicada	467
Tabla 194. Matriz de estructura.....	468
Tabla 195. Denominación de los factores.....	476
Tabla 196. Matriz de correlaciones entre factores	478

Tabla 197. Pruebas de KMO y Bartlett	479
Tabla 198. Comunalidades: AF, grupo de Primaria, Primer orden.....	480
Tabla 199. Varianza total explicada	482
Tabla 200. Matriz estructura.....	484
Tabla 201. Denominación de los factores	490
Tabla 202. Matriz de correlaciones entre factores	491
Tabla 203. Prueba de KMO y Bartlett.....	492
Tabla 204. Comunalidades del grupo de Secundaria.....	493
Tabla 205. Varianza total explicada para Secundaria	495
Tabla 206. Matriz estructura.....	497
Tabla 207. Denominación de los factores en función de la saturación de los ítems.	503
Tabla 208. Matriz de correlaciones entre los factores.....	504
Tabla 209. Prueba KMO y Bartlett.....	505
Tabla 210. Comunalidades	506
Tabla 211. Varianza total.....	507
Tabla 212. Matriz estructura.....	508
Tabla 213. Matriz de correlaciones entre los factores.....	510
Tabla 214. Prueba KMO y Bartlett.....	511
Tabla 215. Comunalidades	511
Tabla 216. Varianza total explicada	512
Tabla 217. Matriz estructura.....	513
Tabla 218. Pruebas de KMO y Bartlett	515
Tabla 219. Comunalidades: AF, grupo de Primaria, Primer orden.....	515
Tabla 220. Varianza total explicada	516
Tabla 221. Matriz estructura.....	518
Tabla 222. Matriz de correlaciones entre los factores.....	518

Tabla 223. Porcentaje de sujetos que corresponden a cada uno de los grupos (C) identificados en cada una de las soluciones de k-medias analizadas (K).....	523
Tabla 224. Centros de clústeres finales.....	523
Tabla 225. Resultados del Análisis de Varianza (ANOVA) entre los centroides de los perfiles.	523
Tabla 226. Resultados de los contrastes de hipótesis entre diversas variables demográficas y la pertenencia a grupo en la solución de 4 conglomerados	527
Tabla 227. Distribución de la variable Categórica Interna Resiliencia Primaria.....	533
Tabla 228. Distribución de la variable Categórica Externa Resiliencia Primaria.	533
Tabla 229. Distribución de la variable Categórica Interna Resiliencia Secundaria.	533
Tabla 230. Distribución de la variable Categórica Externa Resiliencia Secundaria.....	534
Tabla 231. Descriptivos de las dimensiones en cada nivel educativo.....	535
Tabla 232. Resultados del contraste de hipótesis entre las variables categoriales de resiliencia y los ítems de Clima social y de aprendizaje en el aula.....	536
Tabla 233. Resultados del contraste de hipótesis entre las variables categoriales de resiliencia y los ítems de Convivencia escolar.....	541
Tabla 234. Resultados del contraste de hipótesis entre las variables categoriales de resiliencia y los ítems de Metodología didáctica y evaluativa.	545
Tabla 235. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Intrínseca Primaria; Dependiente: Total de Justicia Social Percibida en la Escuela (escala T).	559
Tabla 236. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Intrínseca de Resiliencia en Primaria para la Escala de Justicia Social Percibida en la Escuela.	560
Tabla 237. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Extrínseca Primaria; Dependiente: Total de Justicia Social Percibida en la Escuela (escala T).	561
Tabla 238. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Extrínseca de Resiliencia para la Escala de Justicia Social Percibida en la Escuela.....	562

Tabla 239. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Intrínseca Secundaria; Dependiente: Total de Justicia Social Percibida en la Escuela (escala T).	563
Tabla 240. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Intrínseca en Secundaria de Resiliencia para la Escala de Justicia Social Percibida en la Escuela.....	564
Tabla 241. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Extrínseca Secundaria; Dependiente: Total de Justicia Social Percibida en la Escuela (escala T).	565
Tabla 242. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Extrínseca de Resiliencia para la Escala de Justicia Social Percibida en la Escuela.....	566
Tabla 243. Ítems de Estilos Educativos familiares.....	566
Tabla 244. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Intrínseca Primaria; Dependiente: Total de Competencia Emocional (escala T).....	571
Tabla 245. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Interna de Resiliencia para la Competencia Emocional.....	572
Tabla 246. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Extrínseca Primaria; Dependiente: Total de Competencia Emocional (escala T).....	573
Tabla 247. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Extrínseca de Resiliencia para la Competencia Emocional.	574
Tabla 248. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Intrínseca Secundaria; Dependiente: Total de Competencia Emocional (escala T).....	575
Tabla 249. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Intrínseca de Resiliencia para la Competencia Emocional.	576
Tabla 250. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Extrínseca Secundaria; Dependiente: Total de Competencia Emocional (escala T).....	577
Tabla 251. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Extrínseca de Resiliencia para la Competencia Emocional.	578

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

Tabla 252. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Intrínseca Primaria; Dependiente: Total de Inclusividad sociocultural (escala T).	579
Tabla 253. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Intrínseca de Resiliencia para la Escala de Inclusividad sociocultural.....	580
Tabla 254. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Extrínseca Primaria; Dependiente: Total de Inclusividad sociocultural (escala T).	581
Tabla 255. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Extrínseca de Resiliencia para la Escala de Inclusividad sociocultural.....	582
Tabla 256. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Intrínseca Secundaria; Dependiente: Total de Inclusividad sociocultural (escala T).	583
Tabla 257. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Intrínseca de Resiliencia para la Escala de Inclusividad sociocultural.....	584
Tabla 258. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Extrínseca Secundaria; Dependiente: Total de Inclusividad sociocultural (escala T).	585
Tabla 259. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Extrínseca de Resiliencia para la Escala de Inclusividad sociocultural.....	586
Tabla 260. Resultados del contraste de hipótesis entre las variables categoriales de resiliencia y los ítems de Autoconcepto.....	587
Tabla 261. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Intrínseca Primaria; Dependiente: Total de Valor Social Subjetivo de la Educación (escala T).....	594
Tabla 262. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Intrínseca de Resiliencia para Valor Social Subjetivo de la Educación	595
Tabla 263. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Extrínseca Primaria; Dependiente: Total de Valor Social Subjetivo de la Educación (escala T).....	596
Tabla 264. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Extrínseca de Resiliencia para la Escala de Valor Social Subjetivo de la Educación.	597

Tabla 265. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Intrínseca Secundaria; Dependiente: Total de Valor Social Subjetivo de la Educación (escala T).....	598
Tabla 266. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Intrínseca de Resiliencia para la Escala de Valor Social Subjetivo de la Educación.	599
Tabla 267. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Extrínseca Secundaria; Dependiente: Total de Valor Social Subjetivo de la Educación (escala T).....	600
Tabla 268. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Extrínseca de Resiliencia para la Valor Social Subjetivo de la Educación.	601
Tabla 269. Pruebas psicométricas para medir la resiliencia	644
Tabla 270. Correlación entre los elementos. Dimensión 1	658
Tabla 271. Correlaciones entre elementos. Dimensión 2	659
Tabla 272. Correlaciones entre elementos. Dimensión 1 Grupo Primaria	660
Tabla 273. Correlaciones entre elementos de la dimensión 2 del grupo de Primaria.....	661
Tabla 274. Correlaciones entre los elementos para la dimensión 1 del grupo de Secundaria.	662
Tabla 275. Correlaciones entre los elementos de la dimensión 2 para el grupo de Secundaria.	663
Tabla 276 Centros de clústeres iniciales	667
Tabla 277 Historial de iteraciones.....	667
Tabla 278 Centros de clústeres finales.....	667
Tabla 279 Anova	668
Tabla 280 Número de casos en cada clúster.....	668
Tabla 281 Centros de clústeres iniciales	668
Tabla 282 Historial en centros clústeres	668
Tabla 283 Centros de clústeres finales.....	669
Tabla 284 Anova	669
Tabla 285 Número de casos en cada clúster.....	669

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

Tabla 286 Centros de clústeres iniciales	670
Tabla 287 Historial de iteraciones.....	670
Tabla 288 Centros de clústeres finales.....	670
Tabla 289 Anova	670
Tabla 290 Número de casos en cada clúster.....	671
Tabla 291 Centros de Clústeres iniciales.....	671
Tabla 292 Historial de iteraciones.....	671
Tabla 293 Centro de clústeres finales	673
Tabla 294 Anova	673
Tabla 295 Número de casos en cada clúster.....	673
Tabla 296 Centros de clústeres iniciales	673
Tabla 297 Historial de iteraciones.....	674
Tabla 298 Centros de clústeres finales.....	674
Tabla 299 Anova	675
Tabla 300 Número de casos en cada clúster.....	675
Tabla 301 Número de caso de clúster k4	675
Tabla 302 Pruebas de chi-cuadrado	676
Tabla 303 Número de caso de clúster K4.....	677
Tabla 304 Prueba de Kruskal-Wallis.....	678
Tabla 305 Estadísticos de prueba.....	678
Tabla 306 Pruebas de chi-cuadrado	678
Tabla 307 Medidas direccionales	679
Tabla 308 Pruebas chi-cuadrado	679
Tabla 309 Medidas direccionales	679
Tabla 310 Pruebas de chi-cuadrado	680
Tabla 311 Medidas direccionales	680

Tabla 312 Pruebas de chi-cuadrado	681
Tabla 313 Medidas direccionales	681
Tabla 314 Pruebas chi-cuadrado	682
Tabla 315 Medidas direccionales	682
Tabla 316. Categórica Interna Resiliencia (Primaria= \leq 25)	684
Tabla 317. Categórica Interna Resiliencia (Primaria =Pc 25 a Pc 75)	685
Tabla 318. Categórica Interna Resiliencia (Primaria \Rightarrow Pc 75).....	686
Tabla 319. Categórica Externa Resiliencia (Primaria \leq Pc 25)	687
Tabla 320. Categórica Externa Resiliencia (Primaria = Pc 25 a Pc 75).....	688
Tabla 321. Categórica Externa Resiliencia (Primaria \Rightarrow Pc 75)	689
Tabla 322. Categórica Interna Resiliencia (Secundaria \leq Pc 25).....	690
Tabla 323. Categórica Interna Resiliencia (Secundaria = Pc 25 a Pc 75)	691
Tabla 324. Categórica Interna Resiliencia (Secundaria \Rightarrow Pc 75)	692
Tabla 325. Categórica Externa Resiliencia (Secundaria \leq Pc 25).....	693
Tabla 326. Categórica Externa Resiliencia (Secundaria = Pc 25 a Pc 75.....	694
Tabla 327. Categórica Externa Resiliencia (Secundaria \Rightarrow Pc 75).....	695
Tabla 328. Categórica Interna Primaria. Rangos	696
Tabla 329. Categórica Interna Primaria. Estadísticos de prueba	697
Tabla 330. Categórica Externa Primaria. Rangos	698
Tabla 331. Categórica Externa Primaria. Estadísticos de prueba.....	699
Tabla 332. Categórica Interna Secundaria. Rangos.....	700
Tabla 333. Categórica Interna Primaria. Estadísticos de prueba	701
Tabla 334. Categórica Externa Secundaria. Rangos	702
Tabla 335. Categórica Externa Secundaria. Estadísticos de prueba.....	704
Tabla 336. Categórica Interna Resiliencia (Primaria= \leq 25)	706
Tabla 337. Categórica Interna Resiliencia (Primaria =Pc 25 a Pc 75)	707

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

Tabla 338. Categórica Interna Resiliencia (Primaria => Pc 75).....	708
Tabla 339. Categórica Externa Resiliencia (Primaria <= Pc 25)	709
Tabla 340. Categórica Externa Resiliencia (Primaria = Pc 25 a Pc 75).....	710
Tabla 341. Categórica Externa Resiliencia (Primaria => Pc 75)	711
Tabla 342. Categórica Interna Resiliencia (Secundaria <= Pc 25).....	712
Tabla 343. Categórica Interna Resiliencia (Secundaria = Pc 25 a Pc 75)	713
Tabla 344. Categórica Interna Resiliencia (Secundaria =>Pc 75)	714
Tabla 345. Categórica Externa Resiliencia (Secundaria <=Pc 25).....	715
Tabla 346. Categórica Externa Resiliencia (Secundaria = Pc 25 a Pc 75).....	716
Tabla 347. Categórica Externa Resiliencia (Secundaria => Pc 75).....	717
Tabla 348. Categórica Interna Primaria. Rangos	718
Tabla 349. Categórica Interna Primaria. Estadísticos de prueba	720
Tabla 350. Categórica Externa Primaria. Rangos	721
Tabla 351. Categórica Externa Primaria. Estadísticos de prueba.....	723
Tabla 352. Categórica Interna Secundaria. Rangos.....	724
Tabla 353. Categórica Interna Primaria. Estadísticos de prueba ^{ab}	726
Tabla 354. Categórica Externa Secundaria. Rangos	727
Tabla 355. Categórica Externa Secundaria. Estadísticos de prueba ^{ab}	729
Tabla 356. Categórica Interna Resiliencia (Primaria<=25)	732
Tabla 357. Categórica Interna Resiliencia (Primaria =Pc 25 a Pc 75)	733
Tabla 358. Categórica Interna Resiliencia (Primaria => Pc 75).....	734
Tabla 359. Categórica Externa Resiliencia (Primaria <= Pc 25)	735
Tabla 360. Categórica Externa Resiliencia (Primaria = Pc 25 a Pc 75).....	736
Tabla 361. Categórica Externa Resiliencia (Primaria => Pc 75)	737
Tabla 362. Categórica Interna Resiliencia (Secundaria <= Pc 25).....	738
Tabla 363. Categórica Interna Resiliencia (Secundaria = Pc 25 a Pc 75)	739

Tabla 364. Categórica Interna Resiliencia (Secundaria =>Pc 75)	740
Tabla 365. Categórica Externa Resiliencia (Secundaria =<=Pc 25).....	741
Tabla 366. Categórica Externa Resiliencia (Secundaria = Pc 25 a Pc 75).....	742
Tabla 367. Categórica Externa Resiliencia (Secundaria => Pc 75).....	743
Tabla 368. Categórica Interna Primaria. Rangos.....	744
Tabla 369. Categórica Interna Primaria. Estadísticos de prueba	746
Tabla 370. Categórica Externa Primaria. Rangos	747
Tabla 371. Categórica Externa Primaria. Estadísticos de prueba.....	749
Tabla 372. Categórica Interna Secundaria. Rangos.....	750
Tabla 373. Categórica Interna Primaria. Estadísticos de prueba ^{ab}	752
Tabla 374. Categórica Externa Secundaria. Rangos	753
Tabla 375. Categórica Externa Secundaria. Estadísticos de prueba ^{ab}	755
Tabla 376. Categórica Interna Resiliencia Primaria = <=Pc25	758
Tabla 377. Categórica Interna Resiliencia Primaria = Pc25 a Pc75.....	759
Tabla 378. Categórica Interna Resiliencia Primaria = >Pc75	760
Tabla 379. Categórica EXTERNA Resiliencia Primaria = <=Pc25	761
Tabla 380. Categórica EXTERNA Resiliencia Primaria = Pc25 a Pc75	762
Tabla 381. Categórica EXTERNA Resiliencia Primaria = >Pc75	763
Tabla 382. Categórica INTERNA Resiliencia Secundaria = <=Pc25	764
Tabla 383. Categórica INTERNA Resiliencia Secundaria = Pc25 a Pc75.....	765
Tabla 384. Categórica INTERNA Resiliencia Secundaria = >Pc75	766
Tabla 385. Categórica EXTERNA Resiliencia Secundaria = <=Pc25.....	767
Tabla 386. Categórica EXTERNA Resiliencia Secundaria = Pc25 a Pc75	768
Tabla 387. Categórica EXTERNA Resiliencia Secundaria = >Pc75.....	769
Tabla 388. Prueba de Krusbal-Wallis. Categórica Interna Resiliencia Primaria	770
Tabla 389. Categórica Interna Resiliencia Primaria.....	771

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

Tabla 390. Prueba de Kruskal-Wallis. Categórica Externa Resiliencia Primaria.....	772
Tabla 391. Categórica Externa Resiliencia Primaria	773
Tabla 392. Prueba de Kruskal-Wallis. Categórica Interna Resiliencia Secundaria	774
Tabla 393. Categórica Interna Resiliencia Secundaria	775
Tabla 394. Prueba de Kruskal-Wallis. Categórica Externa Resiliencia Secundaria	776
Tabla 395. Categórica Externa Resiliencia Secundaria	777
Tabla 396. Categórica Interna Resiliencia Primaria \leq Pc25	780
Tabla 397. Categórica Interna Resiliencia Primaria = Pc25 a Pc75.....	781
Tabla 398. Categórica Interna Resiliencia Primaria = $>$ Pc75	782
Tabla 399. Categórica Externa Resiliencia Primaria \leq Pc25	783
Tabla 400. Categórica Externa Resiliencia Primaria = Pc25 a Pc75	784
Tabla 401. Categórica Externa Resiliencia Primaria = $>$ Pc75	785
Tabla 402. Categórica Interna Resiliencia Secundaria \leq Pc25.....	786
Tabla 403. Categórica Interna Resiliencia Secundaria = Pc25 a Pc75	787
Tabla 404. Categórica Interna Resiliencia Secundaria = $>$ Pc75.....	788
Tabla 405. Categórica Externa Resiliencia Secundaria \leq Pc25	789
Tabla 406. Categórica Externa Resiliencia Secundaria = Pc25 a Pc75.....	790
Tabla 407. Categórica Externa Resiliencia Secundaria = $>$ Pc75	791
Tabla 408. Prueba de Kruskal- Wallis. Categórica Interna Resiliencia Primaria	792
Tabla 409. Prueba de Kruskal Wallis. Categórica Interna Resiliencia Primaria	794
Tabla 410. Prueba de Kruskal- Wallis. Categórica Externa Resiliencia Primaria.....	795
Tabla 411. Prueba de Kruskal Wallis. Categórica Externa Resiliencia Primaria	797
Tabla 412. Prueba de Kruskal- Wallis. Categórica Interna Resiliencia Secundaria	798
Tabla 413. Prueba de Kruskal Wallis. Categórica Interna Resiliencia Secundaria.....	800
Tabla 414. Prueba de Kruskal- Wallis. Categórica Externa Resiliencia Secundaria.....	801
Tabla 415. Prueba de Kruskal Wallis. Categórica Externa Resiliencia Secundaria	803

Tabla 416. Prueba de homogeneidad de varianzas. Primaria/Dimensión Interna	807
Tabla 417. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Competencia emocional en escala T.	807
Tabla 418. Prueba de homogeneidad de varianzas. Primaria/Dimensión Externa. Resultados adicionales del Anova.....	808
Tabla 419 Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Competencia emocional en escala T.	808
Tabla 420. Prueba de homogeneidad de varianzas. Secundaria /Dimensión Interna	809
Tabla 421. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Competencia emocional en escala T.	809
Tabla 422. Prueba de homogeneidad de varianzas. Secundaria/Dimensión Externa	810
Tabla 423. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Competencia emocional en escala T.	810
Tabla 424. Prueba de homogeneidad de varianzas. Primaria/ Dimensión Interna	811
Tabla 425. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Puntuación T Dim 3.....	811
Tabla 426. Prueba de homogeneidad de varianzas. Primaria/Dimensión Externa.....	812
Tabla 427. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Puntuación T Dim 3.....	812
Tabla 428. Prueba de homogeneidad de varianzas. Secundaria/Dimensión Interna	813
Tabla 429. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Puntuación T Dim 3.....	813
Tabla 430. Prueba de homogeneidad de varianzas. Secundaria/Dimensión Externa	814
Tabla 431. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Puntuación T Dim 3.....	814
Tabla 432. Prueba de homogeneidad de varianzas. Primaria/Dimensión Interna	815

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

Tabla 433. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Inclusividad Sociocultural en escala T.	815
Tabla 434. Prueba de homogeneidad de varianzas. Primaria/Dimensión Externa.....	816
Tabla 435. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Inclusividad Sociocultural en escala T.	816
Tabla 436. Prueba de homogeneidad de varianzas. Secundaria/Dimesión Interna	817
Tabla 437. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Inclusividad Sociocultural en escala T.	817
Tabla 438. Prueba de homogeneidad de varianzas. Secundaria/Dimensión Externa	818
Tabla 439. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Inclusividad Sociocultural en escala T.	818
Tabla 440. Prueba de homogeneidad de varianzas. Primaria/Dimensión Externa.....	819
Tabla 441. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: VSE Total sum Esc T.	819
Tabla 442. Prueba de homogeneidad de varianzas. Secundaria/Dimensión Interna	820
Tabla 443. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: VSE Total sum Esc T.	820
Tabla 444. Prueba de homogeneidad de varianzas. Secundaria/Dimensión Externa	821
Tabla 445. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: VSE Total sum Esc T.	821

INTRODUCCIÓN

Introducción

Desde nuestro punto de vista, la resiliencia es aquella capacidad que permite a los seres humanos afrontar situaciones adversas que atraviesan en el transcurso de la vida, saliendo reforzados de ese proceso. Este proceso supone un renacer o una metamorfosis del propio individuo que puede beneficiarse de la ayuda imprescindible de personas referentes en su vida que le guían y acompañan y que se denominan tutores de resiliencia. La resiliencia abarca todo el proceso vital y puede generarse en diferentes momentos de la vida.

La tesis doctoral que aquí presentamos forma parte de una investigación más extensa cuya finalidad es diseñar y validar cuestionarios de contexto para la evaluación de instituciones y sistemas educativos. Esta línea se comenzó a trabajar a partir del proyecto 'Sistema Educativo y Cohesión Social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades' (Secs-Evalnec), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, en el que se está estudiando un conjunto de cuestionarios de contexto (alumnado, profesorado, familias...) para evaluaciones a gran escala.

En concreto, nuestro estudio se centra en el diseño y validación de una escala para evaluar la Resiliencia en alumnado de educación Primaria y Secundaria obligatoria.

La finalidad de la escala es facilitar un indicador que sirva para informar del nivel de resiliencia a nivel micro-analítico (el aula), meso-analítico (la escuela) y macro-analítico (el sistema educativo).

De este modo, no pretendemos que tenga suficiente confiabilidad y validez para poder realizar un diagnóstico individual. Pero sí pretendemos que pueda ser un instrumento para que el profesorado tenga la posibilidad de llevar a cabo una detección temprana de casos problemáticos y, en conjunto, un indicador confiable y válido sobre los colectivos mencionados en estudios de evaluación de instituciones y sistemas.

La tesis está organizada como comentamos a continuación. En el primer apartado (capítulos 1 a 4) se incluye una *Fundamentación Teórica*, en la que se reflexiona acerca de la

evolución conceptual del término Resiliencia (modelos conceptuales y explicativos), sus características evolutivas, los factores asociados identificados por la investigación para comprender mejor el concepto, el rol de la resiliencia en relación con los contextos de desarrollo de los sujetos y, finalmente, instrumentos dirigidos a medir/evaluar la resiliencia.

En el segundo apartado (capítulos 5 a 9), se presenta el *Estudio Empírico*. Comienza con la presentación de la metodología general que se ha utilizado en la tesis. A continuación, se reseña todo el proceso de validación lógica de la escala que es fundamental para asegurar la validez de constructo y contenido, siguiendo un planteamiento metodológico diseñado en el propio proyecto de investigación y que se ha venido aplicando a los diversos constructos. El siguiente apartado recoge los resultados del estudio piloto, dirigido a identificar y subsanar posibles errores sistemáticos. Una vez comprobada la calidad métrica de la escala experimental, se pasa a analizar su funcionamiento en dos perspectivas: a) propiedades métricas (realizado tanto con el Modelo Clásico de Construcción de Tests, como con la Teoría de Respuesta al Ítem) y, b) Evidencias empíricas de validez, donde se analiza la validez de constructo –estudiando las dimensiones empíricas de la escala y la capacidad discriminante de las dimensiones a partir de su poder para diferenciar perfiles multivariados de sujetos-; así como diversas evidencias de validez concurrente, en donde se estudia la asociación y funcionamiento diferencial de las puntuaciones de la escala respecto a otros constructos potencialmente relacionados con la resiliencia y diversos ítems, todos ellos integrados en el cuestionario general de alumnado.

Finalmente, presentamos la *discusión y conclusiones*, donde se especifica una síntesis, reflexiones acerca de los resultados obtenidos, se señalan limitaciones de nuestro estudio y algunas líneas de investigación futuras.

Los resultados permiten concluir que la escala cumple con los objetivos previstos en el proyecto y que presenta potencialmente mayor utilidad que la que se preveía, permitiendo una interpretación del indicador muy importante, basada en sus dos dimensiones y en sus relaciones con otros indicadores medidos en el cuestionario de contexto de alumnado.

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

Finalmente, se incluyen las *Referencias Bibliográficas* y un apartado de *Anexos* con informaciones relativas a los diversos análisis realizados que no aparecen en las explicaciones internas.

APARTADO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1: La Resiliencia como Proceso.

Comprender el fenómeno de la resiliencia como proceso requiere clarificar, previamente, qué se entiende por tal concepto y cuáles son las principales implicaciones que conlleva y características que la definen. Del mismo modo, se precisa conocer las principales variables que influyen en dicho proceso y su evolución a partir de las aportaciones de autores representativos en el ámbito y de distintas fuentes consultadas para tal fin.

1.1 Conceptualización

Boris Cyrulnik, uno de los máximos representantes de la resiliencia en el siglo XXI, en una de sus publicaciones más relevantes llamada *Los patitos feos* (2013), introduce su trabajo con un fragmento del libro *El patito feo* de Hans Christian Andersen (1805-1875):

Se dirigió hacia ellos con la cabeza baja para demostrarles que estaba dispuesto a morir.

Fue entonces cuando vio su reflejo en el agua: el patito feo se había convertido en un espléndido cisne blanco ... (Hans Christian Andersen 1805-1875 en Cyrulnik 2013, p. 20).

Este fragmento nos introduce en el complejo mundo de la resiliencia y nos plantea un paralelismo de las personas heridas con el sufrimiento que padeció el famoso patito feo para llegar a convertirse en un magnífico cisne blanco y todo el bagaje que fue adquiriendo en este proceso de metamorfosis.

Se hace necesario e imprescindible atender al estudio que durante años se ha llevado a cabo sobre el concepto de la resiliencia para comprender los orígenes de estudio y poder generar conocimiento para desarrollar la capacidad del individuo de relacionarse y fomentar vínculos positivos entre ellos que les ayuden y protejan ante las adversidades mediante redes sociales que los protejan y fomenten las características individuales de la persona resiliente en un entorno facilitador. Por ello, a continuación, se destacan los estudios que durante años se han llevado a cabo con el fin de concretar los principios fundamentales del concepto que nos ayuden a entenderlo y poder así, desarrollar un conocimiento pleno.

Otra forma muy sencilla de entender dicho concepto es a través de la historia que cuentan Grané y Forés (2008,) sobre una metáfora que circula por internet:

Cuenta la historia que una muchacha se pasaba los días quejándose de la vida que tenía y lo difícil que le resulta diariamente superar todos los problemas que la vida le ponía por delante. Su padre, chef de profesión y cansado de hacerle ver la importancia de buscar cosas importantes y bonitas por pequeñas que fueran en su quehacer diario, decidió abrírle los ojos a través de tres ollas, utensilios que él utilizaba diariamente en su trabajo.

Al levantarse una mañana, le dijo a su hija que le acompañara a su trabajo y sin decir una palabra más, se fueron camino a la cocina donde trabajaba su padre, quien, al llegar a su puesto de trabajo, dispuso tres ollas exactamente iguales, con la misma cantidad de agua y las colocó al fuego hirviendo. Cuando el agua empezó a bullir, introdujo en una de ellas zanahorias, en otro, huevos y en el último dejó caer algunos granos de café. La muchacha incrédula miraba a su padre e intentaba adivinar en qué consistiría aquello que estaba viendo. Al trascurrir veinte minutos, el padre apagó el fuego y con un silencio sepulcral, procedió a sacar de la olla las zanahorias y las dejó reposar en un plato vacío, a continuación, extrajo los huevos en otro plato, y para acabar coló el líquido que obtuvo del café y lo introdujo en otro recipiente. Una vez, expuesto los tres recipientes delante de la muchacha el chef se acomodó delante de su hija y le dijo:

Hija mía ¿qué ves delante de ti?

La hija sorprendida por la pregunta de su padre, le contestó: ¡zanahorias, huevos y café, pero no entiendo dónde quieres llegar, papá!

El padre se puso de pie y con los brazos en la cintura pasó a explicarle:

Los tres elementos que tienes delante de ti se han enfrentado a la misma adversidad, el agua hirviendo. Fíjate, como cada uno de ellos se ha adaptado a esa adversidad de una manera muy distinta que los otros dos. La zanahoria era dura y robusta cuando la

introduce en el agua hirviendo, pero al sacarla de ese medio se ha vuelto débil y blanda. El huevo, por el contrario, era frágil y el agua hirviendo (la adversidad) lo ha convertido en duro. Para finalizar, el café muy al contrario que los otros dos elementos, ha conseguido cambiar el medio en el que se ha producido la adversidad, mejorándolo y transformándolo.

Tras acabar su exposición, el padre se giró a su hija y le cuestionó cómo quería ser ella, la muchacha sorprendida, empezó a pensar en aquello que su padre le había propuesto mientras este le seguía explicando:

La vida está llena de adversidades de distintos calibres, pero es la persona quien debe decidir cómo enfrentarse a esas situaciones de dificultades y problemas. Hay gente que aparenta ser duro, pero cuando le sobrevienen los problemas se comporta de manera débil y blandos. Otros son vulnerables y frágiles, pero reaccionan ante las dificultades de una manera segura y clara. Para acabar, hay otro tipo de personas que son capaces de enfrentarse a esa adversidad de una manera muy diferente a como lo hacen los de los dos grupos anteriores. Son capaces de cambiar y aprovechar las circunstancias, como el café lo hace con el agua hirviendo que es quien le provoca esa adversidad, convirtiéndola en un manjar que se disfruta a sorbos.

A continuación, el padre le hizo la siguiente reflexión a su hija quien le escuchaba muy atenta:

Eres tú quien debe decidir cómo actuar y ser, si quieres ser como el grano de café que cuando las cosas empeoran tú reaccionas mejor y haces que las cosas a tu alrededor mejoren (p.24-25).

Los autores utilizan este símil para explicar en qué consiste la resiliencia y lo proponen como la reconstrucción humana ante las adversidades.

El ser humano es un individuo que crece en sociedad y esa relación con el medio que le rodea le lleva a desarrollar unas habilidades sociales que le posibilitan que viva con otros

individuos muy similares a él. De esa relación con el medio que le rodea, aprende y disfruta, haciendo de esas experiencias aprendizajes que le facilitaran estar en armonía y equilibrio. Sin embargo, esa idílica relación equilibrada con el medio no siempre es así o no siempre se mantiene de por vida, existen momentos en la vida de las personas en las que parece que todo se acaba porque nos sobreviene una enfermedad, una dificultad inesperada o un problema con difícil solución. El ser humano se muestra perdido y con dificultad para sobrellevar estas adversidades que no entienden ni de edades, ni de religiones, ni culturas, ni de sexo, ... Cualquiera de estas adversidades que nos sobrevienen, no tienen condiciones ni fechas de entrada y salida, vienen sin esperarlas en momentos complicados o tal vez no. Es en este mismo momento en el que el individuo debe mostrarse como las zanahorias, como los huevos duros o incluso como el café hervido. Debe observar a su alrededor y analizar sus posibilidades de éxito o de fracaso y decidir tomar un camino u otro, incluso una actitud u otra. Esto marcará la diferencia entre los individuos, esa decisión u otra, marcará el futuro inmediato de ese sujeto y lo predispondrá para siempre. Podrá superar la dificultad con el paso del tiempo y sin encontrar beneficio alguno, podrá no superar esas dificultades, o también podrá optar por enfrentarse a los problemas con sus mejores armas y convertir esa situación en un aprendizaje que hará, que el con el paso del tiempo ,esa decisión tomada sea una impronta en la historia del sujeto, mostrándose como un ser totalmente resiliente, como muestra el café al someterlo a una gran adversidad como es el agua hirviendo, y consigue obtener una estupenda bebida de la que todos nos aprovechamos.

Cabe señalar que hoy en día el concepto de resiliencia es muy utilizado ya que, como afirma Cyrulnik en una entrevista ofrecida al periódico el País (Elola, 2016), el concepto está muy de moda llegando a generar una inflamación de la palabra tal, que la gente tiene la falsa creencia de que ser resiliente es ser capaz de curarse de todo lo que le sobrevenga en la vida. Así, Cyrulnik

en esa entrevista desmiente la relación que se sobreentiende que existe entre la resiliencia y el súper poder de curarse de todo (Elola, 2016).¹

1.2 Evolución Histórica.

La resiliencia es un concepto que ha sido muy utilizado en diferentes ámbitos como la ecología, la microbiología, la medicina (regeneración celular), la psicología, las ciencias de la educación e incluso la economía entre otras (Earvolino, 2007), pero es a partir de los años 70 cuando el concepto es usado más específicamente en psicología y ciencias sociales. En sus inicios surgió como una consecuencia a los estudios realizados a mujeres esquizofrénicas y los efectos que esta enfermedad podía acarrearles, se observó que los hijos/as de estas mujeres a pesar de considerar que estaban destinados al fracaso, conseguían surgir de todo el entorno negativo que les rodeaba y salir reforzados (Muñoz-Silva, 2012). Una de las referencias más antiguas la encontramos en un artículo publicado por Scoville (1942) en Gil (2010), donde una enfermera hacía referencia a la excepcional resistencia que los niños en tiempos de guerra tenían ante situaciones arriesgadas en su vida. Más adelante se comenta cómo el concepto de *resistencia* usado en un determinado tiempo implicaba el sufrimiento de aquella persona que era capaz de resistir cualquier acontecimiento, pero muchos autores discreparon de esta teoría y, por este motivo, pronto descartaron el concepto de resistencia y lo sustituyeron por el de resiliencia.

Desde un enfoque etiológico, el concepto de resiliencia tiene su origen en el latín donde “la resiliencia es traducida como *resilio* que significa volver atrás, resaltar, rebotar o volver de un salto” (Mateu-Pérez, et al. 2013, p.39). Al consultar un diccionario online etimológico (Diccionario etimológico castellano en línea, 2001) podemos comprobar cómo definen el concepto:

La palabra resiliencia (capacidad humana de sobrellevar barreras y capacidad de un material para resistir fuerzas externas sin deformarse) está compuesta con los siguientes lexemas latinos:

¹ Entrevista ofrecida por Boris Cyrulnik en el País digital en la que habla de que ser resiliente no implica tener el súper poder de curarse de todo.

- El prefijo latino *re-* que indica intensidad y reiteración, como en recordad, rechazar y relatar.
- El verbo *salire* (brincar, saltar), que nos dio salir y saltar. La *-a-* de *salire* cambia a *-i-* en resiliencia, por apofonía.
- El sufijo *-nt-* que indica agente, como en: arrogante, confidente, potente.
- El sufijo *-ia* que indica cualidad, como en: confluencia, frecuencia y sentencia.

Todo junto indica la cualidad (*-ia*) del que (*-nt*) vuelve (*re-*) a saltar (*salire*) y quedar como estaba.

Al consultar otro de los recursos online encontrados en internet (Equipo Editorial, 2019) y al introducir la palabra resiliencia, nos podemos encontrar la siguiente descripción etimológica: Adoptado del inglés *resilience*, basado en el latín como *resiliens* con respecto al participio presente activo *resilire*, refiriéndose a la idea de retroceder. Se emplea esta palabra para expresar el regreso de un sistema a su estado inicial.

En este sentido, podemos comprobar cómo el propio concepto implica un proceso de retroceso, de volver a un estado en el que se estaba antes de ocurrir un suceso. Esta idea, se repite en sucesivas definiciones.

Para entender la definición y poder así aclarar el concepto que durante años se ha ido creando, partamos de la definición del concepto según el Real Diccionario de Lengua Española en su 23ª edición (2014), la cual recoge, además de su sentido más etimológico, diversos significados para entender el concepto y define la resiliencia como:

1. f. Capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos.
2. f. Capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido.

Como ya hemos comentado anteriormente, el concepto ha sido usado en multitud de ámbitos durante mucho tiempo, uno de ellos es la botánica, que hace referencia a la capacidad del suelo para recuperar su flora y fauna tras un incendio, pero no del mismo modo que antes del suceso (Madariaga y Arribillaga Iriarte, 2014). También ha sido atribuido al campo de la

metalurgia, donde se entiende que la resiliencia es la capacidad que poseen los metales para recuperar su forma inicial tras haber sido sometidos a una gran fuerza en un determinado momento. Ambas aproximaciones al concepto mantienen que se vuelve a empezar tras un acontecimiento adverso (como un incendio o al aplicar una fuerza extrema al objeto de estudio) pero desde una u otra perspectiva, siempre se contempla los cambios que se producen en la materia que ha sufrido para conseguir superar la situación de manera exitosa. Ese volver a nacer surge a partir de un aprendizaje sobre una experiencia concreta ya que al enfrentarte a ella te proporciona una madurez y una formación suficiente para continuar viviendo y luchando.

A partir de todo lo planteado, cabe señalar que las ciencias sociales es otro de los ámbitos en el que se ha utilizado este concepto para definir a aquellas personas que, aun teniendo una situación de alto riesgo, se desarrollan sanos psicológicamente y alcanzan el éxito (Rutter, 1993). Muchas de las investigaciones iniciales que se llevaron a cabo en este campo para estudiar nuestro constructo, fueron llevadas a cabo con niños y adolescentes, y con el tiempo se empezó a estudiar el fenómeno en otras etapas evolutivas (García del Castillo et al., 2016). Es en este campo en el que encontramos más atribuciones al concepto y, combinado con las teorías de la psicología, que más adelante se concretarán, dieron fruto a multitud de versiones sobre el concepto. El principal objetivo de los estudios que se llevaron a cabo fue clarificar el concepto. Uno de los estudios que se realizaron en EE. UU fueron los llevados a cabo por Wortman y Silver (1989) en los que tras un largo proceso de estudio los autores afirmaban que la mayoría de las personas que sufren una pérdida contemplada como irreparable no se deprimen, las reacciones intensas de duelo que sufren y el sufrimiento no son inevitables y su ausencia no significa necesariamente que exista o vaya a existir un trastorno (Mateu et al., 2013).

Rutter y sus colaboradores en Gran Bretaña (1979, 1985) también llevaron a cabo un largo y laborioso proceso de estudio que fue considerado como uno de los pioneros en la investigación de la resiliencia pues concluyeron con el desarrollo de un modelo teórico sobre este concepto, sobre el que se basaron tiempo después las principales corrientes que estudian

nuestro constructo, proponiendo una serie de factores que le sirven al ser humano para afrontar, superar y salir reforzado de una situación adversa. Esta amplia investigación dio lugar al modelo teórico sobre la resiliencia (que atenderemos más adelante) y su desarrollo fue a raíz de los estudios realizados con niños criados en ambientes con cierto desequilibrio y paralelamente aparecieron una serie de investigaciones que demostraban la existencia de factores que protegían a los niños, a pesar de la situación que pasaban, como podía ser las desventajas socioeconómicas (Rutter, 1979), la discapacidad mental de los progenitores, maltrato infantil (Masten y Coatsworth, 1995) y la pobreza, entre otros. Sin embargo, esta última es una de las situaciones más estresantes y que podían generar debilidad emocional y problemas académicos; el daño ocasionado en esta situación de pobreza era inevitable, pero lo que hacía que pudieran afectar más o menos al sujeto era la existencia o carencia de los factores protectores que conseguían amortiguar el impacto sufrido. La pobreza es uno de los factores de riesgo más estudiados en la literatura de la resiliencia, así autores como Garbarino (1995) comentan que los individuos que se encuentran inmersos en una situación de pobreza pueden llegar a desempeñar doble riesgo ya que pueden desarrollar enfermedades físicas, mentales, estrés familiar, depresión por parte de alguno de los progenitores, e incluso pueden no llegar a recibir un apoyo de la sociedad que se ajuste a sus necesidades.

A todo esto, hay que añadirle las consecuencias sociales y económicas que se desencadenan en este escenario, así como las dificultades para controlar la conducta ya que, como comenta Palomar et al., (2012) señalan que las personas que se encuentran en una situación de pobreza con características muy concretas como un locus de control interno, una elevada motivación y que son capaces de afrontar las dificultades, conseguirán enfrentarse con éxito a esas condiciones de vida adversas.

También cabe señalar el estudio de la resiliencia, de modo específico, en el ámbito de la psicología, siendo Emmy Elizabeth Werner en 1952 quien realizó los primeros estudios sobre el tema (Uriarte, 2005). Uno de sus primeros estudios estuvo vinculado estrechamente al término

de resiliencia y en él se analizó, longitudinalmente, el comportamiento de 500 niños de Hawái que habían sufrido una experiencia negativa con padres alcohólicos y sometidos a distintas situaciones angustiosas durante 40 años. Estudió las características de estos sujetos en diferentes momentos de su vida y analizaron cómo consiguieron superar todos los inconvenientes siendo capaces de construirse como seres humanos con sus sueños de futuro. Lo que llamó poderosamente la atención de Emmy Werner fue cómo estos niños que habían sido sometidos a distintas circunstancias de ansiedad respondían de forma diferente e incluso eran capaces de generar pensamientos positivos incrementando su sentido más motivacional de sus vidas (Werner y Smith, 1992). Con este estudio llegaron a la conclusión de que el 30% de los niños cuando alcanzaban los 20 años no habían sufrido ninguna distorsión mental, sino todo lo contrario, se habían convertido en adultos sanos mentalmente y con un nivel de adaptación elevado. Al llegar a la adultez, el 50% no había sufrido ninguna patología mental. Esta investigación hizo replantearse la idea que hasta el momento se tenía de que los hijos/as de padres alcohólicos que habían padecido algún acontecimiento negativo mantenido durante un tiempo prolongado, se convertían en adultos alcohólicos. Con esta teoría se consiguió liberar de esta carga a estos niños y concretaron que podrían convertirse en niños sanos y autónomos con un elevado nivel de resiliencia. No solo liberó de ese lastre a estos niños, sino que propusieron la idea de que estos niños podían llegar a convertirse en niños sanos e independientes con un buen apoyo resiliente. La información obtenida con esta investigación fue de gran valor, ya que no solo contribuyeron a la eliminación del estigma de estos niños sino también concluyeron con la identificación de los factores que diferenciaban a aquellos niños que, a pesar de haber sufrido una situación adversa mediante un buen apoyo, conseguían llevar una vida exitosa (Mateu, et al.,2019).

Sin duda, con estos estudios se abría una nueva puerta y era la idea de que vivir una situación traumática no significaba siempre llevar una vida desajustada, sino que, con un buen pilar, el infante puede superar este hecho e incluso llevar una vida exitosa. En la misma línea

encontramos el estudio de Stanley-Hagan (1999) y Hetherington et al. (1998) en el que demostraron que los hijos de padres separados poseen problemas asociados a la salud mental de manera más frecuente, que cursaban con un bajo rendimiento escolar y aumento en el consumo de sustancias estupefacientes, que los hijos de padres no divorciados.

No obstante, la sociedad ha mantenido siempre la falsa creencia que los hijos de padres alcohólicos o madres drogadictas están predestinados, antes incluso de nacer, a acabar siendo un claro reflejo de sus propios progenitores y que se conviertan en auténticos drogadictos o alcohólicos. Sin embargo, Cyrulnik¹ mantiene que cuando estuvo en el Congo estudiando el comportamiento de los niños soldados, le sorprendió enormemente conocer cómo estos niños que habían crecido en ambientes muy difíciles (ya que habían sido muchos de ellos maltratados) querían ser de mayores periodistas o médicos, y al preguntar el motivo de este deseo ellos afirmaban que querían ayudar a otros a superar enfermedades o para poder contar sus propias experiencias al mundo.

Este es un claro ejemplo de cómo sujetos con entornos difíciles que han tenido que pasar por auténticas adversidades son capaces de superar la tragedia y continuar el largo camino de vida que les queda con el objetivo de dar a conocer sus experiencias para que no vuelva a pasar con otros niños e incluso querer ayudar a salvar vidas para proteger de estas duras adversidades. Este tipo de niños tan característico, que son capaces de crecer a pesar de los entornos tan desfavorecidos en los que se encuentran y en los que se tienen que desarrollar como personas en Noruega, por ejemplo, se les llama “niños diente de león” ya que su actitud y comportamiento es muy similar a la planta tan frágil y débil que crece en cualquier terreno y en tierras que han sido castigadas. En la India, se les identifica con la delicada flor de loto, ya que la propia flor suele crecer en aguas turbias e insalubres (Vanistendael y Lecomte, 2002 citado en Uriarte, 2005).

1.3 Principales Corrientes.

1.3.1 Escuelas

El concepto de resiliencia es tan amplio y versátil que conceptualizarlo es complicado, por ello son muchos los autores que van reformulando sus definiciones entorno a sus estudios y hallazgos. Así pues, es muy común encontrar autores que no siempre mantienen el mismo postulado sobre la resiliencia ya que ésta se va modificando en función de las aportaciones en investigación de otros estudios que van surgiendo a lo largo de las tres últimas décadas en las que ha sido objeto de estudio la resiliencia. Otra de las variables que dificulta la concreción del concepto es la población de estudio resiliente, podemos encontrarnos desde edades infantiles, adolescencia, adultez e incluso vejez sometidos a diferentes situaciones adversas o desfavorecidas, así como diferentes culturas y religiones. Por ello, podemos clasificar los pensamientos atribuidos al concepto en tres escuelas que se agrupan según zona geográfica. Hablamos de escuelas haciendo referencia a perspectivas de conocimiento en torno a un mismo concepto, la resiliencia. Por ello, nos encontramos con:

La escuela anglosajona: se desarrolla en EE.UU. y Reino Unido y surge en torno a los años 70 y 80 siendo pionera en estos estudios reúne diferentes autores que tiene como único objetivo el estudio de la resiliencia como una capacidad innata que tienen ciertos individuos y que van desarrollándola en el transcurso de sus vidas. Esta escuela podemos catalogarla como conductista, pragmática y centrada en la parte más individual de la persona. Se respalda en el modelo triádico y podemos destacar dos generaciones de autores (la primera generación y la segunda generación).

La escuela europea: a través de un enfoque más psicoanalítico surge en torno a los años 90 y mantiene la idea de que la resiliencia es un proceso que está en continuo movimiento dándole importancia al entorno en el que se mueve la persona resiliente y descartando la capacidad innata del concepto. Destacaremos como autores más significativos Cyrulnik quien vivenció y experimentó su capacidad de resiliencia por las experiencias vividas en un campo de

concentración junto con su familia. La espiritualidad surge como variable intrínseca en el sujeto que le proporciona y facilita el crecimiento de la resiliencia en el sujeto.

La escuela latinoamericana: a finales de los años 90 y principios del siglo XXI surge esta escuela y pone su énfasis en un nuevo concepto de resiliencia vinculado directamente al aspecto social y lo llaman la resiliencia comunitaria.

1.3.2 Las Generaciones de Estudio de la Resiliencia

Al mismo tiempo que surgían discrepancias respecto al término de resiliencia debido a la naturaleza del concepto, ocurría lo mismo al clasificar los diferentes estudios sobre el mismo. Tradicionalmente se ha hablado y mantenido la existencia de dos grandes grupos que canalizaban los estudios sobre la resiliencia y se caracterizaban por sus ideas. Sin embargo, Rutter (1991), en Mateu et al. (2013), mantiene la existencia de una tercera generación. Es muy complicado crear un listado de aquellos investigadores que forman parte de cada generación, pues a pesar de que comparten ideas y características comunes, la frontera entre una generación y otra es tan débil y sutil que, en ocasiones, puede resultar complicado establecer dichos límites para diferenciar claramente ambas generaciones, por lo que podemos hablar de autores que comparten ideario respecto al concepto de resiliencia. Según los enfoques teóricos que van surgiendo a lo largo de la historia, podemos agrupar estas generaciones en diferentes escuelas que nos aportan conocimiento sobre nuestro constructo de estudio, la resiliencia.

Primera generación

Esta generación entiende la resiliencia como una habilidad individual y surge con las investigaciones más incipientes sobre el concepto de resiliencia y uno de los estudios más significativos y pioneros de esta época fue la investigación longitudinal llevada a cabo por Werner (ya comentada anteriormente) en 1954, donde se estudió cerca de 500 niños procedentes de Hawai con situaciones de crecimiento muy complicadas puesto que eran hijos de padres y/o madres alcohólicas y/o estaban sometidos a situaciones adversas. Una de las cuestiones que quería analizar Werner fue ¿cómo algunos de estos niños rodeados de

situaciones adversas eran capaces de superar estas dificultades y otros, en cambio no? Esta cuestión fue el origen del análisis de dicho concepto.

A partir de entonces, muchos fueron los que se decantaron por este campo y la primera escuela/paradigma que se desarrolló, alrededor de los años 70 y 80, fue la anglosajona. A partir de aquí, haremos referencia a escuelas por ser el término más utilizado en todos los estudios consultados para el presente trabajo.

Algunos de los autores más relevantes de este momento fueron Garmezy (1991), Rutter (1979,1985), Werner y Smith (1982,1992) y Wolin y Wolin (1993), quienes defendían el modelo triádico que más adelante se explicará. Desde los inicios de las investigaciones, se entiende que los sujetos tienen que ser “resistentes” algo que contribuía al sufrimiento de las personas, por lo que autores como Rutter (1979, 1985), Werner y Smith (1982) hicieron que se reemplazara la resistencia por la resiliencia.

Estos autores mantienen que la resiliencia es una habilidad o capacidad individual de enfrentarse, sobreponerse y fortalecerse ante la adversidad (Gil, 2010). Siguiendo a esta misma autora y en el mismo momento histórico, adquiere importancia relevante el uso del concepto invulnerabilidad (Anthony, 1974 en Gil, 2010 p.30). Pero pronto perdió interés dicho concepto ya que se entiende como característico de ser inmutable, innato y capaz de resistir cualquier situación que genere inestabilidad mediante un riesgo extremo.

Los autores de esta primera generación, en un primer lugar, centraron sus investigaciones en identificar los factores de riesgo y de resiliencia en población infantil, y analizaron como dichos factores podían conducir a problemas psicológicos de las personas, pero poco a poco fueron evolucionando las investigaciones y sus autores, dando lugar a la segunda generación, focalizando su atención en identificar las fortalezas de las personas para categorizar los factores de protección desde una concepción de dinamismo entre los factores que están en la base de la adaptación resiliente. Por lo tanto, pasaron de entender la resiliencia como la capacidad individual del sujeto para superar las dificultades desde los factores de riesgos y

centrándose en las cualidades de la persona, a ser el objeto de estudio los factores externos al individuo (la estructura familiar y las condiciones socioeconómicas) como los responsables de la resiliencia y contemplando la opción de los factores de protección. Es entonces cuando el estudio de la resiliencia se centra en el análisis de los factores de protección y de riesgo como elementos predictores de una adecuada resiliencia. Así, podemos concluir de Garmezy (1991), Garmezy y Masten (1994) y Lazarus y Folkman (1986) en García-Vesga y Domínguez-de la Ossa (2012) que:

La resiliencia viene asociada a la presencia de factores protectores que amortiguan los efectos adversos de golpes físicos y/o emocionales, y estos factores se definen como aquellos recursos que pertenecen al niño, a su entorno, o a la interacción entre ambos, y que amortiguan el impacto de los estresores, alterado incluso revirtiendo la predicción de los resultados negativos (p.67).

Tanto la autora García-Vesga como Domínguez-de la Ossa (2012) agrupan los factores protectores en: Personales, como la tendencia al acercamiento social, humor positivo y ritmo biológico estable; cognitivos y afectivos, como un mayor CI verbal y matemático, empatía, autoestima, motivación al logro, sentimiento de autosuficiencia, baja desesperanza, autonomía en las acciones emprendidas y orientación a la resolución de problemas; emociones positivas que tienen la posibilidad de nivelar los resultados dañinos.

Los autores de esta generación aportaron la lista de cualidades individuales de aquellos sujetos que podían ser considerados como resilientes e implantaron un modelo de desafío y de resiliencia para investigar. También identificaron todos los factores de riesgo y de protección que consideraron oportunos de la resiliencia.

Algunos de los autores más significativos de esta generación y que contribuyeron al listado de cualidades de resiliencia, características, virtudes... los podemos consultar en la Figura 1 y son, en primer lugar, las investigadoras Werner y Smith (1992) en Villalba (2004) y su estudio longitudinal ya comentado anteriormente y con el que concluyeron que algunas de las

cualidades identificadas por estas autoras fueron: ser fuerte físicamente, socialmente responsable, tolerante y adaptable, buenos comunicadores... En la misma línea, Rutter (1979) en Villalba (2004) inició un estudio con hijos de padres esquizofrénicos y una de sus aportaciones fue el listado de las características de estos sujetos que consiguieron desarrollar una vida coherente y estable. Algunas de ellas, hacen referencia a ser mujer, tener buen temperamento, poseer un clima educativo positivo, autoeficacia y autodominio, ... Garmezy (1991) y Garmezy, Masten y Tellegen (1984) en Villalba (2004) aportaron cualidades tales como efectividad en el trabajo, en el juego y en el amor, altas expectativas, perspectivas positivas, autoestima adecuada, locus de control interno... Wolin (1991) en Villalba (2004) creó los siete pilares de la resiliencia:

- La introspección como capacidad de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta.
- La independencia definida como la capacidad de fijar límites entre uno mismo y el entorno que le rodea siendo éste problemático sin caer en el aislamiento.
- La capacidad de relacionarse siendo aquella habilidad que tiene como objetivos crear los lazos emocionales con los que le rodean y conseguir el equilibrio entre la necesidad de afecto y actitud de darse a otros.
- La iniciativa es la capacidad de exigirse a máximo y ponerse a prueba con actividades cada vez más complejas.
- El humor en el que se destaca que lo importante es localizar lo cómico ante la experiencia trágica.
- La creatividad que hace referencia a encontrar lo bello y el orden ante algo desordenado y caótico.
- Y, por último, la moralidad como deseo personal de bienestar de todo el mundo y conseguir alcanzar el compromiso con valores para la vida.

Por su parte, Grotberg (2001) propuso cuatro categorías de los factores resilientes que se agruparon en “yo tengo, yo puedo, yo soy y yo estoy”. Este último modelo propuesto lo podremos analizar en profundidad en el apartado de “Modelos de promoción de la resiliencia” de este trabajo.

Tabla 1. Características de la resiliencia según los autores más relevantes.

<i>Autores</i>	<i>Características</i>
Rutter (1979; 1985)	Ser mujer, buen temperamento, clima escolar positivo, autodominio, autoeficacia, habilidades de planificación y una relación personal cercana, cálida y estable con al menos un adulto.
Garnezy (1991) y Garnezy et al., (1984)	Efectividad (trabajo, juego y amor), expectativas altas, perspectivas positivas, autoestima, locus de control interno, autodisciplina, habilidades de resolución de problemas, habilidades de pensamiento crítico y humor.
Wolin (1991)	Los siete pilares: introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad y moralidad.
Werner (1982) y Werner y Smith (1992)	Ser mujer, ser fuerte físicamente, socialmente responsable, tolerante y adaptable, buenos comunicadores, orientados hacia metas concretas, con un buen nivel de autoestima, ambiente de apoyo y cuidados dentro y fuera de la familia.
Grotberg (2001)	Yo tengo, yo puedo, yo soy y yo estoy

Nota. Elaboración propia a partir de la figura adaptada de Cristina Villalba (2004)

Como conclusión, teniendo en cuenta las características de las mismas, a esta primera generación la vamos a identificar como la generación que entiende la resiliencia como una capacidad individual del individuo centrándose inicialmente, en los factores de riesgo que pueden desencadenar alguna dificultad psicológica para concluir en el estudio de la concreción de las fortalezas de los individuos en factores protectores.

Segunda generación

La segunda generación surgió en torno a 1990 (Infante, 2004) y amplió su campo de estudio con respecto a la primera generación de las características propias del sujeto al proceso concreto que conduce a la persona a salir y superar la adversidad. Centró su estudio en concluir

cuáles son los procesos asociados a una correcta adaptación en los adolescentes y familias analizando la resiliencia como un proceso que lleva a las personas a seguir adelante. Además, investigaron cómo se aprenden las cualidades de la resiliencia por medio de programas que la promueven. Por tanto, introducen la idea de que la resiliencia puede ser aprendida debido a la interacción y dinamismo que se da entre los factores que están en la base de la adaptación resiliente (Piaggio, 2009). Los autores de esta generación, al definir el concepto de resiliencia, coinciden en la necesidad de la existencia de un trauma o una situación de adversidad, en la adaptación positiva de la persona y en el carácter dinámico y de proceso e interactivo entre la persona y el medio (Mateu et al., 2013). Algunos de los autores más significativos son Richardson et al (1990), Rutter (1999), Grotberg (1995), Luthar y Cushing (1999), Masten (1999), Kaplan (1999) y Bernard (1999) en Villalba (2004).

Desde esta perspectiva se entiende a la persona resiliente desde una visión más global teniendo en cuenta las variables sociales y comunitarias que están en relación continua con ella. Por lo tanto, no consideran que los aspectos personales, biológicos y de origen social sean lo que hace que una persona sea resiliente, sino que la persona entra en una dinámica en la que los recursos personales y ambientales generan unos mecanismos de protección ante las situaciones adversas (Badilla, 2009). Es por este motivo, por el que se le da mayor importancia a la promoción de la resiliencia y comienza a analizarse el papel de la escuela como objeto de estudio de la misma.

De esta segunda generación podemos resaltar la aportación más relevante como son los factores de protección y los de riesgo y la necesidad de entender a la persona resiliente en un contexto concreto rodeado de unas relaciones interpersonales como podría ser la familia o la escuela. Grotberg (2001) propone un cambio significativo, llamar a los factores de protección como factores resilientes y clasificarlos en fortalezas internas desarrolladas, apoyo externo recibido, habilidades sociales y de resolución de conflictos adquiridos, llegando incluso a ampliar la población de estudio de la persona como único individuo a personas, grupos y comunidades,

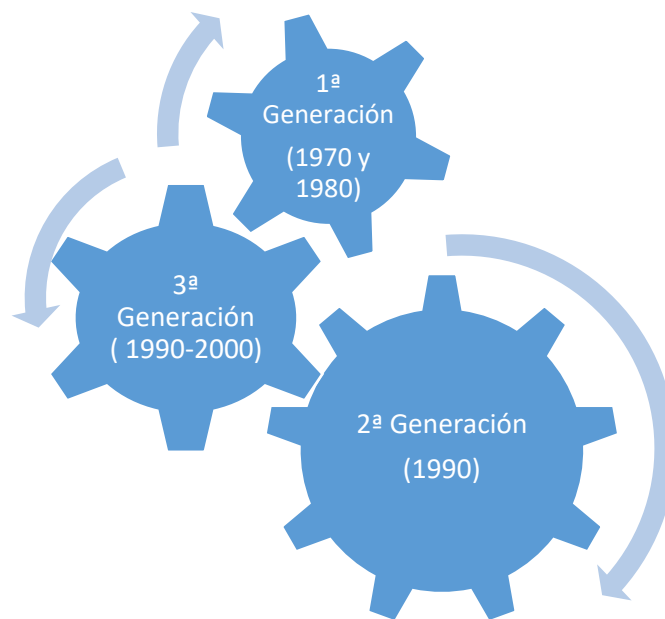
creando así un modelo para la promoción de la resiliencia aplicable a diferentes entornos que más adelante se explicará con profundidad.

A esta segunda generación la identificaremos por la atribución tan clara que exponen de la resiliencia como un proceso. Así pues, la llamaremos la generación de “la resiliencia como proceso”.

Tercera generación

Por último, la tercera generación aparece alrededor del año 2000. Muchos autores no reconocen una tercera generación debido a su reciente auge, sin embargo, uno de los impulsores es Richardson (2002) quien se pregunta cuál es la fuente de energía o la motivación que deben tener las personas resilientes. Estos autores mantienen la premisa de que la resiliencia es entendida como una capacidad que se encuentra en el interior de la persona y que es capaz de generar energía para enfrentarse a cualquier situación. Mateu et. al., (2013) consideran confusa esta tercera generación puesto que las personas pueden desarrollar una fuerza a raíz de las adversidades que se genera de la interrelación con el ambiente. Por lo tanto, partiendo de esta premisa, no podríamos hablar de una tercera generación, sino que se destacaría otro aspecto fundamental contemplado por Vanistendael (2003) como es la espiritualidad.

Figura 1. Generación, escuelas y modelos con sus autores.



Nota: Elaboración propia

Según Mateu et al., (2013) la 1ª generación (entre los años 70 y los 80) coincide con la Escuela Anglosajona y el modelo triádico cuyos principales autores son Werner (1982) y Rutter (1979, 1981). La 2ª generación (se da en los años 90) corresponde a la Escuela Europea y al modelo Ecológico-transaccional con autores tan significativos como Richardson et al., (1990), Rutter (1999), Grotberg (1995), Luthar y Cushing (1999), Masten (1999), Kaplan (1999) y Bernard (1999) en Villalba (2004). En último lugar, encontramos la 3ª generación (que se da a finales de los 90 y principios del siglo XXI) con la Escuela Latinoamericana y vinculado a la energía, con Richardson (2002) como referente distintivo.

1.4 La Resiliencia y su Red Nomológica

1.4.1 Aproximaciones al Concepto

A partir de estas primeras aproximaciones recogidas en nuestro trabajo, podemos afirmar que muchos han sido los trabajos que se han realizado sobre la resiliencia y muchos los investigadores que han desarrollado sus teorías sobre este concepto, siendo el denominador común a todos ellos que la resiliencia implica una competencia y un afrontamiento positivo en respuesta al riesgo o a la adversidad (Luthar y Cushing, 1999). Cada autor pone un énfasis

exclusivo en alguna de las características de la resiliencia. Para entender cada una de las definiciones expuestas y poder así aclarar el concepto, se ha utilizado un criterio cronológico. Antes de abordar la definición del concepto en sí, es importante destacar que para que pueda darse la resiliencia, el individuo debe haberse enfrentado previamente a una situación de adversidad. Entendemos por adversidad aquellos acontecimientos que surgen en la vida de un ser humano que hacen referencia a los factores de riesgo, que abordaremos en el punto cinco, incluso también puede hacer referencia a una situación concreta que surge en el transcurso de la vida. Por ello, Infante (2008) sugiere que “la definición de adversidad debe especificar la naturaleza del riesgo, si es subjetivo u objetivo, y la conexión que existe entre la adversidad y la adaptación positiva” (p. 36). Pero no sólo es el hecho de enfrentarnos a esa adversidad, sino que lo que realmente convierte a ese acto en resiliente es la adaptación positiva que hace el sujeto para superar la adversidad.

Siguiendo con la definición de nuestro constructo, autores como Lösel, Blieneser y Köferl et al (1989) mantienen que la resiliencia es un enfrentamiento efectivo ante eventos y circunstancias de la vida severamente estresantes y acumulativos de los individuos. Por otra parte, Rutter y Rutter (1992) insisten en la importancia del medio en el que se desenvuelve el infante para poder desarrollar la resiliencia de manera óptima, por ello proponen que el infante no nace con dicha capacidad, sino que es en interacción con el medio cuando aprende a desarrollar procesos sociales e intrapsíquicos que le facilitan desarrollarse en un medio poco facilitador y estimulante.

A esta interacción que se da entre el individuo y el ambiente, también hace referencia Osborn (1993 en García-Vesga y Domínguez-De la Ossa, 2013) en su concepto de resiliencia como:

Concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y los resultados de competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores

ambientales, como el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva que tienen los niños cuando son muy pequeños (p.66).

Asimismo, Osborn, et al., (1993) mantienen que los niños resilientes son los que se enfrentan bien a pesar de los estresores ambientales a los que se ven sometidos en los años formativos de su vida.

Otra de las versiones sobre el concepto fue la ofrecida por Richardson, et al., (1990) en Becoña (2006), quienes la entendían como “el proceso de afrontamiento con eventos vitales desgarradores, estresantes o desafiantes de un modo que proporciona al individuo protección adicional y habilidades de afrontamiento que las que tenía previa a la ruptura que resultó del evento” (pp.33-39). Una de las definiciones más significativas y mejor comprendida fue la de Garmezy (1991) que define el concepto como “la capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante” (p. 459).

Junto a esto, Vanistendael (1993) diferencia dos grandes elementos: por un lado, la resistencia frente a la destrucción como capacidad del ser humano para proteger su propia entereza sometido a una gran presión y, por otro lado, la capacidad de construir un conductismo vital positivo pese a las circunstancias difíciles. De hecho, el propio autor muchos años después en una entrevista (Univeristat de Barcelona, 2011) define la resiliencia como:

La capacidad de una persona o un grupo para superar grandes dificultades y crecer a través o en presencia de ellas de manera 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. En ocasiones es necesario el apoyo profesional, pero muchas veces no. Una cuestión importante e injustamente olvidada es que la resiliencia siempre tiene una dimensión ética y no se construye a cualquier precio, ya que a menudo, no es tan

evidente lo que significa un crecimiento positivo (Vanistendael, 1993 en Univeristat de Barcelona, 2011).

Por otro lado, Grotberg (1995) parte de la idea de que todo ser humano posee la capacidad resiliente como capacidad universal y la define como una capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas. La resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovida desde la niñez. Grotberg (1995) destaca la universalidad de esta capacidad como parte del propio proceso evolutivo del ser humano para ponerla en práctica e incluso aprenderla desde niños. Ese mismo proceso del que parte Cyrulnik (1999) es el que nos muestra Grotberg (1995) a diferencia de que Cyrulnk lo define como un complejo proceso que surge de la investigación entre el individuo y su entorno, dándole un mayor énfasis a la relación con el otro.

Poco a poco fue perfilándose la definición y fue Rutter (1992) en García-Vesga y Domínguez-De la Ossa (2012) quien partía de la idea de que el sujeto resiliente se encontraba en un entorno y

debía poseer un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo y en la interacción entre las características del menor y su ambiente (p.66).

Con el cambio de siglo, fue Luthar quien introdujo junto con Cicchetti y Becker que la resiliencia consiste en un proceso dinámico que abarca la adaptación positiva dentro del contexto de una adversidad significativa (Luthar et al., 2000). En esta definición se parte de que no sólo el sujeto está sometido a una adversidad significativa, sino que además debe adaptarse de una manera positiva independientemente de las consecuencias que esto le pueda generar. La fundación Bernard van Leer (2002) publicó un estudio de revisión de cuatros programas llevados a cabo en América Latina en el que analizaban la resiliencia en el desarrollo infantil temprano. En dicho manual parten de la definición como una capacidad emocional, cognitiva y sociocultural de las personas/grupos que permite reconocer, enfrentar y modificar

constructivamente aquellas situaciones que causan un daño, un sufrimiento, y que amenazan el desarrollo humano. En esta definición podemos observar claramente, como tienen en cuenta no sólo la situación de adversidad que causa daño, una modificación constructiva del ser humano que le permite adaptarse positivamente y entender la resiliencia como un proceso, puesto que identifica tres claros componentes de la resiliencia: reconocer, enfrentarse la situación que genera dolor y acabar con la modificación.

Con el tiempo, se propone una adaptación del término y se define como aquella manifestación de la adaptación positiva a pesar de significativas adversidades en la vida (Luthar, 2003). Uno de los grandes entendidos en el tema es Cyrulnik (2001) quien define el concepto como un proceso que permite retomar algún tipo de desarrollo a pesar de la ocurrencia de una situación traumática. La postura de otros muchos autores como Masten y Powell (2003) fue entender la resiliencia como patrones de la vida del sujeto y la definen como “patrones de adaptación positiva en el contexto de riesgos o adversidades significativas (p.4). Como bien dice Morelato (2011) para Cyrulnik (2001) solo se puede hablar de resiliencia si se ha producido un trauma o una experiencia adversa que, aunque se instala en la vida del sujeto y no se olvida, permite la recuperación de algún tipo de desarrollo que dependerá de los capacidades internas y externas que posea el sujeto.

Una de las conceptualizaciones más básicas según Cyrulnik en una entrevista realizada por Madariaga y Arribillaga (2014) se habla de un proceso que consiste en iniciar un nuevo desarrollo tras periodos de agonía. Si dicho desarrollo es bueno, entonces se habla de resiliencia. Este autor es uno de los pensadores más representativos de la resiliencia con multitud de publicaciones sobre el concepto. Su relevancia le viene tal vez, desde sus orígenes pues, Cyrulnik sufrió en los seis primeros años de su vida, huidas continuas de los nazis hasta que su madre decidió dejarlo en una pensión porque no se podía hacer cargo de él, su padre había sido asesinado en Auschwitz (campo de concentración y exterminio nazi en Alemania) y su madre corría el mismo peligro. La sociedad de la época le auguraba un destino oscuro lleno de

patologías y desviaciones diversas, sin embargo, Cyrulnik consiguió superar el dolor de la pérdida de sus familiares y el horror que pasó durante esos años, y con el tiempo acabó convirtiéndose en un prestigioso neurólogo y psiquiatra con el objetivo en la vida de poder entender cómo actúa el ser humano ante las adversidades.

Cyrulnik (2013) en su libro ejemplifica la importancia de la educación en emociones a través de un caso de una niña de 14 años llamada Bárbara que en plena guerra escribía y recitaba poemas desde la clandestinidad mientras la gente moría a su alrededor siempre huyendo de la Gestapo para poder superar el horror que ocurría a su alrededor: “La educación precoz de las emociones imprimió en la niña un temperamento, un estilo de conducta que le permitió, al llegar el momento de la prueba, utilizar sus recursos internos” (p.33).

Además, Cyrulnik (2013) publica que, para poder llegar a comprender el concepto de resiliencia, previamente se deben de haber asumido que:

La adquisición de los recursos internos impresos en el temperamento desde los primeros años hará que sean capaces los niños de reaccionar frente a agresiones en la vida, estableciendo unas guías más o menos sólidas, la estructura de la agresión explicará los daños producidos por el primer golpe, pero es el significado que el sujeto le da o su entorno de ese golpe lo que explicará los efectos devastadores del segundo golpe, el que causa el trauma. Por último, la posibilidad de hallar lugares de afecto o las palabras que la sociedad dispone al sujeto herido, proporcionará las guías de la resiliencia que le permitirán reanudar un desarrollo alterado por la herida (p.27).

Por otra parte, la resiliencia según Grané (2019) puede entenderse como un proceso de reconstrucción humana, es decir, es la capacidad que permite volver a la vida después de haber padecido una adversidad además de la capacidad que permite la recuperación después de afrontar una crisis o incluso la capacidad que posibilita sobrevenir después de sufrir un trauma, es decir, centran la definición del concepto como la vuelta a la vida tras el ese momento tan crítico.

Junto a esto, nos gustaría resaltar el ejemplo que nos proporciona Santos (2019) sobre la resiliencia ya que nos ayudaría a hacernos una idea sobre el concepto mediante este paralelismo. Santos (2019) afirma que la resiliencia es como el crecimiento del bambú:

Durante un periodo aproximado de 5 años, solo se observa un pequeño brote porque todo su desarrollo está bajo tierra. El bambú crece hacia dentro y va construyendo una estructura tanto vertical como horizontal. Solo cuando afianza sus raíces durante ese tiempo, tiene capacidad de crecer velozmente hacia arriba alcanzando una altura de 25 metros. Algo así se puede aplicar a la vida, es imposible crecer con fortaleza si no se han desarrollado las raíces, y cuanto más alto se quiere llegar, más profundos deben ser los cimientos (pág 69).

Por su parte, González (2021) vincula el desarrollo de procesos resilientes a la autoregulación y autogestión emocional, infiriendo la importancia que tiene para desarrollar y consolidar la resiliencia en los más pequeños el hecho de disponer modelos adecuados para ello que sirvan de referente y apoyo.

Por otra parte, Cancrini (2021) afirma que, pese a las situaciones traumáticas vividas por algunos niños, es posible poner en marcha caminos que permitan desarrollar procesos resilientes a partir del trabajo en relación con el trauma y las experiencias vividas al respecto por la propia persona. De ahí que el autor remarque la radical importancia y necesidad de escuchar a la infancia en el sentido más profundo de la expresión.

Llegados a este punto entendemos pertinente plantear que, a nuestro entender, la resiliencia ha de conceptualizarse como una capacidad que favorece la superación de adversidades y que la persona puede desarrollarla en distintos momentos de la vida si bien lo deseable es que se generen, desde los primeros instantes de la vida, entornos bientratantes que favorezcan el desarrollo integral de la persona en este sentido.

1.4.2 Algunos Conceptos Próximos y Relacionados con la Resiliencia

Junto a la clarificación conceptual del término resiliencia que hemos tratado de llevar a cabo en el apartado anterior, entendemos necesario evidenciar aquí otros conceptos que durante muchos años se han venido utilizando en la red semántica y de la resiliencia e incluso se han planteado en algunos momentos como sinónimos, como pueden ser: invulnerabilidad (Uriarte, 2005), competencias personales (Luthar, 1993), personalidad resistente (Peñacoba y Moreno, 1998), proceso de protección o sentido de coherencia. De hecho, todos los constructos que a continuación se exponen también hacen referencia a aquellas características que debe tener el individuo resiliente que es capaz de enfrentarse a una situación negativa:

- Invulnerabilidad y resiliencia. El concepto de invulnerabilidad fue uno de los primeros conceptos que ha llevado a confusión por la proximidad conceptual. Ya en los años 60 dos psiquiatras realizaron estudios del comportamiento de pacientes con trastornos y traumas psiquiátricos con características de personalidad de fragilidad o vulnerables sometidos a agresiones o situaciones extremas que no eran capaces de superar y afrontar las situaciones problemáticas, con los que concluyeron que aquellos que sí que resistían las adversidades eran los sujetos invulnerables (Uriarte, 2005). Pero pronto Rutter (1993) decidió solucionar tal problema y concretó las diferencias existentes entre la resiliencia y la invulnerabilidad. Para ello, aseguró que la resiliencia es una cualidad cambiante y no es absoluta, que va modificándose en función de los individuos, de la edad de éstos, de las situaciones. Es decir, puede que un sujeto se muestre resiliente en cierto momento de su vida, y que no sea capaz de superar otras adversidades en otro momento puntual de su vida, o que tal vez, se muestre resiliente ante ciertas dificultades y no sea capaz de superar otras. Por lo que podemos decir que la resiliencia es cámbiate y no absoluta (Uriarte, 2005). Además, la resiliencia es un proceso capaz de ser desarrollado y promovido, está en continuo cambio mientras que la invulnerabilidad, está considerado como un rasgo intrínseco que le facilita al individuo el mantenerse

frente a la adversidad (Ortega y Mijares, 2018). Es decir, con la invulnerabilidad se nace y permanece en la personalidad del sujeto. Uriarte (2005) afirma que la invulnerabilidad es una cualidad estable en la persona que facilita la resistencia a la adversidad y le capacita para poder responder inéditamente. Es decir, la invulnerabilidad está considerada como una cualidad inestable, dinámica que se crea y se mantiene en la dialéctica persona-situación. Otra de las grandes diferencias establecidas entre ambos conceptos haría referencia a la posibilidad de que la vulnerabilidad e invulnerabilidad se atribuye al campo de la psicopatología mientras que a la resiliencia se la vincula más directamente con la psicología comunitaria, la educación y el trabajo social.

- Competencias personales y resiliencia. Al hablar del sujeto resiliente, nos referimos a aquel con capacidades para superar la adversidad que la vida le pone por delante, en muchas ocasiones el entorno facilita y en otras las relaciones con el entorno dificultad que en cierto momento se pueda desarrollar la resiliencia. El ser humano es un ser social por excelencia que vive en comunidad y su máxima tendencia es a relacionarse y crecer en consonancia con el entorno que le rodea. Esta capacidad de relacionarse es, al fin y al cabo, una competencia personal, como otras muchas que pueden tener los individuos. Sin embargo, la competencia social es, según Luthar (1993) una de las capacidades del ser humano más relevante, pues le permite al sujeto crecer de manera más adecuada en los diferentes contextos en los que el sujeto se puede ver metido. Cuando nos relacionamos con el entorno la predisposición para que todo salga bien es más grande, pues ese sentimiento de bienestar nos genera seguridad y confianza para poder alcanzar otras muchas metas. Algo distinto ocurre si tus relaciones sociales son débiles o negativas, la tendencia es a presentar inseguridades varias para poder afrontar con éxito cualquier situación que nos sobreponga. Para Becoña (2006) en Ortega y Mijares (2018) la competencia es una cualidad, esto es, un factor de promoción del nivel individual, que puede ser un componente vital en la resiliencia. Luthar (2006) en Ortega

y Mijares (2018) destaca las diferencias que existen entre los conceptos de resiliencia y competencia, y concreta que la competencia no implica riesgo, pero sí implica una serie de conductas observables que requieren de un ajuste positivo para tolerar los contratiempos que puedan surgir. En cambio, la resiliencia requiere de un ajuste positivo o negativo que se determina en términos de índices conductuales y emocionales e implica adversidad. Se concluye que el constructo de resiliencia precisa de la competencia y de la adversidad.

- Personalidad resistente. Este concepto también puede entenderse desde la concepción inglesa del concepto de *hardiness* (Kobasa, 1979) que haría referencia a la dureza o robustez. Se entiende por robustez aquella mezcla de rasgos personales con naturaleza adaptativa, y que abarcan el compromiso, el desafío o la oportunidad cuando surge una situación complicada. Uriarte (2005) destaca la dureza como uno de tantos factores mediadores (como podría ser biológicos, psicológicos o socioambientales) que se pondrían en marcha cuando el sujeto está sometido a situaciones adversas. Además, Lemos (2005) en Uriarte (2005) destaca que la dureza incluye variables cognitivas identificadas como puede ser el compromiso e implicación en la situación, sentido del control de sí mismo y la situación, mecanismos eficaces de afrontamiento y sentido de desafío que implica sentir las dificultades como una oportunidad de poder crecer personalmente. Fernández-Lansac y Crespo (2011) en Ortega y Mijares (2018) comentan que ambos conceptos (resiliencia y personalidad resiliente) hacen referencia a la capacidad de afrontar de manera adaptativa aquellas situaciones adversas en las que se ven inmersos los individuos, refiriéndose al compromiso, desafío y control. Afirman también que aquel individuo que es resistente tendrá mayor probabilidad de ser resiliente, sin embargo, el resiliente no tiene por qué ser resistente.
- Proceso de protección y resiliencia. Los procesos de protección son aquellos factores que funcionan como protectores del individuo. Así, los factores de riesgo ponen en

peligro el equilibrio del sujeto, es decir, consiguen maximizar aquellas consecuencias negativas que tiene el sufrir un contratiempo. Pero establecer claramente que está considerado como un factor de protección es una tarea complicada, ya que lo que a priori podría ser un factor de protección, en otro momento o ante otra situación o individuo, podría ser lo contrario, un factor de riesgo. Rutter (1990) en Uriarte (2005) comenta que “a veces un mecanismo de protección puede invertir de sentido y convertirse en un factor de riesgo y viceversa” (p.70). Tampoco podemos atribuir a los factores de protección una situación concreta de índole negativo pues incluso una situación perjudicial puede hacer que el sujeto aprenda y salga reforzado para posibles situaciones futuras.

- Sentido de coherencia y resiliencia. Aquella persona que posee un sentido de coherencia es aquella persona que tiene capacidad suficiente para saber manejar ciertas situaciones y salir airoso de ellas, es decir, se caracteriza por tener buenos recursos y saber hacer uso adecuado de todos esos recursos de los que dispone, además también, de todos los recursos que están a su disposición y que provienen del entorno que le rodea (Dematteis et al., 2012).
- Resistencia al estrés (coping). Lazarus y Folkman (1986) en Amarís et al., (2012) fueron los que introdujeron este concepto paralelo a la resiliencia, y parten de la idea de que cada sujeto tiene una forma muy característica de enfrentarse a las adversidades o situaciones complicadas en cada momento y que son muchos los factores que pueden llegar a desarrollar mecanismos de afrontamiento para estas situaciones que son esenciales tanto para resolver el problema en sí como para regular la respuesta emocional que ha provocado esta situación traumática. Es decir, estos autores destacan que ante situaciones estresantes el ser humano es capaz de desarrollar unas habilidades cognitivas y conductuales que pueden fluctuar en el tiempo y que se ponen en marcha para poder influir en las demandas específicas, tanto del medio exterior como del medio

interior, y que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.

1.5 Características y Factores Influyentes en el Desarrollo de la Resiliencia

En este apartado, teniendo en cuenta la pertinencia que surge en el desarrollo del estudio por delimitar con precisión el concepto en sí, pasamos a continuación a concretar una serie de características y peculiaridades del concepto sobre las que la mayoría de los autores estudiados coinciden.

1.5.1 Características

Una primera variable que se repite en muchas definiciones sería que todo sujeto que pone en marcha su capacidad resiliente lo hace dentro de un *contexto determinado* que no tiene por qué volver a darse en esas mismas condiciones, sino en otras bien diferentes. Tampoco tiene que volver a mostrarse resiliente *de forma continua* a lo largo de su experiencia de vida. Así, como afirma García-Vesga y Domínguez-De la Ossa (2013) la resiliencia “es un fenómeno humano y una experiencia de vida difícilmente replicable, que acontece en un momento específico, y por tanto no se puede generalizar” (p.72).

Otra de las características significativas de la resiliencia podría ser su inexactitud para definir el concepto debido ello a la gran *diversidad de variables* que podrían clasificarse como factores protectores o de riesgo. Así, Luthar y Cushing (1999) en García del Castillo et al., (2016) definen nuestro objeto de estudio como “el producto de una interrelación de factores que se activan como un proceso dinámico” (p. 61).

De esta forma, Garrido (2014) expone siete grandes características que definen nuestro concepto: situacional, multifactorial, evolutivo, no excepcional, procesual, fortalecimiento y adversidad específica.

- La característica *situacional* hace referencia a que la resiliencia se da en un lugar y en un momento concreto y es difícilmente repetible ese momento.

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

- Al hablar de característica *multifactorial* hace referencia a la infinidad de factores (protectores y de riesgo) influyentes en el concepto ya que dependiendo de la situación y de las características del sujeto podrán ser factores de riesgo o factores de protección, por lo tanto, la resiliencia podría contemplarse desde la perspectiva de esos múltiples factores.
- Además, el concepto de resiliencia abarca el ciclo vital completo del ser humano por eso hablamos de la característica *evolutiva* ya que cualquier individuo, independientemente de la edad, podrá desarrollar la resiliencia.
- Cuando hablamos de que el ser humano se enfrenta a adversidades no necesariamente tienen que ser situaciones traumáticas y altamente violentas. En función de la dificultad, podemos contemplar la característica *no excepcional* del concepto entendiéndola desde el punto de vista que este tipo de experiencias ocurren de manera cotidiana, por lo que aquellas personas consideradas resilientes deberán enfrentarse diariamente a situaciones vulnerables complicadas que forman parte del día a día de todos nosotros.
- Para llegar a ser resiliente, el niño debe pasar por un proceso largo y vital en el que va adquiriendo ese aprendizaje, a esto es a lo que se refiere Garrido (2014) enumerando la característica *procesual*.
- Este proceso que sufren todas aquellas personas que se convierten en resilientes, supone no solo un desgaste físico y psicológico, sino un aprendizaje positivo que le ayuda a superar la adversidad y a adquirir una percepción diferente que le sitúa en una situación preferente para poder llegar a superar las futuras adversidades que le vengan. A esto nos referimos con el *fortalecimiento* de la adversidad.
- Además, el autor suma una característica propia que denomina *adversidad específica* y la explica afirmando que cada ser humano contempla y experimenta adversidad de forma singular dependiendo de sus características personales y situacionales por lo que la adversidad es delimitada por cada persona en función de cómo lo percibe, cómo lo

entiende y cómo lo vive todo, ello sumado a ese bagaje pasado que todos llevamos a cuestas, por lo tanto, la adversidad se puede contemplar como específica.

En definitiva, para Vanistendael y Lecomte (2002) ser resiliente no implica necesariamente una recuperación completa de la herida producida por la situación traumática o adversa, sino que se caracteriza por ese crecimiento personal hacia un futuro diferente y nuevo, sin perder de vista el núcleo de dolor que se sufrió en el pasado y el cual se puede superar. Proponen pues, un cambio en la persona a partir de ese sufrimiento, pero mediante el aprendizaje, es decir, una metamorfosis del individuo.

Así pues, podemos afirmar que los principales atributos o características que engloba el concepto de Resiliencia son variados y se pueden consultar en la Figura 2.

Figura 2. Características de la resiliencia

García-Vesga y Domínguez-De la Ossa (2013)	Luthar y Cushing (1999) en García del Castillo et al. (2016)	Garrido (2014)
<ul style="list-style-type: none"> • Contexto determinado y no se da posibilidad de replica 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad de variables 	<ul style="list-style-type: none"> • Situacional, multifactorial, evolutivo, no excepcional, procesual, fortalecimiento, adversidad específica

Nota: Elaboración propia

1.5.2 Tipos de Resiliencia

Como veremos más adelante, existe la figura del tutor de resiliencia que es aquella que acompaña al sujeto en un proceso de recuperación emocional que ha vivido tras una adversidad. El tutor de resiliencia es cualquier persona que se encuentra muy próximo emocionalmente al sujeto que padece la dificultad y que es capaz de acompañarle en este proceso como guía. Un tutor de resiliencia puede ser un padre, una madre, un profesor, un amigo, un médico, un cura, un monitor de scouts ...

La sociedad es el entorno en el que el ser humano está inmerso y donde se rodea de infinidad de relaciones interpersonales, muchas de ellas son negativas y otras tantas marcarán la vida del individuo y ayudarán a superar ciertos conflictos emocionales que puedan surgir en la vida del ser humano. Para Madariaga (2014):

La resiliencia primaria o secundaria no es el resultado de un milagro, sino de un compromiso con la infancia de personas que han conocido en ellas mismas el efecto benéfico de los buenos tratos, resultados de la fenomenología del amor aportado por madres y padres competentes y/o otros adultos significativos. Es en estos contextos relacionales donde emerge la resiliencia de las niñas, niños y adolescentes, que cuando los experimenten les permitirá ser cónyuges resilientes y/o padres y madres resilientes, promotores de resiliencia en sus propios hijos a través del ejercicio de una parentalidad positiva (p.148).

Atendiendo a los tipos de resiliencia podemos encontrar en primer lugar, la *resiliencia primaria infantil* que según Madariaga (2014) hace referencia a la capacidad para hacer frente a los desafíos del desarrollo y a las adversidades que pueden conocer por su condición de niños o niñas dependientes del mundo adulto. Esta capacidad se desarrolla gracias a las competencias y habilidades de sus padres u otros adultos significativos que satisfacen sus necesidades y le respetan como sujetos legítimos (p. 136). Este tipo de resiliencia se puede desarrollar en los tres primeros años de vida del individuo, cuando se da un avance cerebral que se caracteriza por la organización y madurez de todas las conexiones cerebrales que predisponen al infante a tener un desarrollo óptimo. Si, además, el individuo está sometido a unos buenos tratos en su entorno familiar más cercano, conseguiremos desarrollar un apego sano y seguro que facilitará el desarrollo de dicha resiliencia. En palabras de Barudy y Dantagnan (2010) la resiliencia primaria corresponde a un conjunto de capacidades para hacer frente a los desafíos de la existencia, incluyendo experiencias con contenido traumático, manteniendo un proceso sano de desarrollo. Este apego sano es el resultado de los aportes educativos y socializadores ofrecidos por sus

padres u otros adultos significativos con competencias parentales (Madariaga, 2014). Así pues, Barudy y Dantagnan (2010) afirman que los ingredientes de la resiliencia primaria son: un apego seguro, empatía, habilidades, conocimientos, destrezas y comportamientos sociales altruistas, a través de los cuales los niños van ganando competencias de todo tipo.

Por otro lado, se contempla *la resiliencia secundaria* como:

la capacidad de los niños que han sufrido un dolor y daño traumático para luchar por superar las consecuencias de este daño, desarrollando un proyecto personal y social constructivo gracias al valor terapéutico del amor y la solidaridad que se encontraron en su entorno social (Dantagnan y Barudy, 2005 en Madariaga, 2014 p.140).

Así pues, en este sentido el entorno social es fundamental para entender este tipo de resiliencia ya que el apoyo afectivo-social de su entorno más cercano (tutores de resiliencia) es necesario para desarrollar este tipo de resiliencia a pesar de haber vivido situaciones complicadas en sus vidas. En palabras de los propios autores (Dantagnan y Barudy, 2011) es:

la capacidad de una persona de sobreponerse a los desafíos y adversidades de la vida gracias al apoyo afectivo y social de sus “tutores/as de resiliencia” a pesar de haber vivido experiencias de malos tratos en el inicio de su infancia (pág. 27).

Además, añaden un claro ejemplo para entender el concepto de *resiliencia resistente* con el siguiente relato:

Se trata de un niño que está obligado a sobrevivir en un río que le arrastra y le conduce en una dirección que él no ha elegido. La corriente es tan fuerte que a veces no solo le produce heridas y magulladuras, sino que le provoca la angustia de la posibilidad de no poder mantenerse a flote y ahogarse. Para no hundirse debe hacer uso de todos sus recursos propios, sobre todo en las zonas donde hay remolinos y la corriente se hace más fuerte y peligrosa. También, para esquivar las rocas que va encontrando a medida que el torrente le arrastra, debe movilizar toda su astucia y su perseverancia. Sus

recursos y su fuerza personal le permiten sobrevivir. A este fenómeno lo hemos denominado resistencia resiliente-(p. 28).

Estos recursos personales le hacen sobrevivir en un momento particular de su vida y le permiten protegerse y defenderse de manera inconsciente y automática. Además, conforman procesos que están ligados a la gravedad y la profundidad de los traumas psíquicos de las agresiones, no solo porque provocan dolores y estrés casi insoportables, sino porque además es muy difícil encontrarles un sentido sin volver a sentir más dolor, inseguridad y desamparo (Madariaga, 2014). El mismo autor (Madariaga, 2014) añade que

las diferentes formas de resistencia resiliente pueden transformarse en resiliencia secundaria si el niño o adolescente encuentran personas que les tiendan una mano solidaria y amistosa, hablamos de los tutores de resiliencia responsables de la emergencia de la resiliencia secundaria (p.139).

1.5.3 Factores de Protección y de Riesgo

Muchas de las primeras definiciones que se propusieron para aclarar el concepto de resiliencia centraban su foco de interés en las características personales de los niños, como puede ser la autoestima o la autonomía. Sin embargo, con el tiempo y tras muchos años de investigación concluyeron que quizás ese foco de interés estaba desenfocado y debían prestar mayor interés a los factores externos del niño (Luthar et al., 2000) factores que pasaron a denominar de riesgo o de protección según su naturaleza. El estudio de estos factores evolucionó desde el propio concepto y clasificación de estos hasta la comprensión, es decir, cómo dichos factores pueden llegar a incidir en el desarrollo de una adecuada resiliencia.

Diferentes investigadores que estudian el concepto afirman que la persona resiliente debe poseer ciertas características que lo protejan de caer en esa adversidad. Son los denominados factores protectores que hacen que los golpes sean amortiguados y generen los mínimos efectos adversos físicos y/o emocionales. Por lo tanto, podemos considerar los *factores protectores* como aquellas características, sucesos o incluso acontecimientos que hacen que el

individuo consiga enfrentarse a las situaciones adversas disminuyendo la posibilidad de un desajuste bio-psico-social.

También se llegó a describir los factores de protección por categorías y lo hicieron diferenciando entre factores externos e internos. Los primeros hacían referencia a aquellos que provenían del entorno físico que rodeaba a la persona y lo protegía del daño producido por la adversidad. En cuanto a aquellos atributos propios de la persona como pueden ser la seguridad y confianza en uno mismo, la autoestima, la empatía, etc. harían referencia a los factores internos.

Al mismo tiempo que ha ido evolucionando el concepto de resiliencia también lo ha ido haciendo el listado de factores de protección en mecanismos de protección. Rutter (1991) cambió el concepto de factores de protección por mecanismos protectores y definió la resiliencia como

aquella respuesta global en la que se ponen en juego los mecanismos de protección, entendiéndose no la valencia contraria a los factores de riesgo, sino aquella dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la situación adversa, en cada situación y respetando las características personales (Rutter, 1991, en Infante, 1997, p.10).

Rutter (1985) describió el concepto de factor de protección como las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo. Dos años después, este mismo autor completó su definición con la siguiente aportación que podemos encontrar en Mateu et al. (2013):

no hay que buscar los factores definidos como protectores, sino el proceso de desarrollo de los mecanismos involucrados en los procesos de la protección (mecanismos protectores). Bajo este aspecto de mecanismo, y no de interacción entre factores evoluciona el término de resiliencia que adquiere una característica de dinámica y de proceso (p.82).

Por su parte, Grotberger formuló el concepto de resiliencia como la interacción de factores resilientes provenientes de tres niveles diferentes: el soporte social (*yo tengo*), las habilidades (*yo puedo*) y la fortaleza interna (*yo soy y yo estoy*).

Podemos pues, definir los factores protectores como aquellos mecanismos o recursos que posee el individuo que hacen que se minimice el impacto de los elementos estresantes, modificando o incluso restableciendo el pronóstico negativo de los resultados, es decir, modifica, mejora o incluso altera la respuesta de una persona frente a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996). Sin embargo, es contradictoria esta denominación de factor de protección pues, como afirma Gil (2010), los factores de protección corresponden a un modelo médico destinado a la prevención que resulta incoherente con la idea de resiliencia, ya que si los factores de protección realmente protegieran del riesgo, no se manifestaría la resiliencia, entendida como “la capacidad humana de hacer frente, superar, salir fortalecido e incluso ser transformado por las experiencias de adversidad” (Grotberg, 1996 en Gil, 2010 p.32).

Pereira (2010) afirma en palabras de Cyrulnik y colaboradores (2018) que el factor principal de protección es contar con un tutor de resiliencia, que más adelante se abordará dicho concepto. En este sentido, Grotberg (1999) citada en García-Vesga y Domínguez-De La Osa (2013) plantea que “un factor de resiliencia sería contar con un ser querido que brinde amor incondicional, lo cual no actúa directamente en contra de ningún factor de riesgo, pero sí desarrolla una fortaleza intrapsíquica” (p.69).

Este amor de un ser querido que brinda afecto y protege es identificado en el ámbito de la resiliencia como un tutor de resiliencia y es considerado como la figura con la que se crean relaciones de apego, podría ser una madre, un padre, un hermano/a, abuelos/as, o algún adulto de especial relevancia y que ocupe un lugar privilegiado en la pirámide afectiva del niño o individuo. Según Cyrulnik (2004) en González (2010)

Un tutor de resiliencia es una persona, un lugar, un acontecimiento, una obra de arte que provoca un renacer del desarrollo psicológico tras el trauma. Casi siempre se trata de un adulto que encuentra al niño y que asume para él el significado de un modelo de identidad, el viraje de su existencia. No se trata necesariamente de un profesional. Un encuentro significativo puede ser suficiente (p.27).

Pero no sólo tener un tutor de resiliencia te ayuda a ser resiliente. Poseer ciertas características amplía la posibilidad de despertar tu capacidad resiliente. Las características del ser humano que coinciden con la personalidad resiliente son (Pereira, 2010 p. 14):

- Habilidades sociales: capacidad de establecer vínculos afectivos con otros, e incrementan las posibilidades de obtención de recursos (es decir, aquel sujeto que sea simpático y alegre dispondrá de muchos más recursos que aquel que por el contrario no tenga estas características).
- Creatividad: entendida como la capacidad del individuo de transformar el dolor en algo bello. Es importante destacar en este punto, el concepto de Oximorón de Cyrulnik como la escisión del individuo que ha sido herido en una situación traumática y le permite avanzar en la comprensión del proceso de construcción de la resiliencia. El oximorón haría referencia al contraste que ha sufrido un sujeto al recibir un gran golpe y consigue adaptarse dividiéndose en dos, una parte sufriría por recibir el golpe y la otra parte mejor protegida, aún sana pero más secreta, reúne, con la energía de la desesperación, todo lo que puede seguir dando un poco de felicidad y sentido a la vida (Cyrulnik, 2001).
- Humor: capacidad de reírse de uno mismo y de encontrar humor en aquella tragedia que has sufrido. Este factor es primordial para convertirse en resiliente.
- Autonomía: capacidad de ser autónomo ante los problemas, mantenerse alejado para que no consiga implicarte más de lo normal.
- Iniciativa: capacidad de autoexigencia y de ponerse a prueba en tareas cada vez más complejas.

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

- Introspección: capacidad de preguntarse a sí mismo y de responderse.
- Sentido moral: capacidad de comprometerse con valores.
- Confianza en uno mismo: confianza que se deposita sobre uno mismo, resultado del aprendizaje de las enseñanzas del tutor de resiliencia.
- Capacidad de dar sentido a lo acontecido: capacidad de dar sentido a lo que ha ocurrido desde tus propios valores y principios.

Cabe destacar pues, la contradicción de los factores de protección y de riesgo en función de los mecanismos surgidos de la interacción del sujeto con el medio y que puede llegar a poner en marcha un individuo, ya que la naturaleza del factor dependerá de la situación del sujeto en interacción con el medio.

Hablaremos de *factores de riesgo* como aquellas variables capaces de acrecentar los problemas o dificultades entendiéndolos desde una perspectiva estática y como un suceso categorizado como estresor. Sin embargo, no existe una clasificación única de elementos categorizados por estresantes y otros como protectores, sino que, una misma variable, puede comportarse como estresante en un momento determinado, y en otro momento concreto hacerlo como factor de protección. Por lo tanto, hablaremos de factor de protección o de riesgo en función de la repercusión que tenga sobre el sujeto y las circunstancias del contexto en el que se desarrolla y no de la naturaleza de la variable. Por ello, podemos clasificar los factores de protección en tres modelos, según Weber (1993) en Mateu et al. (2013):

1. Modelo compensatorio: los factores estresantes y los atributos personales se combinarían para predecir una consecuencia. El estrés severo podría ser combatido por aquellas cualidades personales o por fuentes de apoyo.
2. Modelo del desafío: el estrés es tratado como un potencial estimulador de competencia (cuando no es excesivo) por ende, estrés y competencia tendrían una relación curvilínea.

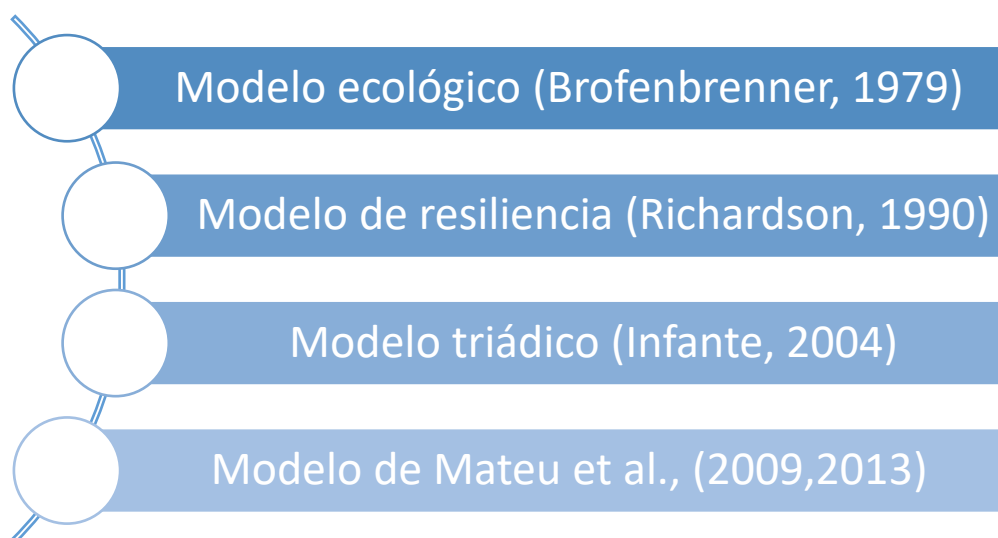
3. Modelo de inmunidad: existiría una relación condicional entre estresores y factores de protección quienes modularían el impacto del estrés en calidad de adaptación, pero podrían tener efectos no detectables (p.83).

1.6 Modelos Explicativos de la Resiliencia

Hemos hablado anteriormente de las generaciones de autores según la corriente en la que podían basar sus teorías. En este apartado vamos a tratar aquellos modelos en los que se respaldan las teorías del análisis de la resiliencia. Hay tantos modelos explicativos de la resiliencia como autores que estudian el tema, sin embargo, podemos destacar la base de conocimiento en el que se basa la primera generación, hablando del modelo triádico cuyo autor más relevante es Infante (2008).

Para poder clasificar con mayor eficacia los modelos de la resiliencia, decidimos analizarlos desde la categorización de los modelos, agrupándolos en aquellos que hacen referencia a los modelos explicativos del concepto propiamente dicho, y aquellos que hacen referencia a los modelos de promoción. En la figura siguiente podemos ver aquellos más significativos junto con el autor de referencia, agrupándolos según esta última categorización y por orden cronológico dentro de su categoría, con el fin de facilitar su lectura.

Figura 3. Modelos explicativos más relevantes



Nota. Elaboración propia

A continuación, presentamos de manera cronológica cada uno de los modelos que explican el concepto de estudio de este trabajo. Los modelos que intentaron estudiar la resiliencia pueden agruparse según la postura que adopten para explicar el concepto. De esta forma, tenemos aquellos que centran sus esfuerzos en analizar el trauma, la enfermedad con sus síntomas, que van a generar un profundo dolor y unas consecuencias derivadas de éste, hablaremos pues de los modelos centrados en el riesgo que se asocian con la primera época de estudio sobre el término. Con el paso del tiempo y tras muchos estudios sobre el concepto, pronto cambió la perspectiva de entender la resiliencia y los nuevos trabajos centraron su interés en las fortalezas de las personas para analizar cómo los seres a pesar de sufrir un gran golpe son capaces de responder de manera resiliente, hablaríamos entonces de los modelos centrados en las fortalezas.

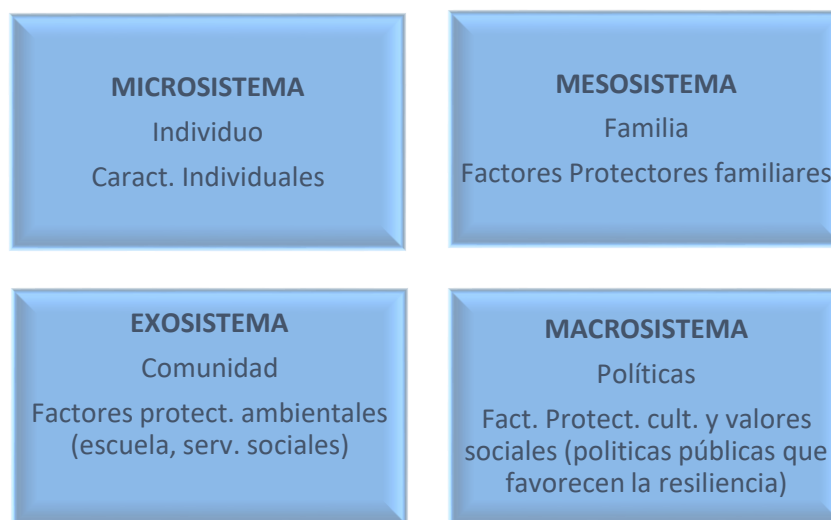
1.6.1 Modelo Ecológico (Bronfenbrenner, 1979)

Urie Bronfenbrenner (1979) padre de la teoría ecológica marcó su mayor interés en el entorno del individuo, y lo consideró crucial para entender el comportamiento humano. De esta teoría surgió el modelo ecológico-transaccional de la resiliencia que parte de la idea de que el individuo se encuentra inmerso en un entorno ecológico marcado por diferentes niveles que se entrecruzan para comprometer el desarrollo del ser humano. Infante (2008) afirma que la perspectiva que guía el modelo ecológico-transaccional de la resiliencia es que el individuo se halla inmerso en una ecología determinada por diferentes niveles que interactúan entre sí, ejerciendo una influencia directa en su desarrollo humano.

Este modelo marcó una clara diferencia entre la primera generación (que entendía la resiliencia como una característica propia del ser humano) y la segunda generación de estudios sobre la resiliencia (que entiende la resiliencia como característica propia que surge de la interacción entre los diferentes sistemas), puesto que fue uno de los pioneros que marcaron el inicio de la segunda generación de estudio. De hecho, autores de esta generación como Luthar y Cushing (1999), Masten (2001), Kaplan (1999) y Bernard (1999) en García-Vesga y Domínguez-

de la Ossa (2012) entienden la resiliencia como un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una relación recíproca que le permite a la persona adaptarse a pesar de la adversidad. Desde este modelo ecológico se entiende la resiliencia como un proceso dinámico que se encuentra inmerso en la ecología del desarrollo humano y viene determinada por diferentes niveles que interactúan entre sí (Mateu et al., 2013)

Figura 4. Niveles de la resiliencia



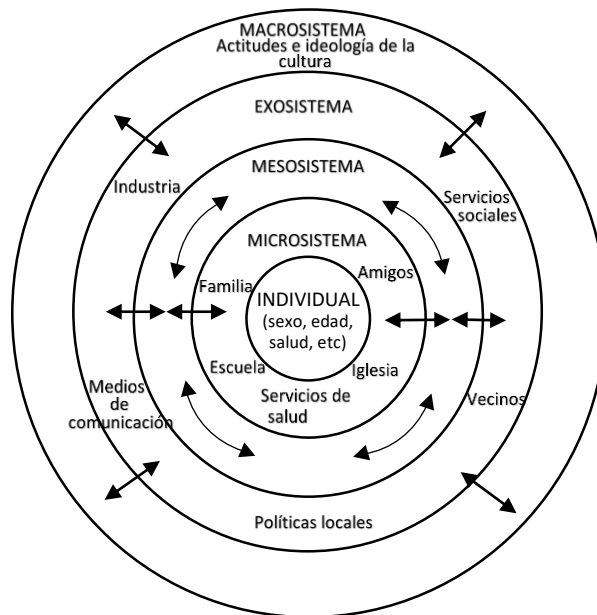
Nota. Elaboración propia a partir del Modelo de Mateu et al. (2013)

Como acabamos de mencionar, este modelo plantea la idea de que el individuo está inmerso en diferentes niveles que interactúan entre sí. No son niveles estancos e independientes y cada nivel depende de otro. El primer nivel hace referencia al aspecto ontogénico del individuo donde podríamos encontrar las características de la resiliencia, en un segundo nivel o mesosistema localizaríamos a la familia como factor protector, siguiendo con el siguiente nivel tendríamos el exosistema que haría referencia a la comunidad donde enmarcaríamos la vinculación directa del individuo con la comunidad que impone sus normas para una correcta convivencia, por ello podríamos encontrar la escuela o los servicios sociales como factores protectores del niño o del individuo. El último nivel y más alejado del individuo, sería el macrosistema donde ubicamos al ser humano en una cultura o etnia concreta que le facilitará o le dificultará la resiliencia.

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

A continuación, en la Figura 5 podemos observar el gráfico con el que Bronfenbrenner representa su modelo ecológico en el que se basó el modelo ecológico-transaccional de la resiliencia.

Figura 5. Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979)



Nota. Imagen original de Gratacós (2020)

Mateu et al. (2013) destacan la importancia de la familia, la escuela y la comunidad de la siguiente forma:

Es importante advertir que la resiliencia no es un rasgo de personalidad, sino que las personas son los actores y la fuente de sus adaptaciones resilientes, y que la familia, la escuela y la comunidad desempeñan un papel primordial, al proveer una serie de factores protectores que, al intentar interactuar entre sí, permitirán que se produzca la adaptación resiliente. La clave en este modelo para poder entender mejor los procesos de resiliencia haría referencia a la búsqueda de estos mecanismos. (p. 97).

Un ejemplo para poder clarificar este modelo de Bronfenbrenner (1979), sería el caso de un niño de 12 años llamado Paul que ha llegado al Sur de España, adoptado por una familia malagueña que esperaba ansiosa su llegada. Al recibirlo en el aeropuerto y acomodarse en su

casa con su nueva familia, explica las penurias que ha tenido que pasar en los diferentes orfanatos por los que ha ido pasando. Durante su cruel relato, no pierde la sonrisa y da muestras de su resiliencia al insistir en querer conseguir sus planes de futuro que tan minuciosamente había planificado durante tanto tiempo. Ahora se siente feliz y tranquilo porque sabe que ha llegado su momento, pues tanto su nueva familia como sus compañeros nuevos de colegio y profesores, le apoyan y le ayudan en todo aquello que necesita. Paul será protegido por su nueva familia, por todos los miembros del centro escolar al que asiste, por la comunidad y por las políticas públicas que facilitarán los mecanismos necesarios para alcanzar sus metas en esta nueva vida, todo ello acompañado de su fuerza interior y sus características personales que facilitarán todo este proceso de superación y de volver a crecer en un mundo nuevo.

1.6.2 Modelo de Resiliencia (Richardson et al., 1990)

En el modelo explicativo de resiliencia que proponen Richardson, et al. (1990) sostienen que el ser humano está sometido a diversas adversidades a las que tiene que hacer frente a través de sus factores de protección, sin embargo, cada individuo actuará de una u otra manera en función de esos factores de protección y reaccionará de manera consciente o inconsciente dando una respuesta concreta. Pero no todos damos la misma respuesta cuando estamos atravesando por una crisis que pone en jaque cualquier valor e idea sobre la vida, es en ese momento cuando puede producirse o no una crisis psicológica de ruptura total y absoluta del individuo. Ante una situación de este estilo, el ser humano puede actuar de diferentes formas según actúen los factores de protección y ambientales, a esta forma de actuar los autores le llaman reintegración.

Richardson et al. (1990) proponen las siguientes cuatro formas de responder a esta ruptura psicológica:

- Respuesta o reintegración disfuncional: el ser humano no es capaz de asumir esa ruptura que se sufre ya sea por motivos intrínsecos al individuo o por el contexto, pero sea por un motivo o por otro, acaba no siendo capaz de superar la situación, por lo que sufre

una reintegración disfuncional con conductas disruptivas o desadaptativas con el fin de hacer frente a los estresores del entorno.

- Respuesta o reintegración con pérdida: en este caso el individuo presenta una correcta motivación para poder llegar a conseguir superar las adversidades que la vida le pone por delante. Pero para poder llegar a superar la situación, el individuo debe pagar un alto coste y sufrir ciertas pérdidas en este complejo proceso, el individuo puede ver disminuir su autoestima al querer enfrentarse a esta situación, o bien puede llegar a adquirir ciertos rasgos de inadaptación.
- Respuesta o reintegración a zona de bienestar: reintegración homeostática: el ser humano atraviesa unas duras adversidades y es capaz de poder superar dicha situación y llegar a una situación muy similar a la anterior de la adversidad, sin embargo, pasa por este proceso sin beneficio alguno en su aprendizaje, por lo que se situará en una situación muy similar a la inicial y conseguirá reestablecer el equilibrio emocional.
- Respuesta o reintegración resiliente: la persona consigue superar la adversidad a través de sus factores de protección y consigue avanzar en una situación privilegiada ya que aprenderá de ese proceso y conseguirá superar esa crisis mediante un aprendizaje que le situará en una posición aventajada para poder conseguir el crecimiento personal postraumático. La persona sale fortalecida de esta crisis es capaz de afrontarla haciendo crecer sus posibilidades.

Para entender las diferentes respuestas que puede adquirir un sujeto ante una adversidad o varias adversidades que se le presentan, desde el modelo de Richardson et al. (1990) proponemos la historia inventada de José, un hombre casado de 45 años que trabaja en una empresa donde las condiciones económicas son muy ajustadas y donde trabaja más horas de las que le corresponden legalmente. Es padre de familia y se mantienen con su sueldo, por lo que tienen que hacer maravillas para poder llegar a fin de mes. Cuando el lunes José retoma su jornada laboral, su jefe le comunica que ha habido una reestructuración de la plantilla, y ha sido

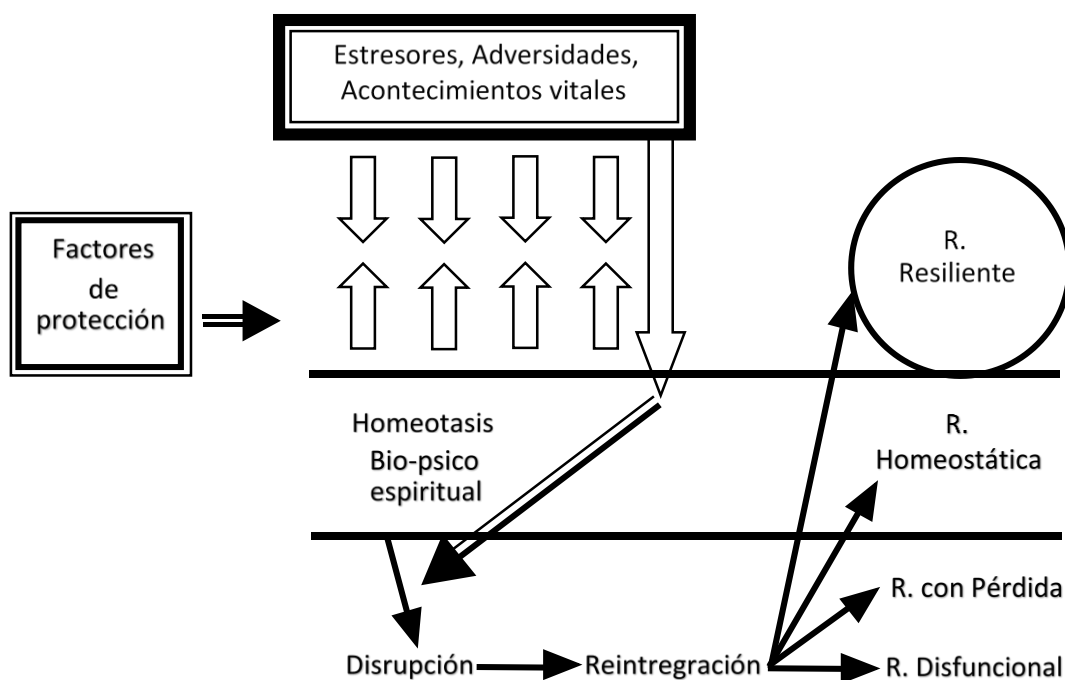
despedido. José es consciente de la gravedad de la situación y por mucho que le pide a su encargado que vuelva a considerar su despido, éste se mantiene firme en la decisión. Ante esta complicada situación José podrá responder de diferentes formas:

- Respuesta o reintegración disfuncional: ante la falta de habilidades personales y falta de apoyo también, a nivel familiar, José sufre una profunda depresión que le hace postrarse en la cama diariamente ante la lucha de su mujer e hijos para que encuentre una solución al problema, algo que le genera mucha más tristeza y falta de confianza en él mismo por la falta de recursos.
- Respuesta o reintegración con pérdida: la situación desborda a José quien se siente el único responsable de esta situación, además sus hijos y mujer todos los días se lo hacen saber. No encuentra trabajo y no tiene dinero para poder comprar comida a sus hijos. La única solución que encuentra es pedirle dinero a su hermano, con quien no habla desde hace 10 años por discrepancias con la mujer de José. El hermano vive cómodamente en su misma calle. A José le cuesta mucho tomar esta decisión, pero la situación le supera y decide hablar con él para que le ayude. Esta decisión es dura, pues aceptar la ayuda del hermano pasa por pedirle perdón por lo que ocurrió en el pasado, algo que le costó mucho superar a José y ahora debe volver a enfrentarse a ello, dejando atrás sus creencias sobre lo ocurrido, y disculparse así con su hermano.
- Respuesta o reintegración a zona de bienestar: tras muchas entrevistas de trabajo, José consigue un trabajo muy similar al que tenía inicialmente, pero con peores condiciones salariales y aumento de horas de trabajo. Decide aceptarlo, pues no tiene otra oferta mejor, y sacrificarse por ese sueldo. Es un trabajo muy mecánico que no le aporta ningún conocimiento a José y en el que no puede ascender y mejorar sus condiciones laborales.
- Respuesta o reintegración resiliente: José, con la ayuda de sus hijos decide ofrecerse como jardinero en la urbanización cercana a su casa, en la que sus vecinos disponen de muchas zonas verdes. José se gana la confianza de una familia y empieza a arreglarles el

jardín. La jardinería es algo que a José siempre le había gustado, pues aún recuerda como cuidaba su madre el jardín que tenían, cuando era pequeño. Siempre le ha llamado la atención este trabajo, pero nunca se había planteado el formarse en este ámbito. Pronto se corre la voz por la urbanización, José consigue cuidar del jardín de varias familias. Poco a poco, va ganando clientela, y decide invertir en un módulo de jardinería para formarse por las tardes. José ha superado la situación adversa que se le ha presentado y ha salido fortalecido en estos momentos de su vida.

En la siguiente figura se puede apreciar las distintas respuestas según Richardson et al. (1990).

Figura 6. Modelo de resiliencia según Richardson et al. (1990)



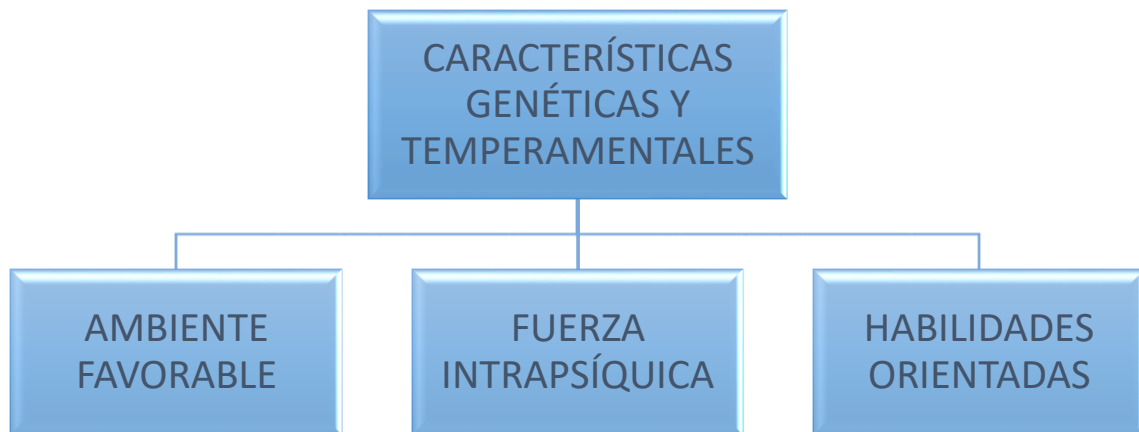
Nota. Extraído de Villaba Quesada (2004)

1.6.3 Modelo Triádico (Infante, 2004)

Como ya hemos comentado anteriormente, este modelo surge de la primera generación de investigadores en resiliencia, donde se pone su mayor énfasis en clasificar tanto los factores que podían proteger al individuo de los que le podían dañar. De aquí se obtiene la diferenciación en tres grupos de los factores de protección y de riesgo: aquellos que hacían referencia a los atributos individuales, las propias características de las familias y las características de los

ambientes sociales en donde los individuos se hallan inmersos (Infante, 2004). Según podemos apreciar en la Figura 7, tanto las características genéticas como las temperamentales se ubican en la base de la persona y es donde actúan directamente tanto los factores ambientales como los sociales.

Figura 7. Modelo triádico (Infante, 2004)



Nota. Extraído de Mateu et al. (2013)

En la Figura 7 el autor (2004) quiere transmitirnos con su modelo que el ser humano posee unas características que lo definen en el aspecto individual y contextual y son capaces de protegerlo frente a las adversidades por las que pueda atravesar. Aquel individuo que se muestre resiliente en cierta situación es porque sus características individuales y sociales así lo han predispuesto y así lo van preparando a lo largo de todo el proceso. Además, Infante propone un ambiente facilitador de ese aprendizaje en el que las características individuales dominan ese ambiente, así como el aprendizaje de ciertas habilidades y la fuerza interior del sujeto como factores o cualidades que van a facilitar al individuo la superación de la situación estresante o adversa. En la Tabla 2 proponemos algunos ejemplos de cada uno de estos factores. Este modelo que propone Infante de interpretación de la resiliencia fue pionero en la interpretación de los factores de protección centrado en las fortalezas ya que hasta el momento el foco de interés estaba en el estudio de aquellos factores que dañaban al sujeto, más que lo protegían. Este

punto de vista de la autora supuso un cambio radical de búsqueda de nuevos factores centrados en las fortalezas y fue a partir de este momento cuando las investigaciones cambiaron su perspectiva para centrarse en aspectos mucho más positivos que los que se habían dado hasta el momento, actualizando sus teorías tomando de base las iniciativas de Infante.

Para facilitar la comprensión de este modelo, al igual que los anteriores, proponemos un caso práctico.

Lucía una niña de 17 años que, tras varios años de repeticiones escolares, se enfrenta en una recogida de notas ella sola a su tutora que le trasmite literalmente que “ella no vale para estudiar, que mejor sus padres la lleven a trabajar”, comentario que hace unos años resultaba muy común y cómodo para algunos profesores para deshacerse de alumnado con algunas dificultades en el aula y quedarse con aquellos que no presentaban ninguna complicación. Lucía tenía un padre que le daba mucha importancia a los estudios, pero con un carácter algo fuerte que a la alumna le generaba cierto rechazo. Al llegar ese día Lucía a casa, reunió el coraje suficiente y tras pensar en diferentes alternativas, decidió contarles a sus padres lo ocurrido. La alumna quedó muy sorprendida, pues ella esperaba que su padre se encendiera y volcara sobre ella todo el enfado por no hacer las cosas como parecía que tocaba. Por el contrario, recibió comprensión, y apoyo por parte de sus dos padres, quienes, tras tener una acalorada reunión con la tutora de Lucía, optaron por cambiar de centro a la alumna y llevarla a un colegio mucho más pequeño y con un mayor control de sus alumnos. Aquel día marcó un antes y un después en Lucía, pues el apoyo incondicional de sus padres materializado en un cambio de centro y la muestra de que estaban con ella y no la iban a dejar sola, supuso en la alumna un cambio en sus responsabilidades que la llevaron a conseguir diferentes metas que Lucía se había propuesto, como graduarse en dos carreras universitarias, concluir dos másteres universitarios y alcanzar los estudios de post grado. El apoyo que sintió Lucía tanto por su familia, como por su nuevo centro escolar, le dio fuerzas para luchar y conseguir todo lo que se iba proponiendo en la vida.

Tabla 2. Factores de protección según Infante

<i>Ambiente favorable</i>	<i>Adquisición de habilidades</i>	<i>Fuerzas intrapsíquicas</i>
Relaciones cariñosas	Atención	Confianza
Comunicación preverbal	Habilidades sociales	Autocontrol
Sensibilidad simbólica	Mantenimiento de la	Autonomía
Resolución de problemas	concentración	Control de impulsos
Aliento y entusiasmo	Expresión social	Autoestima
Exposición controlada a la	Anticipación del futuro	Empatía
adversidad	Atención emocional	Flexibilidad
Dar oportunidades	Uso adaptado de la fantasía	Esperanza
Aceptación de los pares	Conducta prosocial	Optimismo
Disciplina	Manejo del estrés	Decisión ante riesgos
Contacto parental con la	Resolución de problemas	Iniciativa
escuela	Hobbies	Energía valentía
Ritos	Expresión creativa	
Tradiciones	Creación de opciones	
	Soluciones alternativas	

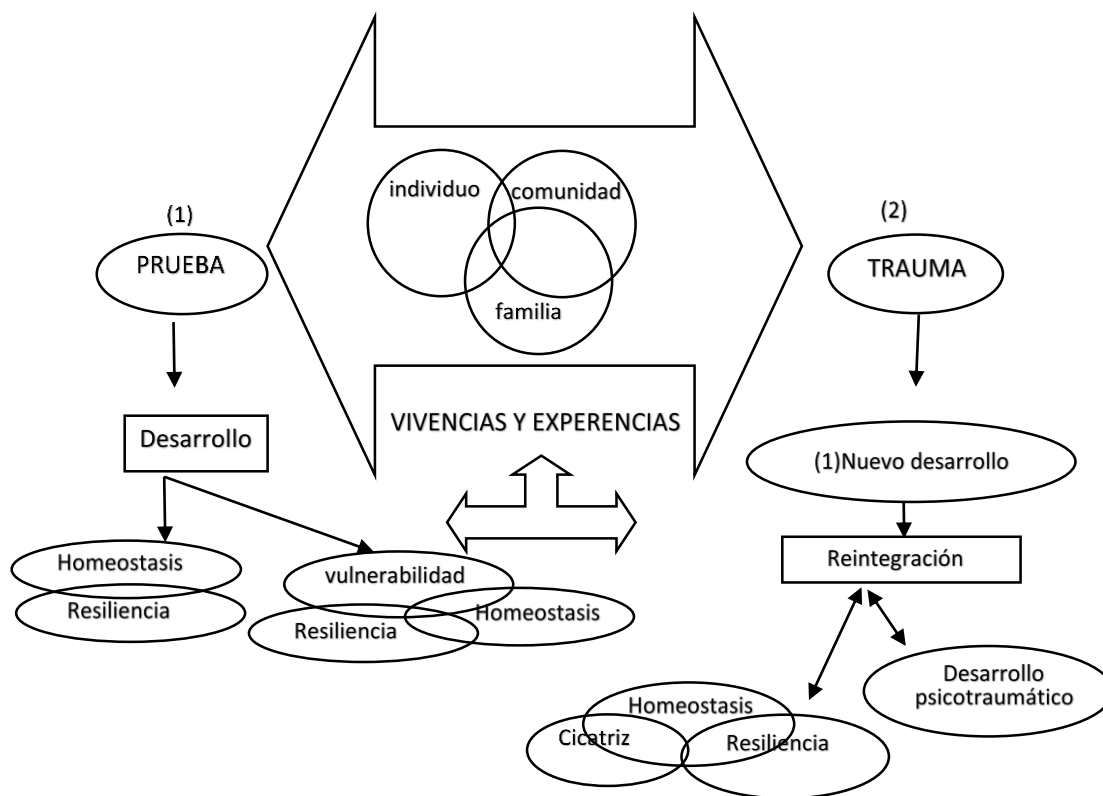
Nota. Adaptado de Mateu et al. (2013)

Pronto surgieron nuevos modelos de interpretación del concepto y quedó anticuado este modelo dando lugar a otros mucho más actuales.

1.6.4 Modelo Integrador de Mateu et al. (2009, 2013)

Mateu, et al. (2009, 2013) proponen un modelo explicativo de la resiliencia denominado modelo Integrador que se puede apreciar en la siguiente figura.

Figura 8. Modelo Integrador Mateu et al. (2009, 2013) y Cyrulnik (2009)



Nota. Extraído de Mateu, et al. (2009).

Para la mejor clarificación de este modelo, proponemos un ejemplo que ayudará a su comprensión.

Mari, acaba de perder a su marido tras una larga enfermedad y largos años de peregrinación de médico en médico. Ella se encuentra en un entorno familiar estable y reconfortable con su comunidad de amigos. Ante esta situación adversa, lo que salvará a Mari del sufrimiento constante, será la percepción del dolor que tenga ella y la lectura que hagan el resto de los miembros que habitan a su alrededor sobre esta situación, esto le llevará a afrontar la experiencia desde dos modos muy diferentes, como prueba o como trauma. Si su orientación de afrontar esta situación se centra en la prueba, Mari sufrirá una sintomatología concreta que dependerá de muchos factores y que podrá afectarle en mayor o menor medida. En el proceso de sufrimiento y superación de la situación, puede hacer que llegue a potenciar o adquirir

competencias personales como las cognitivas, sociales o emocionales entre otras, también podrá desarrollar o alcanzar algunas de sus debilidades y acabará el proceso, retornando a la situación previa a la adversidad alcanzando así una estabilidad homeostática con conatos resilientes. Por el contrario, Mari podría no llegar a desarrollar aprendizaje de ese duro proceso, potenciar alguna de sus vulnerabilidades e incluso perder por el camino alguno de sus recursos personales y ambientales.

Otra de las opciones que se le pueden llegar a presentar, es vivir la situación como trauma, en la que su reintegración a este nuevo desarrollo podrá avanzar por dos caminos bien diferenciados: desarrollo psicotraumático o desarrollo de resiliencia esencial. En el caso de un desarrollo psicotraumático, en el que se daría un porcentaje de probabilidad muy reducido según Bonanno (2004), la protagonista podría llegar a desarrollar alguna patología severa o incluso crónica. Sin embargo, ante un desarrollo de resiliencia esencial, Mari podría relatar y elaborar una narración sobre lo ocurrido con ayuda de los tutores de resiliencia y proporcionarle un sentido a esa situación para adquirir el nuevo desarrollo que conlleva la aparición de una “cicatriz” producida por el trauma vivido. Es en este momento, cuando se adquiere un aprendizaje que conlleva un crecimiento personal que modificará y beneficiará a las relaciones sociales y al propio sujeto. Algunas personas que se encuentran en este punto pueden llegar a encontrarle un sentido a la situación e incluso conseguir ayudar a otras personas que atraviesan una situación muy similar. Esta transformación, por tanto, acabaría en un proceso homeostático en el que la persona que ha sufrido dicho suceso acabaría en una situación emocional muy similar a la vivida antes de la experiencia traumática.

Mari es un claro ejemplo de miles de personas que atraviesan por situaciones muy complicadas en el proceso vital. Sin embargo, la manera de afrontar esa experiencia marcará la vida de las personas, de ahí la importancia de la educación de la resiliencia en nuestras escuelas. Para Santos (2019):

En casos en los que el individuo se vea capaz de superar aquel trance, la respuesta será adaptada, desarrollará su potencial y capacidad de resiliencia para el futuro. Cuando se percibe como una amenaza, la respuesta que se genera es inadecuada y genera dificultad para recuperar el equilibrio homeostático; en consecuencia, tendrá mayor vulnerabilidad para enfermar (pág.64).

En el modelo Integrador sobre la resiliencia que proponen Mateu et al. (2009, 2013) se expone de manera muy ilustrativa los procesos vividos por una persona que atraviesa una situación adversa. En este modelo se tienen en cuenta las aportaciones de Cyrulnik (2009) que se basan en la percepción subjetiva del individuo cuando tiene que afrontar una experiencia adversa y poner en marcha los mecanismos de protección y de riesgo para intentar sobrellevarla, la percepción de dicha experiencia puede clasificarse en trauma o prueba en función de la respuesta de la persona (Cyrulnik, 2009). Este autor diferencia ambos conceptos destacando el trauma como una percepción subjetiva, tal vez negativa, que ocurre ante un acontecimiento concreto en el que el sujeto tiene la posibilidad de superar a pesar de que no volverá a ser igual que antes de este proceso. La persona cuando sufre el trauma, muere y al renacer de esa muerte puede darse la resiliencia, sin embargo, la persona queda atrapada por el trauma. Lemaître y Puig (2005) definen el trauma como algo imprevisible, hay que sobrevivir y provocará una pérdida de una parte de uno mismo y es ahí donde puede surgir la resiliencia esencial. Por lo tanto, dicha percepción variará en función de la interpretación del dolor que haga cada sujeto y la lectura de lo ocurrido que se haga. Cyrulnik (2009) denomina la “teoría del doble golpe” a esa lectura que hace el propio sujeto sobre lo ocurrido y la lectura que hacen los demás, es decir, como las personas que están alrededor del sujeto que sufre la situación adversa interpretan lo sucedido. Según Grané y Forés (2007) el primer golpe es el que deja a la persona aturdida tras la adversidad y produce la herida y el consecuente daño. Cuando la otra persona-observador de los hechos estigmatiza a la persona que está sufriendo, se produce el segundo golpe. Este aspecto es muy relevante, ya que consigue que no se cure o repare y que perdure la cicatrización

del trauma. Según la interpretación del autor, para poder superar el primer golpe, es necesario la cicatrización y para mitigar las consecuencias del segundo golpe, sería necesario un proceso de metamorfosis de la desgracia a través de la narración de lo ocurrido.

Sin embargo, la persona puede afrontar la situación desde una perspectiva totalmente distinta, la prueba, en la que pasa por una situación muy similar al trauma, pero la diferencia se basa exclusivamente en el afrontamiento que realiza la persona sobre el acontecimiento, es decir, la persona vive la experiencia desde el sufrimiento y la lucha por conseguir superar la situación, pero se siente viva, no llega a morir y consigue superarla con éxito sintiendo alivio y orgullo por haberla afrontado. Es en este mismo proceso en el que pueden aparecer conatos de resiliencia.

La experiencia vivida, según este modelo, no debe clasificarse ni en un extremo (como adversa) ni en el otro (traumática), ya que esta misma clasificación dependerá únicamente de la percepción que tenga el individuo y cómo vivencie esa situación. Mateu et al. (2009, 2013) afirman que el individuo podrá adquirir un desarrollo que no será absoluto, sino que será gradual y dependerá del suceso (intensidad, duración, intencionalidad, mirada de los otros, etc.) y de los mecanismos que el sujeto ponga en marcha.

Cabe destacar la relevancia dentro de este modelo que se hace de la interacción entre el sujeto y el entorno que le rodea, en la prevención, la actuación y el autoconocimiento.

1.7 Los Modelos de Promoción de la Resiliencia

Los modelos anteriormente explicados hacen referencia a estudios científicos que han investigado cómo se desarrolla la resiliencia, cómo funciona el proceso de ser resiliente y todos los aspectos que giran alrededor de este concepto para llegar a entender su funcionamiento. Así, autores como Bronfenbrenner, Infante (2008), Richardson, (1990) entre otros, estudiaron desde sus inicios la resiliencia para poder entenderla y así poder ponerla en práctica en entornos concretos. Gracias a los estudios de todos estos autores, hoy en día sabemos cómo funciona este proceso resiliente, cuáles son las características de aquellas personas que son consideradas

resilientes o incluso los factores de protección y de riesgo que nos facilitan o nos dificultan esta labor.

¿Pero qué ocurre una vez ya conocemos con detalle cómo funciona este proceso de ser resiliente? ¿Podemos desde la sociedad educar a nuestros alumnos e hijos en la resiliencia? Algo está claro con respecto a todas y cada una de estas preguntas, y es que la resiliencia podemos enseñarla, podemos hacer de nuestros alumnos, individuos más resilientes, podemos convertir nuestros centros en centros más resilientes.

Para ahondar en este tema, partiremos de los modelos de promoción de la resiliencia, modelos que van a facilitarnos la aplicación práctica de esta capacidad para poder aplicarla en cualquier ámbito – ver Tabla 3-.

Tabla 3. Modelos de promoción de la resiliencia

<i>Modelos de promoción</i>	<i>Autores</i>
El mandala de la resiliencia	Wolin y Wolin (1993)
Los pilares de la resiliencia	Grotenberg (1995)
La rueda de la resiliencia	Milstein y Henderson (2003)
La casita de la resiliencia	Vanistendael y Lecomte (2003)

Nota: Elaboración propia

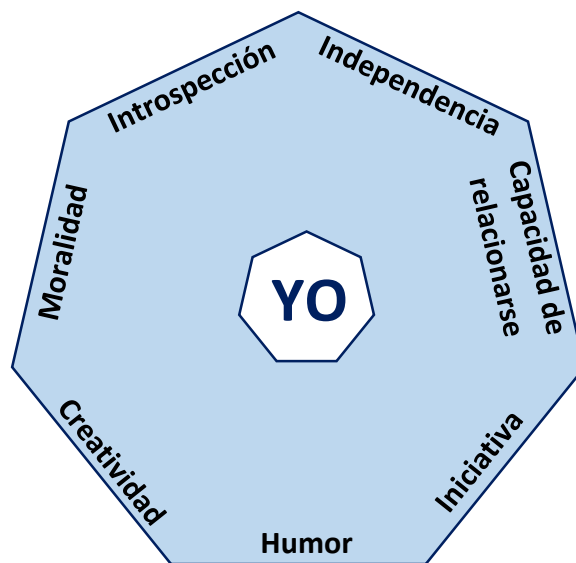
1.7.1 El Mandala de la Resiliencia de Wolin y Wolin (1993)

De los estudios de Wolin junto a su esposa surgen con amplio detalle los siete pilares o rasgos de las personas resilientes. Garrido (2014) explica en su trabajo que la investigación se basó en el análisis del discurso a través de entrevistas realizadas a 25 adultos que pese a haber experimentado una infancia en ambientes adversos consiguieron convertirse en adultos exitosos.

Decidieron plasmar sobre una gráfica los siete rasgos encontrados, al cual llamaron el mandala de la resiliencia (Figura 9). Estos siete rasgos a pesar de estar ubicados en compartimentos estancos son conceptos totalmente relacionados entre sí, y dependientes entre ellos, ya que unos dependen de los demás. Son rasgos internos y cambiantes a lo largo de

la vida de la persona. El concepto de mandala fue seleccionado así ya que, según Uriarte (2005) los indios navajos del suroeste de Estados Unidos tienen el término mandala para designar la fuerza interna que hace que un individuo enfermo pueda resistir y sobreponerse a la enfermedad y alcanzar paz y orden interno.

Figura 9. Modelo del mandala de la resiliencia de Wolin y Wolin (1993)



Nota: Extraído de Wolin y Wolin (1993)

Mateu et al. (2009, p.239) para explicar los siete pilares que propone Wolin y Wolin en su mandala de la resiliencia, explica las siete características que incluye el mandala:

- Introspección: capacidad de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta, sin juzgar dicha respuesta ni etiquetarla. Hace referencia a la capacidad de reflexionar sobre nuestros pensamientos, ya que de esta forma conseguiremos aumentar la capacidad de toma de decisiones, conocer más ampliamente cuáles son nuestras virtuales y debilidades para poder enfrentarnos mejor a las situaciones difíciles.
- Independencia: capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento. Saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas, el ambiente adverso que rodea al individuo.

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

- Capacidad de relacionarse: habilidad para establecer lazos e intimidad con otros y equilibrar la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros, como la empatía o la sociabilidad.
- -Iniciativa: gusto por exigirse y ponerse a prueba en tareas cada vez más exigentes. Hace referencia a la capacidad de enfrentarse a tus propios problemas para resolverlos desde el control y la serenidad.
- Humor: capacidad para encontrar lo cómico en lo trágico. Ayuda a superar los obstáculos y problemas, a hacer reír y reírse de lo absurdo de la vida (Jauregui, 2007 en Mateu et al., 2009).
- Creatividad: capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. En los infantes podemos expresarnos con la creación de juegos, para transmitir así miedo, rabia o desesperanza ante complicadas situaciones.
- Moralidad: extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad y capacidad de comprometerse con valores (sobre todo a partir de los 10 años). Hace referencia a la conciencia moral, a la capacidad de comprometerse según la escala de valores que cada uno posea para saber diferenciar lo bueno de lo malo y viceversa.

Una vez expuestas las características más importantes de lo que considera Wolin (2000) que es la persona resiliente, utilizó estos rasgos para establecer un programa de promoción de la resiliencia basado en las fortalezas de la persona, dejando de lado el enfoque centrado en el riesgo. Además, Suárez (2004) en Mateu et al. (2009) reorganiza y sintetiza los siete pilares de Wolin y Wolin en cuatro componentes:

Tabla 4. Componentes sintetizados de la resiliencia

<i>Competencia social</i>	<i>Resolución de problemas (iniciativa)</i>	<i>Autonomía (autodisciplina, independencia, locus de control interno)</i>	<i>Expectativas positivas de futuro</i>
Habilidades sociales, autoestima, empatía, humor, flexibles y adaptables a los cambios, moralidad, creatividad, optimismo. Habilidades prosociales.	Habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente y la posibilidad de buscar soluciones alternativas.	Se refiere al sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y al control de elementos del propio ambiente.	Autoeficacia, expectativas saludables, dirección hacia objetivos, sentido de la anticipación y de la coherencia, fe en un futuro mejor y capacidad de pensamiento crítico

Nota: Extraído de Suárez (2004) y adaptado del Mandala de Wolin y Wolin (1993)

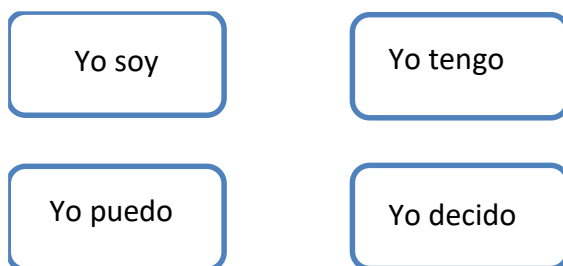
1.7.2 Los Pilares de la Resiliencia de Grotberg (1995)

Edith Grotberg (1995) hacía referencia a los *pilares de la resiliencia*, modelo que propuso y que surgió tras el análisis de las verbalizaciones que producían en los discursos los niños que fueron sometidos a estudio. Analizaron todas aquellas producciones orales que realizaban los adolescentes y niños y que pudieran guardar una estrecha relación con características de la persona resiliente. Tras este estudio detallado de todas las producciones sometidas a estudio, la investigadora junto con su equipo concluyó cuatro competencias clave para llegar a ser resiliente:

- Autoestima.
- Autoconfianza en un mismo y en el entorno que te rodea.
- Autonomía.
- Competencia social.

Además, estas capacidades fueron vinculadas estrechamente con las atribuciones de los jóvenes estudiados y establecieron cuatro expresiones o verbalizaciones que configuran el desarrollo humano, es decir, a través de estas cuatro verbalizaciones podemos llegar a caracterizar al sujeto:

Figura 10. Los pilares de la resiliencia



Nota: Elaboración propia a partir de Grotberg (1995)

Los modelos de promoción de la resiliencia basados en este modelo deben procurar someter al individuo a situaciones orientadas a conseguir verbalizar estas expresiones para poder llegar a convertirse en un ser resiliente. Mediante estas verbalizaciones, Grotberg propone extraer un perfil resiliente del individuo a través de sus interacciones sociales. A partir de la clasificación de estas cuatro verbalizaciones (yo tengo, yo soy, yo puedo, yo decido) propone formar a los alumnos en verbalizaciones de este tipo para fomentar la resiliencia. Sin embargo, no es necesario que aparezcan todas estas habilidades, pero una única habilidad no es suficiente para poder desarrollar la resiliencia. Se requiere de las combinaciones de para poder poner en marcha la capacidad resiliente. Además, la autora entiende la resiliencia no como un proceso estático, sino con carácter dinámico y en constante movimiento.

Así proponemos una serie de atribuciones verbales de cada una de las categorías del modelo de Grotberg:

Tabla 5. Verbalizaciones del Modelo de Grotberg

<i>Categorías</i>	<i>Verbalizaciones</i>	<i>Ejemplos</i>
YO SOY	Una persona por la que otros sienten aprecio y cariño. Feliz cuando hago algo bueno Trabajadora y muy empática. Dispuesta a ayudar a todos los que me lo piden. Segura de mí misma. Amiga de mis amigos/as.	Una persona que se esfuerza por lograr aquello que quiere. Me respeto a mí misma y a mis amigos y familiares. Trabajadora y muy empática. Dispuesta a ayudar a todos los que me lo piden. Segura de mí misma. Amiga de mis amigos.
YO TENGO	Personas cerca de mí en las que puedo confiar. Una familia y amigos que se preocupan y cuidan de mí. Un trabajo que me gusta. Mis necesidades básicas cubiertas. Un modelo de educación correcto y adecuado que me han proporcionado mis padres.	Personas cerca de mí en las que puedo confiar. Una familia y amigos que se preocupan y cuidan de mí. Un trabajo que me gusta. Mis necesidades básicas cubiertas. Un modelo de educación correcto y adecuado que me han proporcionado mis padres.
YO PUEDO	Cuidar de mi familia para asegurarles su bienestar. Mediar entre las distintas partes de un conflicto para conseguir resolverlo. Expresar mis sentimientos y pensamientos a través de la educación y el respeto Trabajar para ayudar a aquel que lo necesite.	Cuidar de mi familia para asegurarles su bienestar. Mediar entre las distintas partes de un conflicto para conseguir resolverlo. Expresar mis sentimientos y pensamientos a través de la educación y el respeto Trabajar para ayudar a aquel que lo necesite.
YO ESTOY	Actuando siempre desde la seguridad y confianza de que todo saldrá bien. Pensando en el bien de todos los que me rodean.	Actuando siempre desde la seguridad y confianza de que todo saldrá bien. Pensando en el bien de todos los que me rodean.

Apoyada por la gente que me quiere y me rodea.	Apoyada por la gente que me quiere y me rodea.
Asesorada por quien quiere lo mejor para mí.	Asesorada por quien quiere lo mejor para mí.

Nota: Elaboración ampliada a partir de Mateu et al. (2009)

Mediante la recogida de verbalizaciones como las que hemos visto anteriormente, la autora creó una guía de promoción de la resiliencia en 2005 en la que incluyó propuestas prácticas para generar la resiliencia con el fin de dar a conocer el concepto y formar a aquellos docentes que estuvieran interesados en el tema. Esta guía según Mateu et al (2013) exponen que aquellos mecanismos protectores también pueden ser considerados como habilidades que se dan en el inicio de la vida, infancia, son la capacidades que posee el individuo y que le facilitan la interacción con el ambiente en compañía de iguales, de esta forma se desarrollará la resiliencia potenciando la autoestima, el humor, etc. promueven también los mecanismos protectores, como habilidades, capacidades individuales, desde la infancia ya que proponen que para que se dé la resiliencia tiene que haber una interacción con otros individuos (autoestima humor, etc.).

Dentro del marco anglosajón podemos encontrar la aportación de Milstein, y Henderson (2003) quienes contribuyen no sólo al diagnóstico de la resiliencia sino también a la promoción de la misma. El modelo que proponen, denominado *la rueda de la resiliencia*, se basa en seis pasos para la construcción de la resiliencia. Además, propone cuáles son los principales obstáculos y estrategias necesarias para que se produzca dicho proceso.

El modelo propuesto consiste, como ya hemos comentado, en seis pasos para generar la resiliencia. Tres de ellos podríamos agruparlos ya que abogan por la prevención y centran su interés en los factores de riesgo individuales y del ambiente. Los otros tres, se agrupan para definir la intervención propiamente dicha y pone su énfasis en la construcción de la resiliencia en el ambiente. De esta forma, nos encontramos los tres primeros pasos que harían referencia a esa primera fase de *prevención*, que tratarían de mitigar los factores de riesgo y serían:

- Enriquecer los vínculos prosociales: consiste en fortalecer los vínculos afectivo-sociales entre los individuos, puede darse entre los padres, entre el docente y los alumnos/as, o entre los miembros de la comunidad educativa del centro.
- Fijar límites claros y firmes: hace referencia al hecho de crear normas y límites dentro del currículum escolar para fortalecer la convivencia y disminuir aquellas posibles conductas de riesgo que se puedan dar. En este aspecto es importante que tanto alumnos como docentes estén implicados en la elaboración e implementación de dichas normas para que las acepten y respeten.
- Enseñar habilidades para la vida: aquí se proponen trabajar determinadas habilidades como la cooperación, la resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones, así como un manejo sano del estrés. En este apartado, Mateu et al (2013) destaca la importancia de la inteligencia emocional y social en forma de programa para poder aplicar y fomentar este aprendizaje para la vida.

A continuación, se exponen los tres pasos que harían referencia a la *intervención* de la construcción de la resiliencia:

1. Brindar afecto y apoyo: por todos es sabido que la profesión de docente implica ciertos “poderes especiales” para poder sacar adelante a los alumnos tanto académicamente como emocionalmente. Uno de estos “súper poderes” podría ser la comprensión del alumno y su entorno, la empatía al estudiante, así como la perseverancia en el trabajo, estas podrían ser algunas de las habilidades que le podemos atribuir al buen profesor. Pero estas prácticas carecerían de sentido si todo no se entiende desde el afecto y apoyo del profesor al alumnado. Hablaremos más adelante de la figura del tutor de resiliencia como la persona que brinda apoyo y afecto y ayuda al alumno/a reforzar su sistema de fortalezas para convertirse en una persona resiliente. Así pues, es el profesor quien debe

asegurar un apoyo seguro al alumnado para que éste sea capaz de atravesar cualquier situación adversa que le pueda surgir.

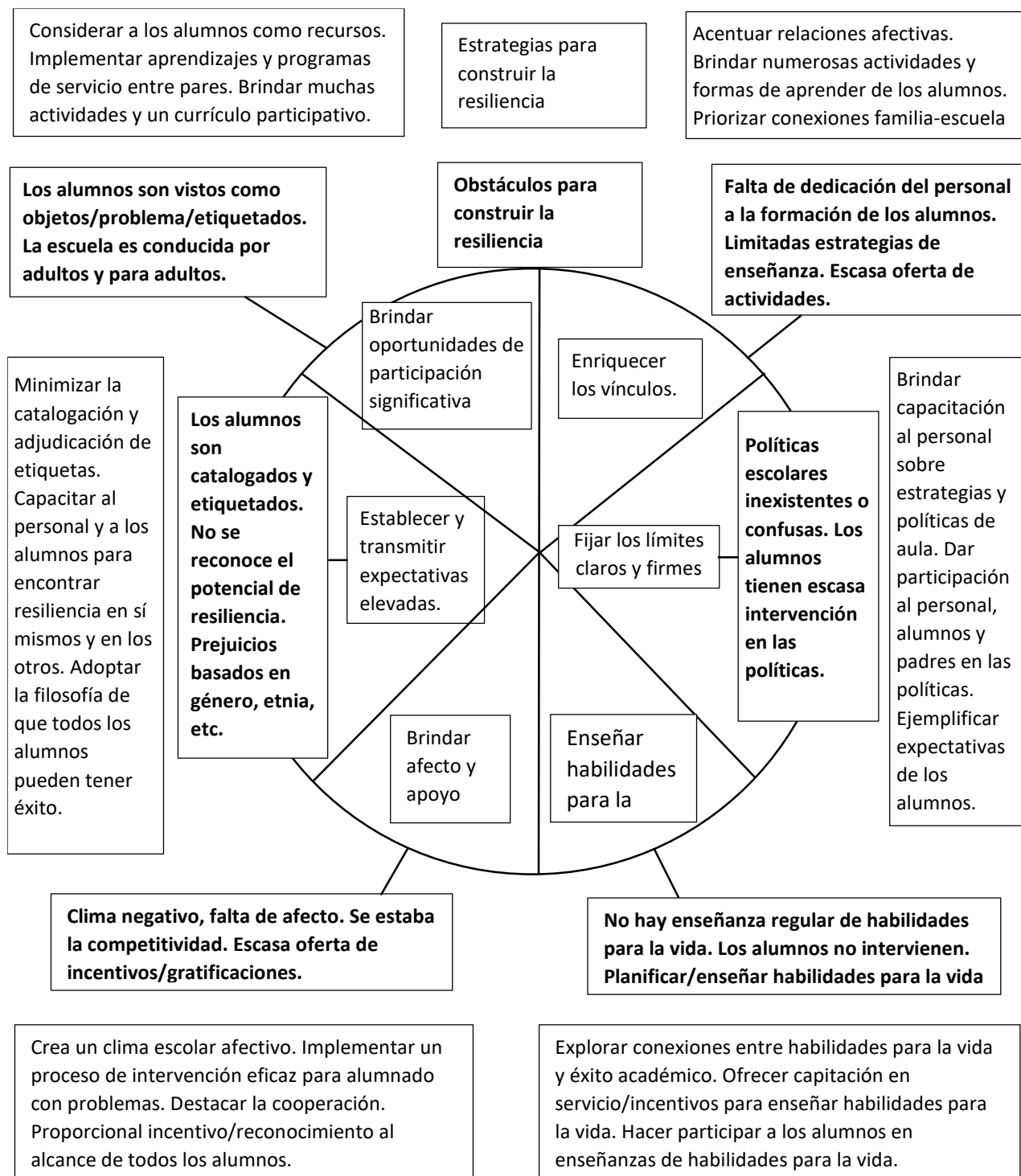
2. Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas: las expectativas que a priori tienen algunos docentes o los propios alumnos/as sobre sus metas pueden clasificarse como bajas y esto hace que la motivación decaiga, por lo que se deberá mantener y transmitir elevadas y realistas expectativas para sean también motivadoras y eficaces.
3. Brindar oportunidades de participación significativa: en los centros debe haber espacios cada vez más numerosos en los que se potencien la resolución de problemas en los que debe estar implicado no solo el alumnado y el profesorado, sino también las familias, así como cualquier agente que pertenezca al centro educativo como, por ejemplo, la dirección del centro. Se debe entender la toma de decisiones en la resolución de los conflictos como la base para construir individuos resilientes que participen activamente en la vida del centro escolar.

1.7.3 La Rueda de la Resiliencia de Milstein y Henderson (2003)

En este apartado, podemos observar en la Figura 11 la rueda de la resiliencia propuesta por Henderson y Milstein (2003) extraída de Mateu et al (2013). En esta figura podemos observar cómo se detallan no solo los pasos anteriormente explicados, sino que también se proponen los obstáculos que pueden surgir al aplicar este modelo de promoción de la resiliencia, así como también las posibles estrategias.

El modelo de Henderson y Milstein (2003) que llamaron la rueda de la resiliencia se resume en seis pasos fundamentales para promocionar la resiliencia. Los tres primeros pasos centran su interés en la prevención mitigando el riesgo individual y ambiental, los tres últimos pasos pondrían su foco de atención sobre la intervención directa de la resiliencia, en los que brindar afecto y apoyo sería primordial para la construcción del concepto.

Figura 11. La rueda de la resiliencia



Nota: Extraído de Milstein y Henderson (2003)

1.7.4 La Casita de la Resiliencia de Vanistendael y Lecomte (2003)

Stefan Vanistendael fue un sociólogo y psicólogo que dedicó parte de sus estudios a entender cómo se puede llegar a promover la resiliencia entre los individuos. En una de sus definiciones del concepto utiliza las ideas de capacidad, proceso y construcción. Estos tres atributos nos hacen entender la resiliencia como un proceso, pero para entender cómo considera Vanistendael que se da este aprendizaje, propone una semejanza: entenderlo como la construcción de una casa con sus pilares, habitaciones, pisos, ...etc. Esta representación de la casita nos sirve de manera muy gráfica para poder entender los aspectos más necesarios de la resiliencia para poder promover la resiliencia con esta herramienta tan pedagógica. Además, éste ha sido uno de los modelos que más ha sido utilizado en las escuelas para promocionar la resiliencia, ya que permite adaptar esta estructura de casa a cada caso en particular, pudiendo añadir y quitar los elementos que se consideren oportunos. Tal ha sido la importancia de este modelo, que fue evolucionando y lo que inicialmente había sido planteado, fue mejorando y cambiando la estructura añadiendo, por ejemplo, en 2010 por el propio autor, una chimenea en el tejado de la casa que haría referencia al calor del hogar o la comprensión de todas y cada una de las habitaciones de la casa. Este modelo fue concretamente implantado en diversas escuelas holandesas (Gil, 2010).

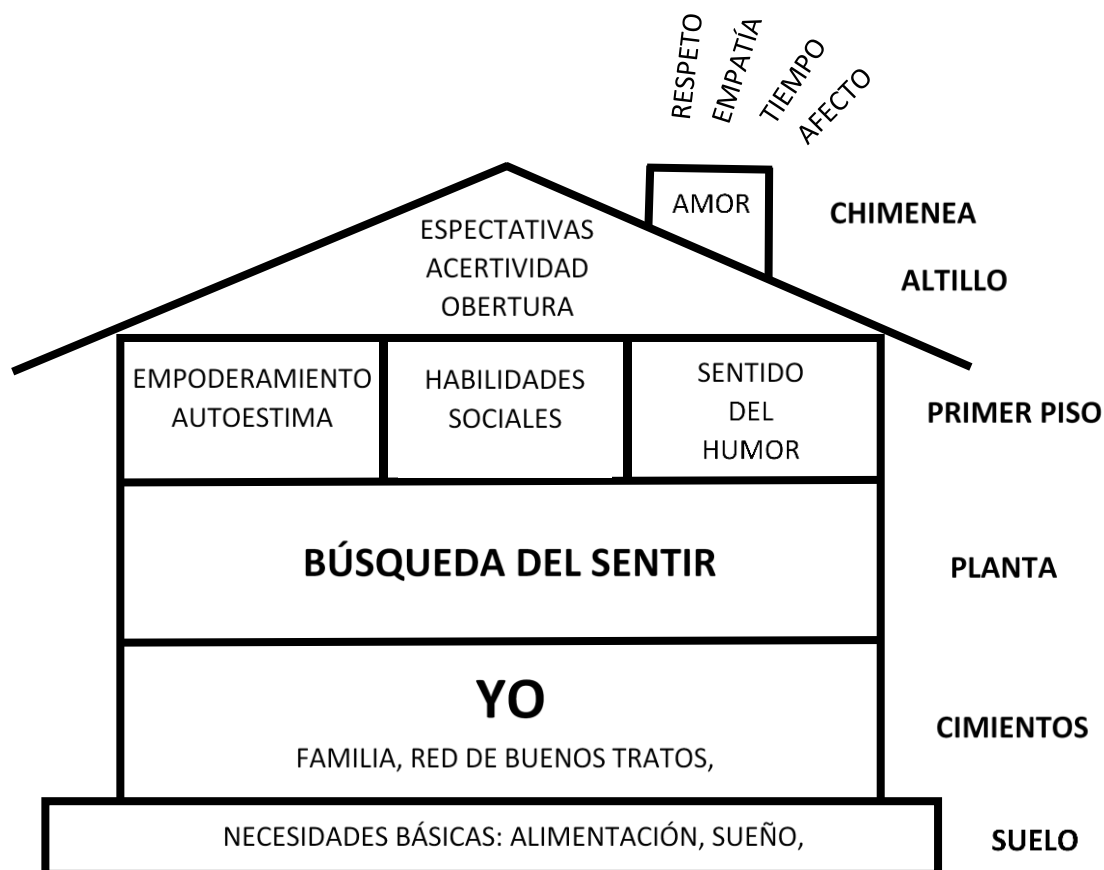
Se utiliza el dibujo de una casita como símbolo de hogar en el que podemos encontrar vida (Grané, 2008). El dibujo de la casa correspondería a la persona dibujante y el entorno que le rodea. El propio autor propuso esta metáfora de la casita para facilitar a las personas ese proceso resiliente. Sin embargo, Vanistendael expuso que cada individuo debe tener su casa y que debe ser cuidada con mimo y cariño e intentar restaurarla cuando alguna adversidad sacuda los cimientos de la casa como si de una catástrofe se tratara.

En la Figura 12 podemos apreciar la distribución de cada compartimento que a continuación pasamos a detallar:

- Suelo: en este apartado podemos encontrar las necesidades básicas físicas como sería la alimentación, el sueño e incluso las necesidades psicológicas del individuo. El ser humano debe tener cubiertas estas necesidades para poder construir los cimientos de su personalidad resiliente.
- Cimientos: es la base de toda construcción, le da solidez y seguridad, pues una vez cubiertas las necesidades más básicas podemos centrarnos en edificar hacia arriba e ir creando una red de contactos informales como puede ser la familia, los vecinos e incluso amigos, que ayuden en la seguridad y en la confianza. No es concebible los fundamentos más básicos de la persona sin estar en sociedad, en relación directa con otros individuos, y es ahí donde se sitúan los cimientos de esta casa.
- Planta baja: es el piso principal, lo que vemos nada más entrar en la casa, allí podemos encontrarnos con la capacidad de descubrir un sentido y una coherencia en la vida partiendo de la adversidad que estamos sufriendo. Esta búsqueda de sentido en la vida se puede llegar a lograr a través de un desarrollo de un nuevo planteamiento en la vida, a través de un proyecto futuro que fomente la responsabilidad del individuo mediante la esperanza en un futuro próximo mejor con el fin último de la aceptación de la persona. Es en este piso, donde nos encontramos con la naturaleza en el jardín de la casa, que nos conecta directamente con los principios propios del contacto con la naturaleza.
- Primer piso: podemos encontrar tres compartimentos bien diferenciados pero vinculados entre ellos: la autoestima, las aptitudes y/o competencias y el humor. Estos tres conceptos están interrelacionados de forma tal, que se necesita de cada uno de ellos para funcionar los otros, pues debemos utilizar el humor para desarrollar las correctas aptitudes y competencias y conseguir así convertirse en mejores personas mediante una adecuada autoestima.
- Desván: en este último compartimento, como la cúspide de la casa, podemos encontrarnos con otras experiencias para descubrir.

- Chimenea: hace referencia al amor y la comprensión de cada miembro de la familia que se reparte por todas y cada una de las habitaciones de la casa, que todo lo invade y a todas partes llega.

Figura 12. La casita de Vanistandael



Nota: Extraído de Milstein y Henderson (2005)

La casita de la resiliencia de Vanistandael (2005) resulta una representación muy gráfica y accesible para comprender como funciona la adquisición de unas adecuadas habilidades personales para fomentar la resiliencia. Así pues, este modelo es claramente eficaz para poder intervenir en la promoción de la resiliencia, concretamente con niños pequeños que son capaces de hacer consciente una programación de aprendizajes que forman parte de un proceso y que no podemos alterar ninguna de sus fases, pues esto supondría una alteración en la construcción

de nuestra casa y una consecuente alteración en la construcción de nuestra propia personalidad resiliente.

En definitiva, en este capítulo hemos tratado el concepto de resiliencia desde diferentes momentos históricos, mediante las investigaciones de diversos autores relevantes que hemos ido plasmando en nuestro texto.

Además, hemos aclarado las diferencias entre conceptos muy semejantes que en la cotidianidad tendemos a usar con el mismo significado pero que presentan matices que les hacen diferentes. Las características y tipos de resiliencia han sido mostrados también, para conocer cómo funciona el proceso y cuáles son las formas que puede adquirir. Todo ello enmarcado en las diferentes escuelas y generaciones que han ido surgiendo en la conceptualización de nuestro constructo, la resiliencia, así como los factores protectores y de riesgo que debemos conocer, pues serán los que nos guíen en este camino de aprendizaje y puesta en práctica de la resiliencia. Y para concluir, hemos mostrados los diferentes modelos que existen en la actualidad para explicar el concepto y, lo que es más importante, aquellos modelos publicados que existen para la promoción del mismo. Resulta interesante remarcar que habrá resiliencia siempre que se dé el proceso de adaptación positiva, si dicho proceso no finaliza con esta adaptación, no podremos hablar de resiliencia.

Este capítulo trata de recoger los fundamentos epistemológicos sobre la que se asienta nuestro trabajo, por lo que la lectura del mismo se hace necesaria para poder comprender al máximo cómo hemos enfocado y planteado el trabajo que aquí se presenta.

Una vez conocido y asimilado este contenido teórico sobre el concepto, es imprescindible plantear el concepto en el individuo: cómo puede el ser humano aplicar todo este conocimiento para alcanzar dicho aprendizaje y tener la capacidad competente de ser seres humanos resilientes en la sociedad que nos rodea.

Capítulo 2. La Resiliencia en el Proceso Evolutivo del Ser Humano: Importancia de los Afectos y el Apego.

En este segundo capítulo queremos enfatizar la importancia del desarrollo de la capacidad resiliente en cada una de las etapas madurativas por las que atraviesa el ser humano y que están reconocidas en el campo de la psicología. Consideramos necesario destacar cómo influye o puede influir la resiliencia en diferentes edades y cómo el ser humano, en función de sus características madurativas, estará o no, preparado o predispuesto a enfrentarse de una u otra manera a las adversidades que puedan surgir en la vida. De esta forma, se hace necesario realizar un recorrido por las etapas del desarrollo siguiendo la teoría de Piaget como prestigioso psicólogo experto en el desarrollo humano. Además, vinculamos ese crecimiento personal del ser humano con el desarrollo de unos lazos afectivos que nos unen entre las personas. Hablamos de la famosa teoría del apego postulada por Bowlby ya que, si cuidamos de nuestros niños y los protegemos desde la sensibilidad mostrando correspondencia entre los hermanos cuando los hay, crecerán seres capaces de desarrollar la resiliencia (Cohen, Moffitt, Caspi y Taylor, 2004 citado en Lafuente y Cantero, 2015). Se hace necesario, por tanto, vincular el desarrollo madurativo del ser humano con el crecimiento del apego y del afecto que resulta de ser seres sociables.

2.1. El Ser Humano como Ser Social y de Necesidades.

Cyrulnik (2013) presenta en una de sus obras a un pequeño pelirrojo, adolescente de 15 años, residente en el sur de Francia y con un entorno familiar bastante desestructurado que acude a él por una supuesta esquizofrenia con el objetivo de buscar un apoyo terapéutico. El joven vivía con su padre alcohólico, su abuela enferma de un cáncer terminal y un perro al que debía sacar a hacer sus necesidades todos los días a diferentes horas. Compaginaba su enrarecido entorno familiar con sus estudios, limpiaba la casa, compraba, cocinaba, se preocupaba de la medicación que ingerían su abuela y su padre, ... Por la noche, cuando todos dormían, él aprovechaba el tiempo de dormir para estudiar y al día siguiente volvía a empezar.

Al llegar a final de bachillerato, el joven temía aprobar el curso ya que afirmaba que no iba a ser capaz de abandonar a su familia para irse a estudiar fuera, tenía un alto compromiso con ellos y se sentía responsable; sin embargo, poco antes de iniciarse en los estudios superiores, el destino le tenía preparado algo que él no esperaba. Una mañana al despertar, su padre había muerto atropellado mientras perseguía al perro que se le había escapado y su abuela acabó muriendo enferma de cáncer. Así, el pequeño pelirrojo comenzó una nueva vida liberándose de un lastre y unas obligaciones excesivas, consiguiendo convertirse en un excelente estudiante persiguiendo sus propios sueños. Y hablamos de lastre y obligaciones excesivas porque sería interesante preguntarse si es justo que un niño de 15 años cargue con toda esa problemática familiar por unos responsables limitados afectivamente. Pero ¿qué hubiera pasado si ese no hubiera sido el desenlace de la familia del pequeño pelirrojo? Cyrulnik (2013) apuesta a que, seguramente, hubiera encontrado “algunos islotes de felicidad triste, una forma de resiliencia” en su oscura vida. El pequeño pelirrojo estuvo condicionado desde su primera infancia por el entorno familiar que le rodeaba llegando incluso a tomar muchas decisiones en función de ello. El pasado del joven no era de lo más alentador y tampoco parece que recibió muchas muestras de cariño y comprensión. Sin embargo, a pesar de ello, el adolescente conseguía superarse día a día para poder llevar todas las tareas y ser capaz de superar las adversidades que se le presentaban manteniéndose siempre a flote.

Cuando el ser humano sufre una situación difícil en el transcurso de la vida puede llegar a ser consciente o no de sus fortalezas, las cuales le pueden llegar a facilitar, pero también de sus debilidades causándole dificultades en el camino de la vida. El pequeño pelirrojo, así como muchos más personajes resilientes con los que nos podemos encontrar en la literatura, son seres sociables que viven en sociedad con infinidad de contactos sociales que vehiculan una gran red social de individuos. Esos contactos pueden llegar a desarrollar habilidades comunicativas positivas o negativas con respecto a los menores que tienen cerca, por lo que esas relaciones que se establecen son muy relevantes para la formación del carácter de los chavales que tienen

a su alrededor. Esas personas que nos vamos encontrando en la vida nos enseñan grandes saberes y nos guían en todos aquellos conflictos que nos puedan surgir como resultado del paso del ser humano por la vida. A estas personas les llamamos tutores de resiliencia y los veremos con mayor profundidad más adelante.

El ser humano nace con una alta carga genética con respecto a su comportamiento, pero un ambiente más o menos estimulante hará que su carácter se desarrolle más en un sentido que en otro, y esto marcará el camino del individuo. De hecho, Bueno y Torres (2020) afirman que:

Según qué alelos tengamos con respecto a nuestro grupo sanguíneo, este será A, B, O o AB. Esto mismo ocurre con los genes que de alguna manera contribuyen a la formación y al funcionamiento del cerebro, lo que implica que cada persona tenga algunas diferencias con respecto a sus funciones cognitivas y la capacidad de aprendizaje. Ahora bien –y esto es crucial–, así como en los grupos sanguíneos hay un determinismo genético absoluto, lo que significa que lo que dicen los genes es siempre lo que termina pasando, en estos genes de actuación cerebral no es así. Únicamente implican una mayor o menor facilidad para cualquier aspecto de nuestra vida mental (p.141).

Esto indica que determinados genes pueden tener una influencia directa con respecto a ciertas decisiones sobre el ser humano, como puede ser el grupo sanguíneo. Sin embargo, en otros muchos (como es el caso del carácter), esta carga de influencia no tiene tanto peso y está más sometida al factor estimulante del entorno partiendo de una predisposición previa por parte del individuo.

En muchas ocasiones a nivel social se ha tendido a pensar, como ya hemos visto en el capítulo anterior, que aquellos niños que han sido criados en ambientes desfavorecidos por padres alcohólicos o enfermos, que eran sujetos con vidas predestinadas a no ser felices, a no tener objetivos claros y saludables en la vida llegando incluso a convertirse ellos mismos en padres alcohólicos siguiendo el modelo de los que les precedieron. Haciendo alusión al caso del pequeño pelirrojo de Cyrulnik que hemos comentado anteriormente, si se les hubiera

preguntado a los vecinos de este joven por el futuro más inmediato que atisbaban, muchos hubieran coincidido en que el futuro que le esperaba al joven estaba cubierto de oscuridad y fracaso y que por mucho que se hubiera esforzado la carga genética y el entorno hubieran hecho del pequeño un delincuente, enfermo y drogadicto como sus padres.

La sociedad tiene una clara tendencia a predestinar a estos jóvenes que sin haber realizado otra hazaña más allá de haber nacido, son etiquetados de por vida y coartados para conseguir cualquier objetivo que se propongan en la vida, pues cargan con un importante lastre: los errores del pasado que pudieron cometer sus padres debido a circunstancias que a ellos mismos se les escapan, para poder entender el futuro que les espera y poder encontrar justificación a todo lo que les ocurre.

Sin embargo, la historia nos muestra infinidad de personajes conocidos que a pesar de tener un entorno familiar desfavorecido y falta de apego seguro y positivo, se convierten en personas con éxito y resilientes. Véase el caso del propio Boris Cyrulnik, autor de infinidad de estudios sobre la resiliencia o Albert Einstein, Steven Spielberg, Steve Jobs, Bill Gates, Marilyn Monroe, Bill Clinton, e incluso Víctor Frankl como superviviente al holocausto o la joven judía, Anna Frank quien escribió sus vivencias en un diario mientras se escondía detrás de una falsa biblioteca escondiéndose de la Gestapo, o incluso María Callas soprano griega considerada una de las mejores cantantes de ópera de la historia que le costó, entre otras, una bulimia para llegar a alcanzar el éxito.

Todos ellos han sido víctimas de entornos familiares, sociales o laborales desfavorecidos e incluso de malos tratos y han sido capaces de desarrollar la resiliencia y mantenerse en un camino lleno de logros y éxitos laborales y familiares, tras una segunda, tercera, cuarta, ... oportunidad que ellos decidieron buscar y seguir probando, hasta que el éxito alcanzó sus vidas. Esto nos indica que cuando la familia falla por diversos motivos, otros sistemas deben asumir ese rol y proporcionar a los individuos el afecto, apego, seguridad, confianza... necesarios para que se puedan desarrollar con éxito. Pero no siempre es la familia la que falla, puede ocurrir que

lo que falle sea el entorno laboral, como le pasó infinidad de veces a la famosa escritora de la saga tan reconocida de Harry Potter, Rowling quien antes de triunfar vivió de la beneficencia y atravesó periodos oscuros que le impedían en muchas ocasiones seguir adelante llegando incluso, a tener pensamientos suicidas. Todos ellos consiguieron salir adelante a pesar de las circunstancias que les dificultaban en muchas ocasiones ver la vida desde una perspectiva clara y concisa, pero demostraron, todos y cada uno de ellos, que a pesar de las desavenencias que vivieron, no reprodujeron los modelos negativos de sus padres a través del alcohol, las drogas, los malos tratos, y no dejaron de persistir en seguir trabajando en aquello que les gustaba y por aquello que les apasionaba a pesar de recibir numerosas negativas en sus respectivos trabajos. No se convirtieron en aquello que les había marcado la vida, sino que lo convirtieron en un potenciador de energía contraria para seguir luchando por y para lo que ellos siempre habían querido ser.

Pero esos premoniciones de hijos que se han desarrollado en entornos desfavorecidos y que prometían un futuro oscuro, en muchas ocasiones no se cumplen ya que el hijo del alcohólico puede llegar a convertirse en educador social, el niño que perdió a sus padres en un accidente de tráfico puede convertirse en un gran empresario que disfruta de su familia y que le aporta mucha felicidad o aquella persona que perdió a su ser querido, resulta que continuó con su vida y disfruta diariamente cada minuto. Todas estas personas, con experiencias diversas, poseen una característica común: todas ellas son personas resilientes, es decir, poseen la capacidad de sobreponerse a las adversidades de la vida y salir reforzados. Toda persona resiliente no es consciente de su gran capacidad para superar los problemas hasta que le toca vivir una situación traumática que le hace responder de una determinada manera. Un mismo individuo puede ser resiliente en un momento determinado y no en otro, puede afrontar unos problemas y no otros ya que, según Rutter (1987), la resiliencia no depende de la fortaleza o debilidad de las personas sino de cómo perciban la situación estresante y sus consecuencias, es decir, de cómo reaccionan a esas adversidades. La característica, quizás más importante de la

resiliencia, sea el aprendizaje que se obtiene al desarrollarla, es decir, cuando un individuo atraviesa una situación difícil empieza un duro camino que se bifurca. Si elige el camino de la derecha, le llevará hacia la soledad, el abandono, la depresión, la autocompasión, ... jamás podrá conseguir superar dicha situación. En cambio, eligiendo el camino de la izquierda le llevará por un camino lleno de aprendizaje y crecimiento personal que le ayudarán a sobreponerse y salir victorioso de esa encrucijada, sin olvidar el dolor que le causó la pérdida de ese ser querido. Así pues, la resiliencia no solo implica superar con éxito la situación adversa que la vida nos pone por delante, sino que también es necesario un proceso de aprendizaje en el que el sujeto sea capaz de aplicar todos aquellos conocimientos que durante su proceso vital ha ido adquiriendo de los distintos entornos en los que ha estado inmerso y las vivencias que ha ido experimentando con las personas que han ido sumando conocimientos en la vida del sujeto, de esta forma será capaz de aprender de la situación que le rodea actuando de la manera más positiva y efectiva posible para sobreponerse a dicha adversidad.

Llegados a este punto se hace necesario estudiar cómo, en función de la etapa biológica en la que se encuentre el sujeto, se caracterizará por una mayor o menor capacidad resiliente.

2.2 La Resiliencia en las Diferentes Etapas del Ciclo Vital

Cuando un niño traumatizado es capaz de superar las adversidades que la vida le presenta e incluso aprovecharlas y sacar partido de ellas, en forma de aprendizaje, no podemos atribuir esta relación a unas características especiales de invulnerabilidad, sino a la capacidad del ser humano de adquirir ciertos recursos internos afectivos y conductuales en la impronta del carácter en la primera infancia a los que se suma aquellos recursos sociales y culturales externos a ese individuo y que le facilitarán el atravesar por ese proceso complicado. Pero este niño traumatizado se encuentra ubicado en el seno de la familia como grupo de personas que conforman un referente sólido para él y es en ese núcleo donde se desarrolla toda la red de vínculos familiares que se encuentran en estrecha relación con el desarrollo humano del individuo en el ciclo vital.

Uno de los grandes representantes del apego, Bowlby (1979) afirma que “el sistema de apego desempeña un papel fundamental a lo largo del ciclo vital y que la conducta de apego es propia de los seres humanos desde que nacen hasta que mueren” (p.129).

Este ciclo vital es cambiante y el ser humano va superando cada etapa de su desarrollo físico, emocional, social... (Barudy y Dantagnan, 2010). Es en estas etapas en las que puede surgir la oportunidad de desarrollar o de poner en marcha mecanismos resilientes que protejan de las situaciones negativas. Pero la pregunta a la que debemos intentar buscar respuesta es: ¿desde qué edad puede el individuo poner en marcha estos mecanismos de resiliencia?, ¿a qué edad se puede aprender a ser resiliente?, ¿ante qué situaciones respondemos como individuos resilientes?

Para poder dar respuesta a este tipo de preguntas debemos recurrir a consultar la psicología del desarrollo que explica cuáles son las etapas por las que pasa todo ser humano en su desarrollo como persona, su desarrollo madurativo. La psicología del desarrollo es aquella disciplina que se encarga de estudiar el funcionamiento normal y, por ende, el patológico del ser humano, estudiando cómo se dan los cambios y transformaciones de la conducta de un sujeto y más concretamente en cada una de las etapas madurativas por las que atraviesa el hombre en su vida. Entendemos pues, que el desarrollo del individuo es un continuo en el que se van sucediendo cambios y progresos que se encaminan hacia la madurez-vejez de manera gradual y que van desde el nacimiento hasta la muerte, durante este proceso el ser humano va respondiendo mediante aprendizajes, aptitudes, conductas, maneras de pensar que hacen del ser humano un ser único que vive en sociedad y que es capaz de adaptarse a las situaciones que le van surgiendo como respuesta al medio. El estudio del desarrollo humano no debe reducirse únicamente a la pura descripción de los cambios más significativos que se producen en el mismo, sino también debemos analizar cómo el ser humano es capaz de adaptarse a nuevas situaciones, cómo actúa de manera resiliente para poder superar o no, cualquier contradicción que pueda surgir. Así pues, es importante estudiar las etapas del desarrollo humano, pero sin olvidarnos de

la capacidad del ser humano para adaptarse a cualquier situación que le sobrevenga poniendo en práctica infinidad de aprendizajes que ha ido adquiriendo en el largo y arduo viaje de la vida. Algunos expertos en esta disciplina (psicología del desarrollo) que queremos estudiar por la relevancia en el tema son, por ejemplo, Freud (1914), Bowlby (1995), Piaget (1969) o también Erikson (1979) como grandes pensadores del desarrollo evolutivo y de la psicología del desarrollo. También nos encontramos con Craig (1994) quien parte de la teoría expuesta por Erickson y clasifica el desarrollo del ser humano en dos partes, una primera que comprende la etapa prenatal, infancia, niñez temprana, niñez, adolescencia y, una segunda parte que implica a los adultos jóvenes (entre 20 y 30 años), la edad madura (que serían la edad de entre 40 y 50 años) y edad adulta posterior (aquellos que tengan más de 60 años). Por otra parte, Rice (1977) propone tres periodos que serían desarrollo infantil: prenatal (desde la concepción hasta el nacimiento), infancia (de los 0 a los 3 años), niñez temprana (desde los 3 a los 5 años) y niñez intermedia (desde los 6 hasta los 11 años) (Mansilla, 2000).

Muchos de los autores anteriormente nombrados, establecen diferentes etapas del desarrollo para facilitar la comprensión del ser humano, pero nosotros vamos a focalizar nuestra atención y el trabajo que actualmente presentamos, en el estudio y desarrollo de la psicología del desarrollo que nos propone Piaget (1896- 1980) ya que facilita la comprensión de su teoría proponiendo el desarrollo del individuo por etapas bien diferenciadas con sus propias características. Además, el autor es un referente muy significativo en la psicología del desarrollo humano y consideramos que, a pesar de ser una teoría que se estableció hace años, es muy utilizada como un gran referente por los grandes investigadores de la actualidad (Saldarriaga et al. 2016). En estas etapas diferencia claramente estadios y sub-estadios con los hitos más significativos del desarrollo del ser humano. De esta forma, Piaget diferencia claramente las etapas del desarrollo en estadios y los denomina como: periodo sensoriomotor; periodo preoperacional; periodo de operaciones concretas; y periodo de operaciones formales – ver Tabla 6-.

Tabla 6. Etapas del desarrollo según Piaget

<i>Periodo</i>	<i>Edad aprox.</i>	<i>Características</i>	<i>Ejemplo</i>
Sensoriomotor	Hasta los 18-24 meses	De los reflejos innatos a la inteligencia a través de esquemas de interacción con el medio.	Todo lo que aprenden procede de sus sentidos y de su acción sobre los objetos (imitación). Principio de conservación del objeto.
Preoperacional	De 2 a 7 años	Aparición de la función semiótica (signos) y el simbolismo. Aparición del lenguaje. Inteligencia representacional. Egocentrismo.	Los niños utilizan ya conceptos y símbolos, pero de forma intuitiva. Ideas mágicas sobre las relaciones entre causa y efecto (animismo). Juego simbólico.
Operaciones concretas	7-11 años	Aparición de las operaciones lógicas y de la reversibilidad en el pensamiento.	Los niños son capaces de resolver problemas de seriación como conservación y clasificación como siempre que tengan delante los objetos
Operaciones formales	A partir de los 12 años	Inteligencia abstracta. Lo real se subordina ahora posible. Carácter hipotético deductivo y proposicional.	Los adolescentes son capaces de pensar en forma abstracta a partir de proposiciones verbales como explorando todas las posibilidades lógicas. No se encuentran atados por el aquí y ahora

Nota: Elaboración propia a partir de Piaget (1896- 1980).

Para poder analizar correctamente las etapas del desarrollo del ser humano, vamos a incluir en este trabajo los estudios de otro de los grandes pensadores en el terreno del desarrollo como fue Erikson (1902-1994) prestigioso psicoanalista nacido en Alemania y residente en EE.UU. reconocido mundialmente como uno de los grandes personajes influyentes en la

psicología del desarrollo por su aportación a esta disciplina y discípulo de Freud. Erikson, a diferencia de Piaget, propuso una teoría sobre el desarrollo de la personalidad del individuo y la denominó "Teoría Psicosocial", sin embargo, al igual que Piaget, divide el desarrollo humano en ocho etapas del ciclo vital, llamados estadios psicosociales. Erikson mantiene que en el transcurso de la vida el ser humano debe enfrentarse a diferentes conflictos propios de cada etapa, de forma tal, que el ser humano deberá superar esta prueba para ver fortalecido su ego y crecer psicológicamente y así de esta forma, poder pasar a la siguiente fase. Las etapas que Erikson establece son los ocho estadios psicosociales siguientes:

- Confianza vs desconfianza (desde el nacimiento hasta los 18 meses). La confianza que se genera con el vínculo materno marcará las relaciones sociales futuras del recién nacido. Así pues, en esta fase Erikson remarca la importancia del trato de la madre al bebé como base segura y estable donde la confianza será el punto de apoyo y las raíces de los nuevos vínculos.
- Autonomía vs vergüenza y duda (desde los 18 meses hasta los 3 años). Es a esta edad cuando el sujeto empieza a comportarse como un ser independiente y autónomo que marcará el resto de su ciclo vital. Sin embargo, todavía no ha alcanzado su máxima autonomía ya que acaba de iniciarse en este aprendizaje, por lo que ciertos comportamientos y actuaciones le podrán en serias dudas de cómo actuar.
- Iniciativa vs culpa (desde los 3 a los 5 años). El niño se muestra ágil y activo en sus movimientos lo que le facilita la experimentación e iniciativa en sus actos. La falta de pensamiento reflexivo, le hará tener ciertos sentimientos de culpa.
- Laboriosidad vs inferioridad (desde los 6 hasta los 12 años). El niño empieza a sentirse más seguro y afianzado lo que marcará la laboriosidad de sus actos. Si llegara a ocurrir que las aproximaciones que realiza el niño no son las más apropiadas, o incluso llegar a ser comparado con otros semejantes, puede sentirse inferior.

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

- Exploración de la identidad vs difusión de identidad (desde los 13 hasta los 20 años, la adolescencia). El joven adolescente sufre una crisis de identidad y tiende a preguntarse quién es. Se aleja de los padres pues son considerados como auténticos enemigos incapaces de alcanzar un acuerdo, algo que ocurre en sentido muy distinto con el grupo de iguales, con quienes se sienten identificados y muy entendidos.
- Intimidad vs aislamiento (desde los 20 hasta los 40 años). El individuo es considerado dentro de esta etapa como un ser sociable que busca vivir en compañía a través de relaciones más íntimas y personales que requieren de un compromiso recíproco. En el lado opuesto estaría la soledad de las relaciones.
- Generatividad vs estancamiento (desde los 40 hasta los 60 años). Cuando el ser humano alcanza esta etapa suele vivir en familia y dedicarse plenamente a ella sintiéndose parte fundamental de ella, preocupándose por el devenir de sus descendientes. Puede llegar a haber un estancamiento si no existe un sentimiento de pertenencia a la familia, o si no siente que tenga un rol fundamental en ella.
- Integridad del yo vs desesperación (desde los 60 hasta la muerte). Durante este periodo, el individuo deja de ser productivo para la sociedad/familia y empieza a sufrir no solo por las grandes pérdidas de amigos que van ocurriendo, sino también por el desgaste físico que va sufriendo el cuerpo.

Una vez expuestas cada una de las etapas del desarrollo que proponen tanto Erikson como Piaget, a continuación, vamos a describir la existencia de relación o la no existencia de relación que se da entre el concepto de resiliencia del cual versa este trabajo, y las diferentes etapas del desarrollo por las que atraviesa el ser humano. Para ello, vamos a basarnos en la teoría expuesta por Piaget como máximo difusor y padre de la psicología del desarrollo para poder entender cómo se puede practicar la resiliencia en las distintas etapas del ciclo vital. Como ya se ha mencionado anteriormente, se ha elegido basar nuestro estudio en este autor (Piaget) puesto que su trabajo en la actualidad es muy pertinente (Paz, 2018). Es importante destacar los

estudios que demuestran la existencia de esta relación para poder comprobar si existen algunas franjas de edad que en mayor o menor medida predisponen al individuo a ser más resilientes, y que veremos más adelante. Es importante también destacar que para que un individuo sea resiliente, debe encontrarse en la vida con algún acontecimiento negativo que le haga comportarse como un ser resiliente, sin embargo, no existen conflictos claros y marcados durante el desarrollo de un individuo, sino que cada persona en función de sus características personales, efectivas, cognitivas, familiares, sociales,... se ubica en entornos más o menos estimulantes para desarrollar alteraciones y es en ese momento en el que el individuo debe intentar superarse y aprender de la situación para poder sobrellevar el conflicto que le haya podido surgir. Así pues, una persona que actúa en un momento determinado como resiliente ante un conflicto concreto, puede actuar de manera muy diferente a cualquier otra persona que se encuentre en una situación muy similar teniendo muchas similitudes a nivel comportamental. Esta diferencia también puede darse en la misma persona, en diferentes momentos de su vida puede actuar de manera resiliente y en otro momento muy parecido puede llegar a actuar de manera muy distinta. Así pues, para que el ser humano sea considerado resiliente debe poseer ciertas características comportamentales, cierto bagaje familiar que le haya enseñado, apoyado y motivado a comportarse de esta manera y un conflicto que la vida le ponga delante y que deba actuar con respecto a ello.

A continuación, se detallan las características evolutivas que atraviesa el ser humano en su desarrollo y cómo se va asumiendo cierto aprendizaje consciente e inconsciente, para ir asumiendo ciertas conductas que tengan que ver con la resiliencia.

2.2.1 Periodo Sensoriomotor: de 0 a 18-24 meses

El desarrollo embrionario del feto es el periodo que abarca desde la fecundación hasta el parto, proceso que, en la mayoría de los casos, suele durar nueve meses, a pesar de que en casos excepcionales se hace necesario adelantar el parto por motivos de salud de la madre o del feto, o incluso por razones diversas que aquí no vamos a contemplar, el bebé adelanta su

nacimiento. Nueve meses, en el mejor de los casos, es tiempo suficiente para compartir con el bebé infinidad de experiencias estimulantes que hacen mantener alerta al feto. Pero esta experiencia no sólo es partícipe la madre, sino que el padre, a pesar de estar en este juego en un segundo plano, también forma parte de este proceso estimulante, aunque como ya hemos dicho, en menor medida.

Muchos estudios sitúan al ser humano (Sánchez Cuetos, 2020) que todavía no ha nacido, en un entorno repleto de continuos estímulos, de hecho, prueba de ello son los estudios de escucha intrauterina que se han ido desarrollando con el paso del tiempo y que nos han ayudado a identificar y conocer el entorno del feto y cómo éste se relaciona directamente con el mundo exterior. Hablamos de las sonografías o más comúnmente conocidas como las ecografías fetales, una técnica de diagnóstico por imágenes que usa ondas de sonido para producir imágenes de un feto en el útero. Las imágenes de las ecografías fetales pueden ayudar al profesional de salud a evaluar el crecimiento y el desarrollo del bebé, y monitorear el embarazo.

Muchas de las mujeres que hemos sido madres, hemos vivido la experiencia de realizarnos una ecografía para comprobar cómo el desarrollo de nuestro bebe era adecuado y para ello acudíamos a la cita con el obstetra o el ginecólogo previamente establecida. Un ejercicio muy común en estas visitas es toser para comprobar las consecuencias de movimiento que tenía el bebe cuando ya ha alcanzado cierta longitud o incluso pequeños golpes suaves en la barriga para conseguir un cambio de postura en el bebé y poder coger así, una mejor posición para medir algún órgano concreto. Estos movimientos que estimulan al feto desde el exterior tienen una consecuencia directa, así como escuchar música, como afirma López-Teijón, jefa del servicio de Reproducción Asistida de la clínica (Institut Marquès ubicada en Barcelona) y principal investigadora del ensayo en la noticia publicada en el periódico El País (Quintáns, 2015). Otro de los estudios de la misma clínica y de la misma doctora es el que demuestra que no sólo reaccionan con movimientos de manos y de boca al escuchar música, sino que también son capaces de reaccionar de maneras distintas ante uno u otro tipo de música como afirma en

el estudio titulado “Expresión facial fetal en respuesta a la emisión intravaginal de diferentes tipos de música” que fue presentado en el Congreso de la asociación internacional para la música y la medicina en Barcelona.

Otro de los estudios consultados es el de “La respuesta fetal a la estimulación prenatal auditiva en gestantes del tercer trimestre de embarazo” publicado por la Revista de Perú de enfermería y obstetricia (Rodríguez, 2014). En él nos informan de una investigación cuantitativa de tipo descriptivo observacional de corte transversal y prospectivo con una muestra de 143 gestantes en el tercer trimestre de embarazo, en la que someten a los fetos a estimulación prenatal auditiva a través de diferentes fuentes como es el canto de la voz materna, la lectura de la madre al feto y el sonido de una pandereta y de una maraca. Los resultados demostraron que las respuestas fetales más significativas fueron aquellas relacionadas con la voz materna y la lectura, reaccionando de una manera menos activa al sonido de la pandereta y de la maraca. Las reacciones de los bebés son tan dispares que podemos encontrar evidencia científica de que en la semana 25 de gestación, el feto es capaz de reconocer olores, palabras, caricias e incluso canciones que no sólo debemos atribuir al carácter biológico de los hechos, sino que también está directamente relacionado con el apego construido (Cyrułnik, 2005). Otros autores como Spitz (Spitz, 1969) reconocen y aceptan que el apego que se establece en el vínculo entre madre e hijo se produce y tiene su origen tras el nacimiento y no antes, por lo que abogan por un apego adquirido.

En la disciplina neuronal encontramos estudios que demuestran cómo, resultado de la relación entre madre e hijo, se van creando unos mapas neuronales con sus correspondientes conexiones simpáticas regulando los procesos fisiológicos y sociales (Polan y Hofer, 1999 en Mateu et al. 2013). Esta relación de vínculo afectivo es tan fuerte que se ha llegado a demostrar que el vínculo que se establece de un apego positivo entre madre e hijo produce cambios físicos en cuanto endorfinas y neutrofinas, algo que produce efectos muy positivos. Por el contrario, si el apego es negativo se produce cortisol que desorganiza el moldeamiento neuronal

produciendo efectos contrarios (Shore, 2001 y Polan y Hofer, 1999 citado en Mateu Pérez, 2013).

Sin embargo, este vínculo no se gesta únicamente al nacer. Infinidad de estudios, como ya hemos visto, confirman cómo la voz, las caricias, las sensaciones, el gusto, el olor... le llegan al bebé intrauterino, de hecho, Luz y González (2008) utilizan las palabras del gran reconocido Boris Cyrulnik y afirman que el nacimiento sólo indica el día en el que el bebé cae en la mirada de los otros, siendo nombrado y confirmada su identidad en relación con lo que los otros dicen. Para Lafuente y Cantero (2015) “el bebé humano viene al mundo provisto de una serie de conductas instintivas que le predisponen a formar vínculos afectivos que favorecen su supervivencia” (p. 30). Así, podemos destacar cómo el recién nacido ante sus instintos de sobrevivir reclama la atención de sus cuidadores mediante el llanto, la sonrisa ... e incluso en estos inicios de vida, la creación de lazos afectivos puede estar considerada como un objetivo más en su instinto de supervivencia. Son en los primeros meses de vida, cuando el bebé muestra una serie de comportamientos instintivos que hacen que se unan fuertemente la madre y el hijo/a, a los que Bowlby llama comportamientos de apego, como puede ser chuparse el dedo, seguir con la mirada a la madre, el llanto o incluso la risa (Burutxaga et al. 2018).

El vínculo entre madre e hijo es fácilmente palpable cuando el recién nacido es capaz de reconocer el olor y la voz de la madre en los primeros días de vida, así como la capacidad que poseen los bebés al mantener la mirada con la madre durante la lactancia. En los primeros días de vida, el bebé buscará en su madre cualquier estímulo que le resulte familiar y le recuerde a ella, como puede ser un olor, un color, unas frecuencias determinadas de sonido que le resulten familiares, esto le ayudará a encontrar y crear una sensación de bienestar y familiaridad que tendrá mayor peso en el momento que la madre responda a este acontecimiento (Barg, 2011). Con el paso del tiempo, el bebé crecerá y alrededor de los cuatro o cinco meses habrá aprendido cómo localizar ese vínculo con la madre que le genera seguridad, confianza y familiaridad y equilibrará su estado emocional para fortalecer su conducta. En el momento de alimentarse será

cuando se muestra de una manera clara y concisa el vínculo creado entre la madre y el hijo, ya que existe una clara tendencia a mantener el contacto visual durante la lactancia entre la madre y el recién nacido que genera un aumento de la hormona de la felicidad, la oxitocina que facilita poder amamantar con éxito y mantener un estado de paz y tranquilidad durante este proceso (Uvnäs-Moberg, 2016). De hecho, María Eugenia Moneta cita a John Bowlby (Bowlby, 1951 en Moneta, 2014) para destacar que

Los efectos inmediatos y a largo plazo que median la salud mental del niño, son la resultante de una experiencia de relación cálida, íntima y continua entre la madre y su hijo por la cual ambos encuentran satisfacción y alegría (p.265).

Pero muchos autores discuten sobre si ese vínculo generado que facilita el apego materno puede ser considerado como una capacidad innata o puede llegar a ser algo aprendido. Lo que sí que podemos afirmar es que a la edad de 0 a 6 meses se va adquiriendo conocimiento de la existencia de la figura de apego (Lafuente y Cantero, 2015). Autores como Spitz (1969) en sus hallazgos con bebés que sometía a estímulos similares al rostro humano y estudiaba sus reacciones, concluyó que los bebés percibían el signo concreto, no se trataba de una verdadera relación de apego con el objeto. Además, se hace necesario hablar de las representaciones mentales que se van creando los niños cuando se van desarrollando, tanto de ellos mismos como de las personas que conforman el entorno familiar más cercano y que le proporcionan cuidados y protección. A estas representaciones mentales que se van formando en el niño se le llaman los modelos operativos internos.

2.2.1.1. Los modelos operativos internos. Cuando una familia recibe la noticia de que va a tener un bebé comienza un sinfín de dudas e inseguridades que te hacen replantear cómo vas a educar a tu hijo y comienzas a buscar a tu alrededor, en lo que conoces, valores, criterios, principios... de educación, y al final concluyes en educar a tus hijos de la misma forma o muy similar que lo hicieron tus padres contigo. Cyrulnik (2013) aclara que

“dar a luz” describe los procesos biológicos de la sexualidad, el embarazo y el nacimiento, pero “traer al mundo un niño” implica que los adultos disponen en torno al niño los circuitos sensoriales significativos que servirán de guías de desarrollo y le permitirán tejer su resiliencia (p.55).

Añade también Cyrulnik (2013) que

Las primeras vías de desarrollo que estabilizan el medio del niño se crean antes de su nacimiento el mundo interior de los padres se ha forjado a lo largo de su propio desarrollo y constituye la fuente de los modelos operativos internos (MOI) (p.86).

Los modelos operativos internos (MOI) presentan tanta fuerza en los seres humanos que a través del estudio de estos modelos se puede llegar a saber la relación que establecerá la futura madre con el bebé al nacer al igual que el padre, cómo se puede llegar a predecir el tipo de apego que mantendrán con sus bebés. Todo lo vivido por los padres hasta el momento durante su propio desarrollo madurativo serán las guías del desarrollo en el inicio del mundo del bebé y tendrán especial importancia la influencia de los MOI ya que concretarán los principios del desarrollo del nuevo miembro de la familia. De esta forma se establece un vínculo triangular formado por el padre, la madre y el bebé. Las relaciones que se establecerán en este triángulo mantendrán el principio del equilibrio, es decir el afecto se repartirá de tal forma que no será necesario dividirlo sino siempre sumarlo.

Cyrulnik (2013) ejemplifica esta teoría con la exposición de una madre que, al dar a luz a su bebé, se plantea preguntas como si será capaz de calmarlo cuando llore, y de manera inmediata añade “no siempre será fácil, pero me inventaré juegos que le permitirán aprender...” (p.87). Esta actitud positiva y resolutiva hace que el niño con cerca de seis meses reciba mensajes positivos de esfuerzo por parte de la madre y ya sin quererlo, crea en el bebé una manera de actuar y de enfrentarse a los problemas ya que imprime en él una forma de entender el mundo que le rodea, lo predispone ya sin quererlo, a ser un individuo resiliente. Pero no sólo los mensajes positivos imprimen en el carácter del bebé conductas futuras positivas, sino que lo

mismo ocurre cuando se reciben mensajes cargados de negatividad y frustración. Sin embargo, esta predisposición que facilita comportamientos futuros positivos o negativos por parte de uno de los miembros de la familia puede llegar a compensar la actitud del otro progenitor, buscando siempre el equilibrio en ese triángulo familiar.

Este triángulo será la base sólida que irá creando y fortaleciendo el afecto que recibirá el hijo de sus propios progenitores y que le marcará de por vida en todos sus contactos sociales y más concretamente, en su futura relación con su pareja y el hijo que puedan llegar a tener.

Alrededor de los 18 meses de edad de los niños, los afectos y estilos relacionales de ambos padres quedan marcados e imprimidos en el niño de forma tal que éste será capaz de, en caso de que uno de los dos progenitores desaparezca, buscar en el otro los sustitutos afectivos para poder seguir desarrollándose como individuos resilientes. La mayoría de las veces suelen encontrar en el otro progenitor esa manera de suplir dicho afecto y cariño, pero en muchas ocasiones, al no poder suplir ese afecto, buscan en los entornos más cercanos, bien sea en el círculo de amigos e incluso en la escuela, cualquier persona que desarrolle dicha función. Así, poco a poco, se van formalizando las guías del desarrollo que anteriormente hemos nombrado. Este proceso puede llevarse a cabo incluso mucho antes de nacer, cuando el bebé todavía se encuentra en el vientre materno y recibe afectos desde el exterior que se traducirán en mensajes melódicos por parte de la voz de uno de los progenitores, en caricias, canciones... De este modo, este mismo autor (Cyrulnik, 2013) afirma que:

Las guías del desarrollo se van modificando en función de la evolución del niño, así cuando son bebés las guías de la resiliencia son sensoriales, más tarde se convierten en rituales cuando el niño tiene alrededor de uno o dos años y ya puede relacionarse con sus compañeros en la escuela infantil, tiempo después se transforma cuando aparece el lenguaje expresivo y pueden comunicarse no sólo entre iguales sino también con familiares y adultos conocidos creándose así las guías extrafamiliares (p.87).

De ahí la importancia de los tipos de apego desarrollados anteriormente, en el que veíamos que los niños con un tipo de apego sano, serán capaces de encontrar elementos facilitadores en el duro camino de la resiliencia, pero si por el contrario son niños cuyo apego se ha generado desde el miedo y la sobreprotección, bajo las directrices de una madre que sufre sin motivo aparente o un padre en condiciones similares, con estilos de apego poco pasivos, los niños se convertirán en adultos vulnerables.

De hecho, Cyrulnik (2009) compara el proceso resiliente con el acto de tejer un jersey y afirma que la vida es como tejer un jersey, tú eliges los hilos y poco a poco vas entrecruzándolos para ir formando un resultado final, pero si decides hacer muchos nudos conseguirás enmarañar los hilos sin obtener un bonito resultado, el secreto no sólo es tejer bien, sino elegir correctamente los hilos para tejer y conseguir un jersey bonito y elegante cosido de manera coherente y equilibrada. Otra comparación que puede ayudarnos a entender el proceso resiliente es el que realiza Puig y Rubio (2015) comparando la vida con un lienzo de patchwork y afirman:

En los primeros años de vida las personas que te cuidan, que te protegen, que te miman, van cosiendo poco a poco y con mucho esmero tu patchwork, con retazos de amor, de buenos tratos, de apoyo, de contacto, etcétera. Lo mejor de todo es que estas personas comienzan su elaboración, pero eres tú misma quien, a lo largo de los años, vas añadiendo aquellos retales que consideras valiosos, y elaborando un patchwork a tu medida, a tu gusto, irrepetible y tan resistente que te envolverá toda la vida (p.38).

En definitiva, el vínculo que se establece desde los inicios de la gestación, en el útero de la madre, será la base sólida sobre la que crecerá el apego, característica que con el tiempo se extrapolará al padre y a los familiares más cercanos. Este vínculo de afecto que se establecerá, el apego, será necesario para el desarrollo de la resiliencia, por lo tanto, un adecuado apego será la simiente para desarrollar individuos resilientes.

2.2.2 Periodo Preoperacional (2 a 7 años)

Como ya hemos comentado en el apartado anterior, el vínculo del bebé con su madre se genera y aumenta con la lactancia materna. El bebé pasa mucho tiempo en brazos de la madre recibiendo muestras de cariño y afecto mientras recibe alimento. Así pues, no solo recibe el alimento, sino que también es receptor de un afecto materno continuo. Durante esta situación, el bebé aprende a demandar el afecto materno o el alimento mediante el lloró, por lo que cuando el bebé el adulto interpreta que tiene hambre, tiene el pañal mojado, o quiere ser cogido en brazos, es decir necesita que sus necesidades básicas sean cubiertas, así como las emocionales. Mediante esta recepción de afecto, el niño aprende a sentirse querido, a ser aceptado por los adultos más próximos a él, y por supuesto, ser valorado en un entorno familiar que le proporciona un arraigado sentimiento de pertenencia, que en un futuro inmediato le proporcionará seguridad y confianza para ser capaz de enfrentarse a las dificultades que le surjan. De esta forma será capaz de resolver y superar situaciones que se le presenten como complicadas, apoyándose siempre de esa seguridad emocional y afectiva que le proporciona su entorno familiar más cercano y le genera sensación de ser aceptado por ellos. El niño busca el apoyo y el afecto incondicional en sus progenitores a través de la mirada conjunta cuando es bebé y no existe un lenguaje oral que le permita poder comunicarse. Para Aguado (2000) la etapa prelingüística, del primer año de vida, se caracteriza por cuatro elementos que deben correlacionar entre ellos, hablamos del desarrollo perceptivo, el desarrollo cognitivo, la afectividad y las primeras interacciones. Es decir, en relación con la afectividad, Cerdas y Murillo (2015) mantienen que la comunicación de un bebé parte de la propia percepción sobre el contexto en el que se desenvuelve con una finalidad y desde la comprensión de las necesidades.

La madre va interpretando las aproximaciones del niño y responde creando un sistema afectivo de comunicación. Este sistema permite la interpretación de gritos, llantos, vocalizaciones, para las que el adulto habrá propuesto qué quiere que signifiquen.

A estas edades se hace necesario el desarrollo del lenguaje para establecer el vínculo adecuado con los progenitores con el fin de aprender no sólo de demandar aquello que se quiere sino también como medio de relación entre los humanos.

Existen diferentes teorías sobre cómo el bebé adquiere el lenguaje, algunos de los autores más prestigiosos en este campo son Chomsky y su inseparable discípulo Lennenberg, así como Skinner, Piaget, o Vigotsky y Luria. Cada autor presenta su teoría de adquisición del lenguaje desde su propia mirada y conocimiento, en algunas ocasiones muy lejos de lo que publican los demás, pero en otras ocasiones con teorías complementarias entre ellos. Sin embargo, en lo que coinciden todos ellos, es la importancia del entorno como fuente de estimulación para desarrollar el lenguaje, así como la importancia de un buen desarrollo del lenguaje para facilitar la comunicación del niño. Para Cerdas y Murillo (2017) son fundamentales las pautas de interacción o rutinas establecidas entre los participantes del intercambio comunicativo – niño y adulto-, tales como juegos, canciones, representaciones de roles, intercambios de turno de conversación... actuaciones que solo se pueden llevar a cabo si convives con iguales o adultos de quienes aprendes a interactuar.

Es entonces, a partir de los dos 3 años, cuando los niños comienzan a despegar en su desarrollo lingüístico para poder comunicarse con el medio que le rodea, puesto que comienzan a elaborar más sus frases, realizar oraciones más largas con intención comunicativa, e incluso se atreven a introducir algunas pinceladas de humor en sus discursos. El lenguaje representa el desarrollo emocional de los niños, así como el nivel de estimulación al que han sido sometidos estos niños. Es decir, el desarrollo lingüístico de los niños es un claro indicador de la calidad del entorno familiar (Barudy y Dantagnan, 2011). Por lo tanto, el lenguaje facilita la capacidad de comunicarse con el otro mediante el intercambio de opiniones ya que recibe el feedback que le ayuda y le facilita poder actuar en determinadas situaciones mediante la sensación de confianza que desarrolla con el otro. El lenguaje facilita también el juego, y más concretamente, el juego

simbólico tan característico a tempranas edades en el que juegan a ser mamás o papás médicos, etc. (Gallardo y Gallardo, 2018).

De los 5 a los 7 años los niños ya asisten de manera ordinaria a los centros educativos, agente principal de desarrollo personal del sujeto junto con la familia. Los niños de estas edades desarrollan también la confianza no solo con uno mismo sino con respecto a los demás, le ayuda a hacer frente a cualquier situación mediante el apoyo del adulto que durante los primeros años ha ido desarrollando. El referente adulto será fundamental para desarrollar una capacidad de resiliencia que le facilite tolerar las frustraciones. A estas edades es fundamental el establecimiento de normas y límites que le enseñen al niño normas de convivencia para poder gestionar sus necesidades (Enríquez y Garzón, 2018). Las normas y los límites son necesarios para el buen funcionamiento del niño puesto que le protege de los peligros no solo físicos, sino sociales y emocionales y le facilitan la convivencia en su entorno. De esta forma alimentamos la buena tolerancia a la frustración y aumenta la confianza no solo en sí mismo sino en el otro.

El juego en estas edades es un aspecto clave puesto que a través de él aprenden normas y se relacionan entre los propios niños, por lo que podemos considerarlo como un elemento prioritario en el desarrollo óptimo de los niños. A través del juego desarrollamos también afecto, que cada vez más, supera los límites del marco familiar iba desarrollándose en entornos como el colegio, equipo de deporte, grupo de scout, ... El niño aprende a confiar en un entorno externo en el que tienen que poner en marcha lo aprendido en su entorno familiar más cercano, y será en estos momentos en los que el niño deberá enfrentarse solo a situaciones novedosas y poner en marcha estrategias de resolución de problemas cuando surja un peligro para él. Se enfrenta solo a esa resolución, valorando la situación con sus peligros y poniendo en marcha mecanismos de reflexión y de comprensión.

Es fundamental, en estos momentos, el sentimiento de pertenencia que inicialmente se había formado en su entorno familiar más cercano, para en estos momentos poder aplicarse al grupo de iguales. Este sentimiento de pertenencia al grupo le proporcionará la seguridad y

confianza puesto que es reconocido y valorado como uno más de los miembros del grupo facilitando la integración grupal y reforzando los lazos de unión entre todos los miembros del grupo (Fernández, 2017).

En resumen, a partir de los 2 años los niños empiezan a experimentar y regular sus conductas de apego. Más tarde y hasta los 7 años, los niños comienzan a tener comportamientos de activación del apego mucho más complejos que irán desarrollando con su crecimiento (Lafuente y Cantero, 2015).

2.2.3 Operaciones Concretas (7 a 14 años)

En la etapa de los 7 a los 14 años el niño se muestra más independiente y autónomo en la realización de sus tareas no solo académicas, sino personales. Sus actividades se centran en aprender habilidades del día a día y en la organización y eficacia de su responsabilidad académica. Les gusta llamar la atención tanto a nivel académico como a nivel popular. El desarrollo académico dependerá del apoyo y desarrollo que haya recibido en la etapa anterior por parte de sus progenitores, quienes deberán haberle enseñado a gestionar su tiempo y dedicación escolar. Para Acevedo y Restrepo (2012) el desarrollo de la resiliencia está vinculado estrechamente con el éxito académico tanto en el proceso de aprendizaje como en el desempeño escolar. El desarrollo emocional dependerá exclusivamente del vínculo afectivo desarrollado en etapas tempranas y tomará forma en esta etapa mediante el deseo de tener amigos íntimos como a ser aceptado y mantener una imagen positiva no solo de él mismo, sino con respecto a los demás. Gradualmente va ganando importancia en esta etapa, el grupo, pues necesitan sentirse pertenecientes a un grupo y que reconozcan su valía como parte del mismo. Es fundamental en esta etapa, el apoyo del adulto quien hasta el momento ha funcionado como una guía y ahora debe ir retirándose progresivamente, pero mantenerse vigilante ante cualquier cambio que produzca el niño en su entorno más cercano (Rubio y Puig, 2015). Es en estos momentos cuando existe mayor probabilidad de que aparezcan los tutores de resiliencia.

Los fracasos en esta etapa adquieren una importancia fundamental, puesto que son indicadores prioritarios a atender debido a las consecuencias negativas de éste sobre el rendimiento académico del alumno (Ayala et al. 2020) quien muestra una clara procrastinación en la organización de sus tareas.

A la edad de los 13 o 14 años los niños pasan por distintas fases de cambios tanto físicos, como sociales e incluso familiares ya que la relación con sus progenitores tiende a desestabilizarse. Buscan su propia identidad de manera independiente y las discrepancias con sus padres se incrementan de manera paulatina, ya que en muchas ocasiones exigen ser tratados como adultos, pero con las responsabilidades de niños y esto genera conflicto generacional. El grupo cobra mayor importancia pues pasan mucho tiempo juntos, de hecho, surge una nueva forma de relacionarse, diferente a la que hasta el momento estaban acostumbrados y con la que se vinculan estrechamente, es el enamoramiento. Los límites tan necesarios a edades tempranas se hacen imprescindibles con la edad de 14 años, pues tienden a cuestionar cualquier imposición de límites o normas ya que ellos mismos forman y estructuran sus propios pensamientos, de ahí la necesidad de haber creado una buena base inicial para que ellos dispongan de los recursos necesarios para saber resolver los dilemas que les puedan surgir. Además, según López-Larrosa y Periscal (2021), los conflictos con los progenitores se incrementan debido, entre diversos motivos, a que no son capaces los adolescentes de transmitir el tipo de afecto que ellos mismos necesitan o incluso, cuándo lo necesitan.

El inicio de este periodo, la pubertad, supone la disolución de la dependencia con el entorno familiar más cercano. Buscan la independencia para poder mostrar sus propias capacidades y hacer frente mediante sus mecanismos en la toma de decisiones. El papel de los padres en estas edades es fundamental ya que deben interpretar las señales de los adolescentes para poder tener un seguimiento con ellos, ya que en muchas ocasiones no coinciden las demandas de los jóvenes con las iniciativas de los padres. Para Salgado (2005), la autoestima, el humor, la creatividad, la empatía y la autonomía son claves fundamentales para hacer frente a

las adversidades que puedan surgir. Todos estos componentes son pilares imprescindibles en la adolescencia para potenciar y desarrollar habilidades resilientes.

Así pues, un correcto control de las emociones, actuar desde lo racional, con autonomía, competencia socio-cognitiva y escolar adecuada, confianza en sí mismo y en el entorno (apoyo incondicional) serán características necesarias que deberán tener nuestros adolescentes para convertirse en adultos resilientes, con capacidad para enfrentarse a cualquier situación que surja.

2.2.4 Operaciones Formales (de 14 hasta la adultez)

A principios de esta etapa se va asegurando la anterior, por lo que las características más significativas de esta fase pasan por el fortalecimiento de la anterior. Los cambios físico-sociales y familiares cada vez se van incrementado más para ganar espacio a la autonomía y autodeterminación de la propia personalidad. Van asentando su propia personalidad y tomando decisiones con mayor repercusión. Se van haciendo cada vez más adultos, y poco a poco se va estabilizando esa montaña rusa de sentimientos que padecen. En cuanto al vínculo que se crea, va estableciendo relaciones más sólidas con expectativas más maduras y conductas de apego que tienen que ver con esas experiencias de apego primarias, pero no se limitan a ellas, por lo que para Horno Goicoechea (2014),

Esta relación entre las experiencias de apego en la primera infancia y los modelos vinculares es fundamental pero no lineal. Los modelos vinculares se transforman y se amplían, incorporando los inputs de otras relaciones afectivas que establecen las y los adolescentes. Es justo en la adolescencia cuando asumen un papel protagónico otras experiencias de vinculación afectiva diferentes de las familias, sobre todo el grupo de iguales y las primeras relaciones de pareja (p.21).

La responsabilidad que tienen los adultos de este mundo de crear entornos sociales justos, no violentos y respetuosos de los derechos de los niños, para facilitar el desarrollo sano

de todas las crías de su comunidad es el principal objetivo que debe cubrir la adultez (Madariaga, 2014).

En la misma línea, Hazan y Zeifman (1994) llevaron a cabo un estudio sobre la transición de los apegos, basados en los cuatro componentes que propuso Bolwby (1969, 1973, 1980) en el apego infantil, destacando:

- el mantenimiento de la proximidad,
- la protesta de separación,
- la base segura, y
- el refugio seguro.

Este estudio sobre la transición de los apegos consistía en analizar cómo los jóvenes trasladan los apegos primarios que se crean desde la formación con sus padres al grupo de iguales. Para ello, aplicaron una medida de entrevista basada en el modelo de cuatro componentes del apego, a una muestra de niños y adolescentes de entre 6 y 17 años, preguntando con el fin de determinar qué objetos preferían los sujetos para cada función (Feeney y Noller, 2001). Los autores concluyeron que entre los 8 y 14 años tenía lugar un cambio en el objeto de la función el refugio seguro, pasando a preferirse los iguales como fuentes de apoyo y consuelo. En las funciones de protesta de separación y base segura, los iguales no ocupaban el lugar de los padres hasta la última etapa de la adolescencia. Estos resultados sugieren que los apegos con los iguales se exploran, en un primer momento, desde la base de la seguridad parental (Hazan y Zeifman, 1994 citado en Feeney y Noller, 2001).

Los mismos autores llegaron también a analizar en otro estudio las relaciones amorosas como nueva forma de vincularse afectivamente en la adolescencia y concluyeron que todas las relaciones amorosas de 2 o más años de duración están marcadas por la confianza de estas cuatro funciones a la pareja sentimental, mientras que esto sucedía solo en un tercio de las que llevaban menos tiempo de relación (Feeney y Noller, 2001).

Y, más concretamente, afirmaron que el amor de pareja puede adoptar formas diferentes en función de la historia de apego de cada individuo y concreta que los tres estilos de apego definidos en la infancia se ponen de manifiesto en el amor de pareja (Hazan y Shaver, 1987, 1988 citado en Feeney y Noller, 2001).

En este punto, consideramos importante ampliar las etapas de Piaget a la adultez y a la vejez, puesto que además de formar parte del ciclo vital del ser humano, también se hace necesario por la gran aportación de conflictos que conlleva estas edades. Por ello, a continuación, se detallan algunas de las características más significativas tanto de los adultos como de nuestros más mayores relacionados estrechamente con la resiliencia.

Hazan y Shaver (1987; Shaver y Hazan, 1988; Shaver, Hazan y Bradshaw, 1988) realizaron numerosos estudios para demostrar que el amor de pareja responde a un vínculo afectivo entre adultos con una base primaria en la infancia. Además, añaden que este amor tiene unas bases y funciones biológicas que correlacionan positivamente con los cuidados que proporcionan a sus hijos (Feeney y Noller, 2001).

Fraley y Roisman (2018) se preguntan ¿por qué los adultos se sienten seguros o inseguros en sus relaciones de pareja? a lo que ellos mismos concluyen mediante una investigación longitudinal sobre los antecedentes evolutivos de los estilos de apego, con algunas lecciones: En primer lugar, aunque el apego de los adultos parece tener su origen en las primeras experiencias de cuidado, esas asociaciones son débiles e inconsistentes en todos los dominios de medición por lo que requiere de un estudio con mayor detalle. En segundo lugar, los estilos de apego parecen ser más flexibles durante la infancia, así como en la adolescencia más que en la edad adulta, lo que genera alteraciones en los procesos de socialización y selección. En tercer lugar, no se puede atribuir los resultados de las experiencias tempranas a las vivencias obtenidas por los adultos. En cuarto lugar, todavía hay mucho que aprender y la investigación futura necesita estudiar en profundidad aquellos patrones que son exclusivos del apego, así como la

diferenciación entre los factores distales y proximales y las interacciones entre las vulnerabilidades relacionales y genéticas.

Así pues, podemos concretar que el vínculo afectivo que se establece entre padres e hijos será la base sólida sobre la que los hijos desarrollaran su propio apego con respecto al grupo de iguales y acabarán vinculándose afectivamente con un amor de pareja que culminará, en principio, creando nuevos vínculos de apego con la posible descendencia que tengan.

La vejez es la etapa que prosigue a la adultez, y a menudo aparecen diferentes dolencias físicas que deben afrontar, así como la pérdida de seres queridos y cercanos que en muchas ocasiones genera una desestabilización emocional importante.

Pese a ello, Cárdenas-Jiménez y López-Díaz (2011) afirman que existen individuos que son capaces de desarrollar procesos que les permiten afrontar, adaptarse y prosperar de cara a situaciones tan estresantes y adversas como pueden ser el envejecimiento en sus aspectos individuales, sociales y simbólico-culturales. Cyrulnik y Ploton (2014) afirman que

el proceso de envejecimiento comprende distintas dimensiones adaptativas vinculadas a las transformaciones fisiológicas, pero también a las modificaciones de las relaciones y los puntos de referencia sociales. El sujeto de edad avanzada tendrá que enfrentarse a muchas conmociones relacionales y a sus consecuencias psicoafectivas, sin embargo, los mismos autores destacan aspectos positivos con respecto a esta etapa nombrando la ganancia de tiempo libre la ausencia de estrés y preocupaciones profesionales y el aumento de tiempo para dedicar a la familia (p. 20).

En conclusión, el origen del apego se encuentra en el buen trato recibido a edades tempranas y éstas podrán formalizar la base de una adecuada resiliencia en la infancia. Así, podemos destacar la importancia del apego como proceso que abarca todo el ciclo vital, ya que, como dice Moneta (2014)

el apego es un proceso que no termina con el parto o lactancia. Es un proceso que sirve de base a todas las relaciones afectivas en la vida y, en general, a todas las relaciones entre miembros de la misma especie (p. 266).

Los niños y adolescentes se localizan en etapas madurativas de aprendizaje de experiencias que les supondrán la puesta en marcha de mecanismos y recursos para afrontar adversidades que les sobrevengan en la vida y actuar en consecuencia ellas. La adultez y vejez son etapas consideradas también, dentro del ciclo vital de la resiliencia que no debemos olvidar, puesto que son individuos que viven en sociedad y que deben afrontar situaciones complicadas. Por lo tanto, todas y cada una de las etapas forman parte del ciclo vital del ser humano y por ello, se hace necesario tanto el estudio de la resiliencia en cada una de ellas como políticas de intervención para poder establecer programas de estimulación de los vínculos afectivos necesarios para establecer la resiliencia.

La resiliencia, por tanto, es un proceso presente en todas las edades. Sin embargo, en función de la edad, se adquirirá de una u otra forma, pero lo que está claro, es que la podemos considerar como un continuo en la vida del ser humano.

Cabe destacar la importancia de la educación emocional, tanto en las escuelas como en las familias, siendo ésta la base fundamental y necesaria para el desarrollo de la resiliencia de los adolescentes y de los niños para facilitar a esta sociedad, individuos sanos mentalmente.

2.3. El Apego y la Resiliencia.

Históricamente han sido las madres las que se han hecho cargo del cuidado de los hijos con el fin de que sus necesidades más básicas estuvieran cubiertas (Barudy y Dantagnan, 2005). Así, en palabras de M^a José Lafuente y M^a José Cantero (2015)

A lo largo de la historia de la humanidad los mecanismos de selección genética perpetuaron las conductas de apego, porque favorecían la proximidad entre la madre y su cría, aumentando de este modo la probabilidad de protección y cuidados, y en consecuencia la probabilidad también de que la cría sobreviviera (p. 30).

Por ello, las autoras recurren al concepto de función biológica de la conducta de apego (Cassidy, 1999 en Lafuente y Cantero, 2015) para hacer referencia al comportamiento que mantiene la madre sobre sus criaturas para alimentarlos, cuidarlos, enseñarlos y protegerlos de los entornos y criaturas salvajes.

Era el padre de la familia quien adquiriría un rol mucho más protector, pues defendía su familia de las fieras y otros peligros que podían surgir y también abastecía a la familia de alimentos necesarios para sobrevivir. Ya en la época prehistórica el hombre era cazador y esta función tan primitiva le obligaba a cazar para consumir en el momento, se movían según las migraciones de los animales de los cuales se alimentaban. Sin embargo, poco a poco fue evolucionando la raza humana y el hombre dejó de ser nómada para asentarse en una zona concreta bien ubicada geográficamente para poder recolectar y almacenar suficiente excedente como para poder alimentarse sin tener que mudarse continuamente. Estas tierras solían ser ricas en vegetales, cereales y animales, es en este momento cuando la agricultura y la ganadería adquieren mayor importancia. Son las familias, como núcleo central, quienes explotan estos recursos naturales dándole importancia máxima a este aprendizaje por encima de muchos otros, pues de ellos dependía la supervivencia de la familia, por ello, se implicaban al máximo todos los miembros de la familia, desde los niños hasta los ancianos. Así una de las funciones de la familia con respecto a los hijos, no sólo era la reproducción sino su cuidado.

La transformación de las familias de nómadas a sedentarias supuso muchos cambios, pero uno de los más significativos fue el cambio de rol de la madre, ya que pasó de ser un agente que cuidaba a su familia a formar parte y colaborar de la economía familiar, se convirtió en una madre profesional. Con ello, los estilos de crianza también cambiaron. Hasta el momento toda la comunidad era la responsable de la crianza de los hijos, pues colaboraban y educaban a todos y cada uno de los hijos de la tribu como una gran familia ya que durante los largos viajes que hacían en busca de caza compartían obligaciones. Todavía hoy en día, en pueblos de África,

podemos encontrar tribus en las que los niños son criados y educados por toda la tribu (Barudy, 2010).

Cuando el hombre se asienta en un lugar concreto para explotar la agricultura y la ganadería de la zona, la mujer se aísla de esta comunidad y la educación de los hijos pasa a ser una responsabilidad únicamente de la madre, que tenía que compaginar la crianza de sus hijos con ayudar a su marido en la recolecta de excedentes para poder alimentarse sin ningún problema. Así, el niño dependía desde su nacimiento de su madre como única figura de apego, mientras la figura paterna se ocupaba de otras labores más económicas y sociales. Por ello, durante esta época, podemos afirmar que se crea una relación bidireccional entre madre e hijo en la que el padre no ocupa lugar alguno en este vínculo filial ya que no colaboraba en la crianza de sus descendientes de manera activa, además la comunidad pasa a ser un entorno en el que se encuentran otros personajes, pero entendida la sociedad como ambiente en el que se mueven perdiendo así su función educadora de estos niños y llegando incluso a sentir desconfianza de todas aquellas aproximaciones por y para ayudar a la familia que proviniera de la comunidad (García, 2020). Así, el panorama educativo de los niños en el que inicialmente colaboraba la familia junto con la comunidad queda desdibujado y se convierte en una relación de dos en la que el padre y la sociedad adquieren funciones bien diferentes a las que inicialmente se consideraban.

El papel de la familia y los roles de cada uno de los personajes que la forman ha ido modificándose en el transcurso de la historia del ser humano (García, 2020). Por ello, hoy día podemos encontrarnos tantos tipos de familia como colores tiene el arco iris, puesto que el ser humano tiene derecho y obligación a establecer sus relaciones como convenga en función de sus necesidades más básicas (Benítez, 2017). Sin embargo, el rol que adquiriera cada miembro de la familia dependerá de los ideales que éstos mantengan, por lo que lo importante en la creación y en el establecimiento del vínculo será el tipo de apego y la naturaleza de éste, el que formará

el molde o la base sobre la que se crearan las relaciones sociales futuras del sujeto (Burutxaga et al. 2018).

Para poder entender cómo se establecen los vínculos entre madre e hijo/a (o entre cuidador/a e hijo/a) se hace necesario atender los principios de la teoría del apego postulada por Bowlby.

Como ya apuntábamos en páginas anteriores, la teoría del apego fue formulada por John Bowlby (1907-1991), hijo de una familia adinerada y con seis hijos. Se crió en un ambiente donde el servicio se encargaba de la crianza, cuidado y educación de los hijos. Los padres tenían otros intereses y Bowlby creció con la ausencia de las figuras materna y paterna, algo que marcó significativamente su perfil profesional y la mayoría de sus estudios estuvieron encaminados al análisis del apego con niños que habían sufrido. Se graduó como psicoanalista y médico por prestigiosas universidades.

Esta teoría marcó un antes y un después en la historia de la psicología del desarrollo infantil definiéndola como una de las teorías con base psicoanalista más sólidas dentro de la psicología del desarrollo que ha visto incrementada su teoría gracias a las aportaciones y a las críticas de muchos investigadores. Hasta que Bowlby publicó sus estudios que establecían la teoría del apego, se entendía que la madre y el bebé mantenían una relación de amor interesado basado en él cuyo principal interés reside en el acontecimiento de saciar al bebé con alimentación suficiente, es decir, el vínculo que se establecía entre el bebé y la madre se basaba en lo puramente básico como era satisfacer las necesidades básicas de alimentación. Bowlby (1969) clasificó la relación entre madre e hijo como una conducta instintiva con un carácter adaptativo ya que dicha conducta no va a funcionar siempre ante todas aquellas situaciones que son semejantes, sino que pueden actuar de la misma forma o incluso de manera totalmente diferente, también puede ser modificada la intensidad, naturaleza de la morfología de sus manifestaciones y ello va a depender de las características del entorno y de las características personales en las que se encuentre tanto el hijo como la madre. la idea de que la relación

existente entre la madre y el hijo funciona como una conducta instintiva con un marcado matiz adaptativo.

En palabras del propio autor (Bowlby, 1986 citado en Bowlby, 2014)

El recién nacido o el niño debe experimentar una relación continua, íntima y cálida, con su madre (o madre sustituta permanente) en el que ambos puedan encontrar tanto satisfacción como placer, cuya falta puede acarrear consecuencias significativas e irreversibles para la salud mental. La propuesta central fue influyente pero muy controversial (p.IV).

Bowlby en 1998 reformula la definición de la teoría del apego (1969-1980) y la define como (Bowlby, 1998)

una forma de conceptualizar la propensión de los seres humanos a formar vínculos afectivos fuertes con los demás y de extender las diversas maneras de expresar emociones de angustia, depresión, enfado cuando son abandonados o viven una separación o pérdida (p.2).

Otra de las alusiones a la teoría del apego de Bowlby la podemos encontrar en diferentes artículos, pero es Moneta (2014) quien afirma que

En esta teoría se describe el afecto que producen las experiencias tempranas y la relación de la primera figura vincular en el desarrollo del niño, rescatando en la base de sus principios conceptos inseparables entre la etiología y el psicoanálisis (p.265).

Para que esta relación se lleve a cabo tiene que darse no solo la aparición en escena de ambas figuras, diada madre-hijo, sino que este vínculo puede desarrollarse con cualquier otra figura que esté disponible a satisfacer las necesidades del bebé o también con otras personas de referencia como una pareja o un tutor de resiliencia, figura muy relevante en esta relación y que más adelante retomaremos. Debe darse una disponibilidad total del cuidador y también una accesibilidad afectiva plena. Pero no sólo poseerá la función de protección y cuidado, sino que

permite la creación de un estilo de desarrollo emocional e incita a una preferencia en el aprendizaje (Cyrulnik, 2020).

Bowlby entendía esta teoría en la existencia de cuatro sistemas definidos que se vinculan entre sí, hablaríamos del (Delgado, 2014):

- *Sistema de conductas de apego.* Hace referencia a todas aquellas conductas que se llevan a cabo con el claro objetivo de alcanzar un estado de proximidad y de contacto duradero con la figura de apego, algunos ejemplos claros pueden ser el contacto visual permanente con la madre, el llanto, la sonrisa). Estas conductas tienden a aparecer cuando la figura de apego se aleja o cuando el individuo percibe ciertas amenazas en el ambiente que le rodea.
- *Sistema de exploración.* Son todas aquellas conductas que le llevan al individuo a explorar el entorno. Es un muy similar al anterior con una clara tendencia a no correlacionar entre ambos (si uno de los dos sistemas, conductas de apego o de exploración, se pone en funcionamiento, anula la puesta en marcha del otro en ese mismo momento, ya que cuando se activa el funcionamiento de la conducta de apego, desaparece la conducta exploratoria y viceversa).
- *Sistema de miedo* a aquellos elementos o personas extrañas que puedan generar en el individuo sentimientos de amenaza o de desconfianza. Cuando el sujeto se encuentra en este sistema, tiende a disminuir sus conductas de exploración para fijar su atención en conductas de apego con la figura de referencia que le genera confianza y seguridad.
- El último sería el *sistema afiliativo.* Hace referencia a la intención que muestran los individuos de mantener proximidad interactuando con otros individuos incluso con aquellos desconocidos.

Muchas fueron las contribuciones a la teoría postulada por Bowlby, pero fue Ainsworth quien mayor repercusión tuvo pues mediante sus estudios, ayudó a describir los tipos de apego junto a Bowlby. Mary Salter Ainsworth fue especialista en psicología del desarrollo. Ambos

describieron la teoría del apego, pero fue Ainsworth quien amplió dicha teoría a los adultos llegando incluso a crear un instrumento de evaluación y diagnóstico del apego en adultos (Lafuente y Cantero, 2015). Durante los años 60 y 70 esta prestigiosa psicóloga junto con su equipo de profesionales diseñó “La situación del extraño” **Fuente especificada no válida.** un estudio de casos con niños hasta los dos años que sometía a diferentes situaciones para analizar su comportamiento y reacción cuando la madre de los pequeños abandonaba el lugar donde ambos se encontraban o qué ocurría cuando al poco tiempo, la madre regresaba. Esta situación de laboratorio podemos encontrarla descrita en el artículo publicado en Child Development (Bell y Ainsworth, 1972) y consistía en introducir a la madre con su bebé en una habitación y someter al bebe, durante un tiempo determinado, a una situación estresante en la que la madre, como figura de apego, desaparecía mientras que el bebé ponía en marcha su sistema conductual de apego. Mientras ambos jugaban, entraba en la habitación una desconocida y al rato la madre abandonaba la habitación dejando a su hijo con la mujer extraña. Al rato, volvía la madre para, a continuación, dejar solo al bebé ya que ambas mujeres salían del habitáculo, de esta forma, incrementaban gradualmente el nivel de estrés del niño. Ainsworth y su equipo percibieron distintas reacciones en los bebés y concluyeron afirmando que existen diferentes tipos de apego en función de la reacción de los niños, por lo que los clasificaron en función de sus comportamientos ante la situación de permanencia o desaparición de la madre como figura de apego. Así, podemos encontrarnos con niños que reaccionan con rapidez abalanzándose a los brazos de la madre cuando ésta regresa mostrándose tranquilos y felices (apego seguro), otros niños reaccionaban evitando e ignorando a la madre en su vuelta (apego evitativo) y el tercer grupo de niños se mostraban incómodos ante la separación llorando desconsoladamente y no encontrando sosiego en el reencuentro con la madre (apego ambivalente-resistente) según A. Galán (2010). De esta forma, Ainsworth clasifica a los niños según sus reacciones en:

- Niños de apego seguro. Los niños con este tipo de apego son competentes y capaces de utilizar a la madre como una base de apego seguro que les genera confianza y seguridad

para explorar el medio que les rodea. Cuando la madre salía de la habitación se mostraban afectados y abandonaban la conducta exploratoria, en su regreso se alegraban y buscaban su contacto físico volviendo a retomar su conducta exploratoria. La psicóloga catalogó a este tipo de madres como sensibles y responsivas a las llamadas de sus bebés. Consideraba este tipo de apego como óptimo ya que generaban conductas de proximidad.

- Niños de apego inseguro-avoidante. Ainsworth encontró en estos niños unas conductas independientes en la que los bebés se mostraban exploradores ante el entorno, pero sin llegar a utilizar a la madre como apego seguro. Pensó que este patrón podría corresponder a una conducta saludable pero pronto atribuyó este comportamiento al que muestran los niños con deficiencias emocionales que han sufrido una separación dolorosa. Las madres de estos niños eran definidas como poco sensibles a las demandas de sus hijos. La falta de interés por su figura de apego caracterizaba a estos niños que persistían en su conducta exploratoria en todo momento (Lafuente y Cantero, 2015).
- Niños con apego inseguro-ambivalente. Estos niños sufrían continuamente tanto por localizar a la madre que a su vuelta se mostraban irritantes y ambivalentes, rechazando cualquier contacto físico con ella. Las características de estas madres eran variables en la respuesta ante la demanda del niño de forma que éste no tenía certeza de cómo reaccionaría la madre, por lo que el niño sentía inseguridad ante las peticiones a la madre. Pero la investigadora amplió el conocimiento con este tipo de madres y afirmó que la diferencia entre este tipo de madres y las madres de niños con apego seguro radica en la disponibilidad de ésta o su predisposición a estar accesibles ante las demandas de los niños.

El estudio de Ainsworth y Bell (1972) concluye con ciertas aclaraciones sobre el concepto que consideramos interesantes para entender la teoría propuesta.

El individuo está predispuesto a buscar proximidad al objeto de apego. El comportamiento de apego puede verse incrementado o disminuido por ciertos elementos ambientales u orgánicos al individuo.

La conducta de apego se incrementará cuando el individuo perciba como amenazante la situación.

Cuando la conducta de apego está activada es incompatible con la conducta exploratoria. Sin embargo, Ainsworth afirma que mientras la figura de apego (bien sea la madre o cualquier elemento conocido como un osito de peluche) esté presente, el bebé podrá explorar ya que no siente la situación como amenazante ya que es muy probable que el bebé utilice a su madre como base de seguridad.

Ante una ausencia prolongada de la madre, la conducta de apego puede reducirse al mínimo e incluso desaparecer, pero esto no implica que, en su reencuentro con la madre, pueda volver a surgir fuertemente este comportamiento de apego.

Los patrones de comportamiento de diferentes individuos ante el estudio de “La Extraña Situación” son un reflejo del hecho de que las relaciones de apego son cualitativamente diferentes de un individuo a otro.

Por los años 80, y siguiendo los estudios de Ainsworth y Bowlby (1972), Main y Weston (1981) en una de sus investigaciones percibieron limitaciones en esta clasificación tradicional que se mantenía sobre los niños estudiados por Ainsworth, pues tras varias investigaciones con niños que habían sufrido maltrato reiterado por sus progenitores, se dieron cuenta que este tipo de niños no respondía siguiendo la clasificación tradicional y normativa que hasta ese momento se tenía. Así, concluyeron ampliando con un cuarto criterio de clasificación que incluía aquellos niños denominados con patrón de apego desorganizado-desorientado (Delgado, 2004). Para las autoras Lafuente y Cantero (2015):

Los niños desorganizados no poseen una organización conductual coherente. Más bien, la mayoría de los comportamientos que exhiben en la «Situación Extraña» resultan de

la activación simultánea de sistemas conductuales incompatibles (Main y Hesse, 1990). Por ejemplo, en el caso de niños maltratados, la activación simultánea del sistema conductual de apego y del sistema de miedo produce un fuerte conflicto entre aproximarse al cuidador para ser consolado, o alejarse de él por temor a una agresión. El comportamiento del niño con apego desorganizado parece reflejar la vivencia de conflictos, miedo y confusión con respecto a su figura de apego (p.130).

Cyrulnik (2020) amplía con este cuarto tipo de comportamiento y diferencia entre cuatro tipos de relaciones de apego: de seguridad, de evitación, ambivalente y desorganizada, estableciendo así un porcentaje aproximado de incidencia de la siguiente forma:

- Con un 65 % se ubica el *apego seguro* como uno de los más practicados entre los niños. Estos niños se muestran seguros y confiados, son ellos mismos quienes deciden alejarse de la figura de referencia (la madre) para explorar y conocer nuevas experiencias, volviendo con la madre para compartir la alegría de los nuevos aprendizajes. Cuando es la madre quien abandona la habitación, el niño tiene recursos suficientes para aliviar su angustia y controla sus sentimientos a la espera de que su madre vuelva, mostrándose receptivo con la persona extraña e incluso encontrando un peluche como elemento tranquilizador para establecer un nuevo vínculo de apego. Cuando vuelve la madre, el bebé acude a sus brazos para compartir la alegría y le muestra aquello que ha descubierto en su ausencia.
- A continuación, nos encontraríamos con el grupo de niños (20%) que se ubican en el *apego de evitación*. Este grupo de niños se muestra tranquilo en presencia de su madre, juega, pero no comparte sus juguetes. La madre no ha adquirido su rol de apego seguro por lo que cuando abandona la habitación, el niño llora desconsoladamente y no es capaz de localizar una figura sustituta de la madre para poder tranquilizarse. En el reencuentro se muestra distante con la madre y dirige su atención hacia algún juguete que se encuentre cerca de él.

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

- En tercer lugar, con un 15 % estarían los niños con un *apego ambivalente* quienes se muestran desconfiados aun estando con su madre, pero cuando ésta se va, no tienen consuelo ninguno y se muestran irritados, su angustia es enorme y continúan con este desconsuelo incluso en el reencuentro con la madre.
- Por último, encontraríamos a aquellos niños que presentan un *apego desorganizado* (5%), son niños desorientados que no tienen recurso alguno para afrontar la situación ya que durante los primeros meses de vida no han podido desarrollar estrategias para localizar muestras afectivas suficientes y ante la presencia de la madre no muestran interés ninguno como base de seguridad, cuando la madre regresa no saben encontrar consuelo y se muestran, muchos de ellos, inmóviles o giran la cabeza o acaban golpeando a la madre ya que no saben cómo reaccionar. Estos niños no saben encontrar ni personas ni objetos que les transmitan seguridad.

Los estudios realizados hasta el momento, y de forma especialmente relevante en los últimos tiempos, concluyen que el tipo de apego dependerá de las características personales del individuo y del entorno, concretamente de la predisposición de la madre a responder ante las demandas del hijo (Cyrlunik, 2020).

Obviamente, podemos destacar el apego seguro como la manera más sana de responder ante la figura de apego puesto que este recurso interno ayudará al bebé en sus futuras relaciones, por ejemplo, si una persona ha tenido durante su infancia un apego seguro serán personas que buscarán la proximidad, serán sensibles y actuarán acorde a sus valores puesto que han sido capaces de crear relaciones basadas en la confianza. Por el contrario, si estamos ante personas que en su niñez no recibieron respuestas correctas y a término a sus demandas y estuvieron rodeadas de experiencias negativas por parte de sus figuras de apego, serán individuos inestables, inseguros y con dificultades para relacionarse con éxito ya que dará a los demás lo que esa persona recibió durante su infancia (Oliva, 2004). El mismo autor (Oliva, 2004) afirma que para comprobar esta hipótesis, las científicas Carol George, Nancy Kaplan y Mary

Main durante los años 1984, 1985, 1996 detallaron los resultados de su estudio en un documento no publicado (George et al.1996) consiguieron realizar un cuestionario para evaluar los estilos de apego en adultos haciéndoles preguntas sobre el trato recibido en la infancia para concluir con la percepción que el adulto tenía sobre las atenciones que había recibido y las relaciones en la infancia. A través de los resultados obtenidos, llegaron a la conclusión que los adultos podían clasificarse en función del estilo de apego que ellos percibían que habían recibido durante la infancia. Podían ser:

- Padres seguros o autónomos. Estos padres suelen ser adultos coherentes y sensatos pues tienden a darle importancia a sus experiencias de niño, mostrándose siempre disponibles para el niño cuando lo necesita. Suelen ser padres seguros y confiados capaces de criar a niños con un estilo de apego seguro y capaces de dar respuesta a las necesidades de los niños.
- Padres preocupados. Son adultos que recuerdan su infancia con dolor y pueden presentar cierto resentimiento con respecto a sus progenitores ya que recuerdan una infancia con muchas contradicciones. Sus hijos se muestran muy incoherentes y con comportamientos confusos, reciben escasas o erróneas respuestas ante sus demandas y no saben explorar el entorno por que los padres les dificultan esta acción.
- Padres rechazados. Los padres con este tipo de apego no recuerdan experiencias con sus padres durante la infancia, por lo que consideran que carece de importancia la necesidad de este vínculo, por ello con sus propios hijos se comportan fríos y distantes.

Según Oliva (2004) algunos investigadores contemplan una cuarta categoría, incluyendo así a los padres considerados como no resueltos que corresponderían con el patrón de apego de sus hijos como desorganizado.

Pero ¿qué ocurre con los adultos y sus estilos de apego? Para dar respuesta a esta pregunta, en la Figura 13 presentamos las características más significativas que hemos localizado para los

diferentes tipos de apego en los adultos con la correspondencia oportuna en la etapa de la infancia.

Figura 13. Correspondencia de la terminología entre los estilos de apego en la etapa adulta e Infantil.

<i>Etapa Infantil</i>		<i>Etapa Adulta</i>	
<i>Tipo de apego</i>	<i>Autores</i>	<i>Tipo de apego</i>	<i>Autores</i>
Seguro	Ainsworth (1972)	Seguro	Bartholomew y Horowitz Hazan y Shaver
		Autónomo	Main y Goldwyn
Ambivalente	Ainsworth (1972)	Preocupado	Bartholomew y Horowitz
		Ansioso-ambivalente	Hazan y Shaver
Huidizo/evitativo	Ainsworth (1972)	Huidizo distante o devaluador/ Evitativo resistente	Bartholomew y Horowitz; Main y Goldwyn
		Huidizo temeroso / Evitativo temeroso	Bartholomew y Horowitz
		Evitativo	Hazan y Shaver
Desorganizado	Main y Solomon (1986/1990)	Irresoluto o desorganizado	Main y Goldwyn

Nota. Lafuente y Cantero, 2010; Hazan y Shaver, 1987 citado en Cobos (2015)

En la Figura 14 podemos localizar algunos de los sentimientos más cotidianos de las personas que poseen un tipo de apego concreto.

Figura 14. Sentimiento que corresponde a cada tipo de apego

<i>Tipo de apego</i>	<i>Sentimiento</i>
Seguro	Bienestar emocional, baja ansiedad, seguridad, confianza y alegría e interés
Preocupado	Ansiedad, inseguridad, resentimiento, insatisfacción, tristeza, temor, disgusto, culpa, depresión y cólera.
Evitativo resistente (huidizo distante)	Inseguridad, hostilidad, rechazo, baja sensibilidad, deficiente capacidad de respuesta.
Evitativo temeroso	Ansiedad, disgusto, vergüenza, temor a ser rechazado, cierta culpa, cólera, tristeza y desprecio.
Desorganizada	Excesivo control, ansiedad, irresponsabilidad.

Nota. Extraído de Lafuente y Cantero (2010)

Entendiendo los principios de las relaciones entre padres e hijos que históricamente han venido sucediéndose, podemos llegar a entender cómo se desarrolla el apego. Para Barudy y Dantagnan (2010)

La vinculación parental corresponde a la capacidad de recursos emotivos, cognitivos y conductuales que las madres y los padres brindan, de una forma permanente, a sus hijos/as de tal manera que los sienten y actúan con ellos considerándolos parte de su cuerpo social (p.118).

Esta capacidad que poseen los padres/madres no solo depende de la capacidad innata de apearse, sino de las que han sido, por su propia experiencia, bien o mal aprendidas en su entorno familiar. Pero este vínculo afectivo que se forma entre padre/madre e hijos, es una relación bidireccional de la que no solo implica cierto beneficio para el niño, sino que es el propio individuo quien también deberá mostrar actitudes de apego por el adulto de referencia (figura de apego).

Otra característica significativa del apego es que dicha relación que se establece mediante la permanencia de la figura de apego, no solo debe ser una cercanía física, sino que la figura de apego debe tener “disponibilidad permanente”, es decir, en palabras de Burutxaga et al. (2018)

esta disponibilidad no es exclusivamente de carácter físico (estar ubicada en el espacio cerca de niño) sino que plantea una necesidad de respuesta emocional adecuada por parte de esta figura principal. Que el niño interiorice a la figura principal como disponible y capaz de responder emocionalmente es la clave para el desarrollo de un sistema de apego seguro (párr. 1).

Para Barudy y Dantagnan (2010), la importancia del apego recae sobre las relaciones que se establecen entre sus propios miembros y en el que las características y la forma de actuar de cada miembro influyen directamente en las formas de actuar tanto de los hijos/as como de los padres o cuidadores.

Al hablar de figura de apego, intentaremos recurrir a ambas figuras paternas, tanto la madre como el padre. La mayoría de las veces este apego se desarrolla de una manera más inmediata y fugaz con la madre, quien tiende a permanecer más tiempo con los niños. Sin embargo, la figura de apego de un sujeto puede ser desde una madre, un padre, un familiar e incluso algún adulto significativo para el niño que haya destacado por alguna afinidad con el sujeto y esto haya idealizado al adulto de referencia, establecido así, un vínculo afectivo poderoso. Por ello, no es de extrañar que de aquí en adelante hablemos de cuidadores como aquellas personas significativas que brindan afecto y protección a los sujetos receptores de dichos cuidados.

El concepto de *apego* tan utilizado para definir la calidad de las relaciones que existen entre diferentes sujetos también tiene su correspondencia anglosajona, por lo que hablaremos también de attachment. Dicho concepto se caracteriza por entablar lazos íntimos entre diferentes individuos como parte del propio desarrollo humano este proceso se iniciaría en la

propia etapa embrionaria e iría desarrollándose a lo largo de todas y cada una de las etapas del ser humano, como ya hemos comentado en el apartado anterior. Esta unión que se da entre dos sujetos los une de una manera determinada y diferente al resto de uniones afectivas, uno de los sujetos es considerado como la figura de apego que genera seguridad y confianza en el otro y lo marca o deja huella de por vida en la salud mental del niño.

La función de la figura de apego es la de proteger y cuidar no sólo físicamente sino también emocionalmente del otro que se encuentra en una situación menor. Esta unión se mantiene y perdura en el tiempo. Para Bowlby (1998) el apego se genera en los primeros años de vida y poco a poco, con el paso del tiempo y a través de unos buenos tratos recibidos, el individuo estabiliza su apego. Pero debemos diferenciar claramente entre dos conceptos que se relacionan con mucha facilidad y llegamos incluso a confundirlos, hablamos de los conceptos de apego y vínculo. El vínculo, según Bowlby (Persano, 2018) es “un lazo relativamente duradero que se crea con un compañero, mientras que el apego es una disposición para buscar proximidad y contacto con una figura específica y su aspecto central es la constitución de una sensación de seguridad” (p.158). Para aclarar la diferenciación de conceptos recurrimos a las palabras de Burutxaga et al. (2018) que afirman que

el concepto de apego se define como unos comportamientos y unas estrategias de relación específicas en el niño y en los adultos destinadas a cubrir unas necesidades propias, diferentes de otras necesidades básicas como las de afiliación o cobijo. La manera en la que la díada madre-niño gestione la resolución de estas necesidades intrínsecas determinará la relación de apego, más o menos segura, que se establecerá entre ellos. En este sentido se diferencia de otras relaciones vinculares. El vínculo es un concepto más amplio y que compromete una mayor variedad de comportamientos y modos relacionales. Vincularse es algo innato en el ser humano y es básico para el correcto desarrollo psico-emocional. Es por ello que las relaciones vinculares no solo

sirven como fuente para las necesidades vinculares propias, sino que ayudan a satisfacer otra serie de necesidades primarias (párr. 27 y 28).

Por lo tanto, la diferenciación entre conceptos se hace necesaria para poder hacer uso de ambos conceptos desde la naturaleza de ambos. Sin embargo, el uso indistinto de ambos conceptos forma parte de la cotidianidad de hoy en día, y se utilizan como constructos sinónimos entre sí.

La importancia de este capítulo para poder comprender la resiliencia es indudable, pues no sólo necesitamos conocer el concepto en sí, sino también cómo se da en los seres humanos en diferentes etapas del ciclo vital. Abarcamos las diferentes edades y cómo nos enfrentamos a las adversidades desde las diferentes etapas madurativas para llegar a poner en marcha la resiliencia, porque resiliar es metamorfosear (Grané y Forés, 2019).

Como ya hemos comentado, el ser humano forma parte de un conjunto de individuos que viven en sociedad y en continua interacción con iguales y con otros individuos de otras edades. Es esa interacción lo que le aporta significado al concepto de resiliencia pues, como hemos visto en este capítulo, ya desde la vida intrauterina del bebé se van generando unos lazos afectivos que nos vinculan con el otro ser y nos guían en la vida para poder llegar a ser individuos plenos. Pero este recorrido que acabamos de trazar no siempre se da en las mejores condiciones, y algo se altera en este proceso, consiguiendo seres con dificultades que debemos atender con urgencia.

Todo esto debemos enmarcarlo desde la actualidad en la que nos movemos, en la que los avances en las tecnologías están a la orden del día, incluso en el campo de la educación. Por lo que el capítulo que a continuación presentamos enlaza la teoría expuesta hasta el momento con los avances en neuroeducación que están presentes en la actualidad, para poder hacer del aprendizaje de la resiliencia un concomimiento actualizado y al alcance de todos.

Capítulo 3. Las Escuelas Resilientes: Aportaciones desde la Neuroeducación

En este capítulo tratamos de abordar la comprensión de la resiliencia desde los planteamientos surgidos del ámbito de la neurociencia, especialmente en los últimos tiempos. Sobre todo, queremos evidenciar cómo a través del aprendizaje y el desarrollo cerebral somos capaces de aprender a ser más resilientes. Teniendo en cuenta la información presentada en capítulos anteriores, partimos de la consideración de que el ser humano dispone de una serie de capacidades que, a priori, pueden favorecer el desarrollo resiliente sin olvidar la enorme importancia del entorno en el que se mueve el individuo y cómo influye en el desarrollo y aprendizaje de la resiliencia, concretamente, desde la familia, la comunidad y la escuela como principales agentes que desarrollan y potencian esta capacidad.

3.1. Importancia de las Aportaciones de la Neurociencia en Relación con la Resiliencia.

Hoy en día podemos encontrarnos con muchos y muy cambiantes avances en la educación, sumado a ello la rapidez vertiginosa que alcanza los avances en la tecnología (Feito, 2020). En la actualidad, existen diferentes disciplinas que comparten protagonismo en esto, y una de ellas es la neurociencia, doctrina que estudia el comportamiento del cerebro humano y más concretamente del sistema nervioso. Las neurociencias son todas aquellas disciplinas que existen hoy en día y que contemplan como principal elemento ejecutor del sistema biológico al cerebro, y es el encargado de gestionar los procesos resilientes que se llevan a cabo mediante mecanismos biológicos, cognitivos y psicológicos. Además, “en las últimas décadas se ha producido un incremento notable de investigaciones y estudios de la neurociencia que le han aportado base científica y han ubicado la resiliencia en las coordenadas neurológicas” (Grané y Forés, 2019).

Así pues, la unión entre la neurociencia y la resiliencia es indisoluble ya que Madariaga (2014) nos dice

La resiliencia infantil y adolescente emerge de la mente de niños y niñas, es decir, de su actividad cerebral, pero está considerada como el resultado de la interacción entre la

estructura biológica del niño o niña, determinada por su genética, y las relaciones interpersonales en que le toca participar. Por esta razón, el pilar fundamental de la resiliencia infantil son los contextos de buenos tratos ofrecidos por los adultos a las crías humanas (p. 133).

Estas crías del ser humano son quienes más desprovistas e inmaduras se encuentran y requieren de los cuidados y protección del adulto, puesto que sin ellos no se asegura la supervivencia de sus descendientes (Grané y Forés, 2019). Además, los buenos tratos como afirma Madariaga son la base para una educación emocional y una salud mental estable para conseguir alumnos estables y competentes a nivel emocional-social.

Otro concepto que debemos destacar es la neuroeducación como aquella materia que se encarga de estudiar cómo actúa nuestro cerebro ante una situación de aprendizaje. Grané y Forés (2019) destacan la importancia del estudio neurológico durante el aprendizaje en palabras del famoso neuropsicólogo canadiense Donald Hebb quien afirma que “cualquier experiencia que tengamos, incluidos los sentimientos, los pensamientos, las sensaciones y las acciones musculares, tiene su correlato en la red neuronal que la produce” (p. 33).

Al introducir el concepto de neuroeducación en la RAE obtenemos una respuesta del sistema afirmando que esta palabra no se encuentra en el diccionario. Al cambiar de concepto e introducir neurociencia, encontramos la definición siguiente: 1. f. Biol. Ciencia que se ocupa del sistema nervioso o de cada uno de sus diversos aspectos y funciones especializadas. Por lo que podemos deducir que aquella ciencia que se encarga del análisis profundo del sistema nervioso del ser humano y de sus correspondientes funciones es la neurociencia. Haciendo un ejercicio de síntesis podemos pues concluir que, la neuroeducación es la ciencia que se encarga de vincular directamente el sistema nervioso del ser humano con la educación, o lo que es lo mismo, intenta analizar la educación desde la perspectiva neuronal, es decir, como aprendemos según nuestro cerebro. Meneses (2018) explica el concepto de neuroeducación como “un marco

en el que se colocan los conocimientos sobre el cerebro y la manera como éste interactúa con el medio que le rodea en la vertiente específica de la enseñanza y el aprendizaje” (p.210).

Así, se hace impensable abordar un trabajo de resiliencia si no se estudia el cerebro humano comportándose de manera resiliente, y la forma y el lugar desde donde podemos promocionar la resiliencia en nuestros alumnos/as e hijos/as.

Por tanto, la educación hoy día ha de fundamentar su práctica en ciertos procesos cognitivos para llegar a entender cómo aprendemos, con el fin de que el proceso de enseñanza aprendizaje se haga desde las bases de la coherencia, armonía y siempre dándole un sentido a lo que aprendemos.

Durante décadas hemos centrado nuestros estudios en lo patológico, creíamos que para llegar a entender bien cómo funcionaba cualquier sistema, debía partir del funcionamiento anómalo para deducir a posteriori el funcionamiento normal. Eso ha ocurrido también en psicología: para llegar a entender el desarrollo humano, hemos dedicado durante tiempo infinidad de estudios a entender las patologías, qué ocurre cuando el sistema humano no funciona bien, por lo que hemos dejado de lado el estudio del desarrollo normal de los seres humanos (Grané y Forés, 2019).

De hecho, dicha postura la podemos considerar como la primera fase que atraviesa la evolución en los estudios de la resiliencia junto a la neurociencia, la segunda hace referencia al cambio de perspectiva de lo genético al área más social del sujeto para estudiar la resiliencia desde la neurociencia. Para entender este cambio de perspectiva, Grané y Forés (2019) cuentan la vida del prestigioso psicólogo y neurólogo Richard Davidson nacido en EE.UU. quien centró el interés de sus estudios durante mucho tiempo en la depresión, ansiedad y la patología, pero algo le hizo cambiar de punto de vista. Llegó a coincidir con el propio Dalai Lama en uno de sus tantos viajes del cual quedó prendado por su sabiduría y consiguió que sus pensamientos cambiaran de rumbo y centrara su interés en la amabilidad, la ternura y la compasión aconsejado siempre por el propio líder espiritual tibetano. Davidson afirmó que la base de un

cerebro sano es la bondad y se puede entrenar (Davidson, 2017). Mantiene también que “la mente en calma puede producir bienestar en cualquier situación”, de ahí su afirmación de que “un cerebro sano es la bondad, la ternura, la amabilidad y la compasión” (Davidson, 2017). Para Davidson estas capacidades, al igual que cualquier deporte, pueden entrenarse. Más concretamente, propone el entrenamiento contemplativo para cultivar la resiliencia. El optimismo, la espiritualidad, el sentido de la vida... son algunas de las características resilientes de las personas. El propio autor propone que cada sujeto se caracteriza por un perfil emocional que se encuentra formado por seis dimensiones: la actitud cómo la intuición social, la autoconciencia, la sensibilidad al contexto, la atención y, por último, la resiliencia (Davidson 2012 en Grané y Forés, 2019). Además, autores como Cicchetti (2010) citado en León-Rodríguez y Cárdenas (2020) proponen que

Habilidades como el control emocional, el mantenimiento de relaciones sociales cercanas, la generación de vínculos afectivos seguros, la facilidad para experimentar afecto positivo, perspectivas optimistas hacia el futuro, la percepción de control y la modulación eficiente de los afectos aversivos suelen considerarse como centrales para la adaptación en contextos de adversidad (p.14).

En resumen, la resiliencia permite al organismo adaptarse a las situaciones y a los cambios permanentes; por un lado, mantiene la homeostasis de las funciones biológicas principales, y por el otro, hace posible que el sistema regrese a un estado previo de funcionamiento fisiológico y adaptativo, cuando un factor estresante provoca daño o alteración (D'Alessio, 2006).

Por ello, se hace inevitablemente que, como sociedad, nos enfrentemos

A uno de los mayores desafíos que enfrenta el conocimiento humano actual, como lo es comprender y tratar de explicar las bases biológicas del aprendizaje y la emoción (neurociencias), es decir, la manera como aprendemos, sentimos, percibimos, y actuamos ante circunstancias adversas (resiliencia) (Ortega, 2021 p. 403).

3.1.1. Necesidad de las Funciones Ejecutivas para el Aprendizaje

Partir de la hipótesis de que tener unas buenas y desarrolladas funciones ejecutivas, ayudará a asentar con mayor éxito los procesos de enseñanza aprendizaje y, por ende, nos facilitará el proceso de la resiliencia, es entender la importancia de las funciones ejecutivas en el desarrollo neuronal de los sujetos. Podemos clarificar que las funciones ejecutivas según Tirapu Ustárroz, et al. (2012) (Ustárroz, et al. 2012) son:

Aquellos procesos que asocian ideas, movimientos y acciones y los orientan a la resolución de problemas o también como la habilidad que poseemos para hallar soluciones frente a una situación problemática novedosa, siendo necesario para ello, el llevar a cabo una serie de predicciones o pronósticos de las posibles consecuencias a las que podemos llegar con cada una de las soluciones planteadas (p.90).

La definición que nos proporciona Echevarría (2017) citando a Lezak (1982) (Canales, et al. 2017) son “las capacidades para formular metas, planificar procesos y estrategias, ejecutar planes y aptitud para llevarlas de manera eficaz” (Lezak, 1982).

El ser humano aprende a través de experiencias, fijamos recuerdos en nuestra memoria y somos capaces en cierto momento, de vincular emociones o ideas diferentes para atraer un recuerdo a nuestra memoria. La memoria es un constructo imprescindible para la educación, puesto que muchos de los procesos de enseñanza deben pasar por una base de fijación en nuestra memoria previo a haber sido comprendido y entendido. De esta forma, podemos contemplar no solo la memoria como función ejecutiva sino también la atención entre otras, pues volviendo a la definición de Tirapu et al. (2012) se trata de las habilidades que tiene el ser humano para hallar soluciones frente a una situación problemática novedosa, siendo necesario para ello, el llevar a cabo una serie de predicciones o pronósticos de las posibles consecuencias a las que podemos llegar con cada una de las soluciones planteadas. Así pues, podemos considerar las funciones ejecutivas como la base necesaria para poder desarrollar la resiliencia, puesto que si no tenemos las herramientas necesarias para resolver ciertos conflictos que

puedan surgir o incluso la capacidad memorística para aprender de aquello que nos hemos equivocado, poco podremos llegar a desarrollar actitudes que faciliten el proceso de la resiliencia. Las funciones ejecutivas según Grané y Forés (2018) son el conjunto de habilidades cognitivas que permiten la anticipación y establecimiento de metas, la formación de planes y programas, el inicio de las actividades y operaciones mentales, la autorregulación de las tareas y la habilidad de llevarlas a cabo eficientemente.

Para concluir, destacar la importancia de una salud mental basada en una inteligencia emocional positiva, una motivación adecuada, un equilibrio entre emoción y cognición, unas relaciones sociales que generen seguridad y confianza, así como unas correctas funciones ejecutivas para poder tener alumnos activos y sanos en nuestras aulas y poder así fomentar la resiliencia entre ellos, a pesar de que siempre tendremos el eterno dilema de si la resiliencia es producto de la interacción de todas estas variables o, por el contrario formaría parte del conjunto de todas estas variables que juntas sería el caldo de cultivo perfecto para formar excelentes alumnos y con ello un clima de aula propicio para llevar a cabo una enseñanza ideal.

3.1.2 El Desarrollo Cerebral

Actualmente sabemos, gracias a los estudios de neurociencia, que el cerebro humano está dividido en dos hemisferios (Muñoz y Cid, 2021). Estos dos hemisferios, no sólo están separados anatómicamente, sino que también poseen funciones bien diferenciadas. Hablamos pues, del hemisferio derecho y el hemisferio izquierdo. Además, nuestro cerebro está formado por neuronas que es la unidad central capaz de recibir y transmitir información cerebral relevante para el correcto funcionamiento de nuestro organismo. Las neuronas se unen entre sí por medio de las sinapsis, llegando a conseguir una unión casi perfecta de estímulos y corrientes eléctricas que hacen que nuestro organismo sea capaz de funcionar a la perfección o, presentar alguna anomalía. Los estudios de los últimos años nos cuentan que las neuronas, en contra de lo que siempre se había pensado, se van regenerando a lo largo de toda la vida, llegando incluso a regenerarse tras un duro y largo trabajo de rehabilitación (Aguilar, et al. 2021). En momentos

concretos las neuronas tienen periodos en los que, gracias a la neuroplasticidad se consigue generar nuevas neuronas a partir de células madre, a este proceso se le llama neurogénesis. Esta neuroplasticidad hace que el cerebro sea maleable en función de las experiencias que vamos viviendo. Este proceso se da a lo largo de la vida del ser humano, sin embargo, durante la edad adulta la neurogénesis reduce su ritmo y puede darse en algunas zonas cerebrales determinadas.

Hay científicos como Pascual-Leone (Pascual-Leone, 2017) que plantean que con la edad el cerebro va modificándose, algunas capacidades se pierden y otras diferentes se ganan.

El autor mantiene también que, durante la vida cerebral de un individuo, el cerebro va creando nuevas conexiones neuronales y eliminando otras, pero este proceso no acaba nunca. De hecho, señala que ese declive neuronal empieza al nacer, de ahí que comente que la forma de pensar de un individuo en plenas capacidades cognitivas de 80 años es muy distinta a otro individuo de características similares con 20 años, esas diferencias son buenas y adecuadas, pues a cada edad le corresponde un procesamiento neuronal.

Pero el cerebro de un bebé recién nacido está incompleto y conforme avanzan los primeros meses de vida, se va produciendo un proceso de creación de sinapsis, es decir, se van produciendo las uniones entre las neuronas (Barudy y Dantagnan, 2010). Este proceso tan complejo se denomina sinaptogénesis y alcanza su mayor apogeo alrededor de los tres años, cuando el bebé se encuentra en un entorno rico en estímulos. Esta explosión de conexiones neuronales a esta edad debe ser frenada, puesto que de lo contrario correríamos el peligro de tener muchas más conexiones cerebrales de las necesarias, por lo que se hace imprescindible un proceso de poda neuronal que consiste en la destrucción por parte del propio organismo de ciertas uniones neuronales que no resultan inevitables en la vida de cada individuo (Grané y Forés, 2019). Y clarificamos esta última frase ya que dependiendo de las necesidades ambientales en las que se encuentre el sujeto, requerirá de unas conexiones u otras. Pero Grané y Forés (2019) al hablar de este mismo proceso, proponen un símil sobre la poda de un bonsái y

la poda neuronal. Para poder llegar a entender este proceso, estos autores afirman que “para mantener y perfeccionar las formas tan características de un bonsái es necesario modelarlo mediante la poda para dar al árbol su forma básica o estilo como ocurre con el proceso de poda neurona” (Grané y Forés, 2019). Así, se hace eminente pensar en que si educamos a nuestros alumnos hacia el buen hacer, estaremos organizando esa poda neuronal para posibilitar así, personas encaminadas al desarrollo máximo de sus potencialidades (Grané y Forés, 2019).

El cerebro de un niño de tres años alcanza su máximo apogeo de sinapsis neuronales y es alrededor de esta edad cuando se pone en marcha el proceso natural de la poda neuronal, por el que el propio organismo elimina aquellas conexiones que no le resulta de gran utilidad por su bajo nivel de uso y consigue reforzar aquellas conexiones que son más utilizadas en el día a día del individuo (Amores-Villalba y Mateos-Mateos, 2017). Por lo tanto, podemos afirmar que nuestra actividad diaria, a lo que dediquemos las horas diurnas de nuestras vidas, condicionará el fortalecimiento de ciertas conexiones neuronales o la eliminación de otras sinapsis, así como un ambiente saludable y plétórico de estimulación que cubra las necesidades básicas y un adecuado vínculo afectivo (apego).

Así pues, podemos concretar que somos lo que hacemos y que, por este concreto motivo, cada persona es diferente, pues vive su propia vida de manera muy diferente a cualquier otra persona, cada individuo no sólo que estamos sometidos a estímulos diferentes del entorno, sino que vivimos de manera diferente esas experiencias, por lo que nuestro cerebro se irá creando en función de esas experiencias. De ahí que cada persona sea diferente a las demás, no haya dos personas iguales a pesar de que aparentemente, hayan estado inmersas en situaciones similares.

Siguiendo con la teoría expuesta por Grané y Forés (2019),

Las neuronas que forman nuestro cerebro forman uniones mediante dendritas y éstas se unen entre sí a través de los axones. Los autores mantienen que cuanto más realizamos una acción, más fortalecidas quedan las sinapsis que unen las neuronas

encargadas de esa acción. Por lo que, si una misma actividad conseguimos repetirla en varias ocasiones, las uniones cerebrales de las neuronas se reforzarán cada vez más (p.34).

Cuanto más realizamos una acción, más costoso será cambiarlas. Al cerebro lo que le cuesta es desaprender.

Esta idea que proponen Grané y Forés (2019) es importante tenerla en cuenta para entender el procesamiento neuronal de un niño de tres años dentro de un aula de Infantil. Tenemos que entender pues, que cada niño aprenderá de manera diferente y que cada niño lleva en su mochila de la vida, unas experiencias determinadas, por lo que intentar tratar de la misma forma a dos niños de la misma edad dentro de la misma clase, carecerá por completo de sentido lógico. Este tema lo abordaremos más adelante en el apartado de la escuela y la familia como los motores de la resiliencia.

Podemos destacar la importancia de la exposición a elementos estimulantes concretamente hasta los tres años, momento en el cual, comienza a darse la poda neuronal, cuantas más neuronas cerebrales tengamos activadas, menos destrucción de sinapsis por un bajo nivel de uso tendremos. Pero esto no quiere decir que una vez comience este proceso, debemos dejar de exponer a nuestros alumnos a experiencias nuevas de aprendizaje, pues como ya hemos visto, las sinapsis se dan durante todo el proceso madurativo del ser humano, por lo que cuanto más expuestos estemos y más veces repitamos una acción, mayor fortaleza tendrán nuestras conexiones neuronales para que no sean destruidas. Para poder entender mejor este suceso, partamos de ejemplos claros de la vida real que sean referentes excepcionales en un terreno. Éste puede ser el caso de Rafa Nadal tenista español de profesión que, según su propia biografía, ocupa la segunda posición en el ranking, está considerado como uno de los mejores deportistas y tenistas de la historia y el mejor de todos los tiempos en tierra batida, ha sido campeón en numerosas ocasiones en diferentes torneos. Por todos es sabido, que la disciplina, la fortaleza, decisión y el duro trabajo al que siempre se ha enfrentado este tenista por ser el

mejor, pero, a pensar en su tesón, siempre nos viene a la cabeza la misma cuestión ¿Rafa Nadal ha nacido así o se ha hecho así? La capacidad de ser bueno en algo, como puede ser el caso de las personas resilientes o incluso ser bueno en un deporte concreto como Rafa Nadal, ya hemos comentado en el capítulo 1 de este trabajo, que el componente genético influye en el rendimiento de la persona, pero en un porcentaje muy bajo (20%) con respecto al componente ambiental (80%). Por lo que, si Rafa Nadal es uno de los mejores jugadores de tenis, no sólo del mundo sino también de todos los tiempos, no es porque la naturaleza ha tenido a bien conceder un milagro con este individuo, sino que Nadal desde bien pequeño ha estado sometido a un duro entrenamiento diario exento de horarios y vacaciones, para luchar por lo que más quería, ser el número uno en el mundo del tenis. Así lo destaca su tío y entrenador Toni Nadal en la entrevista ofrecida a la Fundación BBVA,

Rafa Nadal destaca no solo por su talento inicial sino también por su esfuerzo y trabajo.

Su disciplina y plena dedicación a lo que más le gusta le ha facilitado enfrentarse a esta disciplina desde la responsabilidad del buen hacer.²

Así, la suerte del azar por ser el mejor queda en un segundo plano y toma especial relevancia, el trabajo y dedicación absoluta que ha ofrecido Nadal en sus entrenamientos, llegando a conseguir lo que más quería, disfrutar del tenis y llegar a ser el mejor.

Por lo tanto, el carácter innato de las capacidades puede contemplarse en sus inicios, pero si estas capacidades no son entrenadas y repetidas no llegarán a reforzar las conexiones neuronales y fortalecerlas para conseguir ser buenos en algo concreto. Hemos hablado del tenis, pero también podemos atribuir este mismo procedimiento a la capacidad resiliente de las personas, o cualquier otra habilidad que queramos fomentar entre nuestros alumnos. La vida no es un camino fácil de recorrer, suelen surgir acontecimientos que te hacen pararte durante

² Entrevista ofrecida por Toni Nadal, tío de Rafa Nadal, y ofrecida a la Fundación BBVA, llamada “Nadie triunfa solo por su talento inicial” y se puede consultar en <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/nadie-triunfa-solo-por-su-talento-inicial-toni-nadal/>

un largo tiempo, a veces te hace acelerar tanto el paso que pierdes la noción de donde estás, o incluso conoces a gente o dejas a gente detrás en ese arduo camino que te dirige, en muchas ocasiones a un destino que has elegido tú. El camino de la vida no es un camino de perfección, y tampoco el de resiliencia (acto de resiliencia) pues, no es buscar la perfección ni tener éxito siempre. La resiliencia encaja mucho más con la cotidianidad de aquellas personas normales que solo quieren sobrevivir y para ello, deben trabajar mucho y dedicar esfuerzo. Cuánto más practiquemos la resiliencia, más resiliente conseguiremos ser.

3.2. Principales Agencias Implicadas en el Desarrollo de la Resiliencia.

Hasta el momento hemos visto la resiliencia centrada en el individuo, un individuo rodeado de un entorno que puede facilitar o dificultar este proceso resiliente, y como principales elementos en este proceso, nos encontramos los factores protectores del medio que rodea al sujeto. Por eso, los investigadores de la segunda generación centran su foco de estudio sobre esa interacción que se da entre el medio y el sujeto y cómo puede afectar al proceso resiliente. Es importante abordar la resiliencia desde el punto de vista del individuo, y desde el punto de vista del ambiente en el que se encuentra. En los apartados anteriores hemos centrado nuestro interés en el aspecto más concreto del individuo y abordamos la resiliencia desde un nivel micro que es el individuo. Por ello a continuación, abordamos ese ambiente en el que se encuentra el sujeto y consideramos una perspectiva mucho más amplia, desde el nivel macro donde ubicaremos la comunidad, la familia y la escuela como principales agentes implicados en la capacidad resiliente de los sujetos. Junto a ello hay que destacar la importancia del tutor de resiliencia que resulta necesaria para que se pueda desarrollar correctamente dicha capacidad, pues, como ya hemos comentado, es necesaria la presencia de esta figura como guía y apoyo en los momentos más difíciles para poder afrontarlos con seguridad y confianza.

3.2.1 Los Tutores de Resiliencia

Cuando un bebé nace, lo hace con una importante carga genética que le predestinará sobre todo el biológico. Pero lo que realmente marcará su destino será la enseñanza y formación que desde

sus hogares le proporcionarán sus padres, hermanos y familiares más cercanos. Pero ¿dónde podemos situar los valores, hábitos, costumbres, acontecimientos que se dan en el seno familiar y organizan la vida de un bebé en una dirección concreta? Cyrulnik en el prólogo que escribe para el libro *Tutores de Resiliencia* (Puig y Rubio, 2015), propone que

Ningún niño puede desarrollarse si no puede encontrar a su alrededor un nicho sensorial que lo envuelva y tutorice su desarrollo. Este nicho afectivo se compone de los comportamientos inevitables de la vida cotidiana: alimentar, hablar, dar seguridad, el cuidado del cuerpo y su limpieza. Este nicho sensorial, aunque es biológico, está estructurado por la historia de los padres y su forma de coordinarse (p.9).

Los bebés no nacen cargados con su propia identidad, personalidad, seguridad, etc. Para que todo ello se desarrolle necesitan un sistema de apego fruto de las relaciones en el hogar que marcarán su futura forma de proceder. La creación del primer vínculo que se establece generalmente suele ser con la madre, hablamos del desarrollo socio-afectivo y ésta será la base sobre la que crecerán las futuras relaciones sociales que pueda ir creando nuestro bebé, relaciones que serán de apego y amistad. Ese apego seguro del que ya hemos hablado en capítulos anteriores de este trabajo se caracterizará por potenciar en el individuo la competencia y la habilidad social, la confianza en las relaciones sociales que se establezcan, un arraigado sentido del yo que dotará de seguridad al individuo, y si todo este proceso se desarrolla con normalidad, el sujeto estará preparado para afrontar cualquier contratiempo con resiliencia.

Este apego seguro depende, en la gran mayoría de las veces, de las relaciones que desde pequeños reciben y perciben los padres del bebé, y como gestionan sus emociones, y sentimientos en torno al nuevo miembro de la familia. En palabras del propio Cyrulnik (Puig y Rubio, 2015) la estructura que se establece como resultados de ese nicho sensorial que propone, “está compuesta por el cuerpo del dador de cuidados y proporciona tutores de desarrollo”.

Pero no sólo el apego seguro será la base de sus relaciones sociales que le permitirán avanzar como individuo dentro de la sociedad en la que se encuentre el sujeto y, además, le harán mostrarse resiliente en situaciones difíciles.

En muchas ocasiones nos encontramos con amigos, hermanos, familiares cercanos, adultos de referencia que nos ayudan, nos escuchan, nos ayudan y nos orientan cuando nos sentimos perdidos o sin sentir este sentimiento previo. Hablamos de los tutores de resiliencia que según Palomero (2006) son:

Puntos de apoyo a los que aferrarse para recuperar el equilibrio perdido, para iniciar la propia reconstrucción, para tratar de afrontar los desafíos y dificultades que la vida nos presenta una y otra vez a lo largo de todo su periplo. Y, en la mayor parte de los casos, va a ser el contacto con el “otro” el que abrirá la posibilidad de tejer una resiliencia: Es la mirada amistosa, la escucha atenta y respetuosa, el apoyo de una persona..., lo que va a permitir iniciar un proceso de resiliencia (p.291).

Para Puig y Rubio (2015) citado en Gonzalo y Martínez (2021) las primeras referencias que tenemos con respecto al concepto de tutor de resiliencia la definen como

Una persona que de manera a veces inconsciente, acompaña de manera incondicional a quien se enfrenta a una situación traumática, de tal forma que su simple presencia y su vínculo, muchas veces silencioso, provoca en éste una auténtica convulsión a todos los niveles (neuronal, metabólico, afectivo, corporal), contribuyendo a la transformación de sus representaciones, de sus nuevas formas de relacionarse, de manera que la persona consigue resignificar sus traumas en lugar de desmoronarse psíquicamente (p.28).

Puig y Rubio (2015) destacan la importancia de la presencia de un adulto significativo cerca del niño que lo conozca de una manera profunda, con sus fortalezas y sus debilidades y que lo acepte tal cual es con sus cualidades buenas y cualidades malas, pero siempre esté ahí y lo trate desde el cariño, aceptación y afecto. Sin embargo, un tutor de resiliencia no siempre es

una persona física cerca de nosotros a la que recurrimos en un momento determinado, también puede ser qué un lugar, una canción un acontecimiento, una película.

El tutor de resiliencia no tiene por qué estar vinculado directamente con la familia, puede ser también un amigo, un profesor, un monitor de fútbol o gimnasia, etc, alguien con quien el sujeto en cuestión se encuentre a gusto y se sienta entendido, escuchado y le anime a fortalecer su confianza en sí mismo, dándole seguridad para sentirse valorado y aceptado.

Cyrulnik, en el prólogo que escribe para el libro *La Resiliencia Invisible* (Puig y Rubio, 2015), clasifica los tutores de resiliencia como aquellos que poseen una resiliencia implícita y explícita. Cuando se habla de tutores de resiliencia explícita, Cyrulnik se refiere a aquellos profesionales cuyo objetivo en su ámbito laboral es ayudar a las personas que están atravesando un mal momento, ayudándoles a afrontar las circunstancias, suelen ser psicólogos, profesores, miembros de equipos de rescate o incluso trabajadores sociales. Pero también podemos entender como tutores de resiliencia explícitos a aquellos que aportan un apoyo más divino y espiritual como pueden ser los sacerdotes que orientan desde la contemplación y escucha a sus fieles. Dentro de este grupo y centrándonos en la actualidad, también podemos incluir a personajes famosos (youtubers), artistas, deportistas y educadores que se convierten en imágenes identificatorias y afectivas a las que seguir para fomentar la seguridad en el sujeto afectado por un trauma. Los youtubers son figuras actuales que se identifican con mucha de la población adolescente y que tienen miles de seguidores con los que comparten sentimientos, pensamientos, etc, se identifican con ellos y siguen todas sus publicaciones, de ahí la importancia de hacer un uso correcto de estos personajes como afirman Pérez-Torres et al. (2018).

También encontramos los tutores de resiliencia implícita que formarían parte del entorno familiar, o como parte del grupo social o cultural. Estas personas no tienen una formación concreta para ayudar al otro, sino son sus pensamientos, valores y forma de ser lo

que le acerca al prójimo y le hace ayudarlo brindando su apoyo para sobrellevar las circunstancias.

En definitiva, hay que destacar la importancia de la figura del tutor de resiliencia con el objetivo final de (Cyrulnik, 2014 citado en Martínez y Gonzálo, 2021):

Ofrecer vínculos de apego sanos, comprometidos y continuados; que faciliten y participen en la toma de conciencia de la realidad familiar y social para buscar alternativas de cambios saludables; Además deben proporcionar apoyo social siendo parte de la red psico-socio-afectiva del niño y de sus padres (p.30).

El ser humano está inmerso en una sociedad con la que debe relacionarse para poder aprender a gestionar muchos aprendizajes. Vivimos en sociedad y aprendemos tanto de nuestros iguales como de los que no lo son.

Antiguamente, los niños que pertenecían a alguna tribu eran educados por toda la tribu, desde el más mayor hasta el más pequeño formaba parte de ese proceso de aprendizaje, cada uno tenía su función socializadora. En la actualidad, los niños crecen en ambientes ruidosos y acelerados en los que las familias no tienen más remedio, en muchas ocasiones, que matricular a los pequeños a los pocos meses de nacer en centros educativos para poder compaginar la vida familiar con la laboral. Estos centros hacen función de cuidadores o sustitutos durante la jornada laboral, y en muchas ocasiones, son jornadas laborales maratonianas. La función de las familias ha cambiado con el paso de los años. La familia es un elemento único e imprescindible en la que las estrategias de reproducción, no sólo biológica, sino económica, social y cultural son un elemento fundamental en la formación de nuevos ciudadanos.

Hemos comentado anteriormente la importancia de la neuroplasticidad cerebral para ser individuos únicos y exclusivos, pero cada uno de nosotros estamos sometidos a ese complejo proceso en el que nos vemos inmersos por la influencia del entorno en el que nos movemos. Pero en ese ambiente, no estamos solos, convivimos con otros seres humanos que sufren también esos cambios neuronales en función de la actividad que estén procesando.

Aprendemos por imitación y modelaje, en diferentes entornos, podemos aprender en la calle con un juego con iguales, mientras escuchamos la radio o mientras mantenemos una conversación con amigo. Son infinitos los escenarios posibles que podríamos dibujar para explicar dónde podemos aprender, pero si asociamos un único escenario de aprendizaje, hablaríamos de la escuela como centro de enseñanza y aprendizaje. Aunque aquí podríamos encontrarnos el eterno dilema que siempre surge, ¿Quién debe enseñar, la escuela o la familia? ¿quién debe educar, la escuela o la familia? Y aún más, centrando nuestro estudio en la resiliencia, ¿quién debería ser el máximo potenciador de esa capacidad, la escuela o la familia?

3.2.2 La Resiliencia en las Familias

Como ya se comentó anteriormente, los estudios sobre la resiliencia se organizan por generaciones de investigaciones. Los autores de la primera generación centraron el interés de sus investigaciones en obtener aquellas características más significativas que poseía el individuo que era capaz de enfrentarse a situaciones adversas y salir fortalecidos de ellas. Más tarde, la segunda generación cambió el rumbo de los estudios y pusieron su foco de interés en el ambiente, consideraron que el entorno en el que se desenvuelve el sujeto es fundamental para que el individuo desarrolle una actitud resiliente, por lo que decidieron estudiar las características del entorno para concluir cuáles eran los factores que promocionaban la resiliencia. De esta forma, concretaron que los entornos más comunes y significativos en los que mayoritariamente se movía el individuo y que, por tanto, eran dignos de estudio, eran la familia y la escuela. Centrando nuestro interés en la familia, como principal agente involucrada en el aprendizaje de la resiliencia Mateu et al. (2013) destacan la importancia de los aspectos ambientales que protegen al sujeto y los clasifican en:

Intrafamiliares: apoyo familiar seguro, relaciones cercanas con una figura paternal, autoridad paterna, familia cálida estructurada y con altas expectativas, apoyo marital y familiar.

Extrafamiliares: sistemas de apoyo externos a la familia, relaciones cercanas, calidad y estables extrafamiliares (al menos una), guías o tutores de resiliencia, mayor red informal de apoyos, relaciones con pares, conexiones con organizaciones prosociales y asistencia a escuelas eficaces. Dentro de los factores protectores extrafamiliares nos encontraríamos con la resiliencia comunitaria y las escuelas resilientes (p.121).

Las familias pueden ser consideradas como aquellas agrupaciones de individuos que se unen a través de unos determinados lazos, no necesariamente tienen que ser biológicos ni maritales, pueden unirse también a través de vínculos reconocidos socialmente. Se inician en ella, los primeros contactos sociales que te preparan para las relaciones en sociedad. De esta definición se sobreentiende la gran variedad de tipología de familias con las que nos encontramos en la actualidad, variabilidad relevante a la hora de enfocar la educación tanto desde el propio seno de la familia, como desde la escuela. La familia ha ido evolucionando en función de las condiciones sociales que imperaban en esos momentos, por ello se han contemplado definiciones clásicas de familias como “el grupo integrado de un hombre, una mujer y sus hijos socialmente reconocidos” (Benítez, 2017), definición que en la actualidad se podría descartar puesto que existen parejas que han decidido no tener hijos y también se consideran familias. De hecho, actualmente, podemos abordar tantas uniones de personas referidas a familias como colores tiene el arco iris. Además, las familias de este siglo establecen el vínculo afectivo-emocional con el objetivo primordial de compartir un proyecto de vida en común. Durante muchos años, la familia ha sido la mayor agrupación social de personas que se reconozca con mayor interés. El individuo se siente parte de su familia, y esta sensación le produce bienestar y confianza, lo que ayudará a crear personas con una estabilidad emocional para poder avanzar en la vida.

Es en la familia donde se dan los primeros aprendizajes, donde te enseñan a hablar, a jugar a relacionarte, ... Es la base de toda sociedad, donde los adultos que forman parte de esa agrupación tienen la responsabilidad de educar y transmitir valores y creencias que consideran

las oportunas. Para Parada et al. (2002) la familia es el conjunto de personas que establecen normas y pautas de relación y construyen una realidad en donde cada miembro interpreta y crea significado. Parada et al. (2002) considera a la familia un sistema conectado e inmerso en una cultura específica, no como un sistema aislado. Este entorno familiar que fluye de las relaciones que se generan dentro de esta agrupación, influirá positivamente o incluso, negativamente, en el desarrollo emocional y social de los descendientes motivando o condicionando a todos y cada uno de los miembros que forman esa familia. La familia está considerada como uno de los derechos universales del ser humano en cualquiera de sus variantes. Por su parte, Satir (1983, citado en Mateu et al. 2013) alude a esas necesidades básicas que debe cubrir la familia y afirma que “la familia es una unidad o sistema individualizado de alimentadores y alimentados, de directores y dirigidos, apoyadores y apoyados” (p.122). Otros autores destacan el vínculo emocional que une a los miembros de una familia, por ejemplo, Jaume Fumes (1996) en Benítez (2017) quien afirma que la familia “podría definirse como un núcleo estable y duradero de afectos que hace posible la vida suficientemente feliz a los adultos, y si hay, la maduración y la educación de los hijos” (p.61). En la misma línea Alberdi (1999) citado en Valdivia (2008) “la familia está formada por dos o más personas unidas por el afecto, el matrimonio o la afiliación, que viven juntas, ponen sus recursos económicos en común y consumen conjuntamente una serie de bienes en su vida cotidiana” (p.16). El papel primordial de la familia se destaca en la Convención sobre los derechos del niño (2006) en la que hace continua alusión a la familia como un referente educativo y protector hacia la infancia asegurando la crianza y desarrollo de sus progenitores destacando el interés superior del niño por encima de todas las cosas, en su artículo 18.

Valdivia (2008) amplía el concepto de familia, al término de familia extensa:

Nos sitúa ante la dimensión más amplia de la familia; desde el eje vertical recoge las sucesivas generaciones de padres a hijos, y desde el horizontal las diferentes familias

formadas por los colaterales, hermanos de una misma generación con sus respectivos cónyuges e hijos (p.16).

Muchas son las variables que influyen para definir las diferentes tipologías de familias que existen en la actualidad y cada familia crea sus propias gafas para ver e interpretar el mundo que le rodea. Podríamos destacar la cultura como una de las principales variables que han influido en el cambio de modalidad del tipo de las familias, también la religión, las costumbres, la legislación de cada país, ... Desde los inicios del ser humano, siempre hemos visto como lo que corresponde a aquellas familias que se formaban al juntarse un hombre con una mujer y tener descendencia. Con el paso de los años, hemos aprendido que los seres humanos no tienen por qué seguir un patrón ideal en temas del amor, sino que cada cual tiene unos sentimientos y una forma de unirse, por lo que respetar esta variabilidad formaría parte de la naturaleza del ser humano que vive en convivencia y en paz.

Podemos entender la familia, como un entorno de amor y cariño en el que el individuo se siente querido y atendido con sus necesidades básicas cubiertas, y donde no necesariamente tienen que haber lazos consanguíneos. Pero muchas son las definiciones que podemos encontrar con respecto a este concepto, de hecho, al consultar en el Real Diccionario de Lengua Española (versión 23.3 en línea) encontramos cerca de 10 definiciones sobre el término. Algunas de ellas irían desde las más básicas como “grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas”, o “Conjunto de personas que comparten alguna condición, opinión o tendencia” o también aquellas que hacen referencia al hecho de no tener un vínculo marital o conyugal “grupo de personas relacionadas por amistad o trato” entre otras. Tal es la multitud de definiciones sobre el concepto que Bilbao (2002) estudió algunas de ellas, cerca de 56 formas de catalogar el término lo que confirmó la dificultad de conceptualizar la definición con una descripción universal.

Al fin y al cabo, la familia es un núcleo social de personas que se unen para formar un grupo sólido de valores y creencias para educar, cuidar y proteger a los posibles descendientes

que puedan tener. Hay que destacar pues, la importancia de la transmisión de valores y creencias que fluyen de generación en generación, así como los buenos tratos que se dan en las familias para generar individuos sanos mentalmente capaces de enfrentarse a cualquier adversidad que pueda surgir en la vida. Los buenos tratos, ya comentados en anteriores capítulos, deben estar asegurados en todos los entornos, pero más concretamente en las familias, ya que como afirman Barudy y Dantagnan (2005)

La más grave consecuencia de la experiencia de los malos tratos en los niños es la pérdida de la confianza, la sensación permanente de tener que cuidarse y protegerse de los otros: el creer que no hay nadie disponible, con buena voluntad e intención hacia su persona (p.25).

Unir los conceptos de familia con la definición de resiliencia, haría el conjunto ideal para poder formar a esos individuos capaces de enfrentarse a cualquier adversidad de la manera más equilibrada posible, hablamos pues, de las familias resilientes. Pero para poder entender este concepto, es necesario destacar la importancia de que la resiliencia carece de sentido alguno si no se ubica en un entorno concreto, es decir, nace en relación con otro individuo. La resiliencia surge de unas de la relación con otro ser humano, características como una base de unos buenos tratos, unas relaciones coherentes basadas en el cariño y la comprensión, serán solo algunas de los requisitos necesarios para sembrar las semillas de la resiliencia en los seres humanos. Estos vínculos que se generan de los buenos tratos serán el caldo de cultivo necesario para poder enfrentarse a situaciones complicadas en la vida y comportarse como un ser resiliente.

Las familias resilientes son aquellas que están formadas por miembros resilientes, pues para que un concepto sea atribuido a un grupo, inicialmente, cada uno de sus miembros o al menos, la mayoría, deben presentar esta práctica. De hecho, el esfuerzo de cada integrante de la familia por ser resiliente no tiene que ser igual, incluso las debilidades creadas en cada miembro serán diferentes, por lo que cada miembro aportará a esta unión que llamamos la familia, sus potencialidades y sus debilidades. El individuo fruto de esta familia desarrollará en

mayor o menor medida la competencia de la resiliencia en función de lo aprendido en el entorno familiar. La personalidad de cada miembro será fundamental para poder afrontar problemas que puedan surgir. De hecho, un vínculo afectivo adecuado generado en la familia lleva impreso a fuego las consecuencias de un afecto y apego positivo que generará confianza, seguridad y amor saludable sin condiciones. Por lo tanto, podemos destacar como característica principal de las familias resilientes el apego resultado de unos buenos tratos familiares que, sin duda, proporcionarán en todos sus miembros la confianza y seguridad de todos los componentes de la familia que le reforzarán el vínculo afectivo que les une de manera muy sólida. Para poder llegar a hacer un estudio profundo sobre la capacidad resiliente de las familias, se hace necesario ahondar en las fortalezas y debilidades de cada miembro de la familia, así como las características de la familia al conjunto, de esta forma, podremos llegar a entender el funcionamiento tan característico de cada familia. Es decir, cada sujeto será capaz de interpretar un suceso concreto en el seno familiar, en función del sentido que la familia más cercana le dé a ese acontecimiento (Delage y Ye 2010). Para Villalba (2003) el concepto de resiliencia familiar

Reafirma la capacidad de auto reparación de la propia familia. En primer lugar, relaciona el proceso de la familia con los desafíos que se le plantean; evalúa el funcionamiento familiar en su contexto social y su grado de ajuste según las diversas exigencias. En segundo lugar, incorpora una visión evolutiva y no transversal de los desafíos que enfrenta la familia y sus reacciones a lo largo del tiempo (p.292).

Siguiendo con la misma escritora, cita a Walsh (1998 citado en Villalba, 2003) para destacar los factores que promocionan la resiliencia familiar y nombra:

- la naturaleza de la familia, destacando como relevante la cohesión entre sus miembros, la ternura o la preocupación por los más pequeños de la familia;
- la existencia de posibles puntos de apoyo fuera de la familia, como podría ser en la escuela donde se crea, según el propio autor, un clima educacional abierto y con límites claros;

- por último, los intereses y los vínculos afectivos que se desprenden de aquellas personas significativas que se ubican fuera de la familia y que promueven en los componentes de la familia, comportamientos resilientes ante cualquier situación adversa que le surja al individuo.

Podemos destacar que la resiliencia familiar dependerá del concepto de resiliencia que posea cada miembro de la familia, por lo que realizar este análisis de cómo entienden cada miembro de la estructura familiar la resiliencia será fundamental para entender cómo se enfrentan a las adversidades que les depara la vida. Así, Mateu et al (2013)

considera importante el análisis de las familias para la promoción de la resiliencia, ya que cada familia percibe lo que es un factor estresante de un modo diferente en lo que se refiere a la construcción social de lo que es y lo que no es (p.122).

Para entender cómo actúa una familia frente a una situación desagradable que resulta ser un conflicto, será necesario analizar cómo entienden la situación estresante cada miembro de la familia, es decir, su postura activa ante la dificultad, como responden ante este conflicto o incluso, que estrategias ponen en marcha para poder sobrevivir a largo plazo, ya que lo más relevante será la calidad y tipología de los cuidados y las relaciones comprometidas (Fernández, 2012).

Los miembros menores de una familia entenderán una situación como más o menos traumática, en función de aquello que perciban por parte de todos y cada uno de los miembros de la familia. Por lo que, si un hijo percibe atención, escucha y comprensión clara de los acontecimientos desde una vertiente positiva y enriquecedora, tendrá más probabilidad de superar la situación y salir reforzado de ella que, si la explicación al suceso está llena de traumas, tabús y silencios que hacen de la comprensión del tema un hecho oscuro y plagado de desconocimiento que generará, seguramente, traumas y miedos en los niños. “Todos estos factores estresantes, podrán alterar el equilibrio mental de los niños en el momento que interrumpen los procesos decisivos de las familias” (McCubbin y Patterson 1983).

Fernández (2012) considera que

Las investigaciones realizadas sugieren que los factores de riesgo son más potentes que los factores de protección en determinadas circunstancias. No obstante, desde la perspectiva de la resiliencia familiar el objetivo es hacer emerger las fortalezas que poseen las familias para poder contrarrestar los efectos de los factores de riesgo que aparecen en cada situación adversa (p.96).

3.2.3 La Resiliencia en la Comunidad-Escuela

Los seres humanos estamos expuestos a adversidades y desgracias que debemos superar, en mayor o menor medida, desde la resiliencia. Pero el ser humano vive, como ya hemos comentado en repetidas ocasiones, vive en sociedad y rodeado de otros. Así, los seres humanos como comunidad también pueden sufrir amenazas o situaciones catastróficas.

Olabegoya (2006) citado en Uriarte (2010) comentan que

Las personas y las colectividades estamos expuestas a numerosas situaciones traumáticas que amenazan la vida, la salud, el bienestar individual y el desarrollo social, y en ocasiones las amenazas y necesidades son superiores a la capacidad individual de afrontamiento y requieren de medios extraordinarios (p.687).

Todas esas situaciones traumáticas solo pueden llegar a superarse si se hace con la fuerza y unión de todos los miembros de esa comunidad, se requiere de una capacidad colectiva de superación. Bracamonte y Aguirre (2017) resaltan la importancia de la resiliencia a nivel colectivo, y destacan que se puede llegar a conseguir mediante las interrelaciones e interacciones de características comunitarias que integran acciones compartidas y organizadas de reconstrucción, y más que actividades individuales se aborda a la entidad social como tal. En este caso, el colectivo mantiene un mayor significado que el número de personas localizadas en un territorio.

Por ello, la definición sobre la resiliencia comunitaria de Rutter (1993) en Mateu et al. (2013) cobra interés al destacar el concepto como “la capacidad que han tenido las poblaciones

de ciertas comunidades de resistir, sobrevivir y reconstruirse, después de haber sufrido agresiones destructivas” (p.137) siempre desde el vínculo afectivo. A estas relaciones se refiere Melillo y Suárez (2001), citados en Bracamonte y Aguirre (2017), cuando afirman que las características comunitarias se refieren a prácticas de intercambio, que buscan un bienestar compartido mediante cohesión social y acciones de solidaridad por el bien común (p.3).

En conclusión, cabe destacar la importancia del grupo que vive en comunidad y las relaciones que se establecen entre ellos. Dichas relaciones deben ser sólidas y estables para que fomenten la cohesión social y poder ser influenciados por los factores protectores del ambiente, que como describe Suárez (2001) en Mateu et al. (2013) se pueden agrupar en unos pilares generadores de procesos de resiliencia comunitaria que serían:

- Autoestima colectiva. Corresponde al sentimiento de pertenencia de un lugar concreto.
- Identidad cultural. Es el conjunto de costumbres, valores, bailes, canciones, etc, que posee una población y que los define.
- Humor social. Parte de entender las desgracias desde el humor, mediante la expresión del sentimiento con elemento cómicos para conseguir un efecto tranquilizador y placentero.
- Honestidad estatal. Sentimiento concreto perteneciente a aquellos países que ha sido gobernados por corruptos y dictadores e implica una conciencia grupal que condena a estos corruptos.

Por la tanto, se hace necesario intervenir sobre la comunidad y trabajar así la capacidad de la resiliencia como un proceso y no como un elemento estático, resaltando los elementos que fortalecen la resiliencia y minimizando los factores de riesgo. La fuerza de la comunidad impulsará con mayor fuerza la capacidad resiliente de la población mediante la cohesión social y el sentimiento de pertenencia resaltando la necesidad de generar mecanismos de protección ante las adversidades mediante programas específicos que fomenten este aprendizaje.

Así como hemos definido las familias como un entorno donde promocionar la resiliencia, podemos definir otro claro escenario donde el aprendizaje de conductas, hábitos, competencias, habilidades... el aprendizaje en general es la dinámica diaria, estamos hablando de los centros educativos. Después de la familia, la escuela será el entorno más propicio para desarrollar resiliencia, ya es un entorno propio para ello, entre otras cosas, porque es donde los alumnos crean mayores relaciones sociales entre ellos. Muchos son los estudios que se han llevado a cabo para intentar correlacionar el concepto de resiliencia y escuela algunos de ellos, los más recientes y significativos son el de Simpson (2008) o Tomasini (2012).

Las escuelas son un espacio donde los alumnos desarrollan y adquieren conocimientos y habilidades no sólo a nivel de inteligencia general sino también en cuanto a su inteligencia emocional. En este entorno tan enriquecedor los alumnos/as tienden a relacionarse con iguales y con los agentes educativos que allí se encuentran.

Las escuelas son organizaciones educativas cuyo objetivo es formar a sus alumnos para tener estrategias, conocimientos y habilidades para poder enfrentarse a la vida fuera de las aulas. Por lo tanto, son el escenario perfecto para desarrollar y enseñar comportamientos y actitudes vinculados directamente con la resiliencia. Sin embargo, no podemos enseñar a nuestros alumnos a ser resiliente si los propios docentes no adquieren este aprendizaje, por lo que no es posible hablar de resiliencia si no hay una formación previa de los docentes en estos temas. Además, autores como Delage (2010) o Tomasini (2012) afirman que todos los alumnos poseen características comunes a la resiliencia por muy débiles que sean, y se hace necesario potenciar esas capacidades desde la educación no sólo a nivel personal, sino también como receptores de ese aprendizaje. En cuanto al profesorado, Daverio (2007) resalta la formación de los docentes en temas de resiliencia destacando que aquellos profesores que no tienen asentado un correcto comportamiento resiliente tienen escasa posibilidad de formar alumnos resilientes.

A lo largo de la historia, nos hemos encontrado con docentes que centran sus enseñanzas en el modelo del déficit y el riesgo. Para Henderson y Milstein (2003) estos docentes con esta visión “los orienta a esmerarse en detectar problemas como flaquezas, riesgos y déficit, y a catalogar a los alumnos de acuerdo con esos diagnósticos, sin esforzarse mucho por encontrar y aprovechar sus fortalezas” (p. 39). Además, los mismos autores añaden que

Los rótulos de déficit atribuidos a los alumnos se han convertido en profecías que se cumplen por sí mismas, antes que en un camino hacia la resiliencia. Una actitud habitual, aunque a menudo tácita, hacia un alumno catalogado con muchos riesgos o déficit es: este chico está condenado al fracaso (p.39).

Algunos estudios basados en el cambio de modelo de riesgo a un modelo basado en la resiliencia muestran la importancia de un modelo de educación basado en las fortalezas humanas (Benard, 2004).

En la Tabla 7 podemos observar las diferencias entre las escuelas basadas en el modelo de riesgo y las escuelas basadas en el modelo de resiliencia (Mateu et al. 2013 p. 157), adaptado de Weinstein et al. (1991), motivo por el cual, debemos decantarnos siempre por una escuela basada en un modelo resiliente que se centre en las fortalezas de los alumnos/as para maximizar sus potencialidades.

Tabla 7. Diferencias entre escuelas basadas en el modelo de riesgo y escuelas basadas en el modelo de resiliencia.

<i>Escuelas basadas en el modelo de riesgo</i>	<i>Escuelas basadas en el modelo de resiliencia</i>
<i>Relaciones entre profesores, estudiantes y padres</i>	
Actitudes de culpa, control y jerárquicas	Actitudes afectuosas, participativas y animosas
<i>Actitudes y comportamiento del profesor</i>	
Búsqueda de eficiencias deficiencias	Partir de las capacidades de cada estudiante
<i>Entorno físico</i>	
Sucio, pintura deteriorada.	Limpio y pintura fresca.
Ventanas y aseos rotos.	Ventanas y aseos en buen estado mantenido por todos.
Ningún mural por parte de los alumnos	Murales y trabajo de estudiantes que forman parte de la decoración del centro.
<i>Currículum (diseño y planificación)</i>	
Fragmentado y sin experiencia.	Integrador y experiencia basada en el aprendizaje.
Foco en la cultura dominante.	La cultura de todos los estudiantes queda reflejada.
Variedad limitada de cursos y actividades.	Variedad de cursos y actividades.
No se contemplan diferentes estilos de aprendizaje.	Se contemplan diferentes estilos de aprendizaje.
Enfoque conductista y pensamiento fijo.	Enfoque constructivista y pensamiento crítico.
<i>Agrupamiento</i>	
Homogéneo.	Heterogéneo.
Competición individual.	Grupos cooperativos.
Programas no integradores.	Programas de integración.
<i>Evaluación</i>	
Estandarizada.	Adaptada y con múltiples medidas de
Medición de pocas inteligencias.	evaluación.

Focaliza la respuesta correcta.	Hay un rango de inteligencia a medida.
Motivación de aprendizaje competitivo.	Focaliza en la autorreflexión.
Recompensas extrínsecas.	Motivación del aprendizaje colaborativo.
No hay compromiso significativo del estudiante sobre el contenido.	Recompensas intrínsecas. Compromiso activo del estudiante mediante la conexión del aprendizaje con intereses, el mundo real.
<i>Disciplina</i>	
Reglas autoritativas. Castigo.	Reglas o normas consensuadas y democráticas.
Los estudiantes no se involucran en el significado del hecho de decidir	Reconstituyente. Participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones.

Nota: Adaptado de Weinstein et al (1991) citado en Mateu et al. (2013).

Los primeros estudios sobre las escuelas resilientes se han dado en torno a América Latina (Gaxiola y Palomar-Lever, 2013) y es allí donde localizamos investigaciones científicas con iniciativas pioneras de resiliencia dentro de las aulas.

Haciendo memoria de los primeros estudios longitudinales sobre la resiliencia, nos encontramos con los estudios de Werner y Smith (1992) en el que, como ya hemos comentado en este trabajo, estaban centrados en aquellas características que poseían los niños con detalles concretos que hacían que tuvieran una evolución normal a pesar de haber sido sometido a situaciones adversas.

Resulta interesante destacar el papel de la escuela como factor resiliente (Becoña, 2006 y Villalta, 2010) en concreto para aquellos jóvenes que sufren exclusión social y que por sus características deben enfrentarse a situaciones complicadas.

El intenso y prolongado trabajo de estudio sobre diversas aportaciones de muchos otros autores que realizó Uriarte (2006) concluyó en un listado de diferentes autores con aquellos factores protectores que debían tener los alumnos de un centro, para considerar a su escuela un entorno protector, y son:

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

- De Werner y Smith, (1982):
 - Escolarización normalizada.
 - Atención defectuosa por algún profesor.
 - Inteligencia medida por test media-alta.
 - Motivación logro.
 - Relaciones sociales positivas y autoconcepto positivo.
- De Radke-Yarrow y Brown (1993) citado en J. Buendía (1996):
 - Éxito escolar.
 - Valoración positiva de los profesores.
 - Buenas relaciones con los compañeros.
 - Coeficiente intelectual alto.
 - Confianza en sí mismos y disposición optimista para alcanzar metas.
- De Rutter (1993) citado en J. Buendía (1996):
 - Relaciones afectivas y apoyo.
 - Autoestima positiva.
 - Éxito en actividades significativas.
 - Sentido de autoeficacia.
- De Steinhausen y Metzle (2001) en A. Miranda et al. (2005)
 - Aceptación por parte de los compañeros.
 - Sentimiento de pertenencia a la escuela.
 - Metas educativas compartidas.
- Fullana (1996)
 - Autoconcepto positivo.
 - Locus de control interno.
 - Actitudes y expectativas positivas por parte de sus profesores.
 - Relaciones positivas con los compañeros.

- Relaciones positivas con algún adulto o profesor.
- Actitud positiva hacia el estudio, los profesores y el instituto.
- De Jessor (1993) citado en J. Buendía (1996):
 - Colegio “no conflictivo”.
 - Comunicación familia-escuela.
 - Clima escolar abierto y democrático.
 - Relaciones sociales positivas y autoconcepto positivo.
- De Backer (1999) citado en Miranda et al. (2005):
 - Actitudes y percepciones positivas del profesorado.
 - Altos niveles de motivación.
 - Ajuste social.

El papel de los docentes en estos centros educativos es, en todos los sentidos fundamental, no sólo por la transmisión de contenido estrictamente curricular, sino por la carga emocional de transmitir también, valores y creencias, cultura en general que facilite y promueva iniciativas que faciliten la cohesión social en el entorno escolar. Así pues, Day y Gu (2015) concretan en tres las características distintivas que posee un docente para ser resiliente:

“1) la resiliencia de estos docentes es específica del contexto en el que trabajan, 2) la resiliencia del profesor también es específica del rol que desempeñe, 3) ser resiliente significa algo más que recuperarse rápida y eficazmente de las adversidades” (p.30-31).

El alumno de un centro educativo siente la necesidad de pertenecer a un grupo, a una comunidad escolar para de esta forma aumentar e incentivar el sentido de compromiso con su propia educación con el apoyo de la familia y del profesorado. Este sentimiento se da en todas las edades, sin embargo, se ve acrecentado en los alumnos de la etapa de Secundaria, quienes además de enfrentarse con los cambios físicos y psicológicos que supone esta etapa, deben enfrentarse a continuos conflictos emocionales que desconocen cómo hacer frente por falta de herramientas y estrategias, por lo que va sumando estas dificultades a todas aquellas de las que

ya disponían (Díaz Wong et al. 2021). Acevedo y Mondragón (2005) destacan el clima escolar, el manejo de la disciplina, y el ambiente escolar positivo como los elementos indispensables para facilitar la convivencia en el centro escolar y poder fomentar la resiliencia entre los propios estudiantes.

Sin embargo, en algunas ocasiones nos encontramos en las aulas docentes con bajas capacidades empáticas hacia los alumnos/as y esta falta de habilidades resilientes se convierten en factores de riesgo de los sujetos. Además, la falta de formación en los docentes hace de ellos un gran desconocimiento y falta de implicación en estos procesos tan significativos y relevantes como es la resiliencia. Otro de los impedimentos para poder formalizar escuelas resilientes es la falta de tiempo y lo encorsetado del currículum escolar actual, en el que las sesiones de trabajo libres en el aula escasean y, estos sumado a que los docentes no son conscientes de esta realidad, dificultan el aprendizaje y normalización de este proceso dentro de las escuelas. Además, el modelo de “tipo fábrica” de la escolaridad de los alumnos, se genera una falsa creencia que hace que los profesores solo sean capaces de enseñar contenidos (Henderson y Milstein, 2010). Otro de los impedimentos para que se lleven a cabo iniciativas en las aulas que fomenten la resiliencia es el tamaño desproporcionado de los centros. Esto hace que se den mayor número de interacciones entre los propios sujetos, sin embargo, estas relaciones o vínculos que les unen sean muy débiles. Otro factor que dificulta que en las aulas exista una formación en resiliencia, no sólo con los alumnos sino también con los profesores es, según Henderson y Milstein (2010) “la ausencia de estrategias de enseñanza, de formas de organización del aula y de la escuela, y de programas de prevención e intervención específicamente destinados a fomentar la resiliencia” (p.42). Por ello, es imprescindible la formación de los profesores para que dispongan de herramientas para facilitar el acceso a este aprendizaje por parte de los alumnos (Díaz Wong et al. 2021).

En definitiva, muchas son las variables que debemos atender para poder implementar programas de promoción de la resiliencia en las aulas. Además de una predisposición por parte del profesorado a trabajar no solo para formar alumnos más resilientes, sino que ellos sean capaces de invertir tiempo en destacar sus propias fortalezas. Asimismo, potenciar escuelas cada vez más inclusivas, seguras, de calidad y con amplia conectividad entre ellas y el mundo real que les rodea. Es imprescindible promover desde las escuelas la resiliencia, ya que de esta forma conseguiremos alumnos más estables, seguros y competentes, por lo que la educación emocional debe adquirir un papel fundamental en este terreno. Pero no sólo centrar nuestro interés en querer formar alumnos resilientes, como ya hemos comentado, el entorno es fundamental para este aprendizaje, por lo que educar a nuestros profesores, a nuestras familias y a la sociedad en general es un requisito imprescindible para poder conseguir de la especie humana una especie más humana que nunca donde la resiliencia y el respeto por el otro sean los pilares de la educación inclusiva.

Capítulo 4. La Medición de la Resiliencia.

4.1 Introducción

La medición del concepto resiliencia se plantea como un reto necesario ya que, si bien es cierto que poco a poco se van encontrando cada vez más estudios dirigidos al tema, todavía podemos considerar escaso el número de investigaciones si tenemos en cuenta la cantidad tan reducida de pruebas psicométricas con las que nos podemos encontrar en el actual mercado para la medición de nuestro constructo (Ospina, 2007). Además de este inconveniente, para los que nos encontramos estudiando la resiliencia, también se nos presenta la dificultad de encontrar publicaciones de estudios sobre esta medición en el ámbito nacional español. Sin embargo, en los últimos 15 años ha ido cambiando, puesto que nos podemos encontrar cada vez más, con investigaciones sobre instrumentos válidos y confiables para la medición de la resiliencia en español tanto en edades infantiles como en la edad adulta (Vinaccia, Quiceno y Moreno, 2007). Quizá el mayor problema con el que nos encontramos a la hora de investigar sobre la medición de la resiliencia sea la definición concreta del constructo. Ya hemos comentado en anteriores capítulos (capítulo 1), que no hay un consenso en la definición del concepto, tal vez por la multitud de estudios que hay sobre el tema, o tal vez por la gran dificultad de concretar un concepto que ya de por sí es abstracto de definir y más de medir. Además, para concretar la definición debemos tener en cuenta la multitud de variables similares que correlacionan de una manera u otra con nuestro constructo de estudio. Otro de los inconvenientes encontrados es el cambio de paradigma en el estudio de la resiliencia desde la psicología, el cual cambia radicalmente el foco de estudio desde las conductas de riesgo, desventajas, carencias y déficits, para centrar su atención en las fortalezas, potencialidades y recursos del ser humano para afrontar las dificultades y adversidades (Salgado, 2005).

Una vez definido el concepto de estudio, podríamos pasar el estudio de la medición de nuestro constructo, en el que, una vez más, nos encontraríamos con diferentes cuestiones a tener en cuenta. El primer inconveniente con el que nos encontraríamos sería la propia

naturaleza cualitativa de los datos al intentar medir para concretar la resiliencia, además de la procedencia de las distintas fuentes de datos según las edades de los sujetos, así, encontraríamos para niños y adolescentes las fuentes de datos de competencias y para los adultos los autoinformes (Cabanyes, 2010). También, la falta de concreción de los aspectos culturales y la falta de recursos de la comunidad serían lastres relevantes que nos encontramos en la búsqueda de documentación sobre la medición de la resiliencia (Llistosella, 2018).

El estudio de la resiliencia desde sus inicios estuvo vinculado con aquellos niños que estaban sometidos a situaciones de adversidad extrema pero, poco a poco y gracias a las múltiples aportaciones de diferentes científicos, hemos podido aplicar el objeto de estudio a otros muchos campos de estudio como puede ser la resiliencia comunitaria, enfocándola desde diferentes ámbitos como la familia, los centros educativos, etc., e incluso se ha estudiado la resiliencia desde diferentes franjas de edad, desde la infancia hasta la tercera edad. Vinaccia et al. (2007) afirman que la mayoría de los estudios que se han propuesto para la población adolescente se centran en la relación calidad-salud y el lugar de la resiliencia como posible factor protector de las consecuencias negativas tanto físicas como psicológicas de las enfermedades, sería un claro ejemplo de estudios destinados a concretar el nivel de resiliencia en adolescentes concretamente.

Volviendo a la definición del constructo, esto nos hace plantearnos la gran variedad de definiciones sobre el concepto que nos pueden surgir si intentamos tener en cuenta las distintas posibilidades, no sólo el entorno o la edad del sujeto resiliente sino, si también intentamos considerar la infinita variedad de los factores de protección y de riesgo a los que puede estar sometido el individuo para estar más o menos predisposto a actuar de manera resiliente, o incluso la magnitud de la adversidad a la que se enfrenta. De ahí la gran dificultad con la que nos encontramos para concretar el concepto. Pero si quisiéremos encuadrar de la manera más adecuada el concepto de resiliencia, estos serían solo algunos de los factores a tener en cuenta para poder conseguirlo.

Además, a esta problemática debemos añadir la inexistente unanimidad por atender al concepto desde una misma perspectiva, por lo que a esta dificultad en definir el concepto debemos añadir, si la resiliencia la entendemos desde una posición u otra, desde un modelo u otro. Por ejemplo, hay algunos investigadores que atienden el concepto como un proceso dinámico que sufre un sujeto que atraviesa una situación adversa y que no sólo consigue superar dicha adversidad, sino que además de superarla con éxito le hace al sujeto cargar con una experiencia de aprendizaje inmensa que le facilitará responder de manera resiliente también en cualquier otra situación que le sobrevenga en la vida.

La dificultad de concreción del concepto de estudio dificulta su proceso de medida, ya que para poder medir un término debemos de partir de una adecuada y completa definición del constructo. Así Iraurgi et al. (2012) afirma sobre el proceso empírico de la medición de la resiliencia que, la tarea complicada es la operacionalización del término, ya que se asume que la resiliencia nunca puede ser medida directamente y que es inferida basándose en medidas indirectas (Yates et al., 2003). Una clara referencia a este eterno dilema lo podemos encontrar en Ospina (2007) al afirmar que

Hay algunos teóricos que entienden la resiliencia como una capacidad global de la persona para mantener la adaptación eficaz, pero para otros lo que conduce a la respuesta resiliente es un conjunto de factores o mecanismos de interacción que se ponen en juego durante el desarrollo de la persona (p. 59).

Así pues, el hecho de intentar definir el objeto de este estudio es tarea complicada por la variabilidad de definiciones con las que nos podemos encontrar, véase para ello el capítulo uno de este trabajo para poder atender a la diversidad de definiciones. Sin embargo, son muchos los trabajos que se continúan realizando para dicha concreción terminológica y que buscan poder definir y delimitar el concepto para poder ser aplicable a cualquier sujeto en cualquier situación adversa inmerso en una determinada cultura.

Pero, para poder medir o evaluar la resiliencia, nos vamos a basar en las diferentes perspectivas que proponen Luthar y Cushing (1999) para poder llevar a cabo este proceso de medición. Así, hablaremos de:

- a) Medición de la adversidad. Los autores proponen diferentes maneras de medir la adversidad que un individuo debe superar para poder catalogarlo como resiliente.
 - Medición del riesgo a través de múltiples factores: esta medición nos ayuda medir diferentes factores en un solo instrumento. Se trata de una escala de eventos de vida negativos, en la que el sujeto debe identificar cuáles de ellos han estado presentes en su vida: separación de padres, enfermedad de alguno de ellos, experiencia de guerra, etc.
 - Situaciones de vida específica: los sujetos pasan diferentes situaciones de su vida que hacen de ese momento una situación específica y es ahí cuando el sujeto se hace más vulnerable al estrés o a otros factores de riesgo, situaciones como un desastre natural o la muerte de algún familiar muy cercano. Pero medir estas situaciones como más o menos estresantes es una tarea complicada, por lo que los autores decidieron discriminar entre aquellos factores que guardan una relación directa con el riesgo a los que llamaremos factores proximales, y hablaremos de factores distales cuando nos refiramos a aquellos factores que pueden estar mediando entre el riesgo y el resultado esperado. Así, podemos destacar que, a mayor intensidad de sufrir estrés, mayor probabilidad nos encontraremos de sufrir consecuencias para ser más vulnerables al estrés o a otros factores de riesgo.
 - Constelación de múltiples riesgos: consiste en medir la complejidad de la resiliencia mediante las experiencias vividas por el sujeto en diferentes ámbitos, es decir, el sujeto es evaluado a través de un conjunto de fuentes de estrés que

aparecen en diferentes ámbitos como el social, familiar, comunitario, individual...

b) Medición de la adaptación positiva. Muy similar a la manera de registrar la adversidad, nos encontramos con la medición de la adaptación positiva, sin embargo, introducimos aquí el matiz de la operacionalización del constructo. Se concreta a través de tres formas:

- Adaptación según factores múltiples: en este apartado se cuantifica la adaptación según el logro de metas que se propone cada individuo teniendo en cuenta el proceso madurativo por el que atraviesa. Además, se les pasa a todos aquellos sujetos que se encuentran alrededor del individuo evaluado, profesores, amigos, los propios padres a través de un test concreto en el que se les pregunta por la conducta que sigue el sujeto para mantener una conducta positiva que cambiará en función del contexto en el que se encuentre el individuo.
- Ausencia de desajuste: este modelo es utilizado para diagnosticar a personas con alto riesgo de sufrir psicopatologías en el ámbito clínico. Para ello se sirven de instrumentos clínicos, cuestionarios, para descartar alteraciones en aquella población que sea sensible de padecer estas psicopatologías, sujetos en riesgo de desórdenes mentales. Por lo que valora que el sujeto sea capaz de superar la adversidad con ausencia de psicopatología, es decir con una salud mental estable.
- Constelación de adaptación: los instrumentos más utilizados para este modelo son las escalas e incluso las opiniones a otras personas cercanas al sujeto de estudio. Se basa en diferentes conductas o tipos de superación o adaptación. Salgado (2005) ejemplifica para entender mejor este proceso de medición que para tener una adecuada adaptación escolar, se valoran no sólo unas buenas

calificaciones académicas, sino también la información que se extrae de las entrevistas que se les hace a compañeros y padres del alumno en cuestión, así como también contemplan si el alumno es capaz de aceptar y tolerar la disciplina que desde el aula se le intenta imponer.

- c) Medición del proceso resiliente. Este tipo de medición intenta unificar no sólo el modelo de adversidad, sino también el de adaptación positiva como parte de un proceso.
- Modelo basado en variables: parte del análisis estadístico y obtiene la información comparando los resultados de los factores de riesgo con los resultados obtenidos en los factores protectores y pueden llegar a compensarse con aquellos modelos que tuvieron un resultado exitoso.
 - Modelo basado en individuos: así como el modelo anterior comparaba los resultados de diferentes variables para encontrar una explicación, en este modelo encontramos comparación entre individuos, más concretamente, entre las diferentes etapas madurativas de diferentes niños que se mostraron resilientes con otros niños que este no fue su comportamiento habitual, es decir trata de comparar individuos resilientes con los que no lo son para obtener información que establezca el porqué de esa discrepancia en el proceso de adaptación.

4.2 Clasificación de los Principales Instrumentos para Medir la Resiliencia

Haciendo una revisión bibliográfica de los instrumentos que nos encontramos en la actualidad para medir nuestro constructo, la resiliencia, nos encontramos con una gran variedad de propuestas que nos pueden servir para cumplir con nuestro objetivo.

Para exponer toda la información que hemos localizado, en primer lugar, vamos a detallar la clasificación que propone Ospina (2007) psicóloga e investigadora de prestigio que analizó 30 documentos (la mayoría en inglés) localizados en Internet, del ámbito de la

psicopedagogía, psiquiatría y la salud comunitaria como resultado de investigaciones en las que analizaban la medición de la resiliencia y concluyó con un listado de tres tipos de pruebas:

Pruebas proyectivas. Para Sabogal (2004) las pruebas proyectivas son métodos o pruebas que provocan reacciones a estímulos ambiguos o carentes de estructura (manchas de tinta o frases incompletas) que posteriormente se interpretan como un reflejo de la estructura y dinámica inconsciente de la personalidad. El uso de este tipo de pruebas para el análisis de la persona presenta ciertas dificultades puesto que concretar el aspecto inconsciente a través del lenguaje verbal presenta muchas limitaciones y gran variedad de aproximaciones sobre un mismo acto, por ello la especialización en el pase de este tipo de tipo de pruebas es necesario e imprescindible para poder realizar un adecuado diagnóstico a través de las pruebas proyectivas, lo que dificulta esta interpretación pues hay que intentar hacer un ejercicio de abstracción como evaluador, para no interferir en los resultados de estas pruebas.

Así pues, podemos concretar que estas pruebas tratan de analizar la interpretación de la respuesta del sujeto ante la tarea de, por ejemplo, completar historias en las que surge un problema. El individuo debe poner en marcha para la resolución del conflicto, su estilo cognitivo, las emociones y todas aquellas conductas que se localizan en el inconsciente. Tiene como objetivo eliminar la posible intencionalidad del sujeto evaluado en la ejecución de la tarea (Salgado, 2005). A este tipo de tarea concreta fue sometido un grupo de adultos que fue estudiado por un equipo de investigadores que decidieron realizar este estudio ante la clara ambigüedad con la que se encontraban con las pruebas proyectivas (Ospina, 2007).

Un claro ejemplo de este tipo de pruebas es el que aparece en el modelo de Grotberg (1995) que desarrolló en el Proyecto Internacional de Resiliencia y en el que aparece en el capítulo 3 de este trabajo. La autora propone el estudio de las verbalizaciones de los sujetos estudiados y completa su estudio con una guía para la interpretación de dichas verbalizaciones.

El análisis del pase de las pruebas proyectivas resulta algo complicado por el hecho de valorar la parte real del inconsciente del sujeto, ya que es difícil discernir entre la parte objetiva y la

subjetiva, entre el consciente y el inconsciente (Sabogal, 2004). El sujeto puede manipular sus respuestas en pro de lo que se espera de él, y no contestar inconscientemente a las preguntas sin analizar a priori sus respuestas. Como propone Ospina (2007) la solución a este problema partiría de la necesidad de utilizar instrumentos de medición que combine tanto aspectos objetivos, reconocidos conscientemente, como indirectos o proyectados.

Pruebas de imaginología. El desarrollo y aplicación de este tipo de pruebas se debe a los estudios cerebrales concretos que se realizan en áreas tales como la neurociencia, la neuro-bioquímica, la neurofisiología, la neuro-imaginología, la farmacología y la psicoterapia (Ospina, 2007). Una de las variables que más relación se le atribuye a la resiliencia sería el temperamento y el carácter, como ya hemos explicado en capítulos anteriores. Y ambos conceptos vienen definidos en todos los individuos por los factores genéticos y fisiológicos que únicamente podemos medir a través de pruebas de neuroimagen. Ospina (2007) defiende que el 30% de los atributos de la resiliencia son hereditarios, por lo que se están llevando a cabo infinidad de estudios mediante la utilización de pruebas de imagenología cerebral. La tecnología aplicada en este campo persigue la potenciación usando los procesos simulados de apropiación de situaciones, escenarios y relación entre factores que permitan desarrollar habilidades potencialmente resilientes.

Recientemente en México se han llevado a cabo estudios para analizar el comportamiento de individuos resilientes para establecer cómo desarrollar habilidades resilientes.

Instrumentos y técnicas de medición psicométrica. Estas pruebas son utilizadas en su mayoría con carácter psicométrico; suelen ser pruebas estandarizadas que siguen el modelo de escala de Likert en las que se integran diferentes dimensiones para medir. Ospina (2007) afirma que suelen ser auto-informes estandarizados mediante pruebas de análisis factorial. En el apartado siguiente se desarrollarán con detalle.

4.3 Instrumentos Psicométricos para Medir la Resiliencia

A continuación, detallamos las pruebas psicométricas más utilizadas en la medición de la resiliencia, teniendo en cuenta que la gran mayoría de las pruebas estudiadas para su posterior análisis se basan en el modelo de adversidad y de adaptación positiva siguiendo la clasificación de Luthar y Cushing (1999) que anteriormente hemos descrito. Muchas de las pruebas que podemos apreciar en la Tabla 269 del Anexo 1 coinciden con las estudiadas por Windle, Bennet y Noyes (2011) en su revisión sistemática de 19 escalas de medición encontradas en ocho bases de datos. En este estudio concluyeron que la escala Connor-Davidson, The Resilience Scale for adults y The Brief Resilience Scale fueron puntuadas con altas anotaciones psicométricas, sin embargo, se hacía necesario un estudio en profundidad de la validez de cada escala (Llistosella, 2018). Esta misma autora e investigadora en resiliencia, afirma que la Child Youth Resilience Measure CYRM-28 además de obtener altas puntuaciones en la validez, era una de las pocas escalas que intentaban concretar diferentes dimensiones de la resiliencia, concretamente la individual, la familiar y la comunidad, descritas por Windle, Bennet y Noyes (2011).

Asimismo, también hemos encontrado escalas métricas que miden constructos muy relacionados con la resiliencia, como es El inventario de Respuestas de Afrontamiento para jóvenes (A-COPE) de Petterson y Mc Cubbin (1987) o incluso el Inventario de Estresores Vitales y Recursos Sociales para jóvenes (LISRES_Y) de Moss (1994) expuesto por Llistosella (2018), y que por no medir la resiliencia como tal, no han sido contemplados en la tabla resumen.

En cuanto a aquellas escalas encontradas a nivel nacional, es decir, creadas y validadas en nuestro país, cabe destacar que no hemos encontrado ninguna ya que la gran mayoría son de elaboración americana con versiones traducidas al español, como es el caso de The Resilience Scale de 14 ítems de Wagnild, (2009c) que fue traducida por mujeres españolas residentes en EE.UU. También podemos encontrarnos con la adaptación al español de la escala de resiliencia del yo (Ego-Resilience ER89-R), entre otras. También hemos localizado, tras un profundo análisis

de todos los instrumentos localizados, la escala The Adolescent Resilient Questionnaire (Guilera, Pereda, Paños y Abad, 2015) y The Brief Resilience Coping Scale (Limonero et. al.,2014) como los únicos instrumentos adaptados y validados en el territorio español (Llistosella, 2018).

Las pruebas localizadas en la búsqueda de instrumentos para evaluar la resiliencia las podemos encontrar en Tabla 8 cuya información aparece reducida, o en la Tabla 269 del Anexo 1 donde se recogen de manera más extensa. Se exponen siguiendo un orden cronológico todas las pruebas psicométricas halladas. En cuanto a las pruebas proyectivas y de imaginología, es importante destacar que no hemos centrado nuestro estudio en este tipo de pruebas ya que el objeto de nuestro trabajo es la creación de una prueba psicométrica, por lo que hemos descartado inicialmente, hacer un profundo estudio de las pruebas tanto de imaginología como las proyectivas.

Todas las pruebas que hemos estudiado miden la resiliencia desde la psicometría en diferente población y se han incluido solo aquellas cuyo uso ya esté siendo, en la actualidad, utilizado para garantizar la validez y fiabilidad de la prueba. Junto al nombre comercial de la prueba, podemos encontrar los autores de las mismas, así como el año de publicación, las dimensiones que estudia y la población a la que va destinada la prueba. Podemos apreciar que la mayoría son americanas o inglesas o incluso canadienses, noruegas o australianas, por lo que en nuestro país podemos encontrar la versión en español de muchas de ellas traducidas a nuestro idioma por hispanohablantes. Ha sido complicado localizar pruebas de índole nacional ya que o todavía están en construcción o todavía no están validadas para ser comercializadas.

Como se puede apreciar en la Tabla 269 del Anexo 1, se han estudiado un total de 38 pruebas que evalúan la capacidad resiliente de los sujetos. Podemos apreciar que la información, como ya hemos comentado anteriormente, está organizada atendiendo a la autoría de las pruebas, el año de publicación, una pequeña descripción de las dimensiones más relevantes que contemplan, así como el número de ítems que contemplan, y la población a la

que va destinada la prueba. Se ha decidido organizar todas y cada una de las pruebas atendiendo al criterio cronológico para agilizar el estudio de las mismas.

Todas las pruebas encontradas se encuentran ubicadas en un límite concreto de años, entre 1998 y 2010, llegando a encontrar varias en el mismo año o incluso alguna cuyo margen de tiempo es algo más amplio como la prueba numerada con el 29.

Las pruebas estudiadas por orden cronológico de acuerdo con la revisión de Ospina (2007), LListosella (2018) y Salgado (2005) son:

1. The Dispositional Resilience Scale (DRS) (1989)

Esta escala fue creada en 1989 por el equipo de investigación liderado por Bartone, en este grupo también podemos encontrar a Ursano, Wright e Ingraham. Todos ellos estudiaron la personalidad resiliente de las personas y la definieron en distintos constructos: compromiso, control y cambios desafiantes (Ospina, 2007). Esta escala tiene su origen en USA y originalmente se escribió en inglés. Está compuesta por un total de 3 dimensiones con 45 ítems que pretenden medir la resiliencia con el concepto de fortaleza (hardiness) como un tipo de personalidad y no como un proceso dinámico (LListosella, 2018). En sus inicios, la población a la que fue destinado para comprobar su validez fue a aquellas personas que se encontraban, por razones de entrenamiento militar, estrechamente sometidas a situación de un alto estrés (Ospina, 2007), con el tiempo establecieron los adultos como población de referencia para aplicar esta escala. Su alfa de Cronback corresponde a 0,73 (Iraurgi, 2012). En esta primera versión de la escala, confirman que los resultados obtenidos corresponden con la hipótesis inicial que propuso el equipo de investigación (LListosella, 2018).

En 1991, Bartone decide reformular su escala, pero esta vez con 30 ítems distribuidos en las mismas tres dimensiones. Cuatro años más tarde, realiza nuevas modificaciones eliminando ítems, la prueba final se mantiene con las mismas tres dimensiones, 15 ítems esta vez y con una Alfa de Cronback de 0,70 y 0,95 calculada por dimensiones, cantidad que dota de validez a la

escala (Llistosella, 2018). A esta última versión le llaman DSR-15. Las tres versiones de la misma prueba van destinadas a población adulta.

2. Cuestionario de perfil de vida del estudiante (1989)

Formulado en 1989 por el Search Institute a partir de actitudes comportamentales de ciertos sujetos. Esta prueba requiere de un tiempo aproximado de 50 minutos para cumplimentarse. Con 156 ítems expuestos en su desarrollo, evalúa 8 habilidades del desarrollo (apoyo, fortalecimiento, límites y expectativas, uso constructivo del tiempo, compromiso con el aprendizaje, valores positivos, capacidad social e identidad positiva. También evalúa 8 indicadores para ser exitoso (éxito en la escuela, ayuda a otros, respeto a la diversidad, mantener buena salud, liderazgo, resistir el daño, sobreponerse a la adversidad y mantener las gratificaciones). Cinco son los déficits en el desarrollo (estar solo en casa, sobre-exposición a la televisión, abuso físico, ser víctima de violencia y fiestas con consumo alto de alcohol). Para terminar, también evalúa 24 conductas de riesgo que puede mantener el sujeto (uso de químicos, conductas antisociales e involucramiento social) (Salgado, 2005).

3. The Dispositional Resilience Scale (comentada en la prueba número 1) (1991)

Formulada por Bartone en 1991 con base de la escala creada en 1989 por el mismo autor, es una revisión de la anterior y consta de 30 ítems distribuidos en 3 dimensiones que tratan de relacionar el concepto de resiliencia con el de fortaleza (hardiness) como una forma de personalidad a nivel individual no como un proceso dinámico. La población a la que va destinada esta escala son los adultos (Llistosella, 2018).

4. The Resiliency Scale (1992)

El autor de la escala fue C. Jew en 1992 y consta de 17 ítems que miden tres factores: el optimismo, la adquisición de habilidades y la toma de riesgo. La población a la que va destinada la escala es a adultos y a alumnos. Parte de la idea de que la resiliencia es “mutable” por lo que puede ser entendida de diferente forma en función del género del individuo e incluso también de la edad que tenga el sujeto (Ospina, 2007). El concepto de resiliencia que mantiene el autor

proviene de diferentes investigaciones que se realizaron sobre el estrés en la que se parte de que la respuesta al estrés está influenciada tanto por la situación como por la capacidad del individuo para entender dicha situación, darle un sentido a lo ocurrido e incluso llegar a integrarlas en el interior del sistema de creencias que posea el sujeto. Incluso también, de las investigaciones que se llevaron a cabo con chicas adolescentes que demostraron tener mayor reestructuración psicológica que los chicos. Entienden pues, que las diferencias de género en el campo de estudio de la resiliencia se entienden desde las diferentes formas de socializarse y expectativa social a la que están expuestos y en las diferencias con las que asumen las conductas de riesgo (Ospina, 2007). La prueba se validó con un Alfa de Cronbach de 0,87, algo que le otorga suficiente consistencia. En 1998 Bennett et al. Llevaron a cabo un análisis factorial confirmatorio de la escala. Sometieron la escala a tres grupos diferentes de edad y analizaron los datos teniendo en cuenta no solo desde el criterio de edad, sino también teniendo en cuenta el género de los sujetos. Concluyeron que la estructura de la escala era muy diferente entre las mujeres y los hombres, llegando a obtener resultados totalmente diferentes (Salgado, 2005).

5. My Child's Friendchip Scale (1993)

Escala creada por Doll en 1993, destinada a evaluar la resiliencia a través de 20 ítems que se agrupan en 4 competencias para las relaciones interpersonales: frecuencia de la interacción social, habilidad para resolver pequeñas discordias, frecuencia de conductas pro-sociales y habilidad para resolver conflictos con pares. Esta escala tiene una consistencia interna adecuada, por lo que está considerada como un buen instrumento para estudiar las competencias de los sujetos estudiantes en las relaciones interpersonales (Ospina, 2007), además de tener también un Alfa de Cronbach de 0,77 (Iraurgi, 2012).

6. The Resilience Scale (RS) (1993)

Escala creada por Wagnild y Young en 1993 con el objetivo de concretar cuánta resiliencia individual como característica de la personalidad positiva permite la adaptación del individuo (Salgado, 2005). La escala se concreta en una escala de tipo Likert de 7 puntos (1 estar en

desacuerdo, hasta el 7 estar de acuerdo) de dos factores: a) competencia personal (indica autoconfianza, independencia, decisión, invencibilidad, poderío, ingenio y perseverancia) consta de 17 ítems, b) aceptación de uno mismo y de su vida (Wagnild y Young, 1993 en Vinaccia, 2007), representa la adaptabilidad, balance, flexibilidad y una perspectiva de vida estable que se refleja en aceptación por la vida y un sentimiento de paz a pesar de la adversidad, comprende 8 ítems (Salgado, 2005). La selección de ítems se extrajo de una exhaustiva revisión de la literatura que se vinculaba directamente con el tema y se redactaron de forma positiva reflejando con exactitud los relatos de las 24 mujeres americanas que fueron capaces de adaptarse con éxito a diferentes circunstancias que habían vivido y sobre las que se validaron los ítems. Refleja 5 aspectos de la resiliencia como características principales: perseverancia, confianza en sí mismo, sentido de la vida, filosofía de la vida y ecuanimidad. Algunos autores tras haber estudiado el instrumento propusieron ampliar la población de destino de la prueba y ampliarlo a varones y gente más joven de la propuesta inicialmente (Ospina, 2007). El alfa de Cronbach de la prueba está descrito con un índice de 0,94 (Iraurgi, 2012), para la competencia personal es de 0,91 y la aceptación del yo y de la vida el Alfa de Cronbach fue de 0,81 (Ospina, 2007).

Existe una versión española que está validada en EE.UU. con población mexicana (Wagnild y Young, 1993 en Vinaccia, 2007).

7. Adolescent Resiliency Belief System (1995)

Fue desarrollada en 1995 por Jew y Green como una escala de tipo Tipo Likert con 21 ítems sobre las creencias positivas que evalúa del 1 al 6 el grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones positivas sobre creencias optimistas de los estudiantes. Ofrece una consistencia interna de 0,83 a 0,92 (Ospina, 2007).

8. Escala de Resiliencia de Grotberg (1995)

En 1995 Grotberg concretó sus ideas sobre la resiliencia en una escala de medición que constaba de dos medidas, la primera muestra viñetas con ilustraciones difíciles y la segunda es una lista de chequeo para adultos en la que se identificaron 4 factores: “yo puedo” (resiliencia

social/interpersonal, para enfrentarse a ambientes escolares), “ambiente facilitativo” (resiliencia interna surgida de apoyos familiares), “yo soy” (resiliencia interna surgida en apoyos no familiares) y “yo tengo” (habilidades sociales) (Hiew, 1998 en Salgado, 2005). La validez de la prueba se estudió a partir de dos estudios en el que el primero evaluó la validez de las viñetas y las mediciones usadas de soporte social y la vinculación parental como predictores. Estas viñetas fueron entregadas a 68 alumnos de una media de 12 años aproximadamente, que tuvieron que describir las situaciones adversas que localizaban en las viñetas y después contestaban a diferentes cuestionarios cuyo tema principal era la vinculación parental las fuentes de apoyo social. Paralelamente a este estudio con los alumnos, los profesores de los mismos debían completar la lista de chequeo de resiliencia. Una vez cumplimentado todos los cuestionarios tanto de profesorado como de los estudiantes, se analizó los resultados y se concluyó con que el predictor más relevante a destacar sobre la resiliencia fue el apoyo de fuentes informales. El otro estudio que se llevó a cabo consistió en examinar la estructura del factor resiliencia en la lista de chequeo. Para ello se seleccionó 40 estudiantes de 13 años aproximadamente a quienes se les pidió que contestaran a las viñetas y al cuestionario para evaluar las habilidades sociales e identificar los apoyos sociales. Además, a sus profesores se les pidió que cumplimentaran la lista de chequeo con el fin de evaluar las competencias escolares (Salgado, 2005). Una vez analizado los resultados de ambos estudios, se concluyó con que las dos mediciones de resiliencia en niños se relacionaban de manera muy significativa con los predictores independientes de la resiliencia (Hiew, 1998 en Salgado, 2005)

9. The individual Protective Factors Index (1995)

Escala elaborada en 1995 por Sprinter y Phillips, se concreta con 10 subescalas que evalúan los factores protectores, hace énfasis en los factores internos de la resiliencia en cada una de las subescalas que la forman (Ospina, 2007). El Alfa de Cronbach de la escala total es de 0,58 (Iraurgi, 2012).

10. Communities that Care Younth (1996)

Escala confeccionada por el equipo de investigación de Pollar en 1996. Consta de 8 subescalas con 114 ítems en total para evaluar los factores protectores. Elevada consistencia interna en cada una de las subescalas. Realmente, pone el énfasis en las conductas de riesgo (87 ítems) y no en los factores protectores (27 ítems). Destacar la distribución de ítems para evaluar tanto las conductas de riesgo (que incluyen la gran mayoría de ítems) como los factores de protección que incluyen un número de ítems bastante inferior, dato muy significativo puesto que la mayoría de autores que estudian sobre la promoción de la resiliencia, basan sus estudios primordialmente en los factores de protección y no en las conductas de riesgo, algo que ocurre con esta escala, pues buscan eliminar el sesgo estigmatizante que se imponen sobre los participantes con ciertas dificultades (Ospina, 2007).

11. Ego Resiliency Scale (The ER 89) (1996)

Formulada por Bolck y Kremen en 1996 es una escala tipo Likert con 14 ítems. Mide la Ego-Resiliencia como característica de la personalidad estable (LListosella, 2018). Trata de definir las habilidades para autocontrolarse en función del contexto (lo denomina el Yo resiliente). Cuando está presente el yo resiliente, el individuo se muestra adaptado a las situaciones a las que se tiene que enfrentar, más tranquilo y competente en sus relaciones y tiene a usar correctamente sus emociones para obtener resultados positivos en las situaciones a las que se ve sometido, actitud que tiene a repetir en diferentes momentos. Se da una adaptación a nuevas experiencias a través de recursos personales (Ospina, 2007).

12. Ego Resiliency (1996)

Escala propuesta por Klohn en 1996 y que se concreta en 4 dimensiones y 20 ítems expuestos para evaluar los componentes de la ego-resiliencia (confianza, actividad productiva, calidez y comprensión). La población a la que va destinada esta prueba son los adultos (LListosella, 2018).

13. The Dispositional Resilience Scale (DSR-15) (comentada en la prueba número 1) (1995-1997)

Esta escala fue propuesta entre los años 1995 y 1997 por Bartome quien la propone como una revisión de TheDispositionalResilienceScale del mismo autor, pero en el año 1991. Bartome, esta vez, propone una escala organizada en 15 ítems distribuidos en 3 dimensiones, cuya población de destino son los adultos. Como en las anteriores escalas del mismo autor, se vincula el concepto de fortaleza (hardiness) como un tipo de personalidad a nivel individual y no como un proceso dinámico (Llistosella, 2018).

14. The Healthy Kids Resilience Assessment (1999)

Escala desarrollada por Constantine, Bernard y Díaz en 1999, se crea a partir de un profundo análisis sobre el constructo y consta de 6 subescalas, obtenidas de un profundo estudio del concepto de la resiliencia. Tres de ellas hacen referencia a factores externos (relaciones con los cuidadores, expectativas de vida, significado de la participación en la escuela, en el hogar y la comunidad) y las otras tres a factores internos (competencia social, sensibilidad interpersonal y comprensión de sí mismo) que están altamente vinculados con resultados positivos y de protección ante sucesos que puedan ir en contra de la salud de los jóvenes. Muy utilizado en EEUU para medir programas escolares y de prevención en jóvenes y niños (Ospina, 2007), el alfa de Cronbach de la escala total es de 0,72 (Iraurgi, 2018).

15. Resiliency Scale for Adolescents (1999)

Creada en 1999 por Jew, Green y Coger se concluye en 35 ítems organizados en 12 habilidades y capacidades cuyo objetivo es reducir el estrés en niños y su vulnerabilidad. Tiene tres subescalas: orientación hacia el futuro, adquisición de habilidades y toma de independencia y riesgo. Puede ser un instrumento muy válido para la intervención docente, ya que los ítems tratan problemas concretos de los adolescentes (Ospina, 2007). Su Alfa de Cronbach se concreta en un índice de 0,95 (Iraurgi, 2012).

16. Resiliency Profile for Students with Disabilities (2000)

La escala Resiliency Profile for Students with Disabilities surge al analizar, los propios autores (Perry y Bard), la validez y confiabilidad para otra sub-escala llamada valoración de los padres que formaba parte de una escala descrita y formulada en 1992 llamada Escala de Afrontamiento a la discapacidad. Los autores en el año 2000 deciden revisar dicha sub-escala y consideran oportuno concretar los cambios en esta nueva escala que proponen en el año 2000. Tiene 5 subdominios: solución del problema de discapacidad, habilidades sociales, problemas sociales, sensación de impotencia y competencias orientadas a factores resilientes. Es utilizada para evaluar las necesidades de los alumnos con problemas de adaptación (Ospina, 2007).

17. Escala de resiliencia para adolescentes (ERA) (2000)

Escala formulada por Prado y Del Águila en el año 2000 y se basan en el mandala de Wolin (que aparece desarrollado en el capítulo 1 de este trabajo), contiene 34 ítems que se agrupan en 7 áreas: insight, creatividad, interacción, iniciativa, moralidad, humor e independencia. El instrumento fue valorado con una validez de correlación de Pearson con una consistencia interna de .0311 a 0,5083 y una confiabilidad por consistencia interna Alpha Cronbach con un coeficiente de 0,8629, catalogado como altamente significativo (Prado y del Águila, 2003).

18. Resilience Scale for adults (2001)

Esta escala es la versión de adultos de la prueba presentada con el número 31 (que aparece más adelante en este trabajo) y fue formulada por Friborg et al. (2001). Escala compuesta por 43 ítem, con cinco opciones de respuesta tipo Likert, cuyo objetivo es evaluar la resiliencia a través de 5 factores personales: la competencia personal, la competencia social, estilo estructural, cohesión familiar y recursos sociales (Hjemdal et al. 2011). La competencia personal hace referencia a aquel sentimiento de adecuación, eficiencia y competencia que poseen los individuos cuando tienen que enfrentarse a las adversidades de la vida. La competencia social es la capacidad o habilidad que posee el sujeto al entrar en contacto con el contexto que le rodea y conseguir cubrir sus necesidades con respecto al prójimo (sentimiento de ser tenido en

cuenta por el otro). Esta capacidad o habilidad está estrechamente vinculada con la salud, el ajuste emocional y el bienestar del propio individuo. En cuanto al estilo estructural, cabe destacar que hace referencia al grupo de normas y rutinas que hacen que el individuo tenga una organización coherente en su vida. La cohesión familiar hace referencia no sólo al tiempo invertido en familia, sino también a la fortaleza y a los lazos de unión que surgen de las relaciones que se crean en el seno familiar. Para acabar, los recursos sociales se refieren al apoyo social que aparece como resultado de los vínculos creados entre el propio sujeto y los individuos de su alrededor que son capaces de mantener una comunicación, solidaridad y confianza (Lever y Valdez, 2010). El Alfa de Cronbach de la escala total es de 0,93 (Iraurgi, 2012). En 2007 se hizo una versión de esta escala destinada a adolescentes (ver el número 31 de este listado de instrumentos).

19. The Resilience Assessment of Exceptional students (2001)

En el año 2001, Perry y Bard elaboraron una escala llamada Evaluación de la resiliencia para estudiantes excepcionales (RAES). Compuesta por tres dominios con 11 factores y 54 ítems, aplicados a estudiantes urbanos basados en 613 evaluaciones de padres de una muestra inicial de 94 ítems para hacer una adaptación experimental en las escalas de discapacidad (Salgado, 2005). Los cuatro factores son: conocimiento de la excepcionalidad, planeación de las necesidades y pensamiento alternativo para resolver los problemas derivados de la excepcionalidad. Para concretar si el sujeto mantiene o no una conducta resiliente, se concluyeron cuatro factores: planeación/actividad, autoeficacia/locus de control, relaciones positivas con pares y relaciones positivas con adultos (Ospina, 2007). Ante el soporte social se incluyeron cuatro factores: madre/profesor, familiar nuclear, familia extendida y la comunidad. Los resultados obtenidos de este estudio concluyeron que eran muy significativos y podían ser utilizados en diferentes evaluaciones posteriores, así como en diferentes tratamientos e investigación (Salgado, 2005). La población de destino serían los estudiantes con una alta predisposición a los problemas de adaptación (Ospina, 2007).

20. The Resiliency Actitudes and skills Profile (2001)

Escala creada por Hurtes y Allen en 2001 y diseñada desde el trabajo cualitativo de Wolin y Wolin (1993), se utiliza para medir las actitudes resilientes (independencia, creatividad, humor, iniciativa, relaciones, valores de orientación) para realizar intervenciones. La escala la forman estas 7 dimensiones distribuidas en 34 ítems cuya población de referencia es los sujetos entre 12 y 19 años (Llistosella, 2018).

21. The Baruth Protective Factors Inventory (BPFI) (2002)

Baruth y Carroll estudiaron la resiliencia y plasmaron los resultados de su estudio de 2002, en una escala de medida a la que llamaron Inventario de Factores Protectores de Baruth (BPFI) (Salgado, 2005). El inventario consta de 16 ítems expuestos en una escala de tipo Likert que se agrupan en cuatro dimensiones que serían: personalidad adaptable, soportes ambientales, pequeños estresores y compensación de experiencias (Baruth y Carroll, 2002 citado en Vinaccia, 2007). La población para la que se ha creado este inventario son los adolescentes (Vinaccia, 2007).

22. Social Competency Interview (SCI) (2002)

Esta entrevista se creó en el año 2002 por Ewart, Jorgensen, Suchday, Chen y Matthews (Ewart et al. 2002). Todos ellos realizaron un estudio sobre el estrés resiliente en una Entrevista Social de Competencia (SCI). Esta entrevista era breve (10 minutos) y pretendían medir las capacidades del estrés resiliente. Fue probado en 4 muestras de adolescentes africanos-americanos y blancos en vecindarios con bajos ingresos de dos ciudades grandes de los EE.UU. (Salgado, 2015). Trata de evaluar las respuestas fisiológicas y socio-emocionales ante un problema surgido en el día a día. Se registra a través de cintas de vídeo y tiene como objetivo evaluar los componentes de la competencia social: habilidades interpersonales (expresividad, empatía), metas orientadas al enfrentamiento (autodefensa, aceptación social, competencia, estímulo-placer, aprobación, automejora) e impacto social (contraposición de afiliación alta contra baja) (Salgado, 2005).

23. The Adolescent Resilience Scale (ARS) (2003)

Escala elaborada por Oshio, Kaneko, Nagamine y Nakaya en 2003. Surgió de una Escala de Autoestima para adolescentes donde valoraban sus experiencias pasadas de acontecimientos negativos en la vida. Son 21 ítems dispuestos en una escala tipo Likert puntuable del 1 al 5 y que se reúnen en tres dimensiones: busca de novedad, regulación emocional y orientación positiva hacia el futuro (Oshio, Kaneko, Nagamine y Nakaya, 2003 citado en Vinaccia, 2007). Esta escala mostró una alta correlación con la Escala de autoestima inicial y una correlación no significativa con experiencias de acontecimientos negativos en la vida. El análisis de varianza mostró resultados elevados para aquellas personas con alta autoestima y alta resiliencia a diferencia de aquellas catalogadas de baja autoestima con muchas experiencias de estrés (Salgado, 2005). La escala fue pensada para los sujetos que se encuentran entre los 19 y los 23 años (Llistosella, 2018).

24. The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) (2003)

Escala de especial relevancia formulada y llevada a la práctica por Connor y Davidson en 2003, quienes consiguieron crear dos versiones una tiene 25 y la otra de 10 ítems. La de 25 ítems tiene una escala Likert en la que los puntajes más altos, indican alta resiliencia. Ha sido utilizado en la población general y más concretamente, en el ámbito clínico. Existe una versión española de esta escala (Connor y Davidson, 2002 citado en Vinaccia, 2007). Inicialmente la prueba se utilizó para evaluar personas que habían sido diagnosticadas de estrés post-traumático, actualmente su uso se ha extendido y se ha convertido en una de las mayores escalas de uso internacional para medir la resiliencia (Henly, 2010 citado en Broche et al. 2012). Destinado a los adultos, posee 5 factores o dimensiones: competencias personales, creencias, tolerancia, fortalecimiento de los efectos del estrés, aceptación de los cambios en las relaciones, control e influencias espirituales (Llistosella, 2018). Se empleó la versión en español proporcionada por los autores de la versión original (Bobes et al. 2001 citado en García-León et al. 2019).

25. The Resilience Scale for Adults (2003)

Escala elaborada para medir la resiliencia en adultos, fue creada por Friborg et al. con un total de 5 dimensiones y 37 ítems. Desarrollada para examinar los factores protectores intra e interpersonales que facilitan la adaptación a las adversidades psicosociales, como las competencias personales y sociales, la coherencia familiar, el apoyo social y la estructura personal. Las medidas pueden ser utilizadas en psicología clínica y de la salud como una herramienta de los factores protectores para prevenir trastornos psicológicos (Llistosella, 2018).

26. The Brief- Resilient Coping Scale (BRCS) (2004)

Los autores de esta escala, Sinclair y Wallston la elaboraron en 2004. Parte de la base teórica de los estudios sobre la medición de la resiliencia de Polk, quien identificó: la tenacidad, el optimismo, la creatividad, una perspectiva agresiva ante la resolución de conflictos y el compromiso para obtener una mirada positiva ante la adversidad (Ospina, 2007). Son 4 ítems distribuidos en una escala de tipo Likert que comprende desde el 1 al 5. Trata de evaluar las tendencias de afrontamiento al estrés y la manera más adaptativa de afrontarlo (Sinclair y Wallston, 2004 citado en Vinaccia, 2007). Se probó su confiabilidad y validez sobre dos muestras (91 mujeres y 140 hombres) que padecían artritis reumatoide, enfermedad cuyas consecuencias generan altos niveles de estrés y que deben desarrollar procesos de afrontamiento resiliente que repercuten en la salud mental de los sujetos (Ospina, 2007).

27. Inventario de Factores Personales de Resiliencia (2004)

La autora de este inventario en el año 2004 fue Cecilia Salgado Lévano. Este inventario consta de 48 ítems que evalúan los factores personales: autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad. Estos factores personales fueron catalogados por la autora como factores protectores más importantes en la evaluación de la resiliencia (Salgado, 2005). Estos 48 ítems están formulados con respuesta de elección forzada (sí/no). El tipo de aplicación puede ser individual o colectiva (Salgado, 2005). La población a la que va destinado este inventario es aquellos niños cuyas edades oscilan entre los 7 y 12 años.

28. The Resilience Scale for Adults (2005)

Escala elaborada por Friborg et al. en 2005, se creó con el fin de examinar todos aquellos factores protectores intra e interpersonales para facilitar la adaptación a las adversidades psicosociales. Formada por 6 dimensiones y 33 ítems fue creada para ser administrada a los adultos (LListosella, 2018).

29. Youth Resiliency: Assessing Developmental Strengths (2003,2007)

Este inventario que consta de 10 dimensiones distribuidas en 94 ítems, fue creado por Donnon y Hanmond entre el año 2003 y el año 2007, parten de la idea de que el concepto de la resiliencia se ubica en los factores de protección donde se le da importancia al hecho de que la resiliencia de los jóvenes se encuentra bajo el influjo de aquellos atributos personales del sujeto, su contexto familiar y aquellos contextos externos que actúan como soporte social, de hecho, dentro del propio constructo se diferencia entre factores intrínsecos y factores extrínsecos en el desarrollo de las fortalezas que están estrechamente vinculadas a la resiliencia. Esta escala está desarrollada para examinar factores de protección con la familia, comunidad, escuela, sensibilidad social, sensibilidad cultural, autoconcepto, fortalecimiento y autocontrol (LListosella, 2018) para jóvenes entre 12 y 17 años.

30. Ego Resiliency (2006)

La escala creada por Bromley, Johnson y Cohen llamada la Resiliencia del ego fue formulada en 2006 y sirve para evaluar los rasgos de la ego-resiliencia, del optimismo, la actividad productiva, puntos de vista y habilidades de expresión de la población que se sitúa entre los 16 años y los 22 (LListosella, 2018).

31. Resilience Scale for Adolescents (READ) (2006)

Hjemdal junto a sus colaboradores Friborg, Stiles, Martinussen, Rosenvinge, creó en 2006, una prueba para medir la resiliencia entre los adolescentes noruegos de entre 13 y 15 años basándose en tres categorías: factores individuales positivos, red de apoyo y apoyo familiar. Más tarde comprobaron que el rango de edad al cual estaba destinada la prueba estaba muy limitado

(Ruvalcaba-Romero, et al. 2014). La versión original se compone de 28 ítems con frases positivas con estructura tipo Likert de 5 puntos. Se compone de los mismos 5 factores que comprenden la Escala de Adultos (Ruvalcaba et al. 2014) que podemos encontrar en el número 18 de esta lista de instrumentos.

32. The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) (2007)

Campbell-Sills y Stein (2007) decidieron crear una versión abreviada derivada de la CD-RISC, descrita anteriormente y clasificada con el número 18 de esta lista de instrumentos de medición de la resiliencia. Fue desarrollada para ser utilizada en la práctica clínica como para medir las habilidades de superación del estrés (Llistosella, 2018). Esta escala o prueba fue creada en Chile y consta de 60 ítems divididos en 12 factores específicos: identidad, autonomía, satisfacción, pragmatismo, vínculos, redes, modelos, metas, afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad (Iraurgi, 2012).

33. California Healthy Kids Survey – The Resilience Scale of the Student Survey (2007)

Escala creada por Sun y Stewart en 2007 está formada por 12 dimensiones que se distribuyen en torno a 34 ítems y que se utiliza para evaluar las características individuales de las percepciones de los estudiantes (alumnos de Primaria a los que va dirigida), los factores protectores de la familia, pareja, escuela y comunidad. No existe una recomendación de los autores para evaluar el cambio (Llistosella, 2018).

34. Escala SV-RES (2008)

Prueba creada por Saavedra y Villalta en el año 2008 y en Chile que consta de 60 ítems divididos en 12 factores específicos: identidad, autonomía, satisfacción, pragmatismo, vínculos, redes, modelos, metas, afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad (Iraurgi, 2012). Parte de las categorías teóricas de Grotberg y de las categorías teóricas del autor (Saavedra) fueron publicadas en su tesis. A partir de estos datos se crea una matriz de doble entrada en la que se cruzan los datos y se obtienen esos 12 factores específicos (Saavedra y Villalta, 2008b).

Esta escala va destinada a los jóvenes a partir de los 15 años hasta los adultos, aproximadamente los 65 años (Saavedra y Villalta, 2008).

35. The Brief Resilience Scale (2008)

Esta escala se creó en 2008 y fue diseñada como resultado de medida para evaluar la habilidad de recuperarse del estrés (Llistosella, 2018). Está compuesta por 61 ítems y va destinada a los adultos. Sus autores son Smith et al.

36. The Child and Youth Resilience Measure (CYRM) (2008)

Ungar et al., elaboraron en 2008 esta escala formada por 4 dimensiones que se concretan en 28 ítems y se utiliza para desarrollar una medida culturalmente relevante y de contexto para niños y jóvenes resilientes a través de cuatro dominios (individual, relacional, comunidad y cultural), la población a la que va destinada son los alumnos entre 12 a 23 años (Llistosella, 2018).

37. Psychological Resilience (2008)

En 2008 Windle, Markland y Woods concretaron en esta escala su perspectiva de medición de la resiliencia que ellos tenían. Esta escala es utilizada para evaluar la resiliencia psicológica que actúa como un factor protector contra el riesgo y las adversidades. No propone aplicación clínica a pesar de que una aplicación examina el efecto moderado de la resiliencia psicológica en las relaciones entre la mala salud y el bienestar (Llistosella, 2018).

38. Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M) (2010)

La Escala de resiliencia mexicana (RESI-M) fue elaborada en 2010 por Palomar y Gómez. Esta escala se obtiene a partir de dos escalas ya publicadas anteriormente, concretamente la Escala de resiliencia para adultos (RSA) de Friborg y la versión de Connor y Davidson Resilience Scale (CD-RISC) (Moscoso-Escalante y Castañeda-Chang, 2018). De esta unión se obtiene 5 factores: fortaleza y confianza en sí mismo, competencia social, apoyo familiar, apoyo social, estructura (Iraurgi et al., 2012). La población a la que va destinada esta escala son los jóvenes entre 18 y 25

años. En estas cinco dimensiones se agrupan las respuestas resilientes pertenecientes a diferentes niveles individual, familiar y social (Palomar y Gómez, 2010).

39. Inventario de Resiliencia (IRES) (2011)

Esta escala fue concretada por Gaxiola et al. en 2011 y está conformada por 24 ítems que se evalúan con cinco opciones de respuesta, con recorrido de “nada” a “totalmente” y consta de diez dimensiones que establecen las disposiciones de la resiliencia, estas son: afrontamiento, actitud positiva, sentido del humor, empatía, flexibilidad, perseverancia, religiosidad, autoeficacia, optimismo y orientación a la meta (Márquez et al. 2016). La población a la que va destinada son los adolescentes.

Estos 39 instrumentos han sido los localizados en la búsqueda de escalas que midan nuestro constructo. La gran mayoría de ellas son inglesas (USA-UK) o incluso canadienses, noruegas o australianas (Llistosella, 2018). También nos encontramos con algunas de origen japonés como la de Oshio et al. (2003). Todas ellas persiguen el objetivo de evaluar la resiliencia en individuos de diferentes edades y nacionalidades. Sin embargo, ninguno de los instrumentos evaluados contempla la situación familiar o social en la que se desenvuelven los sujetos, ya que no será la misma capacidad resiliente la que posea un niño nacido en un entorno familiar acomodado que otro niño de la misma edad y con intereses muy distintos por haber nacido en un lugar algo menos privilegiado. Las escalas de medida estudiadas anteriormente parten de situaciones sociales y familiares iguales para todos los sujetos, sin embargo, la realidad cambia mucho la información obtenida. Otro de los inconvenientes que presentan la pruebas sería la falta de unanimidad en la definición del constructo, cada escala o prueba está elaborada sobre unas bases teóricas del constructo que pueden variar enormemente y entender la información obtenida de manera diferente. Además, otra dificultad encontrada a la hora de analizar las pruebas ha sido que cada prueba contempla un rango de edad diferente e incluso un tipo de población distinta, es decir, algunos investigadores destacan que sus escalas van destinadas a sujetos adolescentes, sin concretar rango de edad exacto, mientras que otras escalas

contemplan la adolescencia entre los 12 y 18 años. Así que se hace necesario que los instrumentos de medida de la resiliencia sean sensibles a diferencias de edad, género y aspectos socioculturales (Ospina, 2007).

La resiliencia debe ser entendida como un cambio de paradigma donde enfoque su mayor interés en las fortalezas del individuo y no en las debilidades que implique a la familia, a los grupos, a las comunidades e instituciones, pero sobre todo al individuo para que sean parte directa implicada en la intervención o solución del problema aportando cada grupo su recurso necesario tanto interno como externo que le permitan al individuo enfrentarse a todo tipo de situaciones críticas (Quintero, 2005 citado en Vinaccia, et al. 2007).

Para finalizar, cabe destacar la importancia de crear instrumentos para evaluar la resiliencia que sean capaces de medir realmente este constructo, ya que de esta forma podremos concretar las características y los atributos de las personas resilientes, para poder evaluar con eficacia los programas de intervención que se propongan (Salgado, 2005).

A modo de síntesis parcial, para facilitar la comprensión y lectura de todas las pruebas psicométricas localizadas, se ha considerado oportuno, recoger de manera resumida, en la siguiente tabla, los principales atributos de las pruebas revisadas, con el fin de clarificar nuestras aportaciones. En el Anexo 1 Tabla 269, se recogen de manera más ampliada, la información de todas estas pruebas psicométricas.

Tabla 8. Pruebas psicométricas reducidas

Nº	NOMBRE	AÑO	AUTOR	AUDIENCIAS
1	Dispositional Resilience Scale (DRS)	1989	Bartone, Ursano, Wright e Ingraham	Adultos con alto estrés por razones de entrenamiento militar
2	Cuestionario de perfil de vida del estudiante	1989	Search Intitute	Estudiantes
3	The Dispositional Resilience Scale	1991	Bartone	Adulto
4	The Resiliency Scale	1992	C. Jew	Para adultos, estudiantes de 9º grado, 7º a 12º grado
5	My Child's Friedship Scale	1993	Doll	Estudiantes
6	The Resilience Scale (RS)	1993	Wagnild y Young	Adolescentes
7	Adolescent Resiliency Belief System	1995	Jew y Green	Estudiantes
8	Escala de Resiliencia de Grotberg	1995	Grotberg	Niños y adultos
9	The Individual Protective Factors Index	1995	Sprinter y Phillips	Niños y jóvenes
10	Communities that Care Younth	1996	Pollar et al.	Adolescentes entre 11 y 18 años
11	Ego Resiliency Scale (The ER 89)	1996	Block y Kremen	Adultos entre 18 y 23 años
12	Ego Resiliency	1996	Klohn	Adultos
13	The Dispositional Resilience Scale (DSR-15)	1995-1997	Bartome	Adultos
14	The Healthy Kids Resilience Assessment	1999	Constantine, Bernard y Díaz.	Adolescentes

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

15	Resiliency Scale for Adolescents	1999	Jew, Green y Coger	Niños y jóvenes
16	Resiliency Profile for Students with Disabilities	2000	Perry y Bard	Alumnos con discapacidad
17	Escala de Resiliencia para Adolescentes (ERA)	2000	Prado y del Águila	Niños y jóvenes
18	Resilience Scale for Adults	2001	Hjemdal, Friborg, Martinussen y Rosenvinge (Hjemdal, et al. 2011)	Adultos entre 17 y 25 años (Hjemdal et al., 2011).
19	The Resilience Assessment of Exceptional Students	2001	Perry y Bard	Cualquier alumno, pero sensibilidad extrema con los escolares con problemas de adaptación (Ospina, 2007).
20	The Resiliency Actitudes and Skills Profile	2001	Hurtes, K.P. y Allen, L.R.	Jóvenes entre 12 y 19 años
21	The Baruth Protective Factors Inventory (BPFi)	2002	Baruth y Carroll	Adolescentes
22	Entrevista social de Competencia (SCI)	2002	Ewart, Jorgensen, Suchday, Chen y Matthews (Ewart et, al. 2002).	Adolescentes
23	The Adolescent Resilience Scale (ARS)	2003	Oshio, Kaneko, Nagamine y Nakaya, 2003.	Adolescentes
24	The Connor- Davidson Resilience Scale (CD-RISC)	2003	Connor y Davidson	Población general (adolescentes)
25	The Resilience Scale for adults	2003	Friborg et al.	Adultos
26	The Brief-Resilient Coping Scale (BRCS)	2004	Sinclair y Wallston	Adolescentes

27	Inventario de Factores Personales de Resiliencia	2004	Cecilia Salgado	Niños entre 7 y 12 años.
28	The Resilience Scale for adults	2005	Friborg et al.	Adultos
29	Youth Resiliency: Assessing Developmental Strengths	2003,2007	Donnon y Hammond	Jóvenes entre 12 y 17 años
30	Ego Resiliency	2006	Bromley, Johnson and Cohen	Población entre 16-22 años
31	Resilience Scale for Adolescents (READ)	2006	Hjemdal, Friborg, Stiles, Martinussen, Rosenvinge	Adolescentes entre 13 y 15 años
32	The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-Risc)	Cambell-Sills y Stein	2007	Adultos y Jóvenes
33	California Healthy Kids Survey – The Resilience Scale of the Student Survey	Sun y Stewart	2007	Niños de Primaria
34	Escala SV-RES	2008	Saavedra y Villalta	Jóvenes y adultos (entre 15 y 65 años) (Saavedra y Villalta, 2008)
35	The Brief Scale	Smith et al.	2008	Adultos
36	The Child and Youth Resilience Measure (CYRM)	Ungar et al.	2008	Alumnos de 12 a 23 años
37	Psychological Resilience	Winde, et al.	2008	Adultos
38	Escala de resiliencia Mexicana (RESI-M)	2010	Palomar y Gómez	Jóvenes entre 18 y 25 años
39	Inventario de Resiliencia (IRES)	2011	Gaxiola et al.	Adolescentes

Nota: Elaboración propia

Finalmente destacar la importancia de disponer de un instrumento de medida que sea capaz de evaluar al sujeto resiliente en diferentes etapas de la vida del ser humano, como ya hemos comentado. Hoy día, hemos visto que disponemos de pocas pruebas que evalúen en lengua española, la resiliencia a distintas edades. Los especialistas necesitan un instrumento que les permita objetivar y respaldar las decisiones que deben tomar al respecto de un individuo sobre su diagnóstico. Se requiere de un instrumento que sea capaz de aglutinar todos los aspectos implicados en la resiliencia tanto desde la dimensión intrínseca, como desde la dimensión extrínseca. Por ello, se hace necesario recordar que nuestro trabajo, está lejos de alcanzar este objetivo, pues se ha pensado con el fin de crear y diseñar un instrumento de evaluación capaz de medir la resiliencia desde las instituciones educativas o centros escolares, que sirva de referencia para poder realizar ese diagnóstico individualizado, pero que no sea la única herramienta para concluir el nivel de resiliencia que dispone un individuo.

APARTADO II: ESTUDIO EMPÍRICO

El capítulo que acabamos de ver recoge la fundamentación teórica de nuestro constructo. Para ello, hemos intentado abarcar todo el conocimiento teórico que se encuentra disponible actualmente, con el fin de poder presentar este apartado empírico que a continuación se presenta. En el estudio empírico pretendemos demostrar la validez de un instrumento de medida sobre la resiliencia creado para tal fin. Para este proceso se siguen diferentes fases de validación del instrumento, y se recoge así, los objetivos específicos de cada apartado, la metodología que se ha utilizado en el estudio, así como los resultados obtenidos en cada fase.

Así, a lo largo del estudio empírico, podemos encontrarnos el primer capítulo que recoge la validación lógica del instrumento creado de resiliencia, en el que se incluye la redacción de todos los ítems, así como las dimensiones que lo forman. Las propiedades métricas estudiadas se detallan en dos capítulos siguientes. El primer capítulo recoge lo referente al estudio piloto y el siguiente capítulo, los resultados obtenidos en el estudio final. Para concluir el apartado empírico, en el último capítulo podremos localizar la información referida a la validez empírica, para ello analizaremos la estructura subyacente y su validez concurrente para poder concluir con detalle este bloque empírico.

Capítulo 5: Metodología de la Investigación

Este trabajo, trata de diseñar y validar una escala que permita evaluar la resiliencia en alumnos de educación primaria y educación secundaria obligatoria, en el marco de evaluación de sistemas educativos.

Como ya se ha indicado, este trabajo se encuentra enmarcado dentro de un proyecto I+D+I: Sistema Educativo y Cohesión Social: Diseño de un Modelo de Evaluación de las Necesidades denominado SEC/EVALNEC (Ref. EDU 2012-374337), que ha sido financiado por el MINECO (Ministerio de Economía y Empresas). Desde un enfoque sistémico y riguroso pretendemos concretar un Modelo de Evaluación de la Educación que se incluya en la Cohesión Social que se expone. La utilidad de las evaluaciones de sistemas es lo que pretende este trabajo que está formado por un conjunto de cuestionarios de contexto a nivel métrico.

En la Tabla 9 se puede apreciar las dimensiones implicadas en el Modelo de evaluación hacia la Cohesión Social (CS a partir de ahora). Las dimensiones expuestas son: 1. Bienestar social, 2. Sostenibilidad, 3. Equidad, 4. Integración de la diversidad, 5. Participación. Cada una de estas dimensiones se divide en constructos implicados con sus subdimensiones y en la última columna, aparece el intervalo de ítems que tiene cada constructo. Concretamente, nuestro constructo de estudio, que es la resiliencia, lo podemos encontrar dentro de la dimensión de sostenibilidad. Se subdivide en la sub-dimensión resiliencia intrínseca y la sub-dimensión extrínseca. Los ítems que corresponden al constructo de la resiliencia son los que van desde el ES228 hasta el ES240 (estos ítems abarcarían la sub-dimensión intrínseca) y del ES241 al ES 249 (ambos inclusive) contemplaría la sub-dimensión extrínseca).

Se considera relevante destacar que la escala propuesta está anexada a un cuestionario de contexto que se integra todo en un sistema cuyo objetivo final es la evaluación de instituciones educativas y sistemas educativos desde un enfoque de CS. Por tanto, este

instrumento no pretende evaluar al individuo como un único ser en busca de un diagnóstico individual, sino que tratamos de evaluar los propios sistemas e instituciones escolares.

El principal objetivo de éste, nuestro trabajo, es validar un instrumento sobre la dimensión de la resiliencia dentro del Proyecto de CS que perseguimos. Es un instrumento útil para alumnos de Primaria y Secundaria.

Nuestro objetivo dentro del modelo de evaluación de sistemas educativos que promueve la CS es validar el instrumento sobre el constructo de resiliencia para los alumnos de Primaria y Secundaria (9 a 17 años). Haciendo uso de instrumentos validados podremos determinar si un sistema educativo funciona correctamente. En este tipo de evaluaciones es necesario recoger información de los docentes, alumnos y familias.

Resulta necesario destacar la metodología llevada a cabo en este estudio piloto, para ello hemos seguido la estructura siguiente:

1. Metodología global de la tesis.
2. Metodología utilizada en el estudio piloto.
3. Por último, metodología llevada a cabo para concluir el estudio final de nuestra investigación.

A continuación, destacamos la estructura global que hemos llevado a cabo en las diferentes fases de nuestro estudio empírico.

Tabla 9. Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social

<i>Dimensiones de la propuesta de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social</i>	Constructos Implicados		<i>Fuentes de información</i>	
	Constructos	<i>Sub-dimensiones relacionadas con los constructos</i>	<i>Código de respuesta para estudiantes</i>	<i>Código de respuesta del profesorado</i>
<i>1. Bienestar social (para todos)</i>	1.1 Clima social y de aprendizaje en el aula	1.1.1 Clima social	ES104-ES111	N07-N14
		1.1.2 Clima aprendizaje	ES112-ES123	N01-N06
	1.2 Clima organizacional			M01-M22
	1.3 Convivencia escolar		ES126-ES134	
	1.4 Satisfacción laboral			L01-L14
<i>2. Sostenibilidad (a lo largo de la vida)</i>	2.1 Competencia musical	2.1.1 Comprensión y conocimiento	ES304-ES309	
		2.1.2 Apreciación musical	ES310-ES314	
		2.1.3 Implicación	ES315-ES324	
		2.1.4 Valoración crítica	ES325-ES329	
	2.2 Competencia emocional	2.2.1 Autoconocimiento	ES270-ES277	

<i>Dimensiones de la propuesta de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social</i>	Constructos Implicados		<i>Fuentes de información</i>	
	Constructos	<i>Sub-dimensiones relacionadas con los constructos</i>	<i>Código de respuesta para estudiantes</i>	<i>Código de respuesta del profesorado</i>
		2.2.2 Automotivación	ES278-ES281	
		2.2.3 Regulación emocional	ES282-ES288	
2.3 Valor social de la educación	2.3.1 Expectativas y metas educativas		ES251, ES254, ES255, ES257	G02,G05, G06, G08
	2.3.2 Valor diferencial de la educación		ES252, ES258-ES262	G03 G09-G13
	2.3.4 Justicia social y educación		ES250, ES253, ES263, ES266	G01,G04, G14, G17
	2.3.5 Obstáculos y facilitadores		ES256, ES264, ES265, ES267-ES269	G07, G15, G16, G18-G20
2.4 Resiliencia	2.4.1 Resiliencia intrínseca		ES228-ES240	

<i>Dimensiones de la propuesta de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social</i>	Constructos Implicados		<i>Fuentes de información</i>	
	Constructos	<i>Sub-dimensiones relacionadas con los constructos</i>	<i>Código de respuesta para estudiantes</i>	<i>Código de respuesta del profesorado</i>
		2.4.2 Resiliencia extrínseca	ES241-ES249	
	2.5 Autoconcepto	2.5.1 Autoconcepto general	ES55-ES70	
		2.5.2 Autoconcepto académico	ES71-ES73	
		2.5.3 Autoconcepto percibido	ES74-ES79	
		2.5.4 Autoconcepto asignaturas	ES80-ES103	
<i>3. Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades).</i>	3.1 Metodología didáctica	3.1.1 Metodología situacional	ES135-ES140	I10-I112
		3.1.2 Metodología materiales	ES141-ES146	I13-I15
		3.1.3 Metodología docente		I01-I09
<i>3.1. Integración de la diversidad (personal y social)</i>	3.2 Metodología de evaluación	3.2.1 Formación evaluación		J01-J13
		3.2.2 Uso evaluación		J14-J26
		3.2.3 Utilidad evaluación		J27-J39

<i>Dimensiones de la propuesta de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social</i>	Constructos Implicados		<i>Fuentes de información</i>	
	Constructos	<i>Sub-dimensiones relacionadas con los constructos</i>	<i>Código de respuesta para estudiantes</i>	<i>Código de respuesta del profesorado</i>
		3.2.4 Evaluación	ES147-ES154	J40-J49
		3.2.5 Perspectiva alumnado	ES155-ES168	
3.3 Colegialidad docente	3.3.1 Valores éticos y profesionales compartido			A01-A13
	3.3.2 Cohesión y confianza en el grupo			B01-B18
	3.3.3 Compromiso con la tarea docente			C01-C13
	3.3.4 Toma de decisiones colegiadas			D01-D07
	3.3.5 Relaciones docentes colaborativas			E01-E11
	3.3.6 Clima dinámico y positivo del centro			F01-F20
3.4 Justicia social percibida	3.4.1 Percibida centro		ES188-ES196	
	3.4.2 Percibida aula		ES197-ES211	

<i>Dimensiones de la propuesta de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social</i>	Constructos Implicados		<i>Fuentes de información</i>	
	Constructos	<i>Sub-dimensiones relacionadas con los constructos</i>	<i>Código de respuesta para estudiantes</i>	<i>Código de respuesta del profesorado</i>
3.5 Inclusividad (1) funcional y de género		3.5.1 Recursos		O01-O05
		3.5.2 Atención		O06-O12
		3.5.3 Actitudes		O13-O23
3.6 Inclusividad (2) sociocultural		3.6.1 Visión externa	ES212-ES216	
		3.6.2 Visión interna	ES217-ES227	
4. Participación (social)	4.1 Participación familiar	4.1.1 Refuerzo aprendizaje	ES169-ES175	
		4.1.2 Tiempo de ocio	ES176-ES187	
		4.1.3 Relación familia-centro		K01-K42
	4.2 Estilos educativos familiares		ES34-ES54	
4.3 Enfoque educativo docente		4.3.1 Alumnado		H01-H04
		4.3.2 Metodología		H05-H13

<i>Dimensiones de la propuesta de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social</i>	Constructos Implicados		<i>Fuentes de información</i>	
	Constructos	<i>Sub-dimensiones relacionadas con los constructos</i>	<i>Código de respuesta para estudiantes</i>	<i>Código de respuesta del profesorado</i>
		4.3.3 Materiales		H14-H16
		4.3.4 Evaluación		H17-H20
		4.3.5 Docentes		H21-H24
4.4 Estilos de dirección y organización	4.4.1 Dirección			P01-P17
	4.4.2 Equipo directivo			P18-P25
4.5 Sentido de pertenencia				
4.6 Responsabilidad social				

Fuente: Elaboración de GemEduco (2017) y extraído de Jornet-Meliá (2012a,b), Jornet, González-Such y Perales (2012), Brisita (2015), García (2015), Rosario (2015), Bakieva (2016), Bisquert (2017), Pimentel (2017), Sancho-Álvarez (2017), Alfonso (2019), Shen (2019), Llorens (2022, pendiente de lectura), Duart (2022, pendiente de lectura) y Vázquez (2022, pendiente de lectura).

5.1 Metodología Global

En este apartado vamos a tratar la metodología global llevar a cabo en este trabajo de estudio de nuestro constructo desde un análisis cualitativo y cuantitativo, con el fin y analizar y llevar a cabo el diseño y la validación de nuestro constructo teórico la resiliencia.

5.1.1 Objetivos

El objetivo principal del presente estudio consiste en conseguir un instrumento piloto que sea óptimo para el estudio final de nuestra escala de medida de la resiliencia, para ello comenzaremos con la revisión lógica del instrumento en la que podremos revisar las primeras evidencias de calidad obtenidas en dichos resultados con el fin de realizar las modificaciones pertinentes y alcanzar nuestro objetivo, la consolidación de un instrumento piloto estable y óptimo.

En cuanto a los objetivos específicos de nuestro estudio cabe destacar:

- La fundamentación teórica sobre la resiliencia y sus principales corrientes teóricas que le dan validez del constructo.
- Concreción de una definición del concepto de resiliencia obtenida mediante las valoraciones de los comités de expertos, así como los las dimensiones e ítems que forman parte de nuestro constructo.
- Aportación, por parte de la valoración de los jueces, de las evidencias de validación del constructo y de los ítems que la forman la resiliencia.
- Concreción del cuestionario piloto y puesta en práctica en diferentes centros escolares de la Comunidad Valenciana, para concluir con el estudio de las propiedades métricas del instrumento.
- Concreción del cuestionario definitivo y puesta en práctica de forma más detallada que en el anterior punto, en centros de la Comunidad Valenciana.

- Estudio y análisis de los resultados obtenidos en el instrumento final.

5.1.2 Fases de Estudio

En este apartado destacamos cuáles han sido las fases que se han llevado a cabo para concluir el proceso llevado a cabo en la validación lógica. Para ello destacamos las siguientes fases con:

- Primera fase: en esta primera fase se analiza el proceso llevado a cabo para la concreción de una definición. Para ello nos basamos en el estudio en profundidad de los diferentes documentos encontrados con respecto al concepto de resiliencia. Para ello se hizo uso de las distintas fuentes bibliográficas, en la que la búsqueda de documentación nacional e internacional era el criterio fundamental utilizado. De esta forma se analizó la información obtenida para seleccionar la que fuera más relevante, con el fin de concretar al detalle el concepto de resiliencia y las posibles dimensiones que la podían formar.
- Segunda fase: en esta segunda fase se estudió en profundidad la existencia de otros estudios que abarcaran diferentes evaluaciones sobre nuestro constructo de estudio.
- Tercera fase: esta tercera fase es la validación lógica de la definición teórica del constructo. En ella pretendemos obtener mediante la opinión de los expertos la valoración concreta sobre la definición teórica del constructo y la validación de los indicadores y criterios que forman parte de nuestro instrumento.
- Cuarta fase: en esta fase se lleva a cabo la validación lógica de la definición operativizada, en la que la creación de un borrador sobre el instrumento cubrirá tanto el diseño de los ítems y del estudio piloto cómo su validación y propuesta final.
- Quinta fase: Incluye el Estudio Piloto sobre un grupo representativo de los sujetos a los que se dirige la escala, se analizan las propiedades métricas del instrumento y su

funcionamiento básico en los niveles de estudio. El procedimiento seguido se describe posteriormente en el apartado correspondiente.

- Sexta fase: Incluye el estudio de la escala final, sobre un grupo amplio y representativo de alumnado de primaria y secundaria. En él se integran estudios relativos a las propiedades métricas, mediante Teoría clásica de Tests (TCT) y Teoría de respuesta al ítem (TRI). Asimismo, se incluyen análisis en la dimensionalidad (validación del constructo) de la escala (mediante Análisis Factorial). Análisis de perfiles de sujetos (mediante análisis de conglomerados de k-medias) y evidencias de Validación Concurrente.

En cada apartado se van describiendo los aspectos específicos de la metodología y procedimientos, por lo que aquí no entramos en mayores detalles y consideraciones al respecto.

5.1.3 Participantes en la Validación Lógica

En este apartado vamos a analizar las valoraciones obtenidas por el grupo de jueces que se conformó para analizar en profundidad la relevancia y susceptibilidad de cambio, así como la claridad y la adecuación. En este proceso han participado un total de 16 jueces que han formado parte del análisis de la relevancia y susceptibilidad de cambio, así como para la claridad y adecuación participaron un total de 29 jueces. El número de jueces seleccionado ha sido determinado por el sistema de recogida de información como destaca Jornet, García-Bellido y González-Such (2012, p. 109), en la que se reconoce que la disponibilidad y el sistema de recogida de la información que se propongan en las sesiones de juicio determinarán el número de participantes. Es por ello, que se han utilizado los criterios de la especialización profesional, la competencia y la experiencia como indicadores para seleccionar a los jueces que han formado parte de este proceso de validación lógica.

Por ello, el grupo de jueces se ha configurado por especialistas cuya profesión se localiza en el ámbito educativo con amplios rangos de los dedicados a la enseñanza. Podremos estudiar en profundidad las características de los mismos en los siguientes apartados.

5.1.4 Procedimiento de Validación Lógica

A continuación, pasamos a detallar con profundidad el estudio de la validación lógica llevado a cabo en este trabajo. Para ello, vamos a definir el procedimiento que se ha seguido para la valoración de indicadores que ha concluido tras el diseño de indicadores que se ha obtenido en el análisis de los resultados del estudio previo. El procedimiento seguido se divide en:

- *Fase 1:* en este apartado se analizan los criterios de relevancia y susceptibilidad de cambio, así como el sesgo que han concluido los jueces sobre la definición propuesta de nuestro constructo.
- *Fase 2:* la valoración de la adecuación, la claridad de los ítems y sesgo que forman parte el constructo constituiría esta segunda fase.
- *Fase excepcional:* valoración de la definición propuesta, así como de las dimensiones que la forman.

Para una mayor comprensión de la información expuesta, a continuación, pasamos a desarrollar cada una de las fases expuestas anteriormente para facilitar el procedimiento utilizado en este apartado.

La fase 1 consiste en valorar la relevancia la susceptibilidad de cambio y el sesgo de los indicadores como ya hemos comentado anteriormente. Para ello los jueces debían valorar si se ponían de manifiesto las características teóricas de nuestro constructo y si los ítems expuestos podrían ser considerados para ser cambiados o educados, es decir si eran susceptibles de cambio. Todo ello se recogía en un cuestionario formado por 34 preguntas 28 de las cuales

estaban formuladas mediante una doble escala de puntuación compuesta por opciones de respuesta cerrada. Para valorar la susceptibilidad se concretó una escala Likert de cuatro posiciones que iba desde nada susceptible hasta la opción muy susceptible. Para la valoración para la valoración de la relevancia se concluyó en una escala de cuatro posiciones que iban desde nada relevante hasta muy relevante. El resto de preguntas versaban en torno a la información personal de cada individuo y abarcaba también aquellas modificaciones para la definición del constructo. De todo este primer proceso, surgió una serie de propuestas de cambio. A continuación, se valoró el criterio de claridad, adecuación y sesgo. Los jueces debían de valorar si la redacción de los ítems era comprensible, es decir, si mantenían el criterio de claridad. Además, en cuanto a la adecuación, debían aclarar si los ítems eran adecuados o no lo eran a aquello que queríamos medir. Se contemplaba también, si existía sesgo de algún tipo. La escala creada para valorar la adecuación seguía el mismo planteamiento que en relevancia y susceptibilidad, pero esta vez la respuesta podían localizarse desde una puntuación de muy inadecuado a muy adecuado. Para el criterio de claridad se seguía el mismo patrón, e iba desde una puntuación de muy confuso hasta la puntuación de muy claro.

Tras tener en cuenta las valoraciones de todos los jueces con respecto a los criterios planteados se concluyó con una fase excepcional en la que los jueces debían de valorar cómo se ajustaban los criterios de evaluación a la propuesta de definición del constructo de la resiliencia. Los jueces determinaron que algunos de los ítems no eran pertinentes y se concluyó con recodificar ciertos ítems.

5.1.4.1 Relevancia y Susceptibilidad de Cambio

En cuanto al análisis de los jueces que forman parte del estudio de la relevancia y susceptibilidad de cambio, de los 16 que conforman los investigadores en este apartado, 12 son mujeres y cuatro son hombres. Las características más significativas las podemos localizar en la Tabla 11.

Además, en la Tabla 11 podemos apreciar la edad de los participantes, ésta oscila entre los 23 y los 58 años, distribuyendo la muestra en diferentes edades y siendo las de 29 años, 40 y 53 años las que mayor número de jueces tienen, concretamente dos jueces de cada edad. En cuanto a las demás edades, encontramos un juez por cada edad. De esta forma, queda distribuida la muestra en un grupo homogéneo ya que 9 de los jueces se encuentran entre los 23 y los 40 años y 7 se localiza en el rango de 41 a 58 años. En cuanto a la etapa escolar en la que intervienen los participantes en sus jornadas laborales van desde los que trabajan en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, también algunos procedentes del ámbito social y aquellos que se dedican a trabajar en la Universidad, así, podemos ver en la Tabla 12 que el 50% de los sujetos trabajan en el ámbito universitario frente al 6.3 % de los sujetos que lo hacen o en la etapa de Secundaria o en la etapa de infantil. Por último, analizamos los años de experiencia que poseen nuestros sujetos que desempeñan la labor de jueces. Podemos decir que de los 16 sujetos con los que nos encontramos, el 25% de la muestra de los individuos reconocen llevar menos de 5 años en la profesión o de experiencia, mientras que con el 18.8% encontramos tres grupos de sujetos que reconocen llevar más de 25 años, entre 5 y 10 años y entre 15 a 20 años de experiencia profesional. Por el contrario, solo un 6.3 % reconoce llevar entre 20 y 25 años en la profesión destacada.

Tabla 10. Resumen de las características de los jueces en la validación de la definición. Validación lógica

<i>Sexo</i>	Hombre	4	25%
	Mujer	12	75%
<i>Edad</i>	Edad mín.	23	
	Edad máx.	58	
<i>Años de experiencia</i>	Menos de 5 años	4	25%
	Entre 6 y 20 años	8	50%
	Más de 21 años	4	25%
<i>TOTAL</i>		16	

Tabla 11. Edades de los jueces en la validación de la definición. Validación lógica

<i>Años</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
23	1	6,3
28	1	6,3
29	2	12,5
35	1	6,3
37	1	6,3
39	1	6,3
40	2	12,5
42	1	6,3
43	1	6,3
51	1	6,3
53	2	12,5
55	1	6,3
58	1	6,3
TOTALES	16	100

Tabla 12. Etapa escolar en la que trabajan los jueces en la validación de la definición. Validación lógica

<i>Etapa escolar en la que trabaja actualmente</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Ámbito social	3	18,8
Educación Infantil	1	6,3
Educación Primaria	3	18,8
Educación Secundaria	1	6,3
Universidad	8	50,0
TOTALES	16	100

5.1.4.2 Claridad y Adecuación

A continuación, pasamos a analizar el grupo de expertos que forman parte del comité de jueces que analizaron la claridad y adecuación de los ítems que forman parte del cuestionario para evaluar nuestro constructo. En función del género este grupo está formado por un total de 29 jueces de los cuales 18 de ellos son mujeres y 11 son hombres. En la Tabla 14 podemos apreciar las edades que corresponden a cada uno de los jueces que han participado en este estudio, dichas edades van desde los 22 años hasta los 59 siendo la edad de 23 y la edad de 29

los jueces que tienen una frecuencia mayor, es decir de 3, el resto obtiene una frecuencia de 1 o 2. Las profesiones de estos jueces van desde orientador de centros educativos, maestros de educación infantil, Primaria, Secundaria, Bachiller, Formación Profesional, Educación Superior, educación de adultos, educadores sociales y otros (estudiantes de Master, de grado, investigadores, terapeutas ...). En cuanto a los años de experiencia profesional 14 de los jueces tienen 5 años o menos frente a 11 jueces que se encuentran localizados entre los 6 años de experiencia y los 20 años. Podemos concluir que el grupo de jueces para la valoración de los ítems de claridad y adecuación presenta un perfil bastante joven en el que la mayoría son mujeres y que poseen un nivel de experiencia que se ubica entre los 5 y los 20 años.

Tabla 13. Resumen de las características de los jueces en la validación de los ítems. Validación lógica

<i>Sexo</i>	Hombre	11	37,93
	Mujer	18	62,06
<i>Edad</i>	Edad mín.	22	
	Edad máx.	59	
<i>Años de experiencia</i>	Menos de 5 años	14	48,27
	Entre 6 y 20 años	11	37,93
	Más de 21 años	4	13,79
<i>TOTAL</i>		29	

Tabla 14. Resumen de las edades de los jueces en la validación de los ítems. Validación lógica

<i>Años</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
22	1	3,4
23	3	10,3
24	1	3,4
26	1	3,4
28	1	10,3
29	3	3,4
30	1	3,4
31	1	3,4
33	1	6,9
35	2	3,4

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

36	1	3,4
37	1	3,4
39	1	3,4
40	1	6,9
42	2	3,4
43	1	3,4
44	1	3,4
52	1	6,9
53	2	3,4
54	1	3,4
55	1	3,4
59	1	3,4
TOTALES	29	100

En definitiva, podemos concluir que los datos que hacen referencia a las características de los jueces para las escalas tanto de relevancia y susceptibilidad como de claridad y adecuación no supone una muestra sesgada ya que el ámbito profesional en el que trabajan los diferentes jueces es muy variado además las diferencias en la distribución por sexo y edad son poco relevantes e insignificantes.

5.1.5 Instrumento durante la Validación Lógica

Como ya hemos comentado anteriormente, el instrumento utilizado para valorar la opinión de los expertos constaba de 34 reactivos en total, de los cuales solo cuatro eran preguntas descriptivas que hacían referencia a las características individuales y personales pero sujetos y el resto de indicadores valoraban tanto la relevancia como la y susceptibilidad de cambio, así como la relevancia y la adecuación. La escala utilizada que de Likert con 4 opciones de respuesta que van desde nada, que correspondería con la alternativa de respuesta inferior) y mucho (como la categoría superior). Una vez concluida esta primera propuesta, el comité de jueces la valora y opina sobre ella, para poder aportar modificaciones de mejora en este proceso. Una vez, emitido el juicio de los jueces, se decide mantener la propuesta inicial, con respecto a la calidad de los ítems seleccionados y se diseñan los ítems para el cuestionario.

5.1.6 Análisis de Datos en la Validación Lógica

Para concluir, resumimos el proceso de obtención de los resultados obtenidos en el estudio de la validación lógica del instrumento ha consistido en:

- Análisis de las valoraciones obtenidas de los expertos en función de los criterios de:
 - *Relevancia*
 - *Susceptibilidad de cambio*
- Análisis de valoraciones de expertos en función de los criterios de
 - Claridad
 - Adecuación

Para realización hemos hecho uso de las valoraciones de los jueces mediante consistencia interna jueces para concretar cuál es el grado de consenso que se da entre las puntuaciones obtenidas por los jueces. Para ello se ha realizado el análisis de correlación intra-clase, así como la W de Kendall entre patrones de respuesta entre jueces, los análisis descriptivos para comprobar la concordancia y la dispersión en los ítems.

5.2 Estudio Piloto

En este apartado vamos a detallar cual ha sido la metodología utilizada en la realización y concreción del estudio piloto.

5.2.1 Objetivos

El objetivo principal de este apartado es concretar cuál es el funcionamiento de nuestro instrumento mediante la recogida de datos de un grupo concreto, considerado la muestra de estudio. Para ello haremos uso de una validación mediante criterios métricos para establecer cuál es el comportamiento tanto de los ítems como de las dimensiones que forman parte de

nuestro constructo, para así tener una valoración de cuál es la funcionalidad de nuestro instrumento. Los objetivos específicos de este estudio piloto se detallan a continuación:

- Adquirir un conocimiento pleno sobre el comportamiento de los ítems y de las dimensiones para cada uno de los grupos de muestra que forman este estudio piloto.
- Obtener hipótesis con respecto al comportamiento de las respuestas obtenidas por ambos grupos para analizar los resultados obtenidos por cada grupo de audiencias.
- Determinar mediante la teoría clásica de test (TRC) la fiabilidad de la escala inicial.
- Analizar las respuestas de cada grupo de audiencias con respecto a los ítems y atender en función del comportamiento métrico, a una posible modificación de los ítems, tanto de su redacción como de su pertenencia a cada una de las dimensiones.

La aplicación de este cuestionario se ha realizado en diferentes centros de la Comunidad Valenciana y de la provincia de Cuenca (Castilla La Mancha), como ya hemos comentado, concretamente con alumnos que pertenecen a la Educación Primaria y alumnos que pertenecen a la Educación Secundaria.

5.2.2 Participantes en el estudio Piloto

Para el estudio piloto que vamos a comentar, se ha utilizado un grupo con una estratificación representativa. En cuanto al grupo que se ha utilizado para el estudio, es representativa, con una composición demográfica muy similar a la muestra que utilizaremos para el estudio final.

Para ello, hemos realizado una selección del grupo de estudio entre los alumnos que se encuentran matriculados en los cursos de Primaria y los alumnos de Educación Secundaria. Dichos alumnos pertenecen a centros que se ubican geográficamente en la Comunitat Valenciana, en concreto hacemos referencia a diecinueve colegios. Además, en el estudio también participa tres centros escolares de la provincia de Cuenca. En la Tabla 15 podemos ver

los datos que hacen referencia a cada centro. La participación en los centros es variable, así tenemos el caso del centro 3 con un solo participante como el menos numeroso, y el centro 14 como el que ha conseguido tener una mayor implicación por parte de su alumnado en este estudio. Hemos omitido incluir el nombre del centro por el trato y confidencialidad de los datos (Reglamento UE 2016/679 del Parlamento Europeo, del Consejo del 27 de abril de 2016 y la Resolución del 28 de junio de 2018).

Tabla 15. Centros que han participado en el estudio

<i>Centro</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Centro 1	12	3,9	3,9	3,9
Centro 2	28	9,0	9,0	12,9
Centro 3	1	0,3	0,3	13,2
Centro 4	6	1,9	1,9	15,2
Centro 5	4	1,3	1,3	16,5
Centro 6	1	0,3	0,3	16,8
Centro 7	20	6,5	6,5	23,2
Centro 8	10	3,2	3,2	26,5
Centro 9	8	2,6	2,6	29,0
Centro 10	8	2,6	2,6	31,6
Centro 11	44	14,2	14,2	45,8
Centro 12	6	1,9	1,9	47,7
Centro 13	16	5,2	5,2	52,9
Centro 14	52	16,8	16,8	69,7
Centro 15	28	9,0	9,0	78,7
Centro 16	4	1,3	1,3	80,0
Centro 17	26	8,4	8,4	88,4
Centro 18	8	2,6	2,6	91,0
Centro 19	2	0,6	0,6	91,6
Centro 20	8	2,6	2,6	94,2
Centro 21	6	1,9	1,9	96,1
Centro 22	12	3,9	3,9	100,0

Total	310	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

A continuación, exponemos los datos de los centros escolares que han participado en nuestro estudio, en la Tabla 16. En esta tabla podemos ver, que la muestra total es de 310 alumnos de los cuales 84 (27,10%) pertenecen a la educación Primaria y los 226 alumnos restantes (72,9%) están matriculados en la Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 16. Nivel educativo de los participantes del estudio piloto

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Primaria</i>	84	27,1
<i>Secundaria</i>	226	72,9
<i>Total</i>	310	100,0

Tabla 17. Sexo de los participantes del estudio piloto

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Chico</i>	155	50,0
<i>Chica</i>	155	50,0
<i>Total</i>	310	100,0

Tabla 18. Edades de los participantes

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
8	4	1,3	1,3	1,3
9	62	20,0	20,0	21,3
10	16	5,2	5,2	26,5
11	2	,6	,6	27,1
13	13	4,2	4,2	31,3
14	99	31,9	31,9	63,2
15	72	23,2	23,2	86,5
16	35	11,3	11,3	97,7

17	7	2,3	2,3	100,0
Total	310	100,0	100,0	

La Tabla 17 recoge el sexo de los alumnos que han participado en este estudio piloto. Como vemos el 50% de la muestra son chicos y el otro 50% son chicas.

En relación a la lengua de aplicación del cuestionario que ha contestado cada sujeto, cabe decir que un 70,6% de la muestra ha contestado el cuestionario castellano y el 29,4% en valenciano, por lo que podemos decir que ha predominado la lengua en castellano en la cumplimentación del mismo. En lo que respecta a la edad de los participantes, la muestra se distribuye entre los 8 años hasta los 17 años, siendo la franja de edad con más participantes la de los 14 años seguida de la de los 15 años. Por el contrario, la edad que menos sujetos presenta son los 11 años con 2 sujetos y los 8 años con 4 sujetos como se puede apreciar en la Tabla 18. Como vemos en la tabla la mayoría de sujetos se ubican en la franja de los 14 años con un 31,9% seguida de aquellos con 15 años que obtienen una participación del 23,2%. Por el contrario, la edad que menos sujetos ha reunido son los 11 años con un 0,6% y los 17 años con un 0,7%. El resto de edades su frecuencia varía al alza excepto los 8 años con un 1,3 % de porcentaje.

5.2.3 Procedimiento en el estudio Piloto

El procedimiento llevado a cabo en esta fase de estudio piloto consistió en la aplicación de los cuestionarios en los centros escolares que participaron en dicho estudio. Para ello desde el grupo de trabajo se ofreció a los centros escolares interesados información detallada sobre el estudio que se iba a llevar a cabo. En estas sesiones informativas se mostraba cómo se iba a trabajar en la recogida de datos, se ofrecía a los centros la aplicación del cuestionario tanto en formato papel como en formato digital (*Programa informático Lime Survey, bajo licencia de la UV*). A continuación, se pasaban los cuestionarios a los alumnos seleccionados de Primaria y Secundaria y en la mayoría de los casos, eran los tutores quienes realizaban la aplicación del

cuestionario, a pesar que se les ofrecía la participación, si ellos querían, del investigador principal en el pase de la prueba.

5.2.4 Instrumento

El instrumento que forma parte del estudio piloto se puso en marcha tanto para los alumnos de Primaria como para los alumnos de Secundaria, como ya hemos comentado. Para ambas franjas de edad, se aplicó él mismo cuestionario. Se inicia el instrumento cumplimentando unas preguntas sobre los datos personales de los sujetos que contestan el cuestionario y que hacen referencia al sexo, la edad y el tipo de colegio al que asisten. El cuestionario está formado por 22 ítems totales de los cuales 13 ítems iniciales forman parte de la dimensión intrínseca y el resto de los 9 ítems forman parte de la dimensión extrínseca. Los alumnos que realizaban la aplicación de estos cuestionarios debían de contestar a los ítems con cuatro opciones de respuesta en la que 1 hacía referencia a “nunca/nada”, 2 “a veces/poco”, 3 “casi siempre/bastante” y 4 “siempre/mucho” (Tabla 19) en función del número de veces que se daba la conducta a observar (ítem).

Tabla 19. Correspondencia escala Likert

1	2	3	4
Nunca/nada	A veces/poco	Casi siempre/bastante	Siempre/mucho

En Tabla 20 se recogen los ítems que hacen referencia a la dimensión 1: Intrínseca para los alumnos de Primaria y Secundaria. Mientras que la Tabla 21, hace referencia a los ítems que forman parte de la dimensión 2: Extrínseca.

Tabla 20. Cuestionario diseñado para valorar la resiliencia en Primaria y Secundaria. Dimensión

1: Intrínseca

<i>Dimensión 1: Intrínseca</i>				
<i>Ítem</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?				
Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú sólo?				
¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)				
Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?				
Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?				
Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?				
Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?				
¿Te gustan las asignaturas difíciles?				
Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?				
Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?				
Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?				
¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?				
¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)				

Tabla 21. Cuestionario diseñado para valorar la resiliencia en Primaria y Secundaria. Dimensión

2: Extrínseca

<i>Dimensión 2: Extrínseca</i>				
<i>Ítem</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?				
A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?				
A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?				
Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?				
Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?				
¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?				
¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?				
¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?				
¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?				

5.2.5 Análisis de Datos en el estudio Piloto

En este apartado vamos a profundizar en el estudio de nuestro instrumento basándonos en el estudio del cuestionario aplicado a los alumnos de Primaria y Secundaria desde la Teoría Clásica de construcción de tests (comúnmente llamada TCT).

Nuestro objetivo en este apartado es comprobar cuál es el comportamiento del funcionamiento de los ítems seleccionados para formar parte de este cuestionario. Para ello, vamos a recoger la información necesaria y analizar la consistencia interna del instrumento, es decir, vamos a aplicar el Alfa de Cronbach para tal fin. Abordaremos en primer lugar, el estudio

de los alumnos que pertenecen a la educación Primaria y más tarde abordaremos el estudio de los alumnos de Secundaria. Dentro de cada audiencia, contemplaremos primero a la dimensión 1 como intrínseca para más tarde abordar la dimensión 2 como extrínseca, tanto para la totalidad de la escala como para dichas partes. Mediante este procedimiento pretendemos analizar cuáles son las características de los alumnos estudiados desde las respuestas ofrecidas en nuestro cuestionario. Para ello es necesario destacar que algunos de los ítems que inicialmente formaban parte de esta escala han sido recodificados por su formulación inversa- ver Tabla 22 y Tabla 23-. Además, para facilitar la comprensión y manejo de los ítems, han sido reenumerados también.

Con el fin de poder realizar un correcto análisis de las variables, se revisó la formulación y se consideró necesaria la reconversión de algunos ítems por tener un sentido negativo con respecto al constructo que se pretendía medir, la resiliencia. Por ello, se concluyó necesaria la recodificación del ítem 230, 231, 232, 234, 237 y 238 de la dimensión intrínseca, y los ítems 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248 y 249 de la dimensión extrínseca, únicamente a efectos de análisis estadístico.

Tabla 22. Dimensión 1: Intrínseca

	<i>Ítem inicial</i>		<i>Ítem recodificado</i>
ES228	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?
ES229	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú sólo?
ES230	¿Te molesta cuando no sabes resolver un problema? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	R- 1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)
ES231	¿Te dejas ayudar por el profesor/a cuando no sabes resolver un ejercicio?	R- 1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?
ES232	¿Te dejas ayudar por tu padre/madre cuando no sabes resolver un ejercicio?	R- 1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?
ES233	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú solo?	1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?
ES234	¿Pides ayudar si no puedes resolver un problema? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as)	R- 1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?
ES235	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?
ES236	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?

ES237	¿Te da miedo encontrarte con un problema? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as ...)	R- 1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?
ES238	¿Cuando tienes un problema con tu amigo/a te pones nervioso/a?	R- 1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?
ES239	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as? ¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución	1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as? ¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución
ES240	para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as ...)	1.13	para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)

Nota: La recodificación se realiza adicionalmente a efectos del análisis de datos, con la finalidad de que los ítems tengan la misma dirección de medida y, con ello, se facilite la interpretación de los resultados.

Tabla 23. Dimensión 2: Extrínseca

<i>Ítem inicial</i>		<i>Ítem recodificado</i>	
ES 241	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver el problema de las asignaturas?	1.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?
Res242	¿Tu familia te ayuda a resolver problemas en las asignaturas?	1.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?
Res243	¿Tus amigos as te ayudan a resolver problemas en las asignaturas?	R- 1.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?
Res244	¿Tu padre se pone nervioso cuando hay algún problema?	R- 1.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?
Res245	¿Tu madre se pone nerviosa cuando hay algún problema?	R- 1.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?
Res246	¿En tu casa hay problemas? (se discute mucho)	1.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?
Res247	¿En tu clase existen problemas? (se pelean mucho)	R- 1.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin discutir mucho?
Res248	¿En tu centro de problemas? (se pelean mucho)	1.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin discutir mucho?
Res249	Cuando tienes problemas con tu profesor/a, ¿tus padres apoyan al profesor/a?	1.9	Cuando tienes problemas con tu profesor/a, ¿tus padres apoyan al profesor/a?

Para poder analizar todo el estudio métrico de nuestro cuestionario propuesto, se hizo uso del programa informático estadístico llamado IBM- Spss versión 26 con licencia de la Universitat de València y el software libre JAMOVI.

Todos los análisis realizados se recogen en el capítulo 7 y sigue la siguiente estructura: En primer lugar se ofrecen los estadísticos para la dimensión 1, a continuación, los estadísticos para la dimensión 2 y por último los estadísticos que hacen referencia al instrumento completo. A continuación, se sigue la misma estructura, pero haciendo referencia al grupo de Primaria, por ello establecen los estadísticos de la dimensión 1, a continuación, los estadísticos de la dimensión 2 y por último los estadísticos que hacen referencia al instrumento completo. Seguidamente, se abarca los estadísticos que hacen referencia al grupo de Secundaria y para ello que se comienza con los estadísticos que hacen referencia a la dimensión 1, seguido de los estadísticos de la dimensión 2 y para finalizar los estadísticos que hacen referencia al instrumento al completo.

5.3 Estudio Final con el grupo definitivo

En este apartado vamos a definir la metodología utilizada para el estudio empírico final con el fin de validar el instrumento de resiliencia que se ha creado para tal fin.

5.3.1 Objetivos

A continuación, pasamos a detallar el objetivo general que se ha contemplado en dicho apartado. En cuanto al objetivo principal del estudio final, se persigue obtener la mayor información posible, recogida de información, sobre el funcionamiento de nuestro instrumento para evaluar la resiliencia tanto, con los alumnos de Primaria como para los alumnos de Secundaria, en los centros que se han sido seleccionados. A diferencia del Estudio Piloto, en este caso la finalidad es analizar la funcionalidad de la escala definitiva en un grupo con un N representativo, aunque no pueda ser considerado muestra.

5.3.2 Participantes

Los 1061 participantes que han colaborado en este estudio provienen de centros escolares que la gran mayoría de ellos, se localizan geográficamente en la Comunidad Valenciana mientras que solo algunos de ellos pertenecen a la provincia de Cuenca. En total, contamos con 23 centros para el análisis del estudio final con alumnado tanto de Educación Primaria como de la Educación Secundaria y se seleccionaron por disponibilidad.

Con el fin de mantener la confidencialidad de los datos, se le ha dado un número a cada centro para identificarlo y evitar así datos personales como el código de centro, pues uno de los criterios de compromiso con los centros, fue el trato y confidencialidad de los datos (Reglamento UE 2016/679 del Parlamento Europeo, del Consejo del 27 de abril de 2016 y la Resolución del 28 de junio de 2018). Así pues, en la Tabla 24 se puede apreciar la distribución de los centros que han participado en este estudio final con un total de 1061 estudiantes y 23 centros educativos.

Tabla 24. Centro escolares pertenecientes al estudio final

<i>Centro</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Centro 1	35	3,3	3,4	3,4
Centro 2	85	8,0	8,4	11,8
Centro 3	1	,1	,1	11,9
Centro 4	21	2,0	2,1	14,0
Centro 5	8	,8	,8	14,8
Centro 6	27	2,5	2,7	17,4
Centro 7	65	6,1	6,4	23,8
Centro 8	30	2,8	3,0	26,8
Centro 9	25	2,4	2,5	29,2
Centro 10	26	2,5	2,6	31,8
Centro 11	135	12,7	13,3	45,1
Centro 12	30	2,8	3,0	48,0
Centro 13	20	1,9	2,0	50,0
Centro 14	55	5,2	5,4	55,4

Centro 15	159	15,0	15,6	71,1
Centro 16	86	8,1	8,5	79,5
Centro 17	15	1,4	1,5	81,0
Centro 18	79	7,4	7,8	88,8
Centro 19	27	2,5	2,7	91,4
Centro 20	8	,8	,8	92,2
Centro 21	24	2,3	2,4	94,6
Centro 22	17	1,6	1,7	96,3
Centro 23	38	3,6	3,7	100,0
Total	1016	95,8	100,0	
Perdidos sistema	45	4,2		
TOTAL	1061	100,0		

En cuanto a al sexo de los sujetos, destacar que el 51,3 % de los alumnos se identifican como el género masculino y el 46,9 % con el género femenino – ver Tabla 25-.

Tabla 25. Género de los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Chico	544	51,3	52,2	52,2
Chica	498	46,9	47,8	100.0
Total	1042	98,2	100,0	
Perdidos	19	1,8		
Total	1061	100,0		

En cuanto al idioma en el que ha hecho la aplicación del cuestionario, así como la redacción de las preguntas, se ha llevado a cabo en las dos lenguas oficiales que coexisten en la Comunidad Valenciana. Sin embargo, en algunos centros se ha utilizado la versión en castellano, pues su lengua vehicular era el castellano y en otros centros, se ha llevado a cabo en valenciano por el uso de esta misma lengua.

En conclusión, la muestra está formada por 1061 sujetos que se encuentran matriculados en los cursos de Primaria y Secundaria, y son los individuos que han participado en esta parte del estudio.

5.3.3 Procedimiento en el estudio final

Una vez concluidos los alumnos para la administración de la prueba, se pasó a la práctica, y se aplicó presencialmente en los centros indicados anteriormente, los cuestionarios en formato papel. Para ello, se formó a los centros y se les informó sobre la conveniencia e importancia de la participación en el Proyecto, pero siempre de manera voluntaria. Dicha formación se llevó a cabo mediante el Cefire de la zona (Centre de Formació, Innovació i Recursos per al professorat). A partir de aquí, fueron los propios profesores quienes se encargaron de supervisar y/o ayudar a los aplicadores a que cumplimentaran los cuestionarios.

5.3.4 Instrumento en el estudio final

En este apartado vamos a detallar en que consiste este instrumento final que surge como mejora del estudio piloto, ya que se ha tenido en cuenta la redacción de los ítems para facilitar la comprensión de los ítems por parte del alumnado para agilizar la cumplimentación del mismo cuestionario, tanto para los alumnos de primaria como para los de Secundaria. Como ya hemos comentado anteriormente, en este cuestionario se valoran diferentes constructos con sus correspondientes ítems que se pueden consultar en la Tabla 26.

Tabla 26. Constructos que forman el cuestionario con los ítems

Constructo	Ítems
Clima social y de aprendizaje en el aula	ES104 - ES123
Convivencia escolar	ES126-ES134
Competencia musical	ES304-ES329
Valor social de la educación	ES250-ES269
Resiliencia	ES228-ES249
Autoconcepto	ES55-ES103
Metodología didáctica	ES135-ES146
Metodología de evaluación	ES147-ES168
Justicia social percibida	ES188-ES211
Inclusividad sociocultural	ES212-ES227
Participación familiar	ES169-ES187
Estilos educativos familiares	ES34-ES54

Así, los ítems que forman parte de nuestro constructo objeto de estudio como es la resiliencia, se puede consultar en la Tabla 27.

Tabla 27. Ítems para valorar la resiliencia en la versión del estudio final pertenecientes a la dimensión intrínseca (ES 228-ES239) y la dimensión extrínseca (ES-241-ES-249)

Ítems	1	2	3	4
ES 228 ¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?				
ES 229 Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú sólo?				
ES 230 ¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)				
ES 231 Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?				
ES 232 Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?				
ES 233 Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?				
ES 234 Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?				
ES235 ¿Te gustan las asignaturas difíciles?				
ES 236 Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?				
ES 237 Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?				
ES 238 Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?				

ES 239 ¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?				
ES 240 ¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)				

<i>Ítems</i>	1	2	3	4
ES 241 En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?				
ES 242 A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?				
ES 243 A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?				
ES 244 Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?				
ES 245 Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?				
ES 246 ¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?				
ES 247 ¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?				
ES 248 ¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?				
ES 249 Cuando tienes problemas con tu profesor/a, ¿tus padres apoyan al profesor/a?				

5.3.6 Análisis de Datos en el estudio final

Para el análisis de los datos en el estudio final, se han seguido los siguientes pasos:

- Se ha estudiado la distribución de datos mediante los análisis estadísticos descriptivos con su correspondiente tendencia central y dispersión.
- Se ha calculado también, la consistencia interna a través del Alfa de Cronbach.
- A continuación, ha llevado a cabo, el estudio métrico según la Teoría de Rasch.
- El análisis Factorial Exploratorio ha sido la siguiente fase para explorar la dimensionalidad de nuestro instrumento.
- Finalmente, se ha estudiado los contrastes de variables en el análisis de diferencias de la resiliencia y para los constructos de Clima social y de Aprendizaje, Competencia Emocional, Inclusividad Sociocultural, Convivencia Escolar, Metodología Didáctica y de Evaluación, Estilos Educativos Familiares, Justicia Social Percibida, Autoconcepto y Valor Social Subjetivo de la Educación.

Capítulo 6: Resultados de la Validación Lógica

La validación lógica consiste básicamente en la depuración del instrumento a través de la participación de diferentes comités formados por varios jueces cuyo objetivo es dar su opinión y valorar tanto cuantitativamente como cualitativamente para conseguir mejorar el instrumento. El procedimiento general de validación lógica ha sido desarrollado dentro del proyecto *SECS EVALNEC* y está descrito como metodología en Jorret-Meliá et al., (2017b).

Para Bakieva (2016) en Sheng (2019) estos expertos no solo nos aportan información sobre la configuración del instrumento en sí, sino que, además, la validación lógica nos dará la seguridad de que no existen equivocaciones que podrían invalidar nuestro instrumento y afectar a nuestro estudio métrico. Para ello, vamos a obtener la información de diferentes instrumentos, pues por un lado se han llevado a cabo grupos focales o de discusión y también, cuestionarios para recoger las valoraciones de los jueces. Así pues, lo que se ha hecho en esta fase en concreto, ha sido partir de una revisión bibliográfica sobre el constructo que es nuestro objeto de estudio, para a continuación llevar a cabo una valoración por parte de los grupos de discusión sobre la definición y sobre los ítems para concretarlo todo en una escala preliminar. Por último, se llevó a cabo una valoración cuantitativa de esa escala preliminar por el grupo de expertos con el fin de concretar el nivel de idoneidad de los ítems y de la definición en sí.

Como objetivo principal de esta primera fase nos centraremos en obtener evidencias de calidad para nuestro instrumento respecto a su estructura y formulación. De esta forma conseguiremos mejorarlo según esos resultados. Para ello será necesario concretar y validar en un primer momento la definición del constructo a trabajar, es decir la resiliencia. También deberemos validar los indicadores que hemos establecido para nuestro constructo y por último validar el diseño de los ítems. Para Sancho-Álvarez (2013, p.75) resulta necesario contemplar la certeza de las interpretaciones de los resultados para concluir con la validez de un instrumento y así, poder clarificar las implicaciones directas de los mismos.

Llegado este punto partiremos del concepto de validez y qué tipos de validez nos podemos encontrar. Cuando hablamos de validez de un instrumento nos referimos a la capacidad que tiene para medir lo que realmente pretende medir y no otra cosa distinta (Delgado,2014). Es decir, el concepto de validez respondería a la pregunta ¿realmente estamos midiendo lo que pretendemos medir y no otra cosa? La validez puede ser de constructo, de contenido y criterial. La validez de constructo se consigue definiendo una correcta hipótesis, concretando el objetivo a medir y relacionando todos aquellos conceptos que estén vinculados directamente. Para entender la validez de contenido nos tenemos que centrar en los ítems propuestos para nuestro cuestionario ya que nos darán información sobre aquello que pretendemos medir. Por último, la validez criterial se concreta con la relación existente entre el test que hemos seleccionado y el criterio vinculado directamente a él. En función del momento en que se realice esta medida, hablaremos de validez concurrente cuando dichas medidas se den al mismo tiempo o hablaremos de validez predictiva si una medida ocurre antes o después que la otra (Diaz Kuaik, 2021).

6.1 Análisis Descriptivos: Valoraciones por Ítems

A continuación, se van a evaluar los 22 ítems que forman el constructo de estudio, la resiliencia, según los distintos criterios de evaluación. Como ya hemos comentado anteriormente estos 22 ítems se concretan en: 13 de ellos forman parte de la dimensión intrínseca y los 9 siguientes forman parte de la dimensión extrínseca. Para comenzar, se exponen los resultados de la primera fase de la valoración en la que se han recogido las valoraciones de los 16 jueces sobre la relevancia y la susceptibilidad de cambio en torno a la definición del constructo. A continuación, seguirá la información obtenida por los 29 jueces que emitieron su criterio sobre la adecuación y claridad de las características de la definición del objeto de estudio de este trabajo. Tanto la primera fase, que corresponde a la definición del constructo, como la segunda fase, que hace referencia a las características de la definición, todas ellas están medidas mediante una escala de valoración de Likert de cuatro puntos. En primer

lugar, se muestran las valoraciones obtenidas en cuanto a susceptibilidad de cambio y relevancia sobre la definición de resiliencia y a continuación encontramos la información sobre claridad y adecuación que hacen referencia a las características del constructo.

A continuación, podemos observar en las tablas que se exponen de aquí en adelante, la valoración que hacen el comité de jueces en cuanto a la relevancia de la definición de nuestro constructo. Recordar que el número de jueces que participan en el estudio son 16, de los cuales 12 son mujeres y 4 son hombres, con distintos rangos de edad.

Para llegar a obtener esta información, se administraron unos cuestionarios on-line sobre la versión preliminar de la Escala de Resiliencia para que fuera cumplimentada con la información numérica y textual que fueron dando los jueces. Para poder interpretar esta información, se concretó las respuestas de los jueces en una Escala tipo Likert de 4 puntos cuyas preguntas eran cerradas. La escala Likert que se acordó para los diferentes criterios (tanto relevancia como susceptibilidad de cambio) que se seleccionaron fueron:

Tabla 28. Escala Likert para el criterio de relevancia

<i>CRITERIO DE RELEVANCIA</i>	No relevante Poco relevante Bastante relevante Muy relevante
-------------------------------	---

Tabla 29. Escala Likert para el criterio de susceptibilidad

<i>CRITERIO DE SUSCEPTIBILIDAD DE CAMBIO</i>	Nada susceptible Poco susceptible Bastante susceptible Muy susceptible
--	---

Presentaremos la información de la siguiente forma, primero realizaremos el estudio de la relevancia del constructo y a continuación se comentará los resultados obtenidos en la susceptibilidad de cambio.

Uno de los objetivos que debían cumplir el comité de jueces en la fase de la validación lógica era valorar la definición del constructo de la Resiliencia, que, siguiendo a la primera parte teórica de este trabajo, se concretó de la siguiente forma:

“La disposición que posee el ser humano para enfrentarse y superar situaciones que pueden percibirse como adversas, de riesgo o incluso de exclusión, que son producto de la interacción de la persona con el entorno (sean individuales o ambientales) y que forman parte de un proceso y por tanto susceptible de ser aprendidas.”

La definición se diferenció en aquellas características concretas que surgían de la definición, en este caso:

Tabla 30. Características de la definición de resiliencia

<i>Características de la definición de resiliencia</i>	
Evolutiva	Fortalecimiento
Procesual	Situacional
No excepcional	Multifactorial
Adversidad específica	

Todas estas características son coincidentes con las publicadas en el trabajo de Garrido (2015). Estas características han sido valoradas por los expertos-jueces para concretar la relevancia y la posible susceptibilidad de cambio. Por ello, en la Tabla 30 podemos observar las características que han sido seleccionadas para el análisis del constructo, para ello se organizan de color azul las características referentes a la dimensión 1 intrínseca, y de color verde las que pertenecen a la dimensión 2 o extrínseca. A partir de ahora nos referiremos a cada una de las características haciendo siempre referencia a la dimensión a la que pertenecen. Para mayor

claridad en la lectura de dicha información, incluiremos una “D.1” delante de cada ítem para referirnos a los pertenecientes a la dimensión 1, también incluiremos “D.2” delante del número del ítem para referirnos a las que pertenecen a la dimensión extrínseca.

Tabla 31. Características del constructo a evaluar por los jueces mediante el criterio de relevancia y susceptibilidad de cambio.

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>Característica</i>	<i>Descripción</i>
<i>D. 1: Intrínseca</i>	1	Evolutivo	La resiliencia puede manifestarse en todas las edades de la vida, y en más de una ocasión.
	2	Procesual	La resiliencia se gesta a lo largo de todo el proyecto vital de una persona, pese a que se manifiesta en una situación concreta.
	3	No excepcional	La resiliencia es un fenómeno propio de la naturaleza humana y por tanto no es exclusivo de algunos individuos. Así, puede manifestarse en todos los individuos.
	4	Fortalecimiento	La resiliencia implica necesariamente un aprendizaje respecto a la superación positiva de la adversidad experimentada que le predispone hacia el afrontamiento de futuras adversidades.
<i>D. 2: Extrínseca</i>	1	Situacional	La resiliencia se manifiesta en un momento histórico único para cada individuo; dado que existe una vinculación específica entre cada ser humano y los diversos contextos a los que pertenece.
	2	Multifactorial	En la aparición del fenómeno resiliente intervienen un conjunto múltiple de factores que se dan de forma diferenciada para cada individuo.
	3	Adversidad Específica	La adversidad ante la que se manifiesta la resiliencia es definida de forma subjetiva por cada individuo.

En la Tabla 32 se recogen los resultados obtenidos en la valoración del criterio de relevancia. Podemos observar en dicha tabla que la media obtenida en cada una de las

características es muy elevada pues solo en la característica 1 de la dimensión 2 es inferior a 3 (2,88), siendo la puntuación máxima de todas las características de 4. En este caso, la característica que es puntuada con mayor media es la que está definida con el número 4 y 3 incluido en la dimensión 1 que hace referencia a la característica de fortalecimiento y no excepcional (media 3,88), siendo la característica 1 de la dimensión 2 la que puntúa con la menor media (2,88) y hace referencia a la característica de situacional. Esta información hace referencia a la importancia que se le otorga o no a estas características dentro de la definición por los jueces o expertos. Por lo tanto, la característica más relevante que consideran los jueces es la de fortalecimiento y la que menos relevante es la situacional, a pesar de que sí que es relevante o importante. En cuanto a la desviación típica (D.T a partir de ahora) y cociente de variación (C.V a partir de ahora) de los ítems de las características de nuestro constructo aquellos cuya mayor D.T y C.V obtienen son la característica situacional y la evolutiva, demostrando así un acuerdo inter-jueces.

Tabla 32. Relevancia

<i>Dimensión</i>	<i>Característica</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv.Típica</i>	<i>C.V</i>
<i>D. 1</i>	1	1	4	3,13	0,95	30,63
	2	1	4	3,19	0,98	30,77
	3	2	4	3,38	0,71	21,29
	4	2	4	3,38	0,80	23,88
<i>D. 2</i>	1	1	4	2,88	0,95	33,30
	2	2	4	3,13	0,71	23,00
	3	1	4	3,06	0,77	25,20

Tabla 33. Susceptibilidad de cambio

<i>Dimensión</i>	<i>Característica</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv.Típica</i>	<i>C.V</i>
<i>D. 1</i>	1	1	4	3,44	0,89	25,95
	2	3	4	3,81	0,40	10,57
	3	3	4	3,69	0,47	12,98
	4	3	4	3,88	0,34	8,81
<i>D. 2</i>	1	1	4	3,19	0,91	28,56
	2	1	4	3,63	0,80	22,24
	3	3	4	3,69	0,47	12,98

Algo parecido ocurre con la susceptibilidad de cambio, ya que, como podemos apreciar en la Tabla 33 que recoge los datos obtenidos en la característica de susceptibilidad de cambio, las medias se localizan por encima de la puntuación de 3 algo que nos indica que presentan una correcta puntuación en las características de la definición de nuestro constructo. Como mayor media podemos encontrar la característica 2 y 4 de la dimensión 1 que hace referencia a las características de procesual y fortalecimiento, coincidiendo con la variable de relevancia ésta última. Con puntuaciones algo inferiores, pero bien ubicadas en cuanto a su media, nos encontramos con la característica 1 de la dimensión 2 que es la situacional. Además, ésta última característica coincide también con una mayor desviación típica e cociente de variación lo que nos asegura en este caso, una coincidencia en el criterio de los jueces. La siguiente característica con mayor desviación típica y cociente de variación es la característica 1 de la dimensión 1, es decir la evolutiva.

Siguiendo con la Tabla 34 y Tabla 35, encontramos un resumen de las puntuaciones más altas en cuanto a las medias, desviaciones típicas y cociente de variación, y los valores más bajos que hemos encontrados en este estudio. En primer lugar, se presentan los datos que hacen referencia a la relevancia – ver Tabla 34-, y a continuación los obtenidos para la susceptibilidad de cambio-ver Tabla 35-.

Tabla 34. Resumen de los resultados de relevancia

<i>Medida</i>	<i>Valores más altos</i>	<i>Valores más bajos</i>
<i>Media</i>	No excepcional Fortalecimiento	Situacional
<i>D.T</i>	Procesual	No excepcional Multifactorial
<i>C.V</i>	Procesual	No excepcional Multifactorial

Tabla 35. Resumen de los resultados de susceptibilidad de cambio

<i>Medida</i>	<i>Valores más altos</i>	<i>Valores más bajos</i>
<i>Media</i>	Fortalecimiento	Situacional
<i>D.T</i>	Situacional	Fortalecimiento
<i>C.V</i>	Situacional	Fortalecimiento

Como podemos observar en las Tabla 34 y Tabla 35 las características en cuanto a la relevancia y susceptibilidad de cambio en los valores más altos son coincidentes en las D.T y en los C.V, sin embargo, para la media no ocurre lo mismo, pues no coinciden. En cuanto a la relevancia, la media más alta es para las características no excepcional y fortalecimiento, mientras que la puntuación más baja es para la característica situacional. La característica procesual obtiene la D.T y el C.V más elevada, mientras que la no excepcional y multifactorial comparten las puntuaciones menos elevadas.

En cuanto a los resultados obtenidos en la susceptibilidad de cambio la característica de fortalecimiento obtiene la medida más alta mientras que la característica situacional corresponde a los valores más inferiores. En cuanto a la D.T y el C.V ocurre al revés, la característica con mayor puntuación es la situacional y con puntuaciones más inferiores nos encontramos con el fortalecimiento.

A continuación, pasamos a comentar los resultados obtenidos en cada una de las características para entender mejor los resultados expuestos anteriormente.

La primera característica que surge del análisis de la definición del constructo hace referencia a la variable más evolutiva de la resiliencia, ya que este concepto puede darse en cualquier etapa de la vida de un individuo independientemente de la edad que posea. Atendiendo al criterio de relevancia, si analizamos la Tabla 36 podemos apreciar que el 62,5% de los jueces que analizaron el constructo desde la perspectiva evolutiva coincidieron en que era muy relevante frente al 6.3% que lo consideró nada relevante o incluso poco relevante.

Tabla 36. La resiliencia puede manifestarse en todas las edades de la vida, y en más de una ocasión (evolutivo)

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Nada relevante</i>	1	6,3
<i>Poco relevante</i>	1	6,3
<i>Bastante relevante</i>	4	25,0
<i>Muy relevante</i>	10	62,5
<i>Total</i>	16	100,0

En cuanto a la variable procesual de la definición que considera la resiliencia como un proceso vital dentro del desarrollo humano de la vida del individuo a pesar de manifestarse en una situación concreta, se aprecia que el 81.3 % de los jueces consideran esta afirmación como muy relevante frente al 18.8% que lo considera bastante relevante. Por lo tanto, ante esta característica ha habido unanimidad en la respuesta a este ítem como podemos –ver Tabla 37-.

Tabla 37. La resiliencia se gesta a lo largo de todo el proyecto vital de una persona, pese a que se manifiesta en una situación concreta (procesual)

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Bastante relevante</i>	3	18,8
<i>Muy relevante</i>	13	81,3
<i>Total</i>	16	100,0

La siguiente característica que vamos a tratar sería la capacidad de la resiliencia de poder manifestarse en cualquier individuo ya que es propio de la condición humana. En este apartado se obtienen resultados muy similares a los obtenidos en el apartado anterior, ya que el 68,8 % lo consideran una apreciación muy relevante y el 31,3% como bastante relevante.

Tabla 38. La resiliencia es un fenómeno propio de la naturaleza humana y por tanto no es exclusivo de algunos individuos. Así, puede manifestarse en todos los individuos (no excepcional).

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Bastante relevante</i>	5	31,3
<i>Muy relevante</i>	11	68,8
<i>Total</i>	16	100,0

Para poder experimentar la resiliencia debemos aceptar que solo conseguiremos ser resilientes si pasamos por un proceso de aprendizaje, si tras a situación adversa somos capaces de afrontar las dificultades y salir reforzados mediante el aprendizaje o fortalecimiento. En este aspecto el 87,5% de los jueces consideran esta afirmación como muy significativa o relevante y el resto de los individuos lo consideran como bastante relevante.

Tabla 39. La resiliencia implica necesariamente un aprendizaje respecto a la superación positiva de la adversidad experimentada que le predispone hacia el afrontamiento de futuras adversidades (fortalecimiento)

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Bastante relevante</i>	2	12,5
<i>Muy relevante</i>	14	87,5
<i>Total</i>	16	100,0

La característica situacional, que pertenece ya a la dimensión 2 o dimensión extrínseca, hace referencia a que la resiliencia se va a manifestar en un momento concreto para cada sujeto que pasa por esa vivencia, ya que es muy necesaria reconocer la unión entre el ser humana y el contexto que le rodea. Así, como podemos apreciar en la siguiente tabla, el 43,8% de los jueces lo contemplan como una afirmación muy relevante, y el 37,5% como bastante relevante, frente a solo el 6,3% que la considera como nada relevante.

Tabla 40. La resiliencia se manifiesta en un momento histórico único para cada individuo; dado que existe una vinculación específica entre cada ser humano y los diversos contextos a los que pertenece (situacional)

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Nada relevante</i>	1	6,3
<i>Poco relevante</i>	2	12,5
<i>Bastante relevante</i>	6	37,5
<i>Muy relevante</i>	7	43,8
<i>Total</i>	16	100,0

Como ya hemos podido leer en la parte teórica de este trabajo, son infinitos los factores que pueden darse de forma diferenciada y que presentan una intervención directa con el constructo en sí, por lo que se observa como la gran mayoría de los jueces han contestado que

consideran esta afirmación como muy relevante (75%), así como un 18,8% lo considera como bastante relevante.

Tabla 41. En la aparición del fenómeno resiliente intervienen un conjunto múltiple de factores que se dan de forma diferenciada para cada individuo (multifactorial)

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Nada relevante</i>	1	6,3
<i>Bastante relevante</i>	3	18,8
<i>Muy relevante</i>	12	75,0
<i>Total</i>	16	100,0

La última de las características analizadas de la definición del constructo haría referencia a la adversidad como específica, ya que cada sujeto sufre la adversidad de manera subjetiva en función de múltiples criterios. Para atender a esta característica, un porcentaje elevado de los jueces consideró muy relevante esta apreciación, concretamente el 68,6%, y el resto de los jueces lo consideró como bastante relevante, por lo que esta característica está contemplada como muy relevante en general.

Tabla 42. La adversidad ante la que se manifiesta la resiliencia es definida de forma subjetiva por cada individuo (adversidad específica)

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Bastante relevante</i>	5	31,3
<i>Muy relevante</i>	11	68,8
<i>Total</i>	16	100,0

En cuanto a la susceptibilidad de cambio, que a continuación se exponen los datos obtenidos en este sentido, cabe destacar que este concepto hace referencia al análisis de la información para concluir que si se llevan a término ciertos cambios deben ser evaluables, es decir, el objetivo de la evaluación es poder producir cambios significativos. En lo que se refiere

a este segundo criterio (susceptibilidad de cambio), centrándonos en el carácter evolutivo de la definición podemos observar en la tabla siguiente como siete de los dieciséis jueces consideran la característica como muy susceptible de cambio frente al 6,3% de los jueces, uno sólo en concreto) que considera la característica como nada susceptible de cambio.

Tabla 43. La resiliencia puede manifestarse en todas las edades de la vida, y en más de una ocasión (evolutivo)

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Bastante susceptible</i>	5	31,3
<i>Muy susceptible</i>	7	43,8
<i>Nada susceptible</i>	1	6,3
<i>Poco susceptible</i>	3	18,8
<i>Total</i>	16	100,0

La segunda característica, procesual, fue valorada desde el criterio de susceptibilidad de cambio como bastante susceptible por la gran mayoría de los jueces, concretamente el 25% de la muestra. Por el contrario, solo un sujeto demostró con sus respuestas su interés por remarcar esta característica como nada susceptible al cambio.

Tabla 44. La resiliencia se gesta a lo largo de todo el proyecto vital de una persona, pese a que se manifiesta en una situación concreta (procesual)

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Bastante susceptible</i>	4	25,0
<i>Muy susceptible</i>	8	50,0
<i>Nada susceptible</i>	1	6,3
<i>Poco susceptible</i>	3	18,8
<i>Total</i>	16	100,0

En cuanto a la tercera característica que se refiere al carácter no excepcional de la definición, la mitad de los jueces se decantaron por catalogar esta característica como muy susceptible, mientras que dos de los dieciséis jueces lo identificaron como una característica

poco susceptible al cambio. El resto de jueces se decantaron por clasificarlo como bastante susceptible al cambio descartando todos los jueces la categoría de nada susceptible.

Tabla 45. La resiliencia es un fenómeno propio de la naturaleza humana y por tanto no es exclusivo de algunos individuos. Así, puede manifestarse en todos los individuos (no excepcional)

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Bastante susceptible</i>	6	37,5
<i>Muy susceptible</i>	8	50,0
<i>Poco susceptible</i>	2	12,5
<i>Total</i>	16	100,0

Algo similar ocurre en la siguiente característica de nuestro constructo (fortalecimiento), en la que como podemos ver, no se contempla en la tabla la categoría nada susceptible ya que ninguno de los miembros de los jueces la identifica como significativa. El resto de los jueces se distribuyen dibujando una muestra muy homogénea ya que la gran mayoría de los sujetos prefieren identificar la característica como muy susceptible, concretamente el 56.3%, mientras que 18.8% la prefiere identificar como una característica poco susceptible al cambio.

Tabla 46. La resiliencia implica necesariamente un aprendizaje respecto a la superación positiva de la adversidad experimentada que le predispone hacia el afrontamiento de futuras adversidades (fortalecimiento)

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Bastante susceptible</i>	4	25,0
<i>Muy susceptible</i>	9	56,3
<i>Poco susceptible</i>	3	18,8
<i>Total</i>	16	100,0

Siguiendo con la siguiente característica, la situacional, es importante destacar que este concepto ya está incluido en la segunda dimensión como anteriormente en este trabajo ya se ha explicado. En cuanto a la opinión y valoración de los jueces, podemos destacar que tres

equipos formados por tres jueces distintos coincidieron en señalar la característica como bastante relevante, muy relevante y poco relevante, frente al 6.3% de los jueces (solo 1 juez) discrepó del resto dando su categoría de nada susceptible la característica del constructo.

Tabla 47. La resiliencia se manifiesta en un momento histórico único para cada individuo; dado que existe una vinculación específica entre cada ser humano y los diversos contextos a los que pertenece (situacional)

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Bastante susceptible</i>	5	31,3
<i>Muy susceptible</i>	5	31,3
<i>Nada susceptible</i>	1	6,3
<i>Poco susceptible</i>	5	31,3
<i>Total</i>	16	100,0

A continuación, el rasgo multifactorial ha sido contemplado por el 50% de la muestra de los jueces como un ítem bastante susceptible de cambio, ubicándose en segunda posición con un 31.3% los jueces que identificaron la característica del constructo como muy susceptible.

Tabla 48. En la aparición del fenómeno resiliente intervienen un conjunto múltiple de factores que se dan de forma diferenciada para cada individuo (multifactorial)

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Bastante susceptible</i>	8	50,0
<i>Muy susceptible</i>	5	31,3
<i>Poco susceptible</i>	3	18,8
<i>Total</i>	16	100,0

Por último, en cuanto a la adversidad más específica de la definición, los jueces opinaron que más de la mitad de ellos, el 62.5% entiende este ítem como bastante susceptible, lo que nos indica que hay bastante acuerdo entre los jueces en este sentido. Del resto de los jueces, solo cuatro de ellos coincidieron en catalogar este ítem como muy susceptible al cambio.

Tabla 49. La adversidad ante la que se manifiesta la resiliencia es definida de forma subjetiva por cada individuo (adversidad específica)

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Bastante susceptible	10	62,5
Muy susceptible	4	25,0
Nada susceptible	1	6,3
Poco susceptible	5	6,3
Total	16	100,0

6.2 Análisis Descriptivos: Valoración por Jueces

Una vez analizada la información obtenida de los jueces con respecto a la definición del constructo, se obtienen características concretas de la definición que se agrupan en: Evolutivo, Procesual, No excepcional, Fortalecimiento, Situacional, Multifactorial Y Adversidad específica.

Además, se acordó en ese comité de jueces que las características: evolutiva, procesual, no excepcional y fortalecimiento hacía referencia a la dimensión 1 que se refiere a la dimensión intrínseca de la definición del constructo, y a la dimensión 2 o extrínseca el resto de características.

Como podemos observar en las Tabla 50 y Tabla 51 nos encontramos con todos los ítems que hacen referencia a relevancia y fueron evaluados por los 16 jueces que hemos seleccionado en nuestro estudio para el análisis de la definición de nuestro constructo. Las posibles respuestas a esta cuestión podían recogerse en una escala Likert de 4 puntos en la que nada relevante haría referencia al 1, poco relevante al 2, bastante relevante al 3 y muy relevante al 4. En lo que se refiere al valor mínimo podemos encontrarlo en el 1 y el valor máximo en 4 en las características evolutiva, situacional y multifactorial, el resto se encuentran con valores de entre 3 (mínimo) y 4 (máximo). Como observamos en la Tabla 50 y Tabla 51, en general todas las respuestas de los jueces se encuentran muy próximas a la media, sin embargo, las características que más consenso han reunido en las respuestas de los jueces son las de procesual (con una media de

3.81) y la de fortalecimiento (con una media de 3.88). Destacar que la que más se leja de la media sería la que hace referencia al carácter situacional de la definición con una media de 3.19. Así, siguiendo estos datos, observamos que las respuestas de la gran mayoría de los jueces que han colaborado se encuentra con una media muy similar. En general todos los jueces puntúan con resultados muy próximo a 4 como puntuación total y con una desviación típica muy próxima al 1, con valores entre 0.342 (fortalecimiento) y 0.911 (situacional).

En cuanto al cociente de variación, que nos aporta información sobre la distribución de la muestra (respuestas de los jueces) los datos arrojan información muy clara puesto que los resultados indican que todos se encuentran con puntuaciones por debajo del 33% de la muestra lo que indica que las respuestas son muy homogéneas, los jueces han contestado todos de manera muy similar, por lo que la muestra se comporta con una homogeneidad clara y podemos afirmar que los jueces han coincidido en sus respuestas ya que hay una puntuación muy adecuada.

Tabla 50. Resultados estadísticos descriptivos pertenecientes a la dimensión 1 sobre relevancia.

<i>Item</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Media</i>	<i>D.T</i>	<i>C.V</i>
D.1.1	3	4	3,44	0,892	25,95
D.1.2	1	4	3,81	0,403	10,57
D.1.3	1	4	3,69	0,479	12,98
D.1.4	1	4	3,88	0,342	8,81

Tabla 51. Resultados estadísticos descriptivos pertenecientes a la dimensión 2 sobre relevancia.

<i>Ítem</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Media</i>	<i>D.T</i>	<i>C.V</i>
D.2.1	1	4	3,19	0,911	28,56
D.2.2	1	4	3,63	0,806	22,24
D.2.3	3	4	3,69	0,479	12,98

En cuanto a la susceptibilidad de cambio, podemos encontrar los resultados obtenidos del análisis de las frecuencias en la Tabla 52. En dicha tabla encontramos todas y cada una de las características obtenidas de la definición del constructo, pero atendiendo esta vez a la susceptibilidad de cambio. Esta valoración de los ítems es analizada y llevada a cabo por los mismo 16 jueces que han analizado todo el constructo. En la gran mayoría de los ítems encontramos que el valor máximo es 4 y el mínimo es 1, por lo que el rango en este caso sería el tres.

Muy similar es la puntuación obtenida en la desviación típica. Este valor nos informa de la dispersión de las respuestas de los jueces en este apartado, es decir, es una medida utilizada en la estadística para interpretar la dispersión de una variable. Los resultados obtenidos reflejan una desviación media que ronda el 0,9 en tres de los ítems, tres ítems obtienen una puntuación que se localiza cerca del 0,7 y las demás puntuaciones podemos encontrarlas en torno a 0.8. En lo que se refiere al cociente de variación, las puntuaciones obtenidas en todos los ítems están por debajo del 33% lo que nos indica que las respuestas de los jueces mantienen un carácter homogéneo. La única excepción que encontramos se refiere a la característica situacional de la dimensión 2 que está valorado con un 33,30% de cociente de variación lo que nos indica que las respuestas de los jueces son en este sentido están catalogados como normalidad.

Tabla 52. Resultados estadísticos descriptivos pertenecientes a la dimensión 1 sobre susceptibilidad de cambio.

<i>Ítem</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Media</i>	<i>D.T</i>	<i>C.V</i>
D.1.1	1	4	3,13	0,957	30,63
D.1.2	1	4	3,19	0,981	30,77
D.1.3	2	4	3,38	0,719	21,29
D.1.4	2	4	3,38	0,806	23,88

Tabla 53. Resultados estadísticos descriptivos pertenecientes a la dimensión 2 sobre susceptibilidad de cambio.

<i>Ítem</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Media</i>	<i>D.T</i>	<i>C.V</i>
D.1.1	1	4	2,88	0,957	33,30
D.1.2	2	4	3,13	0,719	23,00
D.1.3	1	4	3,06	0,772	25,20

6.2.1 Cociente de Concordancia o W de Kendall

La W de Kendall o también llamado cociente de concordancia es el valor que nos aporta información sobre el acuerdo o desacuerdo al que se puede llegar entre, en este caso, los jueces que valoran nuestro trabajo realizado. Puede alcanzar valores que vayan desde 0 a 1, y de una forma muy diferente a lo que ocurre con las correlaciones entre pares de expertos, en nuestro caso la W de Kendall nos va a aportar información sobre el número total de jueces. En caso de que la concordancia sea 0, podremos afirmar que no existe acuerdo entre los expertos.

En primer lugar, nos encontramos con el valor de W de Kendall 0,475 sobre la relevancia nos indica que la fuerza de concordancia entre los jueces que han estado valorando nuestro trabajo está considerado como moderada. El mismo valor, pero haciendo referencia a la susceptibilidad de cambio lo encontramos en torno a 0,637 –ver Tabla 57 puntuación muy adecuada para los resultados obtenidos. En ambos casos es significativo el índice de concordancia ($p= 0,000$)

Tabla 54. Resultados W Kendall sobre relevancia

<i>Ítems</i>	<i>Rango promedio</i>
E1	5,57
E2	7,86
E3	10,00
E4	5,07
E5	9,00
E6	10,93

E7	10,93
E8	10,93
E9	10,93
E10	8,29
E11	4,14
E12	10,93
E13	7,57
E14	4,07
E15	8,86
E16	10,93

Tabla 55. Estadísticos de la prueba relevancia

<i>N</i>	7
<i>W de Kendall</i>	0,475
<i>Chi-cuadrado</i>	49,828
<i>gl</i>	15
<i>Sig. asintótica</i>	0,000

Tabla 56. Resultados W Kendall sobre susceptibilidad de cambio

<i>Ítems</i>	<i>Rango promedio</i>
E1	11,50
E2	10,29
E3	7,50
E4	6,21
E5	7,36
E6	4,79
E7	13,21
E8	13,21
E9	10,43
E10	8,14
E11	3,07
E12	10,57
E13	2,29

E14	6,36
E15	7,86
E16	13,21

Tabla 57. Estadísticos de la prueba (susceptibilidad de cambio)

<i>N</i>	7
<i>W de Kendall</i>	0,637
<i>Chi-cuadrado</i>	66,922
<i>gl</i>	15
<i>Sig. asintótica</i>	0,000

6. 3 Correlación Intraclase para Analizar la Consistencia Inter-Jueces

En cuanto al valor Alfa de Cronbach que hace referencia a la consistencia de las valoraciones emitidas por los jueces acerca de la escala. Nos aporta información complementaria a la W de Kendall. Como observamos en la 58, el Alfa de Cronbach es de 0,704 por lo que podemos afirmar que la consistencia o consenso interjueces es bastante elevada pues está muy próxima al valor 1. Atendiendo a la columna de la tabla “Alfa de Cronbach si suprimimos un juez” si nos fijamos mejor en la Tabla 58 podemos ver como el valor más alto corresponde al sujeto o juez número 13, lo que esto nos proporciona información sobre el grado de discrepancia que presenta este juez, de forma que si lo elimináramos el consenso inter-expertos sería mayor. En cualquier caso, el nivel de congruencia es alto. No obstante, al tratarse de un solo experto que presenta discrepancias, no insistimos en los análisis realizados, dado que el valor de conjunto es elevado y suficiente para apoyar la toma de decisiones.

6.3.1 Relevancia

Atendiendo al criterio de relevancia desde el valor de Alfa de Cronbach, como podemos observar es de 0,704 puntos con respecto a los 16 valores valorados. Esta puntuación es adecuada lo que nos indica que los expertos han valorado de forma muy similar nuestra escala de medida en

cuanto a relevancia. Si nos fijamos en la columna de “Alfa de Cronbach si suprimo un elemento” con respecto a las 16 valoraciones de los jueces que han formado parte de este proceso, podemos observar que los expertos obtienen puntuaciones bastante elevadas con respecto a este criterio, siendo el juez 13 quien obtiene la mayor puntuación (0,77) seguido del 6,7,8,9,12 y 16 que obtienen todos ellos la misma puntuación (0,70). Es decir, el juez 13 si se elimina, mejora el acuerdo entre expertos.

En cuanto al cociente de correlación-intraclase, como vemos en la Tabla 60, los valores obtenidos son bastante adecuados pues se obtiene un índice de sig. = 0,005, valores muy adecuados en la valoración de este apartado.

Tabla 58. Alfa de Cronbach para la Relevancia

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>N elementos</i>
0,704	16

Tabla 59. Estadísticos total de elemento para relevancia

	<i>Media de escala si el elemento se ha suprimido</i>	<i>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>
E1	54,57	12,95	0,27	0,69
E2	54,29	11,57	0,62	0,65
E3	54,00	12,00	0,76	0,65
E4	54,71	10,90	0,60	0,64
E5	54,14	11,14	0,84	0,63
E6	53,86	14,14	0,00	0,70
E7	53,86	14,14	0,00	0,70
E8	53,86	14,14	0,00	0,70
E9	53,86	14,14	0,00	0,70
E10	54,29	10,57	0,57	0,64
E11	54,86	12,14	0,41	0,67
E12	53,86	14,14	0,00	0,70

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

E13	54,29	16,23	-0,55	0,77
E14	55,43	7,95	0,53	0,68
E15	54,14	12,47	0,41	0,67
E16	53,86	14,14	0,00	0,70

Tabla 60. Cociente de correlación intraclase. Relevancia.

	Correlación intraclase ^b	95% de intervalo de confianza		Prueba <i>f</i> con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	Gl1	Gl2	Sig.
<i>Medidas únicas</i>	,129 ^a	0,020	0,494	3,378	6	90	0,005
<i>Medidas Promedio</i>	,704 ^c	0,244	0,940	3,378	6	90	0,005

Modelo de dos factores de efectos mixtos donde los efectos de personas son aleatorios y los efectos de medios son fijos.

El estimador es el mismo, esté presente o no el efecto de interacción.

Coefficientes de correlaciones entre clases del tipo C que utilizan una definición de coherencia. La varianza de medida intermedia se excluye de la varianza del denominador.

Esta estimación se calcula suponiendo que el efecto de interacción está ausente, porque de lo contrario no se puede estimar.

6.3.2 Susceptibilidad de Cambio

En cuanto al valor de Alfa de Cronbach de la susceptibilidad de cambio podemos encontrar dicho valor en 0.383 puntuación medio baja, lo que nos indica que esta parte de nuestra escala mide aspectos que, según los expertos no hay acuerdo respecto a los cambios que puedan hacerse en lo que mide la escala. En cuanto a la columna de “Alfa de Cronbach si suprimo un elemento –en este caso también hace referencia a jueces-” podemos afirmar que nos movemos en una línea de resultados muy similares al caso anterior ya que todos los jueces obtienen resultados muy semejantes entre ellos a excepción de los jueces números 6, 14,15.

Tabla 61. Alfa de Cronbach para Susceptibilidad de cambio

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>N elementos</i>
0,383	16

Tabla 62. Estadísticos total elemento para Susceptibilidad de cambio

	<i>Media de escala si el elemento se ha suprimido</i>	<i>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>
E1	46,86	6,14	0,65	0,22
E2	47,00	8,66	-0,31	0,47
E3	47,57	5,95	0,20	0,33
E4	47,71	6,57	0,63	0,26
E5	47,57	4,61	0,76	0,04
E6	48,14	10,47	-0,81	0,58
E7	46,57	7,95	0,00	0,38
E8	46,57	7,95	0,00	0,38
E9	47,00	7,33	0,11	0,36
E10	47,43	6,28	0,34	0,28
E11	48,43	6,95	0,43	0,30
E12	47,00	6,00	0,63	0,21
E13	48,86	6,81	0,14	0,36
E14	47,86	8,47	-0,24	0,50
E15	47,43	8,28	-0,29	0,43
E16	46,57	7,95	0,00	0,38

Tabla 63. Cociente de correlación intraclase. Susceptibilidad de cambio.

	Correlación intraclase ^b	95% de intervalo de confianza		Prueba f con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	Gl1	Gl2	Sig.
Medidas únicas	,037 ^a	-0,023	0,304	1,621	6	90	0,150
Medidas Promedio	,383 ^c	- 0,574	0,875	1,621	6	90	0,150

Modelo de dos factores de efectos mixtos donde los efectos de personas son aleatorios y los efectos de medios son fijos.

El estimador es el mismo, esté presente o no el efecto de interacción.

Coefficientes de correlaciones entre clases del tipo C que utilizan una definición de coherencia. La varianza de medida intermedia se excluye de la varianza del denominador.

Esta estimación se calcula suponiendo que el efecto de interacción está ausente, porque de lo contrario no se puede estimar.

Estos resultados indican que los jueces no contemplan la posibilidad de cambio en este sentido ya que en la resiliencia es fundamental la influencia del entorno y para poder intervenir en ella y se produzcan cambios es necesario un trabajo multidisciplinar. Quizás una explicación a este dato podría ser la baja posibilidad de cambio desde la escuela en este sentido.

6.3.2 Adecuación y Claridad de los ítems

A continuación, se expone la información obtenida de los jueces en la valoración de la adecuación y la claridad. Dicha información se va a presentar en el mismo orden que ha sido presentada la información de relevancia y susceptibilidad de cambio en el texto anterior. También fue evaluada mediante una Escala de Tipo Likert como se puede consultar en la Tabla 64 y Tabla 65.

Tabla 64. Criterios de adecuación

<i>Adecuación</i>	Muy inadecuado
	Inadecuado
	Adecuado
	Muy adecuado

Tabla 65. Criterios de claridad

<i>Claridad</i>	Muy confuso
	Confuso
	Claro
	Muy claro

Para atender los criterios de adecuación y claridad se han tenido en cuenta los ítems que corresponden al cuestionario de objeto de estudio. Como ya hemos comentado en apartados anteriores el cuestionario que se llevó a cabo de manera online está formado por 22 ítems de los cuales 13 evalúan la parte intrínseca y 9 evalúan la dimensión extrínseca. Dichos ítems están ordenados de forma que en primer lugar aparecerán los ítems correspondientes a la dimensión intrínseca y a continuación aparecerán los 9 últimos ítems que se refieren a la dimensión extrínseca. En la Tabla 66 y Tabla 67 aparece el resumen de los 22 ítems que forman el cuestionario divididos por dimensiones.

Tabla 66. Ítems del cuestionario Dimensión Intrínseca

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>
ES 228	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?
ES 229	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?
ES 230	¿Te molesta cuando no sabes resolver un problema? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)
D.1	
ES 231	¿Te dejas ayudar por el profesor/a cuando no sabes resolver un ejercicio?
ES 232	¿Te dejas ayudar por tu padre/madre cuando no sabes resolver un ejercicio?
ES 233	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú solo?
ES 234	¿Pides ayudar si no puedes resolver un problema? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as)
ES 235	¿Te gustan las asignaturas difíciles?
ES 236	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

- ES 237 ¿Te da miedo encontrarte con un problema? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)
- ES 238 ¿Cuando tienes un problema con tu amigo/a te pones nervioso/a?
- ES 239 ¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?
- ES 240 ¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as ...)

Tabla 67. Ítems del cuestionario Dimensión Extrínseca

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>
ES 241	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?
ES 242	¿Tu familia te ayuda a resolver problemas en las asignaturas?
ES 243	¿Tus amigos/as te ayudan a resolver problemas en las asignaturas?
D.2	ES 244 ¿ Tu padre se pone nervioso cuando hay algún problema?
	ES 245 ¿ Tu madre se pone nerviosa cuando hay algún problema?
	ES 246 ¿En tu casa y problemas? (se discute mucho)
	ES 247 ¿En tu clase existen problemas? (se pelean mucho)
	ES 248 ¿En tu centro de problemas? (se pelean mucho)
	ES 249 ¿Cuando tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?

En las tablas siguientes se muestran los resultados obtenidos en el criterio de adecuación para la valoración de los ítems. Los resultados han sido organizados en dos tablas para facilitar la comprensión de los mismos, de esta forma localizamos los ítems que forman parte de la D.1 en la Tabla 66 y los ítems que forman parte de la D.2 en la Tabla 67. Como se ha señalado en el apartado de Metodología la valoración ha sido emitida por un grupo de 29 jueces que han contemplado el criterio de adecuación para los ítems de nuestro cuestionario. Con respecto a los datos obtenidos para el criterio de adecuación que hacen referencia a la D.1, podemos ver que el ítem que mayor puntuación obtiene con respecto a su media es el ítem ES 234 que puntúa con una media de 3,69. Además, el ítem que puntúa con menor puntuación es el ES 230 con una media de 3,38. A nivel general podemos observar que las medias obtenidas se

encuentran localizadas en la parte superior de la tabla en torno al 3,5, lo cual quiere decir que estos ítems han sido valorados con una puntuación bastante correcta. Atendiendo a la puntuación del cociente de variación, concluimos que las respuestas emitidas para estos ítems son muy homogéneas ya que sus valores se encuentran por debajo del 33%.

Tabla 68. Descriptivos de la Adecuación de los ítems D.1.

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>C.V</i>
	ES 228	29	2	4	3,55	,632	17,785
	ES 229	29	1	4	3,52	,738	20,9764
	ES 230	29	1	4	3,38	,775	22,94055
	ES 231	29	2	4	3,52	,688	19,55174
	ES 232	29	2	4	3,52	,634	18,014765
	ES 233	29	3	4	3,59	,501	13,976606
<i>D.1</i>	ES 234	29	3	4	3,69	,471	12,76064
	ES 235	29	1	4	3,24	,951	29,331898
	ES 236	29	2	4	3,48	,688	19,745322
	ES 237	29	1	4	3,45	,827	23,997024
	ES 238	29	1	4	3,48	,688	19,745322
	ES 239	29	1	4	3,41	,780	22,848004
	ES 240	29	2	4	3,55	,572	16,11475

En la Tabla 69 se recogen los resultados obtenidos para los descriptivos de adecuación que hacen referencia a la D.2. Podemos apreciar que con respecto a la media obtienen en general puntuaciones bastante elevadas y, muy similares a la dimensión anterior, puesto que todos se localizan en torno a la puntuación de 3,5, lo que nos indica que han sido valorados estos ítems de manera muy positiva. El ítem cuya puntuación se encuentra en la parte superior de la tabla, es el ES 241 que puntúa con una media de 3,66. En el lado opuesto, localizamos el ítem ES 249 con una puntuación media de 3,14 clasificándose como el ítem cuya puntuación obtenida es la menor. Con respecto al cociente de variación, al igual que la dimensión anterior, también

se localizan en puntuaciones por debajo del 33%, lo que nos informa que las respuestas que han sido emitidas, responden a un comportamiento muy homogéneo.

Tabla 69. Descriptivos de la Adecuación de los ítems D.2.

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>C.V</i>
	ES 241	29	2	4	3,66	,553	15,119588
	ES 242	29	2	4	3,55	,572	16,11475
	ES 243	29	3	4	3,55	,506	14,249986
	ES 244	29	2	4	3,45	,632	18,318609
<i>D.2</i>	ES 245	29	1	4	3,41	,733	21,464859
	ES 246	29	1	4	3,34	,769	22,986289
	ES 247	29	1	4	3,38	,775	22,94055
	ES 248	29	1	4	3,38	,728	21,53417
	ES 249	29	1	4	3,14	,875	27,891623

Siguiendo con los análisis realizados pasamos a estudiar los estadísticos descriptivos que hacen referencia al índice de claridad con respecto a los ítems que forman parte de nuestro constructo.

A continuación, exponemos las tablas que recogen los ítems que pertenecen a cada una de las dimensiones con los resultados obtenidos para el criterio de claridad

Tabla 70. Descriptivos de la Claridad de los ítems D.1.

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>C.V</i>
	ES 228	29	2	4	3,66	,614	16,7948
	ES 229	29	2	4	3,55	,572	16,11475
	ES 230	29	1	4	3,28	,922	28,139795
<i>D.1</i>	ES 231	29	2	4	3,52	,688	19,55174
	ES 232	29	2	4	3,38	,775	22,94055
	ES 233	29	2	4	3,48	,688	19,745322
	ES 234	29	2	4	3,66	,553	15,119588
	ES 235	29	1	4	3,24	,988	30,468756

ES 236	29	1	4	3,52	,785	22,310269
ES 237	29	1	4	3,45	,827	23,997024
ES 238	29	2	4	3,59	,628	17,504981
ES 239	29	2	4	3,62	,622	17,174951
ES 240	29	2	4	3,45	,736	21,347466

De los análisis realizados y recogidos en las Tabla 70 y Tabla 71, podemos concluir que a nivel general las medias se localizan con unas puntuaciones muy adecuadas ya que todas se encuentran localizadas en torno al 3,5. Con respecto al ítem que mayor puntuación obtiene, en este caso, localizamos dos, el ES 228 con una puntuación de 3,66 y la misma puntuación para el ítem ES 234. Por el contrario, el ítem que se localiza más bajo, es el ES 235 que puntúa con una media de 3,24. Siguiendo con el cociente de variación, todas las puntuaciones se localizan por debajo del 33% de variabilidad, lo cual quiere decir, que responden a un comportamiento homogéneo en las respuestas de los jueces, emitidas para valorar estos ítems.

Tabla 71.Descriptivos de la Claridad de los ítems D.2.

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>C.V</i>
	ES 241	29	2	4	3,66	,553	15,119588
	ES 242	29	2	4	3,34	,814	24,33545
	ES 243	29	2	4	3,48	,574	16,49552
	ES 244	29	2	4	3,45	,686	19,890773
<i>D.2</i>	ES 245	29	2	4	3,45	,632	18,318609
	ES 246	29	2	4	3,41	,780	22,848004
	ES 247	29	2	4	3,38	,820	24,265555
	ES 248	29	2	4	3,38	,775	22,94055
	ES 249	29	1	4	3,10	1,012	32,616634

Los datos obtenidos para valorar el criterio de claridad con respecto a la dimensión 2 nos informan que obtienen puntuaciones con respecto a la media bastante significativas, ya que

todas las respuestas se localizan en torno al 3,3 y 3,4 indicando una adecuada valoración emitida por los jueces para estos ítems. Con respecto a la media de los ítems destacamos el ítem es 241 que obtiene una puntuación media de 3,66 localizándose cómo el ítem con la mayor puntuación media de todos los que forman esta dimensión. Por el contrario, el ítem que obtiene la puntuación inferior es el ES 249 ya que obtiene una puntuación media de 3,10. Atendiendo a la valoración del cociente de variación, todas las respuestas emitidas para valorar los ítems de esta dimensión, se localizan en valores inferiores al 33%, mostrando así un carácter homogéneo en las respuestas para las valoraciones de estos ítems.

En general, podemos concluir, que las puntuaciones medias obtenidas tanto en el criterio de adecuación, como en el criterio de claridad, para la dimensión 1 y para la dimensión 2, están consideradas como unas medias muy aceptables, ya que todas están en torno al 3,5, lo que nos indica que los jueces han hecho una valoración positiva de estos ítems. Además, si atendemos al cociente de variación, todos los análisis coinciden en que existe una homogeneidad en el comportamiento de las respuestas de los jueces dando así validez a los ítems evaluados.

Una vez analizado los criterios de la claridad y adecuación, tanto para la dimensión 1 como para la dimensión 2, y siguiendo el proceso cualitativo de análisis de los ítems, llevados a cabo tanto por parte del grupo de jueces como por el equipo de investigación, y en función de los resultados obtenidos, se concluyó que resultaba necesario reformular tan sólo algunos matices en la descripción de los ítems que nos generaban cierta confusión. El objetivo de esta estrategia, era proponer ítems reformulados de manera que fueran más claros para la edad a la que iba dirigido nuestro cuestionario y poder hacer uso de ellos, tanto en el ensayo piloto como en el estudio final. Este reajuste de los ítems nos llevó a la siguiente descripción de los ítems que se contempla en la Tabla 72 y Tabla 73.

Tabla 72. Ítems reformulados D.1

	<i>Ítem inicial</i>		<i>Ítem recodificado</i>
ES228	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?
ES229	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú sólo?
ES230	¿Te molesta cuando no sabes resolver un problema? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	R- 1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)
ES231	¿Te dejas ayudar por el profesor/a cuando no sabes resolver un ejercicio?	R- 1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?
ES232	¿Te dejas ayudar por tu padre/madre cuando no sabes resolver un ejercicio?	R- 1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?
ES233	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú solo?	1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?
ES234	¿Pides ayudar si no puedes resolver un problema? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as)	R- 1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?
ES235	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?
ES236	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?

ES237	¿Te da miedo encontrarte con un problema? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as ...)	R- 1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?
ES238	¿Cuando tienes un problema con tu amigo/a te pones nervioso/a?	R- 1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?
ES239	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as? ¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución	1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as? ¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución
ES240	para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as ...)	1.13	para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)

Nota: La recodificación se realiza adicionalmente a efectos del análisis de datos, con la finalidad de que los ítems tengan la misma dirección de medida y, con ello, se facilite la interpretación de los resultados.

Tabla 73. Ítems reformulados D.2

<i>Ítem inicial</i>		<i>Ítem recodificado</i>	
ES 241	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver el problema de las asignaturas?	1.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?
Res242	¿Tu familia te ayuda a resolver problemas en las asignaturas?	1.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?
Res243	¿Tus amigos as te ayudan a resolver problemas en las asignaturas?	R- 1.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?
Res244	¿Tu padre se pone nervioso cuando hay algún problema?	R- 1.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?
Res245	¿Tu madre se pone nerviosa cuando hay algún problema?	R- 1.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?
Res246	¿En tu casa hay problemas? (se discute mucho)	1.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?
Res247	¿En tu clase existen problemas? (se pelean mucho)	R- 1.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin discutir mucho?
Res248	¿En tu centro de problemas? (se pelean mucho)	1.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin discutir mucho?
Res249	Cuando tienes problemas con tu profesor/a, ¿tus padres apoyan al profesor/a?	1.9	Cuando tienes problemas con tu profesor/a, ¿tus padres apoyan al profesor/a?

En resumen, podemos concluir que una vez analizados las valoraciones propuestas tanto por los jueces expertos cómo las consideraciones que fueron aportadas en las sesiones de puesta en común y diálogo por nuestro grupo de trabajo e investigación GemEduco, los resultados obtenidos concluyen que, a pesar de que la descripción de los ítems obtienen puntuaciones óptimas en la valoración, se hace necesario que, los ítems propuestos inicialmente requieren una recodificación en la descripción de los mismos para poder ajustarse mejor a la comprensión del encuestado. Así pues, se consideró oportuno modificar los enunciados de algunos de ellos para poder ser más accesibles en comprensión, con el fin de mejorar la escala propuesta para medir nuestro constructo, la resiliencia. Todo este proceso se recoge en este sexto capítulo que resume la validación lógica de nuestro estudio. En el siguiente capítulo localizamos la información que hace referencia a los resultados obtenidos para el estudio piloto, capítulo 7.

Capítulo 7: Resultados del Estudio Piloto

El capítulo que a continuación se va a desarrollar tratará sobre el estudio piloto realizado sobre el instrumento que se ha diseñado y los resultados de esta aplicación. En el capítulo anterior hemos podido estudiar los resultados que se han obtenido en el proceso de validación lógica del instrumento que se ha creado para evaluar nuestro constructo, la resiliencia.

En este capítulo que trata sobre los análisis estadísticos que hacen referencia al estudio piloto, podemos encontrar en un primer momento la información referida a los estadísticos globales (Primaria y Secundaria.) A continuación, se detallan los estadísticos descriptivos diferenciados y de fiabilidad para cada nivel educativo.

7.1 Estadísticos Globales

El estudio piloto se ha realizado entre los alumnos de Primaria y Secundaria con un total de 310 alumnos, muestra que se ha presentado en el capítulo 5 del actual trabajo y que a continuación se describe. El objetivo es identificar elementos a mejorar en el funcionamiento de cada ítem, para introducir modificaciones en el instrumento, que pasaría a revisión final en el estudio posterior.

Tabla 74. Grupo de alumnos que ha participado

	<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Primaria</i>	84	27,09
<i>Secundaria</i>	226	72,9
<i>Total</i>	310	100%

Tabla 75. Estadísticos para Primaria y Secundaria.

		<i>N</i>	<i>Excluidos</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica</i>
<i>Primaria</i>	D.1: Intrínseca	67	17	1,38	2,56	,338
	D.2: Extrínseca	65	19	1,33	2,59	,515
	Total	84				
<i>Secundaria</i>	D.1: Intrínseca	212	14	1,69	2,51	,311
	D.2: Extrínseca	204	22	1,33	2,77	,390
	Total	226				

En la Tabla 75 podemos observar los resultados obtenidos de los cursos de Primaria y Secundaria de las dimensiones 1 y 2 que correspondería a la D.1 de nuestro constructo y la D.2 correspondería. En el curso de Primaria tenemos un total 84 sujetos (D.1: 67 válidos y 17 excluidos; D.2: 65 válidos y 19 excluidos); para Secundaria son un total de 226 sujetos (D.1: 212 válidos y 14 excluidos; D.2: 204 válidos y 22 excluidos). Considerando los 84 sujetos de Primaria y los 226 de Secundaria, son un total de 310 alumnos. Además, podemos comprobar que la dimensión con una mayor puntuación en cuanto a la media es la D.2 con 2,77, que hace referencia a Secundaria y que a su vez obtiene una desviación típica de ,390. Por el contrario, la dimensión con menor puntuación en su media es la D.1 en Secundaria, a pesar de que es muy pequeña la diferencia que se aprecia entre ellas.

Para el estudio piloto que vamos a comentar, la muestra que se ha utilizado, no es una muestra que sea representativa, puesto que se ha utilizado un grupo de participantes cuya composición demográfica es muy similar a la muestra que utilizaremos para el estudio final.

Como ya hemos comentado con detalle en el capítulo 5 de Metodología en el apartado del estudio piloto, hemos realizado una selección del grupo de estudio entre los alumnos de Primaria y los alumnos de Educación Secundaria que pertenecen a centros que se ubican

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

geográficamente en la Comunitat Valenciana y a la provincia de Cuenca. La Tabla 74 recoge los centros que han participado en el estudio piloto.

Tabla 76. Centros que han participado en el estudio piloto.

<i>Centro</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Centro 1	12	3,9	3,9	3,9
Centro 2	28	9,0	9,0	12,9
Centro 3	1	0,3	0,3	13,2
Centro 4	6	1,9	1,9	15,2
Centro 5	4	1,3	1,3	16,5
Centro 6	1	0,3	0,3	16,8
Centro 7	20	6,5	6,5	23,2
Centro 8	10	3,2	3,2	26,5
Centro 9	8	2,6	2,6	29,0
Centro 10	8	2,6	2,6	31,6
Centro 11	44	14,2	14,2	45,8
Centro 12	6	1,9	1,9	47,7
Centro 13	16	5,2	5,2	52,9
Centro 14	52	16,8	16,8	69,7
Centro 15	28	9,0	9,0	78,7
Centro 16	4	1,3	1,3	80,0
Centro 17	26	8,4	8,4	88,4
Centro 18	8	2,6	2,6	91,0
Centro 19	2	0,6	0,6	91,6
Centro 20	8	2,6	2,6	94,2

Centro 21	6	1,9	1,9	96,1
Centro 22	12	3,9	3,9	100,0
Total	310	100,0	100,0	

Con respecto a los alumnos que han participado en este estudio piloto podemos destacar que son un total de 310 sujetos, de los cuales 84 son de Primaria y 226 son alumnos de Secundaria. Si atendemos al sexo de los sujetos, la mitad de la muestra son chicos y la otra mitad son chicas. Las edades de los sujetos van desde los 8 años hasta los 17 años, siendo la edad de los 14 años los que más han participado (99 sujetos) y la de 17 los que menos (7 sujetos) han participado en el estudio piloto. Para comprender mejor estos datos, se incluyen las tablas que aparecen en el capítulo 5 de metodología, donde la muestra para el estudio piloto está descrita en profundidad – ver Tabla 75, Tabla 78, Tabla 79-.

Tabla 77. Curso de las audiencias implicadas en el estudio piloto.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Primaria</i>	84	27,1
<i>Secundaria</i>	226	72,9
<i>Total</i>	310	100,0

Tabla 78. Sexo de las audiencias implicadas en el estudio piloto

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Chico</i>	155	50,0
<i>Chica</i>	155	50,0
<i>Total</i>	310	100,0

Tabla 79. Edades de los participantes

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
8	4	1,3	1,3	1,3
9	62	20,0	20,0	21,3
10	16	5,2	5,2	26,5
11	2	,6	,6	27,1
13	13	4,2	4,2	31,3
14	99	31,9	31,9	63,2
15	72	23,2	23,2	86,5
16	35	11,3	11,3	97,7
17	7	2,3	2,3	100,0
Total	310	100,0	100,0	

Profundizando en aquellas preguntas de índole demográfica, podemos contemplar que la siguiente tabla hace referencia al número de personas que viven en casa del encuestado además del sujeto en cuestión, la pregunta original sería: "Incluyéndote a ti, ¿cuántas personas vivís en tu casa? Como se puede apreciar el número coincidente de personas con las que conviven es de 4 personas con el 52,3% seguido de 5 miembros además del encuestado que viven en la misma casa con el 15,5%. Uno de los sujetos afirma convivir con 10 personas o incluso otros dos individuos con 7 personas más en su casa.

Tabla 80. Pregunta 1

<i>Incluyéndote a ti, ¿cuántas personas vivís en casa?</i>				
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
2	22	7,1	7,1	7,1
3	68	21,9	21,9	29,0
4	162	52,3	52,3	81,3
5	48	15,5	15,5	96,8
6	7	2,3	2,3	99,0
7	2	0,6	0,6	99,7
10	1	0,3	0,3	100,0
<i>Total</i>	310	100,0	100,0	

Para continuar se le pregunta al encuestado sobre el país de origen, más concretamente: “¿En qué país habéis nacido tú y tu familia? Esta cuestión se subdivide solicitando información sobre el país de nacimiento del sujeto que contesta el cuestionario, la madre del sujeto y el padre del sujeto. Toda esta información se recoge en la Tabla 81 que a continuación se exponen y que muestran unos datos muy similares entre ellos, lo que nos hace pensar que la información obtenida en estas cuestiones, guarda relación entre las tres preguntas diferenciadas.

Tabla 81. Pregunta 2

<i>¿En qué país habéis nacido tú y tu familia? Tú</i>				
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>España</i>	188	60,6	87,4	87,4
<i>Europa</i>	8	2,6	3,7	91,2

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

<i>Oriente y Asia</i>	8	2,6	3,7	94,9
<i>África</i>	2	0,6	0,9	95,8
<i>América del norte</i>	1	0,3	0,5	96,3
<i>México, América central y del Sur</i>	8	2,6	3,7	100,0
<i>Total</i>	215	69,4	100,0	
<i>Perdidos</i>	95	30,6		
<i>Total</i>	310	100		

Esta primera tabla haría referencia a la información del propio sujeto. Como podemos observar con un 87,4% de la muestra identifican el país de España como el originario. Seguido de los países de Europa, Oriente y Asia, así como México, América central y del Sur en los que se identifican 8 sujetos en cada uno de estos países. Con un 0,5% de la población que identifica América del Norte como país de origen. Destacar que el 30,6% de la muestra olvidó o decidió no contestar a esta pregunta por lo que el programa de análisis de datos SPSS los considera como valores perdidos que no incluye en este análisis.

Tabla 82. Pregunta 3

<i>¿En qué país habéis nacido tú y tu familia? Tu madre</i>				
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>España</i>	166	53,5	77,6	77,6
<i>Europa</i>	11	3,5	5,1	82,7
<i>Oriente y Asia</i>	10	3,2	4,7	87,4
<i>África</i>	9	2,9	4,2	91,6
<i>América del norte</i>	1	0,3	0,5	92,1

<i>México, América central y del Sur</i>	17	5,5	7,9	100,0
<i>Total</i>	214	69,0	100,0	
<i>Perdidos</i>	96	31,0		
<i>Total</i>	310	100,0		

En lo que se refiere a la información sobre el país de origen de la madre de los encuestados cabe destacar que al igual que en la tabla anterior el 77,6 % de los sujetos señala que sus madres proceden de España. Seguidos de México, América central y del Sur como los siguientes países en los que más coinciden los sujetos sobre el país de origen de sus madres con un 7,9%. Coincidiendo con la tabla anterior, otra vez, el país de origen que menos madres de encuestados coinciden es América del Norte con un 0,5%. Con un dato muy similar, el programa destaca 96 sujetos que han decidido no contestar o que tal vez, hayan olvidado responder por lo que se convierten en valores perdidos por el programa y que no se contemplan para ningún análisis.

Tabla 83. Pregunta 4

¿En qué país habéis nacido tú y tu familia? Tu padre

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>España</i>	164	52,9	77,0	77,0
<i>Europa</i>	11	3,5	5,2	82,2
<i>Oriente y Asia</i>	10	3,2	4,7	86,9
<i>África</i>	11	3,5	5,2	92,0
<i>América del norte</i>	2	0,6	0,9	93,0

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

<i>México, América central y del Sur</i>	15	4,8	7,0	100,0
<i>Total</i>	213	68,7	100,0	
<i>Perdidos</i>	97	31,3		
<i>Total</i>	310	100,0		

En cuanto al país de origen de los padres el 77% pertenecen a España, el 7% procede en origen de México, América central y del Sur, y con un porcentaje mucho menos elevado, nos encontramos con América del norte que cuenta con un 0,9% de los padres de los encuestados. En este caso, se destacan 97 sujetos como valores perdidos por el sistema.

Para seguir con el análisis de la información que hace referencia a los datos demográficos, continuamos con la información que tiene que ver con las lenguas que habla el sujeto. Concretamente, se le pregunta: ¿Qué lenguas se hablan habitualmente en tu casa? A esta pregunta se le responde en tres tablas bien diferenciadas que nos aportan información sobre el número de familias que hacen uso del castellano, el número de familia que en su núcleo familiar hacen uso del valenciano y aquellas que lo hacen con el inglés. Como podemos apreciar la información en la Tabla 84 hace referencia a la lengua castellana, en la

Tabla 85 lengua valenciana y en la última tabla, la Tabla 86 en inglés.

Tabla 84. Pregunta 5

<i>¿Qué lenguas se hablan habitualmente en tu casa? Castellano</i>				
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>No</i>	68	21,9	22,0	22,0
<i>Sí</i>	241	77,7	78,0	100,0
<i>Total</i>	309	99,7	100,0	

<i>Perdidos</i>	1	0,3
<i>Total</i>	310	100,0

Como podemos observar el 78% afirma hablar en castellano de manera habitual en su casa frente al 22% que no marca el castellano como lengua oficial en su familia. Destacar uno de los sujetos que supone el 0,3% de la muestra que no ha contestado a esta pregunta concreta.

Tabla 85. Pregunta 6

<i>¿Qué lenguas se hablan habitualmente en tu casa? Valenciano</i>				
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>No</i>	198	63,9	64,5	64,5
<i>Sí</i>	108	34,8	35,2	99,7
<i>Total</i>	307	0,3	0,3	
<i>Perdidos</i>	3	1,0		
<i>Total</i>	310	100,0		

En cuanto a la lengua valenciana sólo el 35,2% destaca el valenciano como lengua materna frente al 64,5% que contesta que no hacen uso del valenciano para relacionarse en su casa. Solo tres sujetos han sido contemplados como sujetos perdidos por el sistema por no haber contestado.

A continuación, presentamos la tabla que incluye los datos referentes a la lengua inglesa. En dicha tabla podemos observar tres sujetos contemplados como valores perdidos, por lo que el número de sujetos que han respondido esta cuestión es de 307 sujetos, de los cuales solo cinco han seleccionado la respuesta de sí, haciendo referencia a que en su casa suelen hablar en inglés. Por lo que, el 98,9% no selecciona el inglés como lengua que habitualmente

suelen hablar en su casa, frente al 1,6% de la muestra que identifica el inglés como lengua que suelen utilizar en su casa.

Continuando con la información relevante del entorno familiar del sujeto, la siguiente cuestión a la que son sometidos es el nivel de estudios de ambos dos progenitores. La Tabla 86 recoge la información que hace referencia al nivel de estudios del padre mientras que la Tabla 87 hace referencia a los estudios conseguidos por la madre.

Para completar esta cuestión, se les propuso a los sujetos diferentes opciones de entre las que debían seleccionar la más apropiada para sus padres. Por ello, decidimos resaltar los niveles de estudio más habituales para clasificar las diferentes alternativas con las que nos íbamos a encontrar. Destacamos la primera categoría como “sin estudios”, seguida de “Primaria (o Básicos, EGB), formación profesional, Secundaria, Bachillerato en su defecto BUP o COU (estos niveles corresponden a los antiguos niveles en los que se encontraban los alumnos con 14 hasta los 16 ya que eran dos cursos, y a continuación estaba COU que era un solo curso. Era la enseñanza postobligatoria que se impuso con la ley LOGSE) y Universidad.

Tabla 86. Pregunta 7

<i>Estudios que tiene tu padre y tu madre: Padre</i>				
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>Sin estudios</i>	20	6,5	7,2	7,2
<i>Primaria (o básicos, EGB)</i>	66	21,3	23,8	31,0
<i>Formación Profesional</i>	33	10,6	11,9	43,0
<i>Secundaria</i>	49	15,8	17,7	60,6

<i>Bachillerato (o BUP, COU)</i>	58	18,7	20,9	81,6
<i>Universidad</i>	51	16,5	18,4	100,0
<i>Total</i>	277	89,4	100,0	
<i>Perdidos del sistema</i>	33	10,6		
<i>Total</i>	310	100,0		

Con un 23,8% se sitúan aquellos padres que han alcanzado los estudios de Primaria, seguidos de un 20,9% con estudios de Bachillerato. Un 7,2% refiere no haber alcanzado ninguna titulación frente al 18,4% que seleccionan los estudios universitarios como la formación de sus progenitores masculinos. La muestra total se compone de 277 sujetos por lo que 33 es el número de valores perdidos por el sistema que el programa de análisis de datos ha identificado.

Tabla 87. Pregunta 8

Estudios que tiene tu padre y tu madre: Madre

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>Sin estudios</i>	22	7,1	8,0	8,0
<i>Primaria (o básicos, EGB)</i>	58	18,7	21,1	29,1
<i>Formación Profesional</i>	30	9,7	10,9	40,0
<i>Secundaria</i>	46	14,8	16,7	56,7
<i>Bachillerato (o BUP, COU)</i>	72	23,2	26,2	82,9
<i>Universidad</i>	47	15,2	17,1	100,0

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

<i>Total</i>	275	88,7	100,0
<i>Perdidos del sistema</i>	35	11,3	
<i>Total</i>	310	100,0	

En cuanto a los estudios alcanzados por las madres de los encuestados 275 son la muestra total con 35 sujetos considerados valores perdidos por el sistema. De esta muestra total, el 26,2 % afirma que sus madres han alcanzado estudios de Bachillerato (o BUP o COU), seguidos de un 17,1% que hace referencia a estudios universitarios y un 17,7% destacan la Secundaria como estudios alcanzados. Solo un 8% refiere no tener estudios, y un 10,9% haberse inclinado por la Formación Profesional como estudios de sus madres.

A continuación, se quiso comprobar, cuantas madres y cuantos padres se encontraban activos en el pase del cuestionario. En cuanto a la información de los padres que respondieron a la cuestión, solo el 89,4% sí se encontraban trabajando en el momento en el que se realizó la administración de la prueba frente al 10,3% que nos estaban activos. Son 8 los valores perdidos por el sistema que se incluyen en este estudio.

Tabla 88. Pregunta 9

<i>¿Tus padres tienen trabajo actualmente? Padre</i>				
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>No</i>	31	10,0	10,3	10,3
<i>Sí</i>	270	87,1	89,4	99,7
<i>Total</i>	302	97,4	100,0	
<i>Perdidos</i>	8	2,6		
<i>Total</i>	310	100,0		

Siguiendo con la misma información, pero referida a la madre, podemos encontrar dicha información en la Tabla 89.

Tabla 89. Pregunta 10

<i>¿Tus padres tienen trabajo actualmente? Madre</i>				
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>No</i>	90	29,0	29,4	29,4
<i>Sí</i>	216	69,7	70,6	100,0
<i>Total</i>	306	98,7	100,0	
<i>Perdidos</i>	4	1,3		
<i>Total</i>	310	100,0		

Los valores perdidos por el sistema se encuentran localizados en 4 sujetos de la muestra total de 310 individuos. El 70,6% de las madres de los encuestados que respondieron la pregunta se encontraban activas trabajando en el momento de la aplicación del cuestionario, frente al 29,4% que no tenía trabajo en esos momentos.

La proporción de los datos por sexo está muy equilibrada y no se aprecia diferencias relevantes entre la situación laboral actual del padre y de la madre, por lo que podemos llegar a la misma conclusión. Además, los porcentajes de aquellos padres que no tienen trabajo y el de los que no encontraban trabajo, era muy similar en cuanto a su puntuación.

A continuación, vamos a analizar los estadísticos calculados para el grupo total de alumnado siguiendo el siguiente orden: para comenzar se exponen los datos estadísticos descriptivos y de fiabilidad para la dimensión 1 del instrumento. A continuación, los estadísticos descriptivos de elementos y de fiabilidad para la dimensión 2 y por último el estudio del instrumento total.

7.1.1 Estadísticos de los Elementos y de Fiabilidad. Dimensión 1

Para el análisis de los elementos y de fiabilidad para todos los ítems que corresponden a la dimensión 1 contamos con un total de 279 casos válidos, que en porcentaje supone el 90% de la muestra del grupo total. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento y este dato no supera el 10% del total, debido a aquellos datos que están considerados como excluidos.

El Alfa de Cronbach de la dimensión 1, la cual está formada por 13 elementos, calculado como la consistencia interna en el grupo total del alumnado es de 0,417 y para los elementos estandarizados corresponde a un 0,432. Esta información la podemos apreciar en la Tabla 90.

Tabla 90. Estadísticos de elemento

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</i>	<i>N de elementos</i>
0,417	0,432	13

En la Tabla 91, podemos consultar los datos referentes a los estadísticos de cada elemento. Como podemos apreciar en esta tabla, las medias más altas corresponden a los ítems:

- El ítem 1.12 [¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?] con una media de 3,100 y una desviación estándar de 0,811 puntos.
- El ítem 1.13 [¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)] con una media de 2,953 y una desviación estándar de 0,853 puntos.
- El ítem 1.13 [¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?] con una media de 2,928 y una desviación estándar de 0,778 puntos.

Con las puntuaciones más bajas en lo que se refiere a la media, localizamos a los ítems:

- El ítem R-1.4 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?] con una media de 1,749 y una desviación estándar de 0,836 puntos.
- El ítem R-1.5 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?] con una media de 2,010 y una desviación estándar de 1,005 puntos.
- El ítem R-1.7 [Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?] con una media de 2,096 y una desviación estándar de 0,945 puntos.

Tabla 91. Estadísticos resumen de los elementos

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	2,928	0,778
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	2,799	0,895
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	2,157	0,972
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	1,749	0,836
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	2,010	1,005
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	2,727	1,009
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	2,096	0,945
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	2,222	0,993
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	2,706	0,753
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	2,824	0,997

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	2,591	0,958
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	3,100	0,811
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	2,953	0,853

Continuamos con la Tabla 92 en la que mostramos las estadísticas resumen de los elementos. Nos muestra el promedio de las medias de ítems para la dimensión 1, que ha sido calculada a partir del grupo total de estudiantes (Primaria y Secundaria conjuntamente) y es de 2,52 y su desviación estándar es de 0,833. Además, en la misma tabla podemos apreciar las puntuaciones que hacen referencia al mínimo, máximo, rango, máximo/mínimo y su varianza que se localiza en torno al 0,18.

En el anexo 2 podemos localizar en análisis de las correlaciones entre los elementos que forman este apartado.

Tabla 92. Estadísticos de elemento de resumen

	<i>Media</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Rango</i>	<i>Máximo/Mínimo</i>	<i>Varianza</i>
<i>Medias de elemento</i>	2,528	1,749	3,100	1,351	1,773	0,183
<i>Varianzas de elemento</i>	0,833	0,568	1,019	0,451	1,794	0,027
<i>Covarianzas entre elementos</i>	0,043	-0,226	0,470	0,696	-2,083	0,025
<i>Correlaciones entre elementos</i>	0,055	-0,281	0,508	0,789	-1,810	0,039

En la Tabla 93 encontramos el nivel de homogeneidad de estos elementos, que han sido calculado para el grupo total de alumnos (Primaria y Secundaria, conjuntamente) en la dimensión 1. Los resultados que hemos obtenidos en este estudio se pueden resumir en

correlaciones bajas o medio-bajas, haciendo referencia a aquellas puntuaciones que obtienen resultados que no superan el 0,1 de puntuación, hablamos de:

- El ítem R-1.4 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?] con una puntuación de 0,045.
- El ítem R-1.7 [Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?] con una puntuación de 0,011.
- El ítem R-1.5 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?] con una puntuación de 0,036.

En cuanto a las puntuaciones obtenidas que se caracterizan como las más altas, nos encontramos con:

- El ítem 1.1 [¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?] con una puntuación de 0,0326.
- El ítem 1.13 [¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)] con una puntuación de 0,0326.

El resto de ítems obtienen unas puntuaciones que superan el 0,1 y el 0,2, algunos de estos ítems son:

- El ítem 1.2 [Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?] con una puntuación de 0,197.
- El ítem R-1.10 [Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?] con una puntuación de 0,270.

En cuanto al Alfa de Cronbach, Tabla 90, obtenemos una puntuación general de 0,417, y en la Tabla 93 podemos concluir que los elementos cuya eliminación más subiría este valor son:

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

- El ítem R-1.5 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?] con una puntuación de 0,434.
- El ítem R-1.7 [Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?] con una puntuación de 0,438.

Tabla 93. Estadísticos de total de elemento

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Correlación múltiple</i>	<i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	0,326	0,320	0,348
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	0,197	0,354	0,381
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	0,096	0,241	0,413
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	0,045	0,354	0,425
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	0,036	0,375	0,434
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	0,067	0,091	0,423

R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	0,011	0,342	0,438
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	0,145	0,203	0,397
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	0,245	0,301	0,372
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	0,270	0,273	0,353
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	0,217	0,244	0,373
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	0,062	0,235	0,420
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	0,326	0,320	0,348

Desde la Tabla 94 se recogen los datos que hacen referencia a los estadísticos de escala de los 13 elementos que forman la dimensión 1, concretamente la media de la dimensión 1 que puntúa con 32,86 puntos, su desviación estándar es de 4,2 y la varianza de 17,6 puntos.

Tabla 94. Estadísticos de escala

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
32,86	17,597	4,194	13

7.1.2 Estadísticos de los Elementos y de Fiabilidad. Dimensión 2

A continuación, se exponen los datos que recogen los estadísticos de los elementos y la fiabilidad de todas las variables para la dimensión 2, como ya hemos comentado anteriormente, para el grupo de estudiantes de Primaria y Secundaria, conjuntamente.

En este apartado contamos con 269 casos válidos de respuestas recogidas que corresponde a un 86,8% de la muestra para la dimensión 2. En cuanto a los casos excluidos (eliminación por lista que se basa en todas las variables del procedimiento) son 41 que corresponde a un 13,2 % de la muestra total.

En la Tabla 95 se resumen los datos referentes a los estadísticos de fiabilidad para la dimensión 2. Como podemos apreciar, el Alfa de Cronbach se localiza con valores de 0,524, algo menos sería la puntuación del Alfa de Cronbach basada en los elementos estandarizados, concretamente de 0,522 de puntuación, todo ello referido a los 9 elementos que forman la dimensión 2.

Tabla 95. Estadísticos de fiabilidad

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</i>	<i>N de elementos</i>
0,524	0,522	9

Continuando con el análisis estadístico, pasamos a continuación a analizar el comportamiento de los ítems de la dimensión 2 en cuanto a su media y su desviación estándar, información que se recoge de manera detallada en la Tabla 96.

Tabla 96. Estadísticos de elemento

Ítem	Descripción	Media	Desv. Desviación
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	2,795	0,884
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	2,133	0,956
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	2,483	0,891
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	2,758	0,960
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	2,754	0,984
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	3,211	0,861
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	2,866	0,916
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	2,795	0,818
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	2,743	0,956

Los elementos que puntúan con las medias más elevadas hacen referencia a los ítems:

- El ítem R-2.6 [¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?] con una media de 3,211 y una desviación estándar de 0,861.
- El ítem 2.1 [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?] con una media de 2,795 y una desviación estándar de 0,884.
- El ítem R-2.8 [¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?] con una media de 2,795 y una desviación estándar de 0,818.

En cuanto a las puntuaciones más inferiores de los elementos en cuanto a sus medias, es importante destacar los siguientes:

- El ítem R-2.3 [¿A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?] con una media de 2,483 y una desviación estándar de 0,891.
- El ítem R-2.2 [¿A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?] con una media de 2,133 y una desviación estándar de 0,956.

En el anexo 2 se recogen los datos que corresponden a las correlaciones entre los elementos de la dimensión 2 para los estudiantes tanto de Primaria como de secundaria, conjuntamente.

A continuación, en la Tabla 97 vemos los resultados que han obtenido al analizar las estadísticas de los elementos de resumen. Para ello, podemos consultar la media de los elementos, el mínimo, el máximo, el rango, el máximo sobre el mínimo y, por último, la varianza. En cuanto a la media es de 2,72 y su desviación estándar corresponde a 0,839. Estos datos están considerados como buenos en general, y muestran una media alta. Referente a la varianza de los elementos, ésta no supera el 0,1.

Tabla 97. Estadísticos de elemento de resumen

	<i>Media</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Rango</i>	<i>Máximo/Mínimo</i>	<i>Varianza</i>
<i>Medias de elemento</i>	2,727	2,134	3,212	1,078	1,505	0,085
<i>Varianzas de elemento</i>	0,839	0,671	0,969	0,299	1,445	0,010
<i>Covarianzas entre elementos</i>	0,091	-0,439	0,653	1,092	-1,488	0,035
<i>Correlaciones entre elementos</i>	0,108	-0,519	0,691	1,209	-1,331	0,049

Para analizar la homogeneidad para los ítems de la dimensión 2 hemos realizado ciertos análisis y obtenido una información que se recoge en la Tabla 98. En ella, podemos localizar la correlación total de los elementos corregida, la correlación múltiple y, por último, la puntuación

referida al Alfa de Cronbach si el elemento se suprimiese. Los resultados se resumen de la siguiente manera.

Los elementos a destacar por su puntuación más elevada en la correlación corregida con la subescala total (dimensión 2):

- El ítem R-2.4 [Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?] con una puntuación de 0,460. Sin embargo, si atendemos al apartado del Alfa de Cronbach si eliminamos este elemento de 0,524 bajaría considerablemente a 0,412, lo cual nos indica que este ítem es especialmente adecuado.
- Algo similar ocurre con el ítem R-2.7 [¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?] cuya puntuación es de 0,449, pero si atendemos al Alfa de Cronbach si lo eliminásemos, se obtiene una puntuación inferior a lo que le corresponde, es de 0,420, lo que nos indica que este elemento requiere un análisis más concreto de su comportamiento.

Los elementos que obtienen la puntuación más baja son los ítems:

- El ítem R-2.2 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?] con una puntuación de 0,037 y su Alfa de Cronbach es adecuado, pues se localiza en 0,557 puntos. Es decir, si eliminamos el ítem mejoraría la fiabilidad en tres puntos a partir del segundo decimal.
- El ítem R-2.3 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?] con una puntuación de 0,166 y su Alfa de Cronbach es adecuado, pues se localiza en 0,515 puntos. Es decir, aunque poco, si se elimina este ítem baja la fiabilidad un punto a partir del segundo decimal.

Es importante destacar el carácter negativo que adquiere el ítem 2.1 [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?] con una puntuación de -0,304 y una puntuación de Alfa de Cronbach si eliminamos el elemento de 0,643, puntuación bastante

superior a lo que le correspondería. Esto nos indica que, al aumentar la fiabilidad en un punto a partir del primer decimal, es algo significativo que nos indica que podríamos prescindir de este ítem para aportar mayor fiabilidad total.

El resto de puntuaciones se localizan en torno al 0,2,0,3 y 0,4.

Tabla 98. Estadísticos de total de elemento

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Correlación múltiple</i>	<i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	-0,304	0,322	0,643
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	0,037	0,331	0,557
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	0,166	0,241	0,515
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	0,460	0,497	0,412
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	0,434	0,503	0,420
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	0,372	0,220	0,450
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,449	0,401	0,420
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,401	0,345	0,444
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	0,204	0,081	0,504

Para concluir los análisis de la dimensión 2, pasamos a analizar los resultados de las estadísticas de la escala cuyos resultados se recogen en la Tabla 99 y hacen referencia al grupo de estudiantes de Primaria y Secundaria. Como podemos apreciar, la media de esta dimensión corresponde a 24,54 puntos con una desviación estándar de 3,75 y una varianza de 14,13 para un total de los 9 elementos que forman esta dimensión.

Tabla 99. Estadísticos de escala

<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>N de elementos</i>
24,5428	14,130	3,75895	9

7.1.3 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Instrumento completo en el grupo definitivo

En este apartado se analizarán los resultados de los análisis estadísticos para el instrumento completo, es decir, la dimensión 1 y la dimensión 2 conjuntamente.

En este apartado contamos con un total de 258 casos válidos que suponen el 83,2 % de la muestra considerando el 16,8% de casos excluidos que corresponde a un total de 52 elementos no válidos por diferentes motivos (la eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento).

En el análisis estadístico de todo el instrumento al completo, contamos con un Alfa de Cronbach de 0,531 para los 22 elementos que forman parte de la escala del estudio piloto. Además, cuenta con una puntuación algo menor para el Alfa de Cronbach basada en los elementos estandarizados.

Tabla 100. Estadísticos de fiabilidad

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</i>	<i>N de elementos</i>
0,531	0,527	22

Para obtener información sobre los estadísticos de elemento, podemos consultar la Tabla 101 que recoge dichos resultados. En esta tabla podemos consultar la media que le corresponde a cada ítem, así como su desviación estándar, para el instrumento al completo.

Como podemos apreciar en la tabla, las puntuaciones que están clasificadas como las más altas respecto a todas las puntuaciones obtenidas en cuanto a la media para el análisis del todo

el instrumento. Como vemos, dos de las puntuaciones más elevadas corresponden a la dimensión 1 y la que más puntuación obtiene forma parte de la dimensión 2. Los ítems son:

- El ítem 1.12 [¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?] con una media de 3,112 y una desviación estándar de 0,798.
- El ítem R-2.6 [¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?] con una media de 3,209 y una desviación estándar de 0,856.
- El ítem R-2.9 [¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?] con una media de 2,899 y una desviación estándar de 0,782.

En lo que se refiere a las puntuaciones con unos datos inferiores hablamos de los ítems:

- El ítem R-1.4 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?] con una puntuación de 1,748 de media y una desviación estándar de 0,824.
- El ítem R-1.5 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?] con una puntuación de 2,023 de media y una desviación estándar de 0,989.

El resto de ítems obtienen resultados en cuanto a su media muy similares, pues sus resultados se ubican en torno a una puntuación de 2 en su media para cada elemento, podemos decir que los resultados obtenidos, excluyendo los anteriormente citados, son resultados muy homogéneos para el instrumento al completo.

Tabla 101. Estadísticos de elemento

Ítem	Descripción	Media	Desv. Desviación	C.V
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	2,899	0,782	26,991
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	2,751	0,895	32,543
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	2,189	0,957	43,729
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	1,748	0,824	47,155
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	2,023	0,989	48,928
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	2,686	0,989	36,834
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	2,112	0,933	44,170
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	2,217	0,982	44,294
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	2,686	0,736	27,435
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	2,810	0,977	34,794
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	2,596	0,933	35,956
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	3,112	0,798	25,645
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	2,957	0,842	28,496

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	2,786	0,889	31,912
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	2,120	0,952	44,936
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	2,488	0,887	35,669
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	2,744	0,964	35,149
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	2,751	0,982	35,705
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	3,209	0,856	26,699
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	2,872	0,914	31,829
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	2,802	0,820	29,270
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	2,899	0,782	34,534

En el anexo 2, podemos localizar los datos que hacen referencia al análisis de las correlaciones entre los elementos del instrumento al completo.

La Tabla 102 recoge los resultados para las estadísticas de elemento de resumen incluyendo la media, el mínimo, el máximo, el rango, el máximo sobre el mínimo y en la última columna, la varianza. Estos resultados que podemos consultar en la Tabla 102, suponen una media de elemento de 2,605 puntos y una varianza de elemento de 0,821.

Tabla 102. Estadísticos de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/Mínimo	Varianza
Medias de elemento	2,605	1,748	3,209	1,461	1,836	0,143
Varianzas de elemento	0,821	0,543	0,980	0,437	1,805	0,018
Covarianzas entre elementos	0,040	-0,449	0,648	1,097	-1,444	0,021
Correlaciones entre elementos	0,048	-0,530	0,684	1,214	-1,291	0,032

Para analizar la correlación total de elementos corregida de este apartado, así como el Alfa de Cronbach si eliminamos el elemento en cuestión, podemos consultar la Tabla 103.

En ella, localizamos los resultados obtenidos para la correlación total elemento corregida en la primera columna de la tabla. En este sentido, encontramos puntuaciones muy similares, llegando a obtener dos ítems un comportamiento negativo en este apartado que comentaremos a continuación.

Las puntuaciones que obtienen una puntuación que se localiza por debajo de 0,1 corresponden a 6 de los 22 ítems, concretamente un ítem de la dimensión 1 y el resto de los ítems, están ubicados en la dimensión 2, son los ítems:

- El ítem 1.12 [¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?] con una puntuación de 0,062 para la correlación total del elemento corregido y un Alfa de Cronbach si lo elimináramos de 0,533, algo superior al Alfa de Cronbach inicial que es de 0,531.
- El ítem 1.13 [¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)] con una puntuación de 0,072 para la correlación total del elemento corregido y un Alfa de Cronbach si lo elimináramos de 0,532, algo superior al Alfa de Cronbach inicial que es de 0,531.

Aquellas puntuaciones que se localizan como las más altas en cuanto a su correlación total del elemento corregido encontramos 4 elementos que se encuentran entre el 0,3 y 0,4 puntos, dos de los ítems pertenecen a la dimensión 1 y los otros dos a la otra dimensión, es decir, a la dimensión 2. Los ítems siguientes:

- El ítem R-1.10 [Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?] con una puntuación de 0,414 para la correlación total del elemento corregido y un Alfa de Cronbach si lo elimináramos de 0,473, puntuación inferior al Alfa de Cronbach inicial que es de 0,531, lo que nos indica que este ítem requiere un control detallado de su comportamiento en posteriores análisis.
- Algo similar le ocurre al ítem R-1.11 [Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?] con una puntuación en cuanto a la correlación corregida del elemento de 0,328 y una Alfa de Cronbach si lo eliminamos inferior a la inicial, esta puntuación es de 0,491.
- Como caso similar tenemos los dos ítems siguientes, el ítem R-2.5 [Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa] con una puntuación en cuanto a la correlación corregida del elemento de 0,358 y una Alfa de Cronbach si lo eliminamos inferior a la inicial, esta puntuación es de 0,483.
- También el ítem R-2.6 [¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?] con una puntuación en cuanto a la correlación corregida del elemento de 0,303 y una Alfa de Cronbach si lo eliminamos inferior a la inicial, esta puntuación es de 0,497.

Es importante destacar el comportamiento negativo de dos ítems en este apartado que pertenecen cada uno a una dimensión diferentes, la dimensión 1 y la dimensión 2. Son los ítems:

- El ítem 1.6 [Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?] con una puntuación de -0,006 para la correlación total del elemento corregido y un Alfa

de Cronbach si lo elimináramos de 0,548, puntuación que nos indica que al quitarlo sube la algo la fiabilidad.

- El ítem 2.1 [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?] con una puntuación de -0,224 para la correlación total del elemento corregido y un Alfa de Cronbach si lo elimináramos de 0,576 lo que supone un incremento de 4 puntos a partir del segundo decimal, lo que nos indica un aumento en la fiabilidad total si eliminamos este ítem.

El resto de las puntuaciones se localizan por encima de 0,1 hasta los 0,2 puntos en cuanto a la correlación total de elementos corregidas.

Tabla 103. Estadísticos de total de elemento

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Correlación múltiple</i>	<i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	0,246	0,352	0,507
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	0,013	0,423	0,542
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	0,187	0,256	0,515
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	0,060	0,406	0,534
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	0,149	0,425	0,521
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	-0,006	0,160	0,548
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	0,091	0,385	0,530
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	0,103	0,258	0,529
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	0,122	0,353	0,525
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	0,414	0,343	0,473
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	0,328	0,304	0,491

1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	0,062	0,267	0,533
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	0,072	0,354	0,532
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	-0,224	0,399	0,576
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	0,121	0,451	0,526
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	0,181	0,313	0,516
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	0,281	0,520	0,498
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa	0,358	0,536	0,483
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	0,303	0,303	0,497
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,248	0,421	0,505
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,275	0,374	0,502
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	0,166	0,212	0,518
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	0,281	0,520	0,498
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa	0,358	0,536	0,483
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	0,303	0,303	0,497

Para concluir este apartado, acabamos con el análisis de los estadísticos de la escala para el instrumento al completo, es decir, para la dimensión 1 y para la dimensión 2. Como vemos en la Tabla 104 la cual recoge estos análisis, podemos apreciar que la media corresponde a 57,31, una desviación estándar de 6,049 y una varianza de 36,59 para los 22 elementos que forman parte del instrumento al completo.

Tabla 104. Estadísticos de la escala

<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>N de elementos</i>
57,3178	36,591	6,04907	22

7.2 Grupo Primaria

7.2.1 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 1

A continuación, pasamos a analizar los estadísticos de fiabilidad para la dimensión 1 que hace referencia, exclusiva, al grupo de Primaria. Para ello contamos con un grupo de 67 casos o respuestas validos que hacen referencia a un total del 79,8% del grupo, de los cuales, podemos concretar el 20,2% de los casos (17 respuestas) están consideradas como excluidas (la eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento).

Los análisis de estadísticos de fiabilidad arrojan una puntuación para Alfa de Cronbach de 0,426 para los 13 elementos de este apartado. Además, el Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados se ubica en torno al 0,426 también.

Tabla 105. Estadísticos de fiabilidad

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</i>	<i>N de elementos</i>
0,426	0,426	13

La Tabla 106 recoge los resultados de las estadísticas de elemento con las medias para los 13 elementos que forman esta dimensión 1 del grupo de alumnos de Educación Primaria.

Como vemos en esta tabla, los elementos cuyas medias están consideradas las más altas por sus puntuaciones tan elevadas son los ítems:

- El ítem 1.1 [¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?] con una media de 3,298 y una desviación estándar de 0,759 de puntuación.
- El ítem 1.13 [¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)] con una media de 3,253 y una desviación estándar de 0,804 de puntuación.

Por el contrario, los ítems cuyos resultados se ubican en la parte más inferior en cuanto a su media, hablamos de los ítems:

- El ítem R-1.4 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?] con una media de 1,746 y una desviación estándar de 0,990 de puntuación.
- El ítem R-1.5 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?] con una media de 1,611 y una desviación estándar de 0,920 de puntuación.
- El ítem R-1.7 [Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?] con una media de 1,850 y una desviación estándar de 0,973 de puntuación.

Tabla 106. Estadísticos de elemento

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	3,298	0,759
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	3,209	0,946
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	2,462	1,105
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	1,746	0,990
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	1,611	0,920
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	2,492	1,146
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	1,850	0,973
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	2,268	1,095
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	2,955	0,824
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	2,761	1,219
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	2,611	1,100
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	3,000	0,953
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	3,253	0,804

En el anexo 2 que recoge los resultados de las correlaciones que se dan entre los elementos de la dimensión 1 para el grupo de estudiantes de Primaria.

La Tabla 107 nos muestra que el promedio de las medias de ítems para la dimensión 1, calculada a partir del grupo de estudiantes de Primaria, es de 2,579 y una desviación estándar de 0,993. En general, son datos bastante buenos y muestran una media alta con desviación menor de 1 punto de la escala. Además, podemos apreciar también los mínimos, los máximos, el rango y la proporción de máximo sobre el mínimo y, para terminar, la varianza de los elementos de la escala que no supera el 0,33.

Tabla 107. Estadísticos de elemento de resumen

	<i>Media</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Rango</i>	<i>Máximo/Mínimo</i>	<i>Varianza</i>
<i>Medias de elemento</i>	2,579	1,612	3,299	1,687	2,046	0,333
<i>Varianzas de elemento</i>	0,993	0,576	1,488	0,911	2,582	0,077
<i>Covarianzas entre elementos</i>	0,054	-0,390	0,809	1,199	-2,077	0,059
<i>Correlaciones entre elementos</i>	0,054	-0,387	0,645	1,032	-1,664	0,058

A continuación, podemos observar las estadísticas de homogeneidad para los ítems de la dimensión 1, calculados para el grupo de estudiantes de la educación Primaria, en la Tabla 108.

Tabla 108. Estadísticos de total elemento

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Correlación múltiple</i>	<i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	0,202	0,453	0,396
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	0,183	0,499	0,397
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	0,133	0,493	0,412
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	0,098	0,563	0,421
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	0,264	0,698	0,374
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	0,082	0,175	0,430
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	0,361	0,520	0,341
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	0,099	0,404	0,423

1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	-0,128	0,463	0,472
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	0,192	0,597	0,391
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	0,311	0,472	0,350
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	0,000	0,329	0,448
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	0,160	0,272	0,405

Desde la Tabla 108 podemos observar que hay elementos con un nivel de homogeneidad bajo, y la correlación elemento-total corregida de éstos no supera el 0,1, tales como:

- El ítem 1.12 [¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?] con una puntuación de 0,000. Además, si atendemos el criterio de Alfa de Cronbach si eliminamos el elemento, este ítem obtiene una puntuación de 0,448, lo que nos indica que aumentaría la fiabilidad total en dos puntos en el segundo decimal si eliminamos este ítem.
- El ítem 1.6 [Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?] con una puntuación de 0,082. Además, si atendemos el criterio de Alfa de Cronbach si eliminamos el elemento, obtiene una puntuación de 0,430, algo superior al valor inicial de Alfa de Cronbach que es de 0,426, pero apenas cambiaría la fiabilidad debido a esta puntuación.
- El ítem R-1.4 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?] con una puntuación de 0,098. Además, si atendemos el criterio de Alfa de Cronbach si eliminamos el elemento, este ítem obtiene una puntuación de 0,421, algo inferior al valor inicial de Alfa de Cronbach que es de 0,426 pero sin importancia.

Es interesante destacar el comportamiento negativo que adquiere uno de los ítems en la escala de esta dimensión (1), hablamos del ítem 1.9 [Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?] cuya correlación total del elemento corregida es de -0,128 y un Alfa de Cronbach si eliminamos el ítem superior de 0,472, puntuación que nos indica que su presencia resta fiabilidad a la escala.

Con respecto al resto de ítems, casi todos se localizan entre puntuaciones de homogeneidad de 0,1 y 0,2.

La Tabla 109 recoge los resultados de los estadísticos de la escala. Como podemos apreciar, la media para los 13 elementos se localiza en torno a 33,52, la desviación estándar es de 4,61 y su varianza es de 21,28 puntos.

Tabla 109. Estadísticos de escala

<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>N de elementos</i>
33,5224	21,284	4,61341	13

7.2.2 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 2

En este siguiente apartado podemos encontrar las puntuaciones resumen del procesamiento de casos para la dimensión 2 y el grupo de estudiantes de Primaria.

Para este grupo que hace referencia, como ya hemos comentado, a la dimensión 2, encontramos un total de 65 casos que suponen un 77,4 % de las respuestas válidas. En cuanto a los valores excluidos encontramos un total de 19 respuestas que suponen el 22,6% de los casos no válidos.

En la Tabla 110 se recogen los estadísticos de fiabilidad. La puntuación que se obtiene en esta segunda dimensión para el grupo de estudiantes de Primaria en lo que se refiere al Alfa de Cronbach es de 0,560 para los 9 elementos que componen esta escala y para el Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados es de 0,552.

Tabla 110. Estadísticos de fiabilidad

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</i>	<i>N de elementos</i>
0,560	0,552	9

- En la Tabla 111 podemos localizar los resultados que hacen referencia a los estadísticos de elemento pertenecientes a la dimensión 2 del grupo de alumnos de Primaria. En esta tabla, encontramos las medias de cada elemento. En cuanto a esta puntuación podemos destacar como los ítems con una mayor puntuación en este análisis a:

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

- El ítem 2.1 [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?] con una media de 3,107 y una desviación estándar de 0,970.
- El ítem R-2.6 [¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?] con una media de 3,076 y una desviación estándar de 0,957.

Los ítems que obtienen las puntuaciones inferiores son:

- El ítem R-2.2 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?] con una media de 1,692 y una desviación estándar de 0,789.
- El ítem R-2.7 [¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?] con una media de 2,292 y una desviación estándar de 0,947.

Tabla 111. Estadísticos de elemento

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	3,107	0,970
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	1,692	0,789
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	2,400	1,042
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	2,815	1,059
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	2,769	1,086
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	3,076	0,957
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	2,292	0,947
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	2,569	0,918
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	2,584	1,184

En el anexo 2 las puntuaciones que hacen referencia a las correlaciones entre los elementos que pertenecen a la dimensión 2 del grupo de estudiantes de Primaria.

El promedio de las medias para la dimensión 2 que ha sido calculada para el grupo de alumnos de Primaria se encuentra resumido en las estadísticas de elemento de resumen que podemos encontrar en la Tabla 112. Dicho promedio está puntuado con 2,590 de media, y una desviación estándar de 1,002. Además, también podemos consultar los datos referidos al mínimo, al máximo, al rango y a la proporción de máximo sobre el mínimo, así como la varianza. Esta última se localiza en torno a 0,190 como podemos apreciar en la última columna.

Tabla 112. Estadísticos de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/Mínimo	Varianza
<i>Medias de elemento</i>	2,590	1,692	3,108	1,415	1,836	0,190
<i>Varianzas de elemento</i>	1,001	0,623	1,403	0,780	2,253	0,051
<i>Covarianzas entre elementos</i>	0,124	-0,497	0,847	1,344	-1,705	0,062
<i>Correlaciones entre elementos</i>	0,120	-0,548	0,736	1,284	-1,344	0,063

La Tabla 113 recoge los estadísticos de total elemento que hacen referencia a la correlación total de elementos corregida, así como el Alfa de Cronbach si eliminamos un elemento concreto, todo ello perteneciente a la dimensión 2 para el grupo de alumnos de Primaria.

Como podemos ver en la tabla, aquellos elementos que obtienen un nivel de homogeneidad bajo, puesto que se localizan por debajo de 0,1, son los ítems:

- El ítem R-2.2 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?] con una correlación total de elemento corregida de 0,035 y un Alfa de Cronbach si eliminamos el elemento de 0,582, puntuación superior a la puntuación inicial de Alfa

de Cronbach que se encuentra en 0,560. Esto nos indica que si elimináramos este ítem de la escala, la fiabilidad total aumentaría en dos puntos a partir del segundo decimal.

- El ítem R-2.3 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?] con una correlación total de elemento corregida de 0,103 y un Alfa de Cronbach si eliminamos el elemento de 0,576, puntuación poco significativa para valorar la fiabilidad total, pues existe poca o escasa variación entre las puntuaciones.

En cuanto a aquellos elementos que obtienen una puntuación elevada, pues obtienen resultados por encima de 0,5, hablamos de los ítems:

- El ítem R-2.4 [Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?] que obtiene una puntuación de 0,537. Si atendemos al Alfa de Cronbach al eliminar el elemento obtenemos una puntuación de 0,436, resultado inferior a la puntuación inicial de Alfa de Cronbach, lo que nos hace pensar que este ítem si lo elimináramos disminuye la fiabilidad por lo que la presencia de este ítem para la fiabilidad es necesaria.
- Algo similar ocurre con este siguiente ítem, el R-2.5 [Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?] ya que obtiene una puntuación de 0,621 en la correlación total de elemento corregida, sin embargo, para el Alfa de Cronbach si eliminamos el elemento, obtienen una puntuación inferior a la inicial. Su puntuación es de 0,401 lo que, al igual que el elemento anterior, su presencia aporta fiabilidad a la escala total.

Especial interés requiere el ítem 2.1 [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?] ya que obtiene una puntuación negativa de -0,364 en la correlación total de elementos corregida. Su Alfa de Cronbach si eliminamos el elemento se localiza en 0,685, puntuación superior al Alfa de Cronbach obtenido en este apartado para la dimensión 2 del grupo de Primaria, lo que nos hace pensar que su presencia para el análisis de la fiabilidad total es poco relevante.

El resto de puntuación (4 de los 9 elementos que forman esta dimensión), tres de ellos obtienen puntuaciones correctas, pues se localizan en torno al 0,4, y sus Alfas de Cronbach si eliminamos cada uno de los elementos, en general, puntúa por debajo de los que inicialmente se estableció. El último ítem que forma la escala es el R-2.9 [¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?] con una puntuación de 0,133 y un Alfa de Cronbach algo superior a la puntuación inicial, es de 0,574.

Tabla 113. Estadísticos de total de elemento

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Correlación múltiple</i>	<i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	-0,364	0,530	0,685
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	0,035	0,340	0,582
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	0,103	0,318	0,576
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	0,537	0,584	0,436
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	0,621	0,595	0,401
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	0,472	0,296	0,466
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,465	0,348	0,469
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,489	0,334	0,464
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	0,133	0,112	0,574

Para concluir el análisis de este apartado, prestamos atención a la Tabla 114 que recoge los resultados obtenidos en las estadísticas de escala. La media de la dimensión 2 para el grupo de estudiantes de Primaria se encuentra en torno a 23,307 y una desviación estándar de 4,234 perteneciente a los 9 elementos que forman este apartado. Además, de un 17,93 para la varianza.

Tabla 114. Estadísticos de escala

<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>N de elementos</i>
23,3077	17,935	4,23498	9

7.2.3 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Instrumento Completo

A continuación, podemos apreciar los resultados calculados para el grupo de Primaria en cuanto a los estadísticos de los elementos y de fiabilidad para el instrumento al completo. Para ello, este apartado cuenta con un total de 57 casos válidos a estudiar, lo que supone un 67,9 % del grupo total. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento, pues en algunos casos puede haber datos que no aparecen, sin embargo, estos datos no superan el 32,1%.

El Alfa de Cronbach, que se recoge en la Tabla 115 de estadísticos de fiabilidad, perteneciente al grupo de Primaria para el instrumento al completo, se ubica en 0,593 para los 22 elementos que forman parte del instrumento en este apartado, además para los elementos estandarizados se localiza en 0,565.

Tabla 115. Estadísticos de fiabilidad

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</i>	<i>N de elementos</i>
0,593	0,565	22

En la Tabla 116 de estadísticas de elemento podemos encontrar los análisis estadísticos que hacen referencia al a media y desviación estándar de los 22 elementos que forman parte del

análisis del instrumento al completo para el grupo de estudiantes de educación Primaria. Como podemos ver, los ítems que obtienen las puntuaciones más elevadas en cuanto a la media pertenecen a la dimensión 1 y son:

- El ítem 1.1 [¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?] con una media de 3,280 y una desviación estándar de 0,773.
- El ítem 1.2 [Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?] con una media de 3,157 y una desviación estándar de 0,978.

Por el contrario, aquellos elementos que obtienen las puntuaciones inferiores a toda la escala en este análisis que corresponde a todo el instrumento son dos elementos, uno de ellos perteneciente a la dimensión 1 y el otro elemento pertenece a la dimensión 2, son los elementos:

- El ítem R-1.5 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?] con una media de 1,614 y una desviación estándar de 0,901.
- El ítem R-2.2 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?] con una media de 1,631 y una desviación estándar de 0,770.

Del resto de elementos solo tres de ellos se localizan con puntuaciones de 0,3, de los cuales 2 ítems forman parte de la dimensión 2 y uno de la dimensión 1, hablamos de los ítems:

- El ítem 1.12 [¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?] con una media de 3,052 y una desviación estándar de 0,914.
- El ítem 2.1 [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?] con una media de 3,122 y una desviación estándar de 0,983.

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

- El ítem R-2.6 [¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?] con una media de 3,052 y una desviación estándar de 0,952.

Para el resto de elementos, en general, todas las puntuaciones se localizan en torno a la puntuación de 1 y 2,9, siendo el último elemento de este apartado:

- El ítem 1.9 [Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?] con una puntuación media de 2,964 y una desviación estándar de 0,801.

Tabla 116. Estadísticos de elemento

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	3,280	0,773
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	3,157	0,978
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	2,491	1,071
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	1,666	0,951
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	1,614	0,901
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	2,386	1,097
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	1,877	0,964
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	2,315	1,088
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	2,964	0,801
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	2,736	1,217
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	2,561	1,102

1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	3,052	0,914
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	3,263	0,813
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	3,122	0,983
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	1,631	0,770
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	2,438	1,052
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	2,771	1,085
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	2,754	1,106
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	3,052	0,952
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	2,280	0,959
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	2,596	0,942
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	2,614	1,191

En el anexo 2 que hace referencia al análisis de las correlaciones entre los elementos que forman parte de este apartado.

Continuando con los análisis, pasamos a continuación a estudiar las estadísticas de elemento de resumen para el instrumento al completo. Esta información se recoge en la Tabla 117 y cómo podemos apreciar, la media de elemento se localiza en torno al 2,5 y su desviación estándar es de 0,990. Además, también podemos localizar la información numérica referida al mínimo, al máximo, al rango, el máximo sobre el mínimo y por último a la varianza que, en este caso, se localiza en la última columna y no supera el 0,28.

Tabla 117. Estadísticos de elemento de resumen

	<i>Media</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Rango</i>	<i>Máximo/Mínimo</i>	<i>Varianza</i>
<i>Medias de elemento</i>	2,574	1,614	3,281	1,667	2,033	0,270
<i>Varianzas de elemento</i>	0,990	0,594	1,483	0,889	2,497	0,063
<i>Covarianzas entre elementos</i>	0,062	-0,483	0,872	1,355	-1,803	0,059
<i>Correlaciones entre elementos</i>	0,048	-0,530	0,684	1,214	-1,291	0,032

En cuanto al nivel de homogeneidad para el instrumento al completo, podemos localizar dicha información en la Tabla 118 que recoge los estadísticos de total de elemento.

Aquellos elementos que obtienen un nivel de homogeneidad bajo se localizan ambos en la dimensión 1, y no supera la correlación elemento-total corregida de éstos el 0,1, son los ítems:

- El ítem 1.1 [¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?] con un nivel de homogeneidad de 0,037. Además, si atendemos al Alfa de Cronbach si eliminamos este elemento, obtenemos una puntuación de 0,598, puntuación algo superior al Alfa de Cronbach inicial que es de 0,593 puntuación sin importancia ya que ni suma ni resta fiabilidad.
- El ítem 1.8 [¿Te gustan las asignaturas difíciles?] con un nivel de homogeneidad de 0,012. Además, si atendemos al Alfa de Cronbach si eliminamos este elemento, obtenemos una puntuación de 0,607, puntuación bastante superior al Alfa de Cronbach inicial que es de 0,607. Esto nos indica que este ítem no es muy relevante y podríamos prescindir de él, siempre y cuando no afecte a la validez de contenido, pues su eliminación hace que aumente la fiabilidad en 1 punto a partir del primer decimal.

Por el contrario, aquellos elementos que obtienen las puntuaciones más elevadas en su nivel de homogeneidad, también ubicados en la dimensión 1, hablamos de los ítems:

- El ítem R-1.10 [Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?] con una puntuación de 0,513. Este elemento concretamente, si atendemos al Alfa de Cronbach si eliminamos el elemento nos encontramos con una puntuación de 0,527, por lo que la eliminación de éste ítem hace que la fiabilidad total se vea reducida.
- Algo similar ocurre con el ítem R-1.11 [Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?] con una puntuación de 0,563 y un Alfa de Cronbach de 0,524, lo que significa que el eliminar este ítem supondría una bajada de fiabilidad, por lo que su presencia es necesaria.

Cabe destacar el comportamiento negativo que adquieren cinco ítems de este apartado, de los cuales cuatro de ellos pertenecen a la dimensión 1 y uno solo a la dimensión 2. Hablamos de los ítems:

- El ítem 1.2 [Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?] con una puntuación en la correlación total de elementos corregida de -0,063 y un Alfa de Cronbach si lo eliminamos de 0,614. Si eliminamos este ítem, la fiabilidad de la escala aumentaría en un punto a partir del primer decimal.
- El ítem 1.6 [Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?] que obtiene una puntuación en la correlación total de elementos corregida de - 0,083 y un Alfa de Cronbach si lo eliminamos de 0,621, puntuación bastante superior a la obtenida inicialmente. Situación muy similar a lo que le ocurre al ítem anterior (1.2), ya que aumenta significativamente la fiabilidad con la ausencia de éste ítem.
- El ítem 1.9 [Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?] que obtiene una puntuación en la correlación total de elementos corregida de - 0,254 y un Alfa de Cronbach si lo eliminamos de 0,628,

puntuación significativa pues nos indica que la presencia de éste ítem reduce la fiabilidad total de la escala.

- El ítem 1.13 [¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)] con una puntuación en la correlación total de elementos corregida de - 0,030 y un Alfa de Cronbach si lo eliminamos de 0,606, por lo que la presencia de éste ítem reduce la fiabilidad en un punto en el primer decimal.
- El ítem 2.1 [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?] con una puntuación en la correlación total de elementos corregida de - 0,400 y un Alfa de Cronbach si lo eliminamos de 0,653. Así pues, si eliminamos éste ítem conseguiríamos aumentar en un punto a partir de primer decimal la fiabilidad total de la escala.

Tabla 118. Estadísticos de total de elemento

Ítem	Descripción	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	0,037	0,497	0,598
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	-0,063	0,569	0,614
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	0,421	0,643	0,548
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	0,159	0,668	0,586
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	0,276	0,741	0,572
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	-0,083	0,374	0,621
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	0,367	0,613	0,559
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	0,012	0,551	0,607
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	-0,254	0,552	0,628
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	0,513	0,696	0,527
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	0,563	0,677	0,524
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	0,071	0,559	0,596

1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	-0,030	0,421	0,606
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	-0,400	0,669	0,653
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	0,226	0,553	0,579
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	0,244	0,493	0,574
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	0,321	0,735	0,563
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa	0,446	0,730	0,543
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	0,464	0,526	0,546
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,302	0,603	0,568
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,356	0,622	0,561
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	0,217	0,484	0,578

En la Tabla 119 se pueden consultar los estadísticos de la escala perteneciente al instrumento al completo. Como podemos comprobar la media es de 56,63, su varianza de 50,23 y su desviación estándar es de 7,08 para los 22 elementos que forman parte del instrumento al completo.

Tabla 119. Estadísticos de la escala

<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>N de elementos</i>
56,6316	50,237	7,08780	22

7.3 Grupo Secundaria

7.3.1 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 1

A continuación, vamos a analizar los estadísticos de los elementos y de fiabilidad que corresponden a la dimensión 1 para el grupo de alumnos de educación Secundaria. Para ello contamos con un total de 212 respuestas válidas que suponen un 93,8% del grupo de estudiantes. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento y esto supone el 6,2 %, es decir 14 elementos que tal vez, sean datos faltantes.

Para poder analizar la fiabilidad de la escala para el grupo de Secundaria en la dimensión 1 partimos de los resultados obtenidos en el Alfa de Cronbach, que en este caso es de 0,429 para los 13 elementos que forman esta primera dimensión perteneciente al grupo de Secundaria, además en cuanto al Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados, se obtiene una puntuación de 0,455.

Tabla 120. Estadísticos de fiabilidad

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</i>	<i>N de elementos</i>
0,429	0,455	13

En la Tabla 121 se recogen los resultados para las estadísticas del elemento. En ella podemos localizar las medias de los elementos que forman la dimensión 1 del grupo de Secundaria. Los elementos cuyas medias están consideradas las más altas son:

- El ítem 1.12 [¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?] con una media de 3,132 y una desviación estándar de 0,761.
- El ítem 1.13 [¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)] con una media de 2,858 y una desviación estándar de 0,848.

Las puntuaciones de los elementos que están consideradas las inferiores por sus resultados, cabe destacar el ítem:

- El ítem R-1.4 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?] con una media de 1,750 una desviación estándar de 0,784.

El resto de puntuaciones se localizan en torno a puntuaciones que oscilan cerca del dos.

Tabla 121. Estadísticos de elemento

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	2,811	0,749
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	2,669	0,840
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	2,061	0,908
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	1,750	0,784
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	2,136	1,000

1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	2,801	0,953
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	2,174	0,925
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	2,207	0,961
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	2,627	0,713
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	2,844	0,918
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	2,584	0,911
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	3,132	0,761
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	2,858	0,848

Para poder consultar los resultados obtenidos en los análisis de las correlaciones de los elementos para el grupo de Secundaria en la dimensión 1 debemos consultar en el anexo 2.

La Tabla 122 recoge los estadísticos del evento de resumen, en ella podemos encontrar el promedio de las medias de ítems para dimensión 1 calculada para el grupo de Secundaria y se localiza en torno a 2,5 y una desviación estándar de 0,76. Son datos considerados buenos en general. Asimismo, podemos observar también los mínimos, máximos, rango y la proporción de máximo sobre el mínimo, y, para concluir, la varianza de los elementos de la escala que no supera el 1,7.

Tabla 122. Estadísticos de elemento de resumen

	<i>Media</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Rango</i>	<i>Máximo/Mínimo</i>	<i>Varianza</i>
<i>Medias de elemento</i>	2,512	1,750	3,132	1,382	1,790	0,164
<i>Varianzas de elemento</i>	0,760	0,510	1,000	0,490	1,962	0,024
<i>Covarianzas entre elementos</i>	0,041	-0,245	0,398	0,643	-1,622	0,021
<i>Correlaciones entre elementos</i>	0,060	-0,342	0,497	0,840	-1,451	0,040

En la Tabla 123 podemos observar las estadísticas de homogeneidad para los ítems de la dimensión 1, calculados para el grupo de estudiantes que pertenecen a la educación Secundaria.

Tabla 123. Estadísticos de total de elemento

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Correlación múltiple</i>	<i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	0,376	0,292	0,349
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	0,200	0,330	0,395
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	0,070	0,214	0,434
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	0,022	0,400	0,443
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	0,011	0,329	0,456
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	0,087	0,100	0,430

R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	-0,083	0,360	0,480
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	0,162	0,219	0,405
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	0,405	0,335	0,345
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	0,316	0,272	0,354
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	0,178	0,196	0,400
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	0,101	0,282	0,422
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	0,249	0,336	0,380

En la Tabla 123 podemos localizar la información que hace referencia a las estadísticas del total del elemento. En cuanto a las puntuaciones obtenidas podemos destacar aquellas puntuaciones que obtienen un nivel de homogeneidad elevado, hablamos de los ítems:

- El ítem 1.1 [¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?] con una puntuación de nivel de homogeneidad de 0,376 y un Alfa de Cronbach si eliminamos este elemento de 0,349. Esta puntuación nos indica que al eliminar éste ítem la fiabilidad se reduce por lo que la presencia de éste ítem e la escala total es relevante.
- El ítem 1.9 [Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?] con una puntuación de nivel de homogeneidad de 0,405 y un Alfa de Cronbach si eliminamos este elemento de 0,345. Con respecto al Alfa de Cronbach si eliminamos este elemento, la fiabilidad de éste ítem con respecto al total,

se reduce en un punto en el primer decimal, por lo que es relevante la presencia de éste ítem.

Aquellos elementos que obtienen una puntuación inferior con respecto al resto de los que forman la escala para el grupo de Secundaria en lo referente a la dimensión 1, podemos destacar los siguientes ítems:

- El ítem R-1.3 [¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)] con una puntuación de nivel de homogeneidad de 0,070 y un Alfa de Cronbach si eliminamos este elemento es de 0,434. Esto nos indica poco cambio sustancial en cuanto a la fiabilidad ya que el valor métrico aumenta a partir del segundo decimal y no es muy relevante para la fiabilidad total.
- El ítem R-1.4 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?] con una puntuación de nivel de homogeneidad de 0,022. Algo muy similar con respecto al ítem anterior ocurre con este ítem en cuanto al Alfa de Cronbach si eliminamos este elemento pues es de 0,443, lo que nos indica que éste ítem tampoco aporta mucho cambio sustancial.
- El ítem R-1.5 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?] con una puntuación de nivel de homogeneidad de 0,011 y un Alfa de Cronbach si eliminamos este elemento de 0,456, puntuación algo superior a la obtenida inicialmente, ya que aumenta en 3 puntos a partir del segundo decimal.
- El ítem 1.6 [Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?] con una puntuación de nivel de homogeneidad de 0,087 y un Alfa de Cronbach si eliminamos este elemento de 0,430, puntuación que no supone mucho cambio con respecto a la fiabilidad total.

En este apartado podemos localizar un elemento cuyo comportamiento para la correlación total de elementos corregida es negativo, hablamos del ítem R-1.7 [Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?] que obtiene una puntuación de - 0,083. Si atendemos al criterio del Alfa de Cronbach si eliminamos dicho elemento se obtiene una puntuación de 0,480, resultado bastante superior a la puntuación inicial.

El resto de elementos obtienen una puntuación en cuanto a la correlación total de elementos corregida que oscila entre el 0,1 y 0,2.

En la Tabla 124 podemos localizar los estadísticos de la escala para este grupo. Concretamente se obtiene una media del 32,66 una varianza del 16,34 y una desviación estándar del 4,04, todo ello perteneciente a los 13 elementos que forman parte del análisis estadístico para el grupo de Secundaria en la dimensión 1.

Tabla 124. Estadísticos de la escala

<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>N de elementos</i>
32,6604	16,349	4,04334	13

7.3.2 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 2

A continuación, pasamos a detallar el análisis estadístico para el grupo de alumnos pertenecientes a la educación secundaria, pero en este momento analizaremos única y exclusivamente los resultados obtenidos en la dimensión 2.

Para este análisis contamos con un total de 204 elementos que corresponden al 90,3% del grupo total de Secundaria, respuestas consideradas como válidas de estudio. Aquellos elementos que no pueden ser valorados ya que forman parte de la eliminación por lista y se basa en todas las variables del procedimiento, ascienden a 22 elementos excluidos, y esto supone el 9,7% de la muestra de estudiantes de Secundaria para dimensión 2.

Comenzaremos pues, con el análisis de fiabilidad de los datos de nuestro estudio pertenecientes a este apartado. Como podemos ver en la Tabla 125, el Alfa de Cronbach asciende a 0,504 para los 9 elementos que forman parte del análisis para este grupo de alumnos de Secundaria de la dimensión 2 y un 0,506 para el Alfa de Cronbach basada en los elementos estandarizados.

Tabla 125. Estadísticos de fiabilidad

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</i>	<i>N de elementos</i>
0,504	0,506	9

En la Tabla 126 localizamos los estadísticos de elemento para este grupo, así como su desviación estándar. Las medias más altas que podemos apreciar en esta tabla, pertenecen a los elementos:

- El ítem R-2.6 [¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?] con una media de 3,254 y una desviación estándar de 0,826.
- El ítem R-2.7 [¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?] con una media de 3,049 y una desviación estándar de 0,829.

En lo que se refiere a las a los elementos cuyas puntuaciones están consideradas como las más inferiores, pero sin apenas importancia, pues la diferencia es mínima, hablamos de los ítems:

- El ítem R-2.2 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?] con una media de 2,274 y una desviación estándar de 0,963.
- El ítem R-2.3 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?] con una media de 2,509 y una desviación estándar de 0,839.

Tabla 126. Estadísticos de elemento

Ítem	Descripción	Media	Desv. Desviación
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	2,696	0,833
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	2,274	0,963
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	2,509	0,839
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	2,740	0,929
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	2,750	0,952
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	3,254	0,826
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	3,049	0,829
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	2,867	0,773
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	2,794	0,869

Para poder consultar los resultados obtenidos en las correlaciones entre los elementos que pertenecen al grupo de Secundaria respecto a la dimensión 2 podemos consultar dicha información en el anexo 2.

En la Tabla 127 se pueden localizar las estadísticas de elemento de resumen que hacen referencia a la dimensión 2 del grupo de estudiantes de Secundaria. Como podemos apreciar en la tabla se pueden ver las medias de elemento que está en torno a 2,77 y su desviación estándar es de 0,758. En las columnas siguientes podemos consultar los resultados que hacen referencia al mínimo, máximo, rango, máximo sobre mínimo y por último la varianza, que en este caso no supera el 0,80.

Tabla 127. Estadísticos de elemento de resumen

	<i>Media</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Rango</i>	<i>Máximo/Mínimo</i>	<i>Varianza</i>
<i>Medias de elemento</i>	2,771	2,275	3,255	0,980	1,431	0,080
<i>Varianzas de elemento</i>	0,758	0,598	0,929	0,331	1,553	0,013
<i>Covarianzas entre elementos</i>	0,077	-0,389	0,595	0,984	-1,529	0,027
<i>Correlaciones entre elementos</i>	0,102	-0,484	0,672	1,156	-1,388	0,044

Con respecto a las estadísticas de homogeneidad para los ítems de la dimensión 2, calculados para el grupo de estudiantes de Secundaria, podemos localizar esta información en la Tabla 128.

Tabla 128. Estadísticos de total de elemento

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Correlación múltiple</i>	<i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	-0,231	0,272	0,606
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	-0,005	0,351	0,555
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	0,187	0,268	0,485
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	0,456	0,482	0,382
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	0,374	0,488	0,414
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	0,317	0,221	0,442

R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,429	0,410	0,403
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,339	0,352	0,438
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	0,222	0,098	0,473

En la Tabla 128 observamos que hay elementos con un nivel de homogeneidad bajo y la correlación elemento-total corregida de esos no supera el 0,2, hablamos del ítem:

- El ítem R-2.3 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?] con una puntuación de 0,187. Si atendemos al criterio de Alfa de Cronbach si eliminamos dicho elemento, obtenemos una puntuación de 0,485, puntuación inferior a la obtenida en el concepto de Alfa de Cronbach que es de 0,504, lo que nos indica que la presencia de éste ítem resta fiabilidad total.

Los ítems cuyas puntuaciones de nivel de homogeneidad se localizan como las más altas para esta dimensión 2, son:

- El ítem R-2.4 [Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?] con una puntuación de 0,456. Si atendemos al criterio de Alfa de Cronbach si eliminamos dicho elemento, obtenemos una puntuación de 0,382, puntuación bastante inferior a la obtenida en el concepto de Alfa de Cronbach que es de 0,504, lo que nos indica que la presencia de éste ítem es bastante relevante para el funcionamiento total de la escala pues le aporta bastante fiabilidad.
- Algo similar ocurre con el ítem R-2.7 [¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?] que obtiene una puntuación de 0,429. Si atendemos al criterio de Alfa

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

de Cronbach si eliminamos dicho elemento, obtenemos una puntuación de 0,403, puntuación bastante inferior a la obtenida en el concepto de Alfa de Cronbach que es de 0,504, lo que nos indica que la presencia de este ítem es necesaria para una correcta fiabilidad total, pues si lo eliminamos perdería un punto en el primer decimal.

Las puntuaciones más significativas, y no solo por su comportamiento negativo, son los ítems 2.1 y R-2.2 ya que obtienen puntuaciones de Alfa de Cronbach si eliminamos el elemento muy adecuadas a lo esperado. Son los ítems:

- El ítem 2.1 [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?] con una puntuación en la correlación total de elementos corregida de -0,231 y un Alfa de Cronbach si eliminamos este ítem es de 0,606. La diferencia de un punto en el primer decimal de esta puntuación nos indica la bajada de fiabilidad total si lo eliminásemos.
- También, el ítem R-2.2 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?] obtiene una puntuación de -0,005 y un Alfa de Cronbach si lo eliminamos que asciende a 0,555, puntuación que nos indica poco cambio sustancial en cuanto a la fiabilidad, puesto que este ítem si se elimina no modificaría mucho la fiabilidad total de la escala.

La puntuación obtenida por el resto de ítems oscila en torno a 0,3 para la correlación total de elementos corregida.

Finalmente, la Tabla 129 recoge los estadísticos totales de la dimensión 2 para los alumnos de Secundaria.

Tabla 129. Estadísticos de escala

<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>N de elementos</i>
24,9363	12,356	3,51504	9

Esta tabla nos muestra que la media de la dimensión 2 es de 24,93, la desviación estándar es de 3,51 y su varianza de 12,35 puntos, para los 9 elementos que forman este apartado.

7.3.3 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Instrumento Completo

Para concluir, a continuación, se presentan los análisis estadísticos que hacen referencia a los estadísticos de los elementos y de la fiabilidad del instrumento al completo para el grupo de estudiantes de Secundaria.

En este apartado contamos con un 88,9% de los casos como válidos, concretamente son 201 respuestas válidas. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento pues en algunos casos puede haber datos faltantes, pero éstos no superan el 11,1%.

La Tabla 130 recoge los resultados obtenidos en el análisis de los estadísticos de fiabilidad. Concretamente el Alfa de Cronbach que se obtiene es de 0,521 y hace referencia a los 22 elementos que forman parte del estudio del instrumento al completo para los alumnos de Secundaria. Además, contamos con un 0,530 para el Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados.

Tabla 130. Estadísticos de fiabilidad

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</i>	<i>N de elementos</i>
0,521	0,530	22

Para poder consultar los estadísticos del evento debemos remitirnos a la Tabla 131.

Tabla 131. Estadísticos de elemento

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	2,791	0,752
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	2,636	0,838
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	2,104	0,907
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	1,771	0,785
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	2,139	0,985
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	2,771	0,942
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	2,179	0,915
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	2,189	0,950
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	2,607	0,699
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	2,830	0,900
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	2,607	0,883
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	3,129	0,763
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	2,870	0,832
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	2,691	0,839
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	2,258	0,955

R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	2,502	0,837
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	2,736	0,930
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	2,751	0,947
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	3,253	0,824
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	3,039	0,829
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	2,860	0,774
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	2,791	0,869

En la Tabla 131 podemos consultar las medias obtenidas para el análisis del instrumento completo. Los tres ítems que obtienen las puntuaciones más altas del instrumento completo corresponden uno de ellos a la dimensión 1 y los dos siguientes corresponden a la dimensión 2. Son los ítems:

- El ítem 1.12 [¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?] con una media de 3,129 y una desviación estándar de 0,763.
- El ítem R-2.6 [¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?] con una media de 3,253 y una desviación estándar de 0,824.
- El ítem R-2.7 [¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?] con una media de 3,039 y una desviación estándar de 0,829.

En cuanto a los resultados inferiores obtenidos de este análisis localizamos los ítems que forman parte de la dimensión 1:

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

- El ítem R.1.3 [¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)] con una puntuación de 2,104 y su desviación estándar es de 0,907.
- El ítem R.1.4 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?] con una puntuación de 1,771 y su desviación estándar es de 0,785.

El resto de ítems se localizan en torno a la media del 2.

Para poder consultar los resultados obtenidos en el análisis de las correlaciones entre los elementos del instrumento completo para el grupo de estudiantes de Secundaria, es necesario recurrir al anexo 2.

Los resultados obtenidos para las estadísticas de elemento de resumen los podemos encontrar en la Tabla 132. Ahí podemos ver el promedio de las medias que obtienen los elementos donde sus resultados se ubican en 2,61 y su desviación estándar es de 0,749, también podemos consultar las puntuaciones para el mínimo, el máximo, el rango, el máximo sobre el mínimo y para concluir, la varianza, que se localiza en torno a 0,13.

Tabla 132. Estadísticos de elemento de resumen

	<i>Media</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Rango</i>	<i>Máximo/Mínimo</i>	<i>Varianza</i>
<i>Medias de elemento</i>	2,614	1,771	3,254	1,483	1,837	0,136
<i>Varianzas de elemento</i>	0,749	0,490	0,970	0,481	1,982	0,017
<i>Covarianzas entre elementos</i>	0,035	-0,400	0,589	0,989	-1,473	0,016
<i>Correlaciones entre elementos</i>	0,049	-0,499	0,668	1,167	-1,341	0,029

En la Tabla 133 se localizan los estadísticos de total de elemento. Se recogen las puntuaciones de cada elemento del instrumento al completo para la correlación total de elementos corregida, así como el Alfa de Cronbach si se elimina ese ítem en concreto.

Tabla 133. Estadísticos de total de elemento

Ítem	Descripción	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	0,377	0,368	0,477
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	0,080	0,400	0,521
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	0,122	0,216	0,515
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	0,016	0,421	0,530
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	0,108	0,384	0,519
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	0,017	0,151	0,534
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	-0,011	0,400	0,538
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	0,146	0,271	0,511
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	0,312	0,365	0,489

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	0,368	0,328	0,472
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	0,231	0,248	0,497
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	0,056	0,309	0,524
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	0,134	0,379	0,513
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	-0,132	0,358	0,554
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	0,094	0,448	0,521
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	0,152	0,340	0,510
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	0,267	0,509	0,489
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa	0,325	0,539	0,478
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	0,237	0,306	0,497
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,245	0,443	0,495
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,236	0,415	0,498
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	0,138	0,187	0,512

Si analizamos los resultados obtenidos en cada elemento, podemos concluir que dos elementos que obtienen un nivel de homogeneidad más alto se localizan en uno en cada dimensión y son los siguientes:

- El ítem R-1.10 [Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?] con un resultado de 0,368 para la correlación total de elementos corregida y un Alfa de Cronbach si eliminamos dicho ítem de 0,472 puntos. Esta puntuación muestra un descenso de un punto en el primer decimal lo que nos indica que la presencia de éste ítem es necesaria para la fiabilidad.
- El ítem R-2.5 [Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa] con un resultado en cuanto a su nivel de homogeneidad es de 0,325 y un Alfa de Cronbach si lo eliminamos de 0,478, puntuación de un punto de diferencia en el primer decimal que indica la relevancia de mantener éste ítem para mejorar la fiabilidad total.

En cuanto a los resultados de los ítems que obtienen las puntuaciones inferiores y que se localizan entre el 0,016 y el 0,090, hablamos de cinco ítems, cuatro de los mismos pertenecientes a la dimensión una y el último perteneciente a la dimensión 2. Además, es importante destacar que todos los elementos obtienen una puntuación de Alfa de Cronbach si eliminamos el elemento adecuado con respecto al Alfa de Cronbach obtenido inicialmente. Hablamos de los ítems:

- El ítem 1.2 [Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?] con un resultado de 0,080 y un Alfa de Cronbach si eliminamos el ítem de 0,521, lo que nos indica poco o nulo cambio sustancial en cuanto a la fiabilidad total si eliminamos éste ítem.
- El ítem R-1.4 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?] con un resultado de 0,016 y un Alfa de Cronbach si eliminamos el ítem de 0,530. La diferencia es mínima pues aumenta un punto en el segundo decimal con respecto a la fiabilidad total si eliminamos este elemento.

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

- El ítem 1.6 [Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?] con un resultado de 0,017 y un Alfa de Cronbach si eliminamos el ítem de 0,534. En este ítem ocurre algo similar al caso anterior, pues si eliminamos éste ítem no varía mucho la puntuación.
- El ítem 1.12 [¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?] con un resultado de 0,056 y un Alfa de Cronbach si eliminamos el ítem de 0,524. Este ítem si lo eliminásemos no aportaría mucha modificación en cuanto a la fiabilidad total de la escala.
- El ítem R-2.2 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?] con un resultado de 0,094 y un Alfa de Cronbach si eliminamos el ítem de 0,521, la misma puntuación que el Alfa de Cronbach, lo que nos indica una nula modificación en cuanto a la fiabilidad total de la escala.

Para concluir, destacar los elementos que obtienen una correlación total de elemento corregida con un valor negativo. Son los ítems:

- El ítem R-1.7 [Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?] con una puntuación de -0,011 y un Alfa de Cronbach si eliminamos el elemento adecuado, de 0,538 puntos, un punto por arriba en cuanto al segundo decimal lo que nos indica poco cambio sustancial en la fiabilidad total de la escala.
- Algo similar le ocurre al ítem 2.1 [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?] con un resultado de -0,132 y un Alfa de Cronbach al eliminar el elemento de 0,554. Esto nos muestra que si eliminamos éste elemento aumenta tres puntos por arriba el segundo decimal, por lo que la presencia de éste ítem resta fiabilidad total.

El resto de las puntuaciones en cuanto a su nivel de homogeneidad, se localizan las puntuaciones en torno a resultados que oscilan entre el 0,1 y el 0,3.

Finalmente, nos encontramos con la Tabla 134 que recoge los estadísticos de la escala. En ella, podemos localizar la media de los elementos que se ubica en 57,51 puntos, una varianza de 32,78 y una desviación estándar de 5,72 para los 22 elementos que forman parte del análisis del instrumento al completo.

Tabla 134. Estadísticos de la escala

<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>N de elementos</i>
57,5124	32,781	5,72548	22

Podemos concluir que los resultados obtenidos en este apartado de análisis corresponden a una información adecuada sobre nuestro estudio.

Capítulo 8: Resultados Estudio Final

En este apartado se ofrecen resultados de análisis métricos clásicos para el grupo total, grupo de Primaria y grupo de Secundaria, organizados de manera similar que se describe a continuación.

8.1 Grupo Total

A continuación, podemos apreciar los estadísticos calculados para el grupo total del alumnado, agrupados los resultados en siguiente orden: en primer lugar se ofrecen datos de estadísticos descriptivos y de homogeneidad de los ítems y de fiabilidad para la dimensión 1 del instrumento, a continuación estadísticos descriptivos de elementos, de homogeneidad y fiabilidad para la dimensión 2 y, finalmente, estadísticos de homogeneidad de ítems del instrumento total (las dimensiones 1 y 2 conjuntamente), así como la fiabilidad del instrumento completo.

8.1.1 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 1

En este caso, contamos con 942 casos válidos de respuestas, que forma un 88,8% del grupo total. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento, pues en algunos casos puede haber datos faltantes, pero éstos no superan 11,2%.

El alfa de Cronbach de la dimensión 1, la cual reúne 13 ítems/preguntas del instrumento, calculado como la consistencia interna en el grupo total del alumnado es de 0,414 y para elementos estandarizados es de 0,432 (Tabla 135).

Tabla 135. Estadísticos de fiabilidad

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</i>	<i>N de elementos</i>
0,414	0,432	13

Tabla 136. Estadísticos de elemento

Ítem	Descripción	Media	Desv. Desviación
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	2,97	0,769
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	2,75	0,891
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	2,14	0,977
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	1,70	0,830
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	1,97	0,985
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	2,70	1,033
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	2,04	0,944
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	2,21	1,032
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	2,69	0,776
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	2,85	1,002
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	2,55	1,003
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	3,14	0,811
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	3,02	0,854

Desde la Tabla 136 de estadísticos de elementos, podemos observar que las medias más altas corresponden a los ítems:

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

- ¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas? con la media de 2,97 y desviación estándar de 0,769 puntos.
- ¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as? con la media de 3,14 y desviación de 0,811 puntos.
- ¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...) con la media de 3,02 y la desviación de 0,854 puntos.

Asimismo, las medias más bajas corresponden a los ítems:

- Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor? con la media de 1,70 y desviación estándar de 0,830 puntos.
- Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre? con la media de 1,97 y la desviación de 0,985 puntos.

A continuación, en la Tabla 137 podemos observar las estadísticas resumen de los elementos.

Tabla 137. Estadísticos de elemento de resumen

	<i>Media</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Rango</i>	<i>Máximo/Mínimo</i>	<i>Varianza</i>
<i>Medias de elemento</i>	2,517	1,700	3,139	1,439	1,847	0,209
<i>Varianzas de elemento</i>	0,848	0,591	1,068	0,477	1,807	0,032

La Tabla 137 nos muestra que el promedio de las medias de ítems para la dimensión 1, calculada a partir del grupo de estudiantes conjunto (los de Primaria y Secundaria conjuntamente), es de 2,52 y desviación estándar es de 0,848. Son datos bastante buenos en general, y muestran una media alta con desviación menor de 1 punto de la escala. Asimismo, podemos observar los mínimos, máximos, rango y la proporción de máximo sobre el mínimo, y, finalmente, la varianza de los elementos de la escala que no supera 0,2.

A continuación, podemos observar las estadísticas de homogeneidad para los ítems de la dimensión 1, calculados para el grupo total de estudiantes, en la Tabla 138.

Tabla 138. Estadísticos de total de elemento

Ítem	Descripción	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	0,284	0,319	0,359
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	0,267	0,301	0,357
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	0,008	0,159	0,438
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	0,045	0,265	0,422
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	0,059	0,270	0,423
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	0,047	0,066	0,428
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	0,048	0,243	0,425
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	0,178	0,184	0,383
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	0,265	0,285	0,363
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	0,232	0,170	0,365
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	0,184	0,154	0,381

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	0,104	0,212	0,406
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	0,221	0,273	0,373

Desde la Tabla 138 podemos observar que hay elementos con un nivel de homogeneidad bajo, y la correlación elemento-total corregida de éstos no supera 0,1, tales como:

- ¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...).
- Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?
- Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?
- Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?
- Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?

Asimismo, en los mismos elementos se puede observar que, si los eliminásemos de la dimensión 1, el Alfa subiría unas décimas de punto, lo que se observa desde la columna final.

Además, existen elementos que aportan de manera productiva a la consistencia interna de la escala basada en la dimensión 1, entre 0,1-0,2 puntos de correlación total-elemento corregida, como:

- ¿Te gustan las asignaturas difíciles?
- Cuando tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?

- ¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?
- ¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)

El resto de ítems de la dimensión aportan de manera productiva a la consistencia interna de la escala basada en la dimensión 1, entre 0,2-0,3 puntos de correlación total-elemento corregida.

A continuación, nos encontramos con la Tabla 139 que resume los resultados de la correlación entre elementos, en la que, a diferencia del formato del resto de tablas de todo el trabajo que aquí se presenta, hemos eliminado la formulación de los ítems para facilitar la lectura y comprensión de los datos, para consultar esta formulación se puede recurrir a la Tabla 22 y Tabla 23.

Tabla 139. Correlación entre los elementos para la dimensión 1

	1.1	1.2	R-1.3	R-1.4	R-1.5	1.6	R-1.7	1.8	1.9	R-1.10	R-1.11	1.11	1.12
1.1	1,000	0,429	-0,081	-0,104	-0,140	0,028	-0,178	0,277	0,431	0,064	0,011	0,251	0,328
1.2	0,429	1,000	-0,200	-0,073	-0,077	0,084	-0,064	0,328	0,365	0,040	-0,031	0,152	0,310
R-1.3	-0,081	-0,200	1,000	0,126	-0,010	-0,131	0,047	-0,065	-0,078	0,249	0,243	-0,081	-0,035
R-1.4	-0,104	-0,073	0,126	1,000	0,423	-0,106	0,345	-0,073	-0,117	0,029	0,090	-0,239	-0,215
R-1.5	-0,140	-0,077	-0,010	0,423	1,000	0,040	0,403	-0,054	-0,118	0,042	0,055	-0,167	-0,190
1.6	0,028	0,084	-0,131	-0,106	0,040	1,000	0,061	-0,001	0,058	0,009	-0,037	0,150	0,087
R-1.7	-0,178	-0,064	0,047	0,345	0,403	0,061	1,000	-0,105	-0,117	0,084	0,072	-0,219	-0,213
1.8	0,277	0,328	-0,065	-0,073	-0,054	-0,001	-0,105	1,000	0,352	0,002	-0,039	0,073	0,204
1.9	0,431	0,365	-0,078	-0,117	-0,118	0,058	-0,117	0,352	1,000	-0,019	-0,012	0,173	0,302
R-1.10	0,064	0,040	0,249	0,029	0,042	0,009	0,084	0,002	-0,019	1,000	0,346	0,030	0,067
R-1.11	0,011	-0,031	0,243	0,090	0,055	-0,037	0,072	-0,039	-0,012	0,346	1,000	0,022	0,034
1.12	0,251	0,152	-0,081	-0,239	-0,167	0,150	-0,219	0,073	0,173	0,030	0,022	1,000	0,381

Así mismo, se ha calculado la tabla de correlaciones entre los elementos de la dimensión 1 y las correlaciones más altas que se pueden señalar son entre los ítems:

- El ítem 1.1 [¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?] Y el ítem 1.2 [Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú sólo?] con una puntuación de 0,429.
- El ítem 1.1 [¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?] y el ítem 1.9 [Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?] con una puntuación de 0,431.

Las correlaciones más altas y negativas son entre los ítems:

- El ítem 1.11 [Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?] Y el ítem R-1.4 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?] con una puntuación de - 0,239.
- También la correlación entre el ítem 1.11 [Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?] Y el R-1.7 [Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?] con una puntuación de - 0,219.
- Con la misma puntuación que en el anterior caso, nos encontramos con el ítem R-1.7 [Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?] Y 1.12 [¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)].

Tabla 140. Estadísticos de escala

<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>N de elementos</i>
32,72	17,854	4,225	13

Finalmente, en la Tabla 140 podemos observar los estadísticos totales de la dimensión 1 que nos muestra que la media de la dimensión es de 32,72, la desviación estándar es de 4,23 y la varianza de 17,9 puntos. Los ítems de la dimensión son trece en total.

8.1.2 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 2

A continuación, vamos a exponer los estadísticos de los elementos y su fiabilidad de la dimensión 2. En este apartado, nos encontramos con un total de 921 elementos que conforman el 86,8% de la muestra del grupo total. Como elementos excluidos, nos encontramos con el 13,2% que hacen referencia a la eliminación por lista que se basa en todas las variables del procedimiento.

En cuanto al Alfa de Cronbach de esta segunda dimensión, es de 0,501 para los 9 ítems del instrumento calculado como la consistencia interna en el grupo total de alumnado, y en cuanto a los elementos estandarizados es de 0,502 (Tabla 141).

Tabla 141. Estadísticos de fiabilidad

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</i>	<i>N de elementos</i>
0,501	0,502	9

A continuación, en la Tabla 142 podemos observar los resultados de los estadísticos de elementos, y las puntuaciones más altas que localizamos son:

- El ítem R-2.6 con la descripción de [¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?] con una media de 3,20 y una desviación estándar de 0,880.

- El R-2.7 que hace referencia a [¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?] con una media de 2,95 y una desviación estándar de 0,906.
- Por último, destacar el ítem R-2.8 [¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho? de 2,84 de media y 0,855 de desviación estándar.

Las medias obtenidas como las más inferiores son:

- El ítem R-2.2 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?] con media de 2,20 y una desviación estándar de 0,993.
- El siguiente ítem con menor puntuación es el ítem R-2.3 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?] con 2,48 de media y 0,928 de desviación estándar.

Tabla 142. Estadísticos de elemento

Ítem	Descripción	Media	Desv. Desviación
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	2,82	0,907
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	2,20	0,993
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	2,48	0,928
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	2,80	0,988
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	2,73	1,001
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	3,20	0,880
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	2,95	0,906
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	2,84	0,855

R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	2,68	1,004
-------	--	------	-------

Siguiendo con las estadísticas resumen de los elementos, podemos ver las puntuaciones en la Tabla 143. En ella podemos observar el promedio de las medias que hacen referencia a la dimensión 2. Para ello, hemos realizado los cálculos del grupo de estudiantes con unos resultados de 2,744 y una desviación estándar de 0,887. Los resultados obtenidos muestran unas puntuaciones favorables cuya media es alta con una desviación menor de 1 punto de la escala. También observamos los resultados obtenidos en el mínimo, el máximo, el máximo/mínimo y, por último, la varianza de los elementos que no alcanza el 0,08.

Siguiendo con el análisis estadístico, pasamos a estudiar la homogeneidad para los ítems de la dimensión 2 que se han analizado para el grupo total y se recogen en la Tabla 143.

Tabla 143. Estadísticos de elemento de resumen

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Correlación múltiple</i>	<i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	-0,200	0,170	0,596
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	0,025	0,221	0,539
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	0,140	0,193	0,498
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	0,435	0,462	0,389
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	0,408	0,452	0,399
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	0,334	0,189	0,434

R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,374	0,332	0,419
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,349	0,310	0,430
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	0,192	0,080	0,482

En esta tabla observamos que el ítem con un nivel de homogeneidad bajo y con una correlación elemento-total corregida no supera el 0,1 es el ítem R-2.2 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?].

Además, el ítem 2-1 con una descripción de [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?] tiene una correlación total de elementos corregida con un carácter negativo de -0,200.

En cuanto a los resultados obtenidos con una puntuación más alta, nos encontramos con el ítem R-2.4 [Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?] con un resultado de 0,435 y el ítem R-2.5 con un resultado de 0,408 y una descripción de [Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?].

Además, si tenemos en cuenta el Alfa de Cronbach si eliminamos el elemento, nos encontramos con el ítem R-2.4 [Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?] y R-2.5 [Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?] cuyo resultado aumenta significativamente. En esta situación encontramos también, el ítem con carácter negativo 2.1 [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?].

Si atendemos a aquellos ítems que aportan de manera significativa entre 0,1 y 0,2 puntos de correlación total-elemento corregida, a la consistencia interna de la escala, nos encontramos con los ítems:

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

- R-2.2 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?] con una puntuación de 0,025.
- R-2.3 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?] con 0,140.
- R-2.9 [¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?] con un resultado de 0,192.

De esta forma, el resto de ítems aportan de manera productiva a la escala entre 0,3 y 0,4 puntos de correlación total-elemento corregida. En la tabla siguiente, podemos localizar la información referida a los resultados de la correlación entre elementos –ver Tabla 144-. Al igual que en la tabla anterior, hemos decidido eliminar la formulación de los ítems para facilitar la lectura, así que, para poder consultar dicha formulación se puede recurrir a la Tabla 22 y Tabla 23 de este mismo trabajo.

Tabla 144. Correlaciones entre elementos. Dimensión 2

	2.1	R- 2.2	R-2.3	R-2.4	R-2.5	R-2.6	R-2.7	R-2.8	R-2.9
2.1	1,000	-0,344	-0,293	-0,041	-0,039	0,013	0,019	0,063	-0,162
R- 2.2	-0,344	1,000	0,384	0,003	-0,008	-0,092	0,052	0,013	0,072
R-2.3	-0,293	0,384	1,000	0,073	0,110	0,003	0,066	0,014	0,123
R-2.4	-0,041	0,003	0,073	1,000	0,664	0,289	0,159	0,169	0,175
R-2.5	-0,039	-0,008	0,110	0,664	1,000	0,258	0,134	0,152	0,142
R-2.6	0,013	-0,092	0,003	0,289	0,258	1,000	0,307	0,251	0,177
R-2.7	0,019	0,052	0,066	0,159	0,134	0,307	1,000	0,542	0,101
R-2.8	0,063	0,013	0,014	0,169	0,152	0,251	0,542	1,000	0,076
R-2.9	-0,162	0,072	0,123	0,175	0,142	0,177	0,101	0,076	1,000

Para concluir la Dimensión 2, la Tabla 145 recoge los resultados obtenidos en los estadísticos totales de esta dimensión.

Tabla 145. Estadísticos de escala

<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>N de elementos</i>
24,70	14,395	3,794	9

Esta tabla nos muestra como la media de la dimensión dos es de 24.70 algo inferior a la dimensión 1 que se localizaba en 32,72. En cuanto a la desviación estándar de esta dimensión 2 obtenemos unas puntuaciones de 3,8 y la varianza de 14,3 para un total de 9 elementos.

8.1.3 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Instrumento Completo

En este apartado vamos a estudiar el análisis de datos estadísticos que hacen referencia al instrumento total. Para ello, el estudio parte de 873 casos considerados válidos de respuesta con un porcentaje de 82,3% del grupo total. En lo que se refiera a los casos de datos faltantes, es decir, la eliminación por lista que se basa en las variables del procedimiento, nos encontramos con una cantidad de 17,7%.

Además de estos datos, también cabe destacar la importancia del Alfa de Cronbach de este apartado que contempla el instrumento al completo y que se localiza en una puntuación de 0,524 para un total de 22 elementos calculado como la consistencia interna del grupo total y para los elementos estandarizados es de 0,520, ver Tabla 146.

Tabla 146. Estadísticos de fiabilidad

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</i>	<i>N de elementos</i>
0,524	0,520	22

En la Tabla 147 podemos encontrar los resultados obtenidos de las medias de ítems para el análisis del instrumento completo, que se ha calculado a partir del grupo total, tanto

estudiantes de Primaria como de Secundaria, y se obtiene una puntuación de 2,607 y una desviación estándar de 0,86, y muestra una media alta con desviación menor a 1. La tabla también recoge los datos que hacen referencia al mínimo, máximo, rango y la proporción de máximo sobre el mínimo. Por último, encontramos la puntuación obtenida de la varianza y podemos ver como no supera el 0,17 de la escala.

Tabla 147. Resumen de estadísticos de elemento

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/Mínimo	Varianza
Medias de elemento	2,607	1,704	3,200	1,496	1,878	0,162
Varianzas de elemento	0,859	0,593	1,053	0,460	1,777	0,022

A continuación, en la Tabla 148, podemos encontrar los resultados obtenidos en los estadísticos de elemento para el instrumento completo.

Tabla 148. Estadísticos total elemento

Ítem	Descripción	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	0,177	0,325	0,510
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	0,116	0,320	0,519
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	0,110	0,161	0,520
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	0,049	0,291	0,528

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

	Ante la dificultad para resolver un ejercicio,	0,149	0,339	0,514
R-1.5	¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?			
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	0,025	0,090	0,536
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	0,096	0,281	0,522
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	0,076	0,211	0,527
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	0,109	0,294	0,519
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	0,365	0,222	0,474
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	0,305	0,196	0,485
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	0,075	0,230	0,524
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	0,132	0,292	0,516
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	-0,096	0,252	0,551
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	0,112	0,358	0,520
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	0,139	0,217	0,515
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	0,320	0,483	0,483
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	0,339	0,488	0,479
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	0,238	0,231	0,499

R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,223	0,340	0,502
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,233	0,329	0,501
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	0,158	0,112	0,512

De estos análisis estadísticos concluimos que el resultado con una puntuación más elevada se encuentra en la dimensión una y es el ítem:

- R-1.10 con una puntuación de 0,365 y una descripción [Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?]. Seguido de esta puntuación, encontramos el ítem R-2.5, localizado en la dimensión dos y con una puntuación muy cercana a la anterior de 0,339.

Los ítems con una puntuación que se caracteriza por un nivel de homogeneidad bajo y cuya correlación elemento-total corregida no supera el 0,1 los localizamos a todos en la dimensión una y son:

- 1.6 [Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?] con 0,025.
- R-1.4 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?] con 0,049.
- 1.12 [¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?] con 0,075.
- 1.8 [¿Te gustan las asignaturas difíciles?] con 0,076.
- R-1.7 [Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?] con 0,096.

Y, por último, destacar el único ítem con carácter negativo que corresponde a la dimensión dos y el ítem:

- 2.1 [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?] con un resultado de -0,096.

Los resultados obtenidos de los estadísticos totales del instrumento total podemos localizarlos en la Tabla 149 y cómo podemos apreciar, la media del instrumento total es de 57,36 su desviación estándar de 6,15 y la varianza de 37,8, todo ello respecto a los 22 ítems que forman el instrumento al completo.

Tabla 149. Estadísticos de la escala

<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>N de elementos</i>
57,36	37,800	6,148	22

8.2 Grupo Primaria

En este apartado vamos a analizar los resultados obtenidos para el grupo de Primaria. Para ello, la información la vamos a distribuir de la siguiente forma: en primer lugar, tendremos los datos de estadísticos descriptivos y de homogeneidad de los ítems, además de la fiabilidad para la dimensión 1 del instrumento. Seguidamente, localizaremos la información referida a los estadísticos descriptivos de elementos, de homogeneidad y fiabilidad para la dimensión 2 y, para concluir, los estadísticos de homogeneidad de fiabilidad del instrumento al completo, es decir, las dimensiones 1 y 2 juntas, además de la fiabilidad del instrumento al completo.

8.2.1 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 1

Así pues, empezando por los análisis de la dimensión 1, empezamos analizando los 223 casos válidos de respuestas que hacen un total del 84,2% del grupo de Primaria. El 15,8% hace referencia a los casos en los que puede haber datos faltantes, es decir aquellos que hacen referencia a la eliminación por lista de todas las variables del procedimiento.

En lo que se refiere a la Alfa de Cronbach del grupo de Primaria de la dimensión 1, se obtiene un 0,360, lo que nos indica una consistencia interna en el grupo de los alumnos de

Primaria adecuada. En cuanto a los elementos estandarizados es de 0,382. Y el número de elementos es de 13 para el grupo total de Primaria. Todos estos datos se recogen en la Tabla 150.

Tabla 150. Estadísticos de fiabilidad

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</i>	<i>N de elementos</i>
0,360	0,382	13

Tabla 151. Estadísticos de elemento dimensión 1 grupo Primaria

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	3,32	0,718
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	3,06	0,954
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	2,48	1,098
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	1,71	0,939
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	1,63	0,880
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	2,35	1,109
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	1,83	0,965
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	2,36	1,114
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	2,93	0,827
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	2,78	1,154
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	2,56	1,092
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	3,13	0,904
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	3,26	0,820

Los resultados que se recogen en la Tabla 151 nos indican las medias obtenidas de los trece ítems que forman el estudio del análisis de la dimensión 1 del grupo de alumnos de Primaria.

Como podemos observar los ítems con una puntuación en las medias más alta corresponde a:

- [¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?] con una puntuación de 3,32 y desviación de 0,718 puntos.
- 1.13 [¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)] con una media de 3,26 y su desviación estándar de 0,820 puntos.

Aquellos ítems que obtienen la puntuación más inferior en sus medias son los siguientes:

- R-1.4 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?] con una media de 1,71 y su desviación estándar de 0,939 puntos.
- R-1.5 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?] con una media de 1,63 y su desviación estándar de 0,880 puntos.

En la Tabla 152 se recogen los datos que hacen referencia a las estadísticas del elemento de la dimensión 1 del grupo de Primaria. Como podemos apreciar, se obtiene una media de 2,58 y una desviación estándar de 0,95. En general apreciamos unos buenos resultados ya que se da una media alta con desviación menor de un punto de la escala. Además, podemos apreciar no solo el mínimo, máximo, rango y máximo sobre el mínimo, sino que también, obtenemos los datos que hacen referencia a la varianza de los elementos de la escala de la dimensión 1 del grupo de Primaria y concluimos que no supera el 0,34.

Tabla 152. Estadísticos de elemento de resumen de la dimensión 1 grupo Primaria.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/Mínimo	Varianza
Medias de elemento	2,571	1,628	3,318	1,691	2,039	0,336
Varianzas de elemento	0,953	0,515	1,332	0,817	2,585	0,069

Para analizar la homogeneidad de los trece ítems de la dimensión 1 para el grupo de alumnos de Primaria pasamos a hacer los análisis oportunos cuyos resultados se recogen en la Tabla 153.

Tabla 153. Estadísticos de total de elemento Dimensión 1 grupo Primaria.

Ítem	Descripción	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	0,186	0,244	0,326
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	0,240	0,248	0,299
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	0,076	0,227	0,359
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	0,070	0,410	0,358
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	0,119	0,425	0,342
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	-0,002	0,050	0,389

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	0,102	0,264	0,347
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	0,127	0,195	0,339
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	0,082	0,267	0,353
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	0,122	0,259	0,341
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	0,167	0,186	0,323
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	0,061	0,222	0,360
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	0,272	0,250	0,296

Analizando los resultados que se recogen en la Tabla 153 y qué hacen referencia al nivel de homogeneidad, nos encontramos con ítems cuyo nivel de homogeneidad es bajo y cuya correlación elemento- total corregida no supera el 0,1, estos ítems son:

- El ítem 1.12 [¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?] con una puntuación de 0,061.
- El ítem R-1.4 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?] con una puntuación de 0,070.
- El ítem R-1.3 [¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)] con una puntuación de 0,076.
- Y el ítem 1.9 [Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?] con una puntuación de 0,082.

Si analizamos los resultados obtenidos en la columna de Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido, nos damos cuenta de que con estos ítems que acabamos de destacar porque no superan el 0,1 de puntuación, encontramos que el Alfa alcanzaría valores muy próximos Alfa de Cronbach inicial 0,360.

Con un nivel de homogeneidad que presenta un carácter negativo nos encontramos con el ítem 1.6 [Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?] con -0,002 de puntuación.

Y, por último, los ítems que presentan un nivel de homogeneidad superior al resto y que forman la dimensión 1 del grupo de Primaria son:

- 1.2 [Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?] con 0,240 de puntuación.
- Y el ítem 1.13 [¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)] con 0,272 de puntuación.

En la Tabla 154, podemos localizar la información referida a los resultados de la correlación entre elementos. Para facilitar la comprensión de los datos al lector, hemos decidido eliminar la redacción de los ítems, pues se hacía algo incomprensible, por ello, en caso de necesitar aclaración de dicha redacción, se puede recurrir a la Tabla 22 y Tabla 23 de este mismo trabajo.

Tabla 154. Correlaciones entre elementos. Dimensión 1 Grupo Primaria

	1.1	1.2	R-1.3	R-1.4	R-1.5	1.6	R-1.7	1.8	1.9	R-1.10	R-1.11	1.12	1.13
1.1	1,000	0,321	-0,029	-0,118	-0,104	-0,001	-0,138	0,136	0,332	-0,047	-0,039	0,262	1,000
1.2	0,321	1,000	-0,173	0,004	-0,060	0,078	-0,048	0,289	0,233	0,032	0,003	0,279	0,321
R-1.3	-0,029	-0,173	1,000	0,029	0,046	-0,137	0,054	-0,033	-0,163	0,370	0,285	0,038	-0,029
R-1.4	-0,118	0,004	0,029	1,000	0,595	-0,062	0,385	-0,163	-0,124	0,055	0,035	-0,170	-0,118
R-1.5	-0,104	-0,060	0,046	0,595	1,000	-0,058	0,436	-0,087	-0,146	0,018	-0,002	-0,069	-0,104
1.6	-0,001	0,078	-0,137	-0,062	-0,058	1,000	0,017	0,096	0,065	-0,113	0,006	0,085	-0,001
R-1.7	-0,138	-0,048	0,054	0,385	0,436	0,017	1,000	-0,078	-0,093	0,089	0,118	-0,138	-0,138
1.8	0,136	0,289	-0,033	-0,163	-0,087	0,096	-0,078	1,000	0,310	-0,034	-0,116	0,234	0,136
1.9	0,332	0,233	-0,163	-0,124	-0,146	0,065	-0,093	0,310	1,000	-0,237	-0,103	0,272	0,332
R-1.10	-0,047	0,032	0,370	0,055	0,018	-0,113	0,089	-0,034	-0,237	1,000	0,350	0,008	-0,047
R-1.11	-0,039	0,003	0,285	0,035	-0,002	0,006	0,118	-0,116	-0,103	0,350	1,000	0,040	-0,039
1.12	0,311	0,153	-0,081	-0,184	-0,097	0,057	-0,239	0,096	0,150	-0,107	0,003	0,348	0,311
1.13	0,262	0,279	0,038	-0,170	-0,069	0,085	-0,138	0,234	0,272	0,008	0,040	1,000	0,262

Para finalizar el análisis de la dimensión 1 para el grupo de Primaria, observamos los resultados obtenidos en los estadísticos totales de esta dimensión en la Tabla 155.

Tabla 155. Estadísticos de escala

<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>N de elementos</i>
33,42	18,551	4,307	13

Esta tabla nos muestra como la media de la dimensión 1 es de 34,42. En cuanto a la desviación estándar de esta dimensión 1 obtenemos unas puntuaciones de 4,307 y la varianza de 18,55 para un total de los 13 elementos.

8.2.2 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 2

En cuanto al análisis de datos para el grupo de Primaria, pero esta vez la dimensión 2, tenemos un total de 214 casos válidos que equivalen a 80,8% del grupo total de alumnos de Primaria en la dimensión 2. Además, la eliminación por lista que se basa en todas las variables del procedimiento, pues en algunos casos puede haber datos faltantes, no supera el 19,2%. El Alfa de Cronbach para este grupo se localiza en un 0,517 para esta dimensión que reúne un total de 9 elementos y cuya puntuación de elementos estandarizados asciende al 0,520 -ver Tabla 156-.

Tabla 156. Estadísticos de fiabilidad

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</i>	<i>N de elementos</i>
0,517	0,520	9

En la Tabla 157 encontramos los estadísticos de elementos que corresponden a la dimensión 2 del grupo de Primaria.

Tabla 157. Estadísticos de elementos

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	3,07	1,016
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	1,80	0,903
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	2,40	1,020
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	2,84	1,077
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	2,77	1,096
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	3,09	0,948
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	2,63	0,973
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	2,63	0,959
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	2,50	1,217

En la Tabla 157 localizamos las medias correspondientes a los ítems de la dimensión dos para el grupo de Primaria. Como podemos apreciar los ítems cuyas medias se localizan en las puntuaciones más altas corresponden a:

- Ítem R-2.6 [¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?] con una media de 3,09 y una desviación estándar de 0,948.
- Ítem 2.1 [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?] con una media de 3,07 y una desviación estándar de 1,016.

Los ítems cuyas medias son las más inferiores de los 9 ítems son:

- Ítem R-2.2 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?] con una media de 1,80 y una desviación estándar de 0,903.
- Ítem R-2.3 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?] con una media de 2,40 y una desviación estándar de 1,020.

A continuación, en la Tabla 158 podemos observar las estadísticas resumen de los elementos. Para ello, al estudiar la homogeneidad de los nueve ítems de la dimensión 2 para el grupo de alumnos de Primaria encontramos el promedio de las medias es de 2,637 y su desviación estándar es de 1,055. Estos datos pueden considerarse como buenos en general. Además, podemos estudiar también los mínimos, máximos, rango y proporción de máximo sobre el mínimo y finalmente, en la última columna de la misma tabla, localizamos la varianza que se ubica en el 0,152.

Tabla 158. Estadísticos de elemento de resumen

	<i>Media</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Rango</i>	<i>Máximo/Mínimo</i>	<i>Varianza</i>
<i>Medias de elemento</i>	2,637	1,804	3,089	1,285	1,712	0,152
<i>Varianzas de elemento</i>	1,055	0,816	1,481	0,665	1,816	0,041

A continuación, vamos a estudiar las estadísticas de homogeneidad para los 9 ítems que conforman la dimensión 2, calculados para el grupo total de Primaria, y que se recogen dichos resultados en la Tabla 159.

Tabla 159. Estadísticos de total de elemento

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Correlación múltiple</i>	<i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	0,186	0,244	0,326
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	0,240	0,248	0,299
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	0,076	0,227	0,359
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	0,070	0,410	0,358
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	0,119	0,425	0,342
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	-0,002	0,050	0,389
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,102	0,264	0,347
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,127	0,195	0,339
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	0,082	0,267	0,353

En la Tabla 159 se recogen los resultados, como ya hemos comentado, del nivel de homogeneidad con respecto a los 9 ítems de la dimensión 2 del grupo de Primaria. Podemos apreciar que algunos de estos resultados de homogeneidad son algo bajos y puntúan con una correlación elemento-total corregida que no supera el 0,1. Además si atendemos al Alfa de Cronbach si eliminamos estos elementos, podemos apreciar que son los que mayor puntuación obtienen en este criterio. Estos ítems son:

- El ítem R-2.3 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?] con un nivel de homogeneidad de 0,076.
- El ítem R-2.4 [Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?] con un nivel de homogeneidad de 0,070.
- El ítem R-2.9 [¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?] con un nivel de homogeneidad de 0,082.
- El ítem con un nivel de homogeneidad característico por su carácter negativo es:
- El ítem R-2.6 [¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?] con un nivel de homogeneidad de 0,002.

De la misma forma, resulta interesante destacar también aquellos ítems cuyos resultados presentan un nivel de homogeneidad elevado, hablamos de los siguientes:

- El ítem R-2.2 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?] con un nivel de homogeneidad de 0,240.
- El ítem 2.1 [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?] con un nivel de homogeneidad de 0,186.

El resto de elementos estudiados obtienen un resultado en la correlación elemento-total corregida que se localiza en torno al 0,13.

A continuación, podemos apreciar en la Tabla 160 el resumen de los resultados de la correlación entre los elementos de la dimensión 2 para el grupo total de alumnos de Primaria, en la que hemos eliminado la descripción de los ítems para facilitar la lectura, así pues, en caso de necesitar consultar la formulación de dichos ítems se puede recurrir a la Tabla 22 y Tabla 23 de este mismo trabajo.

Tabla 160. Correlaciones entre elementos de la dimensión 2 del grupo de Primaria.

	2.1	R- 2.2	R-2.3	R-2.4	R-2.5	R-2.6	R-2.7	R-2.8	R-2.9
2.1	1,000	0,407	-0,176	-0,125	-0,105	0,119	-0,194	0,289	0,404
R- 2.2	0,407	1,000	-0,292	-0,083	-0,056	0,123	-0,032	0,320	0,371
R-2.3	-0,176	-0,292	1,000	0,210	0,060	-0,071	0,076	-0,095	-0,105
R-2.4	-0,125	-0,083	0,210	1,000	0,411	-0,116	0,339	-0,037	-0,132
R-2.5	-0,105	-0,056	0,060	0,411	1,000	-0,009	0,420	-0,036	-0,069
R-2.6	0,119	0,123	-0,071	-0,116	-0,009	1,000	0,049	-0,024	0,114
R-2.7	-0,194	-0,032	0,076	0,339	0,420	0,049	1,000	-0,104	-0,124
R-2.8	0,289	0,320	-0,095	-0,037	-0,036	-0,024	-0,104	1,000	0,349
R-2.9	0,404	0,371	-0,105	-0,132	-0,069	0,114	-0,124	0,349	1,000

Siguiendo con el análisis de la dimensión 2 para el grupo de Primaria y ya para finalizar, observamos los resultados obtenidos en los estadísticos totales de esta dimensión en la Tabla 161.

Tabla 161. Estadísticos de escala

<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>N de elementos</i>
23,73	17,560	4,190	9

Esta tabla nos muestra como la media de la dimensión 2 es de 23,73 y su desviación estándar es de 4,190 y la varianza de 17,560 para un total de los 9 elementos que conforman la escala en esta dimensión.

8.2.3 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Instrumento Completo

En este siguiente apartado vamos a estudiar los resultados obtenidos en el análisis estadístico calculados para el grupo total de alumnado perteneciente a la educación Primaria pero esta vez, para el instrumento al completo.

En este caso, contamos con 194 elementos casos que supone un 73,2% del grupo total. Además, podemos observar que los elementos excluidos suponen un 26,8%, datos que responden a que quizá pueden faltar algunos datos. En cuanto al Alfa de Cronbach cabe destacar que la dimensión 2 se completa en 22 elementos del instrumento y presenta una consistencia interna en el grupo total de 0,521 y para los elementos estandarizados es de 0,506. Estos resultados se pueden consultar en la Tabla 162.

Tabla 162. Estadísticos de fiabilidad

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</i>	<i>N de elementos</i>
0,521	0,506	22

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

Los resultados pertenecientes a las medias de los elementos que corresponden al análisis del instrumento completo, han sido calculados a partir del grupo total de alumnos de Primaria. Estos resultados se pueden apreciar en la Tabla 163 y como podemos ver, se obtienen una puntuación de 2,597 y una desviación estándar de 0,994. En esta tabla también podemos apreciar los resultados obtenidos para el mínimo, máximo, rango y la proporción de máximo sobre el mínimo. Por último, encontramos la puntuación obtenida de la varianza y podemos ver como se localiza en 0,253.

Tabla 163. Resumen estadísticos de elemento

	<i>Media</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Rango</i>	<i>Máximo/Mínimo</i>	<i>Varianza</i>
<i>Medias de elemento</i>	2,597	1,644	3,320	1,675	2,019	0,253
<i>Varianzas de elemento</i>	0,994	0,529	1,495	0,965	2,823	0,060

La Tabla 164 se recoge los resultados obtenidos en los estadísticos de elemento para el instrumento completo.

Tabla 164. Estadísticos de total de elemento

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Correlación múltiple al cuadrado</i>	<i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	-0,033	0,327	0,532
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	0,081	0,286	0,521
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	0,273	0,258	0,487

R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	0,137	0,444	0,512
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	0,165	0,461	0,508
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	-0,059	0,197	0,547
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	0,192	0,366	0,503
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	-0,020	0,297	0,541
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	-0,096	0,340	0,542
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	0,362	0,316	0,468
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	0,380	0,317	0,466
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	0,019	0,281	0,529
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	0,139	0,301	0,512
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	-0,099	0,296	0,551
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	0,205	0,400	0,501
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	0,106	0,293	0,517
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	0,315	0,669	0,479

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa	0,335	0,659	0,475
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	0,416	0,380	0,466
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,221	0,345	0,498
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,218	0,384	0,499
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	0,127	0,227	0,515

Los resultados obtenidos en el análisis de homogeneidad se recogen en la Tabla 164 y se pueden resumir, destacando aquellos resultados cuyas puntuaciones se ubican en torno al 0,1 sin superarlo, hablamos de los siguientes ítems que ambos se encuentran en la dimensión 1 del instrumento:

- El ítem 1.2 [Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?] con un resultado de 0,081.
- El ítem 1.12 [¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?] con un resultado de 0,081.

Aquellos elementos que merece la pena destacar por su especial carácter negativo, se localizan cuatro de ellos en la dimensión 1 y otro restante en la dimensión 2, hablamos de los siguientes ítems:

- El ítem 1.1 [¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?] con un resultado de -0,033.
- El ítem 1.6 [Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?] con un resultado de -0,059.
- El ítem 1.8 [¿Te gustan las asignaturas difíciles?] con un resultado de -0,020.

- El ítem 1.9 [Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?] con un resultado de -0,096.
- El ítem 2.1 [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?] con un resultado de -0,099.

En cuanto a los elementos con mayor puntuación obtenida en el análisis de la homogeneidad y que se localizan entre el 0,3 y 0,4, encontramos los ítems siguientes:

- El ítem R-1.10 [Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?] con un resultado de 0,362.
- El ítem R-1.11 [Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?] con un resultado de 0,380.
- El ítem R-2.4 [Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?] con un resultado de 0,315.
- El ítem R-2.5 [Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa] con un resultado de 0,335.
- El ítem R-2.6 [¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?] con un resultado de 0,416.

El resto de ítems se localizan entre las puntuaciones de 0,1 y 0,2 con respecto al nivel de homogeneidad.

Los resultados obtenidos de los estadísticos totales del instrumento total podemos localizarlos en la tabla y cómo podemos apreciar, la media del instrumento total es de 57,14 su desviación estándar de 6,6 y la varianza de 43,46, todo ello respecto a los 22 ítems que forman el instrumento al completo.

Tabla 165. Estadísticos de la escala

<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>N de elementos</i>
57,14	43,468	6,593	22

8.3 Grupo Secundaria

A continuación, se exponen los resultados de los estadísticos calculados para el grupo total de alumnos que pertenecen a la educación Secundaria, para ello, exponemos la información en el siguiente orden: primero se ofrecen los datos estadísticos descriptivos y de homogeneidad de los ítems y de fiabilidad para la dimensión 1 del instrumento. Más tarde, los estadísticos descriptivos de los elementos junto con la homogeneidad y fiabilidad para la dimensión 2 y finalmente, los estadísticos de homogeneidad de los ítems para el instrumento total, es decir, la dimensión 1 y 2 al completo, así como la fiabilidad del propio instrumento.

8.3.1 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 1

Comenzando con el análisis de la dimensión 1 para Secundaria, podemos observar que en la Tabla 166 aparecen los datos de los alumnos que han participado de esta apartado y que como ya hemos comentado, pertenecientes a Secundaria.

Podemos apreciar, que nuestro estudio en este caso, está formado por 643 respuestas que supone el 91,3% del grupo total, además, podemos destacar que la eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento y supone el 8,7% del grupo. Atendiendo al criterio del Alfa de Cronbach el resultado obtenido es de 0,429 para los 13 ítems o preguntas que forman el instrumento completo. La consistencia interna en el grupo de Secundaria para esta dimensión 1 es de 0,443.

Tabla 166. Estadísticos de fiabilidad

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</i>	<i>N de elementos</i>
0,429	0,443	13

Los estadísticos de elementos estudiados se pueden consultar en la Tabla 167.

Tabla 167. Estadísticos de elemento

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	2,86	0,741
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	2,63	0,847
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	2,02	0,907
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	1,71	0,786
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	2,05	0,962
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	2,79	0,974
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	2,12	0,916
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	2,16	0,984
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	2,63	0,734
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	2,82	0,939
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	2,53	0,967
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	3,13	0,772
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	2,93	0,840

En la Tabla 167 observamos las medias de los estadísticos de elementos. Los ítems cuyas medias están consideradas como las más altas de los 13 elementos estudiados son:

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

- El ítem 1.12 [¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?] con una media de 3,13.
- El ítem 1.13 [¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)] con una media de 2,93.

Los elementos que presentan las medias más bajas corresponden a:

- El ítem R-1.3 [¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)] con una media de 2,02.
- El ítem R-1.4 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?] con una media de 1,71.

En lo que se refiere a los niveles de homogeneidad, los resultados del estudio podemos consultarlos en la Tabla 168 que a continuación se presenta.

Tabla 168. Estadísticos de total elemento

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Correlación múltiple al cuadrado</i>	<i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	0,288	0,309	0,375
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	0,237	0,307	0,384
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	-0,012	0,196	0,458
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	0,060	0,270	0,434
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	0,073	0,267	0,435
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	0,097	0,075	0,427
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	0,044	0,269	0,442
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	0,180	0,187	0,399
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	0,308	0,276	0,370
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	0,281	0,174	0,366
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	0,194	0,146	0,395

Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	0,098	0,214	0,423
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	0,174	0,250	0,403

La Tabla 168 recoge los niveles de homogeneidad de los resultados de los análisis estadísticos de la dimensión 1 para el grupo de Secundaria. Los resultados los podemos agrupar en función de sus puntuaciones. En primer lugar, atenderemos aquellos elementos cuyas puntuaciones no superan el 0,1 de nivel de homogeneidad, hablamos de:

- El ítem R-1.4 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?] con una puntuación de 0,060.
- El ítem R-1.5 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?] con una puntuación de 0,073.
- El ítem 1.6 [Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?] con una puntuación de 0,097.
- El ítem R-1.7 [Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?] con una puntuación de 0,044.
- El ítem 1.12 [¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?] con una puntuación de 0,098.

Aquellos elementos que ubican sus puntuaciones en lo más alto de los resultados obtenidos, localizan sus cantidades en torno al 0,3 y 0,2, son los ítems:

- El ítem 1.1 [¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?] con una puntuación de 0,288.

- El ítem 1.2 [Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?] con una puntuación de 0,237.
- El ítem 1.9 [Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?] con una puntuación de 0,308.
- El ítem R-1.10 [Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?] con una puntuación de 0,281.

Cabe destacar el comportamiento negativo del ítem R-1.3 cuyo nivel de homogeneidad corresponde a -0,012 y su descripción es ¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...).

En cuanto a las puntuaciones del resto de los elementos cabe destacar que se localizan con puntuaciones cercanas al 0,1.

En la Tabla 169 hemos recogido los estadísticos resumen de los elementos. Como podemos ver, aparece el promedio de las medias de los ítems para la dimensión 1 calculada para el grupo de Secundaria y corresponde a 2,49 y una desviación estándar de 0,773. La tabla también incluye, los resultados obtenidos para los mínimos, máximos, rango y proporción de máximo sobre el mínimo, y para finalizar, la varianza de los elementos de la escala que no asciende a más del 0,1.

Tabla 169. Estadísticos de elemento de resumen

	<i>Media</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Rango</i>	<i>Máximo/Mínimo</i>	<i>Varianza</i>
<i>Medias de elemento</i>	2,491	1,709	3,131	1,421	1,832	0,188
<i>Varianzas de elemento</i>	0,773	0,538	0,969	0,430	1,799	0,025

A continuación, en la Tabla 170, se presentan los resultados de las correlaciones entre los elementos para la dimensión 2 en el grupo de Secundaria.

Tabla 170. Correlaciones entre los elementos para la dimensión 1 del grupo de Secundaria.

	1.1	1.2	R-1.3	R-1.4	R-1.5	1.6	R-1.7	1.8	1.9	R-1.10	R-1.11	1.11	1.12	1.13
1.1	1,000	0,407	-0,176	-0,125	-0,105	0,119	-0,194	0,289	0,404	0,130	0,034	0,249	0,290	1,000
1.2	0,407	1,000	-0,292	-0,083	-0,056	0,123	-0,032	0,320	0,371	0,040	-0,046	0,122	0,260	0,407
R-1.3	-0,176	-0,292	1,000	0,210	0,060	-0,071	0,076	-0,095	-0,105	0,222	0,221	-0,077	-0,100	-0,176
R-1.4	-0,125	-0,083	0,210	1,000	0,411	-0,116	0,339	-0,037	-0,132	0,022	0,119	-0,245	-0,235	-0,125
R-1.5	-0,105	-0,056	0,060	0,411	1,000	-0,009	0,420	-0,036	-0,069	0,004	0,064	-0,209	-0,195	-0,105
1.6	0,119	0,123	-0,071	-0,116	-0,009	1,000	0,049	-0,024	0,114	0,058	-0,049	0,165	0,128	0,119
R-1.7	-0,194	-0,032	0,076	0,339	0,420	0,049	1,000	-0,104	-0,124	0,073	0,058	-0,229	-0,235	-0,194
1.8	0,289	0,320	-0,095	-0,037	-0,036	-0,024	-0,104	1,000	0,349	0,032	0,002	0,051	0,164	0,289
1.9	0,404	0,371	-0,105	-0,132	-0,069	0,114	-0,124	0,349	1,000	0,090	0,024	0,179	0,277	0,404
R-1.10	0,130	0,040	0,222	0,022	0,004	0,058	0,073	0,032	0,090	1,000	0,329	0,086	0,101	0,130
R-1.11	0,034	-0,046	0,221	0,119	0,064	-0,049	0,058	0,002	0,024	0,329	1,000	0,034	0,037	0,034
1.12	0,249	0,122	-0,077	-0,245	-0,209	0,165	-0,229	0,051	0,179	0,086	0,034	1,000	0,376	0,249
1.13	0,290	0,260	-0,100	-0,235	-0,195	0,128	-0,235	0,164	0,277	0,101	0,037	0,376	1,000	0,290

Concluiremos este apartado con los resultados obtenidos en los estadísticos totales para la dimensión 1 del grupo de Secundaria. Estos resultados podemos consultarlos en la Tabla 171.

Tabla 171. Estadísticos de escala

<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>N de elementos</i>
32,38	16,632	4,078	13

8.3.2 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Dimensión 2

En este apartado vamos a tratar los resultados del análisis estadístico de los elementos y la fiabilidad de la dimensión dos para el grupo de alumnos de educación Secundaria. En este caso, contamos con 632 casos válidos de respuesta, cuya cantidad corresponde al 89,8% del cómputo global del grupo. Como elementos excluidos tenemos 72 casos que hacen un total del 10,2% del grupo total de alumnos.

En lo que se refiere al Alfa de Cronbach, en este apartado obtenemos unos resultados del 0,479 que corresponde a un total de 9 elementos pertenecientes a la dimensión dos y un 0,480 para los elementos estandarizados, ver Tabla 172.

Tabla 172. Estadísticos de fiabilidad

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</i>	<i>N de elementos</i>
0,479	0,480	9

En la siguiente Tabla 173, encontramos los estadísticos de los elementos donde podemos observar las medias que corresponden a cada uno de los nueve elementos que forman la dimensión 2.

Tabla 173. Estadísticos de elemento

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	2,71	0,841
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	2,29	0,962
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	2,51	0,876
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	2,75	0,952
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	2,69	0,957
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	3,24	0,840
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	3,01	0,853
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	2,84	0,791
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	2,73	0,894

Los resultados de las medias obtenidas respecto a los nueve elementos que forman esta dimensión, van a ser clasificados en dos grupos. El primer grupo corresponderá a las medias más altas y en este grupo encontramos los elementos:

- El ítem R-2.6 [¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?] con una media de 3,24.
- El ítem R-2.7 [¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?] con una media de 3,01.
- El ítem R-2.8 [¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?] con una media de 2,84.

El segundo grupo hace referencia a aquellos elementos cuyas medias se localizan en las puntuaciones más bajas de los nueve elementos, en este segundo grupo encontramos los ítems:

- El ítem R-2.2 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?] con una media de 2,29.
- El ítem R-2.3 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?] con una media de 2,29.

En resumen, el promedio de las medias para los elementos de esta segunda dimensión que ha sido calculada a partir de las respuestas ofrecidas por el grupo de estudiantes de educación Secundaria es de 2,753 y su desviación estándar es de 0,787. Además, en la Tabla 174 observaremos las puntuaciones obtenidas para el mínimo, el máximo, el rango y la proporción de máximo sobre el mínimo, así como la varianza que se localiza en la última columna de la tabla y donde apreciamos que dicho valor no supera el 0,07.

Tabla 174. Estadísticos de elemento de resumen

	<i>Media</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Rango</i>	<i>Máximo/Mínimo</i>	<i>Varianza</i>
<i>Medias de elemento</i>	2,753	2,291	3,239	0,948	1,414	0,073
<i>Varianzas de elemento</i>	0,787	0,626	0,926	0,300	1,480	0,012

A continuación, podemos observar los resultados obtenidos en las estadísticas de homogeneidad para los nueve elementos de esta dimensión, calculados para el grupo total de Secundaria.

Tabla 175. Estadísticos de total de elemento

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Correlación múltiple</i>	<i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	-0,186	0,156	0,571
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	-0,039	0,262	0,540
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	0,124	0,212	0,478
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	0,428	0,417	0,358
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	0,394	0,395	0,372
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	0,291	0,213	0,420
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,351	0,320	0,397
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,349	0,306	0,403
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	0,224	0,082	0,443

Desde la Tabla 175 podemos observar el nivel de homogeneidad y se puede apreciar diferentes rasgos en sus resultados. Concretamente, nos encontramos los varios elementos que responden a un carácter negativo, son los ítems:

- El ítem 2.1 [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?] con un nivel de homogeneidad de $-0,186$.
- El ítem R-2.2 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?] con un nivel de homogeneidad de $-0,039$.

Aquellos elementos que destacan por niveles elevados de homogeneidad son los ítems:

- El ítem R-2.4 [Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?] con un nivel de homogeneidad de 0,428.
- El ítem R-2.5 [Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?] con un nivel de homogeneidad de 0,394.
- El ítem R-2.7 [¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?] con un nivel de homogeneidad de 0,351.
- El ítem R-2.8 [¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?] con un nivel de homogeneidad de 0,349.
- El resto de elementos se localizan en una zona media de los resultados con puntuaciones que oscilan en torno al 0,1 y 0,2.

Seguidamente, encontramos los resultados obtenidos en el análisis de las correlaciones entre los diferentes elementos de la dimensión 2 para el grupo de Secundaria. Esta información se recoge en la Tabla 176. Con el fin de facilitar la comprensión de los datos al lector, se ha eliminado la redacción de los ítems, por lo que, en caso de necesitar dicha información, se puede recurrir a la Tabla 22 y Tabla 23 de este mismo trabajo.

Tabla 176. Correlaciones entre los elementos de la dimensión 2 para el grupo de Secundaria.

	2.1	R- 2.2	R-2.3	R-2.4	R-2.5	R-2.6	R-2.7	R-2.8	R-2.9
2.1	1,000	-0,338	-0,284	-0,062	-0,055	0,038	0,019	0,076	-0,095
R- 2.2	-0,338	1,000	0,409	-0,006	-0,029	-0,204	-0,001	0,003	-0,005
R-2.3	-0,284	0,409	1,000	0,047	0,093	-0,043	0,050	0,003	0,122
R-2.4	-0,062	-0,006	0,047	1,000	0,617	0,308	0,151	0,168	0,211
R-2.5	-0,055	-0,029	0,093	0,617	1,000	0,257	0,125	0,138	0,184
R-2.6	0,038	-0,204	-0,043	0,308	0,257	1,000	0,292	0,237	0,168
R-2.7	0,019	-0,001	0,050	0,151	0,125	0,292	1,000	0,535	0,119
R-2.8	0,076	0,003	0,003	0,168	0,138	0,237	0,535	1,000	0,096
R-2.9	-0,095	-0,005	0,122	0,211	0,184	0,168	0,119	0,096	1,000

Para finalizar, se atenderá al estudio de las puntuaciones de los estadísticos totales para la dimensión 2 del grupo de Educación Secundaria y se pueden localizar estos resultados en la Tabla 177.

La media de esta dimensión para este grupo concreto es de 24,78. En cuanto a la desviación estándar obtenemos unas puntuaciones de 3,512 y la varianza de 12,335 para un total de los 9 elementos que componen esta dimensión de estudio.

Tabla 177. Estadísticos de escala

<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>N de elementos</i>
24,78	12,335	3,512	9

8.3.3 Estadísticos de los elementos y de fiabilidad. Instrumento Completo

Para finalizar, analizaremos los resultados de los estadísticos de los elementos y de fiabilidad del instrumento al completo.

En este apartado contamos con 609 respuestas válidas que suponen un 86,5% del grupo total. Como elementos excluidos nos encontramos con 95 casos que suponen el 13,5%. Su Alfa de Cronbach para el instrumento al completo alcanza una puntuación de 0,506 que hace referencia a los 22 elementos que forman el instrumento. En cuanto al Alfa de Cronbach basada en los elementos estandarizados es de 0,505, Tabla 178.

Tabla 178. Estadísticos de fiabilidad

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</i>	<i>N de elementos</i>
0,506	0,505	22

En la Tabla 179 localizamos la información que hace referencia a la estadística resumen de los elementos. En ella podemos apreciar el promedio de las medias para los ítems del instrumento al completo y es de 2,6 y su desviación estándar es de 0,775. La varianza en este

Diseño y Validación de un instrument para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

caso, no supera el 0,1. Además, también podemos localizar información referencia al mínimo, máximo, rango, máximo/mínimo.

Tabla 179. Estadísticos de elemento de resumen

	<i>Media</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Rango</i>	<i>Máximo/Mínimo</i>	<i>Varianza</i>
<i>Medias de elemento</i>	2,595	1,722	3,246	1,524	1,885	0,152
<i>Varianzas de elemento</i>	0,775	0,530	0,952	0,422	1,795	0,018

A continuación, atenderemos las estadísticas de homogeneidad para los ítems del instrumento al completo, calculados para el grupo total de estudiantes de Secundaria, en la Tabla 180.

Tabla 180. Estadísticos de total de elemento

<i>Ítem</i>	<i>Descripción</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Correlación múltiple al cuadrado</i>	<i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	0,255	0,335	0,479
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	0,096	0,325	0,503
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	0,091	0,199	0,504
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	0,061	0,287	0,508
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	0,117	0,328	0,500

1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	0,015	0,083	0,520
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	0,067	0,315	0,509
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	0,097	0,231	0,504
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	0,186	0,274	0,489
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	0,366	0,221	0,453
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	0,300	0,210	0,465
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	0,063	0,227	0,507
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	0,107	0,278	0,501
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	-0,135	0,236	0,539
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	0,096	0,370	0,504
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	0,155	0,252	0,493
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	0,286	0,431	0,468
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	0,314	0,433	0,463
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	0,195	0,270	0,487
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,195	0,341	0,487

Diseño y Validación de un instrument para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,222	0,335	0,483
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	0,152	0,114	0,494

Para analizar los resultados obtenidos en el nivel de homogeneidad de los elementos de ambas dimensiones para el instrumento al completo, vamos a organizar la información por grupos. En primer lugar, destacaremos aquellos elementos cuya puntuación en el nivel de homogeneidad es bajo ya que no supera el 0,1, además es interesante destacar que la mayoría de estos elementos se localizan en la dimensión 1 a excepción de sólo un elemento que pertenece a la dimensión 2, hablamos de:

- El ítem 1.2 [Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?] con un resultado de 0,096.
- El ítem R-1.3 [¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)] con un resultado de 0,091.
- El ítem R-1.4 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?] con un resultado de 0,061.
- El ítem 1.6 [Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?] con un resultado de 0,015.
- El ítem R-1.7 [Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?] con un resultado de 0,067.
- El ítem 1.8 [¿Te gustan las asignaturas difíciles?] con un resultado de 0,097.
- El ítem 1.12 [¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?] con un resultado de 0,063.

- El ítem R-2.2 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?] con un resultado de 0,096.

A continuación, se exponen aquellos ítems cuyas puntuaciones se caracterizan por ser las más altas de todo el cuestionario en este sentido. Además, si atendemos al criterio de Alfa de Cronbach si eliminamos el ítem, en conjunto podemos destacar que estos elementos si fueran eliminados disminuiría considerablemente su validez. Hablamos de:

- El ítem R-1.10 [Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?] con un resultado de 0,366.
- El ítem R-1.11 [Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?] con un resultado de 0,300.
- El ítem R-2.5 [Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa] con un resultado de 0,314.

El único ítem que mantiene un especial interés por su característica negativa de su comportamiento es el 2.1 [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?] con un resultado de $-0,135$ con un Alfa de Cronbach si eliminamos el elemento de 0,539 puntuación significativa a tener en cuenta por la validez de la naturaleza del ítem.

El resto de los ítems se localizarían entre las puntuaciones de 0,1 y 0,2 en cuanto a su nivel de homogeneidad.

Para concluir con estos análisis, la siguiente tabla, Tabla 181, aparecen los resultados obtenidos en los estadísticos totales para el análisis del instrumento al completo para los alumnos de la Educación Secundaria. Esta tabla nos muestra la media para los 22 elementos que forman el instrumento al completo con una puntuación de 57,09, una desviación estándar de 5,74 y su varianza de 32,96.

Tabla 181. Estadísticos de escala

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
57,09	32,963	5,741	22

8.4 Estudio métrico de acuerdo con el modelo de Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)

En este apartado se ofrecen resultados de análisis métrico de elementos para el grupo total, grupo de Primaria y grupo de Secundaria, organizados de manera que se describe a continuación.

La base de datos ha sido dividida en función de dimensiones del instrumento (dimensión 1 de resiliencia, dimensión 2 de resiliencia, instrumento total –ambas dimensiones de resiliencia conjuntamente-) para analizar el comportamiento de ítems en función de diferentes perspectivas de análisis de constructo operativo de resiliencia (rasgo latente). Asimismo, se analizó el comportamiento métrico de ítems (para tres perspectivas de resiliencia descritas en la frase anterior) en función del grupo (grupo de educación Primaria, Secundaria y ambos grupos juntos) también para poder observar el comportamiento de los ítems en función de diferentes consideraciones de diferentes. De esta manera, tenemos nueve apartados con una perspectiva diferente en cada uno de ellos sobre el rasgo latente observado.

El modelo de referencia utilizado fue el Modelo de medición de rasgo latente que ofreció Rasch (1960) y adaptó Masters (1982) para los ítems politómicos como *Modelo de Crédito Parcial*. Para la interpretación de los estadísticos señalamos lo siguiente (González-Montesinos, 2016): “se parte del supuesto: Cada ítem tiene su propia estructura de escala *rating*. ...Es decir, cada ítem tiene su propia estructura interna independiente de los demás ítems en la escala bajo análisis” (p. 109). Asimismo, según el mismo autor “cuando se analizan reactivos de percepción o de actitud, los límites en los criterios de bondad de ajuste pueden ampliarse al intervalo 0,50 a 1,50 tanto para *INFIT* como *OUTFIT*” (p. 115), teniendo en cuenta los ajustes al modelo próximos al rasgo promedio (*infit*) y los lejanos (*outfit*).

Los resultados que se presentan a continuación, se describen teniendo en cuenta los siguientes estadísticos de ajuste:

- *Measure* – la medida de dificultad para emitir el acuerdo con la afirmación en la que se basa el ítem.
- *Model SE* – error estándar de medida.
- *Infit* – ajuste interno del ítem al modelo (en las medidas próximas a la media).
- *Outfit* – ajuste del ítem externo (en las medidas alejadas de la media).
- *Pt-measure correlation* – correlación punto-medida, el estadístico de homogeneidad de ítem con el *Measure*.

Asimismo, se presenta la media y desviación estándar para cada uno de los estadísticos (salvo pt-measure correlation – correlación punto-medida Rasch).

8.4.1 Grupo Primaria

A continuación, ofrecemos los resultados de los estadísticos calculados para el grupo del alumnado, perteneciente a la educación Primaria, organizados en: dimensión 1, seguida de dimensión 2 y finalmente, instrumento total.

8.4.1.1 Estadísticos de los elementos. Dimensión 1.

En la Tabla 182 se ofrecen estadísticos de ítems, medidos para el grupo de educación Primaria, sólo agrupando los ítems de la dimensión 1 de Resiliencia.

Tabla 182. Estadísticos ítems Grupo Primaria. Dimensión 1

<i>Item</i>	<i>Measure</i>	<i>Model SE</i>	<i>Infit</i>	<i>Outfit</i>	<i>Pt-measure corr.</i>
1.1	-1,17	0,09	0,96	0,95	0,33
1.2	-0,52	0,07	0,93	0,92	0,42
R- 1.3	0,16	0,06	1,03	1,03	0,33

Diseño y Validación de un instrument para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

R- 1.4	1,01	0,07	1,03	1,01	0,29
R- 1.5	1,13	0,07	1,01	1,02	0,29
1.6	0,26	0,06	1,1	1,09	0,25
R- 1.7	0,81	0,07	1,01	1	0,3
1.8	0,23	0,06	1,01	1	0,36
1.9	-0,47	0,08	1,01	1,03	0,27
R- 1.10	-0,09	0,06	1	1	0,38
R- 1.11	0,1	0,06	0,96	1,1	0,38
1.12	-0,66	0,07	1,04	1,09	0,27
1.13	-0,8	0,08	0,91	0,89	0,44
<i>Media</i>	<i>0</i>	<i>0,07</i>	<i>1</i>	<i>1,01</i>	
<i>Desv. est.</i>	<i>0,68</i>	<i>0,01</i>	<i>0,05</i>	<i>0,06</i>	

De acuerdo con los límites de ajuste de *Infit* y *Outfit*, podemos afirmar, observando la Tabla 183, que, desde la perspectiva de medición de resiliencia intrínseca, que agrupa la definición operativa de resiliencia como dimensión 1 y teniendo en cuenta sólo la perspectiva del alumnado de Primaria, ningún ítem presenta desajuste al modelo de medida, lo que nos permite afirmar que los ítems presentan la situación productiva dentro del modelo. Los valores promedio para ambos estadísticos se ajustan al modelo.

En cuanto a la medida de dificultad (*Measure*), los ítems más difíciles o los que se basan en las afirmaciones que son más difíciles de asumir como visión propia son R- 1.4 [*Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?*] y R- 1.5 [*Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?*], y los más fáciles son el 1.1 [*¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?*] y el 1.12 [*¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?*]. El error estándar de medida asociado tiene máximo valor (0,09) en los datos del

ítem 1.1 [*¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?*] y de media es 0,07 en general para los ítems de esta dimensión.

En cuanto a la correlación punto-medida, los ítems más correlacionados con 1.2 [*Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú sólo?*] y 1.13 [*¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)*]. Además, los menos correlacionados son 1.6 [*Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?*] y 1.9 [*Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?*].

8.4.1.2 Estadísticos de los elementos. Dimensión 2. A continuación, en la Tabla 183 se ofrecen estadísticos de ítems, medidos para el grupo de educación Primaria, agrupando los ítems de la dimensión 2 de Resiliencia.

Tabla 183. Estadísticos ítems. Grupo Primaria. Dimensión 2

<i>Ítem</i>	<i>Measure</i>	<i>Model SE</i>	<i>Infit</i>	<i>Outfit</i>	<i>Pt-measure corr.</i>
2.1	-0,6	0,07	1,59	1,94	0,05
R- 2.2	1,08	0,07	1,08	1,08	0,35
R- 2.3	0,25	0,07	1,07	1,1	0,39
R- 2.4	-0,23	0,07	0,77	0,73	0,64
R- 2.5	-0,13	0,06	0,8	0,78	0,62
R- 2.6	-0,42	0,07	0,79	0,72	0,62
R- 2.7	0	0,07	0,89	0,87	0,55
R- 2.8	-0,04	0,07	0,92	0,91	0,52
R- 2.9	0,09	0,06	1,15	1,2	0,39
<i>Media</i>	0	0,07	1,01	1,04	
<i>Desv. est.</i>	0,45	0	0,24	0,36	

A continuación, pasamos a comentar las puntuaciones obtenidas para el alumnado de Primaria en el *Infit* y *Outfit*, ya que como vemos en la Tabla 184, las puntuaciones son adecuadas, salvo en el ítem 2.1 [*¿En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?*], desde la perspectiva de medición de la resiliencia extrínseca que se define a través del conjunto de ítems de la dimensión 2. El ítem mencionado se desajusta en ambas medidas, superando el límite máximo, lo que puede indicar el ruido en su medida. Como apreciamos en la tabla, el resto de ítems tienen un ajuste adecuado valores obtenidos; de esta manera podemos afirmar que existe una alta productividad en los ítems dentro del modelo. En lo que se refiere al parámetro de dificultad (*Measure*) los ítems que podemos destacar como más difíciles o aquellos cuyas afirmaciones son las más complicadas de atender son el R- 2.2 [*A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?*] y el R-2.3 [*A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?*].

En cuanto a los más fáciles cabe destacar el 2.1 [*En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?*] y el R-2.6 [*¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?*]. Si atendemos al error estándar de medida asociado al valor máximo, destacamos el ítem 2.1 [*En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?*]; este indicador de media es 0,07.

Si atendemos a la puntuación obtenida en la correlación punto-media, los ítems con una mayor correlación son el ítem R-2.4 [*Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?*] con una puntuación de 0,64 puntos y el R-2.5 [*Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?*] y R-2.6 [*¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?*] con la misma puntuación de 0,62.

8.4.1.3 Estadísticos de los elementos. Instrumento Completo. A continuación, en la Tabla 184 se ofrecen estadísticos de ítems, medidos para el grupo de educación Primaria, agrupando los ítems de todo el instrumento de evaluación de Resiliencia.

Tabla 184. Estadísticos de elementos. Grupo Primaria. Instrumento al Completo.

<i>Ítem</i>	<i>Measure</i>	<i>Model SE</i>	<i>Infit</i>	<i>Outfit</i>	<i>Pt-measure corr.</i>
1.1	-1,17	0,09	1,06	1,04	0,13
1.2	-0,52	0,07	1,03	1,02	0,25
R- 1.3	0,15	0,06	0,95	0,95	0,39
R- 1.4	0,98	0,07	1,01	1	0,26
R- 1.5	1,1	0,07	0,99	0,97	0,28
1.6	0,24	0,06	1,18	1,22	0,08
R- 1.7	0,78	0,07	1,02	0,99	0,27
1.8	0,21	0,06	1,18	1,24	0,08
1.9	-0,47	0,08	1,13	1,13	0,03
R- 1.10	-0,1	0,06	0,87	0,88	0,51
R- 1.11	0,09	0,06	0,85	0,86	0,52
1.12	-0,66	0,07	1,08	1,14	0,16
1.13	-0,8	0,08	1,01	0,99	0,27
2.1	-0,51	0,07	1,17	1,34	0,05
R- 2.2	0,98	0,07	0,94	0,91	0,36
R- 2.3	0,23	0,07	1,02	1,02	0,28
R- 2.4	-0,19	0,06	0,88	0,9	0,48
R- 2.5	-0,1	0,06	0,89	0,89	0,48
R- 2.6	-0,34	0,07	0,86	0,8	0,51
R- 2.7	0,02	0,07	0,93	0,93	0,4
R- 2.8	-0,02	0,07	0,94	0,95	0,38
R- 2.9	0,09	0,06	1,03	1,04	0,31
<i>Media</i>	<i>0</i>	<i>0,07</i>	<i>1</i>	<i>1,01</i>	
<i>Desv. est.</i>	<i>0,58</i>	<i>0,01</i>	<i>0,1</i>	<i>0,13</i>	

En la esta tabla se recogen los resultados obtenidos de los estadísticos para los elementos del instrumento al completo perteneciente al grupo de Primaria. Para ello comenzaremos comentando las puntuaciones obtenidas en los límites de ajuste *Infit* y *Outfit*. Desde la perspectiva de medición de la resiliencia, podemos afirmar que los ítems presentan

una situación productiva dentro del modelo ya que los valores obtenidos promedio se sitúan en el rango productivo entre 0,5 y 1,5.

Con respecto a la medida de dificultad *Measure*, podemos destacar que aquellos ítems que tienen un comportamiento más difícil o que son más difíciles de asumir como la visión propia destacamos el ítem R-1.5 [*Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?*] y el ítem R-2.2 [*A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?*]. El error estándar está asociado al máximo valor en el ítem 1.1 [*¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?*]; la media del error de esta dimensión en este grupo es de 0,07.

Si atendemos a la correlación punto-medida, podemos observar que los ítems cuya correlación es más elevada son el ítem R-1.11 [*Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?*] con una puntuación de 0,52 así como, el ítem R-1.10 [*Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?*] y el R-2.6 [*¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?*] con una puntuación de 0,51 puntos.

8.4.2 Grupo Secundaria

A continuación, se presentan los estadísticos calculados para el grupo del alumnado, perteneciente a la educación Secundaria. En primer lugar, abordaremos los resultados para la dimensión 1, intrínseca, y a continuación se expondrán los resultados obtenidos para la dimensión 2, la extrínseca, finalmente, se presentan para el conjunto de ambas dimensiones.

8.4.2.1 Estadísticos de los elementos. Dimensión 1. A continuación, en la Tabla 185 se ofrecen estadísticos de ítems, medidos para el grupo de educación Secundaria, sólo agrupando los ítems de la dimensión 1 de Resiliencia.

Tabla 185. Estadísticos de elementos. Grupo Secundaria. Dimensión 1.

Ítem	Measure	Model SE	Infit	Outfit	Pt-measure corr.
1.1	-0,62	0,05	0,91	0,91	0,44
1.2	-0,3	0,05	0,94	0,94	0,42
R- 1.3	0,71	0,04	1,14	1,14	0,22
R- 1.4	1,28	0,05	1,06	1,07	0,26
R- 1.5	0,52	0,04	1,08	1,08	0,31
1.6	-0,33	0,04	1,05	1,06	0,32
R- 1.7	0,55	0,04	1,09	1,09	0,27
1.8	0,4	0,04	0,98	0,98	0,41
1.9	-0,29	0,05	0,89	0,9	0,46
R- 1.10	-0,36	0,04	0,91	0,91	0,47
R- 1.11	0,03	0,04	0,96	0,97	0,42
1.12	-0,98	0,05	1,03	1,07	0,28
1.13	-0,6	0,05	0,98	0,99	0,36
<i>Media</i>	<i>0</i>	<i>0,05</i>	<i>1</i>	<i>1,01</i>	
<i>Desv. est.</i>	<i>0,62</i>	<i>0</i>	<i>0,07</i>	<i>0,08</i>	

Si atendemos al criterio de límites de ajuste *infit* y *outfit* podemos destacar que los resultados obtenidos de los valores promedio para dicha dimensión intrínseca son ajustados al rango productivo. Con respecto a los resultados obtenidos en la medida de dificultad *Measure*, es importante destacar que aquellos ítems más difíciles o los que sus afirmaciones son más difíciles de asumir son el ítem R-1.3 [*¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)*] con una puntuación de 0,71 y el ítem R-1.4 [*Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?*] con 1,28 puntos.

Con respecto a aquellos que suponen unas afirmaciones más fáciles, cabe destacar el ítem 1.12 [*¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?*] con una puntuación obtenida de -0,98 y el ítem 1.1 [*¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?*] con -0,62 puntos. En cuanto al error estándar de medida asociado tiene máximo

valor en el ítem 1.12 [*¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?*] y una media de 0,07 para esta dimensión y este grupo.

8.4.2.2 Estadísticos de los elementos. Dimensión 2. A continuación, en la Tabla 186 se ofrecen estadísticos de ítems, medidos para el grupo de educación Secundaria, sólo agrupando los ítems de la dimensión 2 de Resiliencia.

Tabla 186. Estadísticos de elementos. Grupo Secundaria. Dimensión 2.

Ítem	Measure	Model SE	Infit	Outfit	Pt-measure corr.
2.1	-0,06	0,05	1,37	1,44	0,08
R- 2.2	0,59	0,04	1,27	1,34	0,25
R- 2.3	0,31	0,05	1,09	1,09	0,36
R- 2.4	0,07	0,04	0,8	0,79	0,63
R- 2.5	0,09	0,04	0,82	0,81	0,61
R- 2.6	-0,6	0,05	0,91	0,91	0,5
R- 2.7	-0,37	0,05	0,87	0,85	0,54
R- 2.8	-0,14	0,05	0,88	0,87	0,53
R- 2.9	0,12	0,05	0,98	1,01	0,45
Media	0	0,05	1	1,01	
Desv. est.	0,33	0	0,19	0,22	

La Tabla 186 recoge los resultados obtenidos de los estadísticos de ítems para el grupo de educación Secundaria y concretamente la dimensión dos, extrínseca. En cuanto a los valores *infit* y *outfit*, podemos destacar que corresponden a valores bastante óptimos para ambos estadísticos.

La medida que hace referencia a la dificultad, *measure*, señala que los ítems son más difíciles de asumir como visión propia son los ítems R-2.2 [*A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?*] con una puntuación de 0,59 y el R-2.3 [*A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?*] con una puntuación de 0,31. Para aquellos más fáciles de asumir destacar el ítem R-2.6 [*¿En tu casa hay problemas y se*

abordan sin discutir mucho?] con una puntuación de -0,6 y el ítem R-2.7 [*¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?*] con una puntuación de -0,37.

Coincidiendo este último, con el error estándar de medida asociado al máximo valor y una media de 0,05 para la dimensión y grupo. Si atendemos a la última columna, donde localizamos las puntuaciones obtenidas en la correlación punto-medida, los ítems cuyas correlaciones son más elevadas son el ítem R-2.4 [*Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?*] con una puntuación de 0,63 y el ítem R-2.5 [*Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?*] con una puntuación de 0,61.

8.4.2.3 Estadísticos de los elementos. Instrumento Completo. A continuación, en la Tabla 187 se ofrecen estadísticos de ítems, medidos para el grupo de educación Secundaria, agrupando los ítems de todo el instrumento de evaluación de Resiliencia.

Tabla 187. Estadísticos de elementos. Grupo Secundaria. Instrumento al completo.

<i>Ítem</i>	<i>Measure</i>	<i>Model SE</i>	<i>Infit</i>	<i>Outfit</i>	<i>Pt-measure corr.</i>
1.1	-0,49	0,05	0,94	0,94	0,37
1.2	-0,18	0,05	1,03	1,03	0,25
R- 1.3	0,8	0,04	1,06	1,06	0,23
R- 1.4	1,36	0,05	1,06	1,06	0,19
R- 1.5	0,61	0,04	1,04	1,03	0,28
1.6	-0,2	0,04	1,1	1,11	0,19
R- 1.7	0,65	0,04	1,05	1,06	0,24
1.8	0,5	0,04	1,06	1,08	0,25
1.9	-0,17	0,05	0,97	0,97	0,32
R- 1.10	-0,22	0,04	0,86	0,86	0,5
R- 1.11	0,15	0,04	0,91	0,91	0,45
1.12	-0,83	0,05	1,05	1,05	0,19
1.13	-0,46	0,05	1,04	1,05	0,22
2.1	-0,24	0,05	1,16	1,17	0,04
R- 2.2	0,35	0,04	1,04	1,05	0,26
R- 2.3	0,11	0,05	0,99	0,99	0,32
R- 2.4	-0,1	0,04	0,92	0,92	0,43

Diseño y Validación de un instrument para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

R- 2.5	-0,09	0,04	0,9	0,9	0,46
R- 2.6	-0,69	0,05	0,96	0,96	0,34
R- 2.7	-0,5	0,05	0,97	0,97	0,33
R- 2.8	-0,3	0,05	0,95	0,96	0,34
R- 2.9	-0,05	0,04	1	1,02	0,3
<i>Media</i>	<i>0</i>	<i>0,05</i>	<i>1</i>	<i>1,01</i>	
<i>Desv. est.</i>	<i>0,52</i>	<i>0</i>	<i>0,07</i>	<i>0,07</i>	

En esta tabla se recoge los resultados obtenidos para el grupo de educación Secundaria que hace referencia a los estadísticos del instrumento completo para la evaluación de resiliencia. Así, si atendemos a los límites de ajuste de *infit* y *outfit*, podemos destacar que desde la perspectiva de medición de la resiliencia y teniendo en cuenta solo la perspectiva del alumno de Secundaria, ningún ítem presenta un desajuste al modelo de medida, por lo que nos permite afirmar que los ítems presentan una situación productiva dentro del modelo. Los valores promedio para ambos estadísticos son correctos.

En cuanto a los resultados obtenidos para la medida de dificultad *Measure*, los ítems más difíciles de asumir son los ítems R-1.4 [*Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?*] con una puntuación de 1,36, el ítem R-1.7 [*Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?*] con una puntuación de 0,65. Para aquellos que tienen una puntuación más fácil, hablamos de los ítems 1.12 [*¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?*] con una puntuación de -0,83 y el ítem R-2.6 [*¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?*] con una puntuación de -0,69. En lo que se refiere al error estándar de medida asociado, tiene máximo valor en el ítem 1.12 [*¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?*] y de media se obtiene una puntuación de 0,05. En lo referente a las correlaciones punto-medida, los ítems más correlacionados son el R-1.11 [*Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin*

ponerte] con 0,45 puntos y el R-2.5 [Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa] con 0,46 puntos.

8.4.3 Grupo Total

A continuación, se presentan los estadísticos calculados para el grupo total del alumnado de Primaria y Secundaria conjuntamente, sin separar por el nivel. El orden de presentación es el mismo seguido en los anteriores apartados: en primer lugar, se presenta la dimensión 1, después la dimensión 2 y, finalmente, el instrumento total sin separar por dimensiones.

8.4.3.1 Estadísticos de los elementos. Dimensión 1. A continuación, en la Tabla 188 se ofrecen estadísticos de ítems, medidos para el grupo total del alumnado, sólo agrupando los ítems de la dimensión 1 de Resiliencia.

Tabla 188. Estadísticos de elementos. Grupo Total. Dimensión 1.

Ítem	Measure	Model SE	Infit	Outfit	Pt-measure corr.
1.1	-0,71	0,04	0,91	0,9	0,44
1.2	-0,4	0,04	0,92	0,92	0,45
R- 1.3	0,5	0,03	1,11	1,12	0,25
R- 1.4	1,17	0,04	1,07	1,08	0,24
R- 1.5	0,61	0,03	1,08	1,1	0,28
1.6	-0,15	0,03	1,08	1,1	0,29
R- 1.7	0,63	0,03	1,08	1,09	0,26
1.8	0,35	0,03	0,98	0,98	0,4
1.9	-0,3	0,04	0,92	0,92	0,43
R- 1.10	-0,29	0,03	0,95	0,95	0,44
R- 1.11	0,06	0,03	0,97	1	0,4
1.12	-0,85	0,04	1,02	1,06	0,29
1.13	-0,64	0,04	0,95	0,95	0,4
<i>Media</i>	<i>0</i>	<i>0,04</i>	<i>1</i>	<i>1,01</i>	
<i>Desv. est.</i>	<i>0,59</i>	<i>0</i>	<i>0,07</i>	<i>0,08</i>	

Atendiendo a la Tabla 188, las puntuaciones obtenidas en los ajustes *Infit* y *Outfit*, es importante destacar que los ítems presentan la situación productiva dentro del modelo y que los valores promedio para estos estadísticos para la dimensión son equilibrados. Las puntuaciones obtenidas para *Measure*, con respecto a aquellos ítems cuyas afirmaciones podemos destacar como las más difíciles de asumir o con mayor dificultad, son los ítems R-1.4 [*Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?*] con una puntuación de 1,17 y el ítem R-1.7 [*Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?*] con una puntuación de 0,63.

Con lo que respecta aquellos con afirmaciones más fáciles de asumir destacar el ítem 1.1 [*¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?*] con una puntuación de -0,71 y el ítem 1.12 [*¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?*] con una puntuación de -0,85. Este último ítem, además, coincide con el error estándar de medida asociado al máximo valor (0,04). La media obtenida para este apartado es de 0,04.

En lo que se refiere a las puntuaciones obtenidas para la correlación punto-medida, que podemos localizar en la última columna de esta tabla, cabe destacar los ítems 1.1 [*¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?*] con una puntuación de 0,44 y el R-1.10 [*Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?*] con la misma puntuación. Además, con una puntuación algo superior localizamos el ítem 1.2 [*Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú sólo?*] con 0,45 puntos.

8.4.3.2 Estadísticos de los elementos. Dimensión 2. A continuación, en la Tabla 189 se ofrecen estadísticos de ítems, medidos para el grupo total del alumnado, sólo agrupando los ítems de la dimensión 2 de Resiliencia.

Tabla 189. Estadísticos de elementos. Grupo Total. Dimensión 2.

Ítem	Measure	Model SE	Infit	Outfit	Pt-measure corr.
2.1	-0,23	0,04	1,43	1,57	0,06
R- 2.2	0,66	0,03	1,19	1,24	0,32
R- 2.3	0,32	0,04	1,08	1,09	0,38

R- 2.4	-0,03	0,04	0,8	0,78	0,62
R- 2.5	0,02	0,03	0,81	0,8	0,61
R- 2.6	-0,49	0,04	0,88	0,89	0,53
R- 2.7	-0,25	0,04	0,86	0,85	0,55
R- 2.8	-0,15	0,04	0,88	0,88	0,53
R- 2.9	0,15	0,03	1,03	1,07	0,44
<i>Media</i>	<i>0</i>	<i>0,04</i>	<i>1</i>	<i>1,02</i>	
<i>Desv. est.</i>	<i>0,32</i>	<i>0</i>	<i>0,2</i>	<i>0,24</i>	

La Tabla 189 recoge los datos que hacen referencia a los estadísticos para el grupo total de alumnado con respecto a la dimensión dos –resiliencia extrínseca-. El primer concepto a destacar hace referencia a los límites de ajuste de *Infit* y *Outfit*, los cuales en general están en niveles productivos, salvo el ítem 2.1 [*En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?*], en el que el ajuste externo está fuera del rango y el ajuste interno está próximo a nivel crítico del límite productivo superior; esta situación indica un cierto ruido en medición en este ítem. En el resto de ítems podemos confirmar la situación productiva de acuerdo a los ajustes interno y externo.

En cuanto a la puntuación *Measure*, o la medida de dificultad, es importante destacar los ítems con una puntuación afirmación más difícil de asumir como el ítem R-2.2 [*A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?*] con una puntuación de 0,66 y el ítem R-2.3 [*A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?*] con una puntuación de 0,32. Además, con respecto a aquellos ítems con unas afirmaciones más fáciles de asumir destacamos el ítem R-2.7 [*¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?*] con una puntuación de -0,25 y el R-2.6 [*¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?*] con -0,49 puntos y coincidiendo con la puntuación del error estándar de medida asociado al máximo valor. La media, en este apartado es de 0,04 puntos.

Por lo que respecta a las puntuaciones obtenidas en las correlaciones punto-medida, aquellos elementos que obtienen las puntuaciones más elevadas corresponden a los ítems R-

2.4 [Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?] con una puntuación de 0,62 y el ítem R-2.5 [Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?] con 0,61 puntos.

8.4.3.3 Estadísticos de los elementos. Instrumento completo. A continuación, en la Tabla 190 se ofrecen estadísticos de ítems, medidos para el grupo total del alumnado, agrupando los ítems de todo el instrumento de evaluación de Resiliencia (ambas dimensiones juntas).

Tabla 190. Estadísticos de elementos. Grupo Total. Instrumento Completo.

Ítem	Measure	Model SE	Infit	Outfit	Pt-measure corr.
1.1	-0,61	0,04	0,98	0,97	0,3
1.2	-0,3	0,04	1,02	1,02	0,27
R- 1.3	0,57	0,03	1,05	1,06	0,25
R- 1.4	1,22	0,04	1,07	1,08	0,17
R- 1.5	0,68	0,03	1,02	1,01	0,3
1.6	-0,06	0,03	1,11	1,12	0,19
R- 1.7	0,7	0,03	1,04	1,05	0,25
1.8	0,42	0,03	1,09	1,13	0,2
1.9	-0,21	0,04	1,02	1,02	0,22
R- 1.10	-0,19	0,03	0,86	0,86	0,5
R- 1.11	0,15	0,03	0,9	0,91	0,45
1.12	-0,74	0,04	1,05	1,06	0,2
1.13	-0,53	0,04	1,02	1,02	0,25
2.1	-0,34	0,04	1,15	1,17	0,07
R- 2.2	0,46	0,03	1,02	1,03	0,29
R- 2.3	0,16	0,03	1	1	0,31
R- 2.4	-0,14	0,03	0,9	0,9	0,46
R- 2.5	-0,1	0,03	0,88	0,89	0,48
R- 2.6	-0,55	0,04	0,94	0,94	0,38
R- 2.7	-0,35	0,04	0,95	0,95	0,36
R- 2.8	-0,25	0,04	0,94	0,95	0,37
R- 2.9	0,01	0,03	1	1,02	0,31
<i>Media</i>	<i>0</i>	<i>0,04</i>	<i>1</i>	<i>1,01</i>	

<i>Desv. est.</i>	0,49	0	0,07	0,08
-------------------	------	---	------	------

Para finalizar, en la Tabla 190, localizamos las puntuaciones para el grupo total del alumnado incluyendo a los alumnos de Primaria y Secundaria, utilizando como definición de rasgo latente el conjunto del instrumento para medir la resiliencia en el alumnado. En cuanto a los estadísticos de ajuste *Infit* y *Outfit*, podemos afirmar que el conjunto de elementos del instrumento está dentro de los límites productivos del modelo. Los resultados obtenidos para la medida de dificultad *Measure*, en cuanto a los ítems más difíciles de asumir, localizamos los elementos R-1.4 [*Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?*] con una puntuación de 1,22 y el R-1.5 [*Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?*] con 0,68 puntos. Aquellos ítems que obtienen una puntuación que se puede catalogar con fácil de asumir, hablamos del ítem 1.1 [*¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?*] con -0,61 puntos y el ítem 1.12 [*¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?*] con una puntuación obtenida de -0,74, coincidiendo, además, con el valor del error estándar asociado. La media es de 0,04.

Con respecto a las puntuaciones obtenidas de las correlaciones punto-medida, aquellos elementos que obtienen las puntuaciones más elevadas de todos los evaluados son el ítem R-2.4 [*Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?*] con 0,46 puntos y el ítem R-2.5 [*Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?*] con 0,48 puntos.

8.4.4 Conclusiones del Estudio TRI

Para finalizar este apartado, una vez concluidos todos los resultados obtenidos, tanto para el grupo de Primaria como para el grupo de Secundaria, la dimensión 1 y la dimensión 2, así como para el instrumento total, concluimos afirmando, que los resultados obtenidos en

general son muy adecuados, ya que los valores obtenidos son productivos y la valoración general global de todos los ítems pueden destacarse como muy por productivos.

Así pues, consideramos importante destacar que, en estos momentos de nuestro estudio, los resultados nos hacen pensar que los ítems se van a mantener hasta el estudio final de nuestro instrumento.

El ítem 2.1 [*En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?*] ha mostrado en varias ocasiones presentar un valor algo elevado de ajuste tanto interno (*infit*) como externo (*outfit*), lo que puede señalar que presenta un cierto ruido a la hora de medida. Ciertamente, en su formulación se refiere a “las asignaturas”. En este lugar, es posible que el alumnado al responder puede tener presente diferentes asignaturas a la hora de responder, teniendo diferentes profesoras/es en éstas, lo que puede dar lugar a un nivel de error más elevado. La sugerencia en este caso es concretar, en un futuro, la formulación del ítem, señalando a qué asignatura se debe referir o multiplicar la pregunta en función de tantas asignaturas como se impartan en este grupo del alumnado, para que pueda señalar para cada una de ellas el nivel de soporte que se le ofrece en cada una de ellas. Esto es tan importante en la Primaria como en la Secundaria.

En cuanto a la dificultad de asumir las afirmaciones de ítems, después de haber analizado desde varias perspectivas este indicador, podemos destacar como los ítems más “difíciles”:

- Dimensión 1 “resiliencia intrínseca”: 1.4 [*Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?*], R-1.5 [*Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?*] y R-1.7 [*Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?*]

- Dimensión 2 “resiliencia extrínseca”: R-2.2 [*A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?*] y R-2.3 [*A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?*]

La presente situación puede indicar varias cuestiones: el alumnado prefiere buscar una solución mediante socialización antes que enfrentarse por los propios medios a la resolución del ejercicio, siendo esta opción la más obvia; en segundo lugar, y continuando esta idea previa, puede indicar que el alumnado no confía en su propia autonomía en cuanto a la capacidad de la resolución de los problemas. En cuanto a los ítems de la dimensión extrínseca, los niveles de la medida de dificultad alta pueden estar relacionados con la formulación (complicada) de los ítems, pues lleva una negación en su formulación, lo que dificulta la comprensión: *¿tus amigos no te ayudan*” – *no, no me ayudan; sí, no me ayudan...*, o, coherentemente con la conclusión anterior, indica que tanto la familia como los/las amigos/as ayudan frecuentemente.

Capítulo 9: Evidencias Empíricas de Validez

9.1 Evidencias Empíricas de Validez

En este apartado incluimos los resultados que hemos observado a partir de diversos análisis sobre la escala de Resiliencia aplicada sobre el grupo definitivo de estudio.

La validez es un proceso global que se inicia con el diseño del instrumento, pero que debe permanecer abierto y en constante revisión durante toda la vida de uso del mismo, tal como indican Bakieva (2016) y Jornet-Meliá et al., (2020).

Por este motivo, en este estudio aportamos unas primeras evidencias empíricas de validación, junto a la validación lógica que era el sustrato sobre el que empezar a asegurar la validez de constructo y de contenido. Se aportan tres grandes sub-apartados de análisis:

- a) Análisis de la dimensionalidad de la escala, realizada a partir de análisis factorial.
- b) Análisis de la capacidad global de diferenciación de perfiles entre sujetos, considerando las dos dimensiones de la escala (interna/externa).
- c) Análisis de validez concurrente de la escala: su asociación con otras variables presentes en el cuestionario del modelo SECS-EVALNEC.

En cada apartado informaremos de procedimientos específicos y resultados. Las reflexiones derivadas de la interpretación de resultados la presentamos en el apartado de discusión y conclusiones, junto a los demás datos aportados en esta tesis.

9.2 Estudio Factorial.

Para la realización del estudio factorial hemos optado por una aproximación que priorice el enfoque exploratorio. De este modo, hemos seguido el siguiente proceso:

El estudio factorial se ha realizado para tres grupos:

1. Grupo total de sujetos,
2. Grupo de casos de Primaria y,
3. Grupo de Secundaria.

Niveles de análisis: reducción de análisis a través de diferentes niveles de análisis:

- Primer orden (solución factorial a partir de las puntuaciones directas en la escala).
- Segundo orden (análisis de la posible reducción de dimensiones a partir de las puntuaciones factoriales asignadas a los sujetos a partir de la solución de primer orden).
- Tercer orden (análisis de la posible reducción factorial que se obtiene en el segundo orden a partir de las puntuaciones asignadas a los sujetos en los factores identificados en dicho nivel).

En todos los casos, hemos trabajado con el siguiente procedimiento:

1. Método de extracción de factores mediante Máxima Verosimilitud y,
2. Rotación: Oblicua (Oblimin Directo).

9.2.1 Análisis Factorial de Primer Orden

9.2.1.1 Análisis Factorial de Primer Orden sobre para el Grupo Total. En primer lugar, presentamos los resultados obtenidos en dos análisis realizados para obtener información sobre si la matriz de datos que hemos utilizado en el estudio, cumple o no las condiciones estadísticas para que se pueda aplicar sobre ella un análisis factorial. Para ello utilizamos la prueba de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin, así como la de esfericidad de Bartlett. A partir de estos indicadores, apreciamos un nivel de adecuación muestral aceptable, y el nivel de significación en la prueba de esfericidad es $p=0,000$. De esta forma, podemos concluir que es

oportuno realizar el estudio factorial, pues cumple con los criterios estadísticos para ello -Tabla 191-.

Tabla 191. Prueba de KMO y Bartlett

<i>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.</i>		0,763
<i>Prueba de esfericidad de</i>	Chi-cuadrado aproximado	3762,530
<i>Bartlett</i>	GI	231
	Sig.	0,000

En la Tabla 192 se recogen los resultados de las comunalidades y, tal como podemos apreciar, el ítem que presenta la comunalidad más alta es el R-2.5 [*Cuándo hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?*] con una puntuación de 0,49. Por el contrario, el que presenta el resultado más bajo (0,09) de todos es el ítem 1.6 que hace referencia a [*Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú solo?*].

Tabla 192. Comunalidades: AF, grupo total, Primer orden.

Ítem	Descripción	Comunalidad
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	0,325
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	0,320
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	0,161
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	0,291
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	0,339
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	0,090
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	0,281
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	0,211

1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	0,294
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	0,222
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	0,196
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	0,230
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	0,292
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	0,252
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	0,358
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	0,217
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	0,483
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	0,488
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	0,231
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,340
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,329
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	0,112

A continuación, se va a obtener mediante el método de extracción de máxima verosimilitud los factores resultantes de estudio. Como podemos apreciar, son seis los factores que presentan un valor propio (λ de Guttman) igual o superior a 1 y, en conjunto, explican un 53,69% de la varianza total –Tabla 193-.

El primer factor explica el 16,05 % de la varianza total y el segundo un 12,11%. El factor tres explica el 8,53% de la varianza total y el cuarto, el 6,48%. Los dos últimos factores explican el 5,33% y el 5,16% respectivamente. En la Figura 15, en el gráfico de sedimentación podemos

Diseño y Validación de un instrument para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

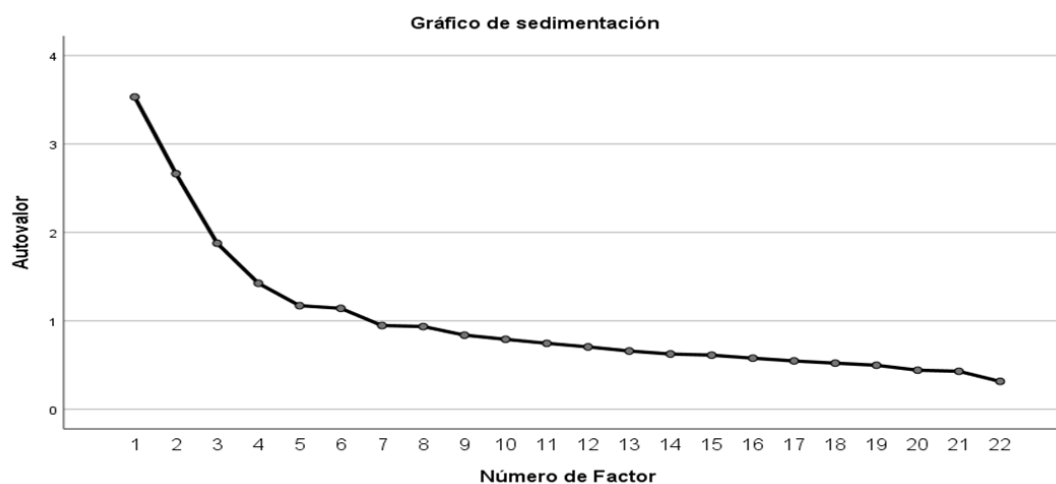
apreciar los resultados de los 22 ítems que componen nuestra escala y donde se empiezan a estabilizar los resultados obtenidos por valor propio en cada factor; se da cuando ya no se incrementa de manera significativa la varianza acumulada, y esto se puede apreciar a partir del factor 6. En resumen, la puntuación de la varianza total explicada es de 53,69%, que podemos considerar un resultado aceptable teniendo en cuenta el tipo de escala que estamos estudiando para tomar información sobre un indicador institucional, además de que la resiliencia es una variable de percepción socio-afectiva.

Tabla 193. Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de varianza	%acumulado	Total
1	3,531	16,052	16,052	1,856
2	2,665	12,113	28,165	2,383
3	1,877	8,534	36,699	1,540
4	1,425	6,478	43,177	2,115
5	1,172	5,326	48,503	1,340
6	1,142	5,189	53,692	0,897

Cuando los factores están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Figura 15. Gráfico de sedimentación



Por otra parte, la prueba de bondad de ajuste ofrece resultados óptimos (χ^2 -cuadrado = 251,23; para 114 grados de libertad, se obtiene $p= 0,000$).

En cuanto a la matriz estructura cabe destacar que los 22 ítems del estudio general de los que se compone la escala que es nuestra muestra de estudio, se han identificado en este análisis seis factores de los cuales se ha seleccionado únicamente las saturaciones que se ubican con una puntuación de $\pm 0,30$ como criterio con el fin de identificar de manera más clara los ítems que mejor saturan (y, en consecuencia, definen cada factor) –ver Tabla 194-.

Tabla 194. Matriz de estructura

Ítem	1	2	3	4	5	6
1.1 ¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?				0,632		
1.2 Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú sólo?				0,652		
R- ¿No te molesta tener que resolver						
1.3 problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)					0,498	
R- Ante la dificultad para resolver un						
1.4 ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?		0,531				0,313
R- Ante la dificultad para resolver un						
1.5 ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?				0,655		

Diseño y Validación de un instrument para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?			0,347
R-	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	-		
1.7	¿Te gustan las asignaturas difíciles?		0,578	
1.8	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?			0,521
1.9	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	0,303		0,546
R-	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?			
1.10	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	0,313		0,535
1.11	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	0,314		0,541
1.12	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	0,322	0,503	0,422
2.1		0,478	0,311	

R-	A la hora de resolver problemas en	-	
2.2	las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	0,685	
R-	A la hora de resolver problemas en	-	
2.3	las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	0,473	
R-	Cuando hay algún problema, ¿tu		
2.4	padre reacciona sin ponerse nervioso?	0,816	0,332
R-	Cuando hay algún problema, ¿tu		
2.5	madre reacciona sin ponerse nerviosa?	0,816	0,359
R-	¿En tu casa hay problemas y se	0,362	-
2.6	abordan sin discutir mucho?		0,404
R-	¿En tu clase hay problemas y se		-
2.7	abordan sin pelearse mucho?		0,797
R-	¿En tu centro hay problemas y se		-
2.8	abordan sin pelearse mucho?		0,676
R-	¿Cuándo tienes problemas con tu		
2.9	profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?		

Factor 1: Dimensión Extrínseca: Escasez de nerviosismo y miedo como respuesta ante los problemas)

Este factor explica el 16,05 % de la varianza total, por esta puntuación. Tal como es frecuente en el análisis factorial, el primer factor es el más importante de la estructura factorial. En este

Diseño y Validación de un instrument para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

caso, se compone de cinco ítems que se localizan todos ellos, en la parte positiva del eje factorial y cuyas saturaciones se localizan entre el 0,30 y el 0,812. Los ítems que se ubican en este factor serían el R-1-10, R-1.11, R-2.4, R-2.5 y el R-2.6. Como podemos comprobar en la Tabla 194, el ítem R-2.4 y el R-2.5 se organiza el factor a partir de ellos ya que tienen una saturación muy alta, concretamente la saturación más alta de todos los ítems que se están analizando. Sin embargo, los ítems R-1.10, R-1.11 y el R-2.6 se organizan en un nivel más inferior que los anteriores.

De su contenido es importante destacar que los ítems con mayor saturación, no sólo en cuanto a este factor sino también en relación a todos los ítems, los encontramos en la dimensión extrínseca y haría referencia al ítem R-2.4 [*Cuándo hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?*] y el ítem R-2.5 [*Cuándo hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?*]. Por el contrario, los que obtienen menor saturación son R-1.10 [*Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?*] y el ítem R-1.11 [*Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?*]. Estos ítems que saturan con una puntuación relevante hacen referencia a la falta de sensación de miedo y nerviosismo que producen la sensación de tener un problema y como el entorno reacciona ante esta situación. Así, podemos entender como el entorno, entendido desde nuestra escala, como el ámbito familiar y escolar, es un modelo de referencia de aprendizaje para el sujeto y le ilustra indirectamente sobre cómo se debe actuar en una situación problemática.

Factor 2: Dimensiones Intrínseca/Extrínseca: seguridad personal para afrontar problemas vs. apoyo externo.

Explica el 12,113% de la varianza total. Está compuesto por ocho ítems, el R-1.4, R-1.5, R-1.7, 1.12, 1.13, 2.1, R-2.2, R-2-3. Tiene una definición bipolar, con ítems saturando en la parte positiva del factor versus ítems que lo hacen en la parte negativa. Las saturaciones de todos ellos se ubican entre -0,69 y 0,314. Los ítems con saturación más alta son, ordenados de manera decreciente, R-2.2 con una saturación de -0,69 con la mayor puntuación de todos, a

continuación, encontramos el ítem R-1.5 con una puntuación de -0,66, seguido del ítem R-1.7 con una saturación del -0,58, después el ítem R-1.4 con -0,53. Con el nivel de saturación más bajo en este factor, nos encontramos con el ítem 1.12 con una saturación del 0,31 y el ítem 1.13 con unos niveles de saturación de 0,32.

En cuanto al contenido de los ítems podemos decir que los ítems con las saturaciones más altas son los correspondientes a la dimensión intrínseca que serían el R-1.5 [*Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?*] y el ítem R-1.4 [*Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?*], sin embargo localizamos el R-2.2 con la mayor puntuación, a pesar de que se ubica en la parte negativa del eje factorial, en la dimensión extrínseca y hace referencia R-2.2 [*A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?*]. Y con las y con las puntuaciones más bajas encontramos el ítem 1.12 [*¿Crees que se va a resolver los problemas con tus amigos/as?*] y el 1.13 [*¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)*] localizados en la dimensión intrínseca de nuestra escala y con valores ubicados en la parte positiva del eje factorial. Este carácter bipolar del factor se establece porque existe una relación en la que se retroalimenta la dimensión intrínseca con la dimensión extrínseca y llegan a oponerse las respuestas en estos ítems de ambas dimensiones. Desde el punto de vista de los ítems entendemos que los ítems que hacen referencia a la dimensión intrínseca hacen referencia a la seguridad personal para afrontar los problemas que puedan surgir mientras que el ítem perteneciente a la dimensión extrínseca con una saturación elevada a pesar de ser negativa, hace referencia al apoyo externo que puede llegar a recibir un sujeto. En definitiva, la seguridad personal para afrontar un problema puede venir dada por el aprendizaje que se adquiere desde el contexto como un apoyo externo.

Factor 3: Dimensión Extrínseca: tranquilidad en su entorno al enfrentarse a los problemas.

Este factor explica el 8,534% de varianza total. A diferencia de los factores anteriores, este factor se caracteriza únicamente por tres ítems considerados relevantes: R-2.6, R-2.7 y el R.2.8. Todos ellos se ubican en la parte negativa del eje factorial con niveles de saturación elevados. Así, podemos observar que el R-2.7 puntúa con un nivel de saturación de -0,80 y el R-2.8 con -0,68. Ambos ítems organizan el factor a partir de ellos, debido a la saturación tan alta que alcanzan. Destacar también el tercer ítem relevante en este factor el R.2.6 con un nivel de saturación de -0,40 característico por ser el nivel de saturación más bajo de los tres ítems seleccionados, pero con una puntuación muy próxima a los otros dos ítems. Así pues, los ítems que mayor nivel de saturación obtienen son el R.2.7 con el contenido siguiente [*¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?*] y el R-2.8 que tiene la siguiente descripción del ítem [*¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?*] y el R2.6 [*¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?*], ubicados todos ellos en la dimensión extrínseca de nuestra escala de medida. En definitiva, los ítems que pertenecen a esta dimensión y que ya hemos comentado anteriormente, hacen referencia a la tranquilidad que supone enfrentarse a los problemas desde su entorno como la dimensión intrínseca que está ligada estrechamente con este comportamiento

Factor 4: Dimensión Intrínseca: sentimiento de autosuficiencia para resolver los problemas.

Este factor explica el 6,478% de la varianza total. Está compuesto por seis ítems con el nivel de saturación más alto en este factor. Saturan en la parte positiva del eje factorial. Aquí encontramos los ítems 1.1, 1.2, 1.8, 1.9, 1.13 y 2.1 todos ellos ítems que no fueron recodificados en su momento y pertenecientes todos ellos, excepto el último a la dimensión intrínseca. Obtienen puntuaciones que oscilan entre un nivel de saturación 0,65 y 0,31. El ítem con mayor saturación es el 1.2 con una puntuación de 0,65, seguido del ítem 1.9 con una saturación de 0,60 y a continuación el 1.1 con un nivel de saturación de 0,63. Tres ítems con niveles de saturación

muy próximos entre ellos y que podemos destacar una asociación entre ellos. Con un nivel de saturación algo inferior, encontramos los ítems 1.8 con una saturación de 0.52, el ítem 1.13 con una saturación del 0,50 y con la puntuación más inferior encontramos el ítem 2.1 con un nivel de saturación de 0,31, destacar de este ítem su ubicación exclusiva dentro de la dimensión extrínseca. Por lo tanto, y haciendo alusión al contenido de los ítems, los que mayor nivel de saturación obtienen son el 1.2 con la siguiente descripción [*Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase ¿lo quieres resolver tú solo?*], el 1.1 [*¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?*] y el ítem 1.9 [*Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?*]. Destacar además el ítem con menos puntuación y con la descripción siguiente [*En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?*] es el ítem 2.1. Pese a que la asociación del ítem 2.1. parece romper la tendencia de contenido, entendemos que puede asumirse como una relación lógica con los restantes ítems, pues el sentimiento de autosuficiencia para resolver los problemas puede darse de manera concomitante con el hecho de que el alumnado reconozca el valor social de la escuela para que él haya llegado a ser autosuficiente resolviendo problemas. El sentimiento de ser capaz por sí solo de realizar una tarea de forma autónoma o incluso resolver un problema, es el tema fundamental de este cuarto factor.

Factor 5: Dimensión intrínseca: aceptación de los problemas cuando se dan; Dimensión extrínseca: la reacción de los padres como modelo.

Este quinto factor explica el 5,33% de la varianza total. Este factor está formado por 5 ítems: R-1.3, R-1.10, R-1.11, R-2.4 y el R-2.5 todos ellos con puntuaciones de saturación que oscilan entre 0,55 y 0,33 ubicadas todas ellas en la zona positiva del eje factorial. Aquellos ítems que se organizan con una saturación más alta son el ítem R-1.10 con un nivel de saturación de 0,55, seguido del R-1.11 con 0,54 y muy próximo a estos dos ítems encontramos el tercero con mayor saturación, el ítem R-1.3 con 0.50. Con las puntuaciones más inferiores en cuanto a nivel de

Diseño y Validación de un instrument para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

saturación, localizamos a ítem R-2.4 con un resultado de 0,33 y el ítem R-2.5 con 0,36. De todos los ítems destacados en este factor, cabe destacar que tres de ellos se localizan en la dimensión intrínseca de nuestra escala, concretamente los ítems R-1.3, R-1.10 y el ítem R-1.11, los dos ítems restantes se ubican en la dimensión extrínseca y estos serían el R-2.4 y el R-2.5.

En cuanto al contenido de los ítems con mayor saturación localizamos el ítem R-1.10 con la siguiente descripción [*Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?*], el ítem R-1.11 [*Cuando tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?*] y por último el R-1.3 [*¿No te molesta tener que resolver problemas (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)*]. En cuanto a la descripción de las puntuaciones más bajas, y que casualmente se localizan en la dimensión extrínseca de nuestra escala, nos encontramos con el ítem R-2.4 con la descripción siguiente [*Cuando hay algún problema, ¿tu padre relaciona sin ponerse nervioso?*] que normalmente siempre correlaciona con el siguiente ítem R-2.5 con la descripción siguiente [*Cuando hay algún problema, ¿tu madre relaciona sin ponerse nerviosa?*], relación que se establece tal vez, por el vínculo familiar tan estrecho que se da en el seno familiar. En conclusión, este quinto factor tiene un comportamiento bipolar ya que dos de los ítems saturan en la dimensión intrínseca y otros dos saturan en la dimensión extrínseca, esto no es ninguna incompatibilidad ya que los modelos de aprendizaje paternos que recibimos cuando somos niños forman parte del contexto y es lo que nos guía u orienta en el aprendizaje de nuestras propias reacciones ante diferentes situaciones, es decir, actuamos según hemos visto el comportamiento de nuestros padres y/o modelos de referencia.

Factor 6: Dimensión intrínseca: sentimiento de autosuficiencia para resolver conflictos/problemas con los pares vs. reconocimiento del apoyo del profesorado para ejercicios académicos complicados.

Este sexto y último factor explica el 5,19% de la varianza total y es la última dimensión significativa que se identifica en este análisis. Este factor está formado por cuatro ítems cuyas

saturaciones son destacables y se localizan en la dimensión intrínseca de nuestra escala original. Tres de los cuatro ítems se asocian en la parte positiva del factor, mientras que un cuarto se localiza en la zona negativa del eje factorial. El ítem cuyo nivel de saturación es mayor es el R-1.12 con un nivel de 0,54. El resto de ítems están contemplados con niveles de saturación bajos y podemos destacar el ítem 1.6 con una saturación de 0,35 y el ítem 1.13 con una puntuación de 0,42, mientras que el cuarto y último ítem de este factor es el R-1.4 con un nivel de saturación de -0,31. En cuanto al contenido de los ítems, el que mayor saturación obtiene responde a la siguiente descripción [*¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?*] y corresponde al ítem 1,12. En lo que se refiere a las puntuaciones más bajas, encontramos las siguientes descripciones el 1.6 con la descripción siguiente [*Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú solo?*] seguido del 1.13 con la siguiente descripción [*¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as,...?)*]. Y como último ítem a destacar, a pesar de tener una saturación con un resultado negativo, encontramos el ítem R-1.4 con la descripción siguiente [*Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?*]. Todos estos ítems van en la línea de recalcar un sentimiento por parte del sujeto, de ser capaz de resolver por sí mismo, todos aquellos conflictos o incluso problemas que puedan surgir en su entorno, frente al reconocimiento que puedan recibir por parte del profesor en forma de apoyo, para llegar a conseguir alcanzar la resolución de ciertos ejercicios académicos con un nivel de dificultad importante.

En la Tabla 195, podemos localizar el nombre que se le ha otorgado a cada factor en función de los ítems que saturan en dicho factor.

Tabla 195. Denominación de los factores

<i>Factor</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Nombre</i>
1	Extrínseca	Escasez de nerviosismo y miedo como respuesta ante los problemas.

Diseño y Validación de un instrument para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

2	Intrínseca Extrínseca	Seguridad personal para afrontar problemas versus apoyo externo.
3	Extrínseca	Tranquilidad en su entorno al enfrentarse a los problemas.
4	Intrínseca	Sentimiento de autosuficiencia para resolver los problemas.
5	Intrínseca	Aceptación de los problemas cuando se dan
	Extrínseca	La reacción de los padres como modelo.
6	Intrínseca	Sentimiento de autosuficiencia para resolver problemas/conflictos con los padres vs reconocimiento del apoyo del profesor para ejercicios académicos complicados.

Para concluir, analizaremos la información obtenida en la matriz de correlaciones factorial cuya información se recoge en la Tabla 196. En ella podemos observar las relaciones que se establecen entre los seis factores propuestos para análisis. Como podemos ver en la tabla, la correlación que existe entre el factor 1 y el 2 es prácticamente nula (-0,058), entre este factor y el 3 es de -0,323 y la podemos considerar como una puntuación baja y negativa, sin embargo, si analizamos la correlación entre los factores (-0,323 y -0,080) ese nivel de 0,32 ya es un nivel a tener en cuenta debido a la existencia de cierta correlación. La correlación que existe entre el factor 1 y el 4 (-0,089) considerada también baja y negativa. Entre el factor 1 y el 5 podemos apreciar una puntuación positiva y relevante con una correlación de 0,397 a diferencia de la relación que se da entre el factor 1 y el 6 en la que podemos apreciar una carencia de correlación con una puntuación de 0,026.

Si observamos las puntuaciones obtenidas entre el factor 2 y todos los demás, podemos destacar que la correlación con el factor 3 (-0,080) y 5 (-0,134) es bajita y negativa, mientras que con el factor 4 es con el que mayor correlación encontramos (0,303) y con el factor 6 (0,121) es algo inferior.

Con lo que respecta al factor 3, se mantiene una correlación negativa con los factores 5 (-0,228) y 6 (-0,119), mientras que con el factor 4 es algo baja pero positiva con una puntuación de 0,056, poco relevante.

El factor 4 mantiene una correlación positiva con el factor 6 (0,229) mientras que la correlación que establece este factor con el factor 5 (-0,088) podemos considerarla como negativa e inferior a una correlación significativa.

Por último, el factor 5 correlación también de una manera negativa y baja con el factor 6(-0,056).

Tabla 196. Matriz de correlaciones entre factores

Factor	1	2	3	4	5	6
1	1,000	-0,058	-0,323	-0,089	0,397	0,026
2	-0,058	1,000	-0,080	0,303	-0,134	0,121
3	-0,323	-0,080	1,000	0,056	-0,228	-0,119
4	-0,089	0,303	0,056	1,000	-0,088	0,229
5	0,397	-0,134	-0,228	-0,088	1,000	-0,056
6	0,026	0,121	-0,119	0,229	-0,056	1,000

En síntesis, los factores que se identifican parece que apuntan a agrupaciones más específicas, que podemos considerar como sub-dimensiones internas de que las que hemos descrito en el constructo teórico: Dimensiones Intrínseca y Extrínseca. Hay que tener en cuenta que los factores obtenidos muestran, como hemos señalado, ciertos niveles de correlación que nos indican que no son independientes entre sí. Por estos motivos, dado que presentan una lógica subyacente asociada a estas dos dimensiones, analizaremos posteriormente si en una factorización de segundo orden, se nos asocian en las dos dimensiones teóricas inicialmente consideradas.

9.2.1.2 Análisis Factorial de Primer Orden para el grupo de Educación Primaria. Al igual que para el análisis factorial de primer orden para el grupo general, comenzaremos los análisis para el grupo de Primaria, partiendo de los resultados de la prueba de adecuación de muestreo

Diseño y Validación de un instrument para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

de Kaiser-Meyer-Olkin, así como la de esfericidad de Bartlett. Como podemos ver en la Tabla 197, el nivel de significación para la medida de Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo es adecuada ya que obtiene una puntuación de 0,693. En la misma línea encontramos los resultados obtenidos para la prueba de esfericidad de Barlett que presenta resultados estadísticamente significativos ($p=0,000$). A partir de estos indicadores, apreciamos asumimos que es adecuada la realización del análisis factorial. De esta forma, pasamos a realizar el estudio factorial ya que las condiciones de estos indicadores así lo proponen.

Tabla 197. Pruebas de KMO y Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.			0,693
Prueba de esfericidad de	Chi-cuadrado aproximado		1062,937
Bartlet	GI		231
	Sig.		0,000

En cuanto a las comunalidades, los ítems que mayor puntuación obtienen es el R-2.5 cuya descripción hace referencia a [Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?] con una puntuación de 0,66 y el siguiente con mayor puntuación es el R-2.4 [Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona son ponerse nervioso?], ambos ítems que pertenecen a la dimensión extrínseca de nuestra escala inicial y motivo de estudio. Por lo que respecta al ítem con una puntuación inferior, encontramos el 1.6 perteneciente a la dimensión intrínseca y con la siguiente descripción [Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tu solo/a?] con una puntuación de 0,2. Estos tres ítems que hemos destacado, es necesario comentar la coincidencia en el análisis de este apartado en el estudio de los datos en general, en la que hemos localizado los mismos ítems con puntuaciones muy similares –ver Tabla 198-. En el análisis de estos datos se han localizado una o más estimaciones de comunidad mayores que 1 durante las iteraciones, por lo que la solución resultante debe asumirse con cautela.

Tabla 198. Comunalidades: AF, grupo de Primaria, Primer orden.

Ítem	Descripción	Comunalidad
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	0,327
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	0,286
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	0,258
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	0,444
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	0,461
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	0,197
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	0,366
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	0,297
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	0,340
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	0,316
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	0,317
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	0,281
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	0,301

Diseño y Validación de un instrument para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	0,296
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	0,400
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	0,293
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	0,669
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	0,659
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	0,380
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,345
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,384
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	0,227

Siguiendo con el método de extracción de máxima verosimilitud pasamos a extraer los factores resultantes de estudio –ver Tabla 199-. Como podemos apreciar, a diferencia del grupo total que anteriormente hemos explicado, este grupo de Primaria presenta 7 factores que explican el 60,75% de la varianza total.

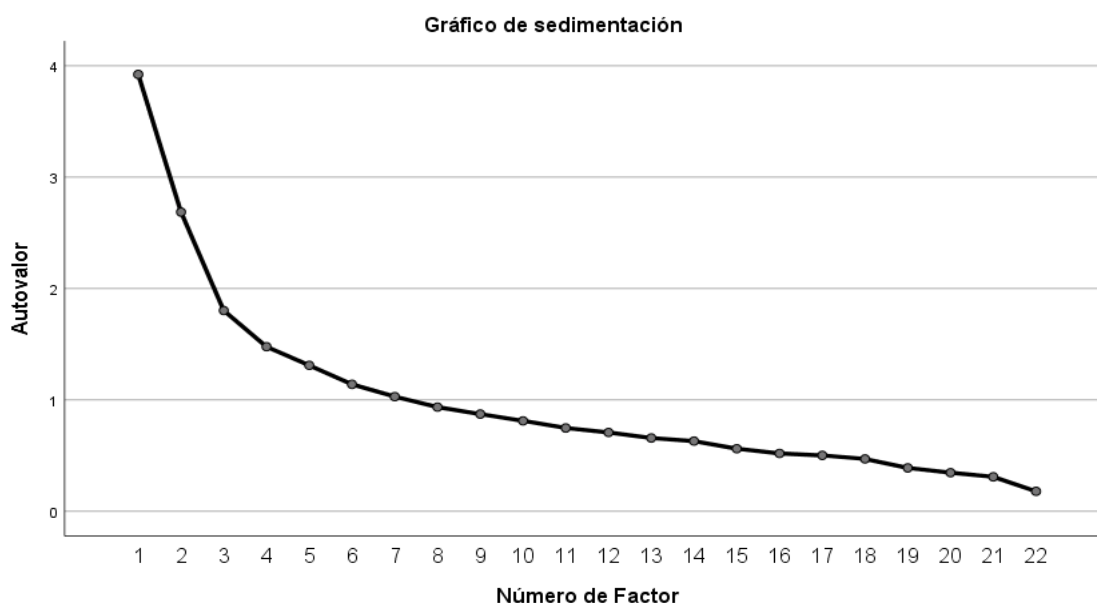
Como podemos ver en la tabla, los siete primeros factores obtienen valores propios que van desde el valor $\lambda=3,9$ (factor 1), hasta $\lambda=1,029$. El primer factor explica un 17,82 % de la varianza total, seguido del segundo que se sitúa con 12,21% de varianza total. Le sigue el factor 3 con un 8,2% de varianza total explicada. A continuación, el cuarto factor con 6,71% de varianza. El quinto factor que responde explica un 5,95% de varianza total. En último lugar encontramos los factores 6 con una varianza total explicada del 5,18% y el factor 7 con un 4,7% de varianza

total. Los siguientes factores obtienen puntuaciones inferiores a $\lambda=1$, por lo que ya no entrarían dentro del análisis que estamos realizando por su baja significación para la interpretación de la estructura factorial –ver Figura 16-.

Tabla 199. Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de varianza	%acumulado	Total
1	3,922	17,828	17,828	1,134
2	2,686	12,210	30,037	2,250
3	1,802	8,191	38,228	2,542
4	1,477	6,714	44,942	2,000
5	1,310	5,954	50,896	2,088
6	1,140	5,180	56,076	1,553
7	1,029	4,677	60,753	0,812

Figura 16. Gráfico de sedimentación



En cuanto a la prueba de bondad de ajuste los resultados obtenidos son óptimos (ji-cuadrado = 131,614; para 98 grados de libertad, se obtiene p= 0,013).

Diseño y Validación de un instrument para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y
Secundaria: evaluación de sistemas educativos

A continuación, vamos a comentar el contenido de los factores. Para ello tomamos el criterio de saturación $\pm 0,30$ para poder localizar a aquellos ítems que definen con mayor claridad el factor –ver Tabla 200-.

Tabla 200. Matriz estructura

Ítem	1	2	3	4	5	6	7
1.1 ¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?					0,550		
1.2 Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú sólo?					0,531		
R-1.3 ¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)				0,397	0,498		
R-1.4 Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?			0,723				
R-1.5 Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?			0,719				
1.6 Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?							0,442
R-1.7 Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?			0,603				
1.8 ¿Te gustan las asignaturas difíciles?					0,506	-0,319	
R-1.5 Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?			0,719				

Diseño y Validación de un instrument para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?				0,442
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	0,603			
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?		0,506	-0,319	
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	0,719			
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?		0,529		
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	0,300	0,895		
R- 1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	0,364	0,386		0,434
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?		0,448		
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)		0,550		
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	-0,424			0,306
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	0,639			

R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?		0,358	
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	0,864		0,305
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	0,898		
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	0,901	0,321	0,343
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?			0,655
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?			0,673
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?		0,300	0,355

Factor 1: Dimensión Extrínseca: Capacidad familiar en la resolución pacífica de problemas. En el factor número 1 podemos localizar un único ítem cuya saturación se ubica con un valor de 0,9 y responde a la descripción de R-2.6 [¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?], este ítem se localiza en la dimensión extrínseca de nuestra escala. El nombre que le hemos otorgado a este factor depende de la descripción de los ítems, puesto que tratan sobre la forma en la que el entorno familiar es capaz de resolver problemas que puedan surgir de la manera más pacífica.

Factor 2: Dimensión Extrínseca: Escasez de nerviosismo y miedo como respuesta ante los problemas. En este siguiente factor, el número 2, encontramos mayor número de ítems con una adecuada saturación. El ítem R-1.10 [Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?] obtiene una puntuación de saturación poco significativa de 0,3 y se localiza en la dimensión intrínseca, mientras que en la dimensión extrínseca encontramos los ítems R-2.6 [¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?] con una puntuación algo mayor de 0,32, por el contrario, la mayor saturación la encontramos en esta dimensión y hace referencia al ítem R-2.4 [Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?] con una saturación de 0,86 y algo superior con una saturación del 0,898 localizamos el ítem R-2.5 [Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?]. Por ello el nombre de este segundo factor hace referencia a la sensación negativa de nervios y miedo que puede sentir el entorno familiar y el propio sujeto, ante los problemas que puedan tener.

Factor 3: Dimensión intrínseca-Extrínseca: Seguridad personal para afrontar problemas vs el apoyo externo. Los ítems que encontramos en este tercer factor y que presentan una saturación significativa son el R 1.4 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?] con una saturación de 0,72 y el R 1.5 [Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?] con un nivel de saturación de 0,72. Estos ítems podemos localizarlos en la zona intrínseca de nuestra

escala objeto de estudio. Por el contrario, en la zona extrínseca encontramos el ítem 2.1 [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?] con una saturación negativa de -0,424. Este cuarto factor tiene un comportamiento bipolar ya que, algunos de los factores se localizan en la dimensión intrínseca y otros la dimensión extrínseca, sin embargo, el sentido de esta bipolaridad lo encontramos en la descripción de los ítems puesto que prevalece la seguridad personal que siente el sujeto cuando se tiene que enfrentar por sí mismo a un problema, en contraposición al apoyo externo que se puede recibir cuando surgen estos problemas de los miembros del centro escolar, en este caso.

Factor 4: Dimensión Intrínseca-Extrínseca: Modelos adultos como referencias para afrontar problemas. En este cuarto factor podemos encontrar cinco ítems de los cuales solo dos, tienen una saturación significativa. El ítem R-1.10 [Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?] se encuentra localizado en la parte intrínseca de nuestra escala y obtiene un nivel de saturación muy elevado concretamente de 0,9. Por el contrario, en la zona extrínseca de nuestra escala, podemos localizar el ítem R-2.4 [Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?] cuya saturación es bastante más inferior que la anterior ya que obtiene un nivel de saturación de 0,30, además del ítem R-2.9 [¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?] con un nivel de saturación muy similar, 0,35. En cuanto a la descripción de los ítems de este cuarto modelo podemos apreciar que se destaca la reacción por parte del entorno familiar (padre/madre) para afrontar posibles problemas y como el sujeto aprende este comportamiento inmerso en ese entorno.

Factor 5: Dimensión Intrínseca: Autosuficiencia en la resolución de problemas académicos. En este quinto factor podemos encontrar seis ítems que saturan de manera significativa. De ellos, dos son los que mayor saturación obtienen, hablamos del ítem 1.1 [¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas? y el ítem 1.13 [¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en

casa, con tus amigos/as...) cuyas saturaciones coinciden en la puntuación 0,55. Muy similares son las puntuaciones de los otros cuatro ítems, de los cuales, el que obtiene una saturación inferior es el 1.12 [¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?] a pesar de tener un nivel de saturación muy próximo a los dos ítems anteriormente citados (0,45). Todos los ítems que se destacan en este quinto factor forman parte de la dimensión intrínseca de la escala objeto de estudio de este trabajo, pues hacen referencia a la capacidad propia del sujeto en la resolución de los problemas.

Factor 6: Dimensión intrínseca-Extrínseca: Capacidad de afrontamiento de los problemas/ejercicios académicos en el entorno escolar. Cuatro son el número de ítems que saturan de manera significativa en este sexto factor de los cuales solo uno se localiza en la dimensión intrínseca mientras que los tres restantes se ubican en la dimensión extrínseca. Los ítems con el nivel de saturación más elevado y que tienen un comportamiento muy similar que hace que se organice el factor en función de ellos son, el ítem R-2.7 [¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?] con un nivel de saturación de 0,65 y el ítem R-2.8 [¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?] con una saturación de 0,67. Por el contrario, el ítem con un nivel de saturación inferior y además negativo encontramos el ítem 1.8 [¿Te gustan las asignaturas difíciles?] con una saturación de -0,32 y que se localiza en la dimensión intrínseca del cuestionario. Estos 3 ítems destacados por su nivel de saturación, son la base del factor y lo determinan por el carácter bipolar que mantienen (dimensión intrínseca y extrínseca), ya que hacen referencia a la existencia de problemas/ejercicios académicos en el entorno y como éste (el entorno) es capaz de enfrentarse a ellos.

Factor 7: Dimensión Intrínseca-Extrínseca: Autosuficiencia en la resolución de problemas entre iguales. Este factor, al igual que el anterior, mantiene un comportamiento bipolar por la existencia de ambas dimensiones en la relevancia de los ítems, esto se puede deber a la capacidad que posee el sujeto de Primaria para resolver él mismo problemas y a las

orientaciones que puede recibir por parte del entorno escolar para resolver conflictos. Este último factor está formado por solo tres ítems cuyo nivel de saturación es relevante para nuestro estudio. De estos tres ítems, dos forman parte de la dimensión intrínseca y el tercero forma parte de la dimensión extrínseca. Los ítems cuyo nivel de saturación es mayor, son el ítem 1.6 [Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?] y el ítem R-1.11 [Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?]. Por el contrario, el ítem que localizamos en la dimensión extrínseca y que, además, puntúa con un nivel de saturación algo más inferior que los dos anteriormente citados, encontramos el ítem 2.1 [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?].

Tabla 201. Denominación de los factores

<i>Factor</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Nombre</i>
1	Extrínseca	Capacidad familiar en la resolución pacífica de problemas
2	Extrínseca	Escasez de nerviosismo y miedo como respuesta ante los problemas
3	Intrínseca	Seguridad personal para afrontar problemas vs el apoyo externo
	Extrínseca	
4	Intrínseca	Modelos adultos como referencias para afrontar problemas
	Extrínseca	
5	Intrínseca	Autosuficiencia en la resolución de problemas académicos
6	Intrínseca	Capacidad de afrontamiento de los problemas/ejercicios académicos en el entorno escolar
	Extrínseca	
7	Intrínseca	Autosuficiencia en la resolución de problemas entre iguales

Siguiendo con la misma estructura de análisis, a continuación, vamos a analizar la información obtenida en la matriz de correlaciones factorial cuya información se recoge en la Tabla 202. Los datos que observamos en esta tabla hacen referencia a los obtenidos en los 7

factores que se han propuesto para el análisis. En general podemos observar unas correlaciones muy variadas ya que obtienen puntuaciones muy bajas como es el caso de la correlación existente entre el factor dos y el factor tres que obtiene una puntuación de 0,09 o, la correlación existente entre el factor dos y el factor uno que obtiene una puntuación de 0,08. Por el contrario, las correlaciones más elevadas las encontramos entre el factor dos y cuatro, con una correlación de 0,35. Es importante destacar la correlación existente entre el factor cinco con el resto de factores ya que como podemos apreciar en la tabla, obtiene puntuaciones negativas. Además, el factor seis correlaciona de una manera negativa y baja con el factor uno, con el factor tres y con el factor cinco.

Tabla 202. Matriz de correlaciones entre factores

Factor	1	2	3	4	5	6	7
1	1,000	0,084	0,122	0,189	-0,075	-0,054	0,088
2	0,084	1,000	0,097	0,353	-0,179	0,224	-0,018
3	0,122	0,097	1,000	0,286	-0,317	-0,056	-0,115
4	0,189	0,353	0,286	1,000	-0,224	0,204	0,014
5	-0,075	-0,179	-0,317	-0,224	1,000	-0,022	0,197
6	-0,054	0,224	-0,056	0,204	-0,022	1,000	0,038
7	0,088	-0,018	-0,115	0,014	0,197	0,038	1,000

Considerando las correlaciones observadas –Tabla 202- estimamos conveniente realizar un análisis factorial de segundo orden, al igual que en el grupo total, con la finalidad de comprobar si la reducción de dimensiones tiende a reproducir las dimensiones planteadas a nivel teórico: intrínseca y extrínseca.

9.2.1.3 Análisis Factorial de Primer Orden para el grupo de Educación Secundaria. Comenzaremos por los análisis la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin para el grupo de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. De esta información vamos a extraer el nivel de adecuación muestral que en este caso – ver Tabla 203- lo podemos considerar como un nivel aceptable (0,743) y en cuanto al nivel de significación en la prueba de esfericidad es de $p=0,000$ por lo que podemos concluir, al igual que en los otros grupos anteriores de estudio, que estos análisis cumplen con los criterios estadísticos para poder llevar a cabo un estudio factorial sobre este grupo de alumnos.

Tabla 203. Prueba de KMO y Bartlett

<i>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.</i>		0,743
<i>Prueba de esfericidad de</i>	<i>Chi-cuadrado aproximado</i>	2576,514
<i>Bartlett</i>	<i>G1</i>	231
	<i>Sig.</i>	0,000

Si seguimos el mismo orden de exposición que en los otros dos grupos, nos encontramos ahora con el análisis de las comunalidades del grupo de alumnos que pertenecen a Secundaria. Si analizamos los resultados de las comunalidades observadas para este grupo que son muy similares a las obtenidas en los realizados con los grupos anteriormente presentados y existen pocas diferencias al respecto, de hecho, los ítems cuya puntuación es la más elevada y aquellos cuya puntuación es la más inferior, son ítems coincidentes tanto en Educación Primaria como para Secundaria. En la Tabla 204 se recogen los resultados de estos análisis para los alumnos matriculados en Educación Secundaria y, como podemos observar, se obtiene una puntuación para cada uno de los 22 ítems de los cuales, cabe destacar el ítem cuya mayor puntuación encontramos, es el caso del ítem R-2.5 [Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?] con un nivel de comunalidad de 0,433 y algo por debajo, le sigue muy de cerca con un nivel 0,431 el ítem R-2.4 con la siguiente descripción [Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?]. Como ítem cuya puntuación es la más inferior con

Diseño y Validación de un instrument para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

respecto a las obtenidas por los 22 ítems restantes, localizamos el ítem 1.6 [Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú solo?] con un nivel de comunalidad de 0,083 cifra muy significativa.

Tabla 204. Comunalidades del grupo de Secundaria.

Ítem	Descripción	Comunalidad
1.1	¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?	0,335
1.2	Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú solo?	0,325
R-1.3	¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)	0,199
R-1.4	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?	0,287
R-1.5	Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?	0,328
1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?	0,083
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	0,315
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	0,231
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	0,274
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?	0,221
R-1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?	0,210

1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?	0,227
1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)	0,278
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	0,236
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	0,370
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	0,252
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	0,431
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	0,433
R-2.6	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	0,270
R-2.7	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,341
R-2.8	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?	0,335
R-2.9	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?	0,114

A través del método de extracción de máxima verosimilitud vamos a analizar los factores resultantes de estudio. Tal como podemos ver en la Tabla 205 son también seis los factores que representan un valor propio $\lambda \geq 1$. En conjunto, los seis factores explican el 53,70 % de la varianza total.

Diseño y Validación de un instrument para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

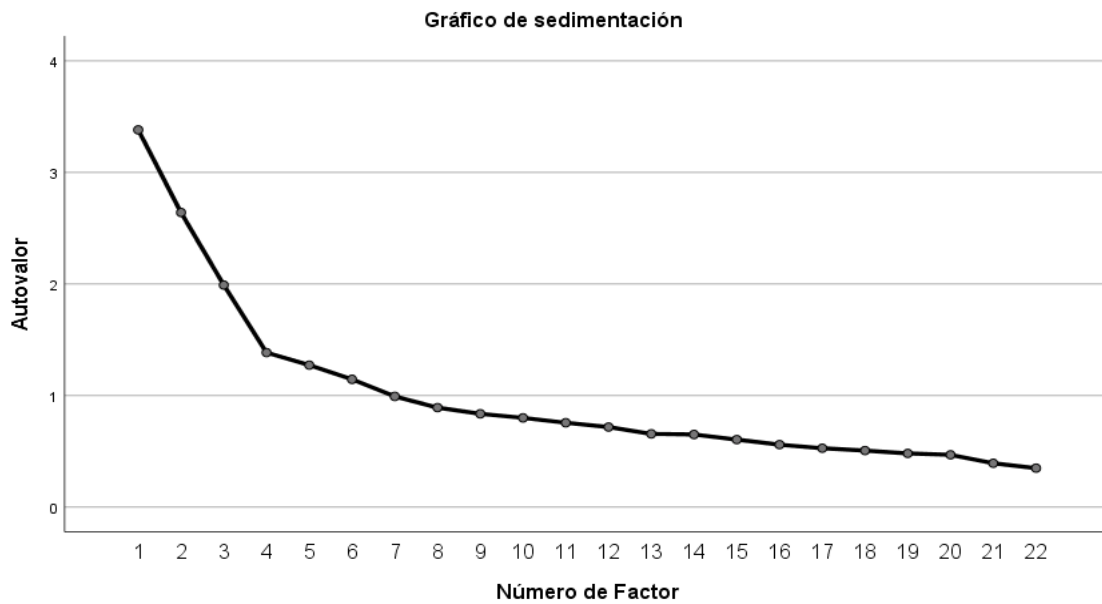
El primer factor explica el 15,37 % de la varianza total y el segundo un 12%. El factor tres explica el 9,04% de la varianza total y el cuarto, el 6,3%. Los dos últimos factores explican el 5,8% y el 5,2% respectivamente.

Tabla 205. Varianza total explicada para Secundaria

<i>Autovalores iniciales</i>				<i>Sumas de cargas al cuadrado de la rotación^a</i>
<i>Factor</i>	<i>Total</i>	<i>% de varianza</i>	<i>%acumulado</i>	<i>Total</i>
1	3,381	15,369	15,369	1,746
2	2,641	12,003	27,372	2,209
3	1,990	9,046	36,418	1,520
4	1,385	6,294	42,712	1,823
5	1,272	5,783	48,495	1,383
6	1,145	5,205	53,700	1,383

A continuación, podemos ver en el gráfico de sedimentación –ver Figura 17- la distribución de las puntuaciones obtenidas en los 22 factores y cómo se comportan los primeros seis factores que son lo que han sido seleccionados para el estudio, pues, como ya hemos comentado, obtienen una $\lambda \geq 1$.

Figura 17. Gráfico de sedimentación de los alumnos de Secundaria



En resumen, la puntuación de la varianza total explicada es de 53,7%, que podemos considerar un resultado aceptable teniendo en cuenta el tipo de escala que estamos estudiando. En cuanto a la prueba de bondad de ajuste, como indicador global, nos proporciona la información sobre los resultados considerados como aceptables ($\chi^2 = 213,45$; para 114 grados de libertad, se obtiene $p = 0,000$) y significativos.

El siguiente análisis que vamos a atender es la correlación existente entre los ítems y los factores que han sido seleccionados, hablamos pues, de la matriz de estructura –ver Tabla 206. En esta tabla podemos observar las saturaciones que presentan los 22 ítems que forman parte de nuestro cuestionario en cada uno de los factores uno de los factores.

Tabla 206. Matriz estructural

Ítem	1	2	3	4	5	6	7
1.1 ¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?				0,601		-0,372	
1.2 Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú sólo?				0,659			
R-1.3 ¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)					0,489		
R-1.4 Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?		-0,449				0,438	
R-1.5 Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda a tu padre/madre?		-0,599				0,317	

1.6	Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?		
R-1.7	Ante la dificultad para resolver un problema, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?	-0,549	0,311
1.8	¿Te gustan las asignaturas difíciles?	0,525	
1.9	Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?	0,574	
R-1.10	Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas sin miedo?		0,539
R- 1.11	Cuándo tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?		0,542
1.12	¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?		-0,572

1.13	¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)		0,416	-0,498
2.1	En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?	0,484		
R-2.2	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?	-0,729		
R-2.3	A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos no te ayudan?	-0,546		
R-2.4	Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?	0,788		
R-2.5	Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?	0,771	0,329	

<i>R-2.6</i>	¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?	0,385	-0,392
<i>R-2.7</i>	¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?		-0,842
<i>R-2.8</i>	¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?		-0,641
<i>R-2.9</i>	¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?		

Factor 1: Dimensión Extrínseca: Escasez de nerviosismo y miedo como respuesta ante los problemas que puedan surgir. Con respecto al factor 1, son solo 3 los ítems que saturan de manera significativa localizándose todos ellos en la dimensión extrínseca del cuestionario. El ítem con mayor índice de saturación es el R-2.4 que presenta una saturación de 0,79 [Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?]. Por el contrario, el ítem con una puntuación inferior es el R-2.6 con una redacción de [¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?] y un índice de saturación de 0,38. Estos ítems seleccionados en función del nivel de saturación, hacen referencia a cómo desde el entorno familiar se reacciona ante los posibles problemas que puedan surgir.

Factor 2: Dimensión Intrínseca-extrínseca: Apoyo externo (familia y escuela) en la resolución de problemas. Este factor tiene una definición bipolar por la pertenencia a ambas dimensiones; sin embargo, el contenido mantiene un equilibrio puesto que el apoyo tanto de la familia como del centro escolar al que pertenece el sujeto, es fundamental en la resolución de problemas. Además, en este segundo factor podemos localizar seis ítems con una saturación relevante, y todos ellos se localizan con puntuaciones negativas a excepción del ítem que satura de una manera más significativa, hablamos del ítem 2.1. De estos seis ítems, tres forman parte de la dimensión intrínseca y los otros restantes forman parte de la dimensión extrínseca. El ítem con una puntuación de saturación más elevada es, como ya hemos comentado, el ítem 2.1 (0,48) y cuya redacción es [En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?]. Por el contrario, el ítem con una puntuación inferior en cuanto a su nivel de saturación es el R-2.2 [A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu familia no te ayuda?] con un nivel de saturación negativo de (-0,729).

Factor 3: Dimensión Extrínseca: Tranquilidad en su entorno al enfrentarse a los problemas. El nombre de esta dimensión destaca la naturaleza de los ítems que a continuación se exponen, ya que tratan no solo de la existencia de problemas en el entorno familiar, sino también de cómo

se abordan. En este tercer factor son solo tres los ítems que saturan de una manera significativa con respecto a este factor y todos ellos se ubican en la zona extrínseca de nuestro cuestionario. Destacar el comportamiento del ítem R-2.7 [¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?] por su elevada saturación negativa (-0,84), además cabe destacar también el ítem R-2.6 [¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?] por su nivel inferior de saturación (-0,39).

Factor 4: Dimensión Intrínseca: Autonomía y autocontrol en la resolución de problemas académicos. Los ítems que mayor saturación presentan en este factor se encuentran en la dimensión intrínseca. Además, todos ellos mantienen un carácter positivo con respecto a su saturación. Destacan el comportamiento del ítem 1.2 [Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio en clase, ¿lo quieres resolver tú solo?] por su mayor saturación (0,66) y el ítem 1.13 [Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)] por su menor saturación (0,416). De ahí que se le haya dado el nombre al factor de “Autonomía y autocontrol en la resolución de problemas académicos” debido al contenido de los ítems.

Factor 5: Dimensión Intrínseca: Escasez de nerviosismo y adaptación en la resolución de problemas. De este quinto factor cabe destacar tres ítems que se localizan en la dimensión intrínseca con un nivel de saturación significativo y solo un ítem se ubica en la dimensión extrínseca con un nivel de saturación poco significativa. De estos tres ítems que se localizan en la dimensión intrínseca, aquel que obtiene un nivel de saturación más elevado (0,54) es el R - 1.11[Cuando tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?]. Por el contrario, el que menor índice de saturación (0,489) tiene es el R-1.3 [¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)].

Factor 6: Dimensión Intrínseca: Autosuficiencia ante los problemas. Este factor también tiene una definición bipolar. Está compuesto por 6 ítems cuyo nivel de saturación es relevante, todos

ellos ubicados en la dimensión intrínseca. Aquel que resulta más significativo por su nivel de saturación positivo es el R-1.4 [[Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo tú solo a tener que pedir ayuda al profesor?] con una saturación de 0,43. Aquel que presenta un nivel de saturación superior, pero negativo, es el ítem 1.12 [¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?] además de presentar un nivel negativo de saturación (-0,572).

Tabla 207. Denominación de los factores en función de la saturación de los ítems.

<i>Factor</i>	
1	Escasez de nerviosismo y miedo como respuesta ante los problemas
2	Seguridad personal para afrontar problemas vs apoyo externo
3	Tranquilidad en su entorno al enfrentarse a los problemas.
4	Sentimiento de autosuficiencia para resolver problemas
5	La reacción de los padres como modelo.
6	Sentimiento de autosuficiencia para resolver conflictos/problemas con los padres vs reconocimiento del apoyo del profesor para ejercicios académicos complicados.

Para concluir, pasamos a analizar la matriz de correlaciones entre los seis factores. Como podemos apreciar en la Tabla 208 la correlación existente entre el factor uno y el dos es de 0,074; la correlación existente entre el factor uno y el tres, así como la del dos con el tres tienen un carácter negativo y decreciente la correlación existente entre el factor cuatro y el uno también tiene un comportamiento negativo a diferencia del que mantiene con el factor dos y tres el factor cinco mantiene en su mayoría un comportamiento negativo con los factores dos, tres y cuatro. Algo diferente ocurre con la correlación existente entre el factor cinco y el uno que es positiva. Para concluir, el factor seis mantiene también en su mayoría un comportamiento negativo con el factor uno, el dos y el cuatro, mientras que con el cinco y el tres su comportamiento es positivo.

Tabla 208. Matriz de correlaciones entre los factores

Factor	1	2	3	4	5	6
1	1,000	0,074	-0,323	-0,052	0,328	-0,060
2	0,074	1,000	-0,112	0,143	-0,210	0,244
3	-0,323	-0,112	1,000	0,037	-0,182	0,055
4	-0,052	0,143	0,037	1,000	-0,109	-0,273
5	0,328	-0,210	-0,182	-0,109	1,000	0,041
6	-0,060	-0,244	0,055	-0,273	0,041	1,000

En conjunto, aunque las correlaciones entre factores no son muy elevadas (Tabla 208), son lo suficientemente importantes como para proceder al análisis de segundo orden, con la finalidad de comprobar si se replican las dimensiones definidas inicialmente a nivel teórico.

9.2.2 Análisis Factorial de Segundo Orden

9.2.2.1 Análisis Factorial de Segundo Orden para el Grupo Total Una vez analizados los resultados obtenidos en los análisis para el estudio factorial del grupo total, el grupo de Primaria y el grupo de Secundaria para el primer orden, pasamos a continuación, a analizar los datos obtenidos para estos tres grupos, pero en un segundo orden, dado que hemos comprobado que existen correlaciones entre los factores que nos aconsejan indagar acerca de si prevalece una lógica subyacente asociada a las dos dimensiones (intrínseca y extrínseca). Así, nuestro objetivo principal con la factorización de segundo orden es comprobar si se asocian los ítems en las dos dimensiones teóricas que se han considerado inicialmente.

El procedimiento de análisis que utilizamos es el mismo que en primer orden, únicamente que como variables de entrada al análisis no son ya las originales, sino las factoriales. Como señalamos en la presentación del estudio factorial, procedemos a partir de las puntuaciones factoriales que se han guardado para todos los sujetos a partir del estudio factorial de primer orden.

Respecto al análisis que nos ocupa, el realizado sobre el grupo total de casos, la prueba de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin, así como la de esfericidad de Bartlett presentan niveles adecuados para la realización del análisis factorial -Tabla 209-.

Tabla 209. Prueba KMO y Bartlett

<hr/>		
<i>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.</i>		0,591
<i>Prueba de esfericidad de</i>	Chi-cuadrado aproximado	861,479
<i>Bartlett</i>	Gl	15
	Sig.	0,000
<hr/>		

Siguiendo con el análisis de las comunalidades, podemos apreciar que las diferencias en los resultados se polarizan en los extremos y por ello, -ver Tabla 210- podemos apreciar que la puntuación más alta pertenece al primer ítem con un nivel comunalidad de 0.35, mientras que la puntuación más baja pertenece al último ítem y puntúa con 0.19. Sin embargo, para poder interpretar estos resultados, es interesante consultar Tabla 207 que nos indica la denominación del factor y la dimensión de origen en el análisis factorial de primer orden en función de los ítems con mayor y menor saturación.

Tabla 210. Comunalidades

	Comunalidad
<i>Nerviosismo y miedo como respuesta ante los problemas</i>	0,354
<i>Seguridad personal para afrontar problemas vs apoyo externo</i>	0,198
<i>Tranquilidad en su entorno al enfrentarse a los problemas.</i>	0,223
<i>Sentimiento de autosuficiencia para resolver problemas</i>	0,270
<i>La reacción de los padres como modelo.</i>	0,344
<i>Sentimiento de autosuficiencia para resolver conflictos/problemas con los padres vs reconocimiento del apoyo del profesor para ejercicios académicos complicados.</i>	0,193

Método de extracción de máxima verosimilitud.

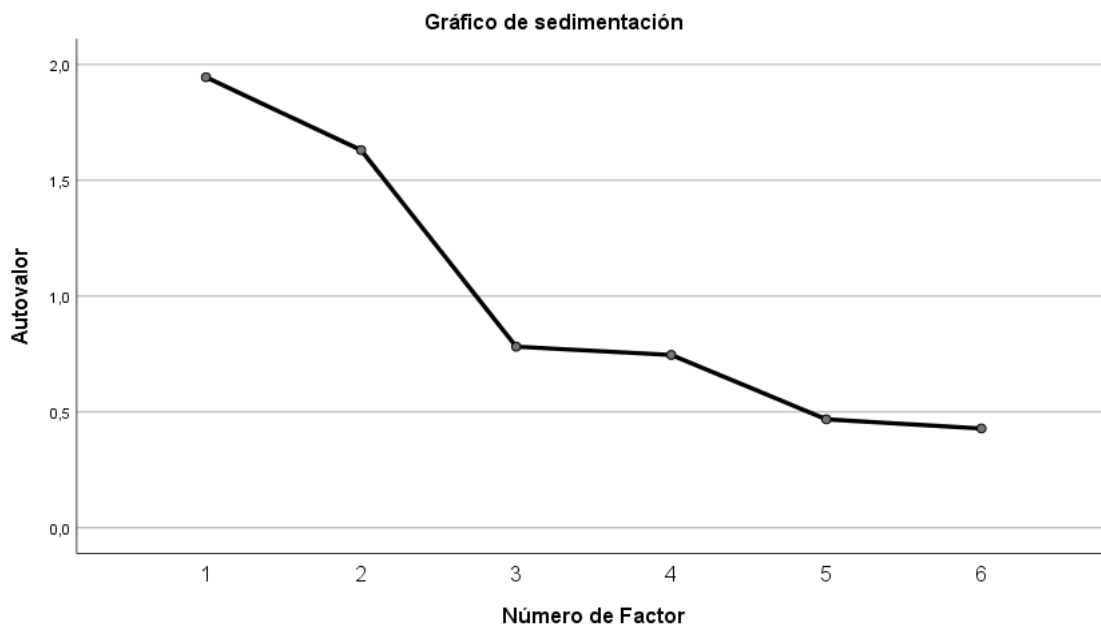
La Tabla 211 recoge la información que hace referencia a la varianza total, es decir, a los datos obtenidos del análisis de máxima verosimilitud de los factores resultantes de estudio. Para ello, se han concretado un total de dos factores con valor propio que puede ir desde 1 o superior, siendo esta puntuación el valor de Lambda. En conjunto, explica el 59,59% de la varianza total.

El primer factor explica el 32,41 % de la varianza total y el segundo un 27,17%, se da una diferencia entre ellos de 5,24%. El resto de factores no se contemplan ya que obtienen una puntuación en una $\lambda < 1$, por lo que estos datos no son relevantes de estudio. Además, estos datos, podemos ver reflejados en su gráfico de sedimentación – Figura 18- cómo se comportan. Apreciamos que es a partir del factor 2, cuando los datos disminuyen por debajo de 1 para el valor de λ . En cuanto a la prueba de bondad de ajuste los resultados obtenidos son óptimos (ji-cuadrado = 251,226; para 114 grados de libertad, se obtiene $p= 0,000$).

Tabla 211. Varianza total

				<i>Sumas de cargas al cuadrado de la rotación^a</i>
<i>Autovalores iniciales</i>				
<i>Factor</i>	<i>Total</i>	<i>% de varianza</i>	<i>%acumulado</i>	<i>Total</i>
1	1,945	32,418	32,418	1,360
2	1,630	27,172	59,590	1,107

Figura 18. Gráfico de sedimentación



En la Tabla 212 se recogen los resultados obtenidos en la matriz estructura donde se analizan las puntuaciones para cada variable en los dos factores. En lo que se refiere al factor 1 apreciamos dos puntuaciones máximas que hacen referencia a la variable número 1- Escasez de nerviosismo y miedo como respuesta ante los problemas- con una puntuación de 0,794, y a la variable número 5- Tranquilidad en su entorno al enfrentarse a los problemas- con 0,685. Ambas variables podemos localizarlas en la dimensión extrínseca de nuestro estudio, puesto que, si analizamos los ítems que forman parte esta primera variable hacen referencia a la reacción de nervios y de miedo que pueden sufrir en la resolución de problemas tanto un padre como la

madre, personas que se ubican en el entorno del alumno, de ahí el carácter extrínseco de la variable.

La siguiente puntuación más elevada es la que se refiere a la variable número 5, que si buscamos los ítems que la forman, percibimos un carácter bipolar (intrínseco y extrínseco) en cuanto a su dimensión. Esto se debe, a la naturaleza de los ítems, ya que se analiza la forma de reaccionar ante problemas en función del aprendizaje que se adquiere al permanecer en un entorno familiar que también reacciona de una determinada forma ante la resolución de problemas, es decir, cómo el alumno tiende a tomar como modelos adecuados la reacción tanto del padre como de la madre ante posibles problemas que puedan surgir. Además, el alumno reproduce en su vida diaria este aprendizaje como algo correcto y adecuado, ya que lo ha aprendido en su entorno familiar más próximo. Por ello los modelos paternos formarían parte de la dimensión extrínseca que estaría vinculada estrechamente con el aprendizaje del alumno que se ubicaría en la dimensión intrínseca.

Tabla 212. Matriz estructura

	<i>Variable</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>
1	<i>Escasez de nerviosismo y miedo como respuesta ante los problemas (DE)</i>	0,794	-0,089
2	<i>Seguridad personal para afrontar problemas vs apoyo externo (DE/I)</i>	-0,084	0,525
3	<i>Tranquilidad en su entorno al enfrentarse a los problemas.(DE)</i>	-0,492	-0,057
4	<i>Sentimiento de autosuficiencia para resolver problemas (DI)</i>	-0,100	0,713
5	<i>La reacción de los padres como modelo (DI)</i>	0,685	-0,182
6	<i>Sentimiento de autosuficiencia para resolver conflictos/problemas con los padres vs reconocimiento del apoyo del profesor para ejercicios académicos complicados (DI)</i>	0,027	0,529

Con la menor puntuación dentro de este factor 1 encontramos la variable 3- tranquilidad en su entorno al enfrentarse a los problemas- con una puntuación de -0,492. Destacar la naturaleza puramente extrínseca de esta variable puesto que los ítems que la forman hacen referencia al entorno escolar y familiar más próximo al alumno y cómo desde estos ámbitos se abordan los problemas.

En el factor dos es importante destacar la variable dos y cuatro por sus altas puntuaciones con respecto al resto de variables. Comenzamos el análisis con la variable cuatro que obtienen la máxima puntuación (0,713) y hace referencia al sentimiento de autosuficiencia para resolver problemas. Destacar que esta dimensión es puramente intrínseca puesto que los ítems que la componen dependen exclusivamente de la capacidad personal del alumno para resolver problemas. De ahí que formen parte de la dimensión más intrínseca de nuestra escala. La variable dos obtiene una puntuación de 0,525 y si analizamos los ítems que la componen podemos concluir que tiene un carácter bipolar puesto que los ítems se localizan en la dimensión intrínseca y otros en la dimensión extrínseca. Esto es debido a que muchos de los ítems hacen referencia a la capacidad del alumno para resolver problemas de manera autónoma desde la seguridad personal frente al apoyo externo que proviene de la dimensión extrínseca de los ítems de nuestra escala. Esta bipolaridad es entendida como necesaria para localizar el equilibrio en la variable, ya que en los alumnos hay un vínculo muy estrecho y fino entre lo que consideramos intrínseco como lo extrínseco, se da una retroalimentación de ambas dimensiones que aportan fuerza a esta variable.

Por último, la variable con una puntuación inferior es la 3 (-0,057)-tranquilidad en tu entorno al enfrentarse a los problemas- que coincide con la puntuación inferior en el factor número 1. Además, es relevante destacar que si analizamos los ítems que la componen obtenemos un carácter puramente extrínseco.

En definitiva, si atendemos a la matriz de correlaciones factorial que localizamos en la Tabla 213, podemos observar unas correlaciones muy bajas, casi inexistentes, entre el factor uno y el factor dos, lo que nos indica que ambas dimensiones son prácticamente independientes, lo que analizaremos posteriormente mediante un análisis factorial de tercer orden.

Tabla 213. Matriz de correlaciones entre los factores

Factor	1	2
1	1,000	-0,079
2	-0,079	1,000

9.2.2.2 Análisis Factorial de Segundo Orden para el grupo de Educación Primaria. En este apartado vamos a analizar los resultados obtenidos para el grupo de Primaria en un análisis factorial de segundo orden. Como podemos apreciar en la Tabla 214 se obtienen 7 factores que han sido analizados con el muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin, así como la de esfericidad de Bartlett. El primer indicador nos muestra un nivel de adecuación muestral aceptable, y el nivel de significación en la prueba de esfericidad es $p=0,000$. De esta forma, podemos concluir que es oportuno realizar el estudio factorial, pues cumple con los criterios estadísticos para ello.

Tabla 214. Prueba KMO y Bartlett

<i>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.</i>		0,633
<i>Prueba de esfericidad de</i>	Chi-cuadrado aproximado	162,288
<i>Bartlett</i>	GI	21
	Sig.	0,000

En lo que se refiere al análisis de las comunalidades, podemos apreciar que las diferencias en los resultados son bajas -ver Tabla 215-. Podemos apreciar que la puntuación más alta pertenece al ítem 4 con un nivel comunalidad de 0,298, mientras que la puntuación más baja pertenece al ítem número 1 y puntúa con 0,085.

Tabla 215. Comunalidades

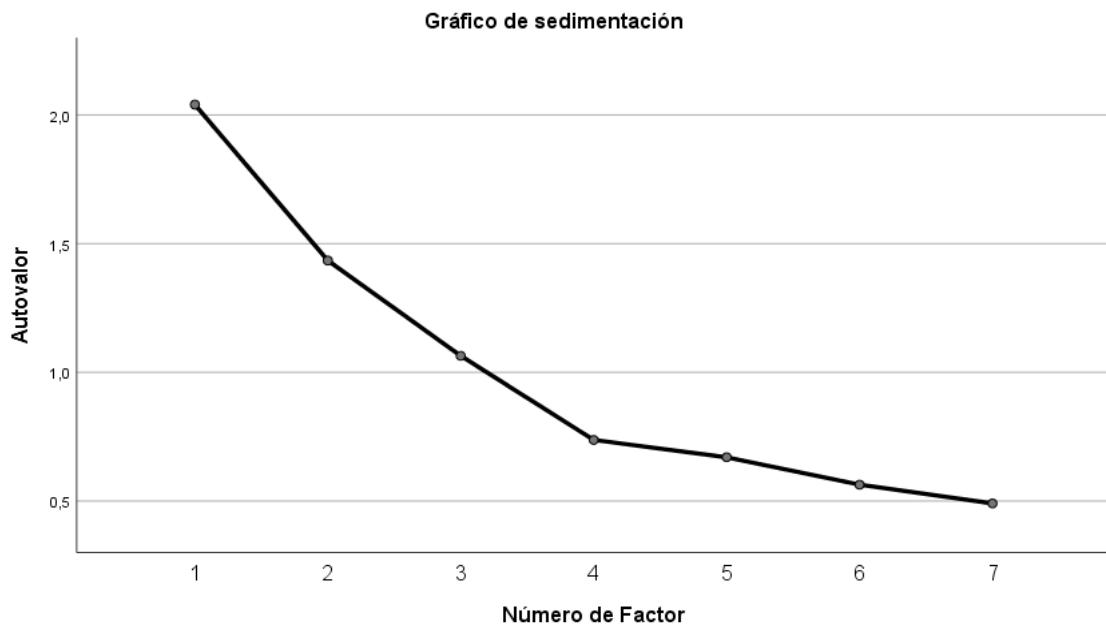
	<i>Variable</i>	<i>Comunalidad</i>
1	<i>Capacidad familiar en la resolución pacífica de problemas (DE)</i>	0,085
2	<i>Escasez de nerviosismo y miedo como respuesta ante los problemas (DE)</i>	0,211
3	<i>Seguridad personal para afrontar problemas vs el apoyo externo (DE/I)</i>	0,247
4	<i>Modelos adultos como referencias para afrontar problemas (DI/E)</i>	0,298
5	<i>Autosuficiencia en la resolución de problemas académicos (DI)</i>	0,265
6	<i>Capacidad de afrontamiento de los problemas/ejercicios académicos en el entorno escolar (DI/E)</i>	0,128
7	<i>Autosuficiencia en la resolución de problemas entre iguales (DI/E)</i>	0,144

La Tabla 216 recoge la información nos informa sobre la varianza total. Con un total de tres factores con valor propio $\lambda \geq 1$, se explica el 64,83% de la varianza total. El primer factor explica el 29,14 % de la varianza total y el segundo explica un 49,63%, se da una diferencia entre ellos de 20,49%. El tercer y último factor explica 15,201 %, con lo que se llega a un total explicado del 64,83% de la varianza total. Adicionalmente, en el gráfico de sedimentación se puede observar el comportamiento de estos factores -Figura 19-.

Tabla 216. Varianza total explicada

<i>Autovalores iniciales</i>				<i>Sumas de cargas al cuadrado de la rotación^a</i>
<i>Factor</i>	<i>Total</i>	<i>% de varianza</i>	<i>%acumulado</i>	<i>Total</i>
1	2,040	29,143	29,143	1,276
2	1,434	20,490	49,634	0,774
3	1,064	15,201	64,834	1,123

Figura 19. Gráfico de sedimentación



En este caso, los análisis obtenidos de la prueba de bondad de ajuste los resultados obtenidos no son significativos ($\chi^2 = 0,536$; para 3 grados de libertad, se obtiene $p = 0,911$).

A continuación, vamos a analizar los resultados que se recogen en la matriz de estructura -Tabla 217-. Para ellos, destacar la existencia de los siete factores que componen el grupo de Primaria y destacar la aparición de un tercer factor.

Tabla 217. Matriz estructura

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1 Capacidad familiar en la resolución pacífica de problemas (DE)	0,228	0,239	-0,214
2 Escasez de nerviosismo y miedo como respuesta ante los problemas (DE)	0,230	0,018	-0,622
3 Seguridad personal para afrontar problemas vs el apoyo externo (DE/I)	0,813	-0,129	-0,102

4	<i>Modelos adultos como referencias para afrontar problemas (DI/E)</i>	0,483	0,118	-0,628
5	<i>Autosuficiencia en la resolución de problemas académicos (DI)</i>	-0,501	0,354	0,258
6	<i>Capacidad de afrontamiento de los problemas/ejercicios académicos en el entorno escolar (DI/E)</i>	-0,001	0,108	-0,465
7	<i>Autosuficiencia en la resolución de problemas entre iguales (DI/E)</i>	-0,164	0,741	-0,053

El primer factor se define básicamente a partir del factor 3 de primer orden (0,813 de saturación) y del 4 (0,483 de saturación). Ambos factores tenían una definición bipolar extrínseca/intrínseca, con diferente peso de ambas dimensiones en cada caso. En el factor de segundo orden, se completa su definición con el factor 5 de primer orden (-0,501), lo que conlleva una definición bipolar del factor resultante. Se combinan el rol de los modelos adultos y la seguridad personal para la solución de problemas, versus la autosuficiencia para la resolución de problemas académicos. Este hecho cobra sentido, pues en todo caso, enfrenta lo social, frente a lo académico.

El segundo factor se define fundamentalmente por el factor 7 de primer orden (0,741), al que acompaña, con menor saturación (0,354) el factor 5 de primer orden. En ambos casos se asocia la autosuficiencia para resolver problemas, sea entre iguales, con la académica, lo que parece apoyar la idea de que ambas competencias se asumen por los sujetos de forma relacionada.

El tercer factor, incluye los factores de primer orden siguientes: 4 (-0,628), 2 (-0,622) y 6 (-0,465). Todos se asocian en la parte negativa del eje, por lo que entre ellos se observa una

relación directa. Los dos primeros factores mencionados se refieren a la reacción serena ante los problemas, tanto personalmente como en sus modelos de referencia. Y el tercero, refleja una actitud/competencia similar al afrontar problemas académicos.

9.2.2.3 Análisis Factorial de Segundo Orden para el grupo de Educación Secundaria.A

partir de los resultados de las pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin (0,552) y de la esfericidad de Bartlett ($p=0,000$) se puede afirmar la adecuación de los datos para poder ejecutar el análisis factorial –ver Tabla 218-.

Tabla 218. Pruebas de KMO y Bartlett

<i>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.</i>		0,552
<i>Prueba de esfericidad de Bartlett</i>	Chi-cuadrado aproximado	582,298
	Gl	15
	Sig.	0,000

Al igual que hemos observado en los anteriores análisis factoriales de segundo orden, las comunalidades, en este caso son también bajas o medio-bajas. La inferior corresponde al factor 3 (0,17) y la más elevada se da en el factor 5 (0,333).

Tabla 219. Comunalidades: AF, grupo de Primaria, Primer orden.

Variable	Comunalidad
1 <i>Escasez de nerviosismo y miedo como respuesta ante los problemas (DE)</i>	0,319
2 <i>Seguridad personal para afrontar problemas vs apoyo externo (DE/I)</i>	0,269
3 <i>Tranquilidad en su entorno al enfrentarse a los problemas.(DE)</i>	0,170
4 <i>Sentimiento de autosuficiencia para resolver problemas (DI)</i>	0,202
5 <i>La reacción de los padres como modelo (DI)</i>	0,333
6 <i>Sentimiento de autosuficiencia para resolver conflictos/problemas con los padres vs reconocimiento del apoyo del profesor para ejercicios académicos complicados (DI)</i>	0,290

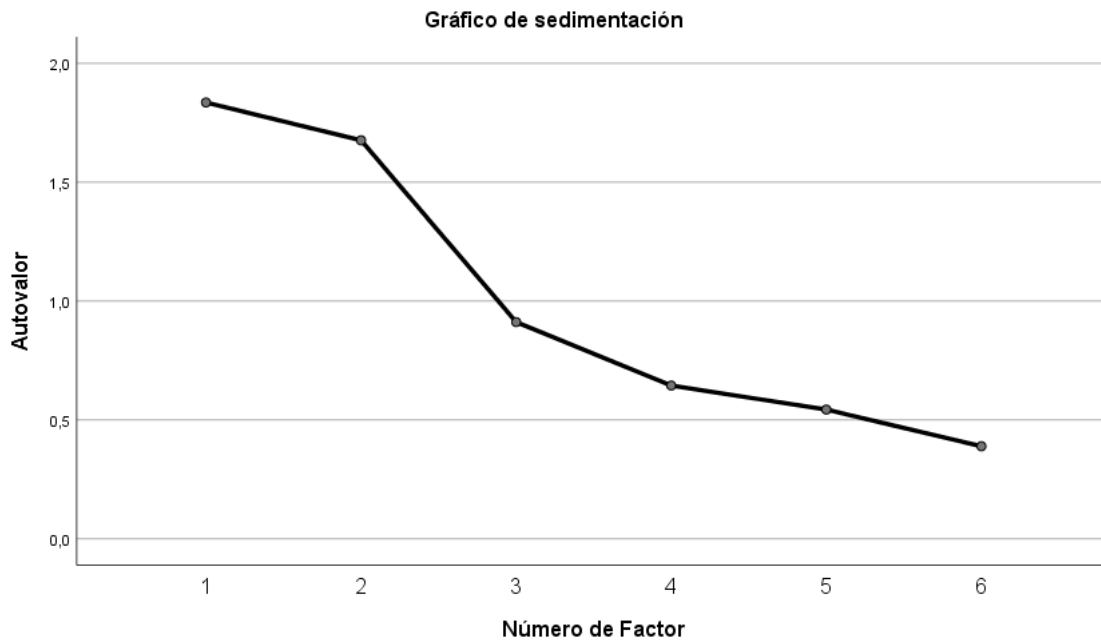
A partir del método de extracción de máxima verosimilitud en la Tabla 220 se observa que se identifican dos factores con un valor propio $\lambda \geq 1$. En conjunto, los dos factores explican el 58,25 % de la varianza total. El primero de ellos, explica el 30,59 % y, el segundo, el 27,935 %. Hay que destacar que la caída en el valor propio desde el segundo al tercer factor es muy elevada, de forma que podemos entender que los dos primeros factores representan una respuesta muy sólida en cuando a la representación de los factores de primer orden en ellos. Este hecho también puede observarse muy claramente en el gráfico de sedimentación –ver Figura 20-. De hecho, los valores de λ en los dos primeros factores son superiores a 1,6 y, en el tercero, baja ostensiblemente de uno, llegando a ser de 0,912.

Los análisis obtenidos de la prueba de bondad de ajuste indican que los resultados obtenidos son significativos (ji-cuadrado = 77,353; para 4 grados de libertad, se obtiene $p=0,000$).

Tabla 220. Varianza total explicada

<i>Autovalores iniciales</i>				<i>Sumas de cargas al cuadrado de la rotación^a</i>
<i>Factor</i>	<i>Total</i>	<i>% de varianza</i>	<i>%acumulado</i>	<i>Total</i>
1	1,835	30,590	30,590	1,222
2	1,676	27,935	58,525	1,177
3	0,912	15,194	73,720	
4	0,644	10,739	84,459	
5	0,543	9,057	93,517	
6	0,389	6,483	100,000	

Figura 20. Gráfico de sedimentación



En la Tabla 221 se observan los resultados obtenidos en la matriz estructural. Como puede observarse, el primer factor de segundo orden se organiza de forma bipolar. En la parte positiva del factor se sitúa el primer factor de primer orden, con una saturación de 0,809, al que acompaña el quinto factor de primer orden con 0,584 de saturación; el primero de la dimensión externa y el segundo de la interna. Los dos factores hacen referencia a la reacción emocional (nerviosismo/miedo) tanto del sujeto como, en especial, de su contexto familiar ante los problemas. En la parte negativa del factor, se asocia el factor 3 de primer orden, con una saturación de -0,464 y pertenece a la dimensión externa. Se refiere a la tranquilidad del contexto al enfrentarse a los problemas.

Por su parte, el segundo factor, también presenta una definición bipolar. La mayor carga de definición se da en la parte negativa del eje, en donde destaca únicamente el factor siete de primer orden (-0,726 de saturación) de la dimensión interna. Se refiere al sentimiento de autosuficiencia personal en ambos contextos familiar y académico. En la parte positiva del factor se asocian dos factores de primer orden, pero con menor nivel de saturación: 2 (0,55) –

dimensiones Externa/Interna- y 4 (0,521) –dimensión interna-. En ambos casos, se enfatiza el valor de la autosuficiencia frente al del contexto.

Tabla 221. Matriz estructura

Variable	Factor 1	Factor 2
1 Escasez de nerviosismo y miedo como respuesta ante los problemas (DE)	0,809	0,024
2 Seguridad personal para afrontar problemas vs apoyo externo (DE/I)	0,008	0,550
3 Tranquilidad en su entorno al enfrentarse a los problemas.(DE)	-0,464	-0,076
4 Sentimiento de autosuficiencia para resolver problemas (DI)	-0,093	0,521
5 La reacción de los padres como modelo (DI)	0,584	-0,263
6 Sentimiento de autosuficiencia para resolver conflictos/problemas con los padres vs reconocimiento del apoyo del profesor para ejercicios académicos complicados (DI)	-0,037	-0,726

Finalmente, como puede observarse en la Tabla 222, la correlación entre los dos factores es prácticamente nula. Ello apoya la idea de independencia entre los factores, que, sin embargo, debemos comprobar a partir de un análisis de tercer orden.

Tabla 222. Matriz de correlaciones entre los factores

Factor	1	2
1	1,000	-0,046
2	-0,046	1,000

9.2.3 Análisis Factorial de Tercer Orden

9.2.3.1 Análisis Factorial de Tercer Orden para el Grupo Total. Tal como hemos podido observar en los análisis de segundo orden realizados sobre el grupo total y sobre los grupos desagregados por etapa (Primaria y Secundaria), las correlaciones entre los factores eran muy

bajas, apuntando a la posibilidad de que los factores fueran independientes y no se consiguiese comprobar la unidimensionalidad a nivel empírico con los grupos trabajados.

El análisis factorial, con extracción de máxima verosimilitud no es apropiado para analizar la dimensionalidad de una matriz en la que los grados de libertad sean inferiores a 1. Por ello, y tan sólo con objeto de explorar las posibles asociaciones dimensionales el tercer orden lo hemos realizado mediante Análisis de Componentes Principales.

Tanto en el grupo total, como en el de Educación Secundaria, se llega a un solo componente.

En el de Primaria que sí que era susceptible de realizar el análisis mediante máxima verosimilitud, no se obtiene una reducción de los tres factores. Únicamente a partir de componentes principales se identifican dos dimensiones.

Y, obviamente, en todos los casos, mediante Componentes Principales llegaríamos a una solución unidimensional.

Ello nos conduce a señalar que, inicialmente, en este trabajo, mantenemos las dos dimensiones definidas, considerando el valor de la validez de contenido. Si bien, es necesario en estudios posteriores seguir explorando la dimensionalidad (tanto respecto a matices respecto a la pertenencia de ítems a las dimensiones teóricas, como en relación al uso de puntuaciones. Y ello, para realizarlo correctamente, necesitamos incrementar la muestra, equilibrando el número de sujetos de educación Primaria y de Secundaria, dado que la diferencia actual entre ambos estratos puede ser base o estar relacionada con el comportamiento global de la escala. Esta afirmación la realizamos como hipótesis interpretativa y, en consecuencia, con cautela, dado que las soluciones observadas en el total y en el grupo de Secundaria (que aporta más sujetos al total), son muy similares y la que se aparta, identificando tres dimensiones, es la de Primaria.

En cualquier caso, para poderlo realizar, además del incremento de la muestra, estimamos necesario conocer mejor el funcionamiento diferencial de la escala respecto a otras variables, por lo que seguimos nuestro trabajo profundizando en este capítulo de evidencias empíricas para a validación.

Con toda la información recabada, podremos proponer un modelo teórico más ajustado que podamos someter a Análisis Factorial Confirmatorio.

9.3 Identificación de perfiles de las dimensiones de la escala de Resiliencia a partir de análisis de conglomerados (*Cluster de k-medias*).

9.3.1 Procedimiento.

Una aproximación complementaria a la anterior es la que presentamos aquí: comprobación de la capacidad de la escala para identificar perfiles de sujetos considerando las puntuaciones en ambas dimensiones, identificados mediante análisis Cluster de k-Medias y su asociación con otras variables demográficas o de clasificación. Para ello, hemos utilizado el programa de Cluster de K-medias disponible en la versión 26 del paquete estadístico SPSS, bajo licencia de la Universitat de València.

El procedimiento que hemos elegido es realizar análisis de soluciones de conglomerados desde 2 a 6 grupos. Como variables para el establecimiento de perfiles, tomamos las puntuaciones de las dimensiones Interna y Externa. Previamente, en el grupo total, hemos normalizado las puntuaciones del grupo total, transformándolas a puntuaciones típicas (z) y, con el fin de trabajar con puntajes más comprensibles que no incluyeran puntuaciones negativas, las hemos transformado a escala T. Esta escala tiene media de 50 y desviación típica de 10. La fórmula de transformación es, por consiguiente: $T = 50 + (z \times 10)$. Esta transformación la hemos realizado tanto para la dimensión interna, como para la externa sobre el grupo total de sujetos evaluados.

Para seleccionar la solución de conglomerados más adecuada pueden utilizarse diversos criterios, dependiendo del objetivo que tenga la clasificación. En este caso, lo que pretendemos es comprobar si la escala es capaz de diferenciar grupos de sujetos que tengan perfiles de dimensiones Interna/Externa característicos y, analizar, si estos perfiles se asocian a diversas variables demográficas consideradas en el cuestionario de contexto dirigido a alumnado del modelo *SECS-EVALNEC*. Por este motivo, los criterios utilizados han sido:

- a) que se obtengan perfiles cuyos centroides tengan diferencias estadísticamente significativas en ambas dimensiones,
- b) que no se produzcan grupos residuales –en este caso, consideramos que podría considerarse un grupo residual aquél que tenga menos del 5% de sujetos- y,
- c) que la inercia presente una disminución no apreciable a partir del Elbow Method –EBM- o Método del Codo (Syakur, et al., 2018; Jornet-Meliá et al., 2022).

Para la caracterización demográfica de los grupos, hemos seguido el siguiente procedimiento:

1. Seleccionar la solución más representativa de entre las que nos ofrecen los análisis de conglomerados, teniendo en cuenta los criterios anteriormente descritos. En este caso, como posteriormente describiremos, hemos tomado como más representativa la de cuatro grupos.
2. Para esta solución hemos guardado la pertenencia a grupo de cada uno de los sujetos, de forma que tenemos identificados los sujetos que pertenecen a cada uno de los grupos.
3. Hemos analizado si existen diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos de los grupos respecto a las variables:
 - curso (Primaria/Secundaria),
 - sexo,
 - edad,

- nacionalidad (nacido en España/Extranjero),
- niveles de estudios de padre y de la madre y,
- si cada uno de los dos trabaja.

Para ello, hemos utilizado pruebas no-paramétricas, dependiendo de la variable a comparar con la pertenencia a grupo: H de Kruskal-Wallis o Ji-cuadrado.

9.3.2 Resultados.

Realizados los análisis de conglomerados para soluciones de 2 a 6 grupos, hemos obtenido los siguientes resultados:

- a) En todos los casos, se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles en ambas dimensiones, la interna y la externa.
- b) No se identifica ningún grupo residual (< 5 % de casos) hasta llegar a la solución de seis grupos –ver Tabla 223-. En la solución de cinco grupos se observan dos grupos pequeños, aunque no son residuales, según el criterio que hemos utilizado.
- c) Hasta la solución de cuatro grupos, todas las soluciones convergen en un número razonable de iteraciones. A partir de la solución de cinco grupos, es muy difícil que ajuste el modelo. Números de iteraciones para cada solución: K =2 (9 iteraciones), K = 3 (8), k = 4 (7), k = 5 (24) y k = 6 (17). En consecuencia, el modelo que ajusta más fácilmente a los datos es el de cuatro grupos.
- d) Teniendo en cuenta el Elbow Method, tal como se aprecia en la Figura 21, en la solución de cuatro grupos es donde se produce la inflexión, lo que indica que es aconsejable quedarse con ella, como la más representativa.

Los resultados de los análisis de conglomerados, así como de los contrastes de hipótesis realizados para caracterizarlos respecto a las variables demográficas, se encuentran en el Anexo 3 de Clúster.

Tabla 223. Porcentaje de sujetos que corresponden a cada uno de los grupos (C) identificados en cada una de las soluciones de k-medias analizadas (K).

<i>Clústeres</i>	<i>C1</i>	<i>C2</i>	<i>C3</i>	<i>C4</i>	<i>C5</i>	<i>C6</i>
<i>K = 2</i>	58,14%	41,86%	--	--	--	
<i>K = 3</i>	45,88%	7,16%	46,96%	--	--	
<i>K = 4</i>	41,27%	28,63%	5,29%	24,80%	--	--
<i>K = 5</i>	31,38%	5,39%	8,43%	24,90%	29,90%	--
<i>K = 6</i>	23,43%	3,33%	20,29 %	22,94%	3,63 %	26,37%
<i>K = 2</i>	58,14%	41,86%	--	--	--	

Tabla 224. Centros de clústeres finales

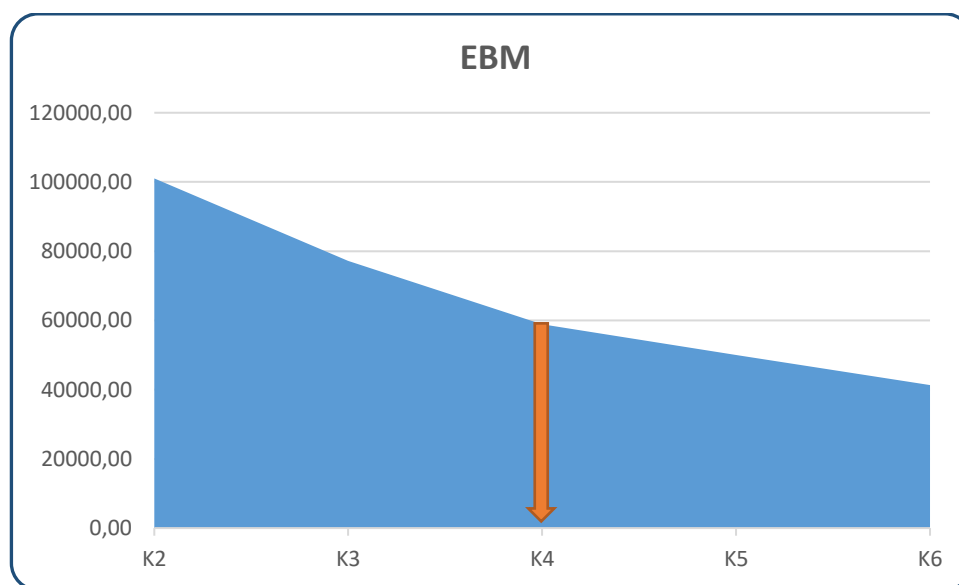
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Total Dim Interna Resiliencia en escala T</i>	56,97	40,64	29,23	53,63
<i>Total Dim Externa Resiliencia en escala T</i>	58,49	47,36	29,31	44,06

Tabla 225. Resultados del Análisis de Varianza (ANOVA) entre los centroides de los perfiles.

	<i>Clúster</i>		<i>Error</i>		<i>F</i>	<i>Sig</i>
	<i>Media cuadrática</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>gl</i>		
<i>Total Dim Interna Resiliencia en escala T</i>	24230,808	3	28,748	1016	842,881	0,000
<i>Total Dim Externa Resiliencia en escala T</i>	21460,487	3	29,263	1016	733,360	0,000

Las pruebas F sólo se deben utilizar con fines descriptivos porque los clústeres se han elegido para maximizar las diferencias entre los casos de distintos clústeres. Los niveles de significación observados no están corregidos para esto y, por lo tanto, no se pueden interpretar como pruebas de la hipótesis de que las medias de clúster son iguales.

Figura 21. Representación gráfica de las inercias observadas en cada una de las soluciones de conglomerados, para identificar, mediante el EBM, el punto de inflexión que nos indica la solución más adecuada.



En este apartado, describimos brevemente los resultados obtenidos para cada conglomerado:

El conglomerado 1 (C1 o K = 1) incluye un total de 421 casos (41,27 %). Presenta niveles medio más altos en ambas dimensiones. En escala T, el centroide de la dimensión 1 es de 56,97 y el de la dimensión 2 es de 58,49. Considerando las variables demográficas que hemos contrastado con la pertenencia a grupo, nos referiremos únicamente a aquellas en las que se han observado diferencias estadísticamente significativas. Como puede observarse en la Figura 23, este grupo es el que tiene un promedio de edad inferior (13,95) y un porcentaje ligeramente inferior al que se da en el grupo total de alumnado de Primaria. Por lo que entendemos que la mayor parte de alumnado de Secundaria que se incluye en este grupo es de los más jóvenes de Secundaria, los que están más adecuados a su nivel educativo.

Figura 22. Representación gráfica de los centroides de cada dimensión (en escala T) y del porcentaje de casos en cada uno de los grupos identificados en la solución de 4 conglomerados.

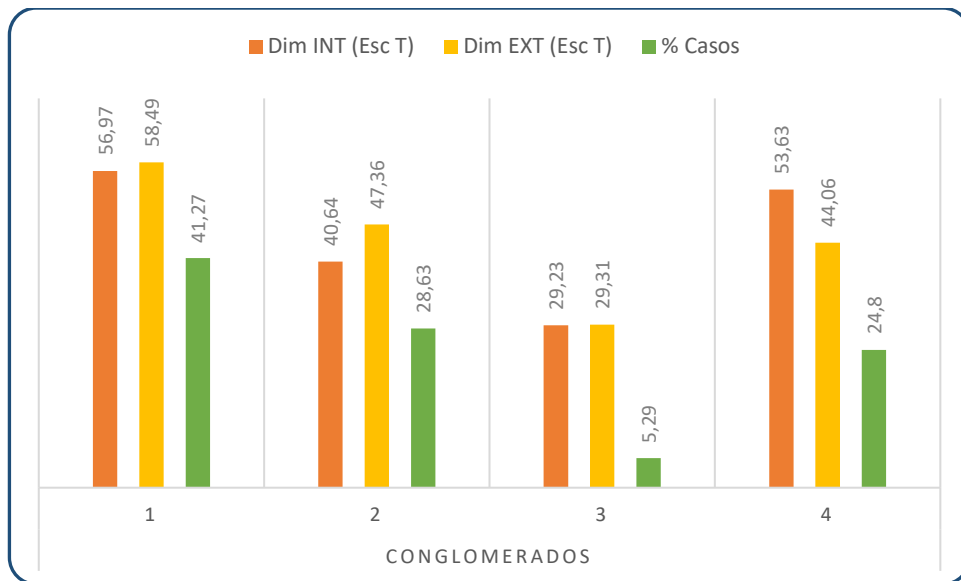


Figura 23. Representación gráfica de los niveles de edad de los sujetos pertenecientes a cada conglomerado.



Respecto a las demás variables demográficas consideradas, como se aprecia en la Tabla 226, tan sólo el nivel de estudios de la madre se asocia a la pertenencia a grupo. En este caso, en el grupo 1, aunque se distribuyen prácticamente como en el total, hay una ligera mayor presencia de madres con estudios universitarios que en el total y, paradójicamente, también de madres sin estudios.

El conglomerado número dos (C2 o K = 2) está compuesto por 292 sujetos (28,63 % del total). Es el segundo con niveles más bajos en ambas dimensiones: D1 (40,64) y D2 (47,36). Destaca el hecho de que en la dimensión 1, se sitúen prácticamente una desviación típica por debajo del grupo total y en la extrínseca, casi media por debajo. Este conglomerado es el que incluye casos de ligeramente mayor edad que el total (14,36 en promedio), si bien se reparten por igual entre los casos que cursan Primaria y los que están en Secundaria. Es el segundo en incluir un mayor porcentaje de chicas y se caracteriza por tener un mayor número de casos de madres con estudios universitarios (34 %) que las que se dan en el total (23,1 %).

El conglomerado número tres (C3 o K = 3) está compuesto por 54 casos (5,29%), casi un N residual. Y es el que peor nivel presenta en ambas dimensiones. En la dimensión Intrínseca tiene un centroide de 29,23 y en la Extrínseca, de 29,32; es decir, en ambos casos más de dos desviaciones típicas por debajo de la media. Es el grupo que presenta una edad media más elevada (14,81), por lo que entendemos que recoge prácticamente a casos que llevan un mayor retraso escolar, en especial de la etapa de Secundaria. Es el grupo que presenta una mayor cantidad de casos cuyas madres tienen estudios primarios (25,2 %), si bien las que tienen estudios universitarios (21,3 %), de Secundaria (20,5 %) y de bachillerato (19,4 %), también son representativas.

El cuarto conglomerado (C4 o K = 4) está formado por 253 casos (un 24,8% del total). Tiene un patrón de dimensiones en el que destaca la dimensión intrínseca con un nivel medio de 53,63, mientras que la extrínseca presenta un promedio menor al de la media total: 44,06, poco más de media desviación típica por debajo de la media teórica.

Respecto a sus características demográficas, los casos que lo integran tienen el segundo nivel medio de edad menor de todos los grupos (14,13), inferior al promedio del grupo total.

Tabla 226. Resultados de los contrastes de hipótesis entre diversas variables demográficas y la pertenencia a grupo en la solución de 4 conglomerados

<i>Variable</i>	<i>Significación estadística</i>	<i>Tendencia de la diferencia</i>
<i>Edad</i>	0,003**	El C1 es el grupo de menor edad promedio (13,95). A continuación, le sigue el C4 (14,13), el C2 con 14,36 y, el que presenta una edad más elevada es el C3 (14,81). El promedio de edades en el grupo total es de 14,24.
<i>Curso</i>	0,001*	El C2 tiene una carga similar (50% de casos de Primaria y Secundaria). El C3 tiene mayor carga de casos de Secundaria que la que se da en el grupo total. El C1 incluye al 26,4 % de Primaria y a un 73,6 % de Secundaria. El C4 incluye un 28,9 % de alumnos de Primaria y un 71,1 % de Secundaria.
<i>Sexo</i>	0,000*	El C2 tiene una presencia de chicas mayor que la que se da en grupo total (55,7 % vs. 27,3%). Asimismo, los C1 y C3 incluyen mayor porcentaje de chicas: 69,8 % y 55 %, respectivamente. El C4 aunque mantiene esta tendencia de mayor presencia de chicas es menor (43,6 %) que en los demás grupos.
<i>Nacionalidad</i>	0,331*	--- --- ---
<i>Nivel de estudios del Padre</i>	0,467*	--- --- ---
<i>Nivel de estudios de la Madre</i>	0,041*	El C1 se caracteriza por tener casos en los que hay básicamente madres con estudios universitarios (25,2 %), estudios primarios (20,8%), bachillerato (18,2 %) y el resto se sitúa por debajo del 15 %, siguiendo una distribución muy parecida a la del total del grupo de estudio. El C2 se caracteriza por tener un mayor número de casos de madres con estudios universitarios (34 %) pero también con estudios de Secundaria (24 %), Primaria (18 %) y bachillerato (16 %); en todos los demás niveles, tienen menor porcentaje que en el total.

El C3 tiene un mayor número de casos cuyas madres tienen estudios de Primaria (25,2 %), universitarios (21,3 %), Secundaria (20,5 %), y bachillerato (19,4%); en los restantes niveles tienen menor porcentaje que en la distribución total.

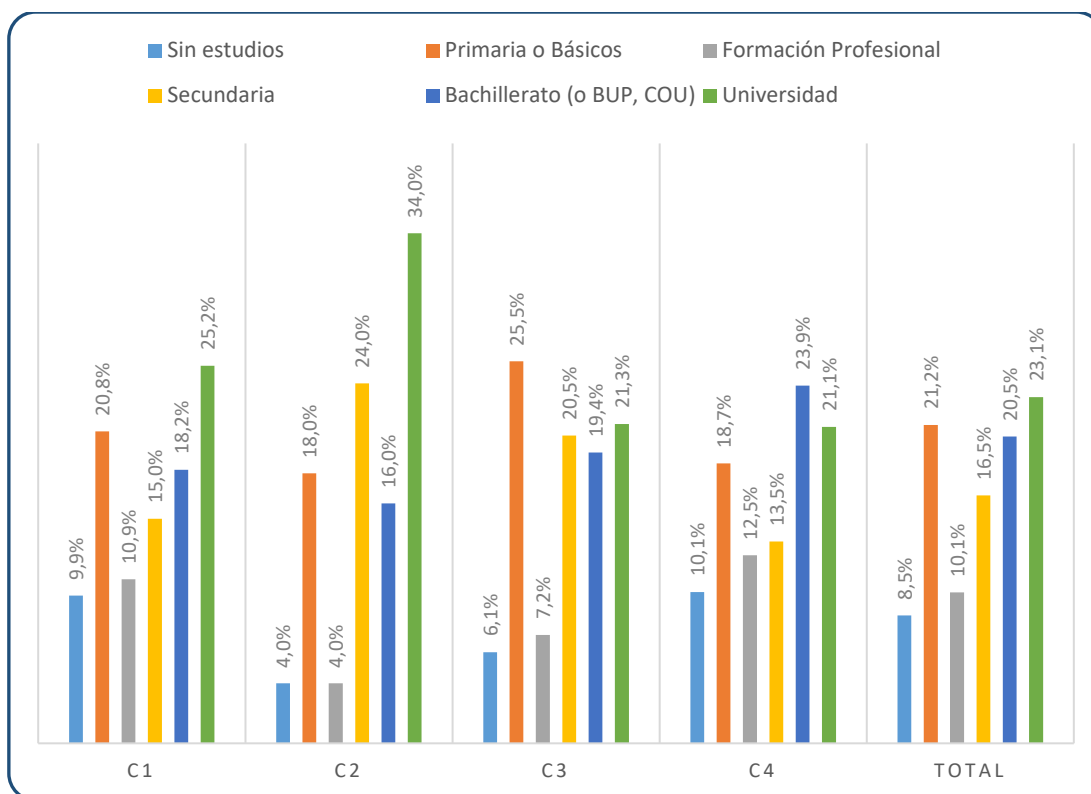
El C4 se caracteriza por tener mayores porcentajes de casos con madres cuyos estudios son: a) bachillerato (23,9 %), universitarios (21,1 %) y primarios (18,7 %); en los restantes niveles presenta porcentajes superiores al total, pero menores al 15%.

Trabaja el Padre	0,991*	--- --- ---
Trabaja la Madre	0,347*	--- --- ---

Prueba utilizada: *Ji-Cuadrado; **H de Kruskal-Wallis

No obstante, la pertenencia a Primaria o a Secundaria es muy similar a la que se da en el grupo total. Por otra parte, aunque se da la misma tendencia que en los demás grupos relativa a la mayor presencia de chicas, esta es la menor (43,6 %). Finalmente, como señalamos en la Figura 24, este grupo presenta mayores porcentajes de casos con madres con los siguientes tipos estudios: a) bachillerato (23,9 %), b) universitarios (21,1 %) y c) primarios (18,7 %). En todos los demás niveles de estudio, los de C4 presentan porcentajes superiores a los del total en sin estudios y formación profesional, salvo en Secundaria, donde son menores.

Figura 24. Representación gráfica de los niveles educativos de las madres de los sujetos pertenecientes a cada conglomerado.



En síntesis, trabajando con las dos dimensiones, se observa que la escala tiene capacidad para diferenciar perfiles de sujetos a nivel multivariado. Es un buen indicador de su capacidad de discriminación, a nivel colectivo.

Respecto al análisis diferencial de estos perfiles con las variables demográficas incluidas en el estudio, se observa que fundamentalmente se observa que fundamentalmente se asocian a edad y curso (como dos versiones de variables vinculadas al desarrollo) y al sexo. Aunque se presenta también una relación significativa con la variable nivel de estudios de la madre, las tendencias parecen apuntar a aspectos muy generales que no nos permiten afirmar el valor diferencial de esta variable de manera más concreta. Como comentaremos en el apartado de Discusión y Conclusiones, hay muchos estudios que vinculan el logro educativo del alumnado con el nivel educativo de las madres. No obstante, en este caso, en el que lo que se valora es la

resiliencia, es posible que también esté vinculado, pero en el marco de diversas variables contextuales que actúen como covariadas y apoyen el desarrollo personal de los sujetos en un marco más amplio de competencias acerca del modo en que se aborda la vida.

En cualquier caso, a partir de los estudios que presentaremos a continuación, de carácter diferencial respecto a ítems simples de constructos clave que están presentes en el cuestionario de alumnado del modelo SECS-EVALNEC, esperamos poder aportar algunos indicios más claros.

9.4 Evidencias de validación concurrente: análisis diferencial de los niveles observados en resiliencia y su asociación con otras variables/indicadores del cuestionario de alumnado.

En este tercer apartado presentamos los resultados del análisis diferencial realizado entre los niveles de resiliencia observados en alumnado de Primaria y Secundaria y, en relación a diversas variables extraídas del cuestionario de contexto de alumnado y que corresponden a ítems relevantes de diversos constructos.

9.4.1 Procedimiento.

Con el fin de facilitar la identificación de asociaciones entre niveles de resiliencia y los ítems seleccionados de diversos constructos, hemos realizado las siguientes fases para el análisis:

- a) Dado que teníamos ya transformadas las puntuaciones de la escala de resiliencia a puntuaciones típicas derivadas (Escala T), hemos calculado si existen diferencias significativas entre los sujetos de educación Primaria y Secundaria (hecho ya comprobado en puntuaciones directas).
- b) Comprobado que las diferencias son estadísticamente significativas, hemos calculado dos variables categoriales, de clasificación de casos, para educación Primaria y educación Secundaria:
 - o Variable 1, Categorización de Dimensión Interna (DI):
 - i. Casos cuya puntuación es $\leq P_{c25}$ en DI (C1).

- ii. Casos cuya puntuación es $< Pc\ 25$ y $\leq Pc\ 75$ en DI (C2).
- iii. Casos cuya puntuación es $> Pc\ 75$ en DI (C3).
- o Variable 2, Categorización de Dimensión Externa (DE):
 - iv. Casos cuya puntuación es $\leq Pc25$ en DE (C1).
 - v. Casos cuya puntuación es $< Pc\ 25$ y $\leq Pc\ 75$ en DE (C2).
 - vi. Casos cuya puntuación es $> Pc\ 75$ en DE (C3).
- c) Para realizar los contrastes de hipótesis hemos optado por dos procedimientos:
Teniendo en cuenta que los subgrupos identificados, al cruzarlos con otros ítems ofrecen distribuciones no normales, para comparar si existen diferencias entre los niveles categoriales de resiliencia y las respuestas a los ítems seleccionados de cada constructo, hemos utilizado la prueba H de Kruskal-Wallis, dado que la distribución de los ítems generalmente es no normal. Y, para contrastar si hay diferencias entre los puntajes de las escalas, hemos procedido a normalizar las puntuaciones de las escalas y transformarlas en escala T. A partir de ahí hemos realizado los contrastes entre los grupos categoriales de cada dimensión de resiliencia en Primaria y Secundaria a partir de Análisis de Varianza de una vía, mediante las pruebas de Scheffe y Tamhane 2, así como se han incluido el contraste de homogeneidad de varianzas, mediante la prueba de Levene. Asimismo, se han realizado los contrastes post-hoc en todos los casos.

En cada uno de los apartados de resultados incluiremos los ítems o escalas seleccionados de cada uno de los constructos analizados en relación a la categorización de resiliencia. Los constructos considerados han sido los siguientes:

- *Contexto escolar.*

1. Clima social y de aprendizaje en el aula (CSA) –ítems³.
2. Convivencia escolar (CE) –ítems-.
3. Metodología didáctica y de evaluación (MDE) –ítems-.
4. Justicia social percibida en la escuela (JSE-P) –escala-
 - *Contexto familiar.*
5. Estilos educativos familiares (PEEF)–ítems-
 - *Características del alumnado.*
6. Competencia emocional del alumnado (CEMA) –escala-
7. Inclusividad sociocultural (ISC) –escala-
8. Auto-concepto (AC) –ítems-.

La identificación que realizamos como ‘ítems’ o ‘escala’ hace referencia a si se contrastan con la categorización de resiliencia ítems específicos o el total de la escala. La selección se ha realizado considerando que, en algunos casos, en este momento en que deseamos comprender mejor el funcionamiento del constructo resiliencia tal como se mide dentro del cuestionario de contexto, podía ser más oportuno utilizar ítems o los totales de escala (en caso de haber sido estudiados estos totales con la misma muestra).

Pasamos a presentar los resultados obtenidos en los ítems de cada uno de los constructos considerados.

³ Aunque en el proyecto AVACO se realizó un estudio para desarrollar una escala de clima social y de aprendizaje de aula (en este caso no hemos tomado la puntuación de la escala, sino algunos ítems, dado que la definición de constructo está en revisión dentro del marco del proyecto SECS-EVALNEC, dado que el cuestionario de alumnado incluye muchos reactivos y, en ocasiones, algunos de ellos son útiles para dos constructos. Por ello, hemos preferido en este caso trabajar directamente con unos cuantos ítems seleccionados.

9.4.2 Resultados de Validación Concurrente. Distribución de las variables categorizadas

Las distribuciones que se observan en las variables categorizadas en Primaria y Secundaria en sus dimensiones interna y externa, pueden observarse en las Tabla 227, Tabla 228, Tabla 229 y Tabla 230.

Tabla 227. Distribución de la variable Categórica Interna Resiliencia Primaria.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i><=Pc25</i>	54	20,4	21,2	21,2
<i>Pc25 a Pc75</i>	138	52,1	54,1	75,3
<i>>Pc75</i>	63	23,8	24,7	100,0
<i>Total</i>	255	96,2	100,0	
<i>Perdidos</i>	10	3,8		
<i>Total</i>	265	100,0		

Tabla 228. Distribución de la variable Categórica Externa Resiliencia Primaria.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i><=Pc25</i>	54	20,4	21,2	21,2
<i>Pc25 a Pc75</i>	123	46,4	48,2	69,4
<i>>Pc75</i>	78	29,4	30,6	100,0
<i>Total</i>	255	96,2	100,0	
<i>Perdidos</i>	10	3,8		
<i>Total</i>	265	100,0		

Tabla 229. Distribución de la variable Categórica Interna Resiliencia Secundaria.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i><=Pc25</i>	125	17,8	18,4	18,4
<i>Pc25 a Pc75</i>	425	60,4	62,6	81,0
<i>>Pc75</i>	129	18,3	19,0	100,0
<i>Total</i>	679	96,4	100,0	

Perdidos	25	3,6
Total	704	100,0

Tabla 230. Distribución de la variable Categórica Externa Resiliencia Secundaria.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<=Pc25	182	25,9	26,8	26,8
Pc25 a Pc75	314	44,6	46,2	73,0
>Pc75	183	26,0	27,0	100,0
Total	679	96,4	100,0	
Perdidos	25	3,6		
Total	704	100,0		

Figura 25. Distribución porcentual de casos de los niveles de Primaria y Secundaria en cada dimensión (intrínseca y extrínseca).

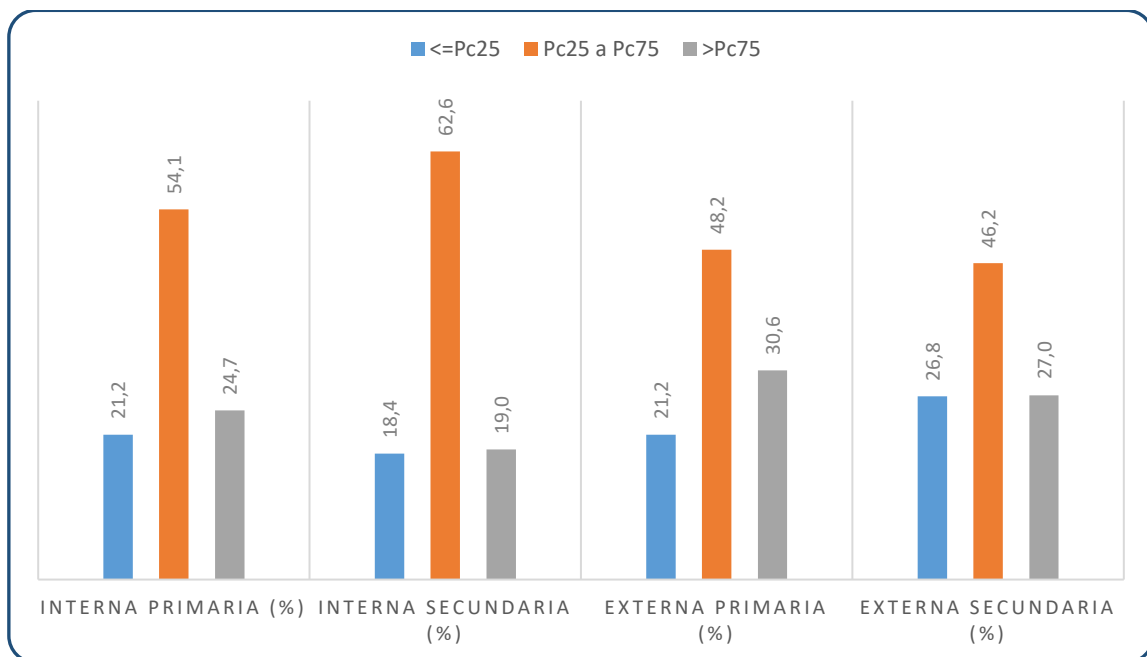


Tabla 231. Descriptivos de las dimensiones en cada nivel educativo.

Nivel educativo	Dimensiones de Resiliencia (Escala T)		N	Mín.	Máx.	Media	Desv.	Asimetría	Curtosis
	Interna	Externa							
Educación Primaria	Interna		255	7,27	63,37	50,06	11,35	-1,07	1,18
	Externa		256	5,89	70,63	48,53	12,29	-0,73	0,93
Educación Secundaria	Interna		679	17,47	63,37	50,26	9,34	-0,58	0,04
	Externa		681	1,85	70,63	50,54	8,90	-0,92	3,23

El contraste de hipótesis entre las medias de cada una de las dimensiones entre el grupo de educación Primaria y el de Secundaria, realizado mediante la prueba U de Mann-Whitney presenta los siguientes resultados:

- En la dimensión Interna no se dan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de Primaria y Secundaria ($p= 0,461$).
- En la dimensión externa sí que se constatan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($p= 0,047$).

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos y, priorizando la perspectiva exploratoria que estamos siguiendo, aunque en la dimensión interna no se dan diferencias estadísticamente significativas, y considerando que en la externa sí que se dan, los análisis diferenciales de las variables categorizadas en relación con los ítems seleccionados en los diferentes constructos los realizaremos para cada uno de los grupos: Primaria (dimensiones interna y externa) y Secundaria (interna y externa).

9.4.2.1 Clima Social y de Aprendizaje en el aula (CSA). Los resultados que se observan a partir de la prueba H de Kruskal Wallis ponen de manifiesto que en muy pocos reactivos se observan diferencias entre los grupos establecidos en función de las categorías establecidas

tanto en la dimensión Interna como en la Externa de Resiliencia, en Primaria y Secundaria –ver Tabla 232-.

En el grupo de reactivos de Clima Social en el aula, el ítem ES106 [¿Tu clase es un lugar agradable?] presenta una elevada diferencia estadísticamente significativa en Primaria, tanto en la dimensión interna ($p=0,004$) como en la externa ($p=0,005$). La tendencia de la diferencia – ver -Figura 26-, en el caso de DI, es creciente; es decir, según aumenta el nivel de la categoría en resiliencia, aumenta también la valoración de este ítem. Por su parte, en el caso de los grupos de DE, la tendencia también es creciente desde el C1 al C2. El grupo intermedio es el que mayor media presenta en el ítem, aunque prácticamente es similar a la que se da ya en el C3, en el que baja tan sólo de 3,40 a 3,38. Como aspecto común en ambos niveles educativos podemos observar que los que encuentran su clase menos agradable, en ambos casos, son los del menor nivel de resiliencia (C1, $P_c < 25$).

Tabla 232. Resultados del contraste de hipótesis entre las variables categoriales de resiliencia y los ítems de Clima social y de aprendizaje en el aula.

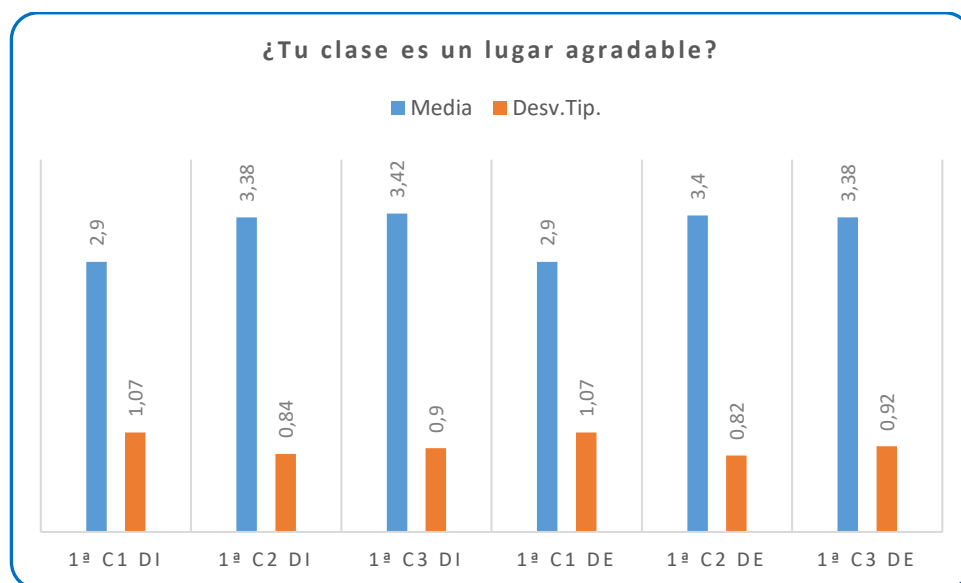
<i>Ítems de Clima Social</i>	<i>1ª Cat</i>	<i>1ª Cat</i>	<i>2ª Cat</i>	<i>2ª Cat</i>
	<i>DI</i>	<i>DE</i>	<i>DI</i>	<i>DE</i>
ES106 ¿Tu clase es un lugar agradable?	0,004	0,005	0,071	0,064
ES107 ¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/as?	0,246	0,258	0,108	0,155
ES108 ¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	0,502	0,332	0,020	0,083
ES109 ¿En tu clase los alumnos/as os lleváis muy bien?	0,240	0,236	0,456	0,645
<i>Ítems de Clima aprendizaje</i>				
ES 112 ¿La mayor parte de tus compañeros/as dejan trabajar a los/as demás?	0,034	0,022	0,135	0,749
ES 116 ¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?	0,351	0,183	0,018	0,081

ES 119 ¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	0,061	0,050	0,000	0,000
ES 120 ¿Tus profesores/as se sienten orgullosos/as de tu clase?	0,837	0,589	0,323	0,651

Asimismo, en el ítem ES108 [*¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?*], tan sólo se da diferencia significativa ($p=0,020$) entre los grupos de las categorías de la DI de Secundaria. En este caso, la tendencia que se observa a partir de las medias también es positiva, creciente: C1 (2,42), C2 (2,59) y C3 (2,71). No obstante, a diferencia de los ítems anteriores, los niveles medios de este reactivo están todos por debajo de 3. Respecto a las tendencias, en síntesis, como en el ítem anteriormente comentado, podríamos considerar que a mayor nivel de resiliencia también se da un mayor nivel en este ítem.

En conjunto, respecto a los ítems considerados de clima social en el aula, en los que se han observado diferencias, aunque son puntuales, en el ES106 en Primaria –ambas dimensiones- y en el ES108 sólo en DI de Secundaria, entendemos que son indicios sobre los que deberemos profundizar, pues en el primer ítem, en Secundaria la tendencia es similar a la que se da en Primaria, aunque por poca probabilidad no llega a ser estadísticamente significativa también en Secundaria y, en el ítem ES108, ocurre lo mismo tan sólo en cuanto a la dimensión externa de Secundaria. En conjunto parece que los ítems que mejor asociación presentan respecto a resiliencia son los más generales de los que hemos considerado de clima social.

Figura 26. Medias y desviaciones típicas del ítem ES106.



Respecto a los ítems analizados de Clima de aprendizaje en el aula, se observan diferencias estadísticamente significativas en el ES112 y en el ES119 –ver Tabla 232-. En el primero de ellos, [¿La mayor parte de tus compañeros/as dejan trabajar a los/as demás?], las diferencias se constatan sólo en Primaria, pero tanto en la DI ($p= 0,034$), como en la DE ($p= 0,022$). La tendencia en ambos casos es creciente y los valores medios muy similares. Por lo que se puede apreciar que según se muestran como más resilientes, valoran más positivamente el clima de aprendizaje en clase, basado en el respeto entre compañeros para realizar el trabajo –ver Figura 27-. Resulta curioso el hecho de que no se den diferencias en Secundaria e, incluso que en la DE prácticamente la percepción sea similar en los tres niveles, inferior en las tres categorías a 2,5 de media.

Figura 27. Medias y desviaciones típicas del ítem ES112.

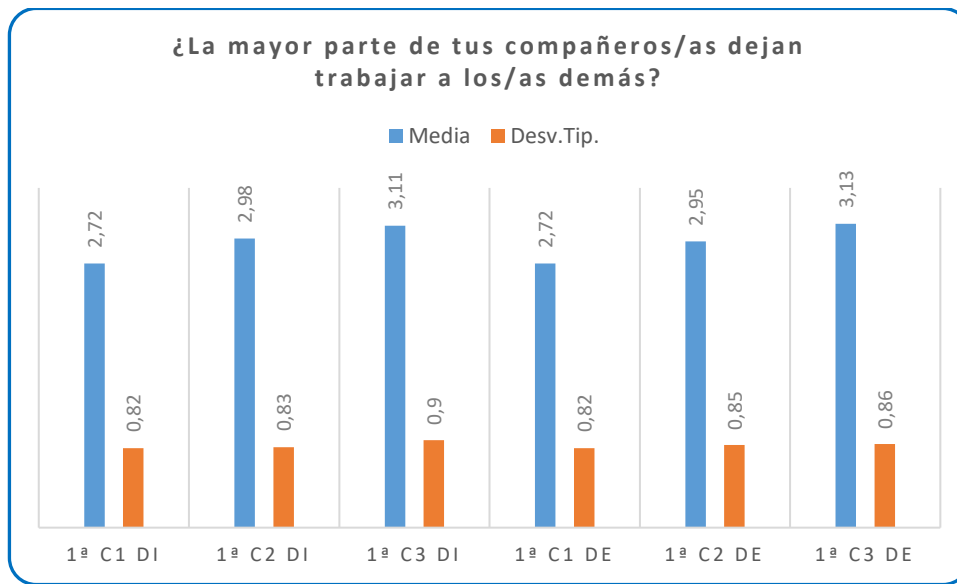
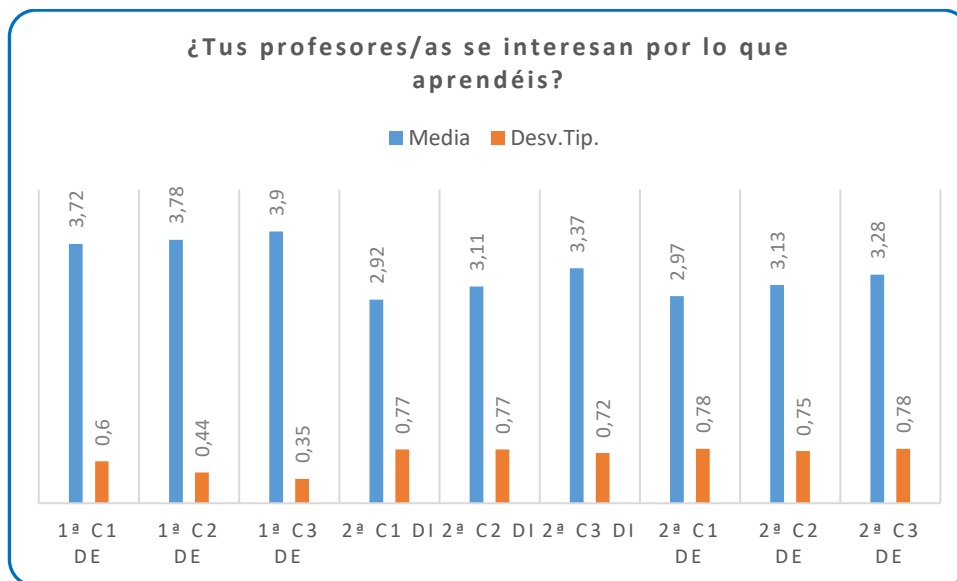


Figura 28. Medias y desviaciones típicas del ítem ES119.



En cuanto al reactivo [¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?], se dan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos establecidos en función de sus niveles de resiliencia, tanto en la DE de Primaria ($p= 0,05$), como en ambas dimensiones de Secundaria ($p= 0,000$, en ambos casos) –ver Tabla 232-. Las tendencias de las diferencias pueden apreciarse en la Figura 28. En los tres contrastes, siempre es creciente, de forma que el

alumnado con menor nivel de resiliencia siente que recibe menos atención por parte del profesorado que los que son más resilientes. Un aspecto a destacar es que, en el caso de Primaria/DE, los valores promedio son muy elevados, cercanos al 4, mientras que en los casos de Secundaria/Di y DE, los de menor nivel de resiliencia, presentan una media inferior a 3 y los de mayor, se sitúan en DI en 3,37 y en DE en 3,28. Estos niveles ponen de manifiesto que hay un mayor sentimiento en el alumnado acerca del apoyo que reciben por parte de los docentes en Primaria que en Secundaria.

En síntesis, respecto al clima de aprendizaje, destacamos la importancia que da el alumnado al modo en que percibe que el profesorado los apoya, lo cual se asocia con sus niveles de resiliencia y, en el caso de Primaria, en concreto, el orden en la clase. En ambos casos, entendemos que son indicadores directos (en el ES119) o indirectos (en el ES112) de la acción docente.

9.4.2.2 Convivencia Escolar (CE). Las puntuaciones que hemos obtenido mediante la prueba H de Kruskal Wallis nos ofrecen información relevante y nos informan de que son muy pocos los reactivos en los que podemos apreciar diferencias entre los grupos que se han establecido en función de las categorías establecidas, teniendo en cuenta tanto la dimensión interna como la externa para Primaria y Secundaria con respecto a la resiliencia – ver Tabla 233.

Atendiendo a los ítems de convivencia escolar, el ítem ES 126 [*¿Se portan bien en clase?*] presentan unos resultados estadísticamente significativos en Primaria y no en Secundaria. En Primaria se observan puntuaciones de $p=0,000$ tanto en interna como en externa, mientras que en Secundaria no se dan diferencias significativas, concretamente $p=0,70$ para DI Secundaria y $p=0,960$ para DE Secundaria. Como podemos comprobar en la Figura 29, la tendencia es creciente ya que, al aumentar el nivel de la categoría en resiliencia, aumenta también la valoración de este ítem. Además, con lo que respecta a la tendencia, también es creciente como podemos apreciar en la Figura 29, puesto que el C1, el C2 y el C3 obtienen puntuaciones elevadas con tendencia creciente, lo que nos indica que a vez que se incrementa el nivel de la resiliencia

de los alumnos, aumenta también la sensación de portarse bien. En cuanto al grupo que mayor media presentan en el ítem, podemos destacar el grupo de mayor nivel en la dimensión interna que obtiene un 3,14 coincidiendo estos como los catalogados como más resilientes (C3) y en la de externa puntúa con 3,08 siendo las dos puntuaciones, en cuanto a la media, las más elevadas de todos los grupos. En lo que se refiere a los grupos con menor puntuación para este ítem, localizamos los grupos pertenecientes al menor nivel, tanto para la DI (2,54) como para la DE (2,53) obteniendo puntuaciones muy similares. Así pues, podemos destacar que aquellos alumnos que consideran no portarse del todo bien en clase, son los que pertenecen al grupo de menor nivel en la DI y DE, a diferencia de los alumnos que pertenecen al grupo de mayor nivel dentro de la DI que con un 3,14 obtienen la mayor puntuación y afirman ser los que mejor se portan en el aula.

Tabla 233. Resultados del contraste de hipótesis entre las variables categoriales de resiliencia y los ítems de Convivencia escolar.

<i>Ítems de Convivencia Escolar</i>	<i>1ª Cat</i>		<i>2ª Cat</i>	
	<i>DI</i>	<i>DE</i>	<i>DI</i>	<i>DE</i>
ES 126 ¿Se portan bien en clase?	0,000	0,000	0,570	0,960
ES 127 ¿Se meten contigo?	0,721	0,682	0,334	0,254
ES 128 ¿Se pelean entre ellos/as?	0,095	0,135	0,149	0,376
ES 129 ¿Se pelean contigo?	0,466	0,454	0,633	0,505
ES 130 ¿Respetan a su profesor/a?	0,004	0,001	0,503	0,798
ES 131 ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?	0,648	0,859	0,023	0,085

Otro de los ítems que merece detallarlo con precisión, es el ítem ES 130 [*¿Respetan a su profesor/a?*] ya que obtiene puntuaciones significativas en el nivel de Primaria con respecto a los obtenidos en el nivel de Secundaria –Figura 30-. La diferencia es significativa siendo $p=0,004$ en DI para Primaria y $p=0,001$ para DE Primaria. Con respecto a Secundaria obtiene puntuaciones bastante diferentes siendo $p=0,503$ para DI Secundaria y $p=0,798$ para de DE

Secundaria. La tendencia que se observa a partir de las medias, es creciente tanto para la DI, como la DE. Destacan el grupo de mayor nivel para la DI con una puntuación de 3,38, y algo inferior, pero en la misma línea, la puntuación obtenida en el grupo de mayor nivel para la DE que consigue una puntuación de 3,4, siguiendo una tendencia muy similar en ambas dimensiones. Cabe resaltar que aquellos alumnos que consideran que más respetan a su profesor son los que pertenecen al grupo de mayor nivel de DI, en contraposición a los que consideran no respetar tanto a su profesor, son el grupo de menor nivel para la de DE.

En cuanto al ítem ES 131 [*¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?*], como podemos ver en la Tabla 233, observamos diferencias significativas en DI de Secundaria obteniendo una puntuación de 0,023 en este apartado, a diferencia de un 0,085 en el DE de Secundaria. Puntuaciones muy similares se obtienen para Primaria puesto que en la DI se consigue un 0,648 en la DE un 0,859. Atendiendo a la tendencia de las medias para este ítem su tendencia para la DE es muy similar, obteniendo puntuaciones de 2,06 para 1º C1 DE y una puntuación de 1,97 para 1º C3 DE. En cuanto a la puntuación obtenida para 1º C2 DE disminuye hasta alcanzar el 1,79. Esto nos indica que el grupo que reconoce que más les divierte insultar o pegar a algún compañero es el que pertenece al menor nivel para la DE. En contraposición a este grupo, encontramos el grupo intermedio que, a pesar de puntuar algo por debajo con respecto al grupo anterior, sigue obteniendo una puntuación significativa en cuanto a su media, lo que nos hace pensar que los tres grupos pertenecientes a la DE destacan que les divierte insultar o pegar a algún compañero.

Figura 29. Medias y desviaciones típicas del ítem ES126.

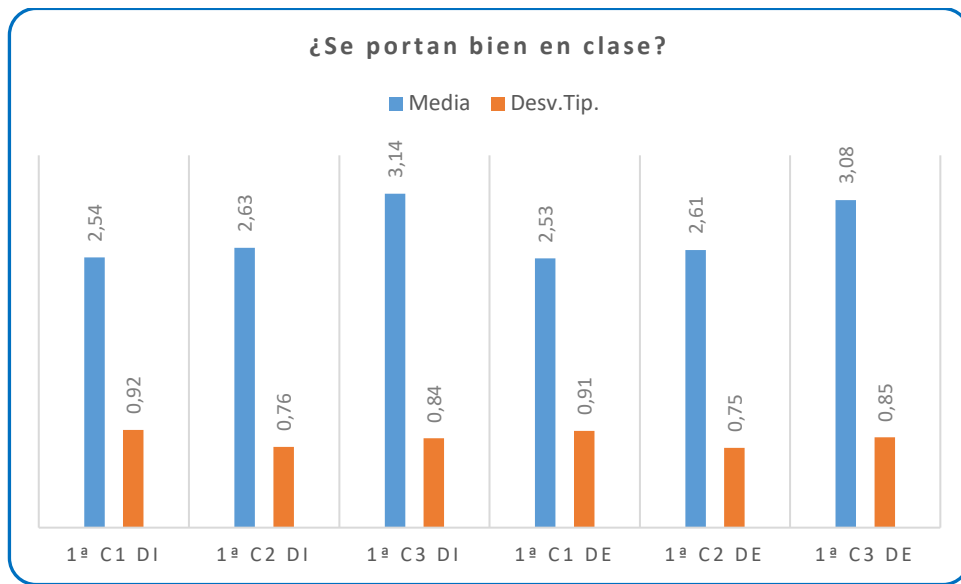
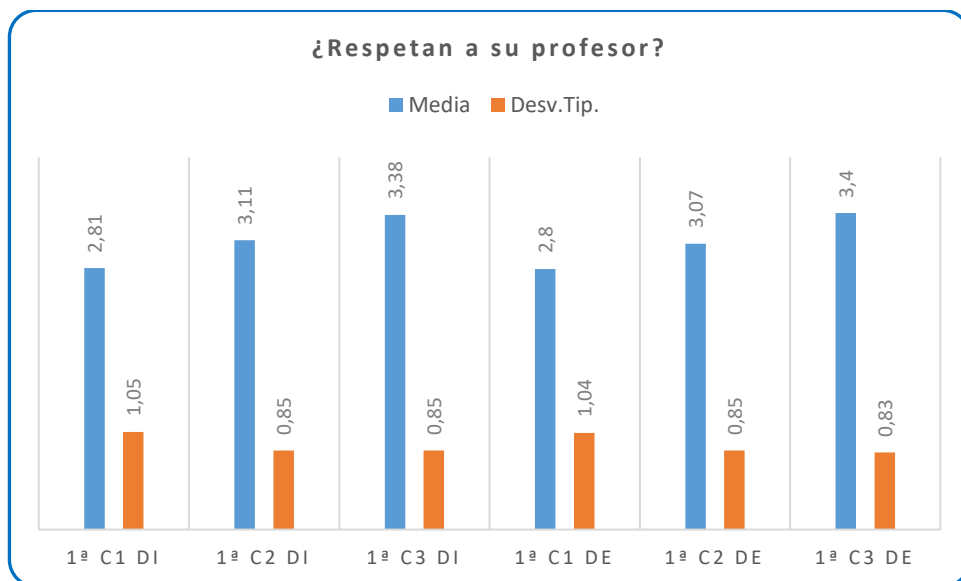


Figura 30. Medias y desviaciones típicas del ítem ES130.



En definitiva, los resultados obtenidos en convivencia escolar para los ítems que hemos resaltado por sus puntuaciones podemos destacar que el grupo que prefiere no portarse del todo bien son los que pertenecen al menor nivel tanto para la DI como para la de DE, así como aquellos que destacan portarse bien se localizan en el grupo de mayor nivel de la DI.

En cuanto al respeto al profesor, el grupo que destaca mantener este valor y trabajarlo es el de mayor nivel perteneciente al DI en contraposición a aquel que no respeta tanto al profesor que se localiza en el grupo de menor nivel para la DE.

Llama la atención que todos los grupos pertenecientes a la DE destacan que se divierten insultando y pegando a un compañero, obteniendo diferencias poco significativas entre las puntuaciones obtenidas en los tres grupos de referencia, destacando algo por encima el grupo de menor nivel con mayor puntuación, con respecto al grupo de nivel intermedio con menor puntuación.

9.4.2.3 Metodología Didáctica y de Evaluación (MDE). Este constructo que vamos a estudiar evalúa la metodología didáctica y de evaluación diferenciando tanto a un apartado para las actividades didácticas como otro para el uso de la evaluación. Al aplicar la prueba de H de Kruskal Wallis obtenemos unos resultados cuyas puntuaciones nos informan de que existen diferencias en los reactivos entre los grupos, en función de las categorías establecidas tanto en la dimensión interna como la externa haciendo referencia al grupo de Primaria y al grupo de alumnos de Secundaria.

En cuanto a los ítems destacados que pertenecen a las actividades didácticas podemos comentar el ítem ES 136 [¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?], que obtiene una puntuación significativa en las respuestas de los alumnos de Secundaria con respecto a los de Primaria. Como podemos apreciar en la *Tabla 234*, la DI Secundaria es de 0,008 y la DE Secundaria es de 0,014, puntuaciones muy alejadas de las obtenidas para los alumnos de Primaria que normalizan más las puntuaciones obtenidas en sus respuestas. Si atendemos a la tendencia de media para este ítem, podemos ver en la *Figura 31*, que los resultados más significativos se encuentran en los alumnos de Secundaria siendo los que obtienen una puntuación más elevada aquellos que se localizan en el grupo de menor nivel del DI, con una puntuación de 2,17. Con respecto al grupo que obtiene una puntuación inferior hablamos del

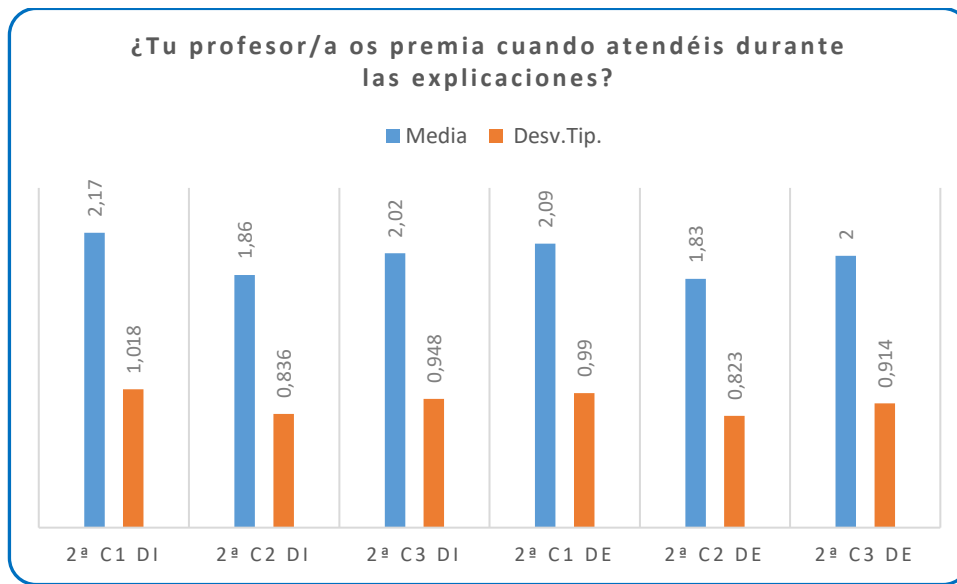
grupo intermedio perteneciente a la DE con una puntuación del 1,83. Como podemos ver en la figura, no se sigue una tendencia a la alta sino que tanto los grupos de menor nivel como los de mayor nivel, para ambas dimensiones localizan las puntuaciones más altas. Las más similares son aquellas con respecto a los grupos de nivel intermedio pertenecientes a la DI la de DE.

Tabla 234. Resultados del contraste de hipótesis entre las variables categoriales de resiliencia y los ítems de Metodología didáctica y evaluativa.

<i>Ítems de Metodología Didáctica y de Evaluación</i>	<i>1ª</i>	<i>1ª</i>	<i>2ª</i>	<i>2ª</i>
	<i>Cat</i>	<i>Cat</i>	<i>Cat</i>	<i>Cat</i>
	<i>DI</i>	<i>DE</i>	<i>DI</i>	<i>DE</i>
<i>Actividades didácticas</i>				
ES136 ¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	0,586	0,152	0,008	0,014
ES137 ¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	0,984	0,979	0,018	0,059
<i>Uso de la Evaluación</i>				
ES152 ¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	0,017	0,003	0,000	0,004
ES154 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	0,042	0,030	0,012	0,008
ES158 Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	0,007	0,024	0,113	0,115
ES159 Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	0,005	0,004	0,019	0,025
ES160 La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	0,001	0,001	0,028	0,050
ES161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	0,016	0,015	0,000	0,000

Así pues, analizando el comportamiento de respuesta de los alumnos de Secundaria para este ítem y teniendo en cuenta que se sienten poco premiados en general por el profesor (se puede entender por el nivel de respuesta obtenido con respecto a las medias, que posteriormente comentaremos) podemos decir que los alumnos que admiten que el profesor les premia algo más cuando atienden durante las explicaciones son los que se ubican en las puntuaciones del grupo de menor nivel en resiliencia y aquellos que sus respuestas indican que el profesor no les premia tanto cuando atienden durante las aplicaciones son los que se localizan en el grupo intermedio para los alumnos de Secundaria. Así pues, podemos destacar que el comportamiento en general para este ítem responde a las puntuaciones bajas obtenidas en cuanto a la consideración de que los alumnos creen que son poco premiados durante las explicaciones debido al nivel de respuesta en el cuestionario (media). Recuérdese que la escala de respuesta va desde 1 hasta 4, siendo 1 “nunca/nada” y 4 “siempre/mucho”. Tanto para la dimensión interna como para la dimensión externa obtienen puntuaciones muy similares pero, como podemos apreciar, estas puntuaciones se distribuyen en forma de U donde aquellos alumnos que obtienen puntuaciones algo superiores se encuentran en los niveles menores y mayores, obteniendo así una menor puntuación en los niveles intermedios. Lo que quiere decir es que en este ítem no se cumple la correlación de cuánto más resiliente, mayor consideración tenemos de que el profesor nos premia más durante las explicaciones, debido ello a esa curva en forma de U que representan los datos obtenidos.

Figura 31. Medias y desviaciones típicas del ítem ES136.

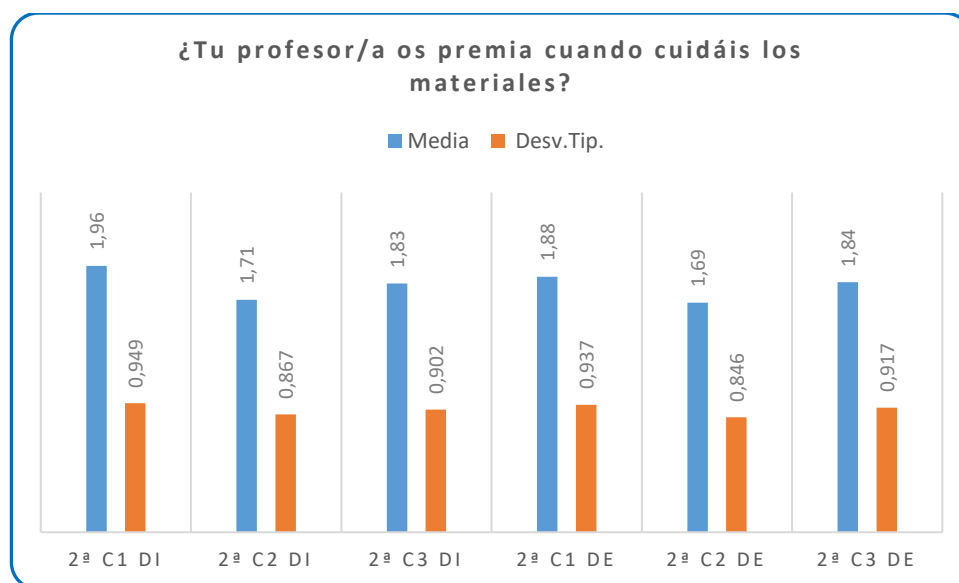


Algo similar ocurre con el ítem ES 137 [¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?] cuyo comportamiento es muy parecido al del ítem anterior ya que las puntuaciones más significativas se localizan en el alumnado de Secundaria tanto en la DI (0,018) como la de DE (0,059). Para obtener más información con respecto a este ítem podemos recurrir a la Figura 32 donde se obtiene la tendencia de la media de las respuestas obtenidas para el alumnado de Secundaria con respecto a este ítem.

Analizando los resultados de esta figura, podemos ver una clara tendencia de las respuestas en forma de U, como ocurre en el ítem anterior. Además, debemos tener en cuenta, los niveles medios que se obtienen, nos indica que estos alumnos piensan que su profesor no les premia al cuidar los materiales, pues la media más elevada corresponde a 1,96, puntuación bastante inferior. La puntuación más elevada se localiza en el grupo de menor nivel correspondiente a la DI con una puntuación de 1,96. La puntuación inferior pertenece al grupo intermedio perteneciente a la DE con una puntuación de 1,69. Si analizamos el comportamiento dentro de cada dimensión, podemos ver que para la DI, tanto el grupo de menor nivel (1,96) como el de mayor nivel (1,83) son los que se localizan con puntuaciones más elevadas y algo por debajo de estas puntuaciones, encontramos al grupo intermedio con una puntuación de 1,71.

Analizando el comportamiento de respuestas para la DE obtenemos una información similar puesto que apenas existe diferencia entre las puntuaciones obtenidas para el nivel inferior (1,88) como para el grupo de nivel superior (1,84). Es decir, aquellos alumnos que valoran menos negativamente que se les premie cuando cuidan de los materiales, son los alumnos de Secundaria que se localizan en el menor nivel para la DI seguidos del mismo grupo perteneciente a la DE. Sin embargo, aquellos que destacan que el profesor no los premia cuando cuidan del material se localizan tanto en el grupo de nivel intermedio para la DE como para la DI. En síntesis, parece ser que el profesorado de Secundaria tiene poco en cuenta si el alumnado cuida los materiales y, en consecuencia, su asociación con resiliencia, aunque significativa, tiene un comportamiento extraño, que indica que en todo caso los sujetos extremos son los que perciben más este aspecto en el comportamiento del profesorado.

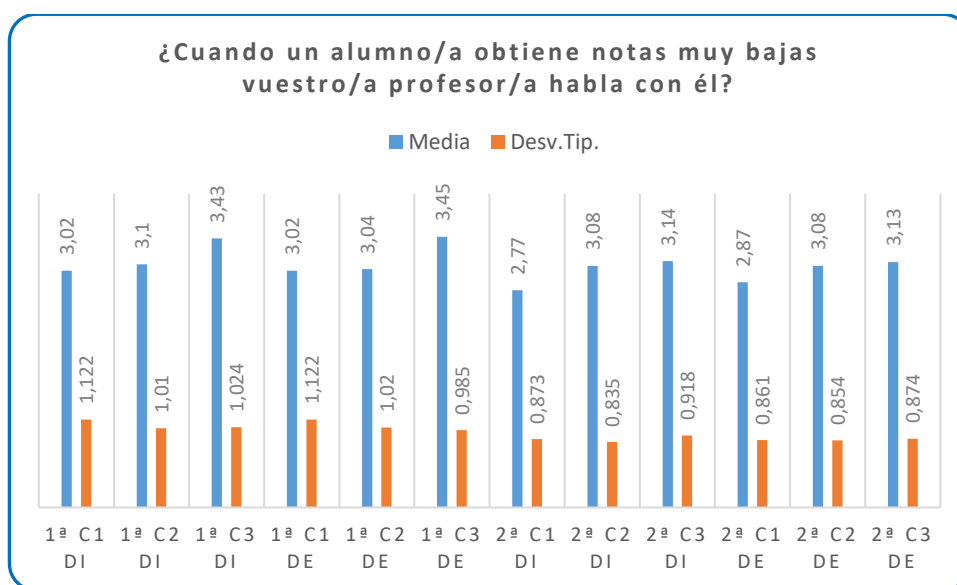
Figura 32. Medias y desviaciones típicas del ítem ES137.



Siguiendo con los ítems que pertenecen al uso de la evaluación dentro del mismo constructo, localizamos el primer ítem a destacar que es el ES 152 [¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?]-ver Tabla 234 y Figura 33- cuyas puntuaciones más significativas son las que se localizan tanto para los alumnos de Primaria como para los alumnos de Secundaria. Para Primaria en la DI se obtiene una $p = 0,017$, seguido de la

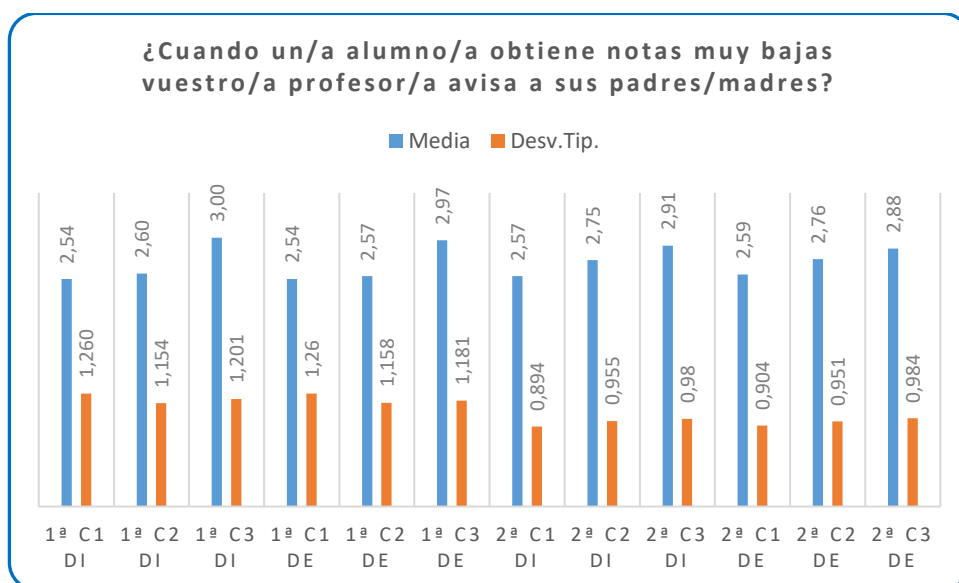
de DE ($p= 0,003$), que muestra un nivel de significación mayor. En cuanto a los alumnos de Secundaria, obtienen puntuaciones para DI de $p=0,000$ y para DE de $p= 0,004$. Si analizamos el comportamiento de este ítem desde sus medias y desviaciones típicas -ver Figura 33-, encontramos que en general se obtienen puntuaciones con medias en torno al 3. El grupo que obtiene la puntuación más elevada en cuanto a la media es el grupo de mayor nivel es la del grupo de Primaria DE con 3,45 puntos, y en contraposición, localizamos el grupo de menor nivel para Secundaria en la DI con una menor puntuación de 2,77. Sí observamos las puntuaciones más altas en cuanto a la media, podemos destacar que, en este caso, siempre es el grupo de mayor nivel en resiliencia quien obtiene mejores puntuaciones en la media dentro de cada dimensión. En general, podemos apreciar una clara tendencia dentro de cada grupo, tanto de Primaria como de Secundaria, así como la dimensión interna como externa, que responde al comportamiento de las respuestas en orden creciente de los alumnos que se interpretaría entendiendo que, a mayor nivel de resiliencia, mayor es la percepción del alumno acerca de cuando alguien obtiene notas muy bajas el profesor tiende a hablar con él para ayudarlo y resolverlo.

Figura 33. Medias y desviaciones típicas del ítem ES152.



Algo similar ocurre con el ítem 154 [¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?], ya que como podemos observar -ver Tabla 234- los resultados obtenidos tanto en Primaria como Secundaria dentro de cada dimensión son interesantes. En este ítem, para el alumnado de Primaria se obtiene una $p= 0,042$ para DI y para DE una $p= 0,030$. Las diferencias más significativas se obtienen para el alumnado de Secundaria, ya que se obtiene una $p= 0,012$ para DI y la puntuación más significativa, de las obtenidas para este ítem, corresponde a la dimensión DE con $p= 0,008$. La Figura 34 recoge las medias obtenidas en el ítem ES 154 y, tal como podemos apreciar, las medias más elevadas se localizan en el grupo de mayor nivel correspondiente a la de ID Primaria con una puntuación media de 3,00, seguidos del grupo también de mayor nivel, correspondiente a la DE Primaria con una puntuación de 2,97.

Figura 34. Medias y desviaciones típicas del ítem ES154.



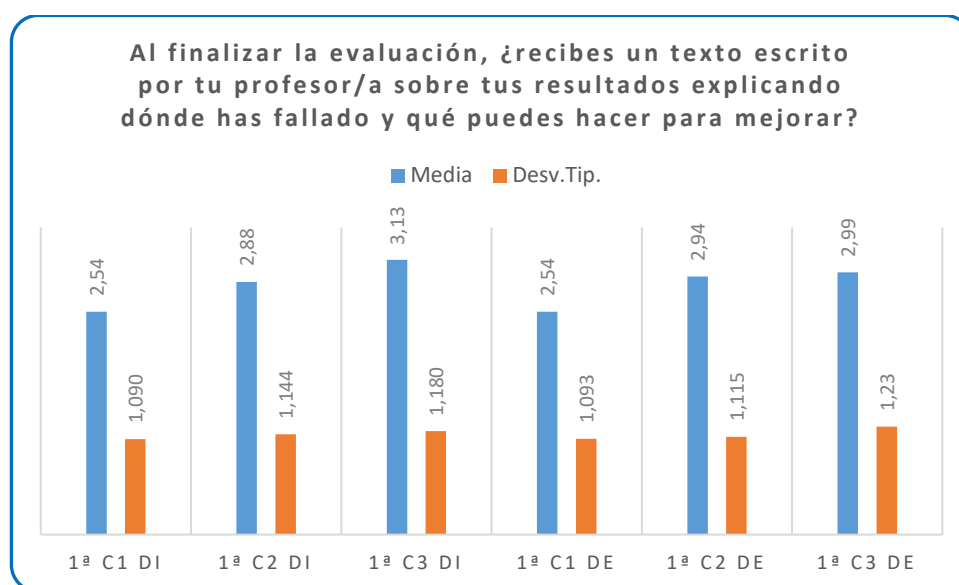
En cuanto a las puntuaciones inferiores con respecto a la media, localizamos los grupos de menor nivel que corresponden a la DI y DE para el grupo de Primaria con 2,54 en ambas categorías inferiores de resiliencia. Con respecto a las puntuaciones obtenidas en Secundaria – ver Figura 34- si analizamos las respuestas de los alumnos, podemos ver que la media más alta se localiza en la puntuación de 3 siendo esta puntuación la más elevada. El resto de puntuaciones medias se sitúan en torno al dos lo cual quiere decir que la gran mayoría de

alumnos nos indican que el profesorado realiza este comportamiento “a veces o poco”. De esta afirmación podemos concluir, que la gran mayoría de los alumnos consideran que no siempre el profesor avisa a los padres o madres de sus alumnos, cuando éstos obtienen notas muy bajas en sus resultados. También podemos apreciar que siguen una tendencia creciente, de forma tal que, aquellas puntuaciones que se localizan como las más altas pertenecen al grupo de mayor nivel tanto para la DI como para la de DE, concretamente, el grupo de mayor nivel para la DI obtiene una media de 2,91, y el grupo de mayor nivel para la DE obtiene una puntuación de 2,88. Siguiendo con el análisis de esta tendencia creciente, las medias más bajas las localizamos en el grupo de menor nivel para ambas dimensiones, así pues, el grupo de menor nivel dentro de la DI obtiene una puntuación media de 2,57 seguido del grupo de menor nivel dentro de la DE que obtiene una media de 2,59. En conclusión, analizando los resultados de este ítem en cuanto a los alumnos de Primaria como a los resultados obtenidos por los alumnos de Secundaria, concluimos que, cuanto mayor es la resiliencia del alumno mayor percepción tiene de que el profesor actúa avisando a los padres madres de sus alumnos cuando obtienen puntuaciones bajas en sus resultados académicos.

Siguiendo con el siguiente ítem, encontramos los resultados obtenidos por el ítem ES 158 [Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?] en la Figura 35, donde podemos ver como las puntuaciones más significativas se localizan en la etapa de Primaria, siendo en la DI $p=0,007$ y la DE $p=0,024$. Respecto a las medias, podemos consultar la Figura 35, donde localizamos el análisis de los resultados obtenidos para los alumnos de Primaria ya que han sido las puntuaciones más significativas. En cuanto al nivel de respuesta obtenido la gran mayoría de los alumnos responde con puntuaciones en torno al 2, que corresponde a una categoría de “a veces/poco”, esto nos indica que los alumnos nos indican que no reciben información por escrito de sus resultados escolares. Como podemos ver, sigue una tendencia

creciente puesto que las puntuaciones más elevadas se obtienen en el grupo de mayor nivel tanto para la DI (3,13) como para la DE (2,99). Con respecto a las puntuaciones más bajas, las localizamos en la parte izquierda de la Figura 35, que corresponden al grupo de menor nivel tanto para la DI (2,54) como para la de DE con la misma puntuación. De estas puntuaciones podemos concluir, que los alumnos de Primaria que consideran que reciben un texto escrito del profesor sobre los resultados explicando dónde han fallado y qué pueden hacer para mejorar, son los alumnos que se ubican en el grupo de mayor nivel (C3), siendo éstos los más resilientes. Sin embargo, aquellos que consideran que no reciben este texto escrito con la información de feedback sobre la realización de sus trabajos, son los que se localizan en el grupo de menor nivel (C1).

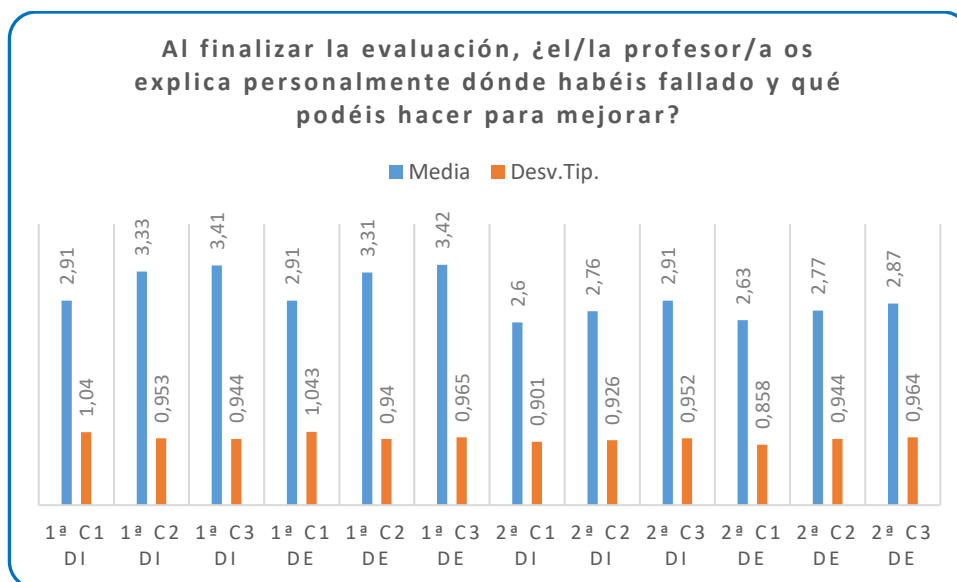
Figura 35. Medias y desviaciones típicas del ítem ES158.



Del ítem ES 159 [Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?], destacamos que los resultados que presentan diferencias estadísticamente significativas son los de los alumnos de Primaria y Secundaria como podemos ver en la Tabla 234. El resultado obtenido para la DI corresponde a $p=0,005$, y para la dimensión externa corresponde a $p=0,004$. Puntuaciones algo superiores se obtienen para los alumnos de Secundaria, en la DI se obtiene $p=0,019$ y en la de DE es de $p=$

0,025. Atendiendo a las medias que podemos localizar en la Figura 36 para este ítem, concretamente las respuestas de los alumnos de Primaria y Secundaria podemos ver que existe una tendencia ascendente dentro de cada grupo, obteniendo mejores resultados para Primaria que para Secundaria. Así, podemos observar también que las respuestas obtenidas para cada grupo se encuentran entorno al 3, lo cual quiere decir, que la gran mayoría de los alumnos han contestado con categorías de “a veces/poco” o de “casi siempre/bastante”. Los grupos donde localizamos las puntuaciones más elevadas son los grupos de mayor nivel para cada dimensión, mostrando esa tendencia creciente en las medias del ítem. Así, los grupos que obtienen mejores resultados son el grupo de mayor nivel correspondiente a la DE Primaria con un promedio de 3,42, seguido del grupo de mayor nivel de la DI para Primaria con una media de 3,41. En cuanto a las puntuaciones más bajas las localizamos dentro del grupo de menor nivel, concretamente, las más inferiores se localizan en el grupo de Secundaria, obteniendo un 2,6 el grupo de menor nivel para la DI y una puntuación de 2,63 para el grupo de menor nivel para la DE.

Figura 36. Medias y desviaciones típicas del ítem ES159.

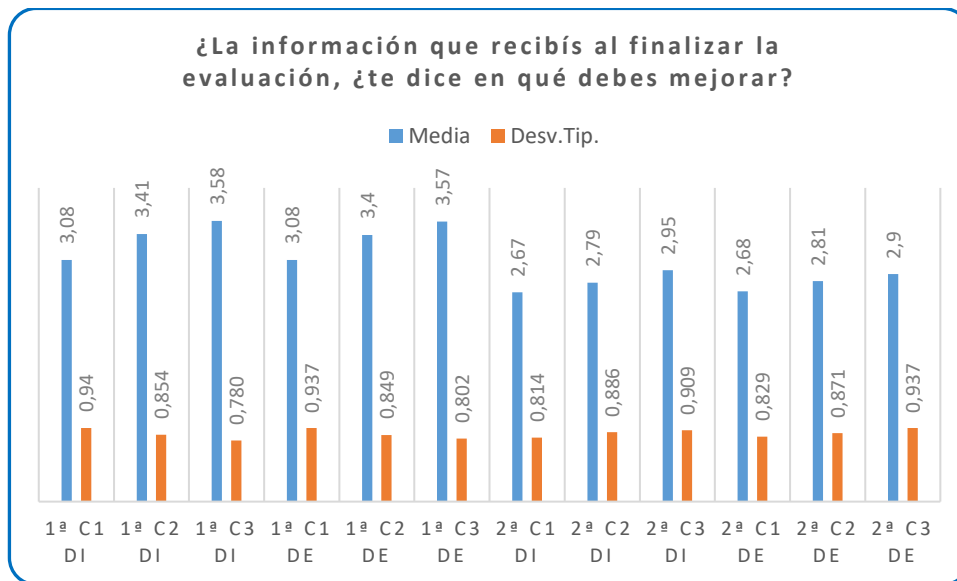


En resumen, podemos concluir que, los alumnos que consideran que el profesor les explica personalmente dónde han fallado y qué pueden hacer para mejorar, son los que se localizan en Primaria, siendo los de Secundaria los que tienen una concepción menor con

respecto a esta afirmación. Dentro del grupo de Primaria obtienen mejores resultados aquellos que están clasificados como más resilientes por localizarse en el grupo C3, el de mayor nivel. Estas diferencias entre Primaria y Secundaria, asociadas a la tendencia creciente que se da entre las categorías de resiliencia establecidas para cada grupo, son de interés, pues ponen de manifiesto que: a) en Primaria el alumnado observa una mayor actividad del profesorado para darles retroalimentación, b) en Secundaria, parece que la actuación del profesorado se limita más a calificar que a realizar una evaluación formativa y, c) en ambos niveles educativos es muy evidente la asociación entre las categorías de resiliencia y la actuación de retroalimentación, lo que indicaría que, en gran medida, la actuación docente y la respuesta (resiliente del alumnado) son concomitantes, sin poder afirmar si una es causa de la otra, pero indicando una relación que, junto a otras relaciones, nos pueden llevar a plantear hipótesis interpretativas al respecto en el apartado de Discusión y Conclusiones.

Un funcionamiento similar se da respecto al ítem ES 160 [La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?], cuyos resultados significativos se localizan tanto para los alumnos de Primaria como para los alumnos de Secundaria para ambas dimensiones. La Tabla 234 recoge los resultados y en ella podemos ver una $p= 0,001$ para la dimensión interna de Primaria y la dimensión externa con la misma puntuación. Algo menor es la significación que se da en Secundaria con $p= 0,028$ para la DI y $p= 0,050$ para la DE, aunque también estadísticamente significativas. Para complementar esta información, podemos observar la Figura 37 donde podemos encontrar las puntuaciones de las medias para ambos grupos de alumnos (Primaria y Secundaria).

Figura 37. Medias y desviaciones típicas del ítem ES160.



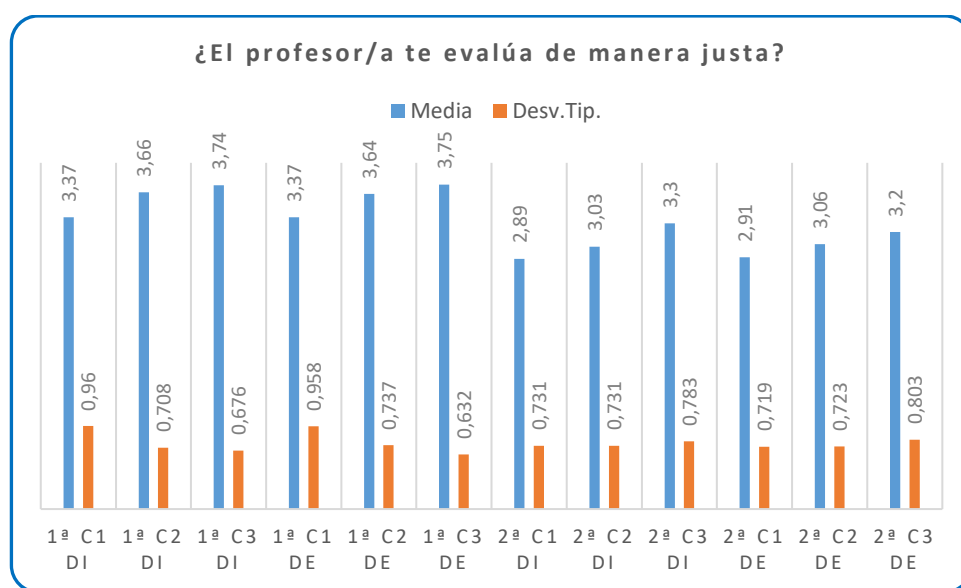
En los dos niveles educativos se observa una tendencia de respuesta creciente, es decir, localizamos las puntuaciones más elevadas en los grupos de mayor nivel. Concretamente en Primaria podemos destacar la puntuación más elevada de todos, que corresponde al grupo de mayor nivel para la DI con una media de 3,58, seguida de una puntuación algo inferior para el grupo de mayor nivel correspondiente a la DE con 3,57. Las puntuaciones medias inferiores se localizan en los grupos de menor nivel de resiliencia, siendo de 3,03 para la DI y de 3,08 para la DE. En cuanto a las medias obtenidas para el grupo de Secundaria, son algo inferiores que las de Primaria; sin embargo, podemos seguir localizando las puntuaciones más altas dentro de los grupos de mayor nivel. Para la DI se obtiene una media de 2,95 y para la DE, 2,9 puntos. El grupo de menor nivel para la DI obtiene un 2,67 y el grupo más bajo para la DE obtiene un 2,68.

De toda esta información podemos concluir que los alumnos que afirman recibir en mayor grado la evaluación junto a la información sobre en qué debe mejorar son los alumnos de Primaria y con puntuaciones bastante inferior los de Secundaria. Así podemos afirmar que, los alumnos que están clasificados como más resilientes responden que sí que reciben la evaluación aconsejándole sobre en qué deben mejorar; sin embargo, los alumnos de Secundaria, son los menos resilientes con respecto al otro grupo, por sus puntuaciones algo inferiores. Estos

resultados son concurrentes con los observados en el anterior reactivo, en el que señalamos que los estudiantes informan que se les ofrece menor retroalimentación en Secundaria que en Primaria y que, a su vez, son los menos resilientes los que informan recibir una atención menos personalizada a través de la evaluación.

El último ítem de este apartado es el ES 161 [¿El profesor/a te evalúa de manera justa?] cuyos resultados más significativos son tanto los de la dimensión interna ($p= 0,016$) y externa ($p= 0,015$) para Primaria, siendo más significativas para la DI ($p= 0,000$) y DE ($p= 0,000$) en el nivel de Secundaria. En la Figura 38, podemos localizar los resultados obtenidos para las medias de este ítem tanto para Primaria como se para Secundaria. Como podemos ver siguen una tendencia ascendente localizando las mejores puntuaciones en los grupos de mayor nivel tanto para un grupo como para otro. Llama la atención la diferencia significativa en las respuestas para los alumnos de Primaria y Secundaria, ya que los de Primaria obtienen puntuaciones de media mucho más elevadas que con respecto a los de Secundaria. Lo que nos indica que los alumnos de Primaria consideran que se les evalúa de manera mucho más justa que con respecto a los alumnos de Secundaria.

Figura 38. Medias y desviaciones típicas del ítem ES161.



Dentro de cada grupo podemos apreciar pequeñas diferencias, y, siguiendo ese comportamiento ascendente en las respuestas, localizamos las medias más elevadas en los grupos de mayor nivel, concretamente, una puntuación de 3,75 para la DE y una puntuación de 3,74 para la DI. Los grupos de menor nivel tanto para la DI como para la DE obtienen la misma puntuación media 3,37. Con respecto a los alumnos de Secundaria también siguen ese crecimiento en sus respuestas, sin embargo, como ya hemos comentado, obtienen puntuaciones algo inferiores con respecto al grupo anterior. Localizamos la media más elevada dentro del grupo de mayor nivel para la DI de 3,3, seguido del mismo grupo para la DE con una puntuación de 3,2. Con respecto a los promedios inferiores los localizamos en el grupo de menor nivel para la DI 2,89 y para la DE 2,91.

En conclusión, los alumnos que mayor percepción tienen de que se les evalúa de manera justa son los alumnos de Primaria y dentro de este grupo obtienen una puntuación mucho más elevada los alumnos que están ubicados dentro del grupo de mayor nivel, los C3 correspondiendo éstos con los alumnos clasificados como más resilientes, por lo que en este ítem podríamos hacer una asociación clara para los alumnos de Primaria que a mayor nivel de resiliencia, mayor concepción de evaluación justa tienen los alumnos. Esta misma percepción se puede mantener en Secundaria, pero con niveles de respuesta bastante inferiores con respecto a los alumnos de Primaria. Recuérdese que en ítems anteriores también se observaban respuestas del alumnado que apuntaban a que el profesorado de Secundaria parece que realice más una evaluación sumativa que formativa.

En definitiva, para el constructo de Metodología didáctica y de evaluación (MDE) como podemos observar, según la información obtenida de los ítems resaltados como más relevantes, podemos encontrar diferencias significativas entre los alumnos de Primaria y de Secundaria. En todos los análisis realizados se obtiene una tendencia general de respuesta creciente lo que nos indica que los alumnos ubicados como C3 o de mayor nivel, tienen mejores puntuaciones que

los alumnos de menor nivel (C1), ubicándose siempre en una zona intermedia los que obtienen un nivel intermedio (C2). Así, podemos concluir, que se da una asociación positiva directa entre el nivel de resiliencia de los alumnos y la percepción que tienen especialmente de la metodología evaluación que utiliza el profesorado, destacando siempre mejores valoraciones medias para los alumnos de Primaria que para los alumnos de Secundaria.

9.4.2.4 Justicia Social Percibida en la Escuela (JSP-E). En este apartado vamos a analizar los resultados obtenidos del análisis de varianza para comprobar si existen o no diferencias estadísticamente significativas entre los grupos que hemos establecido para las variables categóricas de resiliencia, por ello podemos observar los resultados que a continuación se exponen:

En el primer grupo categorizado en función de la dimensión intrínseca en Primaria, se observan diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos de resiliencia ($p = 0,000$) – ver Tabla 235-.

Como podemos apreciar en la Figura 39, se observa que según se incrementa el nivel de resiliencia también aumenta la media de justicia social percibida en la escuela (JSP-E).

No se han constatado diferencias estadísticamente significativas en Primaria (DI), por lo que podemos identificar los subconjuntos homogéneos a partir de la prueba de Scheffe –ver Tabla 236-. Se puede apreciar que el de nivel de resiliencia menor es, a su vez, el que percibe menor justicia social en la escuela. Los de nivel medio y superior en resiliencia, no presentan diferencias entre ellos.

Para concluir, podemos concretar que se da una relación directa y positiva ya que estadísticamente es significativa entre ambas variables, por ello los sujetos que se localizan con un menor nivel en la DI de resiliencia en Primaria presentan también, un menor nivel de Justicia social percibida en la escuela.

Tabla 235. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Intrínseca Primaria; Dependiente: Total de Justicia Social Percibida en la Escuela (escala T).

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	2355,011	2	1177,505	17,000	0,000
Dentro de grupos	17315,883	250	69,264		
Total	19670,894	252			

Figura 39. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Justicia Social Percibida en la Escuela para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Intrínseca en Primaria.

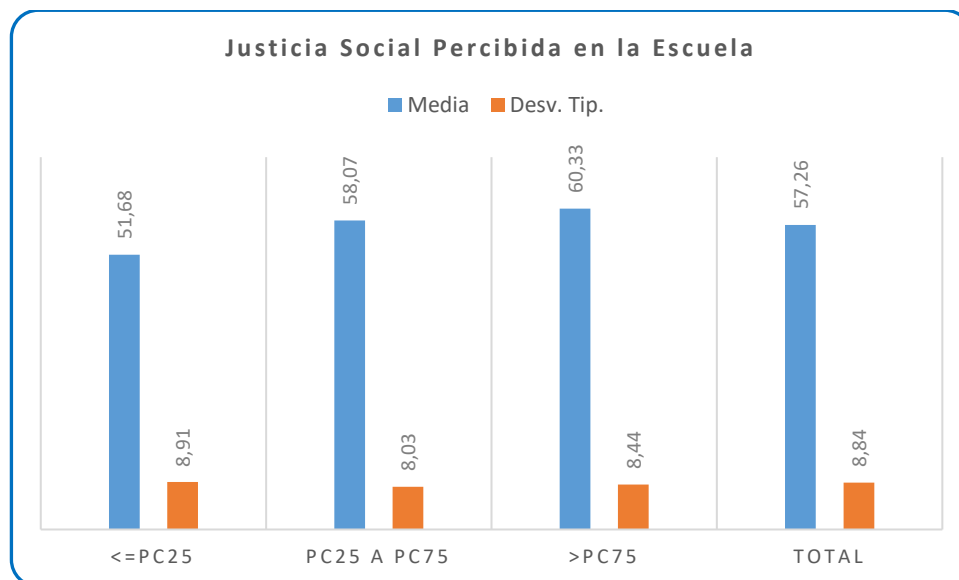


Tabla 236. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Intrínseca de Resiliencia en Primaria para la Escala de Justicia Social Percibida en la Escuela.

<i>JSP-E Scheffe</i>		<i>Subconjunto para alfa = 0.05</i>	
<i>Categoría Externa Resiliencia</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
<i>Primaria</i>			
<=Pc25	54	51,6793	
Pc25 a Pc75	137		58,0697
>Pc75	62		60,3276
Sig.		1,000	0,270

Para la dimensión externa de resiliencia en Primaria y para el grupo establecido por DE, se obtiene los resultados que a continuación se exponen:

- Destacamos que se dan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos establecidos para la dimensión extrínseca ($p = 0,000$) – ver Tabla 237-.
- La tendencia de la diferencia es positiva, puesto que como podemos ver en la Figura 40, se incrementan ambas variables a la vez.
- Podemos destacar que, en este caso, al igual que en los anteriores, no hay diferencias entre las varianzas de los grupos mediante la prueba de Levene (ver anexo 9).
- A partir de la prueba de Sheffe, se identifican los dos subconjuntos homogéneos, de forma tal que el grupo con menor nivel de resiliencia es también el que obtiene el menor nivel de Justicia social percibida en la escuela -ver Tabla 238-.

En conclusión, observamos la misma tendencia de resultados en Primaria, tanto para los grupos que se han establecido a partir de la dimensión intrínseca, como en los que se realizan a partir de la dimensión extrínseca.

Tabla 237. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Extrínseca Primaria; Dependiente: Total de Justicia Social Percibida en la Escuela (escala T).

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	2570,464	2	1285,232	18,789	0,000
Dentro de grupos	17100,430	250	68,402		
Total	19670,894	252			

Figura 40. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Justicia Social Percibida en la Escuela para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Extrínseca en Primaria.

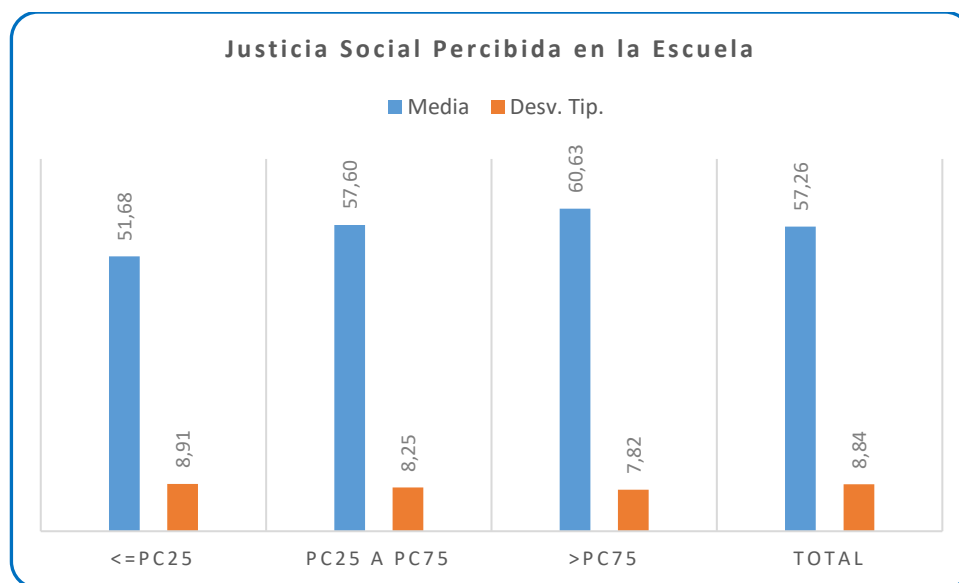


Tabla 238. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Extrínseca de Resiliencia para la Escala de Justicia Social Percibida en la Escuela.

<i>JSP-E Scheffe</i>		<i>Subconjunto para alfa = 0.05</i>	
<i>Categoría Externa Resiliencia</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
<i>Primaria</i>			
<=Pc25	54	51,6793	
Pc25 a Pc75	122		57,6012
>Pc75	77		60,6300
Sig.		1,000	0,081

Con respecto al estudio realizado para los grupos establecidos en el nivel educativo de Secundaria, los resultados obtenidos los exponemos a continuación.

Antes de comenzar a describir los resultados obtenidos en Secundaria, hay que resaltar que en la prueba de Levene, para la dimensión Intrínseca y Extrínseca perteneciente a Secundaria sí que se dan diferencias estadísticamente significativas entre las varianzas, es decir, no son homogéneas entre los grupos ($p=0,033$), así como en Extrínseca Secundaria, ($p=0,011$). En estos casos, aunque deberíamos de interpretar como pruebas post-hoc Tamhane y no Scheffe, los resultados son muy similares y, por ello, mantenemos a modo de ilustración las tablas de subconjuntos homogéneos establecidos a partir de Scheffe, aunque lo único que se puede afirmar es que se da un incremento en ambas variables a la vez –ver anexo 9-.

En primer lugar, destacaremos que el ANOVA que se ha obtenido entre los grupos de la dimensión intrínseca presentan los resultados siguientes:

- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos que se han establecido -ver Tabla 239-.

- Además, como el resto de los grupos, la tendencia también es en este caso, directa y positiva. De esta forma podemos decir que a mejor nivel de Justicia social percibida en la escuela también obtenemos un mayor nivel en resiliencia- ver Figura 41-.

Para concluir, con respecto a la información aportada en este grupo, podemos concluir que presentan tendencias diferenciadas con respecto al grupo anteriormente detallado de Primaria.

Tabla 239. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Intrínseca Secundaria; Dependiente: Total de Justicia Social Percibida en la Escuela (escala T).

	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Entre grupos</i>	2574,245	2	1287,122	16,703	0,000
<i>Dentro de grupos</i>	49858,407	647	77,061		
<i>Total</i>	52432,652	649			

Figura 41. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Justicia Social Percibida en la Escuela para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Intrínseca en Secundaria.

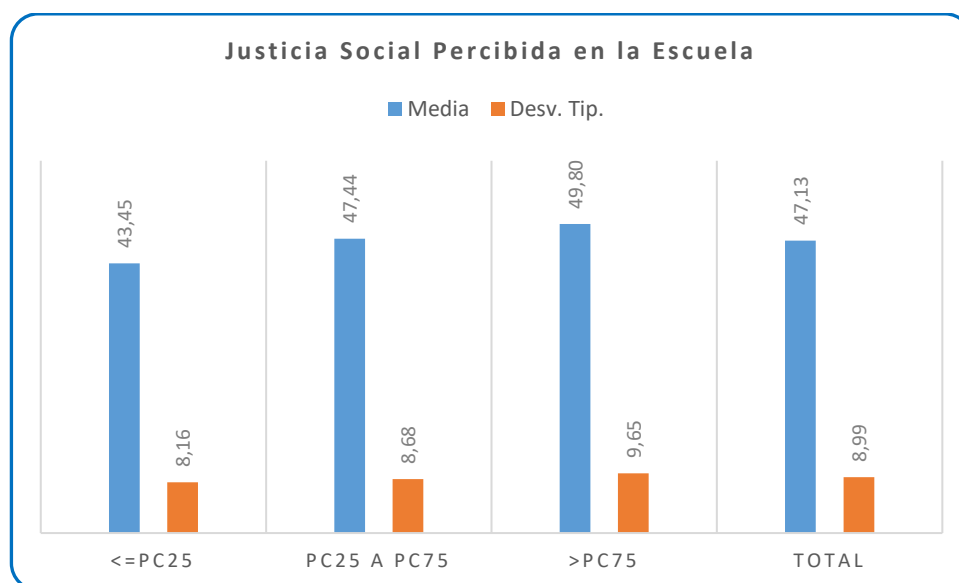


Tabla 240. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Intrínseca en Secundaria de Resiliencia para la Escala de Justicia Social Percibida en la Escuela.

<i>JSP-E Scheffe</i>		<i>Subconjunto para alfa = 0.05</i>	
<i>Categoría Externa Resiliencia</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
<i>Primaria</i>			
<=Pc25	123	43,4545	
Pc25 a Pc75	404		47,4366
>Pc75	123		49,7967
Sig.		1,000	0,056

Siguiendo con el análisis de las dimensiones (DI y DE), a continuación, presentamos los resultados obtenidos para la dimensión extrínseca en el nivel de Secundaria:

- a) También en este caso, se observan diferencias estadísticamente significativas ($p=0,000$) entre los grupos establecidos por nivel de resiliencia –Tabla 241-.
- b) La asociación entre ambos constructos sigue la misma tendencia que en los casos descritos anteriormente: es directa y positiva. Según se incrementa el nivel de resiliencia, a la par, aumenta el de justicia social percibida en la escuela – Figura 42-.
- c) Pese a que existan diferencias entre las varianzas, como hemos señalado, los resultados post hoc entre pares son iguales con Scheffe que con Tamhane, por lo que aportamos la identificación de subconjuntos homogéneos que nos facilita la primera prueba –Tabla 242-. Tal como puede observarse, se diferencian dos: el grupo de menor nivel de resiliencia es el que observa menos justicia social percibida en la escuela y, los otros dos niveles de resiliencia, pese a que tienen medias ascendentes, no tienen diferencias estadísticamente significativas según la prueba de Scheffe y se pueden considerar asimilables a un mismo grupo.

Tabla 241. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Extrínseca Secundaria; Dependiente: Total de Justicia Social Percibida en la Escuela (escala T).

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	2028,234	2	1014,117	13,017	0,000
Dentro de grupos	50404,418	647	77,905		
Total	52432,652	649			

Figura 42. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Justicia Social Percibida en la Escuela para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Extrínseca en Secundaria.

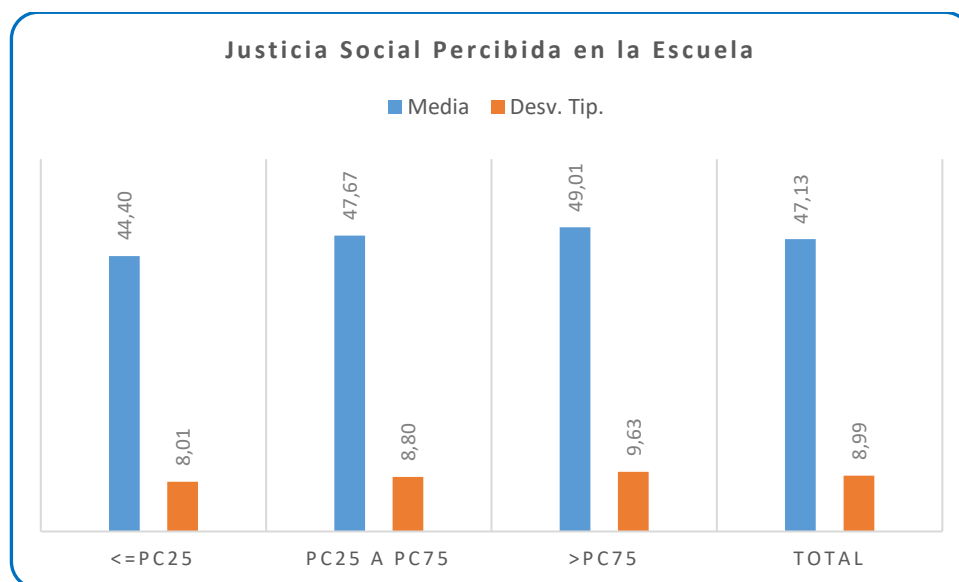


Tabla 242. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Extrínseca de Resiliencia para la Escala de Justicia Social Percibida en la Escuela.

<i>JSP-E Scheffe</i>		<i>Subconjunto para alfa = 0.05</i>	
<i>Categoría Externa Resiliencia</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
<i>Primaria</i>			
<=Pc25	178	44,3973	
Pc25 a Pc75	299		47,6673
>Pc75	173		49,0119
Sig.		1,000	0,308

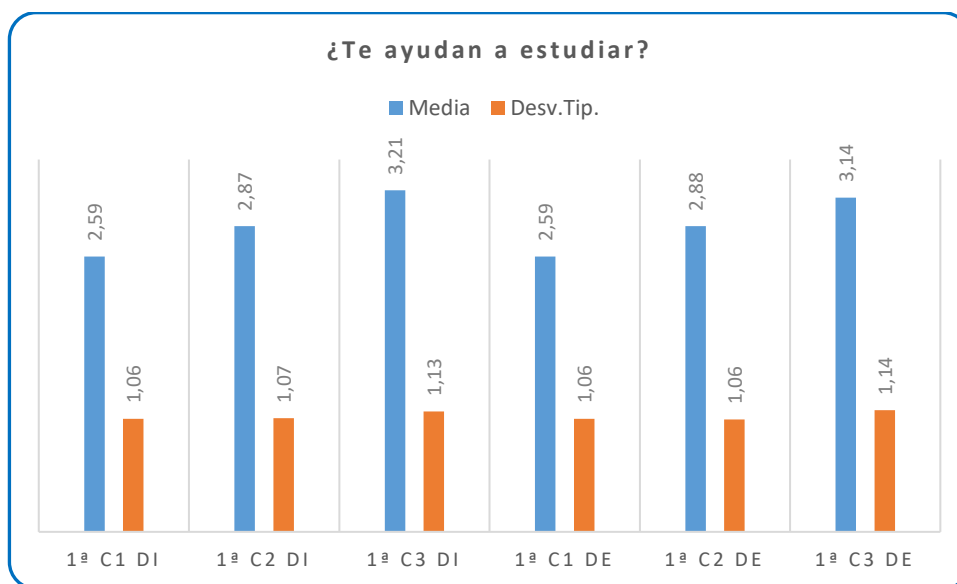
9.4.2.5 Estilos Educativos Familiares. La Tabla 243 recoge los resultados obtenidos a partir de la prueba H de Kruskal Wallis para el constructo de estilos educativos familiares. Como podemos ver en esta tabla son muy pocos los reactivos en los que se observan diferencias entre los grupos de Primaria y Secundaria para la dimensión interna y externa de resiliencia.

Tabla 243. Ítems de Estilos Educativos familiares

<i>Ítems de Estilos Educativos familiares</i>	<i>1ª Cat</i>		<i>2ª Cat</i>	
	<i>DI</i>	<i>DE</i>	<i>DI</i>	<i>DE</i>
<i>Refuerzo aprendizaje. Estilos Educativos Familiares</i>				
ES 37 ¿Te ayudan a estudiar?	0,005	0,010	0,495	0,841
ES 38 ¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?	0,369	0,211	0,009	0,023
ES 41 ¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?	0,843	0,827	0,541	0,043
ES 48 ¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?	0,483	0,153	0,917	0,261
ES 52 ¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?	0,465	0,122	0,005	0,001

En el grupo de reactivos de repuesto aprendizaje que pertenece a los ítems de estilos educativos familiares, encontramos el ítem ES 037 [¿Te ayudan a estudiar?] que presenta resultados estadísticamente significativos deben Primaria: la DI obtiene una $p= 0,005$ y para la DE se obtiene una $p= 0,010$. Para analizar los resultados obtenidos con respecto a las medias podemos localizar la información en la Figura 43 para el ítem ES 037. Esta información nos indica que las respuestas de los alumnos de Primaria siguen una tendencia ascendente, ubicándose las puntuaciones más elevadas en los grupos de mayor nivel y las de menor puntuación en los grupos de menor nivel. Así, como puede observarse en la Figura 43, encontramos una media de 3,21 para el grupo de mayor nivel de la DI y una puntuación de 2,59 para el grupo de menor nivel de la DI. En cuanto a los resultados obtenidos para la DE, y siguiendo ese comportamiento ascendente, identificamos la mayor media en el grupo de mayor nivel con un 3,14 y el promedio de menor nivel con un 2,59. De esta información podemos concluir, que los alumnos que reconocen que desde casa se les ayuda más a estudiar son aquellos que se muestran como más resilientes, ubicados dentro del grupo C3.

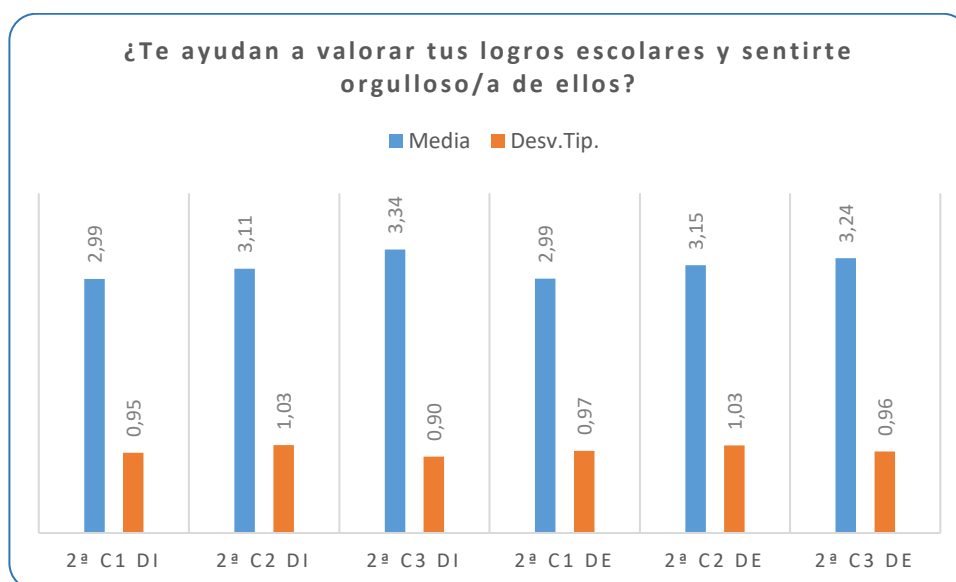
Figura 43. Medias y desviaciones típicas del ítem ES 037



Siguiendo con el siguiente ítem cuyos resultados presentan resultados estadísticamente significativos, localizamos el ítem ES 038 [¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte

orgullosa/a de ellos?] cuyos resultados son relevantes para los alumnos de Secundaria, ya que obtienen una $p=0,009$ para la DI y algo inferior para la DE ($p=0,023$). En la Figura 44 podemos observar la información referente a las medias de este ítem. Como podemos apreciar siguen esa tendencia ascendente que se viene dando también en otros análisis comentados anteriormente. Podemos ver que la puntuación más elevada se localiza en el grupo de mayor nivel para la DI con una media de 3,34, seguido del grupo de mayor nivel para la DE con 3,24. Algo por debajo, localizamos al grupo perteneciente al grado intermedio, en el que para la DI se encuentra con una media de 3,11 y para la DE una media de 3,15. Por último, localizamos los grupos de menor nivel que presentan una puntuación de 2,99 tanto para la DI como para la DE.

Figura 44. Medias y desviaciones típicas del ítem ES 038

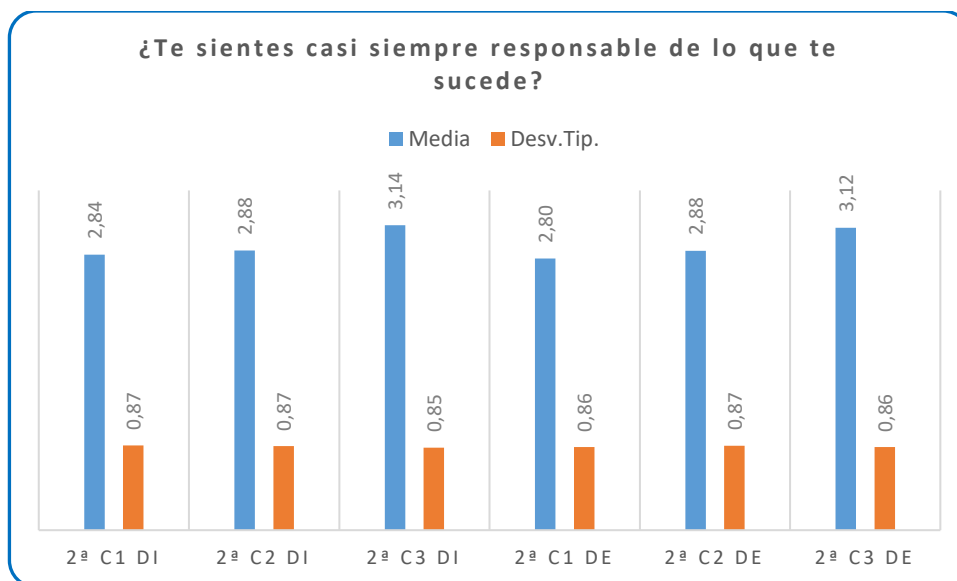


Analizando esa información, podemos afirmar que los alumnos que consideran que les ayudan a valorar sus logros escolares y sentirse más orgullosos de ellos, son los que se ubican dentro del grupo de C3, es decir, el de mayor nivel de resiliencia. Así los alumnos más resilientes son los que consideran que les ayudan a valorar sus logros escolares y sentirse más orgullosos de ellos y, por el contrario, los menos resilientes tanto en DI como en DE, son los que piensan que sus padres se sienten menos orgullosos de ellos.

Por otra parte, hay que destacar que se dan diferencias estadísticamente significativas en Secundaria, en su DE ($p=0,043$) en el ítem ES 041 [¿Premian siempre tu esfuerzo, aunque no apruebes?]. El grupo de menor nivel obtiene una media de 1,009 y el grupo de mayor nivel obtiene una puntuación de 1,92. Sin embargo, el grupo intermedio de resiliencia, obtiene una media de 2,09, siendo esta la puntuación más elevada de los tres grupos. Esto nos indica que aquellos alumnos que, en general, ninguno de los grupos de Secundaria informa que se les premie aunque no aprueben. Los menos resilientes, son claramente los que “reciben menos premio”, pero en cualquier caso los de los grupos medio y alto de resiliencia, tampoco indican que se les premie aunque no aprueben.

El último ítem a comentar dentro del constructo de Estilos Educativos familiares corresponde al ES 052 [¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?] como podemos apreciar en la Figura 45 observamos que se dan diferencias estadísticamente significativas para este elemento en los alumnos de Secundaria para DI ($p=0,005$) y unos resultados algo superiores para DE ($p=0,001$).

Figura 45. Medias y desviaciones típicas del ítem ES 052



En la Figura 45 podemos localizar las puntuaciones obtenidas para las medias de este ítem. Como podemos ver, la tendencia de respuesta creciente también se mantiene en este ítem, obteniendo la máxima puntuación en los grupos de mayor nivel (C3) y los grupos de menor nivel (C1) para la menor puntuación con respecto a las medias de este ítem. Así, el grupo de mayor nivel (C3) en DI tiene un promedio de 3,14, y una media de 3,12 para el grupo de mayor nivel (C3) correspondientes a la DE. Puntuaciones bastante inferiores se localizan en el grupo de menor nivel (C1) para los alumnos de Secundaria, donde localizamos un 2,84 en la DE y un 2,88 en la DE. Que los alumnos de Secundaria presenten estas diferencias en este ítem nos indica que cuanto más resiliente son los alumnos de Secundaria, mayor es la sensación de responsabilidad que sienten con respecto a lo que ocurre en el día a día. Es decir, cuanto más mayores son los alumnos, mayor grado de responsabilidad con respecto a las situaciones que viven en su vida caracterizándose éstas, como adversas. En todo caso, obsérvese que tanto en DI como DE, el nivel de responsabilidad oscila entre puntuaciones ligeramente inferiores y superiores a 3, lo que nos señala que no el sentimiento de responsabilidad no es muy elevado en ninguno de los grupos.

9.4.2.6 Competencia Emocional. Realizado el análisis de Varianza para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos establecidos en variables categóricas de resiliencia, se pueden observar los siguientes resultados:

En el primer grupo, categorizado en función de la dimensión intrínseca en Primaria, se observan diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos de resiliencia ($p=0,002$) –ver Tabla 244- .

En la Figura 46 se observa que según se incrementa el nivel de resiliencia, también aumenta la media de competencia emocional.

Las varianzas de los grupos son homogéneas, es decir, no hay diferencias estadísticamente significativas según la prueba de Levene (ver Anexo 9).

A partir de los resultados en las comparaciones post-hoc –ver Anexo 9- se pueden establecer a partir de la prueba de Scheffe dos subconjuntos homogéneos: aquellos que tienen un nivel de resiliencia en la DI de Primaria \leq Pc25 y los otros dos grupos –ver Tabla 245-.

En síntesis, se observa una relación directa y positiva, estadísticamente significativa entre ambas variables, de forma que los sujetos con menor nivel en la DI de resiliencia en Primaria presentan también menor nivel de competencia emocional.

Tabla 244. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Intrínseca Primaria; Dependiente: Total de Competencia Emocional (escala T).

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	1417,815	2	708,907	6,554	0,002
Dentro de grupos	26174,016	242	108,157		
Total	27591,831	244			

Figura 46. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Competencia Emocional para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Intrínseca en Primaria

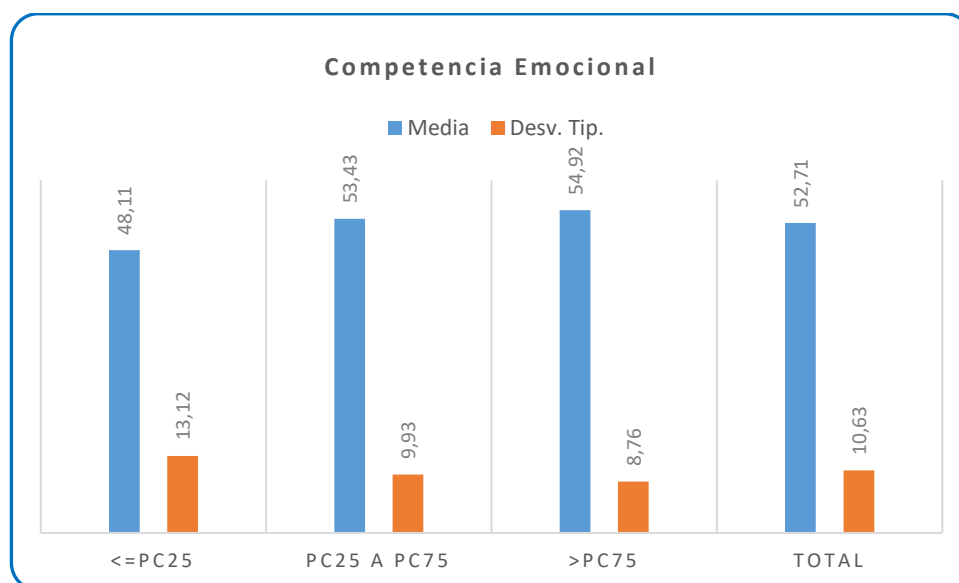


Tabla 245. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Interna de Resiliencia para la Competencia Emocional.

Competencia Emocional Scheffe	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
<=Pc25			
Pc25 a Pc75	50	48,1136	
>Pc75	135		53,4252
Sig.	60		54,9177
<=Pc25		1,000	0,705

En el segundo grupo establecido en función de la dimensión externa de resiliencia en Primaria, se observan los siguientes resultados:

- También se constatan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos establecidos por la dimensión extrínseca ($p = 0,001$) –ver Tabla 244-.
- Al igual que en el caso anterior, la tendencia de la diferencia es positiva también –ver Figura 47-: se incrementan ambas variables a la vez. Tampoco en este caso hay diferencias entre las varianzas de los grupos mediante la prueba de Levene (ver Anexo 9).
- También se identifican, a partir de la prueba de Scheffe, dos subconjuntos homogéneos, de forma que es el grupo con menor nivel en resiliencia el que obtiene también menor nivel en competencia emocional –ver Tabla 247-.

En definitiva, se observa la misma tendencia de resultados en Primaria tanto entre los grupos establecidos a partir de la dimensión intrínseca, como en los que se realizan a partir de la dimensión extrínseca.

Tabla 246. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Extrínseca Primaria; Dependiente: Total de Competencia Emocional (escala T).

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	1576,045	2	788,022	7,330	0,001
Dentro de grupos	26015,787	242	107,503		
Total	27591,831	244			

Figura 47. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Competencia Emocional para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Extrínseca en Primaria.

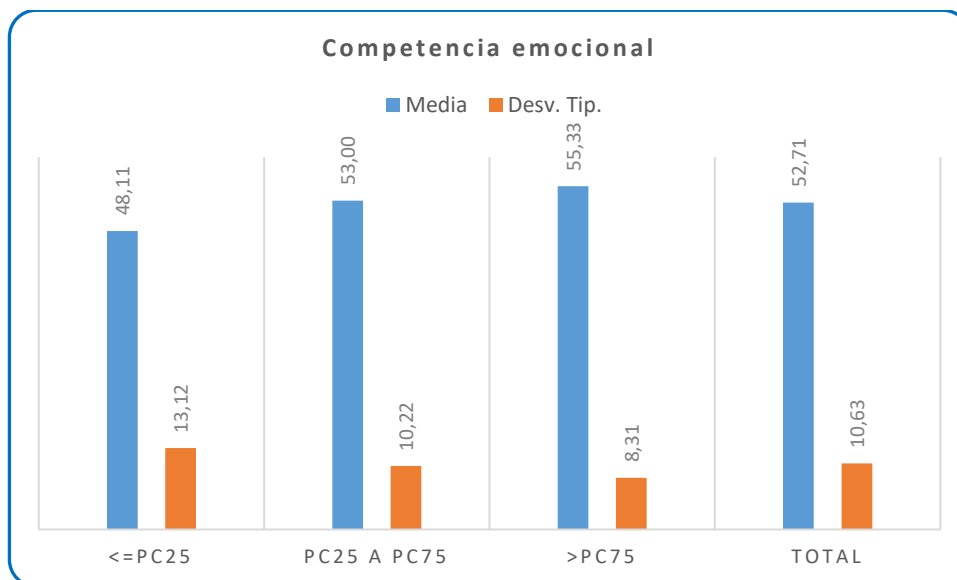


Tabla 247. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Extrínseca de Resiliencia para la Competencia Emocional.

Competencia Emocional		Subconjunto para alfa = 0.05	
Scheffe	N	1	2
<i>Categoría Externa</i>			
<i>Resiliencia Primaria</i>			
<=Pc25	50	48,1136	
Pc25 a Pc75	121		52,9976
>Pc75	74		55,3345
Sig.		1,000	0,403

Por otra parte, respecto al estudio realizado con los grupos establecidos en el nivel educativo de Secundaria, tenemos los resultados que comentamos a continuación. En primer lugar, el ANOVA realizado entre los grupos de la Dimensión Intrínseca, presentan los siguientes resultados:

- Se observan diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,000$) entre los grupos – Tabla 248-.
- La tendencia también es en este caso directa, positiva: presentan mejor nivel de competencia emocional según se incrementa el nivel de resiliencia –ver Figura 48-.
- En la Tabla 247 se observa que se identifican dos grupos mediante la prueba de Scheffe. No se han demostrado diferencias estadísticamente significativas entre las varianzas mediante la prueba de Levene (ver Anexo 9). El primer grupo integra los dos primeros grupos el bajo y el medio de resiliencia. Se diferencia de ellos, el tercero con un nivel medio de Competencia emocional más elevado.

Por último, respecto a este grupo, presenta la misma tendencia y características que las observadas en el grupo de Primaria, a excepción de las agrupaciones de grupos homogéneos.

Tabla 248. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Intrínseca Secundaria; Dependiente: Total de Competencia Emocional (escala T).

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	2921,853	2	1460,926	16,598	0,000
Dentro de grupos	56154,597	638	88,017		
Total	59076,450	640			

Figura 48. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Competencia Emocional para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Intrínseca en Secundaria.

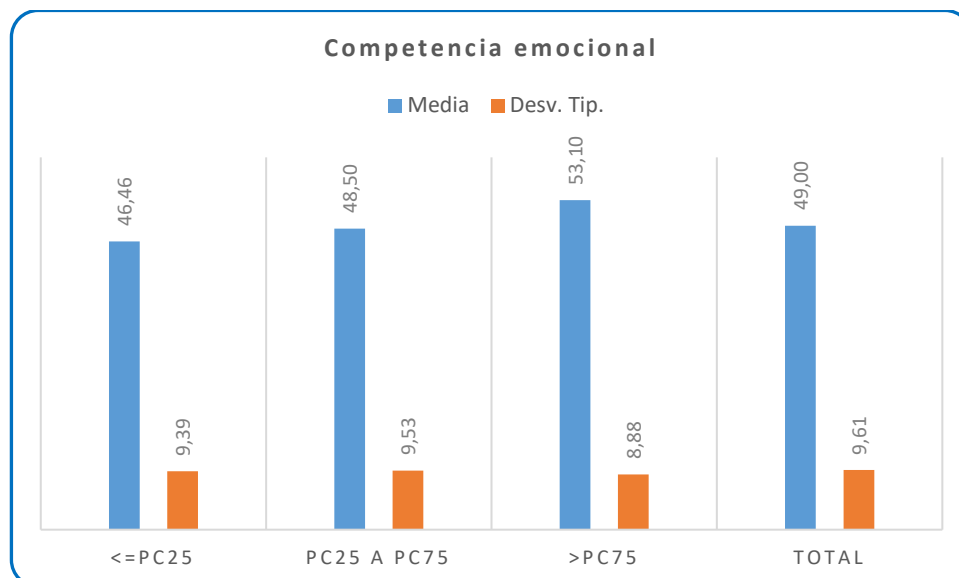


Tabla 249. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Intrínseca de Resiliencia para la Competencia Emocional.

Competencia Emocional		Subconjunto para alfa = 0.05	
Scheffe	N	1	2
Categoría Externa			
Resiliencia Primaria			
<=Pc25	119	46,4603	
Pc25 a Pc75	400	48,4997	
>Pc75	122		53,1033
Sig.		0,157	1,000

En cuanto a la Dimensión Extrínseca en Secundaria, se han obtenido los siguientes resultados:

- Se dan, como en todos los casos anteriores, diferencias estadísticamente significativas entre los grupos analizados ($p= 0,000$) –Tabla 250-.
- Del mismo modo que en los casos ya comentados, la tendencia de las diferencias es directa y positiva, es decir, se incrementa el nivel de competencia emocional a la vez que se va aumentando el de resiliencia –ver Figura 49-.
- No hay diferencias significativas entre las varianzas, según nos muestra la prueba de Levene (Anexo 9).
- Se identifican, mediante la prueba de Scheffe tres subconjuntos homogéneos, de niveles crecientes en ambas variables –ver Tabla 251-.

Como en los casos anteriormente comentados, la relación es directa entre ambas variables, tanto cuando analizamos los grupos formados por la dimensión intrínseca, como por la extrínseca, en ambos niveles educativos.

En consecuencia, se puede afirmar que existe una asociación directa entre ambas variables de manera que según aumenta el nivel de resiliencia, a su vez, también lo hace el de competencia

emocional. Obviamente, no se puede establecer una relación causa-efecto; únicamente el paralelismo entre ambas tendencias diferenciales.

Tabla 250. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Extrínseca Secundaria; Dependiente: Total de Competencia Emocional (escala T).

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	3601,242	2	1800,621	20,708	0,000
Dentro de grupos	55475,208	638	86,952		
Total	59076,450	640			

Figura 49. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Competencia Emocional para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Extrínseca en Secundaria.

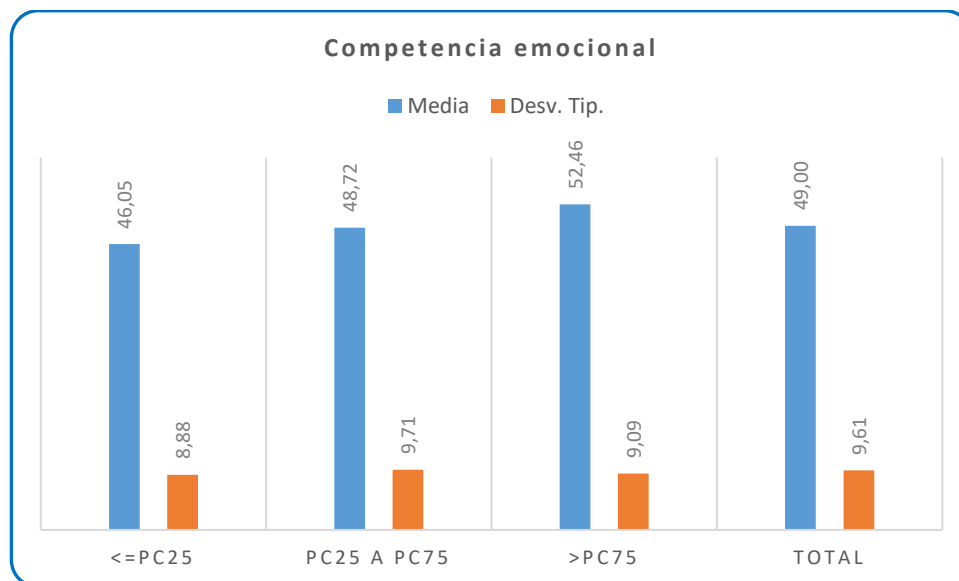


Tabla 251. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Extrínseca de Resiliencia para la Competencia Emocional.

Competencia Emocional		Subconjunto para alfa = 0.05		
Scheffe	N	1	2	3
<i>Categoría Externa</i>				
<i>Resiliencia Primaria</i>				
<=Pc25	174	46,0484		
Pc25 a Pc75	295		48,7164	
>Pc75	172			52,4621
Sig.		1,000	1,000	1,000

9.4.2.7 Inclusividad Sociocultural (ISC). En este apartado comenzaremos comentando los resultados obtenidos en el constructo de Inclusividad Sociocultural (ISC) tras el análisis de varianza para comprobar si existen o no ciertas diferencias significativas entre los clubs grupos que se han establecido para las variables categóricas de resiliencia. Por ello destacamos que:

- Analizando los resultados obtenidos en el primer grupo en función de la dimensión intrínseca para el grupo de alumnos de Primaria, destacamos que se observan diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos de resiliencia ($p= 0,000$), como podemos ver en la Tabla 252.
- En la Figura 50, podemos observar la tendencia creciente que adquieren las medias con respecto al nivel de resiliencia e ISC, podemos apreciar cómo a mayor resiliencia mayor ISC tiene el sujeto.
- En la prueba de Levene en Primaria Intrínseca ($p= 0,001$) y en Extrínseca Primaria, también ($p= 0,001$) -en los dos casos son iguales los post hoc de Scheffe y Tamhane, por lo que los subconjuntos de Scheffe son ilustrativos y, por eso los mostramos-.

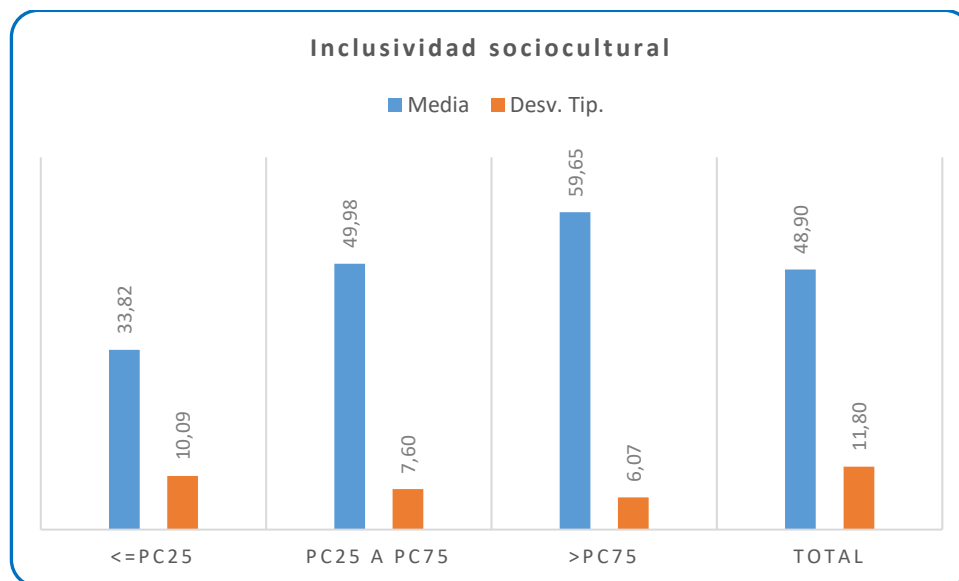
- En la misma línea que el caso anterior, encontramos los valores de la categórica Intrínseca ($p = 0,000$) y Extrínseca ($p = 0,016$) de Secundaria en la que encontramos también, diferencias estadísticamente significativas. Así pues, aunque deberíamos de interpretar como pruebas post-hoc Tamhane y no Scheffe, los resultados son iguales y, por ello, mantenemos como ilustración las tablas de subconjuntos homogéneos establecidos a partir de Scheffe, y se puede afirmar que se da un incremento en ambas variables a la vez.

Por último, destacar que, existe muy poca variación en ISC, ya que las desviaciones típicas en todos los grupos son mínimas, lo que nos indica que los grupos internamente, cada uno de ellos, son muy homogéneos.

Tabla 252. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Intrínseca Primaria; Dependiente: Total de Inclusividad sociocultural (escala T).

	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Entre grupos</i>	19599,451	2	9799,726	158,004	0,000
<i>Dentro de grupos</i>	15505,534	250	62,022		
<i>Total</i>	35104,985	252			

Figura 50. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Inclusividad sociocultural para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Intrínseca en Primaria.



En síntesis, como se observa una relación directa y positiva, estadísticamente significativa entre ambas variables, de forma que los sujetos con menor nivel en la DI resiliencia en Primaria presentan también menor nivel de inclusividad sociocultural.

Tabla 253. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Intrínseca de Resiliencia para la Escala de Inclusividad sociocultural.

Inclusividad sociocultural Scheffe	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
<i>Categoría Externa Resiliencia Primaria</i>				
<=Pc25	54	33,8247		
Pc25 a Pc75	137		49,9831	
>Pc75	62			59,6512
Sig.		1,000	1,000	1,000

En el segundo grupo que hemos establecido en función de la dimensión externa de resiliencia en Primaria observamos los resultados que a continuación se detallan:

- se constatan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos establecidos por la dimensión extrínseca ($p = 0,000$)- ver Tabla 254-.
- Como ha ocurrido en el caso anterior, la tendencia de la diferencia es positiva también ya que se incrementan ambas variables a la vez -ver Figura 51-.

Si atendemos a las varianzas de los grupos mediante la prueba de Levene- ver anexo 9, tampoco encontramos diferencias significativas. En la *Tabla 255* podemos identificar a partir de la prueba de Scheffe, tres subconjuntos homogéneos, de forma tal que el grupo con menor nivel de resiliencia es también el que tiene el menor nivel en ISC.

Tabla 254. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Extrínseca Primaria; Dependiente: Total de Inclusividad sociocultural (escala T).

	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Entre grupos</i>	20186,107	2	10093,053	169,132	0,000
<i>Dentro de grupos</i>	14918,879	250	59,676		
<i>Total</i>	35104,985	252			

Figura 51. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Inclusividad sociocultural para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Extrínseca en Primaria.

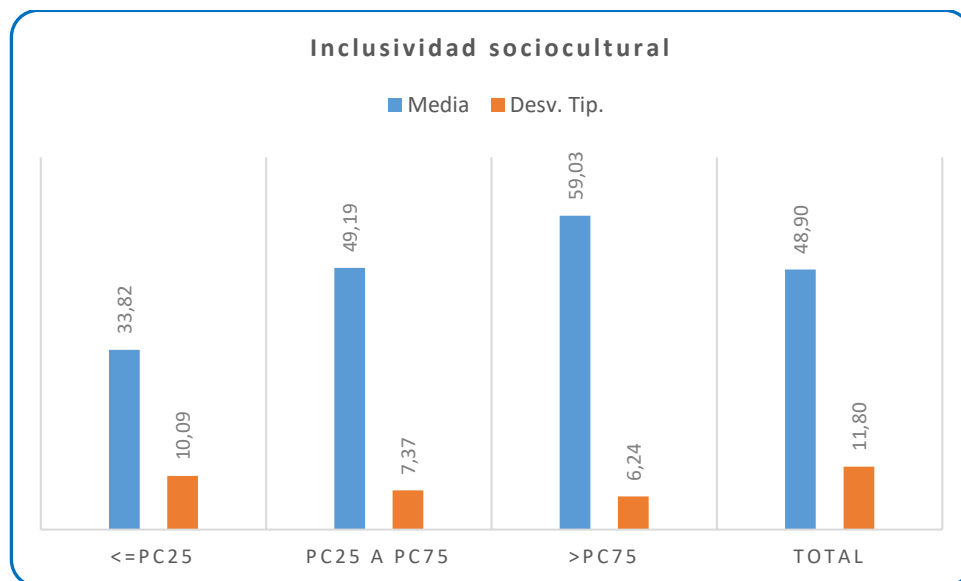


Tabla 255. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Extrínseca de Resiliencia para la Escala de Inclusividad sociocultural.

Inclusividad sociocultural		Subconjunto para alfa = 0.05		
Scheffe	N	1	2	3
Categoría Externa				
Resiliencia Primaria				
<=Pc25	54	33,8247		
Pc25 a Pc75	122		49,1855	
>Pc75	77			59,0315
Sig.		1,000	1,000	1,000

Siguiendo con el estudio de los grupos establecidos en el nivel educativo de Secundaria, obtenemos los resultados que a continuación comentamos.

En primer lugar, el ANOVA realizado entre los grupos de la dimensión intrínseca, presentan los siguientes resultados:

- En la Tabla 256 se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (p = 0,000).

- La tendencia también en este caso, es directa y positiva pues, como podemos observar, presentan mejor nivel de ISC según se incrementa el nivel de resiliencia -ver Figura 52-.
- En la Tabla 257 podemos ver cómo se identifican los grupos mediante la prueba de Sheffe. El primer grupo se identifica como el más bajo de resiliencia; el segundo grupo con el nivel intermedio y el tercer grupo de ellos, es el que se localiza con un nivel de ISC más elevado.

Por último, con respecto a este grupo, podemos afirmar que posee la misma tendencia y las mismas características que las que hemos observado en el grupo anterior, el de Primaria, sin embargo, las varianzas de los grupos en este apartado son homogéneas.

Tabla 256. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Intrínseca Secundaria; Dependiente: Total de Inclusividad sociocultural (escala T).

	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Entre grupos</i>	24793,611	2	12396,806	366,937	0,000
<i>Dentro de grupos</i>	21858,593	647	33,785		
<i>Total</i>	46652,204	649			

Figura 52. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Inclusividad sociocultural para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Intrínseca en Secundaria.

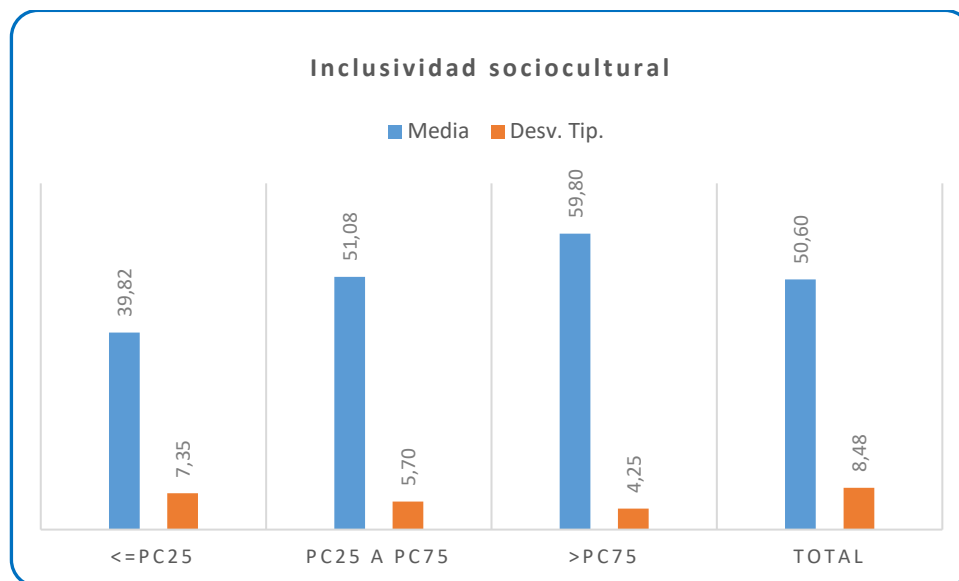


Tabla 257. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Intrínseca de Resiliencia para la Escala de Inclusividad sociocultural.

Inclusividad sociocultural Scheffe	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
<=Pc25	123	39,8214		
Pc25 a Pc75	404		51,0817	
>Pc75	123			59,7996
Sig.		1,000	1,000	1,000

En este último apartado vamos a comentar los datos obtenidos para la dimensión extrínseca en Secundaria. Así pues, los resultados son los siguientes:

- Localizamos, como en los casos anteriores, diferencias estadísticamente significativas entre los grupos estudiados ($p = 0,000$) – ver Tabla 258-.

- Además, la tendencia en las diferencias es directa y positiva, es decir, a mayor nivel de inclusividad sociocultural mayor nivel de resiliencia, como ocurre en los casos anteriores -ver Figura 53-.

No existen diferencias significativas entre las varianzas, según podemos comprobarlo con la prueba de Levene (Anexo 9). Podemos identificar mediante la prueba de Sheffe 3 subconjuntos homogéneos de niveles crecientes en ambas variables – ver Tabla 259-.

De la misma forma que se ha comentado anteriormente con los casos previos, en este apartado podemos destacar que la relación que hemos analizado es directa entre ambas variables, tanto cuando analizamos los grupos formados por la dimensión intrínseca, como por la extrínseca, pertenecientes a ambos niveles educativos, Primaria y Secundaria.

En definitiva, podemos afirmar que existe una clara asociación directa entre la variable ISC y resiliencia de manera que, según aumenta el nivel de resiliencia, también lo hace el de ISC. Lógicamente, no podemos establecer una relación causa efecto, ya que solamente el paralelismo entre ambas tendencias diferenciales es significativo.

Tabla 258. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Extrínseca Secundaria; Dependiente: Total de Inclusividad sociocultural (escala T).

	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Entre grupos</i>	25932,375	2	12966,188	404,884	0,000
<i>Dentro de grupos</i>	20719,828	647	32,024		
<i>Total</i>	46652,204	649			

Figura 53. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Inclusividad sociocultural para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Extrínseca en Secundaria.

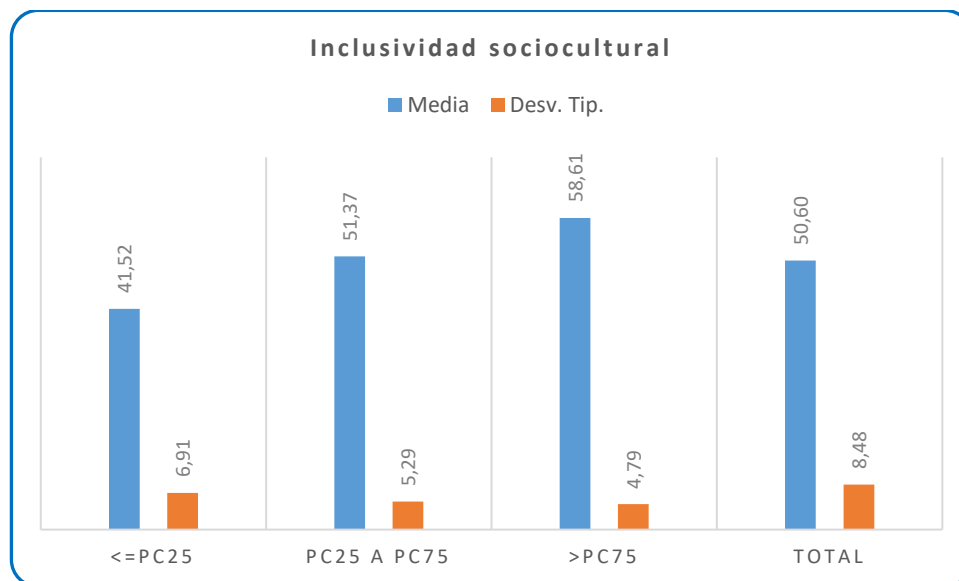


Tabla 259. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Extrínseca de Resiliencia para la Escala de Inclusividad sociocultural.

Inclusividad sociocultural Scheffe	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
Categoría Externa Resiliencia Primaria				
<=Pc25	178	41,5238		
Pc25 a Pc75	299		51,3717	
>Pc75	173			58,6069
Sig.		1,000	1,000	1,000

9.4.2.8 Autoconcepto. En este apartado vamos a valorar los ítems pertenecientes al constructo de Autoconcepto. Para ello, comenzaremos analizando los resultados que se obtienen a partir de la prueba de H de Kruskal Wallis, en la que se pone de manifiesto que existen varios reactivos que manifiestan diferencias entre los grupos establecidos en función de las categorías que se han marcado para la DI para la DE, tanto para los alumnos de Primaria como para los alumnos de Secundaria. Destacar que la codificación de los ítems corresponde al código original de la escala de origen, por lo que no se da una correspondencia con los ítems

recodificados expuestos en la dimensión intrínseca y extrínseca de la resiliencia, algo que ocurre en todos los constructos. Comenzaremos pues, con el primer ítem que pertenece al apartado de Autoconcepto Académico: yo mismo/misma, como estudiante, creo que...

Este primer ítem es el ES 072 [Soy bueno/a en la mayoría de asignaturas] y, como podemos ver en la Tabla 260, los resultados estadísticamente significativos corresponden a los alumnos de Secundaria DI ($p= 0,021$). Atendiendo a las medias obtenidas en este ítem, observamos una diferencia significativa de respuesta para los alumnos de Secundaria que están clasificados en el grupo de grado intermedio (C2), pues obtienen una puntuación de 3,26. A continuación, le sigue el grupo perteneciente al mayor nivel (C3) localizándose en una media de 2,73 y por último el grado de menor nivel (C1) obtiene una media de 2,49. Esto nos indica que los alumnos que tienen una capacidad resiliente media son los que tienen una percepción más positiva de ellos mismos con respecto a su evolución en la mayoría de las asignaturas, seguidos de los más resilientes (C3). De todas formas, salvo en el grupo medio de resiliencia, los grupos extremos (menor y mayor en resiliencia) presentan resultados que indican que no tienen un buen autoconcepto. Es un aspecto que comentaremos en el apartado de discusión.

Tabla 260. Resultados del contraste de hipótesis entre las variables categoriales de resiliencia y los ítems de Autoconcepto

<i>Ítems de Autoconcepto</i>	<i>1ª Cat</i>	<i>1ª Cat</i>	<i>2ª Cat</i>	<i>2ª Cat</i>
	<i>DI</i>	<i>DE</i>	<i>DI</i>	<i>DE</i>
<i>Autoconcepto académico: YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que</i>				
ES 072 Soy bueno/a en la mayoría de asignaturas	0,228	0,200	0,021	0,262
ES 073 Creo que soy capaz de sacar buenas notas	0,467	0,378	0,026	0,093
<i>Autoconcepto percibido: Creo que MIS PADRES piensan que...</i>				
ES 074 Soy inteligente	0,542	0,571	0,000	0,000
ES 075 Soy buen/a estudiante	0,409	0,300	0,002	0,000
ES 076 Puedo sacar buenas notas	0,872	0,950	0,004	0,001

Autoconcepto percibido: Creo que MIS PROFESORES piensan que...				
ES077 Soy inteligente	0,325	0,122	0,464	0,420
ES078 Soy buen/a estudiante	0,056	0,038	0,001	0,012
ES079 Puedo sacar buenas notas	0,751	0,498	0,037	0,594

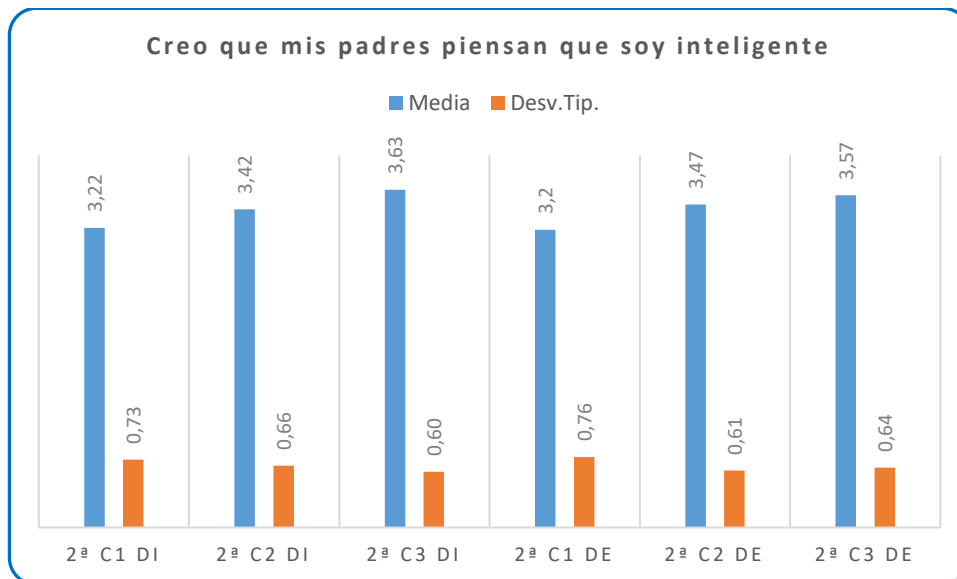
El ítem ES 073 [Creo que soy capaz de sacar buenas notas] también presenta diferencias estadísticamente significativas en el mismo grupo que el ítem anterior, Secundaria-DI, con una $p= 0,026$. La diferencia con respecto al comportamiento del ítem anterior, es que éste sí que mantiene un comportamiento ascendente atendiendo a las medias de este ítem, Así, obtiene una media de 3,53 para el grupo de Secundaria que pertenece al grupo de mayor nivel (C3), seguido de una de 3,45 para el grupo intermedio (C2) en Secundaria y por último una de 2,71 para el grupo de nivel inferior (C1) de este ítem. Esto nos indica que cuanto más resiliente son los alumnos de Secundaria mayor es la creencia que tienen para considerarse buenos obteniendo notas adecuadas.

El siguiente apartado en que encontramos ítems en los que se dan diferencias estadísticamente significativas dentro del constructo de Autoconcepto es el referido a Autoconcepto percibido: *“creo que mis padres piensan que...”*. En el que el primer ítem a destacar es el ES 074 [Soy inteligente] que obtiene puntuaciones relevantes con respecto a las respuestas obtenidas de los alumnos de Secundaria ($p= 0,000$) tanto en la DI como para la de DE.

Los resultados promedio nos indican que se mantiene un comportamiento creciente en las respuestas obtenidas siendo de nuevo, el grupo de mayor nivel (C3), tanto en la DI como la DE quienes obtienen las puntuaciones más altas –Figura 54-. La puntuación media para la DI, concretamente el grupo de C3 es de 3,63, seguido de este mismo grupo, pero en la DE dónde se localizan con una puntuación promedio de 3,57. De nuevo, observamos las puntuaciones inferiores en el grupo de menor nivel (C1) en el que para la DE y DI se obtienen medias muy

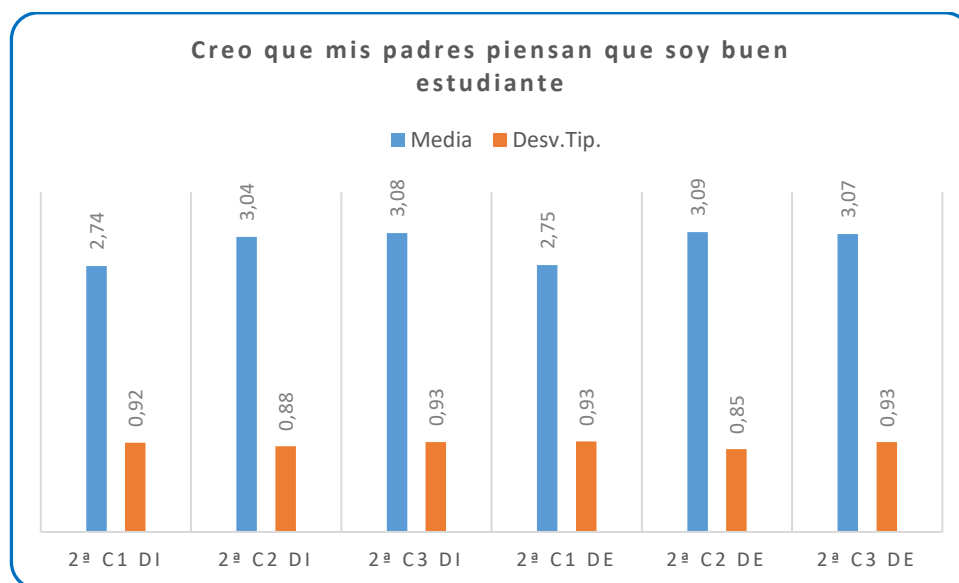
similares (de 3,2). Además, se mantienen las puntuaciones intermedias para el C2. Esta información puede ser interpretada atendiendo al nivel de resiliencia de estos alumnos, así, los alumnos de Secundaria, cuanto mayor es su capacidad resiliente, mayor es su creencia de que sus padres los consideran como inteligentes.

Figura 54. Medias y Desviaciones típicas del ítem ES074



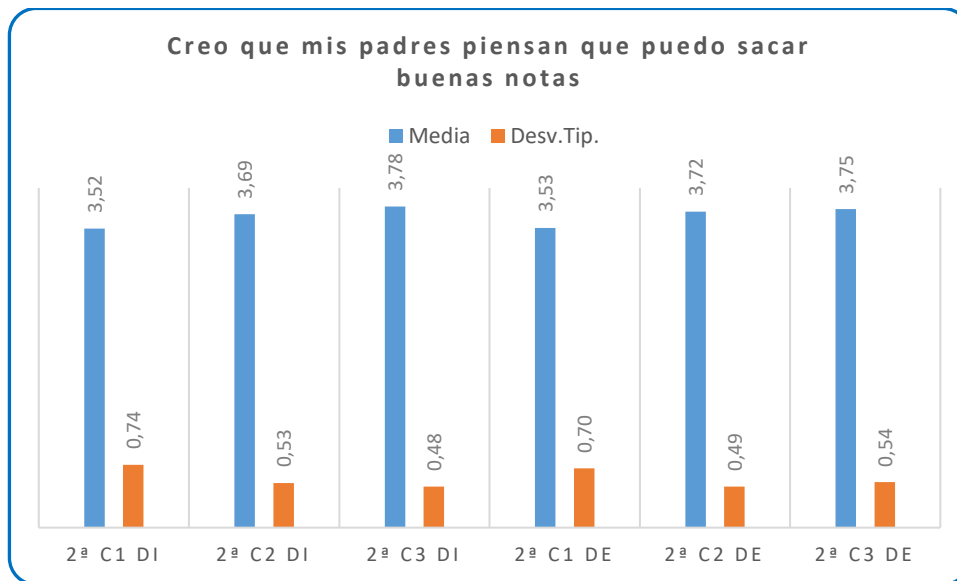
Un comportamiento similar presenta el ítem siguiente, el ES 075 [Soy buen/a estudiante] cuyas diferencias significativas se localizan en los alumnos de Secundaria, con una $p=0,002$ para la DI y la $p=0,000$, para de DE. En la Figura 55 se recogen las medias obtenidas en este ítem y podemos observar que se mantiene esa tendencia creciente en las respuestas ofrecidas por estos alumnos. De forma tal que, la puntuación inferior se localiza en el grupo de menor nivel (C1) para la DI con media= 2,74 y media= 2,75 para la DE del mismo grupo. Para el grupo intermedio (C2), se obtiene una puntuación promedio de 3,04, para DI y media de 3,09 para DE. Las puntuaciones más altas se localizan en el grupo de mayor nivel (C3) -media= 3,08 para DI y media= 3,07 DE. A partir de los resultados de este ítem podemos concluir que, aquellos alumnos que creen que sus padres piensan que son buenos estudiantes, se localizan con niveles altos de resiliencia (C3), entre los alumnos de Secundaria.

Figura 55. Medias y Desviaciones típicas del ítem ES075



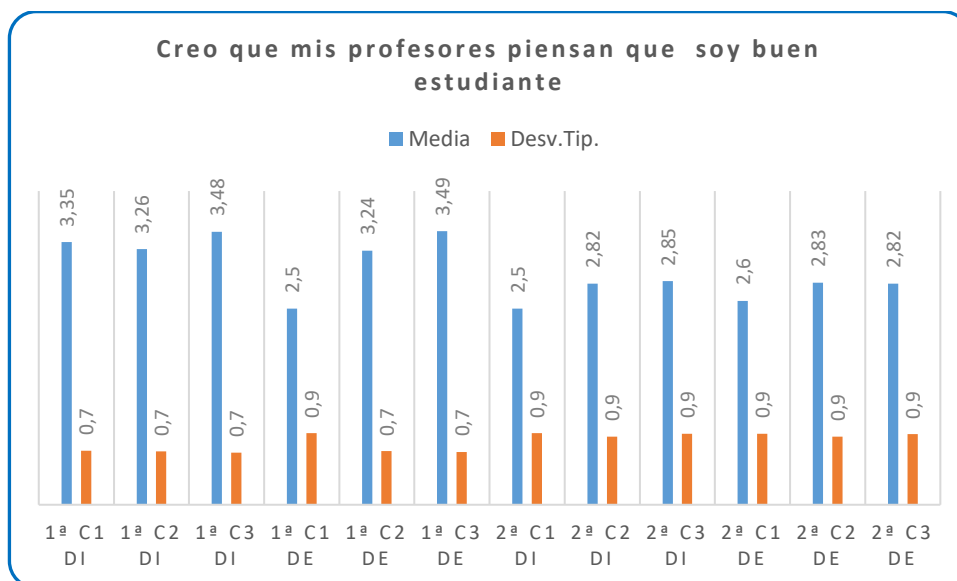
Para concluir este apartado destacar las puntuaciones obtenidas en el ítem ES 076 [Puedo sacar buenas notas] que al igual que los otros dos ítems de este mismo apartado, presentan diferencias estadísticamente significativas en las respuestas ofrecidas por los alumnos de Secundaria: $p= 0,004$ para DI y $p= 0,001$ para DE. La Figura 56 recoge los datos obtenidos en las medias para este ítem y, como podemos ver, a pesar de mantener una tendencia creciente en los resultados obtenidos, las puntuaciones son muy similares entre ellas. Sin embargo, cabe destacar la media de 3,78, como la más alta, para el grupo de nivel superior (C3) para la DI y seguido de este mismo grupo, pero de la DE que puntúa con un resultado de 3,75. Muy cercana a estas puntuaciones, localizamos las puntuaciones inferiores en el grupo de menor nivel (C1) de la DI con un promedio de 3,52 y el grupo de menor nivel para la DE con media= 3,53.

Figura 56. Medias y desviaciones típicas del ítem ES 076



Este es uno de los ítems que mayor puntuación en las respuestas ha obtenido, puesto que todas se localizan en torno al 3,5 y 3,7. Existen pocas diferencias, aunque son altamente significativas a nivel estadístico, en las respuestas ofrecidas para este ítem; sin embargo, la tendencia observada es como la mayor parte de las comentadas anteriormente: los alumnos con mayor resiliencia son los que tienen una percepción más favorable acerca de lo que puedan pensar sus padres con respecto a si ellos pueden obtener buenas calificaciones.

Figura 57. Medias y desviaciones típicas del ítem ES 078



El último apartado de este constructo es el que se refiere al Autoconcepto percibido donde se valoran la opinión de los profesores como: *“Creo que mis profesores piensan que...”*. El primer ítem con puntuaciones significativas que localizamos es el ES 078 [Soy buen/a estudiante] y, como podemos comprobar en la Tabla 260 los resultados obtenidos más significativos se ubican en las respuestas obtenidas por los alumnos de Secundaria, que mantienen una tendencia directa y positiva. Algo diferente ocurre con las respuestas ofrecidas por los alumnos de Primaria, puesto que para la DI se obtiene un resultado de 0,056 y para la DE se obtiene un 0,038. La puntuación para los alumnos de Primaria en DI, no llega a ser estadísticamente significativa por muy poco (0,056), por lo que la tendencia en este sentido no está clara, pues parece que los alumnos todavía no son muy conscientes de lo que piensan sus profesores o incluso, puede ocurrir que todavía no han desarrollado una resiliencia interna respecto a esta percepción. Tal vez, esta anomalía podía resolverse ampliando la muestra para localizar diferencias significativas en este aspecto. En Primaria, en la DE, mantiene un comportamiento directo y positivo atendiendo a la tendencia en las medias de las respuestas ofrecidas por los alumnos, siendo más altas que en Secundaria- ver Figura 57-. Atendiendo a las medias obtenidas en este ítem podemos comprobar que, tanto en la DE para Primaria, la DI Secundaria y la de DE Secundaria, obtienen puntuaciones cuyo comportamiento es directo y ascendente. Sin embargo, como ya hemos comentado, para los alumnos de Primaria en la DI la puntuación más elevada se localiza en el grupo de mayor nivel (C3) con una puntuación media de 3,48, siendo la media inferior la que pertenece al grupo C2 con 3,26. En Secundaria, siempre es directa y positiva. Cuando aumenta la resiliencia, también se incrementa que creen que sus profesores piensan que ellos son buenos estudiantes, sin embargo, las puntuaciones son bastante más inferiores que respecto a los alumnos de Primaria, clara representación de lo que suele ocurrir, pues los alumnos de Secundaria se sienten menos reconocidos por los profesores que los de Primaria.

Para finalizar este apartado, el último ítem que merece una mención especial es el ES 079 [Puedo sacar buenas notas] ya que obtiene una puntuación de 0,037 para los alumnos de Secundaria en la DI. El comportamiento que mantienen las puntuaciones obtenidas en las medias para este ítem, nos informan que el grupo que obtiene las puntuaciones más elevadas con respecto a la media, corresponde al grupo de mayor nivel (C3) que obtiene una puntuación de 3,48. Tanto el grupo de nivel intermedio (C2) como el grupo de nivel menor (C1) obtienen la misma puntuación 3,31. Atendiendo a las respuestas obtenidas por los alumnos podemos decir que, en general, los alumnos de Secundaria para este ítem han contestado con puntuaciones cercanas al 3 y al 4, lo que quiere decir que, la gran mayoría han respondido a este ítem con la categoría de “casi siempre/bastante”. Lo cual quiere decir que los alumnos de Secundaria, en general, son conscientes casi siempre, de que pueden obtener buenas notas. Esto nos indica que las puntuaciones obtenidas por los alumnos de Secundaria demuestran que los que son más resiliente se consideran más capaces de obtener mejores resultados en sus notas. Sin embargo, la creencia de que pueden sacar mejores resultados aquellos alumnos que están clasificados con un nivel de resiliencia medio o inferior se localizan con la misma puntuación y al mismo nivel.

9.4.2.9 Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-S). Para finalizar, el último constructo que vamos a analizar es el de Valor Social Subjetivo de la Educación. Para ello, una vez realizado el análisis de varianza para comprobar si existen o no, diferencias estadísticamente significativas entre los grupos que hemos establecido para las variables categóricas de la resiliencia, podemos concluir con los resultados que se detallan a continuación:

- Para el primer grupo categorizado en función de la dimensión intrínseca en Primaria, observamos diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos de resiliencia ($p = 0,025$) -ver Tabla 261-.
- En la Figura 58, podemos ver que según se va incrementando el nivel de resiliencia, también se va incrementando el nivel de Valor Social Subjetivo de la Educación.

- Además, las varianzas de los grupos podemos considerarlas como homogéneas, ya que no existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba de Levene (ver anexo 9).
- En función de los resultados que hemos obtenido en las comparaciones post-hoc -ver anexo 9- se pueden establecer, a partir de la prueba de Sheffe, dos subconjuntos son consideradas como homogéneas: los que consiguen un nivel de resiliencia en la DI de Primaria \leq PC 25 y entre Pc25 y \leq Pc75, y los grupos de entre Pc25 y \leq Pc75y $>$ Pc 75 -ver Tabla 262-; es decir, el grupo intermedio, quizás por su variabilidad, se solapa con los dos grupos extremos, formando parte de ambos subconjuntos.

En definitiva, según los resultados obtenidos, podemos concluir que se da una relación directa y positiva, además de estadísticamente significativa entre ambas variables, de esta forma podemos ver que los sujetos que poseen un menor nivel en la DI para resiliencia en los alumnos de Primaria también presentan un menor nivel en el Valor Social Subjetivo de la Educación.

Tabla 261. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Intrínseca Primaria; Dependiente: Total de Valor Social Subjetivo de la Educación (escala T).

	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Entre grupos</i>	850,686	2	425,343	3,731	0,025
<i>Dentro de grupos</i>	28156,346	247	113,993		
<i>Total</i>	29007,032	249			

Figura 58. Niveles medios de la puntuación de Valor Social Subjetivo de la Educación para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Intrínseca en Primaria.

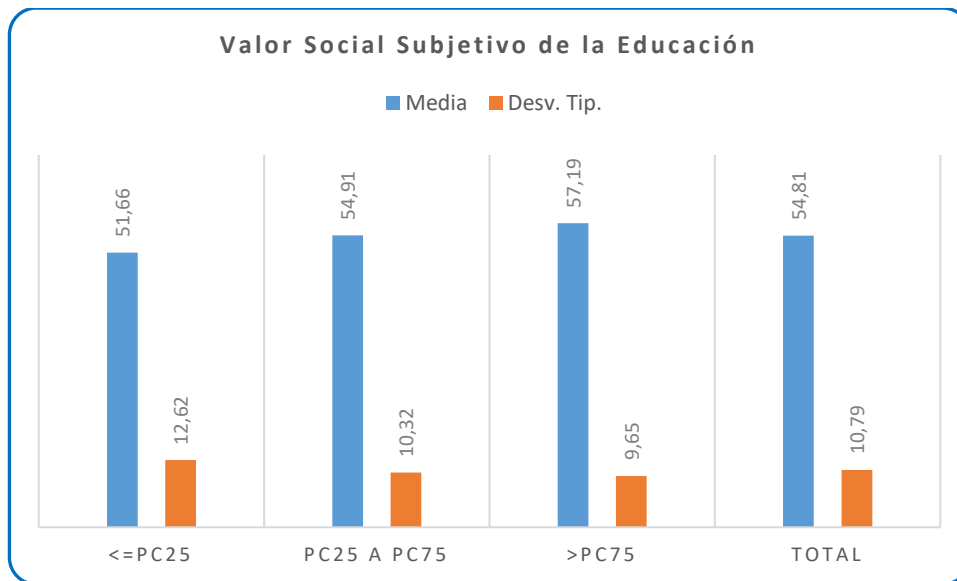


Tabla 262. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Intrínseca de Resiliencia para Valor Social Subjetivo de la Educación

VSE-S Scheffe		Subconjunto para alfa = 0.05	
Categoría Externa Resiliencia	N	1	2
<i>Primaria</i>			
<=Pc25	51	51,6644	
Pc25 a Pc75	138	54,9135	54,9135
>Pc75	61		57,1868
Sig.		0,203	0,457

Siguiendo con los análisis como a continuación analizamos el segundo grupo establecido en función de la dimensión externa para el constructo de resiliencia en los alumnos de Primaria, dimensión extrínseca:

- Para los grupos que hemos establecido para la dimensión extrínseca, podemos constatar que se dan diferencias estadísticamente significativas entre ellos ($p = 0,007$) – ver Tabla 263-.
- De la misma forma que ha ocurrido en el caso anterior, la tendencia de la diferencia es positiva también, ya que, al incrementarse una variable, también se incrementa la otra –ver Figura 59-.
- En cuanto a las diferencias entre las varianzas de los grupos mediante la prueba de Levene, tampoco se han encontrado diferencias significativas (ver Anexo 9).
- Además, se han podido identificar en la prueba de Sheffe, dos subconjuntos homogéneos. Ambos grupos funcionan de manera correlacional, a mayor nivel de resiliencia, mayor nivel de Valor Social Subjetivo de la Escuela –ver Tabla 264-.

En definitiva, en este apartado hemos encontrado la misma tendencia en cuanto a los resultados obtenidos para los alumnos de Primaria, bien sea, para los grupos que se han establecido a partir de la dimensión intrínseca, como los que se realizaran a partir de la extrínseca.

Tabla 263. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Extrínseca Primaria; Dependiente: Total de Valor Social Subjetivo de la Educación (escala T).

	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Entre grupos</i>	1155,606	2	577,803	5,124	0,007
<i>Dentro de grupos</i>	27851,426	247	112,759		
<i>Total</i>	29007,032	249			

Figura 59. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Valor Social Subjetivo de la Educación para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Extrínseca en Primaria.

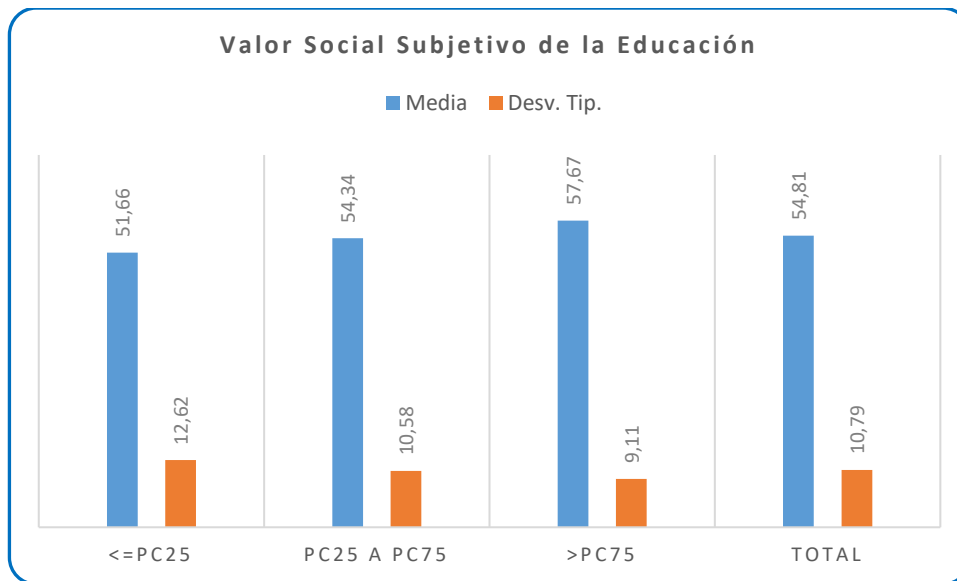


Tabla 264. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Extrínseca de Resiliencia para la Escala de Valor Social Subjetivo de la Educación.

VSE-S Scheffe	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
<i>Categoría Externa Resiliencia</i>			
<i>Primaria</i>			
<=Pc25	51	51,6644	
Pc25 a Pc75	123	54,3354	54,3354
>Pc75	76		57,6737
Sig.		0,315	0,165

Siguiendo con el estudio realizado para el nivel educativo de Secundaria, pasamos a comentarlos a continuación, teniendo en cuenta que el ANOVA realizado entre los grupos de la dimensión intrínseca de Secundaria se observan los resultados siguientes:

- Podemos destacar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, ya que la puntuación obtenida es de $p = 0,000$, -ver Tabla 265-.

- En este caso, encontramos la tendencia también positiva y directa, lo que quiere decir que, a mejor nivel de resiliencia, también encontraremos mejor nivel de Valor Social Subjetivo de la Educación – ver Figura 60-.
- En la Tabla 264 se recogen e identifican los dos grupos que han sido el resultado de la prueba de Sheffe. Podemos destacar que no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las varianzas con la prueba de Levene (ver Anexo 9). Se establecen tres grupos que se diferencian por ser de nivel bajo, medio y alto.

Con respecto a este grupo, podemos concluir que presenta la misma tendencia y las características idénticas a las observadas en el grupo de Primaria, excepto las agrupaciones de los grupos homogéneos.

Tabla 265. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Intrínseca Secundaria; Dependiente: Total de Valor Social Subjetivo de la Educación (escala T).

	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Entre grupos</i>	3932,696	2	1966,348	26,231	0,000
<i>Dentro de grupos</i>	50300,962	671	74,964		
<i>Total</i>	54233,658	673			

Figura 60. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Valor Social Subjetivo de la Educación para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Intrínseca en Secundaria.

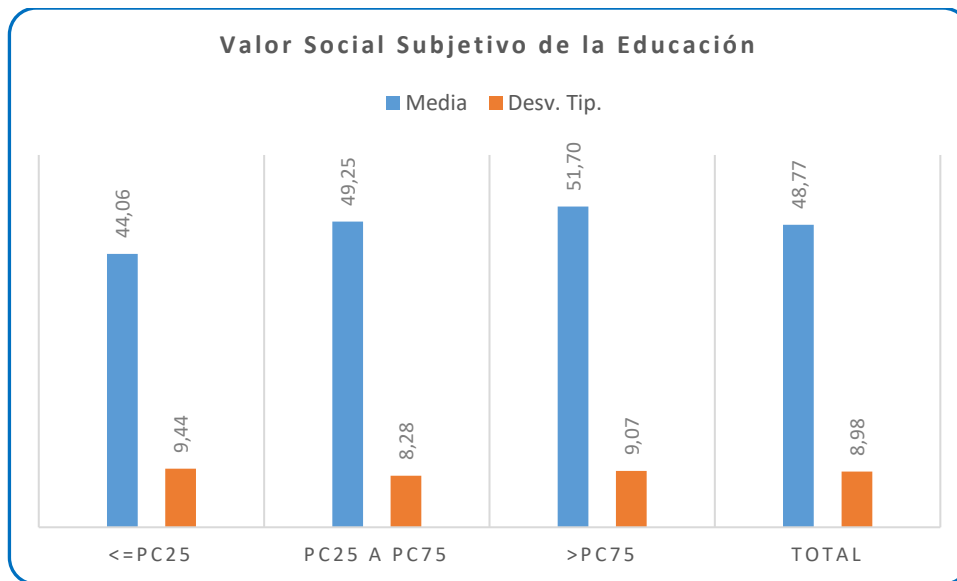


Tabla 266. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Intrínseca de Resiliencia para la Escala de Valor Social Subjetivo de la Educación.

VSE-S Scheffe	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
Categoría Externa Resiliencia Primaria				
<=Pc25	123	44,0579		
Pc25 a Pc75	422		49,2489	
>Pc75	129			51,6965
Sig.		1,000	1,000	1,000

El último grupo estudiado, pertenece a la Dimensión Extrínseca de la etapa de Secundaria, y los resultados con los que concluimos dichos análisis son:

- Al igual que en los casos anteriores, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los grupos que hemos estudiado ($p = 0,000$) – ver Tabla 267-.

- La tendencia de las diferencias es directa y positiva, como en los casos anteriores, de forma que, si se aumenta el nivel de Valor Social Subjetivo de la Educación, también se incrementa el nivel de resiliencia como se puede ver en la Figura 61.
- Según la prueba de Levene, podemos concluir que no existen diferencias significativas entre las varianzas (ver Anexo 9).
- Además, mediante la prueba de Sheffe, encontramos dos subconjuntos homogéneos cuyos niveles son crecientes para ambas variables: el grupo de baja resiliencia y otro grupo en el que se asocian los de media y alta resiliencia.

En definitiva, y siguiendo la dinámica que han seguido los casos que hemos comentado anteriormente, podemos destacar una relación directa entre las variables tanto para la dimensión intrínseca como para la extrínseca para ambos niveles educativos.

Podemos concluir afirmando que existe una relación directa entre ambas variables, puesto que, si aumenta el nivel de resiliencia, también lo hace el nivel de Valor Social Subjetivo de la Educación que poseen los alumnos.

Tabla 267. Resultados del ANOVA. Variable Independiente: Categórica Extrínseca Secundaria; Dependiente: Total de Valor Social Subjetivo de la Educación (escala T).

	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Entre grupos</i>	2992,306	2	1496,153	19,592	0,000
<i>Dentro de grupos</i>	51241,352	671	76,366		
<i>Total</i>	54233,658	673			

Figura 61. Niveles medios de la puntuación de la Escala de Valor Social Subjetivo de la Educación para cada uno de los grupos establecidos para la Dimensión Extrínseca en Secundaria.

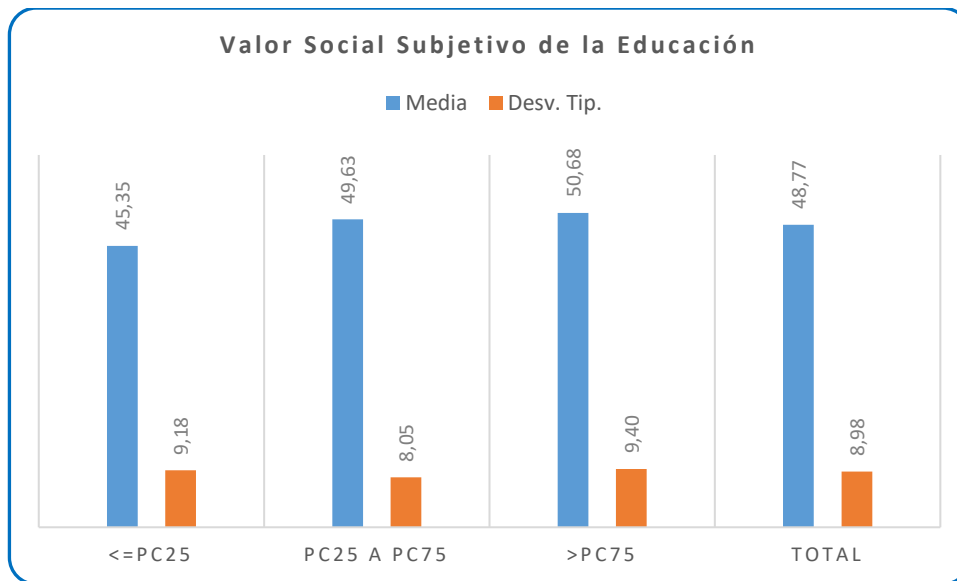


Tabla 268. Subconjuntos homogéneos de los grupos de Dimensión Extrínseca de Resiliencia para la Valor Social Subjetivo de la Educación.

VSE-S Scheffe	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
<i>Categoría Externa Resiliencia Primaria</i>				
<=Pc25	180	45,3544		180
Pc25 a Pc75	311		49,6255	311
>Pc75	183		50,6759	183
Sig.		1,000	0,468	

APARTADO III: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Capítulo 10. Discusión y Conclusiones

El estudio que aquí se ha presentado, se encuentra enmarcado dentro de un proyecto de mayor envergadura, que es el diseño y validación del Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social (Jornet, 2012; Jornet, González-Such y Perales, 2012; Brisita, 2015; García, 2015; Rosario, 2015; Bakieva, 2016; Pimentel, 2017; Sancho-Álvarez, 2017; Alfonso, 2019; Sheng, 2019; Duart, 2021 pendiente de lectura; Llorens, 2021 pendiente de lectura; Vázquez, 2022 pendiente de lectura).

Como ya hemos comentado en diferentes partes de este estudio, el objetivo principal de nuestro trabajo reside en el diseño y validación de una escala para la evaluación de instituciones y/o sistemas educativos. En concreto, se trata de una escala para medir la resiliencia como constructo que va a ser interpretado como un indicador institucional, teniendo en cuenta que no estamos diseñando un instrumento para la evaluación individualizada, no se trata de una escala para el diagnóstico individual, sino que la finalidad de nuestra investigación se centra en una escala que se ubica dentro de un cuestionario de contexto muy amplio dirigido a recabar información explicativa de los resultados en evaluaciones a gran escala, fueran de instituciones o sistemas educativos (Jornet-Meliá, 2014). En él, se pretende, junto a otros constructos y datos, recoger información para evaluar el nivel de resiliencia de los niños de un aula o de un centro educativo, como un indicador que caracteriza el tipo de centro que estamos evaluando. Si lo contemplásemos desde el punto de vista del diagnóstico individual, tendría muchas limitaciones y únicamente nos serviría para detectar aquellos niños que presentan en nuestra escala un menor nivel de resiliencia y, en consecuencia, poder decidir acerca de si es necesaria la intervención de un especialista para analizar cuál es la situación personal de este alumno que en el que se han observado esas puntuaciones tan bajas. Así pues, la optimización de los sistemas educativos y de las instituciones educativas desde el punto de vista de la resiliencia es el objetivo final de nuestro trabajo.

De este modo, en el apartado teórico, tal como se ha podido comprobar, hemos revisado la situación actual acerca del constructo resiliencia, las aproximaciones y enfoques que orientan su conceptualización, investigaciones acerca de su desarrollo y relación con otras variables individuales y su relación especial con los contextos del sujeto (la familia, la escuela, los pares...). Y, hemos concluido con una revisión de los instrumentos que hay para el diagnóstico individual de la resiliencia. Asimismo, hemos considerado diversos aspectos de la evaluación como instrumento para conocer el funcionamiento, fortalezas y debilidades de instituciones y sistema educativos.

Todo ello ha sido la fundamentación necesaria para incluir la resiliencia del alumnado como constructo en los cuestionarios del proyecto *SECS EVALNEC*, así como para conceptualizarlo y abordar su operacionalización como constructo a medir.

El estudio empírico desarrollado nos ha permitido conocer las características concretas de la escala. Por otra parte, cabe destacar que en la validación lógica se han obtenido resultados muy positivos tal como hemos presentado en el capítulo 5. Al analizar el estudio a partir de las opiniones del grupo de jueces-expertos que se llevó a cabo en todo este proceso de validación, se concluyó que se daba una alta congruencia entre las respuestas ofrecidas por todos los expertos. Este alto consenso intersubjetivo (Jornet-Meliá., 2017B) pone en evidencia indicadores claros de validez de constructo y de contenidos, que pueden considerarse como resultados válidos para alcanzar el objetivo de nuestro estudio. Siguiendo con las características de nuestra escala, el análisis de las propiedades métricas tanto en el ensayo piloto (capítulo 6) como en el estudio definitivo (capítulo 7) se observa a partir de los resultados obtenidos, que el nivel de fiabilidad de nuestra escala es alto y no se ha tenido que revisar ítem alguno para mejorar el instrumento elaborado, por ello podemos afirmar que la elección de los ítems fue adecuada.

Atendiendo a la resiliencia desde el análisis de los aspectos de validación empírica, es importante resaltar que se mantienen básicamente las dos dimensiones diferenciadas desde el inicio de nuestra propuesta, identificándolas como la dimensión intrínseca (D.1) y la dimensión extrínseca (D.2). Recuérdese que la D1 hace referencia a la dimensión interna del sujeto que está estrechamente vinculada con el locus de control del sujeto (Mateu et al., 2013), mientras que la D2 hace referencia a la dimensión contextual (Muñoz-Silva, 2012) en la que se desenvuelve el sujeto. De la realización del estudio factorial (capítulo 8) se puede concluir que, tras haber llegado a un tercer nivel de análisis de factorización, no ha sido posible llegar a una única dimensión, luego esto nos indica, que la dimensión intrínseca (D.1) y la dimensión extrínseca (D.2) como inicialmente habíamos propuesto para la diferenciación de los ítems, se corresponde adecuadamente con los resultados factoriales obtenidos. Además, estas conclusiones a las que llegamos coinciden también con la información obtenida en el estudio pormenorizado que se ha realizado en relación a las variables donde se dan unas relaciones del concepto de la resiliencia con el resto de constructos o variables (Clima Social y de Aprendizaje en el Aula -CSA, Convivencia Escolar -CE-, Metodología Didáctica y de Evaluación -MDE-, Justicia Social Percibida en la Escuela -JSE-P,- Estilos Educativos Familiares -PEEF,- Competencia Emocional del Alumnado -CEMA-, Inclusividad Sociocultural -ISC-, Auto-Concepto -AC-), que forman parte del cuestionario y que representan aspectos contextuales. Esta diferenciación es importante porque, tras profundizar en un futuro a partir de estudios secundarios en la funcionalidad de las dos sub-escalas, la información de resiliencia podrá ser tratada en el cuestionario *SECS EVALNEC* a partir de las dos puntuaciones de DI y DE, aportando mayor riqueza que si la medición nos hubiera aportado la posibilidad de un constructo unidimensional, en cuyo caso habríamos trabajado sólo a partir del puntaje global de la escala.

Asimismo, hemos podido observar que, a partir del análisis de conglomerados de k-medias, considerar dos dimensiones (DI y DE) permite diferenciar perfiles diferenciales

multivariados (hasta cuatro consistentes) que se asocian a variables demográficas de las familias y de las instituciones escolares, sobre las que también será necesario profundizar en investigaciones futuras. Posteriormente volveremos sobre ello al mencionar futuras líneas de investigación.

Estas relaciones se muestran, todas ellas, con un carácter directo y positivo y con mayor implicación en la etapa de Secundaria que en la etapa de Primaria. Es decir, se obtienen mejores resultados en la etapa de Secundaria, con respecto a los niveles de resiliencia de los alumnos que en la etapa de Primaria. Para darle sentido a estos resultados, pasamos a continuación a exponer una serie de ideas que se hacen necesarias para la comprensión de estos.

Barudy y Dantagnan (2010) destacan en su publicación que es necesario para el óptimo desarrollo de la resiliencia que se alcance un bienestar de los niños desde un enfoque integral que implique a los diferentes agentes desde la responsabilidad, para ello se hace imprescindible atender a unas adecuadas competencias parentales y marentales que sean capaces de dar respuesta óptima y que cubran las necesidades de los niños.

Hoy día, por desgracia, nos estamos encontrando en los centros educativos alumnos que acuden al colegio con unas carencias enormes a nivel de apego (Cerezo y Pons-Salvador, 1999; Cerezo et al., 2012), de afecto, de relaciones interpersonales, de seguridad emocional, características fundamentales que les influye de manera significativa en la resiliencia. En los primeros años de vida del sujeto, se va creando y formando la resiliencia primaria (Madariaga, 2014) muy unida a los contextos bien tratantes de los que forma parte la persona. El niño debe rodearse de un entorno en el que las competencias parentales estén en funcionamiento y no sólo en funcionamiento, sino en un correcto funcionamiento, pues no es lo mismo no tratar mal que tratar bien, debemos atender a las necesidades de los niños desde nuestras propias competencias generando contextos bien tratantes en el que resulte fácil generar y poner en marcha el proceso de la resiliencia. Muchos contextos familiares adolecen de estas adecuadas

competencias parentales y, como hemos podido comprobar en el apartado teórico de este trabajo, no siempre está vinculado a un contexto socioeconómico bajo con una baja calidad en estas competencias. Cancrini (2021) afirma

unas relaciones interpersonales cercanas de buena calidad pueden considerarse suficiente para proteger incluso contra fuertes presiones ambientales. Así ocurre incluso en las situaciones más graves (desde las guerras hasta la emigración), en las que la protección maternal proporcionada por los cuidadores (especialmente los naturales, pero también los sustitutivos) permite un crecimiento normal. Los niños que crecen en familias pobres suelen ser infelices de manera similar a los niños que crecen en familias aparentemente más afortunadas (p. 67).

La resiliencia tiene que ver con esas relaciones primarias más próximas y cercanas que generan un caldo de cultivo único en el que se dan las condiciones propicias para el desarrollo o para la ausencia de la resiliencia. Si ofrecemos entornos saludables, de buen trato hacia la infancia, conseguiremos adultos capaces de superar adversidades diversas. Prueba de ello son también los resultados obtenidos en nuestro trabajo, con respecto a la etapa de Secundaria, pues a pesar de ser una etapa de continuos cambios y de difícil comprensión de los mismos, hemos podido contrastar que cuanto más mayores son los alumnos, mayor nivel de resiliencia demuestran. Es en esta etapa en la que se desarrolla la resiliencia resistente (Dantagnan y Barudy, 2011), en la que los adolescentes tienden a alejarse de los padres, centrarse en su grupo de iguales y encontrarse con personas que pueden ser los propios profesores en muchas ocasiones, que se convierten en tutores de resiliencia porque perciben de ellos el apoyo, la comprensión y la seguridad que necesitan en esta etapa de cambios. Además, se une la mayor autonomía en estos jóvenes, el aumento de criterio en sus decisiones, el crecimiento en las abstracciones que realizan y el amplio conocimiento académico del que disponen. Todo ello,

hace de la adolescencia una etapa complicada en la que se hace necesario introducir la figura del tutor de resiliencia para darles confianza, apoyo y ser su guía en este proceso tan complejo.

En esta línea encontramos la Ley de Protección Integral a la Infancia y a la Adolescencia frente a la Violencia (2021) en cuyo marco normativo y vinculante, hace referencia a La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) en relación con su artículo 5 en el que se habla sobre la obligación del Estado de respetar y apoyar la responsabilidad de los padres, así como de los familiares para orientar la evolución de las capacidades del niño (p.11). El artículo 28, también nos habla sobre el derecho a la educación de la siguiente forma:

cada niño tiene derecho a recibir una educación. La educación Primaria debería ser gratuita. La educación Secundaria y Superior deben estar al alcance de todos los niños. Se debería apoyar a los niños para que asistan a la escuela hasta completar el grado más alto posible. La disciplina que se imponga en las escuelas debería respetar los derechos de los niños, y nunca se debe recurrir a la violencia (p.22).

Y, por último, el artículo 29, destaca los objetivos de la educación

la educación de los niños debe ayudarles a alcanzar el pleno desarrollo de su personalidad, sus talentos y capacidades. Debería enseñarles acerca de sus propios derechos y a respetarlos derechos, la cultura y las diferencias de los demás. Debería ayudarles a que vivan en paz y a proteger el medio ambiente (p. 23).

Con esta ley se ofrece un cambio de visión, pues deja de ser el foco de atención el deber de denuncia a pasar a ser el del deber de comunicación de situaciones violentas como vivencias propias del niño, haciendo mayor énfasis en la figura del niño. Llegado este punto, debemos replantearnos si estamos respetando o no todo lo que se incluye en esta ley que se ha creado por y para la protección de nuestros menores, *¿estamos dándole respuesta a todas las necesidades de los niños?, ¿aseguramos, como comunidad, el derecho a la educación?, la educación, como la tenemos planteada en el sistema educativo, ¿cubre los objetivos expuestos*

en dicha ley? Debemos promover y realizar una autorreflexión, tanto dentro del sistema educativo como por nuestra parte, como miembros del mismo, para analizar y comprender mejor qué estamos haciendo y qué tipo de educación queremos para nuestros hijos. No debemos perder de vista que el niño debe de ser el punto medio de una coordinación entre diferentes sistemas importantes en el desarrollo de la persona como es la familia, la escuela y la comunidad. Si consiguiéramos trabajar colaborativamente, de manera convergente, desde todos los ámbitos que rodean al sujeto, siendo éste el centro de estas relaciones, posiblemente crearíamos un mayor número de condiciones facilitadoras para el desarrollo de personas competentes y seguras en sus decisiones, en las que el desarrollo emocional desde la resiliencia se hace fundamental. En muchas ocasiones, olvidamos esta perspectiva y tendemos a delegar en otras entidades esa responsabilidad de la educación de los niños y centramos la educación en aprendizajes mucho más instrumentalizados en el plano cognitivo, dejando de lado el desarrollo socioemocional, es decir, el socio-afectivo.

La escuela de hoy en día está pensada desde el punto de vista adulto, creada con las normas de los adultos y en cierta forma, “adultizada”. El sistema educativo es un sistema vertical en el que vas cumpliendo objetivos en función de la etapa en la que te encuentras. En el que impera una ley normativa que dificulta todo lo que sale de estos límites, es decir, cuando un niño tiene un comportamiento no normativo, tendemos a etiquetarlo y depositar en él toda responsabilidad por no cumplir con lo establecido como normativo por el adulto. Sin embargo, parece que vamos haciendo pequeños avances en este sentido y un claro ejemplo lo encontramos en la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. Esta Orden centra el interés en asegurar una inclusión educativa partiendo de la idea de que no es el alumno el que posee dificultades escolares que le hacen no estar al nivel que le

corresponde, sino que es el entorno el que no ha facilitado los recursos necesarios para que funcione correctamente este alumno. Es decir, somos los agentes implicados en este proceso del alumno, quienes debemos replantearnos qué es aquello que hemos hecho mal o qué hemos dejado de hacer, para que este alumno esté en estas condiciones, es sobre el entorno en el que recae la máxima responsabilidad de las dificultades que presenta el alumno.

A pesar de los esfuerzos en aspectos legislativos por asegurar y proteger a la infancia y a la adolescencia, se hace complicado en la vida diaria de un centro escolar, centrar el interés en el desarrollo emocional del niño atendiendo a sus necesidades mediante la implicación directa de todos los agentes comprometidos en su educación. Muchas son las causas, la ratio de las aulas, el exceso de trabajo, la propia diversidad entre los alumnos, ... pero, en general, podemos y debemos atender a las relaciones que se establecen en la primera infancia y que aseguran ese caldo de cultivo, que ya hemos comentado anteriormente, que nos va a facilitar que el alumno perciba de los adultos que estamos a su alrededor, que le acompañamos, le guiamos, le ayudamos, creemos en él, y estamos a su lado para conducir su desarrollo integral, como persona capaz de desarrollar competencias resilientes, que le ayuden a superar las adversidades que la vida les ponga por delante. De ese proceso deben salir siendo algo más evolucionados de lo que eran antes de sufrir cualquier acontecimiento negativo. Siempre desde la co-implicación de la familia y la escuela, donde el trabajo en equipo sea la dinámica general en la vida del alumno. Otra de las variables a tener en cuenta, es la formación inicial y continua del profesorado. Un claro ejemplo de ello, aunque en el ámbito universitario, lo podemos encontrar en palabras de Álvarez et al., (2009)

el profesorado universitario debe haber desarrollado una serie de competencias profesionales, de entre las que se destacan generalmente las de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejar las nuevas

tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse y relacionarse con los alumnos, tutelar / tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo (p. 2).

Existe una falta de formación en los profesores para que se formen en temas de resiliencia, disciplina positiva, desarrollo de la inteligencia emocional... para poder ayudar a los alumnos cuando atraviesen situaciones complicadas, y sean capaces de apoyar y de guiar a los alumnos en este duro proceso. Además, ellos mismos deben practicar también comportamientos de resiliencia, pues ellos son el espejo en el que muchos niños se miran diariamente cuando disponen o no, de un entorno familiar bien tratante. Algunos niños, por diversas circunstancias, solo disponen de este referente, por ello, los profesores deben ser buenos tutores de resiliencia. Pero esta formación no se lleva a cabo realizando un curso de algunas horas para cubrir el expediente; va mucho más allá, los profesores deben ser seres resilientes que hayan vivido y experimentado lo que significa la importancia de que destaquen lo positivo del alumno, que crean en él, que le acompañen, y confíen en él, pues este aprendizaje solo se adquiere en el propio campo de batalla, cuando el profesor ya ha pasado por ahí, y conoce y reconoce los sentimientos propios de este proceso, puede ayudar a sus alumnos en este proceso. Debemos acercarnos a nuestros alumnos y conocerlos, saber qué les ocurre y cuál es su situación familiar, qué sienten y qué piensan, pues en muchas ocasiones, descuidamos esta labor tan importante que es ocuparse y preocuparse por ellos, como seres que estamos formando y creando y que llegará un día en que comiencen a andar solos desde la autonomía, empezar a caminar sobre este mundo lleno de adversidades y dificultades en el que, en muchas ocasiones quien más fortaleza, resistencia, autonomía, inteligencia (emocional y cognitiva) tiene, mayores probabilidades de éxito dispondrá. Debemos preparar a nuestros alumnos desde la inteligencia emocional, dándole importancia a las emociones, a los sentimientos tanto

míos como del otro, pues el vivir en convivencia genera necesidades que a menudo dejamos de lado.

Hoy día, desde los centros escolares, debemos replantearnos también un cambio en diferentes aspectos, uno de los más importantes sería, la importancia que se le da al curriculum académico por encima de la persona. Muchas aulas de infantil dedican gran parte de la jornada escolar a cumplimentar fichas de trabajo que al final de trimestre los alumnos llevan a sus casas. Pero *¿es tan importante cumplimentar estas fichas llegando incluso a ser la propia profesora quien las realiza para facilitarle la faena al alumno, en lugar de trabajar aspectos más emocionales y afectivos que formen a las futuras personas que tenemos en las aulas? ¿Qué ocurre cuando al final de trimestre, los alumnos no llevan a casa la carpeta de los trabajos de toda la evaluación?* Debemos trabajar en las aulas, independientemente del nivel, la parte del ser humano que está implicada en las emociones, en los sentimientos, en el razonamiento emocional, en el respeto, la convivencia, la felicidad, la motivación,... de esta forma conseguiremos alumnos mucho menos estresados por alcanzar objetivos propuestos, donde se le dé realmente importancia a los sentimientos propios en convivencia con los del prójimo, y sean alumnos que disfruten de lo que hacen y disfruten haciendo, con un sentido y con un fin definido desde su propia concepción y no la del adulto. Necesitamos escuelas con profesores que sean capaces de acompañar, de guiar, de ofrecer ayuda, de creer en los propios alumnos, de facilitar el proceso de la resiliencia, para que de esta forma los alumnos puedan aplicar este aprendizaje en otros contextos como es la familia, y convertirse ellos mismos en futuros tutores de resiliencia y poder ayudar y guiar a otros niños en la resiliencia. Este mundo requiere de adultos y niños que tengan seguridad y confianza, que sean capaces de reconocer sus debilidades y funcionar a pesar de ello, utilizando estrategias y herramientas propias, aprendidas en contextos bien tratantes, ya sea en la escuela o en la familia. Necesitamos, también, que haya una co-implicación desde la escuela y la familia, trabajar todos en equipo por y para los alumnos que son los últimos responsables de este proceso, ya que son producto de

los adultos, así cuando algo en este difícil engranaje falla, no es responsable el alumno, sino el conjunto al completo capitaneado por la escuela y la familia. Por ello, en palabras de Jornet (2021)

la educación es producto de la acción convergente de las familias y las escuelas, como contextos inmediatos, y de la sociedad como contexto mediato. La verdad es que esos contextos, a lo largo de la vida se van complementando con los que cada uno se encuentra y elige libremente. Pueden ser los amigos, asociaciones, los compañeros de profesión, o simplemente, colegas de ocio. Todos, con sus opiniones, actitudes y, sobre todo, sus hechos, van ayudando a moldear nuestra visión y forma de afrontar la vida. Porque todos somos, al final, resultado de un modelamiento social en el que la clave está en que todos somos referencias o ejemplos para los demás (párr. 2).

En conclusión, consideramos relevante el estudio que aquí presentamos de *“Diseño y validación de un instrumento para evaluar la resiliencia en el sistema educativo”* ya que lo consideramos imprescindible para conocer desde la perspectiva del propio alumnado que se encuentra en la etapa de Primaria y Secundaria cómo percibe su resiliencia. Los alumnos de Secundaria demuestran mayor capacidad resiliente que los alumnos de Primaria, esto puede ser debido, no solo a que durante más tiempo se han beneficiado de esos entornos bien tratantes de los que ya hemos hablado anteriormente, sino que disponen de más recursos emocionales, más comprensión de la realidad, mayor autonomía y capacidad cognitiva, mayor probabilidad de haber encontrado durante su vida, a algún tutor de resiliencia..., lo que les predispone a estar más preparados para enfrentarse a cualquier situación que les sobrevenga en la vida. Pero no solo son capaces de superar este tipo de situaciones, sino que este proceso les supone un aprendizaje o una metamorfosis.

En definitiva, la resiliencia es un proceso de aprendizaje que se lleva a cabo durante todo el proceso vital del ser humano y que es dependiente del contexto, es decir, si somos capaces

de generar entornos que faciliten este aprendizaje, controlando los estilos de crianza y partiendo de una parentalidad positiva, seremos capaces de formar alumnos capaces de enfrentarse a situaciones diversas y superarles con o sin apoyo de personas referentes en su vida, que les guíen en este proceso y salgan reforzados de éste. De esta forma, conseguiremos ciudadanos más seguros en sus decisiones, y preparados para afrontar adversidades con el fin de facilitar la convivencia humana y el respeto entre todos los miembros de nuestra comunidad.

*** **

Antes de concluir este trabajo queremos añadir algunas reflexiones acerca de las limitaciones del mismo, así como, a modo de posible prospectiva, líneas de investigación futuras.

Entre las limitaciones, recordar algunas que ya se han ido presentando a lo largo del texto, así como otras que incluimos en este momento:

- La escala que hemos diseñado y de la que hemos aportado algunas evidencias iniciales de validación, está dirigida a actuar como:
- Indicador de síntesis acerca del nivel colectivo de resiliencia en instituciones educativas (a nivel micro y mesoanalítico: aula y escuela) y sistemas (macro-analítico).

Puede, por las características métricas positivas que ha mostrado poder ser útil también como un elemento de detección temprana que incluso pudieran utilizar los docentes en su aula, para identificar alumnado que en situaciones especiales –problemas de rendimiento, dificultades socio-afectivas, situaciones de bullying...- fuera necesario que el maestro o maestra remitiera a especialistas (psicopedagogos, psicólogos o pedagogos) para que realizaran un diagnóstico apropiado y pudieran orientar procesos de intervención para su mejora.

Como el uso previsto inicialmente para la escala es servir de indicador, junto a otros constructos que se miden en el cuestionario SECS EVALNEC acerca del modo en que funcionan

escuelas e instituciones, nos falta realizar los estudios pertinentes de la escala a nivel micro y meso-analíticos: aula y escuela.

No se ha podido, obviamente realizar un análisis diferencial acerca del conjunto de características (constructos y datos) que se miden el cuestionario SECS EVALNEC, dado que continua en desarrollo, pero los datos que se han podido avanzar hacen posible prever que puede ser muy ilustrativa la información que podrá extraerse en su momento, cuando todos ellos estén estudiados y ajustado un buen cuestionario final con todas las escalas.

En consecuencia, como *estudios o líneas de investigación futuras*, entre muchas otras posibles, estimamos que las más relevantes dentro de la línea general del proyecto son:

Realizar estudios en centros completos, en los que junto a los cuestionarios de contexto (en el que se incluye también esta escala de resiliencia) se puedan analizar los perfiles diferenciales de aulas (anidadas en los centros) en las que además podamos contar con información acerca de metodologías de aula medidas con mayor precisión (desde una perspectiva cualitativa) y del tipo de familias que se atienden en cada caso.

Los estudios de propiedades métricas, tanto mediante TCT como a partir de TRI, en estudios anidados en los que se analice el funcionamiento de la escala respecto a colectivos homogéneos, como aulas o escuelas, pueden ser muy clarificadores y, a la vista de los resultados obtenidos, es muy posible que refuercen su valor como indicadores.

Si se puede llegar a este tipo de estudios, sería necesario que se realizaran en contextos seleccionados que, de antemano pudiéramos catalogar, tanto por los recursos familiares, como por los escolares, en favorecidos y desfavorecidos.

Acompañar los estudios institucionales, de informaciones específicas sobre la incidencia de alumnado con diversas condiciones, es decir, orientando el énfasis hacia los contextos en

donde se da la inclusividad y en otros en donde pudieran predominar enfoques segregacionistas en diverso grado (Murillo y Martínez-Garrido, 2017; Martínez-Rizo, 2019).

En síntesis, el ideal de continuidad de esta línea de trabajo sería poder continuar con estudios debidamente contextualizados en los que la resiliencia se pudiera explicar adecuadamente en virtud de otras variables e indicadores debidamente controlados en estudios basados en metodologías mixtas (Sánchez-Gómez et al., 2018).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, V., y Mondragón, H. (2005). Pensamiento psicológico. *Resiliencia y Escuela*, 1(5), 21-35.
- Aguilar, R. N., Ochoa, D. S., Méndez, A. A., Valencia, M. S. R., y Rodríguez, E. (2021). Regeneración Ósea y Plasma Rico en Plaquetas en Ingeniería de Tejidos. Revisión. *Ciencia en la frontera*.
- Álvarez, V. (coord.) et al., (2009). Evaluación del diseño de las “Guías Forcom de autoevaluación de competencias docentes” para el espacio superior (EEES). *Red U. Revista de docencia Universitaria*, núm 4, 2-12.
- Álvarez, R. P., y del Águila Chávez, M. (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Persona*, (6), 179-196
- Amores-Villalba, A., y Mateos-Mateos, R. (2017). Revisión de la neuropsicología del maltrato infantil: la neurobiología y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia. *Psicología educativa*, 23(2), 81-88.
- Arthur, M. W., Hawkins, J. D., Pollard, J. A., Catalano, R. F., y Baglioni, A. J., Jr (2002). Measuring risk and protective factors for substance use, delinquency, and other adolescent problem behaviors. The Communities That Care Youth Survey. *Evaluation review*, 26(6), 575–601. <https://doi.org/10.1177/0193841X0202600601>
- Badilla, H. (2009). Para comprender el concepto de resiliencia. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000179.pdf>.
- Barg Beltrame, G. (2011). Bases neurobiológicas del apego: Revisión Temática. *Ciencias Psicológicas*, 5(1), 69-81.
- Barudy J. y Marquebreucq A. P. (2006): *Hijas e hijos de madres resilientes*. Gedisa.
- Barudy, J., Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. *Los buenos tratos a la infancia*. Gedisa.
- Barudy, J., Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Gedisa.

- Barudy y Dantagnan (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil: Manual y técnicas terapéuticas para apoyar y promover la resiliencia de los niños, niñas y adolescentes*. Gedisa.
- Becoña Iglesias, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista De Psicopatología Y Psicología Clínica*, 11(3), 125–146.
<https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>
- Bell, S.M y Ainsworth, M.D (1972). Infant crying and maternal responsiveness. *Child Development*, 43, 1171-1190.
- Benítez Pérez, María Elena. (2017). La familia: Desde lo tradicional a lo discutible. *Revista Novedades en Población*, 13(26), 58-68. Recuperado en 08 de enero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-40782017000200005&lng=es&tlng=es
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. WestEd.
- Bilbao, A. (2000). Suficiencia investigadora: Percepción de crisis y tipología Familiar. U. Deusto.
- Bowlby, J. (1969) y Melges, F. Types of hopelessness in psychopathological process. *Archives of General Psychiatry*, 20(6), 690-699.
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida: Edición renovada*. Ediciones Morata.
- Bracamonte, F. M. L., y Aguirre, F. L. (2017). Componentes del proceso de resiliencia comunitaria: conocimientos culturales, capacidades sociales y estrategias organizativas. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(3), 1-13.
- Bravo A., H., y López P., J. (2015). Resiliencia familiar: una revisión sobre artículos publicados en español. *Revista De Investigación En Psicología*, 18(2), 151–170.
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v18i2.1208>

- Broche, Y., Rodríguez, B., Pérez, S., Alonso, G., Hernández, A., Blanco, Y., y Moleiro, O. (2012). Escala de Resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC). *Validación de Instrumentos Psicológicos: Criterios Básicos*, 1, 71-75.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.
- Buendía, J. (1996). Psicopatología en niños y adolescentes, Editorial Pirámide.
- Burutxaga, I., Pérez-Testor, C., Ibáñez, M., de Diego, S., Golanó, M., Ballús, E., y Castillo, J. (2018). Apego y vínculo: una propuesta de delimitación y diferenciación conceptual. *Temas de psicoanálisis*, 15, 1-17.
- Cabanyes, J. (2010). Resilience: An approach to the concept. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 3(4). doi: 10.1016/j.rpsm.2010.09.003
- Canales, R., Velarde, E., Lingán, S., y Echavarría, L. (2017). Funciones ejecutivas y juicio moral en alumnos pertenecientes a realidades socio-culturales distintas: Lima, Ayacucho y Huancavelica. *Revista de investigación en psicología*, 20(1), 43-60.
- Cancrini, L. (2021) *Escuchar a la infancia*. Eleftheria
- Cantero, M. J., Víguer, P., y Domínguez, R. (2015). Actitudes de los jóvenes ante situaciones de agravio en el entorno familiar: su relación con el género, la creencia religiosa y el clima social familiar. *Universitas Psychologica*, 14(3), 1091-1106. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.ajsa>
- Carrillo, S. (1999). Marv Salter Ainsworth (1913-1999). *Revista Latinoamericana de psicología*, 31(2), 383-386.
- Cerdas Núñez, J., y Murillo Rojas, M. (2017). El desarrollo del lenguaje en los primeros cuatro años de vida: cómo favorecerlo desde la cotidianidad del espacio educativo. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(2), 3.

- Cerezo, M. A., y Pons-Salvador, G. (1999). Supporting appropriate parenting practices. A preventive approach of infant maltreatment in a community context. *International Journal of Child and Family Welfare*, 99, 42–61.
- Cerezo, M.A., Dasí, C. y Ruiz, J.C. (2012). Supporting parenting of infants: Evaluating outcomes for parents and children in a community-based program. *Evaluation and Program Planning*, 37 (2013) 12–20. <https://ciaiq.org/wp->
- Cid, F. y Muñoz, H. D. (2021). Actividad eléctrica no lineal de las ondas beta cerebrales durante una prueba de atención sostenida. *Revista EIA*, 18(36), 10-10.
content/uploads/2017/02/GEM_Propuesta_PanelDiscusion.pdf
- Cyrułnik, B. (1999) *La maravilla del dolor*. Granica
- Cyrułnick, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa
- Cyrułnick, B. (2002). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después del trauma*. Gedisa.
- Cyrułnick, B. (2004). *La construcción de la resiliencia en el transcurso de las relaciones precoces*. Gedisa.
- Cyrułnick et al. (2004). *El realismo de la esperanza*. Gedisa.
- Cyrułnick, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T. Vanistendael, S., Manciaux, M. (2004). *El realismo de la esperanza*. Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2008). Del gesto a la palabra. *Etología de la comunicación humana*. Gedisa
- Cyrułnik, B (2009). *La resiliencia o la capacidad humana de superar pérdidas, crisis, adversidades o traumas*. Institut Français.
- Cyrułnik, B. (2013). Los patitos feos: la resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida. Gedisea
- D'Alessio, L., Giagante, B., Oddo, S., Silva, W., Solís, P., Consalvo, D., y Kochen, S. (2006). Psychiatric disorders in patients with psychogenic non-epileptic seizures, with and without comorbid epilepsy. *Seizure*, 15(5), 333-339.

Dantagnan y Barudy, 2005 *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Edit Gedisa

Daverio, P.A. (2007). Resiliencia y educación. Nuevas perspectivas en el abordaje de la adolescencia. En Krauskopf D., Maddaleno M., Breinbauer C., Munist M.M, Néstor Suárez Ojeda E., Melillo A., Márquez González C.V., De la Jara, A.M., Silber T.J., Florenzano Urzúa R., Valdés Correa M., Girard G.A., Daverio P.A., Menvielle E., Romero S., Silber I.C., Grunbaum S., Argandoña Yáñez M., Neiva-Silva, L., Koller S.H., Fernández G., Peker G., Rosenfeld N., Gaggero D., Mascheroni S. *Adolescencia y resiliencia*. Paidós.

Davidson, R. (27 de marzo de 2017). La base de un cerebro sano es la bondad, y se puede entrenar. Vanguardia.

<https://www.lavanguardia.com/lacontra/20170327/421220248157/la-base-de-un-cerebro-sano-es-la-bondad-y-se-puede-entrenar.html>

Day, C., y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles* (Vol. 16). Narcea Ediciones.

Delage, E., y Ye, Y. (2010). Distributionally robust optimization under moment uncertainty with application to data-driven problems. *Operations research*, 58(3), 595-612.

Delgado Álvarez, C., (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos*. Amarú Ediciones

Dematteis, M. B., Grill, S. S., y Posada, M. C. (2012). Sentido de coherencia y resiliencia: características salugénicas de personalidad. In 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.

Díaz Wong G. L., Romero Castillo Y. E., y Huayta-Franco, Y. J. (2021). Capacidad de resiliencia en estudiantes de secundaria. Una revisión sistemática. *IGOVERNANZA*, 4(15), 336–354.
<https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.141>

- Earvolino-Ramírez, M. (2007, April). Resilience: A concept analysis. In *Nursing forum* (Vol. 42, No. 2, pp. 73-82). Blackwell Publishing Inc
- Earvolino-Ramírez, M. (2007). *Resilience: A concept analysis*. *Nursing Forum*, 42(2), 73-82. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2007.00070.x>
- Esquerre, E. P. (2018). ¿Son pertinentes las teorías cognitivas actualmente? *Helios*, 2(1).
- Ewart, C. K., Jorgensen, R. S., Suchday, S., Chen, E., & Matthews, K. A. (2002). Measuring stress resilience and coping in vulnerable youth: The social competence interview. *Psychological Assessment*, 14(3), 339–352. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.14.3.339>
- Feito, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 156-163. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>
- Fernández, N. E. R. (2012). Un acercamiento a la familia desde una perspectiva sociológica. *Contribuciones a las ciencias sociales*.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., y DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of personality and social psychology*, 50(3), 571
- Forés, A., Grané, J., (2019). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Plataforma.
- Fullana, J. (1996). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(19)47-70.
- Galán Rodríguez, A. (2010). El apego: Más allá de un concepto inspirador. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 30(4), 581-595.
- Garbarino, J., (1995). Raising children in a socially toxic environment. *Jossey-Bass Publishers*.
- García del Castillo, J. A. García del Castillo-López, Á., López-Sánchez, C., y Dias, P. C. (2016). Conceptualización teórica de la resiliencia psicosocial y su relación con la salud. *Salud y drogas*, 16(1), 59-68.

- García, J. E. (2020). La psicología evolucionista de la familia. *Psicología y familia*.
- García-Vesga, M. C., Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77.
- Garmezy, N., y Masten, A. S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk and addictions. vol. 16, No.1, 59-68.
- Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416-430.
- Garrido, P. (2014). Validación de constructo de un instrumento para evaluar la resiliencia escolar. Trabajo fin de Máster. Universitat de València.
- Gaxiola Romero, J. C., Frías Armenta, M., Hurtado Abril, M. F., Salcido Noriega, L. C., y Figueroa Franco, M. (2011). Validación del inventario de resiliencia (IRES) en una muestra del noroeste de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(1), 73-83.
- Gaxiola Romero, J. y Palomar Lever, J. (2013). *Estudios de resiliencia en América Latina*, Vol. 2, México, Pearson, pp. 1-18.
- George, M. S., Parekh, P. I., Rosinsky, N., Ketter, T. A., Kimbrell, T. A., Heilman, K. M., y Post, R. M. (1996). Understanding emotional prosody activates right hemisphere regions. *Archives of neurology*, 53(7), 665-670.
- Gil Hernández, G. E. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada*, pp. 27-42.
- González, A. (2021) Lo bueno de tener un mal día. Cómo cuidar de nuestras emociones para estar mejor. Planeta.
- González, C. V. M., Lucero, J. C. V., Caballero, L. V., Delgado, R. M., y Ruiz, S. S. (2016). Resiliencia en adolescentes víctimas de violencia escolar. Resilience in adolescent victims of school violence. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, Nº2, 2016. ISSN: 0214-9877. pp:485-498.

- Grané, J., y Forés, A. (2019). *Los patitos feos y los cisnes negros: resiliencia y neurociencia*. Plataforma.
- Gratacós, Marcel. (18 de febrero de 2020). Modelo Ecológico de Bronfenbrenner: sistemas y críticas. Lifeder. Recuperado de <https://www.lifeder.com/modelo-ecologico-bronfenbrenner/>.
- Grotberg, E. (1995b). The Internacional Resilience Project: *Promoting Resilience in Children*. Wisconsin: Universidad de Wisconsin.
- Grotberg (1995). *A guide to promoting resilience in children*. Fundación Bernard Van Leer.
- Grotberg, E. H. (2001). Resilience programs for children in disaster. *Ambulatory child health*, 7(2), 75-83.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Paidós.
- Hetherington, E. M., Bridges, M., y Insabella, G. M. (1998). What matters? What does not? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment. *American psychologist*, 53(2), 167
- Hetherington, E. M., y Stanley-Hagan, M. (1999). The adjustment of children with divorced parents: A risk and resiliency perspective. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40(1), 129-140.
- Hjemdal, O., Friborg, O., Braun, S., Kempnaers, C., Linkowski, P., y Fossion, P. (2011). The Resilience Scale for Adults: Construct validity and measurement in a Belgian sample. *International Journal of Testing*, 11(1), 53-70.
- Iglesias, E. B. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(3), 125-146.
- Infante, F. (2008). La Resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A.
- Iraurgi, C. I., Blánquez, A., Estévez, A., Gorbeña, S., Matellanes, B., y San Nicolás, S. (2012). Resiliencia: Aproximación al concepto y Adaptación psicométrica de la escala RESI-M.

- Recuperado de www.biskailab.deusto.es Melillo y E, Suárez. Resiliencia descubriendo las propias fortalezas. Paidós, p.326.
- Jornet-Meliá, J. M. (2014). Asignaturas pendientes en las evaluaciones a gran escala. En M. C. Cardona, y E. Chiner. (Eds.). *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales*. (pp. 115 – 128). EOS.
- Jornet-Meliá, J. M., González-Such, J., Perales-Montolío, M. J., Sánchez-Delgado, P., Bisquert Martínez, M., Bakieva, M., Sancho-Álvarez, C. Belda-Galbis, A., Llorens-Ferrer, A. J., Bodoque-Osma, A. R. y Ortega-Gaite, S. (2017b). Aproximaciones Cualitativas para la Definición y Validación de Constructos de Instrumentos Estandarizados de Medida. [En A. Costa Pedro, M.C. Sánchez-Gómez, M. C. y M.V. Martín-Cilleros (coord.) *La práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios*. Ludomedia]. https://ciaiq.org/wpcontent/uploads/2017/02/GEM_Propuesta_PanelDiscusion.pdf
- Jornet-Meliá, J.M (2021). Un balance a final de año. *Levante el Mercantil Valenciano*. <https://www.levante-emv.com/opinion/2021/12/21/balance-final-ano-60889784.html>
- Jornet-Meliá, J.M., González-Such, J., Perales-Montolío, MJ, Sánchez-Delgado, P. Bakieva-Karimova, M., Sancho-Álvarez, C. y Ortega-Gaite, S. (2022) Information from families and teachers about the school at home operation in the Valencian Community (Spain) during COVID-19 lockdown. (in press).
- Kent, M.W., Rolf, J.E., (1979). *Primary prevention in psychopathology: Social competence in children*. University Press of New England; Hanover, NH: 1979. p. 49-74.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 37(1), 1.
- Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1996). Resiliencia. Construyendo en la adversidad. Ceanim.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la salud.

Lafuente, M. J. y Cantero, M. J. (2015). Vinculaciones afectivas: apego, amistad y amor.

Recuperado de <https://es.scribd.com/document/397066448/Vinculaciones-Afectivas->.

Lazarus, R. S., Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Ed. Martínez-Roca.

Lemaître, Roe, E. y Puig Esteve, G (2005). PROGRAMA RUEDA: Fortaleciendo la resiliencia: Una estrategia para desarrollar la autoestima. Universidad de Santiago de Chile. Recuperado

el 11 de mayo de 2010.

<http://www.addima.org/Documentos/recursos/programa%20rueda.pdf>

León-Rodríguez, D. A., y Cárdenas, F. P. (2020). Interacción Genética-Ambiente y Desarrollo de la Resiliencia: una Aproximación desde la Neurociencia Afectiva. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, 15(1), 2.

Lever, J. P., y Valdez, N. E. G. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M). *Interdisciplinaria*, 27(1), 7-22.

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 134, de 5 de junio de 2021, pp. 68657 a 68730. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-9347>.

Lezak, M. (1982). The problem of assessing Executive Functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281 – 297. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/00207598208247445/pdf>

Limonero, J., Tomás-Sábado, J., Gómez-Romero, M., Maté-Méndez, J., Sinclair, V., Wallston, K., y Gómez-Benito, J. (2014). Evidence for Validity of the Brief Resilient Coping Scale in a Young Spanish Sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E34. doi:10.1017/sjp.2014.35.

Llistosella Piñero, M.C. (2018). Evaluación de la resiliencia en niños, adolescentes y jóvenes. Análisis de las propiedades psicométricas de la Escala Child Youth Resilience Measure (CYRM-32). (Tesis doctoral). Univeristat Autònoma de Barcelona.

- Löesel, F.; Bliesener, T.; Kferl, P. (1989). On the Concept of Invulnerability: Evaluation and First Results of the Bielefeld Project, pp. 186-219; en Brambring, M.; Löesel, F.; Skowronek, H.: *Children at Risk: Assesment, Longitudinal Research and Intervention*. Walter de Gruyter, 1989. Nueva York, E.E.U.U.
- Lösel, F., y Bliesener, T. (2019). 14. Resilience in Adolescence: A Study on the Generalizability of Protective Factors. In *Health hazards in adolescence* (pp. 299-320).
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543–562.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Luthar, S. S., y Cushing, G. (1999). Neighborhood influences and child development: A prospective study of substance abusers' offspring. *Development and Psychopathology*, 11(4), 763-784
- Luthar, S., Cushing, G. (1999). *The construct of resilience: Implications for interventions and social policy*. *Development and Psychopathology*, 26 (2), pp. 353–372.
- Luthar, S. S. (2003). The culture of affluence: Psychological costs of material wealth. *Child development*, 74(6), 1581-1593.
- Macías, M. A., Orozco, C. M., Amarís, M. V., Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145
- Madariaga, J. M., Arribillaga, A., y Zulaika, L. M. (2014). Componentes y relaciones de un modelo estructural del ajuste psicosocial en la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 303-310.
- Madariaga, J. M. (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Editorial Gedisa.
- Main, M., y Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, y E. M. Cummings (Eds.),

- Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 161–182).
The University of Chicago Press.
- Main, M., y Weston, D. R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. *Child development*, 932-940.
- Márquez González, C. V., Verdugo Lucero, J. C., Villarreal Caballero, L., Montes Delgado, R., y Sigales Ruiz, S. (2016). Resiliencia en adolescentes víctimas de violencia escolar. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(2), 485–498. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n2.v1.267>
- Martínez Rizo, F. (2019). La escuela, ¿gran igualadora o mecanismo de reproducción? La desigualdad social y educativa más de 50 años después de Coleman. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 49(2), 253-284. Recuperado de: <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/24>
- Martínez Vázquez, L., y Gonzalo Marrodán, J. L. (2021). Tutores de resiliencia y adopción. Una propuesta desde el modelo de Traumaterapia sistémica infanto-juvenil de Barudy y Dantagnan.
- Masten, A. S., y Coatsworth, J. D. (1995). Competence, resilience, and psychopathology. In D. Cicchetti and D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 715–752). John Wiley and Sons.
- Masten A., Coatsworth J.D., Neemann J., Gest S., Tellegen A., Garmezy N., (1995). *The structure and coherence of competence from childhood through adolescence*. *Child Development* 1995;66:1635–1659. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00956.x>
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., y Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and psychopathology*, 11(1), 143-169.

- Masten, A. S., Powell, J. L., y Luthar, S. S. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, 1(25), 153.
- Mateu Pérez, R., García Renedo, M., Gil Beltrán, J. M., Caballer Miedes, A. (2009). ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. Universitat Jaume I.
- Mateu Pérez, R., Flores Buils, R., García-Renedo, M., Gil Beltrán, J.M. (2013). *La resiliencia y el duelo en contextos educativos. La resiliencia y el duelo en contextos educativos*. Universitat Jaume I.
- Mateu Pérez R., Escobedo Peiro P., Flores Buils R., (2019). *Resiliencia, educación emocional y duelo. Formación para futuros docentes*. Publicacions de la Universitat Jaume I. Resiliencia, educación emocional y duelo. Formación para futuros docentes. Núm. 162. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia162>
- McCubbin, H. I. y Patterson, J. M. (1983). The Family Stress Process: The Double ABCX Model of Adjustment and Adaptation. *Marriage and Family Review*, 6, 7-37.
- Meneses, N. (2019). Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama, de Francisco Mora Teruel. *Perfiles educativos*, 41(165), 210-216.
- Milgram, Norma A. y Palti, Gilda (1993). Psychosocial characteristics of resilient children. *Journal of Research in Personality*, pp- 207-221.
- Miranda, A., Jarque, S. y Tárraga, R. (2005). Escuela. En L. Ezpeleta (ed.), Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo (pp. 203-223). Masson
- Moscoso-Escalante, S. J., y Castañeda-Chang, A. M. (2018). Validez y confiabilidad de la Escala de Resiliencia (SV-RES) para adultos mayores en Lima metropolitana. *Búsqueda*, 5(21), 165-181.
- Moneta C, M. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista chilena de pediatría*, 85, 265-268.

- Mouzo, J. (2017, Marzo 13) Tu cerebro cambia con cada cosa que piensas, incluso aunque no lo digas. El País. https://elpais.com/elpais/2017/03/08/ciencia/1489000861_407908.html
- Muñoz-Silva, A., (2012). El estudio de la resiliencia desde la perspectiva evolutiva y su aportación a la comprensión del riesgo y la protección en la intervención social. *Portularia, Revista de Trabajo Social*, vol. 12 núm. 1. <https://doi.org/10.5218/prts.v12i1.17336>
- Murillo, F. y Martínez-Garrido, C. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação e Sociedade*, 38(140), 727-750. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017167714>.
- Pascual-Leone, A. (13 marzo 2017). Tu cerebro cambio con cada cosa que piensas, incluso aunque no la digas. El País. https://elpais.com/elpais/2017/03/08/ciencia/1489000861_407908.html
- Odin Hjemdal, Oddgeir Friborg, Stéphanie Braun, Chantal Kempenaers, Paul Linkowski y Pierre Fossion (2011) The Resilience Scale for Adults: Construct Validity and Measurement in a Belgian Sample, *International Journal of Testing*, 11:1, 53-70, DOI: 10.1080/15305058.2010.508570
- Oliva, A., (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81.
- Orbea, J. M. M., Iriarte, A. R. A., Saez, I. A., & Palacios, E. G. (2014). Innovando mediante el estudio de casos y la historia educativa del alumnado. In *FECIES 2013: X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior* (pp. 756-760). Asociación Española de Psicología Conductual AEPC.
- Orcao, A. I. E., y Palomar, B. L. (2012). *Actividades para la enseñanza y aprendizaje de competencias genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior* (Vol. 110). Universidad de Zaragoza.
- Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del

- alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, núm 8540, de 3 de mayo de 2019, pp. 20853 a 20897. https://dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019_4442.pdf
- Ortega González, Z. y Mijares LLamozas, B. (2018). *Concepto de resiliencia: desde la diferenciación de otros constructos, escuelas y enfoques*. Orbis: Revista de Ciencias Humanas, 13(39), 30-43.
- Ortega Ruiz, R. (2021). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. Fondo de cultura económica.
- Osborn, A. F., (1993). *What is the value of the concept of resilience for policy and intervention?*. International Catholic Child Bureau.
- Ospina, D.E., (2007). *La medición de la resiliencia*. Invest EducEnferm. (25)1: 58-65.
- Ospina, J. M., Urrego, Á. M. J., y Betancourt, E. A. V. (2015). La importancia de la lactancia en el desarrollo físico, psíquico y relacional del niño. *Vínculo*, 12(1), 07-18.
- Palomar Lever J., Matus García G.L., Victorio Estrada A., (2012). *¿De qué está hecha la resiliencia de pobres extremos del centro de México?*. Anuario de Psicología Clínica y de la Salud. Vol 8 págs. 59 a 74.
- Palomero, J. (2006). Reseña La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(1), 290-292.
- Parada, A. A., Santelis Lacayo, M. D. J., y García Hernández, L. M. (2002). *Teorema de existencia y unicidad* (Tesis Doctoral).
- Peñacoba, C., Moreno, B. (1998). El concepto de personalidad resistente: consideraciones teóricas y repercusiones prácticas. *Boletín de psicología*, 58(1), 61-96.
- Pereira, R. (2010). Trabajando con los recursos de la familia: factores de resiliencia familiar. *Sistemas familiares*, 26(1), 93-115.
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., y Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente. *Comunicar*, 26(55), 61-70

- Persano, H. (2018). La Teoría del apego. *El Mundo de la Salud Mental en la Práctica Clínica: Akadia*, 157-177
- Piaggio, A. M. R. (2009). Resiliencia. *Revista Psicopedagogía*, 26(80), 291-302.
- Puig, G., y Rubio, J. L. (2015). *Tutores de resiliencia: Dame un punto de apoyo y moveré MI mundo*. Editorial Gedisa.
- Quesada, C. V. (2006). El enfoque de resiliencia en Trabajo Social. *Acciones e Investigaciones sociales*, (1 Ext), 466-466.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jenson, S. y Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33-39.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*, 58(3), 307-321.
- Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press.
- Rutter M., (1979). *Protective factors in children's responses to stress and disadvantage*. Ann Acad Med Singap. 1979 Jul;8(3):324-38.
- Rutter, M. (1985). The treatment of autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26(2), 193-214.
- Rutter, M (1991). Resilience some conceptual considerations. Trabajo presentado en Inicatives Conferences on Foestreing.
- Rutter M., Rutter M., (1992). *Developing Minds: Challenge and Continuity across the Lifespan*. Penguin Books.
- Rutter, M., (1993). *Resilience: Some conceptual considerations*. *Journal of Adolescent Health*. vol.14, n.8, pp. 626-631.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/1054139X9390196V>

- Ruvalcaba-Romero, N. A., Gallegos-Guajardo, J., y Villegas-Guinea, D. (2014). Validation of the resilience scale for adolescents (READ) in Mexico. *Journal of behavior, health & social issues (México)*, 6(2), 21-34.
- Saavedra Guajardo, E., Villalta Paucar, M., (2008a). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *Liberabit*, 14,31-40.
- Saavedra Guajardo, E., Villalta Paucar, M., (2008b). Escala de resiliencia SV-RES para jóvenes y adultos. *Ceanim*.
- Sabogal, L. F. (2004). Pruebas proyectivas: acerca de su validez y confiabilidad. *Duazary: Revista internacional de Ciencias de la Salud*, 1(2), 134-138.
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. D. R., y Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-137.
- Salgado Lévano, Ana Cecilia. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. *Liberabit*, 11(11), 41-48. Recuperado en 08 de janeiro de 2022, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100006&lng=pt&tlng=es
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2016). El constructo Valor Social Subjetivo de la Educación: validación cruzada entre profesorado de escuela y universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 329-350. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.226131>
- Sánchez-Gómez, M.C., Rodrigues, A.I., y Costa, A.P. (2018). From qualitative methods to mixed models: current trend in social science research. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 28, 9-12.
- Sánchez-Teruel, D., y Robles-Bello, M. A. (2015). Escala de resiliencia 14 ítems (RS-14): propiedades psicométricas de la versión en español. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(40), 103-113.

- Santos, R (2019). Mis reíces. Familia, motor de Resiliencia. Palabra
- Simpson, M.G. (2008.) Resiliencia en el aula, un camino posible. Bonum.
- Syakur, M.A., Khotimah, B.K., Rochman, E.M.S., & Satoto, B.D. (2018). Integration K-Means Clustering Method and Elbow Method for identification of the best customer profile cluster. IOP Conf. Ser.: Mater. Sci. Eng. 336 012017. doi:10.1088/1757-899X/336/1/012017
- Tirapu, J., García, A., Ríos M., Ardilla A. (2010). Corteza prefrontal, y funciones ejecutivas y regulación de la conducta. En J. Tirapu, A. García, P. Luna, A. Verdejo, M. Ríos. *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas* (pp. 89-120).
- Tomasini, G. A. (2012). *Resiliencia en educación especial: Una experiencia en la escuela regular*. Editorial Gedisa.
- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, volumen 10. Nº 2, pp. 61-80
- Ustárroz, J. T., Molina, A. G., Lario, P. L., y García, A. V. (2012). Corteza prefrontal, funciones ejecutivas y regulación de la conducta. *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas*, 87-117.
- Valdivia, C. (2008). La Familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du Redif*. Vol. 1, pp 15-22.
- Vanistendael, Stefan (1993). Resilience: a few key issues. International CatholicChild Bureau.
- Vanistendael, S. (1995). *Como crecer superando los percances. Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra: Oficina Internacional Católica de la Infancia. BICE
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona. Gedisa.
- Vanistendael, S. (2003). La resiliencia en lo cotidiano. En *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 227-238). Gedisa

- Villalba, C. (2003). El concepto de resiliencia individual y familiar. Aportaciones en la intervención social. *Psychosocial Intervention*, 12(3), 283-299.
- Villalba Quesada, C. (2004). La perspectiva ecológica en el trabajo social con infancia, adolescencia y familia. *Portularia* 4, pp 287-298.
- Vinaccia, S., Quiceno, J. M., y Moreno, E. M. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista colombiana de psicología*, 16, 139-146.
- Weinstein et al., (1991). Expectations and High school change: Teacher-researcher collaboration to prevent school failure. *American Journal of Community Psychology*, 19, pp.333-363.
- Werner E. E., Smith R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Windle, G., Bennett, K. M., y Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and quality of life outcomes*, 9(1), 1-18.
- Wortman, C. B., y Silver, R. C. (1989). The myths of coping with loss. *Journal of consulting and clinical psychology*, 57(3), 349.
- Yates, T.M., Egeland, B. y Sroufe, L.A. (2003). Rethinking resilience: A development process perspective. En S.S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 243-266). Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1.

Pruebas Psicométricas para Medir la Resiliencia

Tabla 269. Pruebas psicométricas para medir la resiliencia

Nº	NOMBRE	AÑO	AUTOR	DIMENSIONES	AUDIENCIAS
1	Dispositional Resilience Scale (DRS)	1989	Bartone, Ursano, Wright e Ingraham	<p>Mide estilos de personalidad resiliente en 45 ítems que evalúan compromiso, control y cambios desafiantes (Ospina, 2007). En 1995 se hace una adaptación de 15 ítems y llaman a la escala DRS-15 (Barone, 1995,1999).</p>	Adultos con alto estrés por razones de entrenamiento militar.
2	Cuestionario de perfil de vida del estudiante	1989	Search Intitute	<p>Es una prueba que dura aproximadamente 50 minutos en cumplimentarse y reúne las actitudes comportamentales del estudiante más características en 156 ítems que evalúan 8 habilidades del desarrollo: apoyo, fortalecimiento, límites y expectativas, uso constructivo del tiempo, compromiso con el aprendizaje, valores positivos, capacidad social e identidad positiva.</p> <p>8 indicadores para ser exitoso en un continuo: éxito escolar, ayuda a otros, respeto a la diversidad, mantener buena salud, liderazgo, resistir el daño, sobreponerse a la adversidad y mantener las gratificaciones.</p>	Estudiantes

				<p>5 Déficits del desarrollo: permanecer solo en casa, sobre-exposición a la tv, abuso físico, ser víctima de violencia y fiestas con consumo de alto alcohol.</p> <p>24 Conductas de riesgo: uso de químicos, conductas antisociales e involucramiento sexual (Salgado, 2005).</p>	
3	The Dispositional Resilience Scale	1991	Bartone	<p>Relaciona el concepto de resiliencia con el de fortaleza (hardiness) como una forma de personalidad a nivel individual no como un proceso dinámico (LListosella, 2018), todo ello sobre 30 ítems.</p>	Adulto
4	The Resiliency Scale	1992	C. Jew	<p>Consta de 17 ítems que miden tres factores: el optimismo, adquisición de habilidades y toma de riesgo. Es sensible a diferencias de género y edad ya que parte de la idea de que la resiliencia es “mutable” (Ospina, 2007).</p>	Para adultos, estudiantes de 9º grado, 7º a 12º grado
5	My Child’s Friedship Scale	1993	Doll	<p>Compuesta por 20 ítems que se agrupan en 4 competencias para las relaciones interpersonales: frecuencia de la interacción social, habilidad para resolver pequeñas discordias, frecuencia de conductas prosociales y habilidad para resolver conflictos con pares. Esta escala tiene una consistencia interna adecuada, por lo que está considerada como un buen instrumento para estudiar las competencias de los sujetos en las relaciones interpersonales (Ospina, 2007).</p>	Estudiantes

6	The Resilience Scale (RS)	1993	Wagnild y Young	Constituida por 25 ítems con escala de Tipo Likert evaluable del 1 al 7. Ítems extraídos de las entrevistas con mujeres americanas que se adaptaron exitosamente a las adversidades de la vida (Ospina, 2007). Compuesta por dos factores: competencia personal y aceptación de sí mismo y de su vida (Wagnild y Young, 1993 en Vinaccia, 2007). Refleja 5 aspectos de la R: perseverancia, confianza en sí mismo, sentido de la vida, filosofía de la vida y ecuanimidad. Existe una versión española que está validada en EEUU con población mexicana (Wagnild y Young, 1993 en Vinaccia, 2007).	Adolescentes
7	Adolescent Resiliency Belief System	1995	Jew y Green	Tipo Likert con 21 ítems sobre las creencias positivas que evalúa del 1 al 6 el grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones positivas sobre creencias optimistas de los estudiantes. Ofrece una consistencia interna de 0,83 a 0,92 (Ospina, 2007).	Estudiantes
8	Escala de Resiliencia de Grotberg	1995	Grotberg	Consta de dos medidas, la primera muestra viñetas con ilustraciones difíciles y la segunda es una lista de chequeo para adultos en la que se identificaron 4 factores: “yo puedo” (resiliencia social/interpersonal, para enfrentarse a ambientes escolares), “ambiente facilitativo” (resiliencia interna surgida de apoyos familiares), “yo soy” (resiliencia interna surgida en apoyos no familiares) y “yo tengo” (habilidades sociales) (Hiew, 1998 citado en Salgado, 2005).	Niños y adultos

9	The Individual Protective Factors Index	1995	Sprinter y Phillips	Son 10 subescalas que evalúan los factores protectores, hace énfasis en los factores internos de la resiliencia en cada una de las subescalas.	
10	Communities that Care Younth	1996	Pollar et al., 1996	Tiene 8 subescalas con 114 ítems en total para evaluar los factores protectores. Elevada consistencia interna en cada una de las subescalas. Realmente, pone el énfasis en las conductas de riesgo (87 ítems) y no en los factores protectores (27 ítems) (Ospina, 2007).	Adolescentes entre 11 y 18 años
11	Ego Resiliency Scale (The ER 89)	1996	Block y Kremen	Escala tipo Likert con 14 ítems. Mide la Ego-Resiliencia (LListosella, 2018). Trata de definir las habilidades para autocontrolarse en función del contexto (lo denomina el Yo resiliente). Se da una adaptación a nuevas experiencias a través de recursos personales (Ospina, 2007).	Adultos entre 18 y 23 años
12	Ego Resiliency	1996	Klohn	Es utilizada para evaluar los componentes de la ego-resiliencia (confianza, actividad productiva, calidez y comprensión) (LListosella, 2018).	Adultos
13	The Dispositional Resilience Scale (DSR-15)	1995-1997	Bartome	Modifica la escala previa (1991) y concreta las tres mismas dimensiones (compromiso, control y cambios desafiantes) en 15 ítems.	Adultos

14	The Healthy Kids Resilience Assessment	1999	Constantine, Bernard y Díaz.	Se crea a partir de un profundo análisis sobre el constructo y consta de 6 subescalas, obtenidas de un profundo estudio del concepto de la resiliencia. Tres de ellas hacen referencia a factores externos y las otras tres a factores internos que están altamente vinculados con resultados positivos y de protección ante sucesos que puedan ir en contra de la salud de los jóvenes. Muy utilizado en EEUU para medir programas escolares y de prevención en jóvenes y niños (Ospina, 2007).	Adolescentes
15	Resiliency Scale for Adolescents	1999	Jew, Green y Coger	Compuesta por 35 ítems organizados en 12 habilidades y capacidades cuyo objetivo es reducir el estrés en niños y su vulnerabilidad. Tiene tres subescalas: orientación hacia el futuro, adquisición de habilidades y toma de independencia y riesgo. Puede ser un instrumento muy válido para la intervención docente (Ospina, 2007).	Niños y jóvenes
16	Resiliency Profile for Students with Disabilities	2000	Perry y Bard	Los autores crearon en 1992 una escala de Afrontamiento de la Discapacidad y fue a partir de la subescala de Valoración de los padres donde surgió esta escala. Tiene 5 subdominios: solución del problema de discapacidad, habilidades sociales, problemas sociales, sensación de impotencia y competencias orientadas a factores resilientes. Es utilizada para evaluar las necesidades de los alumnos con discapacidad (Ospina, 2007).	Alumnos con discapacidad

17	Escala de Resiliencia para Adolescentes (ERA)	2000	Prado y del Águila	Basada en el mandala de Wolin (capítulo 1), contiene 34 ítems que se agrupan en 7 áreas: insight, creatividad, interacción, iniciativa, moralidad, humor e independencia. El instrumento fue valorado con una validez de correlación de Pearson con una consistencia interna de Alpha de Cronbach catalogado como altamente significativo (Prado y del Águila, 2003).	Niños y jóvenes
18	Resilience Scale for Adults	2001	Hjemdal, Friborg, Martinussen y Rosenvinge (Hjemdal, Friborg, Braun, Kemppenaers, Linkowski, Fossion, 2011)	Escala compuesta por 37 ítem cuyo objetivo es evaluar la resiliencia a través de 5 factores personales: la competencia personal, la competencia social, estilo estructural, cohesión familiar y recursos sociales (Hjemdal et al., 2011).	Adultos entre 17 y 25 años (Hjemdal et al., 2011).
19	The Resilience Assessment of Exceptional Students	2001	Perry y Bard	Compuesta por tres dominios: conocimiento de la excepcionalidad, planeación de las necesidades y pensamiento alternativo para resolver los problemas derivados de la excepcionalidad. Para concretar si el sujeto es o no resiliente, se concluyeron cuatro factores: planeación/actividad, autoeficacia/locus de control, relaciones positivas con pares y relaciones positivas con adultos (Ospina, 2007).	Cualquier alumno, pero sensibilidad extrema con los escolares con problemas de adaptación (Ospina, 2007).

20	The Resiliency Actitudes and Skills Profile	2001	Hurtes y Allen	Se utiliza para medir las actitudes resilientes (independencia, creatividad, humor, iniciativa, relaciones, valores de orientación) para realizar intervenciones (Llistosella, 2018).	Jóvenes entre 12 y 19 años
21	The Baruth Protective Factors Inventory (BPFI)	2002	Baruth y Carroll	Consta de 16 ítems expuestos en una escala de tipo Likert que se agrupan en cuatro dimensiones que serían: Personalidad adaptable, soportes ambientales, pequeños estresores y compensar experiencias (Baruth y Carroll, 2002 en Vinaccia, 2007).	Adolescentes
22	Entrevista social de Competencia (SCI)	2002	Ewart, Jorgensen, Suchday, Chen y Matthews (Ewart et al., 2002).	Realizaron un estudio sobre el estrés resiliente en una Entrevista Social de Competencia (SCI). Esta entrevista era breve (10 minutos) y pretendían medir las capacidades del estrés resiliente, fue probado en 4 muestras de adolescentes africanos-americanos y blancos en vecindarios con bajos ingresos de dos ciudades grandes de los Estados Unidos (Salgado, 2015). Evalúa las respuestas fisiológicas y socio-emocionales ante un problema surgido. Se registra a través de cintas de vídeo y tiene como objetivo evaluar los componentes de la competencia social: habilidades interpersonales, metas orientadas al enfrentamiento e impacto social (Salgado, 2005).	Adolescentes

23	The Adolescent Resilience Scale (ARS)	2003	Oshio, Kaneko, Nagamine y Nakaya, 2003.	Surgió de una Escala de Autoestima a adolescentes donde valoraban sus experiencias pasadas de acontecimientos negativos en la vida. Son 21 ítems dispuestos en una escala tipo Likert puntuable del 1 al 5 y que se reúnen en tres dimensiones: busca de novedad, regulación emocional y orientación positiva hacia el futuro (Oshio, kaneko, Nagamine y Nakaya, 2003 en Vinaccia, 2007).Esta escala mostró una alta correlación con la Escala de autoestima inicial y una correlación no significativa con experiencias de acontecimientos negativos en la vida. El análisis de varianza mostró resultados elevados para aquellas personas con alta autoestima y alta resiliencia a diferencia de aquellas catalogadas de baja autoestima con muchas experiencias de estrés (Salgado, 2005).	Adolescentes
24	The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)	2003	Connor y Davidson	Tiene dos versiones una tiene 25 y la otra 10 ítems. La de 25 ítems tiene una escala Likert en la que los puntajes más altos, indican alta resiliencia. Ha sido utilizado en la población general y más concretamente, en el ámbito clínico. Existe una versión española de esta escala (Connor y Davidson, 2002 en Vinaccia, 2007). Inicialmente la prueba se utilizó para evaluar personas que habían sido diagnosticadas de estrés post-traumático, actualmente su uso se ha extendido y se ha convertido en una de las mayores escalas de	Población general (adolescentes)

				uso internacional para medir la resiliencia (Henly, 2010 citado en Broche, et al., 2012).	
25	The Resilience Scale for adults	2003	Friborg et al., 2003	Desarrollada para examinar los factores protectores intra e interpersonales que facilitan la adaptación a las adversidades psicosociales, como las competencias personales y sociales, la coherencia familiar, el apoyo social y la estructura personal. Las medidas pueden ser utilizadas en psicología clínica y de la salud como una herramienta de los factores protectores para prevenir trastornos psicológicos (Llistosella, 2018).	Adultos
26	The Brief-Resilient Coping Scale (BRCS)	2004	Sinclair y Wallston	Parte de la base teórica de los estudios sobre la medición de la resiliencia de Polk, quien identificó: la tenacidad, el optimismo, la creatividad, una perspectiva agresiva ante la resolución de conflictos y el compromiso para obtener una mirada positiva ante la adversidad (Ospina, 2007). Son 4 ítems distribuidos en una escala de tipo Likert que comprende desde el 1 al 5. Trata de evaluar las tendencias de afrontamiento al estrés y la manera más adaptativa de afrontarlo (Sinclair y Wallston, 2004 en Vinaccia, 2007). Se probó su confiabilidad y validez sobre dos muestras (91 mujeres y 140 hombres) que padecían artritis reumatoide, enfermedad cuyas consecuencias generan altos niveles de estrés y que deben	Adolescentes

				desarrollar procesos de afrontamiento resiliente que repercuten en la salud mental de los sujetos (Ospina, 2007).	
27	Inventario de Factores Personales de Resiliencia	2004	Salgado	Consta de 48 ítems que evalúan los factores personales: autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad. Estos factores personales fueron catalogados por la autora como factores protectores más importantes en la evaluación de la resiliencia (Salgado, 2005). Consiste en 48 ítems con respuesta de elección forzada (si/no). Tipo de aplicación puede ser individual o colectiva (Salgado, 2005).	Niños entre 7 y 12 años.
28	The Resilience Scale for adults	2005	Friborg et al.	Para examinar factores protectores intra e interpersonales para facilitar la adaptación a las adversidades psicosociales (Llistosella, 2018).	Adultos
29	Youth Resiliency: Assessing Developmental Strengths	2003, 2007	Donnon y Hanmond	Desarrollada para examinar factores de protección con la familia, comunidad, escuela, sensibilidad social, sensibilidad cultural, autoconcepto, fortalecimiento y autocontrol (Llistosella, 2018).	Jóvenes entre 12 y 17 años
30	Ego Resiliency	2006	Bromley, Johnson and Cohen	Sirve para evaluar los rasgos de la ego-resiliencia, del optimismo, la actividad productiva, puntos de vista y habilidades de expresión (Llistosella, 2018).	Población entre 16-22 años

31	Resilience Scale for Adolescents (READ)	2006	Hjemdal, Friborg, Stiles, Martinussen, Rosenvinge	Hjemdal junto a sus colaboradores creó una prueba para medir la resiliencia entre los adolescentes noruegos de entre 13 y 15 años basándose en tres categorías: factores individuales positivos, red de apoyo y apoyo familiar. Más tarde comprobaron que el rango de edad al cual estaba destinada la prueba estaba muy limitado (Ruvalcaba-Romero, et al., 2014). La versión original se compone de 28 ítems con frases positivas con estructura tipo Likert de 5 puntos. Se compone de mismos 5 factores que comprenden la Escala de Adultos (Ruvalcaba et al., 2014).	Adolescentes entre 13 y 15 años.
32	The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-Risc)	2007	Cambell-Sills y Stein	Es una versión reducida de la publicada en 2003 (número 22) desarrollada para ser utilizada en la práctica clínica como para medir las habilidades de superación del estrés (Llistosella, 2018).	Adultos y Jóvenes
33	California Healthy Kids Survey – The Resilience Scale of the Student Survey	2007	Sun y Stewart	Se utiliza para evaluar las características individuales de las percepciones de los estudiantes, los factores protectores de la familia, pareja, escuela y comunidad. No existe una recomendación de los autores para evaluar el cambio (Llistosella, 2018).	Niños de Primaria
34	Escala SV-RES	2008	Saavedra y Villalta	Prueba creada en Chile que consta de 60 ítems divididos en 12 factores específicos: identidad, autonomía, satisfacción, pragmatismo, vínculos, redes, modelos, metas, afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad (Iraurgi, et al., 2012).	Jóvenes y adultos (entre 15 y 65 años) (Saavedra y Villalta, 2008)

				Parte de las categorías teóricas de Edith Grotberg y de las categorías teóricas del autor (Saavedra) publicadas en su tesis, a partir de estos datos se crea una matriz de doble entrada en la que se cruzan los datos y se obtienen esos 12 factores específicos (Saavedra y Villalta, 2008b).	
35	The Brief Scale	2008	Smith et al., 2008	Diseñada como resultado de medida para evaluar la habilidad de recuperarse del estrés (LListosella, 2018)	Adultos
36	The Child and Youth Resilience Measure (CYRM)	2008	Ungar et al., 2008	Se utiliza para desarrollar una medida culturalmente relevante y de contexto para niños y jóvenes resilientes a través de cuatro dominios (individual, relacional, comunidad y cultural) (LListosella, 2018)	Alumnos de 12 a 23 años
37	Psychological Resilience	2008	Winde et al., 2008	Es utilizado para evaluar la resiliencia psicológica que actúa como un factor protector contra el riesgo y las adversidades. No propone aplicación clínica a pesar de que una aplicación examina el efecto moderado de la resiliencia psicológica en las relaciones entre la mala salud y el bienestar (LListosella, 2018).	Adultos
38	Escala de resiliencia Mexicana (RESI-M)	2010	Palomar y Gómez	Se obtiene a partir de dos escalas ya publicadas anteriormente, concretamente la Escala de resiliencia para adultos (RSA) de Friborg y la versión de Connor y Davidson Resiliencie Scale (CD-RISC) (Moscoso-Escalante y Castañeda-Chang, 2018). De esta unión	Jóvenes entre 18 y 25 años

				<p>se obtiene 5 factores: fortaleza y confianza en sí mismo, competencia social, apoyo familiar, apoyo social, estructura (Iraurgi et al., 2012).</p> <p>En estas cinco dimensiones se agrupan las respuestas resilientes pertenecientes a diferentes niveles individual, familiar y social (Palomar y Gómez, 2010).</p>	
39	Inventario de Resiliencia (IRES)	2011	Gaxiola et al., 2011	<p>Está conformado por 24 ítems que se evalúan con cinco opciones de respuesta, con recorrido de “nada” a “totalmente” y consta de diez dimensiones que establecen las disposiciones de la resiliencia, estas son: afrontamiento, actitud positiva, sentido del humor, empatía, flexibilidad, perseverancia, religiosidad, autoeficacia, optimismo y orientación a la meta (Márquez et al.,2016).</p>	Adolescentes

Anexo 2. Correlación entre elementos para la dimensión 1 y 2 perteneciente al grupo de Primaria y Secundaria

Tabla 270. Correlación entre los elementos. Dimensión 1

	1.1	1.2	R-1.3	R-1.4	R-1.5	1.6	R-1.7	1.8	1.9	R-1.10	R-1.11	1.11	1.12
1.1	1,000	0,480	-0,014	-0,155	-0,128	0,062	-0,162	0,258	0,344	0,127	0,067	0,245	0,341
1.2	0,480	1,000	-0,158	-0,159	-0,169	0,055	-0,147	0,265	0,355	0,053	-0,075	0,127	0,383
R-1.3	-0,014	-0,158	1,000	0,186	0,024	-0,136	0,085	-0,033	-0,074	0,351	0,293	-0,120	-0,039
R-1.4	-0,155	-0,159	0,186	1,000	0,508	-0,043	0,418	-0,106	-0,157	-0,040	0,060	-0,281	-0,193
R-1.5	-0,128	-0,169	0,024	0,508	1,000	-0,064	0,495	-0,067	-0,143	-0,038	0,031	-0,164	-0,163
1.6	0,062	0,055	-0,136	-0,043	-0,064	1,000	0,028	-0,047	0,136	0,060	0,067	0,143	0,098
R-1.7	-0,162	-0,147	0,085	0,418	0,495	0,028	1,000	-0,111	-0,132	0,033	-0,016	-0,275	-0,280
1.8	0,258	0,265	-0,033	-0,106	-0,067	-0,047	-0,111	1,000	0,405	0,021	-0,040	0,084	0,140
1.9	0,344	0,355	-0,074	-0,157	-0,143	0,136	-0,132	0,405	1,000	0,027	-0,087	0,131	0,309
R-1.10	0,127	0,053	0,351	-0,040	-0,038	0,060	0,033	0,021	0,027	1,000	0,425	0,017	0,066
R-1.11	0,067	-0,075	0,293	0,060	0,031	0,067	-0,016	-0,040	-0,087	0,425	1,000	0,062	0,082
1.12	0,245	0,127	-0,120	-0,281	-0,164	0,143	-0,275	0,084	0,131	0,017	0,062	1,000	0,376

Tabla 271. Correlaciones entre elementos. Dimensión 2

	2.1	R- 2.2	R-2.3	R-2.4	R-2.5	R-2.6	R-2.7	R-2.8	R-2.9
2.1	1,000	-0,519	-0,390	-0,041	-0,049	0,003	-0,130	-0,017	-0,142
R- 2.2	-0,519	1,000	0,392	0,015	-0,009	-0,039	0,186	0,049	0,062
R-2.3	-0,390	0,392	1,000	0,102	0,170	-0,012	0,171	0,105	0,058
R-2.4	-0,041	0,015	0,102	1,000	0,691	0,283	0,167	0,217	0,164
R-2.5	-0,049	-0,009	0,170	0,691	1,000	0,295	0,137	0,150	0,139
R-2.6	0,003	-0,039	-0,012	0,283	0,295	1,000	0,353	0,284	0,184
R-2.7	-0,130	0,186	0,171	0,167	0,137	0,353	1,000	0,565	0,195
R-2.8	-0,017	0,049	0,105	0,217	0,150	0,284	0,565	1,000	0,104
R-2.9	-0,142	0,062	0,058	0,164	0,139	0,184	0,195	0,104	1,000

Tabla 272. Correlaciones entre elementos. Dimensión 1 Grupo Primaria

	1.1	1.2	R-1.3	R-1.4	R-1.5	1.6	R-1.7	1.8	1.9	R-1.10	R-1.11	1.12	1.13
1.1	1,000	0,321	-0,029	-0,118	-0,104	-0,001	-0,138	0,136	0,332	-0,047	-0,039	0,262	1,000
1.2	0,321	1,000	-0,173	0,004	-0,060	0,078	-0,048	0,289	0,233	0,032	0,003	0,279	0,321
R-1.3	-0,029	-0,173	1,000	0,029	0,046	-0,137	0,054	-0,033	-0,163	0,370	0,285	0,038	-0,029
R-1.4	-0,118	0,004	0,029	1,000	0,595	-0,062	0,385	-0,163	-0,124	0,055	0,035	-0,170	-0,118
R-1.5	-0,104	-0,060	0,046	0,595	1,000	-0,058	0,436	-0,087	-0,146	0,018	-0,002	-0,069	-0,104
1.6	-0,001	0,078	-0,137	-0,062	-0,058	1,000	0,017	0,096	0,065	-0,113	0,006	0,085	-0,001
R-1.7	-0,138	-0,048	0,054	0,385	0,436	0,017	1,000	-0,078	-0,093	0,089	0,118	-0,138	-0,138
1.8	0,136	0,289	-0,033	-0,163	-0,087	0,096	-0,078	1,000	0,310	-0,034	-0,116	0,234	0,136
1.9	0,332	0,233	-0,163	-0,124	-0,146	0,065	-0,093	0,310	1,000	-0,237	-0,103	0,272	0,332
R-1.10	-0,047	0,032	0,370	0,055	0,018	-0,113	0,089	-0,034	-0,237	1,000	0,350	0,008	-0,047
R-1.11	-0,039	0,003	0,285	0,035	-0,002	0,006	0,118	-0,116	-0,103	0,350	1,000	0,040	-0,039
1.12	0,311	0,153	-0,081	-0,184	-0,097	0,057	-0,239	0,096	0,150	-0,107	0,003	0,348	0,311
1.13	0,262	0,279	0,038	-0,170	-0,069	0,085	-0,138	0,234	0,272	0,008	0,040	1,000	0,262

Tabla 273. Correlaciones entre elementos de la dimensión 2 del grupo de Primaria.

	2.1	R- 2.2	R-2.3	R-2.4	R-2.5	R-2.6	R-2.7	R-2.8	R-2.9
2.1	1,000	0,407	-0,176	-0,125	-0,105	0,119	-0,194	0,289	0,404
R- 2.2	0,407	1,000	-0,292	-0,083	-0,056	0,123	-0,032	0,320	0,371
R-2.3	-0,176	-0,292	1,000	0,210	0,060	-0,071	0,076	-0,095	-0,105
R-2.4	-0,125	-0,083	0,210	1,000	0,411	-0,116	0,339	-0,037	-0,132
R-2.5	-0,105	-0,056	0,060	0,411	1,000	-0,009	0,420	-0,036	-0,069
R-2.6	0,119	0,123	-0,071	-0,116	-0,009	1,000	0,049	-0,024	0,114
R-2.7	-0,194	-0,032	0,076	0,339	0,420	0,049	1,000	-0,104	-0,124
R-2.8	0,289	0,320	-0,095	-0,037	-0,036	-0,024	-0,104	1,000	0,349
R-2.9	0,404	0,371	-0,105	-0,132	-0,069	0,114	-0,124	0,349	1,000

Tabla 274. Correlaciones entre los elementos para la dimensión 1 del grupo de Secundaria.

	1.1	1.2	R-1.3	R-1.4	R-1.5	1.6	R-1.7	1.8	1.9	R-1.10	R-1.11	1.11	1.12	1.13
1.1	1,000	0,407	-0,176	-0,125	-0,105	0,119	-0,194	0,289	0,404	0,130	0,084	0,249	0,290	1,000
1.2	0,407	1,000	-0,292	-0,083	-0,056	0,123	-0,032	0,320	0,371	0,040	-0,046	0,122	0,260	0,407
R-1.3	-0,176	-0,292	1,000	0,210	0,060	-0,071	0,076	-0,095	-0,105	0,222	0,221	-0,077	-0,100	-0,176
R-1.4	-0,125	-0,083	0,210	1,000	0,411	-0,116	0,339	-0,037	-0,132	0,022	0,119	-0,245	-0,235	-0,125
R-1.5	-0,105	-0,056	0,060	0,411	1,000	-0,009	0,420	-0,036	-0,069	0,004	0,064	-0,209	-0,195	-0,105
1.6	0,119	0,123	-0,071	-0,116	-0,009	1,000	0,049	-0,024	0,114	0,058	-0,049	0,165	0,128	0,119
R-1.7	-0,194	-0,032	0,076	0,339	0,420	0,049	1,000	-0,104	-0,124	0,073	0,058	-0,229	-0,235	-0,194
1.8	0,289	0,320	-0,095	-0,037	-0,036	-0,024	-0,104	1,000	0,349	0,032	0,002	0,051	0,164	0,289
1.9	0,404	0,371	-0,105	-0,132	-0,069	0,114	-0,124	0,349	1,000	0,090	0,024	0,179	0,277	0,404
R-1.10	0,130	0,040	0,222	0,022	0,004	0,058	0,073	0,032	0,090	1,000	0,329	0,086	0,101	0,130
R-1.11	0,084	-0,046	0,221	0,119	0,064	-0,049	0,058	0,002	0,024	0,329	1,000	0,034	0,037	0,034
1.12	0,249	0,122	-0,077	-0,245	-0,209	0,165	-0,229	0,051	0,179	0,086	0,034	1,000	0,376	0,249
1.13	0,290	0,260	-0,100	-0,235	-0,195	0,128	-0,235	0,164	0,277	0,101	0,037	0,376	1,000	0,290

Tabla 275. Correlaciones entre los elementos de la dimensión 2 para el grupo de Secundaria.

	2.1	R- 2.2	R-2.3	R-2.4	R-2.5	R-2.6	R-2.7	R-2.8	R-2.9
2.1	1,000	-0,338	-0,284	-0,062	-0,055	0,038	0,019	0,076	-0,095
R- 2.2	-0,338	1,000	0,409	-0,006	-0,029	-0,204	-0,001	0,003	-0,005
R-2.3	-0,284	0,409	1,000	0,047	0,093	-0,043	0,050	0,003	0,122
R-2.4	-0,062	-0,006	0,047	1,000	0,617	0,308	0,151	0,168	0,211
R-2.5	-0,055	-0,029	0,093	0,617	1,000	0,257	0,125	0,138	0,184
R-2.6	0,038	-0,204	-0,043	0,308	0,257	1,000	0,292	0,237	0,168
R-2.7	0,019	-0,001	0,050	0,151	0,125	0,292	1,000	0,535	0,119
R-2.8	0,076	0,003	0,003	0,168	0,138	0,237	0,535	1,000	0,096
R-2.9	-0,095	-0,005	0,122	0,211	0,184	0,168	0,119	0,096	1,000

Nota: Elaboración propia.

Anexo 3. Análisis de conglomerados

(Cluster de k-medias).

1. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS DE K-MEDIAS: SOLUCIÓN DE 2 GRUPOS.

Tabla 276 Centros de clústeres iniciales

	1	2
<i>Total Dim Interna Resiliencia en escala T</i>	63,37	7,27
<i>Total Dim Externa Resiliencia en escala T</i>	70,63	13,98

Tabla 277 Historial de iteraciones

<i>Cambios en centros de clústeres</i>		
<i>Iteración</i>	1	2
1	22,347	30,049
2	1,331	5,993
3	1,512	3,730
4	1,267	2,303
5	0,721	1,133
6	0,543	0,803
7	0,454	0,635
8	0,236	0,320
9	0,000	0,000

Tabla 278 Centros de clústeres finales

	1	2
<i>Total Dim Interna Resiliencia en escala T</i>	56,26	7,27
<i>Total Dim Externa Resiliencia en escala T</i>	55,45	13,98

Tabla 279 Anova

	Clúster		Error		F	Sig
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Total Dim Interna Resiliencia en escala T	55532,927	1	45,547	1018	1219,238	0,00
Total Dim Externa Resiliencia en escala T	39460,679	1	53,686	1018	735,029	0,00

Tabla 280 Número de casos en cada clúster

Clúster	1	593,000
	2	427,000
Válidos		1020,000
Perdidos		41,000

2. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS DE K-MEDIAS: SOLUCIÓN DE 3 GRUPOS.

Tabla 281 Centros de clústeres iniciales

	1	2	3
Total Dim Interna Resiliencia en escala T	63,37	17,47	58,27
Total Dim Externa Resiliencia en escala T	70,63	5,89	26,12

Tabla 282 Historial en centros clústeres

Cambios en centros de clústeres			
Iteración	1	2	3
1	15,820	22,476	21,127
2	1,610	5,193	1,571
3	0,588	2,540	0,753
4	0,210	1,032	0,331
5	0,327	0,446	0,398

6	0,063	0,000	0,063
7	0,159	0,000	0,154
8	0,000	0,000	0,000

Tabla 283 Centros de clústeres finales

	1	2	3
Total Dim Interna Resiliencia en escala T	57,65	29,77	45,61
Total Dim Externa Resiliencia en escala T	57,06	32,75	46,11

Tabla 284 Anova

	Clúster		Error		F	Sig
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Total Dim Interna Resiliencia en escala T	33242,597	2	34,823	1017	954,621	0,000
Total Dim Externa Resiliencia en escala T	26142,306	2	41,129	1017	635,616	0,000

Tabla 285 Número de casos en cada clúster

	1	2	3
Clúster	468,000	73,000	479,000
Válidos	1020,000		
Perdidos	41,000		

3. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS DE K-MEDIAS: SOLUCIÓN DE 4 GRUPOS.

Tabla 286 Centros de clústeres iniciales

	1	2	3	4
Total Dim Interna Resiliencia en escala T	63,37	27,67	17,47	58,27
Total Dim Externa Resiliencia en escala T	70,63	52,42	5,89	26,12

Tabla 287 Historial de iteraciones

Cambios en centros de clústeres				
Iteración	1	2	3	4
1	13,693	14,251	12,092	15,820
2	0,228	0,165	7,887	1,585
3	0,383	0,254	3,802	0,662
4	0,182	0,127	1,450	0,536
5	0,000	0,160	1,014	0,201
6	0,077	0,039	0,209	0,126
7	0,000	0,000	0,000	0,000

Tabla 288 Centros de clústeres finales

	1	2	3	4
Total Dim Interna Resiliencia en escala T	56,97	40,64	29,23	53,63
Total Dim Externa Resiliencia en escala T	58,49	47,36	29,31	44,06

Tabla 289 Anova

	Clúster		Error		F	Sig
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Total Dim Interna Resiliencia en escala T	24230,808	3	28,748	1016	842,881	0,000

Total Dim Externa Resiliencia en escala T	21460,487	3	29,263	1016	733,360	0,000
---	-----------	---	--------	------	---------	-------

Tabla 290 Número de casos en cada clúster

Clúster	1	421,000
	2	292,000
	3	54,000
	4	253,000
Válidos		1020,000
Perdidos		41,000

4. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS DE K-MEDIAS: SOLUCIÓN DE 5 GRUPOS.

Tabla 291 Centros de Clústeres iniciales

	1	2	3	4	5
Total Dim Interna Resiliencia en escala T	30,22	7,27	37,87	40,42	63,37
Total Dim Externa Resiliencia en escala T	64,56	13,98	9,94	38,26	70,63

Tabla 292 Historial de iteraciones

Cambios en centros de clústeres					
Iteración	1	2	3	4	5
1	14,221	13,402	4,299	8,797	12,959
2	1,976	7,342	6,765	0,962	1,167
3	1,008	5,015	4,027	0,555	0,239
4	0,633	2,901	3,072	0,640	0,000
5	0,223	1,979	1,786	0,451	0,042
6	0,381	0,888	0,936	0,930	0,409
7	0,477	0,932	0,822	0,904	0,249
8	0,758	0,000	0,000	0,798	0,265
9	0,809	0,831	0,322	1,382	0,370
10	0,500	0,918	0,254	1,374	0,550

11	0,442	0,000	0,000	0,833	0,190
12	0,055	0,000	1,483	0,869	0,412
13	0,402	0,000	0,870	0,930	0,189
14	0,301	0,837	0,795	0,483	0,089
15	0,230	0,465	0,878	0,776	0,269
16	0,545	0,892	1,284	0,587	0,414
17	0,085	0,481	0,285	0,299	0,190
18	0,146	0,738	0,125	0,160	0,103
19	0,049	0,299	0,094	0,064	0,000
20	0,121	0,677	0,000	0,000	0,000
21	0,038	0,551	0,264	0,000	0,000
22	0,104	0,000	0,381	0,000	0,000
23	0,000	0,000	0,189	0,064	0,000
24	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Tabla 293 Centro de clústeres finales

	1	2	3	4	5
Total Dim Interna Resiliencia en escala T	42,56	26,56	46,94	55,96	57,93
Total Dim Externa Resiliencia en escala T	48,70	35,58	33,56	48,51	60,43

Tabla 294 Anova

	Clúster		Error		F	Sig
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Total Dim Interna Resiliencia en escala T	19245,464	4	24,550	1015	783,933	0,000
Total Dim Externa Resiliencia en escala T	17244,754	4	24,762	1015	696,408	0,000

Tabla 295 Número de casos en cada clúster

	1	320,000
	2	55,000
Clúster	3	86,000
	4	254,000
	5	305,000
Válidos		1020,000
Perdidos		41,000

5. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS DE K-MEDIAS: SOLUCIÓN DE 6 GRUPOS.

Tabla 296 Centros de clústeres iniciales

	1	2	3	4	5	6
Total Dim Interna Resiliencia escala T	40,42	7,27	30,22	14,92	37,87	63,37
Total Dim Externa Resiliencia escala T	38,26	13,98	64,56	34,21	9,94	70,63

Tabla 297 Historial de iteraciones

<i>Cambios en centros de clústeres</i>						
<i>Iteración</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
<i>1</i>	9,286	6,553	14,436	6,975	4,299	12,959
<i>2</i>	1,123	2,306	2,105	6,053	6,291	0,894
<i>3</i>	0,871	0,000	1,076	3,410	3,744	0,196
<i>4</i>	1,050	2,332	0,856	2,869	1,546	0,100
<i>5</i>	0,692	5,957	0,609	2,180	1,934	0,053
<i>6</i>	1,141	3,924	0,553	1,886	2,009	0,343
<i>7</i>	1,497	2,901	0,401	1,784	0,251	0,540
<i>8</i>	0,460	1,313	0,659	0,558	0,356	0,451
<i>9</i>	0,252	0,000	0,702	0,473	0,000	0,174
<i>10</i>	0,000	0,000	0,258	0,000	0,000	0,202
<i>11</i>	0,000	0,000	0,037	0,040	0,000	0,000
<i>12</i>	0,000	0,889	0,000	0,117	0,000	0,000
<i>13</i>	0,358	0,797	0,000	0,512	0,000	0,000
<i>14</i>	0,654	0,940	0,305	0,834	0,000	0,000
<i>15</i>	0,578	0,656	0,305	0,335	0,000	0,514
<i>16</i>	0,000	0,640	0,194	0,097	0,000	0,154
<i>17</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Tabla 298 Centros de clústeres finales

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
<i>Total Dim Interna Resiliencia en escala T</i>	54,39	23,47	48,59	39,57	46,00	60,17
<i>Total Dim Externa Resiliencia en escala T</i>	45,46	31,95	55,91	45,38	27,27	59,57

Tabla 299 Anova

	Clúster		Error		F	Sig
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Total Dim Interna Resiliencia en escala T	16554,818	5	18,862	1014	877,688	0,000
Total Dim Externa Resiliencia en escala T	14389,367	5	21,860	1014	658,250	0,000

Tabla 300 Número de casos en cada clúster

	1	239,000
	2	34,000
Clúster	3	207,000
	4	234,000
	5	37,000
	6	269,000
Válidos		1020,000
Perdidos		41,000

6. CONTRASTE DE HIPOTESIS: CURSO X PERTENENCIA A CLUSTER (k = 4). JI-CUADRADO.

Tabla 301 Número de caso de clúster k4

	1	2	3	4	TOTAL
Recuento	78	23	56	98	255
% dentro de nivel educativo	30,6%	9,0%	22,0%	38,4%	100%
Primaria					
% dentro del número de caso de clúster K4	26,4%	50,0%	22,0%	28,9%	27,30%

	<i>Recuento</i>	217	23	198	241	679
	<i>% dentro de nivel educativo</i>	32,0%	3,4%	29,2%	35,5%	100%
	<i>% dentro del número de caso de clúster K4</i>	73,6%	50,0%	78,0%	71,1%	72,70%
<i>Secundaria</i>	<i>Recuento</i>	295	46	254	339	934
	<i>% dentro de nivel educativo</i>	31,6%	4,9%	27,2%	36,3%	100%
	<i>% dentro del número de caso de clúster K4</i>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%

Tabla 302 Pruebas de chi-cuadrado

	<i>Valor</i>	<i>Df</i>	<i>Significación asintótica (bilateral)</i>
<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	16,025 ^a	3	0,001
<i>Razón de verosimilitud</i>	14,856	3	0,002
<i>Asociación lineal por lineal</i>	0,000	1	0,996
<i>N de casos válidos</i>	934		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 12,56.

7. CONTRASTE DE HIPOTESIS: SEXO X PERTENENCIA A CLUSTER (k = 4). JI-CUADRADO.

Tabla 303 Número de caso de clúster K4

			1	2	3	4	TOTAL
<i>Eres:</i>	<i>Chico</i>	<i>Recuento</i>	171	37	153	160	255
		<i>% dentro de eres:</i>	32,8%	7,1%	29,4%	30,7%	100,0%
		<i>% dentro de número de caso de clúster K4</i>	55,7%	69,8%	55,0%	43,6%	27,3%
<i>Eres:</i>	<i>Chica</i>	<i>Recuento</i>	136	16	125	207	679
		<i>% dentro de eres:</i>	28,1%	3,3%	25,8%	42,8%	100,0%
		<i>% dentro del número de caso de clúster K4</i>	44,3%	30,2%	45,0%	56,4%	72,7%
<i>Total</i>		<i>Recuento</i>	307	53	278	367	934
		<i>% dentro de eres:</i>	30,5%	5,3%	27,7%	36,5%	100,0%
		<i>% dentro del número de caso de clúster K4</i>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

8. CONTRASTE DE HIPOTESIS: EDAD X PERTENENCIA A CLUSTER (k = 4). H DE KRUSKAL WALLIS.

Tabla 304 Prueba de Kruskal-Wallis

Número de caso de clúster K4	N	Rango promedio
¿Qué edad tienes?	1	496,52
	2	472,41
	3	551,80
	4	471,30
Total	1002	

Tabla 305 Estadísticos de prueba

¿Qué edad tienes?	
H de Kruskal-Wallis	13,650
gl	3
Sig. asintótica	0,003

9. CONTRASTE DE HIPOTESIS: NACIONALIDAD X PERTENENCIA A CLUSTER (k = 4). JI-CUADRADO.

Tabla 306 Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,801 ^a	15	0,331
Razón de verosimilitud	19,439	15	0,195
Asociación lineal por lineal	2,812	1	0,094
N de casos válidos	618		

a. 14 casillas (58,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,15.

Tabla 307 Medidas direccionales

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coeficiente de Simétrico de incertidumbre	0,019	0,007	2,674	,195 ^c
¿En qué país habéis nacido tú y tu familia? Tú dependiente					
Número de caso de clúster k4 dependiente		0,013	0,005	2,674	,195 ^c

10. CONTRASTE DE HIPOTESIS: NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE X PERTENENCIA A CLUSTER (k = 4). JI-CUADRADO.

Tabla 308 Pruebas chi-cuadrado

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,828 ^a	18	0,467
Razón de verosimilitud	18,911	18	0,397
Asociación lineal por lineal	0,108	1	0,743
N de casos válidos	907		

a. 5 casillas (17,9%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,16.

Tabla 309 Medidas direccionales

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coeficiente de Simétrico de incertidumbre	0,007	0,003	2,324	,397 ^c
Marca los estudios que tienen tu padre y tu madre: Padre dependiente					

Número de caso de clúster k4 dependiente	0,008	0,004	2,324	,397 ^c
--	-------	-------	-------	-------------------

11. CONTRASTE DE HIPOTESIS: NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE X PERTENENCIA A CLUSTER (k = 4). JI-CUADRADO.

Tabla 310 Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,670 ^a	18	0,041
Razón de verosimilitud	30,306	18	0,035
Asociación lineal por lineal	0,149	1	0,700
N de casos válidos	914		

a. 5 casillas (17,9%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,05.

Tabla 311 Medidas direccionales

	Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Nominal por Coeficiente de Simétrico de incertidumbre	0,007	0,003	2,324	,397 ^c
Marca los estudios que tienen tu padre y tu madre: Madre dependiente	0,006	0,003	2,324	,397 ^c
Número de caso de clúster k4 dependiente	0,008	0,004	2,324	,397 ^c

12. CONTRASTE DE HIPOTESIS: TRABAJA EL PADRE X PERTENENCIA A CLUSTER (k = 4). JI-CUADRADO.

Tabla 312 Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,854 ^a	6	0,991
Razón de verosimilitud	1,005	6	0,985
Asociación lineal por lineal	0,056	1	0,813
N de casos válidos	972		

a. 4 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,15.

Tabla 313 Medidas direccionales

	Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Nominal por de Simétrico Coeficiente de incertidumbre	0,001	0,001	0,600	,985 ^c
¿Tus padres tienen trabajo actualmente? Padre: dependiente	0,006	0,002	0,600	,985 ^c
Número de caso de clúster k4 dependiente	0,000	0,001	0,600	,985 ^c

13. CONTRASTE DE HIPOTESIS: TRABAJA EL PADRE X PERTENENCIA A CLUSTER (k = 4). JI-CUADRADO.

Tabla 314 Pruebas chi-cuadrado

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,722 ^a	6	0,347
Razón de verosimilitud	6,755	6	0,344
Asociación lineal por lineal	1,296	1	0,255
N de casos válidos	980		

a. 4 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,05.

Tabla 315 Medidas direccionales

	Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Nominal por de Simétrico Coeficiente de Nominal incertidumbre	0,001	0,001	0,600	,985 ^c
¿Tus padres tienen trabajo actualmente? Madre: dependiente	0,006	0,002	0,600	,985 ^c
Número de caso de clúster k4 dependiente	0,000	0,001	0,600	,985 ^c

**Anexo 4. Descriptivos de las variables de CLIMA SOCIAL
Y DE APRENDIZAJE EN EL AULA para los grupos
establecidos por las variables categorizadas en cada
dimensión (Interna y Externa) en Primaria y Secundaria.**

Tabla 316. Categórica Interna Resiliencia (Primaria= \leq 25)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Asimetría		Curtosis
					Desviación	Estadístico	Error	Estadístico	Error
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
¿Tu clase es un lugar agradable?	52	1	4	2,90	1,071	-0,598	0,330	-0,875	0,650
¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/as?	52	2	4	3,27	0,795	-0,530	0,330	-1,210	0,650
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	54	1	4	3,41	0,765	-1,119	0,325	0,599	0,639
¿En tu clase los alumnos/as os lleváis muy bien?	54	1	4	3,11	0,904	-0,703	0,325	-0,378	0,639
¿La mayor parte de tus compañeros/as dejan trabajar a los/as demás?	53	1	4	2,72	0,818	-0,084	0,327	-0,506	0,644
¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?	54	1	4	3,15	0,878	-0,821	0,325	0,007	0,639
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	53	1	4	3,72	0,601	-2,572	0,327	7,785	0,644
¿Tus profesores/as se sienten orgullosos/as de tu clase?	50	1	4	3,32	0,868	-1,466	0,337	1,876	0,662
N válido (por lista)	47								

a. Categórica Interna Resiliencia Primaria = \leq Pc25

Tabla 317. Categórica Interna Resiliencia (Primaria =Pc 25 a Pc 75)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv. Error	Estadístico	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
¿Tu clase es un lugar agradable?	133	1	4	3,38	0,841	-1,214	0,210	0,599	0,417
¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/as?	137	1	4	3,39	0,741	-0,893	0,207	-0,218	0,411
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	136	1	4	3,39	0,742	-0,882	0,208	-0,236	0,413
¿En tu clase los alumnos/as os lleváis muy bien?	136	1	4	3,35	0,756	-1,004	0,208	0,535	0,413
¿La mayor parte de tus compañeros/as dejan trabajar a los/as demás?	137	1	4	2,98	0,830	-0,419	0,207	-0,483	0,411
¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?	137	1	4	3,28	0,785	-0,829	0,207	-0,027	0,411
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	136	2	4	3,79	0,429	-1,699	0,208	1,690	0,413
¿Tus profesores/as se sienten orgullosos/as de tu clase?	136	1	4	3,40	0,743	-1,013	0,208	0,333	0,413
N válido (por lista)	129								
a. Categórica Interna Resiliencia Primaria =Pc 25 a Pc 75									

Tabla 318. Categórica Interna Resiliencia (Primaria => Pc 75)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Asimetría	Curtosis	
					Desviación	Asimetría		Desv.	Curtosis
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error	Estadístico	Error
¿Tu clase es un lugar agradable?	62	1	4	3,42	0,897	-1,369	0,304	0,760	0,599
¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/as?	63	1	4	3,48	0,800	-1,675	0,302	2,518	0,595
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	63	1	4	3,46	0,858	-1,534	0,302	1,479	0,595
¿En tu clase los alumnos/as os lleváis muy bien?	63	1	4	3,33	0,762	-1,104	0,302	1,136	0,595
¿La mayor parte de tus compañeros/as dejan trabajar a los/as demás?	63	1	4	3,11	0,900	-0,499	0,302	-0,958	0,595
¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?	63	1	4	3,38	0,750	-1,001	0,302	0,385	0,595
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	63	2	4	3,90	0,346	-3,945	0,302	16,465	0,595
¿Tus profesores/as se sienten orgullosos/as de tu clase?	61	1	4	3,44	0,719	-1,181	0,306	1,063	0,604
N válido (por lista)	60								

a. Categórica Interna Resiliencia Primaria => Pc 75

Tabla 319. Categórica Externa Resiliencia (Primaria =<= Pc 25)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv. Error	Desv. Error	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
¿Tu clase es un lugar agradable?	52	1	4	2,90	1,071	-0,598	0,330	-0,875	0,650
¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/as?	52	2	4	3,27	0,795	-0,530	0,330	-1,210	0,650
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	54	1	4	3,41	0,765	-1,119	0,325	0,599	0,639
¿En tu clase los alumnos/as os lleváis muy bien?	54	1	4	3,11	0,904	-0,703	0,325	-0,378	0,639
¿La mayor parte de tus compañeros/as dejan trabajar a los/as demás?	53	1	4	2,72	0,818	-0,084	0,327	-0,506	0,644
¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?	54	1	4	3,15	0,878	-0,821	0,325	0,007	0,639
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	53	1	4	3,72	0,601	-2,572	0,327	7,785	0,644
¿Tus profesores/as se sienten orgullosos/as de tu clase?	50	1	4	3,32	0,868	-1,466	0,337	1,876	0,662
N válido (por lista)	47								
a. Categórica Externa Resiliencia Primaria =<= Pc 25									

Tabla 320. Categórica Externa Resiliencia (Primaria = Pc 25 a Pc 75)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv.	Desv.	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error	Estadístico	Error
¿Tu clase es un lugar agradable?	119	1	4	3,40	0,816	-1,251	0,222	0,807	0,440
¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/as?	122	1	4	3,39	0,734	-0,900	0,219	-0,102	0,435
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	121	1	4	3,37	0,743	-0,850	0,220	-0,235	0,437
¿En tu clase los alumnos/as os lleváis muy bien?	121	1	4	3,35	0,727	-0,906	0,220	0,419	0,437
¿La mayor parte de tus compañeros/as dejan trabajar a los/as demás?	122	1	4	2,95	0,851	-0,395	0,219	-0,547	0,435
¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?	122	1	4	3,26	0,769	-0,711	0,219	-0,241	0,435
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	121	2	4	3,78	0,438	-1,646	0,220	1,538	0,437
¿Tus profesores/as se sienten orgullosos/as de tu clase?	121	1	4	3,37	0,754	-0,975	0,220	0,267	0,437
N válido (por lista)	115								

a. Categórica Externa Resiliencia Primaria = Pc 25 a Pc 75

Tabla 321. Categórica Externa Resiliencia (Primaria => Pc 75)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv. Error	Desv. Error	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
¿Tu clase es un lugar agradable?	76	1	4	3,38	0,923	-1,260	0,276	0,376	0,545
¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/as?	78	1	4	3,46	0,801	-1,506	0,272	1,743	0,538
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	78	1	4	3,47	0,833	-1,507	0,272	1,395	0,538
¿En tu clase los alumnos/as os lleváis muy bien?	78	1	4	3,35	0,803	-1,179	0,272	0,985	0,538
¿La mayor parte de tus compañeros/as dejan trabajar a los/as demás?	78	1	4	3,13	0,858	-0,506	0,272	-0,826	0,538
¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?	78	1	4	3,40	0,779	-1,173	0,272	0,809	0,538
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	78	2	4	3,90	0,345	-3,592	0,272	13,537	0,538
¿Tus profesores/as se sienten orgullosos/as de tu clase?	76	1	4	3,47	0,702	-1,211	0,276	1,065	0,545
N válido (por lista)	74								
a. Categórica Externa Resiliencia Primaria => Pc 75									

Tabla 322. Categórica Interna Resiliencia (Secundaria =<= Pc 25)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv.	Desv.	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error	Estadístico	Error
¿Tu clase es un lugar agradable?	123	1	4	2,56	0,888	-0,080	0,218	-0,695	0,433
¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/as?	125	1	4	2,53	0,789	-0,044	0,217	-0,390	0,430
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	124	1	4	2,42	0,893	0,177	0,217	-0,679	0,431
¿En tu clase los alumnos/as os lleváis muy bien?	122	1	4	2,98	0,771	-0,302	0,219	-0,454	0,435
¿La mayor parte de tus compañeros/as dejan trabajar a los/as demás?	125	1	4	2,34	0,824	0,161	0,217	-0,462	0,430
¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?	124	1	4	2,70	0,796	0,100	0,217	-0,660	0,431
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	124	1	4	2,92	0,771	-0,400	0,217	-0,086	0,431
¿Tus profesores/as se sienten orgullosos/as de tu clase?	121	1	4	2,23	0,864	0,162	0,220	-0,692	0,437
N válido (por lista)	116								
a. Categórica Interna Resiliencia Secundaria =<= Pc 25									

Tabla 323. Categórica Interna Resiliencia (Secundaria = Pc 25 a Pc 75)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv. Error	Desv. Error	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
¿Tu clase es un lugar agradable?	421	1	4	2,76	0,883	-0,355	0,119	-0,541	0,237
¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/as?	422	1	4	2,71	0,826	-0,092	0,119	-0,593	0,237
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	421	1	4	2,59	0,842	-0,074	0,119	-0,580	0,237
¿En tu clase los alumnos/as os lleváis muy bien?	421	1	4	3,04	0,840	-0,624	0,119	-0,148	0,237
¿La mayor parte de tus compañeros/as dejan trabajar a los/as demás?	424	1	4	2,49	0,753	-0,118	0,119	-0,335	0,237
¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?	422	1	4	2,91	0,743	-0,441	0,119	0,137	0,237
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	420	1	4	3,11	0,769	-0,510	0,119	-0,268	0,238
¿Tus profesores/as se sienten orgullosos/as de tu clase?	421	1	4	2,36	0,815	-0,002	0,119	-0,570	0,237
N válido (por lista)	407								
a. Categórica Interna Resiliencia Secundaria =Pc 25 a Pc 75									

Tabla 324. Categórica Interna Resiliencia (Secundaria =>Pc 75)

<i>Estadísticos descriptivos^a</i>									
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Desv. Error</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Desv. Error</i>
	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>
¿Tu clase es un lugar agradable?	128	1	4	2,65	0,944	-0,267	0,214	-0,789	0,425
¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/as?	129	1	4	2,62	0,831	-0,266	0,213	-0,417	0,423
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	129	1	4	2,71	0,795	-0,179	0,213	-0,367	0,423
¿En tu clase los alumnos/as os lleváis muy bien?	127	1	4	2,94	0,889	-0,634	0,215	-0,193	0,427
¿La mayor parte de tus compañeros/as dejan trabajar a los/as demás?	128	1	4	2,49	0,851	-0,053	0,214	-0,589	0,425
¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?	128	1	4	2,83	0,861	-0,485	0,214	-0,274	0,425
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	125	1	4	3,37	0,724	-0,950	0,217	0,482	0,430
¿Tus profesores/as se sienten orgullosos/as de tu clase?	126	1	4	2,37	0,952	0,169	0,216	-0,872	0,428
N válido (por lista)	120								
a. Categórica Interna Resiliencia Secundaria =>Pc 75									

Tabla 325. Categórica Externa Resiliencia (Secundaria =<=Pc 25)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv. Error	Desv. Error	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
¿Tu clase es un lugar agradable?	179	1	4	2,58	0,853	-0,228	0,182	-0,538	0,361
¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/as?	181	1	4	2,58	0,810	-0,041	0,181	-0,475	0,359
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	180	1	4	2,47	0,881	0,110	0,181	-0,679	0,360
¿En tu clase los alumnos/as os lleváis muy bien?	178	1	4	2,98	0,809	-0,412	0,182	-0,377	0,362
¿La mayor parte de tus compañeros/as dejan trabajar a los/as demás?	181	1	4	2,44	0,805	0,015	0,181	-0,462	0,359
¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?	180	1	4	2,76	0,767	-0,153	0,181	-0,349	0,360
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	180	1	4	2,97	0,780	-0,452	0,181	-0,110	0,360
¿Tus profesores/as se sienten orgullosos/as de tu clase?	177	1	4	2,28	0,839	0,068	0,183	-0,659	0,363
N válido (por lista)	172								
a. Categórica Externa Resiliencia Secundaria =<=Pc 25									

Tabla 326. Categórica Externa Resiliencia (Secundaria = Pc 25 a Pc 75)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Asimetría	Curtosis	
					Desviación	Asimetría		Desv.	Curtosis
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error	Estadístico	Error
¿Tu clase es un lugar agradable?	311	1	4	2,77	0,892	-0,358	0,138	-0,572	0,276
¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/as?	313	1	4	2,72	0,826	-0,131	0,138	-0,563	0,275
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	311	1	4	2,60	0,843	-0,056	0,138	-0,593	0,276
¿En tu clase los alumnos/as os lleváis muy bien?	312	1	4	3,04	0,805	-0,529	0,138	-0,223	0,275
¿La mayor parte de tus compañeros/as dejan trabajar a los/as demás?	314	1	4	2,46	0,767	-0,031	0,138	-0,369	0,274
¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?	312	1	4	2,91	0,740	-0,377	0,138	0,016	0,275
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	311	1	4	3,13	0,749	-0,394	0,138	-0,567	0,276
¿Tus profesores/as se sienten orgullosos/as de tu clase?	311	1	4	2,35	0,805	0,018	0,138	-0,527	0,276
N válido (por lista)	300								

a. Categórica Externa Resiliencia Secundaria = Pc 25 a Pc 75

Tabla 327. Categórica Externa Resiliencia (Secundaria => Pc 75)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv. Error	Desv. Error	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
¿Tu clase es un lugar agradable?	182	1	4	2,69	0,942	-0,269	0,180	-0,796	0,358
¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/as?	182	1	4	2,62	0,824	-0,154	0,180	-0,471	0,358
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	183	1	4	2,65	0,811	-0,216	0,180	-0,387	0,357
¿En tu clase los alumnos/as os lleváis muy bien?	180	1	4	2,97	0,918	-0,733	0,181	-0,163	0,360
¿La mayor parte de tus compañeros/as dejan trabajar a los/as demás?	182	1	4	2,49	0,806	-0,156	0,180	-0,466	0,358
¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?	182	1	4	2,86	0,848	-0,491	0,180	-0,236	0,358
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	178	1	4	3,28	0,779	-0,960	0,182	0,602	0,362
¿Tus profesores/as se sienten orgullosos/as de tu clase?	180	1	4	2,36	0,938	0,122	0,181	-0,866	0,360
N válido (por lista)	171								
a. Categórica Externa Resiliencia Secundaria =>75									

Tabla 328. Categórica Interna Primaria. Rangos

		N	Rango Promedio
<i>¿Tu clase es un lugar agradable?</i>	<=Pc25	52	98,05
	Pc 25 a Pc 75	133	129,20
	>Pc 75	62	134,60
	Total		247
<i>¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/as?</i>	<=Pc25	52	115,79
	Pc 25 a Pc 75	137	126,08
	>Pc 75	63	136,26
	Total		252
<i>¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?</i>	<=Pc25	54	125,99
	Pc 25 a Pc 75	136	123,61
	>Pc 75	63	135,17
	Total		253
<i>¿La mayor parte de tus compañeros/as dejan trabajar a los/as demás?</i>	<=Pc25	54	113,43
	Pc 25 a Pc 75	136	131,28
	>Pc 75	63	129,40
	Total		253
<i>¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?</i>	<=Pc25	53	106,99
	Pc 25 a Pc 75	137	128,76
	>Pc 75	63	140,01
	Total		253
<i>¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?</i>	<=Pc25	54	117,71
	Pc 25 a Pc 75	137	127,53
	>Pc 75	63	135,83
	Total		254
<i>¿Tus profesores/as se sienten orgullosos/as de tu clase?</i>	<=Pc25	53	120,06
	Pc 25 a Pc 75	136	123,31
	>Pc 75	63	138,81
	Total		252

Tabla 329. Categórica Interna Primaria. Estadísticos de prueba

	¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/a?	¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	¿En tu clase los alumnos/as os lleváis os muy bien?	¿La mayor parte de tus compañeros/ as dejan trabajar a los/as demás?	¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?	¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	¿Tus profesores/as se sienten orgullosos/as de tu clase?	
H de								
Kruskal- Wallis	10,972	2,808	1,379	2,856	6,761	2,096	5,599	0,356
Gl	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. Asintótica	0,004	0,246	0,502	0,240	0,034	0,351	0,061	0,837

Tabla 330. Categórica Externa Primaria. Rangos

		N	Rango Promedio
<i>¿Tu clase es un lugar agradable?</i>	<=Pc25	52	98,05
	Pc 25 a Pc 75	119	130,10
	>Pc 75	76	132,20
	Total		247
<i>¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/as?</i>	<=Pc25	52	115,79
	Pc 25 a Pc 75	122	125,68
	>Pc 75	78	134,92
	Total		252
<i>¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?</i>	<=Pc25	54	125,99
	Pc 25 a Pc 75	121	121,80
	>Pc 75	78	135,76
	Total		253
<i>¿La mayor parte de tus compañeros/as dejan trabajar a los/as demás?</i>	<=Pc25	54	113,43
	Pc 25 a Pc 75	121	129,73
	>Pc 75	78	132,16
	Total		253
<i>¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?</i>	<=Pc25	53	106,99
	Pc 25 a Pc 75	122	126,71
	>Pc 75	78	141,05
	Total		253
<i>¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?</i>	<=Pc25	54	117,71
	Pc 25 a Pc 75	122	124,81
	>Pc 75	78	138,48
	Total		254
<i>¿Tus profesores/as se sienten orgullosos/as de tu clase?</i>	<=Pc25	53	120,06
	Pc 25 a Pc 75	121	122,17
	>Pc 75	78	137,59
	Total		252

Tabla 331. Categórica Externa Primaria. Estadísticos de prueba

	¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/a s?	¿En tu clase los profesores/a s y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	¿En tu clase los alumnos/as os lleváis os muy bien?	¿La mayor parte de tus compañeros/ as dejan trabajar a los/as demás?	¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?	¿Tus profesores/a s se interesan por lo que aprendéis?	¿Tus profesores/a s se sienten orgullosos/as de tu clase?	
H de Kruskal- Wallis	10,725	2,711	2,205	2,884	7,666	3,393	5,994	1,059
gl	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,005	0,258	0,332	0,236	0,022	0,183	0,050	0,589

Tabla 332. Categórica Interna Secundaria. Rangos

		N	Rango Promedio
<i>¿Tu clase es un lugar agradable?</i>	<=Pc25	123	306,23
	Pc 25 a Pc 75	421	347,99
	>Pc 75	128	327,80
	Total		672
<i>¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/as?</i>	<=Pc25	125	309,74
	Pc 25 a Pc 75	422	348,51
	>Pc 75	129	333,61
	Total		676
<i>¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?</i>	<=Pc25	124	301,26
	Pc 25 a Pc 75	421	339,75
	>Pc 75	129	364,99
	Total		674
<i>¿La mayor parte de tus compañeros/as dejan trabajar a los/as demás?</i>	<=Pc25	122	324,69
	Pc 25 a Pc 75	421	342,20
	>Pc 75	127	323,66
	Total		670
<i>¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?</i>	<=Pc25	125	309,66
	Pc 25 a Pc 75	424	345,73
	>Pc 75	128	345,37
	Total		677
<i>¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?</i>	<=Pc25	124	297,71
	Pc 25 a Pc 75	422	349,45
	>Pc 75	128	336,64
	Total		674
<i>¿Tus profesores/as se sienten orgullosos/as de tu clase?</i>	<=Pc25	124	286,61
	Pc 25 a Pc 75	420	331,67
	>Pc 75	125	394,20
	Total		669

Tabla 333. Categórica Interna Primaria. Estadísticos de prueba

	¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/a s?	¿En tu clase los profesores/a s y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	¿En tu clase los alumnos/as os lleváis os muy bien?	¿La mayor parte de tus compañeros/ as dejan trabajar a los/as demás?	¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?	¿Tus profesores/a s se interesan por lo que aprendéis?	¿Tus profesores/a s se sienten orgullosos/as de tu clase?	
H de Kruskal- Wallis	5,301	4,458	7,833	1,571	4,000	8,071	22,963	2,258
gl	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,071	0,108	0,020	0,456	0,135	0,018	0,000	0,323

Tabla 334. Categórica Externa Secundaria. Rangos

		N	Rango Promedio
<i>¿Tu clase es un lugar agradable?</i>	<=Pc25	179	311,09
	Pc 25 a Pc 75	311	351,41
	>Pc 75	182	336,02
	Total		672
<i>¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/as?</i>	<=Pc25	181	321,12
	Pc 25 a Pc 75	313	352,49
	>Pc 75	182	331,74
	Total		676
<i>¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?</i>	<=Pc25	180	312,76
	Pc 25 a Pc 75	311	342,08
	>Pc 75	183	354,05
	Total		674
<i>¿La mayor parte de tus compañeros/as dejan trabajar a los/as demás?</i>	<=Pc25	178	325,92
	Pc 25 a Pc 75	312	341,66
	>Pc 75	180	334,31
	Total		670
<i>¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?</i>	<=Pc25	181	331,96
	Pc 25 a Pc 75	314	338,75
	>Pc 75	182	346,44
	Total		677
<i>¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?</i>	<=Pc25	180	312,40
	Pc 25 a Pc 75	312	349,07

*Diseño y Validación de un Instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria:
evaluación de sistemas educativos*

	>Pc 75	182	342,49
	Total		674
	<=Pc25	180	299,47
<i>¿Tus profesores/as se sienten orgullosos/as de tu clase?</i>	Pc 25 a Pc 75	311	333,16
	>Pc 75	178	374,14
	Total		669

Tabla 335. Categórica Externa Secundaria. Estadísticos de prueba

	¿Tu clase es un lugar agradable?	¿En tu clase los alumnos/as tenéis muy buena comunicación con los profesores/as?	¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	¿En tu clase los alumnos/as os lleváis muy bien?	¿La mayor parte de tus compañeros/as dejas trabajar a los/as demás?	¿Los/as estudiantes colaboráis muy bien entre vosotros/as?	¿Tus profesores/a se interesan por lo que aprendéis?	¿Tus profesores/as se sienten orgullosos/as de tu clase?
H de Kruskal-Wallis	5,503	3,724	4,979	0,876	0,578	5,021	15,693	0,858
gl	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,064	0,155	0,083	0,645	0,749	0,081	0,000	0,651

**Anexo 5. Descriptivos de las variables de CONVIVENCIA
para los grupos establecidos por las variables
categorizadas en cada dimensión (Interna y Externa) en
Primaria y Secundaria.**

Tabla 336. Categórica Interna Resiliencia (Primaria=<=25)

<i>Estadísticos descriptivos^a</i>									
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Desv. Error</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Desv. Error</i>
	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	52	1	4	2,54	0,917	-0,038	0,330	-0,753	0,650
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	52	1	4	2,08	1,045	0,592	0,330	-0,820	0,650
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	52	1	4	2,77	0,942	-0,099	0,330	-1,007	0,650
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	52	1	4	1,92	1,026	0,838	0,330	-0,443	0,650
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	52	1	4	2,81	1,049	-0,341	0,330	-1,093	0,650
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?</i>	51	1	4	1,82	1,053	0,903	0,333	-0,575	0,656
<i>N válido (por lista)</i>	50								

a. Categórica Interna Resiliencia Primaria = <=Pc25

Tabla 337. Categórica Interna Resiliencia (Primaria =Pc 25 a Pc 75)

<i>Estadísticos descriptivos^a</i>									
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Desv. Error</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Desv. Error</i>
	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	134	1	4	2,63	0,763	0,027	0,209	-0,392	0,416
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	135	1	4	1,93	0,959	0,820	0,209	-0,262	0,414
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	137	1	4	2,55	0,915	0,325	0,207	-0,870	0,411
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	137	1	4	1,74	0,902	1,157	0,207	0,573	0,411
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	137	1	4	3,11	0,846	-0,433	0,207	-0,917	0,411
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?</i>	136	1	4	1,74	0,937	1,213	0,208	0,572	0,413
<i>N válido (por lista)</i>	131								

a. Categórica Interna Resiliencia Primaria Pc 25 a Pc 75

Tabla 338. Categórica Interna Resiliencia (Primaria => Pc 75)

<i>Estadísticos descriptivos^a</i>									
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Desv. Error</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Desv. Error</i>
	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	63	1	4	3,14	0,840	-0,448	0,302	-0,981	0,595
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	62	1	4	2,06	1,186	0,665	0,304	-1,112	0,599
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	61	1	4	2,38	1,035	0,201	0,306	-1,083	0,604
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	62	1	4	1,69	0,879	1,100	0,304	0,354	0,599
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	63	1	4	3,38	0,851	-1,320	0,302	1,055	0,595
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?</i>	62	1	4	1,68	1,004	1,298	0,304	0,419	0,599
<i>N válido (por lista)</i>	61								

a. Categórica Interna Resiliencia Primaria => Pc 75

Tabla 339. Categórica Externa Resiliencia (Primaria =<= Pc 25)

Estadísticos descriptivos ^a										
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Asimetría		Curtosis	
					Desviación	Estadístico	Error	Estadístico	Error	
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?	52	1	4	2,53	0,912	-0,031	0,330	-0,753	0,640	
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?	52	1	4	2,08	1,045	0,592	0,330	-0,820	0,650	
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?	52	1	4	2,76	0,943	-0,098	0,330	-1,006	0,650	
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?	52	1	4	1,92	1,026	0,838	0,330	-0,443	0,650	
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?	52	1	4	2,80	1,040	-0,341	0,330	-1,093	0,650	
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?	51	1	4	1,82	1,053	0,903	0,333	-0,575	0,656	
N válido (por lista)	50									

a. Categórica Externa Resiliencia Primaria =<= Pc 25

Tabla 340. Categórica Externa Resiliencia (Primaria = Pc 25 a Pc 75)

<i>Estadísticos descriptivos^a</i>									
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Desv. Error</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Desv. Error</i>
	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	119	1	4	2,61	0,750	0,062	0,222	-0,357	0,440
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	121	1	4	1,90	0,917	0,860	0,220	-0,010	0,437
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	122	1	4	2,53	0,892	0,361	0,219	-0,776	0,435
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	122	1	4	1,75	0,930	1,139	0,219	0,418	0,435
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	122	1	4	3,07	0,850	-0,372	0,219	-0,934	0,435
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?</i>	121	1	4	1,71	0,917	1,269	0,220	0,805	0,437
<i>N válido (por lista)</i>	117								

a. Categórica Externa Resiliencia Primaria = Pc 25 a Pc 75

Tabla 341. Categórica Externa Resiliencia (Primaria => Pc 75)

Estadísticos descriptivos ^a									
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv. Error	Desv. Error	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?	78	1	4	3,08	0,849	-0,410	0,272	-0,858	0,538
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?	76	1	4	2,08	1,197	0,610	0,276	-1,214	0,545
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?	76	1	4	2,43	1,050	0,179	0,276	-1,144	0,545
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?	77	1	4	1,68	0,834	1,097	0,274	0,522	0,541
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?	78	1	4	3,40	0,827	-1,289	0,272	0,962	0,538
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?	77	1	4	1,73	1,021	1,185	0,274	0,112	0,541
N válido (por lista)	75								

a. Categórica Externa Resiliencia Primaria => Pc 75

Tabla 342. Categórica Interna Resiliencia (Secundaria =<= Pc 25)

<i>Estadísticos descriptivos^a</i>									
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Desv. Error</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Desv. Error</i>
	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	125	1	4	2,29	0,791	0,131	0,217	-0,410	0,430
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	125	1	4	1,58	0,844	1,325	0,217	0,866	0,430
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	124	1	4	2,09	0,796	0,428	0,217	-0,146	0,431
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	124	1	4	1,37	0,644	1,891	0,217	3,750	0,431
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	124	1	4	2,54	0,759	-0,025	0,217	-0,311	0,431
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?</i>	124	1	4	2,06	1,015	0,645	0,217	-0,672	0,431
<i>N válido (por lista)</i>	123								

a. Categórica Interna Resiliencia Secundaria =<= Pc 25

Tabla 343. Categórica Interna Resiliencia (Secundaria = Pc 25 a Pc 75)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		Desv. Error
					Desviación	Asimetría	Estadístico	Desv. Error	
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?	424	1	4	2,37	0,695	0,086	0,119	-0,188	0,237
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?	423	1	4	1,48	0,808	1,765	0,119	2,423	0,237
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?	423	1	4	2,08	0,913	0,698	0,119	-0,195	0,237
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?	424	1	4	1,32	0,613	2,096	0,119	4,621	0,237
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?	423	1	4	2,65	0,786	0,070	0,119	-0,537	0,237
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?	422	1	4	1,79	0,928	0,987	0,119	0,018	0,237
N válido (por lista)	420								

a. Categórica Interna Resiliencia Secundaria =Pc 25 a Pc 75

Tabla 344. Categórica Interna Resiliencia (Secundaria =>Pc 75)

<i>Estadísticos descriptivos^a</i>									
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Desv. Error</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Desv. Error</i>
	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	128	1	4	2,36	0,740	0,023	0,214	-0,303	0,425
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	128	1	4	1,51	0,851	1,688	0,214	1,992	0,425
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	128	1	4	2,21	0,820	0,462	0,214	-0,124	0,425
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	128	1	4	1,30	0,583	2,020	0,214	4,160	0,425
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	127	1	4	2,61	0,837	0,028	0,215	-0,598	0,427
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?</i>	128	1	4	1,97	1,115	0,720	0,214	-0,932	0,425
<i>N válido (por lista)</i>	127								

a. Categórica Interna Resiliencia Secundaria =>Pc 75

Tabla 345. Categórica Externa Resiliencia (Secundaria =<=Pc 25)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv. Error	Estadístico	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?	181	1	4	2,34	0,754	0,059	0,181	-0,341	0,359
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?	181	1	4	1,59	0,882	1,408	0,181	1,001	0,359
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?	180	1	4	2,10	0,885	0,585	0,181	-0,255	0,360
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?	180	1	4	1,38	0,670	1,866	0,181	3,250	0,360
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?	180	1	4	2,58	0,724	-0,052	0,181	-0,240	0,360
Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?	180	1	4	1,98	1,000	0,780	0,181	-0,439	0,360
N válido (por lista)	179								

a. Categórica Externa Resiliencia Secundaria =<=Pc 25

Tabla 346. Categórica Externa Resiliencia (Secundaria = Pc 25 a Pc 75)

<i>Estadísticos descriptivos^a</i>									
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Desv. Error</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Desv. Error</i>
	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	314	1	4	2,36	0,698	0,113	0,138	-0,166	0,274
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	314	1	4	1,44	0,761	1,856	0,138	3,002	0,274
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	314	1	4	2,07	0,878	0,655	0,138	-0,121	0,274
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	314	1	4	1,30	0,575	2,215	0,138	5,647	0,274
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	313	1	4	2,64	0,792	0,108	0,138	-0,575	0,275
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?</i>	312	1	4	1,78	0,923	0,989	0,138	0,025	0,275
<i>N válido (por lista)</i>	311								

a. Categórica Externa Resiliencia Secundaria = Pc 25 a Pc 75

Tabla 347. Categórica Externa Resiliencia (Secundaria => Pc 75)

<i>Estadísticos descriptivos^a</i>									
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Desv. Error</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Desv. Error</i>
	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Error</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Error</i>
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	182	1	4	2,35	0,733	0,036	0,180	-0,297	0,358
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	181	1	4	1,52	0,860	1,618	0,181	1,701	0,359
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	181	1	4	2,18	0,864	0,590	0,181	-0,135	0,359
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	182	1	4	1,34	0,615	1,946	0,180	3,782	0,358
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	181	1	4	2,62	0,852	0,005	0,181	-0,654	0,359
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?</i>	182	1	4	1,92	1,066	0,774	0,180	-0,761	0,358
<i>N válido (por lista)</i>	180								

a. Categórica Externa Resiliencia Secundaria =>75

Tabla 348. Categórica Interna Primaria. Rangos

		N	Rango Promedio
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	<=Pc25	52	110,50
	Pc 25 a Pc 75	134	115,78
	>Pc 75	63	156,59
	Total		249
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	<=Pc25	52	131,20
	Pc 25 a Pc 75	135	122,28
	>Pc 75	62	125,72
	Total		249
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	<=Pc25	52	141,46
	Pc 25 a Pc 75	137	124,80
	>Pc 75	61	113,47
	Total		250
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	<=Pc25	52	135,82
	Pc 25 a Pc 75	137	124,47
	>Pc 75	62	121,14
	Total		251
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	<=Pc25	52	106,31
	Pc 25 a Pc 75	137	124,30
	>Pc 75	63	147,95
	Total		252
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les</i>	<=Pc25	51	128,53
	Pc 25 a Pc 75	136	126,67

*Diseño y Validación de un Instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria:
evaluación de sistemas educativos*

<i>divierte insultar o pegar a algún/a</i>	<i>>Pc 75</i>	62	118,44
<i>compañero/a?</i>	Total		249

Tabla 349. Categórica Interna Primaria. Estadísticos de prueba

	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/ AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/ AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/ AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/ AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/ AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/ AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?</i>
H de Kruskal-Wallis	10,972	2,808	1,379	2,856	6,761	2,096
GI	2	2	2	2	2	2
Sig. Asintótica	0,004	0,246	0,502	0,240	0,034	0,351

Tabla 350. Categórica Externa Primaria. Rangos

		N	Rango Promedio
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	<=Pc25	52	110,50
	Pc 25 a Pc 75	119	113,87
	>Pc 75	78	151,65
	Total		249
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	<=Pc25	52	131,20
	Pc 25 a Pc 75	121	121,57
	>Pc 75	76	126,22
	Total		249
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	<=Pc25	52	141,46
	Pc 25 a Pc 75	122	123,90
	>Pc 75	76	117,15
	Total		250
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	<=Pc25	52	135,82
	Pc 25 a Pc 75	122	124,93
	>Pc 75	77	121,06
	Total		251
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	<=Pc25	52	106,31
	Pc 25 a Pc 75	122	120,80
	>Pc 75	78	148,88
	Total		252
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les</i>	<=Pc25	51	128,53
	Pc 25 a Pc 75	121	125,35

<i>divierte insultar o pegar a algún/a</i>	<i>>Pc 75</i>	77	122,11
<i>compañero/a?</i>	Total		249

Tabla 351. Categórica Externa Primaria. Estadísticos de prueba

	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/ AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/ AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/ AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/ AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/ AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/ AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?</i>
H de Kruskal- Wallis	10,725	2,711	2,205	2,884	7,666	3,393
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,005	0,258	0,332	0,236	0,022	0,183

Tabla 352. Categórica Interna Secundaria. Rangos

		N	Rango Promedio
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	<=Pc25	125	323,73
	Pc 25 a Pc 75	424	342,61
	>Pc 75	128	341,96
	Total		677
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	<=Pc25	125	357,81
	Pc 25 a Pc 75	423	333,33
	>Pc 75	128	336,72
	Total		676
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	<=Pc25	124	340,03
	Pc 25 a Pc 75	423	329,30
	>Pc 75	128	364,77
	Total		675
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	<=Pc25	124	349,85
	Pc 25 a Pc 75	424	336,73
	>Pc 75	128	333,37
	Total		676
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	<=Pc25	124	321,54
	Pc 25 a Pc 75	423	342,98
	>Pc 75	127	334,85
	Total		674
	<=Pc25	124	374,20
	Pc 25 a Pc 75	422	324,24

*Diseño y Validación de un Instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria:
evaluación de sistemas educativos*

<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase</i>	<i>>Pc 75</i>	<i>128</i>	<i>345,66</i>
<i>hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar</i>	<i>Total</i>		<i>674</i>
<i>o pegar a algún/a compañero/a?</i>			

Tabla 353. Categórica Interna Primaria. Estadísticos de prueba^{ab}

	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?</i>
H de Kruskal-Wallis	1,124	2,191	3,812	0,915	1,375	7,565
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,570	0,334	0,149	0,633	0,503	0,023

Prueba de Kruskal Wallis

Variable de agrupación: Categórica INTERNA Resiliencia Secundaria

Tabla 354. Categórica Externa Secundaria. Rangos

		N	Rango Promedio
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	<=Pc25	181	336,15
	Pc 25 a Pc 75	314	340,86
	>Pc 75	182	338,63
	Total		677
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	<=Pc25	181	353,83
	Pc 25 a Pc 75	314	328,72
	>Pc 75	181	340,14
	Total		676
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	<=Pc25	180	336,26
	Pc 25 a Pc 75	314	330,07
	>Pc 75	181	353,49
	Total		675
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	<=Pc25	180	348,16
	Pc 25 a Pc 75	314	331,93
	>Pc 75	182	340,28
	Total		676
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	<=Pc25	180	330,16
	Pc 25 a Pc 75	313	341,55
	>Pc 75	181	336,15
	Total		314
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les</i>	<=Pc25	182	338,63
	Pc 25 a Pc 75	677	

<i>divierte insultar o pegar a algún/a</i>	>Pc 75	181	353,83
<i>compañero/a?</i>	Total		314

Tabla 355. Categórica Externa Secundaria. Estadísticos de prueba^{ab}

	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/ AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/ AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/ AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/ AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/ AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/ AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?</i>
H de Kruskal-Wallis	0,081	2,743	1,957	1,367	0,452	4,941
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,960	0,254	0,376	0,505	0,798	0,085

Prueba de Kruskal Wallis

Variable de agrupación: Categórica INTERNA Resiliencia Secundaria

**Anexo 6. Descriptivos de las variables de METODOLOGÍA
DIDÁCTICA Y DE EVALUACIÓN para los grupos
establecidos por las variables categorizadas en cada
dimensión (Interna y Externa) en Primaria y Secundaria.**

Tabla 356. Categórica Interna Resiliencia (Primaria= \leq 25)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.	Asimetría	Curtosis	Desv.	Desv.
					Desviación				
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	51	1	4	2,75	1,181	-0,315	0,333	-1,421	0,656
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	51	1	4	2,49	1,223	-0,011	0,333	-1,593	0,656
¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	51	1	4	3,02	1,122	-0,658	0,333	-1,052	0,656
¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	52	1	4	2,54	1,260	-0,029	0,330	-1,670	0,650
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	52	1	4	2,54	1,093	-0,196	0,330	-1,258	0,650
Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	53	1	4	2,91	1,043	-0,440	0,327	-1,052	0,644
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	53	1	4	3,08	0,937	-0,882	0,327	0,044	0,644
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	51	1	4	3,37	0,958	-1,536	0,333	1,372	0,656
N válido (por lista)	45								

a. Categórica Interna Resiliencia Primaria = \leq Pc25

Tabla 357. Categórica Interna Resiliencia (Primaria =Pc 25 a Pc 75)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv.	Desv.	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error	Estadístico	Error
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	137	1	4	2,82	1,038	-0,427	0,207	-0,980	0,411
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	136	1	4	2,51	1,167	0,025	0,208	-1,470	0,413
¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	134	1	4	3,10	1,010	-0,819	0,209	-0,499	0,416
¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	135	1	4	2,60	1,154	-0,085	0,209	-1,441	0,414
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	134	1	4	2,88	1,144	-0,558	0,209	-1,137	0,416
Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	132	1	4	3,33	0,953	-1,288	0,211	0,564	0,419
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	133	1	4	3,41	0,854	-1,505	0,210	1,610	0,417
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	132	1	4	3,66	0,708	-2,285	0,211	4,907	0,419
N válido (por lista)	121								

a. Categórica Interna Resiliencia Primaria Pc 25 a Pc 75

Tabla 358. Categórica Interna Resiliencia (Primaria => Pc 75)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.	Asimetría	Curtosis		
					Desviación		Desv.	Error	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error	
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	63	1	4	2,92	1,182	-0,569	0,302	-1,240	0,595
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	62	1	4	2,53	1,277	-0,074	0,304	-1,694	0,599
¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	61	1	4	3,43	1,024	-1,527	0,306	0,825	0,604
¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	62	1	4	3,00	1,201	-0,587	0,304	-1,346	0,599
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	62	1	4	3,13	1,180	-0,938	0,304	-0,762	0,599
Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	63	1	4	3,41	0,944	-1,521	0,302	1,200	0,595
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	62	1	4	3,58	0,780	-2,099	0,304	4,104	0,599
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	62	1	4	3,74	0,676	-2,927	0,304	8,415	0,599
N válido (por lista)	56								
a. Categórica Interna Resiliencia Primaria => Pc 75									

Tabla 359. Categórica Externa Resiliencia (Primaria =<= Pc 25)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv. Error	Desv. Error	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	51	1	4	2,75	1,181	-0,315	0,333	-1,421	0,656
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	51	1	4	2,49	1,223	-0,011	0,333	-1,593	0,656
¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	51	1	4	3,02	1,122	-0,658	0,333	-1,052	0,656
¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	52	1	4	2,54	1,260	-0,029	0,330	-1,670	0,650
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	52	1	4	2,54	1,093	-0,196	0,330	-1,258	0,650
Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	53	1	4	2,91	1,043	-0,440	0,327	-1,052	0,644
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	53	1	4	3,08	0,937	-0,882	0,327	0,044	0,644
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	51	1	4	3,37	0,958	-1,536	0,333	1,372	0,656
N válido (por lista)	45								

a. Categórica Externa Resiliencia Primaria =<= Pc 25

Tabla 360. Categórica Externa Resiliencia (Primaria = Pc 25 a Pc 75)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.	Asimetría	Curtosis		
					Desviación		Desv. Error	Estadístico	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	122	1	4	2,75	1,031	-0,363	0,219	-0,998	0,435
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	121	1	4	2,50	1,177	0,021	0,220	-1,490	0,437
¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	119	1	4	3,04	1,020	-0,719	0,222	-0,669	0,440
¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	120	1	4	2,57	1,158	-0,049	0,221	-1,450	0,438
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	119	1	4	2,94	1,115	-0,629	0,222	-0,997	0,440
Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	118	1	4	3,31	0,940	-1,234	0,223	0,478	0,442
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	118	1	4	3,40	0,849	-1,467	0,223	1,571	0,442
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	117	1	4	3,64	0,737	-2,213	0,224	4,407	0,444
N válido (por lista)	107								

a. Categórica Externa Resiliencia Primaria = Pc 25 a Pc 75

Tabla 361. Categórica Externa Resiliencia (Primaria => Pc 75)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv. Error	Desv. Error	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	78	1	4	3,00	1,151	-0,682	0,272	-1,056	0,538
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	77	1	4	2,53	1,242	-0,055	0,274	-1,624	0,541
¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	76	1	4	3,45	0,985	-1,611	0,276	1,214	0,545
¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	77	1	4	2,97	1,181	-0,540	0,274	-1,344	0,541
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	77	1	4	2,99	1,230	-0,715	0,274	-1,170	0,541
Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	77	1	4	3,42	0,965	-1,561	0,274	1,234	0,541
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	77	1	4	3,57	0,802	-2,047	0,274	3,653	0,541
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	77	1	4	3,75	0,632	-2,971	0,274	9,137	0,541
N válido (por lista)	70								

a. Categórica Externa Resiliencia Primaria => Pc 75

Tabla 362. Categórica Interna Resiliencia (Secundaria =<= Pc 25)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	Asimetría	Curtosis		
							Desv. Error	Desv. Error	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	124	1	4	2,17	1,018	0,311	0,217	-1,086	0,431
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	124	1	4	1,96	0,949	0,545	0,217	-0,813	0,431
¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	124	1	4	2,77	0,873	-0,287	0,217	-0,571	0,431
¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	124	1	4	2,57	0,894	-0,083	0,217	-0,715	0,431
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	124	1	4	2,27	0,923	0,056	0,217	-0,950	0,431
Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	124	1	4	2,60	0,901	0,010	0,217	-0,784	0,431
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	124	1	4	2,67	0,814	-0,425	0,217	-0,204	0,431
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	120	1	4	2,89	0,731	-0,223	0,221	-0,227	0,438
N válido (por lista)	120								

a. Categórica Externa Resiliencia Primaria =<= Pc 25

Tabla 363. Categórica Interna Resiliencia (Secundaria = Pc 25 a Pc 75)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv. Error	Desv. Error	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	422	1	4	1,86	0,836	0,620	0,119	-0,447	0,237
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	422	1	4	1,71	0,867	1,013	0,119	0,122	0,237
¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	420	1	4	3,08	0,835	-0,519	0,119	-0,517	0,238
¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	420	1	4	2,75	0,955	-0,282	0,119	-0,856	0,238
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	418	1	4	2,46	1,050	0,002	0,119	-1,197	0,238
Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	421	1	4	2,76	0,926	-0,288	0,119	-0,770	0,237
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	421	1	4	2,79	0,886	-0,322	0,119	-0,611	0,237
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	416	1	4	3,03	0,731	-0,499	0,120	0,198	0,239
N válido (por lista)	410								

a. Categórica Externa Resiliencia Primaria = Pc 25 a Pc 75

Tabla 364. Categórica Interna Resiliencia (Secundaria =>Pc 75)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv. Error	Desv. Error	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	129	1	4	2,02	0,948	0,625	0,213	-0,508	0,423
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	129	1	4	1,83	0,902	0,928	0,213	0,093	0,423
¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	126	1	4	3,14	0,918	-0,856	0,216	-0,128	0,428
¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	129	1	4	2,91	0,980	-0,520	0,213	-0,738	0,423
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	129	1	4	2,55	1,166	-0,049	0,213	-1,465	0,423
Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	129	1	4	2,91	0,952	-0,379	0,213	-0,902	0,423
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	129	1	4	2,95	0,909	-0,478	0,213	-0,621	0,423
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	126	1	4	3,30	0,783	-0,996	0,216	0,598	0,428
N válido (por lista)	123								

a. Categórica Externa Resiliencia Primaria =>Pc 75

Tabla 365. Categórica Externa Resiliencia (Secundaria =<=Pc 25)

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv. Error	Estadístico	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	180	1	4	2,09	0,990	0,403	0,181	-0,972	0,360
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	180	1	4	1,88	0,937	0,699	0,181	-0,600	0,360
¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	180	1	4	2,87	0,861	-0,322	0,181	-0,591	0,360
¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	179	1	4	2,59	0,904	-0,146	0,182	-0,733	0,361
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	180	1	4	2,31	0,940	0,128	0,181	-0,908	0,360
Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	180	1	4	2,63	0,858	0,034	0,181	-0,706	0,360
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	180	1	4	2,68	0,829	-0,362	0,181	-0,320	0,360
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	176	1	4	2,91	0,719	-0,236	0,183	-0,181	0,364
N válido (por lista)	175								

a. Categórica Externa Resiliencia Primaria =<=Pc 25

Tabla 366. Categórica Externa Resiliencia (Secundaria = Pc 25 a Pc 75)

<i>Estadísticos descriptivos^a</i>									
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Desv. Error</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Desv. Error</i>
	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	314	1	4	2,36	0,698	0,113	0,138	-0,166	0,274
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	314	1	4	1,44	0,761	1,856	0,138	3,002	0,274
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	314	1	4	2,07	0,878	0,655	0,138	-0,121	0,274
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	314	1	4	1,30	0,575	2,215	0,138	5,647	0,274
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	313	1	4	2,64	0,792	0,108	0,138	-0,575	0,275
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?</i>	312	1	4	1,78	0,923	0,989	0,138	0,025	0,275
<i>N válido (por lista)</i>	311								

a. Categórica Externa Resiliencia Secundaria = Pc 25 a Pc 75

Tabla 367. Categórica Externa Resiliencia (Secundaria => Pc 75)

<i>Estadísticos descriptivos^a</i>									
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Desv. Error</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Desv. Error</i>
	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	182	1	4	2,35	0,733	0,036	0,180	-0,297	0,358
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	181	1	4	1,52	0,860	1,618	0,181	1,701	0,359
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	181	1	4	2,18	0,864	0,590	0,181	-0,135	0,359
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	182	1	4	1,34	0,615	1,946	0,180	3,782	0,358
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	181	1	4	2,62	0,852	0,005	0,181	-0,654	0,359
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?</i>	182	1	4	1,92	1,066	0,774	0,180	-0,761	0,358
<i>N válido (por lista)</i>	180								

a. Categórica Externa Resiliencia Secundaria =>75

Tabla 368. Categórica Interna Primaria. Rangos

		N	Rango Promedio
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	<=Pc25	52	110,50
	Pc 25 a Pc 75	134	115,78
	>Pc 75	63	156,59
	Total		249
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	<=Pc25	52	131,20
	Pc 25 a Pc 75	135	122,28
	>Pc 75	62	125,72
	Total		249
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	<=Pc25	52	141,46
	Pc 25 a Pc 75	137	124,80
	>Pc 75	61	113,47
	Total		250
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	<=Pc25	52	135,82
	Pc 25 a Pc 75	137	124,47
	>Pc 75	62	121,14
	Total		251
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	<=Pc25	52	106,31
	Pc 25 a Pc 75	137	124,30
	>Pc 75	63	147,95
	Total		252
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les</i>	<=Pc25	51	128,53
	Pc 25 a Pc 75	136	126,67

*Diseño y Validación de un Instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria:
evaluación de sistemas educativos*

<i>divierte insultar o pegar a algún/a</i>	<i>>Pc 75</i>	62	118,44
<i>compañero/a?</i>	Total		249

Tabla 369. Categórica Interna Primaria. Estadísticos de prueba

	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?</i>
H de Kruskal- Wallis	10,972	2,808	1,379	2,856	6,761	2,096
Gl	2	2	2	2	2	2
Sig. Asintótica	0,004	0,246	0,502	0,240	0,034	0,351

Tabla 370. Categórica Externa Primaria. Rangos

		N	Rango Promedio
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	<=Pc25	52	110,50
	Pc 25 a Pc 75	119	113,87
	>Pc 75	78	151,65
	Total		249
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	<=Pc25	52	131,20
	Pc 25 a Pc 75	121	121,57
	>Pc 75	76	126,22
	Total		249
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	<=Pc25	52	141,46
	Pc 25 a Pc 75	122	123,90
	>Pc 75	76	117,15
	Total		250
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	<=Pc25	52	135,82
	Pc 25 a Pc 75	122	124,93
	>Pc 75	77	121,06
	Total		251
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	<=Pc25	52	106,31
	Pc 25 a Pc 75	122	120,80
	>Pc 75	78	148,88
	Total		252
<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les</i>	<=Pc25	51	128,53
	Pc 25 a Pc 75	121	125,35

<i>divierte insultar o pegar a algún/a</i>	<i>>Pc 75</i>	77	122,11
<i>compañero/a?</i>	Total		249

Tabla 371. Categórica Externa Primaria. Estadísticos de prueba

	<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	<i>Por favor, dinos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?</i>
H de Kruskal- Wallis	10,725	2,711	2,205	2,884	7,666	3,393
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,005	0,258	0,332	0,236	0,022	0,183

Tabla 372. Categórica Interna Secundaria. Rangos

		N	Rango Promedio
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	<=Pc25	125	323,73
	Pc 25 a Pc 75	424	342,61
	>Pc 75	128	341,96
	Total		677
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	<=Pc25	125	357,81
	Pc 25 a Pc 75	423	333,33
	>Pc 75	128	336,72
	Total		676
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	<=Pc25	124	340,03
	Pc 25 a Pc 75	423	329,30
	>Pc 75	128	364,77
	Total		675
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	<=Pc25	124	349,85
	Pc 25 a Pc 75	424	336,73
	>Pc 75	128	333,37
	Total		676
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	<=Pc25	124	321,54
	Pc 25 a Pc 75	423	342,98
	>Pc 75	127	334,85
	Total		674
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les</i>	<=Pc25	124	374,20
	Pc 25 a Pc 75	422	324,24

*Diseño y Validación de un Instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria:
evaluación de sistemas educativos*

<i>divierte insultar o pegar a algún/a</i>	<i>>Pc 75</i>	128	345,66
<i>compañero/a?</i>	Total		674

Tabla 373. Categórica Interna Primaria. Estadísticos de prueba^{ab}

	<i>Por favor, dinos si</i>	<i>Por favor, dinos si</i>	<i>Por favor, dinos si</i>	<i>Por favor, dinos si</i>	<i>Por favor, dinos si</i>	<i>Por favor, dinos si</i>
	TUS	TUS	TUS	TUS	TUS	TUS
	COMPAÑEROS/AS	COMPAÑEROS/AS	COMPAÑEROS/AS	COMPAÑEROS/AS	COMPAÑEROS/AS	COMPAÑEROS/AS
	<i>de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	<i>de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	<i>de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	<i>de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	<i>de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	<i>de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?</i>
H de Kruskal-Wallis	1,124	2,191	3,812	0,915	1,375	7,565
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,570	0,334	0,149	0,633	0,503	0,023

Prueba de Kruskal Wallis
 Variable de agrupación: Categórica INTERNA Resiliencia Secundaria

Tabla 374. Categórica Externa Secundaria. Rangos

		N	Rango Promedio
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	<=Pc25	181	336,15
	Pc 25 a Pc 75	314	340,86
	>Pc 75	182	338,63
	Total		677
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	<=Pc25	181	353,83
	Pc 25 a Pc 75	314	328,72
	>Pc 75	181	340,14
	Total		676
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	<=Pc25	180	336,26
	Pc 25 a Pc 75	314	330,07
	>Pc 75	181	353,49
	Total		675
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	<=Pc25	180	348,16
	Pc 25 a Pc 75	314	331,93
	>Pc 75	182	340,28
	Total		676
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	<=Pc25	180	330,16
	Pc 25 a Pc 75	313	341,55
	>Pc 75	181	336,15
	Total		314
<i>Por favor, dínos si TUS COMPAÑEROS/AS de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les</i>	<=Pc25	182	338,63
	Pc 25 a Pc 75	677	

<i>divierte insultar o pegar a algún/a</i>	<i>>Pc 75</i>	181	353,83
<i>compañero/a?</i>	Total		314

Tabla 375. Categórica Externa Secundaria. Estadísticos de prueba^{ab}

	<i>Por favor, dinos si</i>	<i>Por favor, dinos si</i>	<i>Por favor, dinos si</i>	<i>Por favor, dinos si</i>	<i>Por favor, dinos si</i>	<i>Por favor, dinos si</i>
	TUS	TUS	TUS	TUS	TUS	COMPañEROS/AS
	COMPañEROS/AS	COMPañEROS/AS	COMPañEROS/AS	COMPañEROS/AS	COMPañEROS/AS	COMPañEROS/AS
	<i>de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se portan bien en clase?</i>	<i>de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se meten contigo?</i>	<i>de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean entre ellos/as?</i>	<i>de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Se pelean contigo?</i>	<i>de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Respetan a su profesor/a?</i>	<i>de clase hacen alguna de estas cosas: ¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?</i>
H de Kruskal-Wallis	0,081	2,743	1,957	1,367	0,452	4,941
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,960	0,254	0,376	0,505	0,798	0,085

Prueba de Kruskal Wallis

Variable de agrupación: Categórica INTERNA Resiliencia Secundaria

**Anexo 7. Descriptivos de las variables de ESTILOS
EDUCATIVOS FAMILIARES para los grupos establecidos
por las variables categorizadas en cada dimensión
(Interna y Externa) en Primaria y Secundaria.**

Tabla 376. Categórica Interna Resiliencia Primaria = <=Pc25

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.	Asimetría	Curtosis	Desv.	Curtosis
					Desviación				
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
¿Te ayudan a estudiar?	51	1	4	2,59	1,062	-0,032	0,333	-1,215	0,656
¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?	51	1	4	3,37	0,958	-1,394	0,333	0,812	0,656
¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?	51	1	4	2,65	1,246	-0,189	0,333	-1,614	0,656
¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?	54	1	4	2,63	1,104	-0,080	0,325	-1,333	0,639
¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?	54	1	4	3,00	0,971	-0,641	0,325	-0,566	0,639
N válido (por lista)	47								

a. Categórica Interna Resiliencia Primaria = <=Pc25

Tabla 377. Categórica Interna Resiliencia Primaria = Pc25 a Pc75

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv.	Desv.	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error	Estadístico	Error
¿Te ayudan a estudiar?	135	1	4	2,87	1,068	-0,267	0,209	-1,348	0,414
¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?	137	1	4	3,51	0,875	-1,735	0,207	1,934	0,411
¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?	134	1	4	2,53	1,181	-0,017	0,209	-1,499	0,416
¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?	136	1	4	2,64	0,994	-0,004	0,208	-1,098	0,413
¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?	135	1	4	3,07	0,924	-0,537	0,209	-0,811	0,414
N válido (por lista)	132								
a. Categórica Interna Resiliencia Primaria = Pc25 a Pc75									

Tabla 378. Categórica Interna Resiliencia Primaria = >Pc75

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		Desv. Error
					Desviación	Asimetría	Estadístico	Desv. Error	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
¿Te ayudan a estudiar?	62	1	4	3,21	1,133	-1,058	0,304	-0,469	0,599
¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?	62	1	4	3,61	0,732	-1,830	0,304	2,478	0,599
¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?	60	1	4	2,55	1,294	-0,017	0,309	-1,737	0,608
¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?	63	1	4	2,83	1,025	-0,102	0,302	-1,370	0,595
¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?	62	1	4	3,19	0,938	-0,895	0,304	-0,219	0,599
N válido (por lista)	58								

a. Categórica Interna Resiliencia Primaria = >Pc75

Tabla 379. Categórica EXTERNA Resiliencia Primaria = <=Pc25

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv.	Error	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error
¿Te ayudan a estudiar?	62	1	4	3,21	1,133	-1,058	0,304	-0,469	0,599
¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?	62	1	4	3,61	0,732	-1,830	0,304	2,478	0,599
¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?	60	1	4	2,55	1,294	-0,017	0,309	-1,737	0,608
¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?	63	1	4	2,83	1,025	-0,102	0,302	-1,370	0,595
¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?	62	1	4	3,19	0,938	-0,895	0,304	-0,219	0,599
N válido (por lista)	58								

a. Categórica Interna Resiliencia Primaria = <=Pc25

Tabla 380. Categórica EXTERNA Resiliencia Primaria = Pc25 a Pc75

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv.	Desv.	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error	Estadístico	Error
¿Te ayudan a estudiar?	120	1	4	2,88	1,058	-0,266	0,221	-1,325	0,438
¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?	122	1	4	3,48	0,884	-1,630	0,219	1,579	0,435
¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?	119	1	4	2,52	1,178	-0,004	0,222	-1,493	0,440
¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?	121	1	4	2,59	0,972	0,083	0,220	-1,021	0,437
¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?	120	1	4	3,02	0,917	-0,433	0,221	-0,893	0,438
N válido (por lista)	117								

a. Categórica Interna Resiliencia Primaria = Pc25 a Pc75

Tabla 381. Categórica EXTERNA Resiliencia Primaria = >Pc75

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv.	Desv.	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error	Estadístico	Error
¿Te ayudan a estudiar?	77	1	4	3,14	1,144	-0,883	0,274	-0,820	0,541
¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?	77	1	4	3,64	0,742	-2,074	0,274	3,571	0,541
¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?	75	1	4	2,56	1,276	-0,037	0,277	-1,697	0,548
¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?	78	1	4	2,87	1,036	-0,240	0,272	-1,301	0,538
¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?	77	1	4	3,25	0,934	-1,015	0,274	0,000	0,541
N válido (por lista)	73								
a. Categórica Interna Resiliencia Primaria = >Pc75									

Tabla 382. Categórica INTERNA Resiliencia Secundaria = <=Pc25

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Asimetría	Curtosis	
					Desviación	Desv.		Error	Desv.
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error
¿Te ayudan a estudiar?	125	1	4	2,12	0,938	0,590	0,217	-0,444	0,430
¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?	125	1	4	2,99	0,946	-0,448	0,217	-0,903	0,430
¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?	124	1	4	1,97	1,043	0,764	0,217	-0,634	0,431
¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?	123	1	4	2,93	1,018	-0,373	0,218	-1,139	0,433
¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?	123	1	4	2,84	0,872	-0,204	0,218	-0,771	0,433
N válido (por lista)	120								

a. Categórica Interna Resiliencia Secundaria = <=Pc25

Tabla 383. Categórica INTERNA Resiliencia Secundaria = Pc25 a Pc75

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv.	Desv.	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error	Estadístico	Error
¿Te ayudan a estudiar?	425	1	4	2,03	0,966	0,707	0,118	-0,421	0,236
¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?	422	1	4	3,11	1,034	-0,769	0,119	-0,733	0,237
¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?	418	1	4	2,02	1,000	0,632	0,119	-0,707	0,238
¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?	424	1	4	2,94	0,937	-0,350	0,119	-0,968	0,237
¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?	423	1	4	2,88	0,867	-0,160	0,119	-0,931	0,237
N válido (por lista)	413								
a. Categórica Interna Resiliencia Secundaria = Pc25 a Pc75									

Tabla 384. Categórica INTERNA Resiliencia Secundaria = >Pc75

<i>Estadísticos descriptivos^a</i>									
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Desv. Error</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Desv. Error</i>
	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Estadístico</i>
<i>¿Te ayudan a estudiar?</i>	129	1	4	2,08	0,932	0,608	0,213	-0,418	0,423
<i>¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?</i>	128	1	4	3,34	0,899	-1,050	0,214	-0,112	0,425
<i>¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?</i>	124	1	4	1,94	1,054	0,749	0,217	-0,733	0,431
<i>¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?</i>	127	1	4	2,97	1,007	-0,362	0,215	-1,218	0,427
<i>¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?</i>	128	1	4	3,14	0,849	-0,588	0,214	-0,584	0,425
<i>N válido (por lista)</i>	122								

a. Categórica Interna Resiliencia Secundaria = >Pc75

Tabla 385. Categórica EXTERNA Resiliencia Secundaria = <=Pc25

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv.	Desv.	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error	Estadístico	Error
¿Te ayudan a estudiar?	182	1	4	2,09	0,967	0,625	0,180	-0,519	0,358
¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?	182	1	4	2,99	0,966	-0,472	0,180	-0,932	0,358
¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?	179	1	4	1,91	1,009	0,822	0,182	-0,490	0,361
¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?	180	1	4	2,91	0,984	-0,306	0,181	-1,117	0,360
¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?	179	1	4	2,80	0,857	-0,141	0,182	-0,754	0,361
N válido (por lista)	174								
a. Categórica Interna Resiliencia Secundaria = <=Pc25									

Tabla 386. Categórica EXTERNA Resiliencia Secundaria = Pc25 a Pc75

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv.	Desv.	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error	Estadístico	Error
¿Te ayudan a estudiar?	314	1	4	2,04	0,962	0,670	314	1	4
¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?	311	1	4	3,15	1,032	-0,857	311	1	4
¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?	309	1	4	2,09	1,011	0,545	309	1	4
¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?	313	1	4	2,91	0,943	-0,328	313	1	4
¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?	313	1	4	2,88	0,869	-0,146	313	1	4
N válido (por lista)	305						305		

a. Categórica Interna Resiliencia Secundaria = Pc25 a Pc75

Tabla 387. Categórica EXTERNA Resiliencia Secundaria = >Pc75

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		Desv. Error
					Desviación	Asimetría	Estadístico	Desv. Error	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
¿Te ayudan a estudiar?	183	1	4	2,04	0,931	0,698	0,180	-0,276	0,357
¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?	182	1	4	3,24	0,960	-0,907	0,180	-0,440	0,358
¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?	178	1	4	1,92	1,028	0,791	0,182	-0,597	0,362
¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?	181	1	4	3,04	0,980	-0,472	0,181	-1,082	0,359
¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?	182	1	4	3,12	0,856	-0,545	0,180	-0,659	0,358
N válido (por lista)	176								
a. Categórica Interna Resiliencia Secundaria = >Pc75									

Tabla 388. Prueba de Kruskal-Wallis. Categórica Interna Resiliencia Primaria

		N	Rango Promedio
<i>¿Te ayudan a estudiar?</i>	<=Pc25	51	104,29
	Pc 25 a Pc 75	135	122,59
	>Pc 75	62	145,28
	Total		248
<i>¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?</i>	<=Pc25	51	116,11
	Pc 25 a Pc 75	137	126,29
	>Pc 75	62	131,48
	Total		250
<i>¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?</i>	<=Pc25	51	127,79
	Pc 25 a Pc 75	134	121,25
	>Pc 75	60	122,83
	Total		245
<i>¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?</i>	<=Pc25	54	123,72
	Pc 25 a Pc 75	136	124,03
	>Pc 75	63	136,23
	Total		253
<i>¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?</i>	<=Pc25	54	120,19
	Pc 25 a Pc 75	135	124,24
	>Pc 75	62	134,90
	Total		251

Tabla 389. Categórica Interna Resiliencia Primaria

	<i>¿Te ayudan a estudiar?</i>	<i>¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?</i>	<i>¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?</i>	<i>¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?</i>	<i>¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?</i>
H de Kruskal-Wallis	10,444	1,994	0,340	1,455	1,530
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,005	0,369	0,843	0,483	0,465

Prueba de Kruskal Wallis

Variable de agrupación: Categórica INTERNA Resiliencia Primaria

Tabla 390. Prueba de Kruskal-Wallis. Categórica Externa Resiliencia Primaria

		N	Rango Promedio
<i>¿Te ayudan a estudiar?</i>	<=Pc25	51	104,29
	Pc 25 a Pc 75	120	122,48
	>Pc 75	77	141,04
	Total		248
<i>¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?</i>	<=Pc25	51	116,11
	Pc 25 a Pc 75	122	123,94
	>Pc 75	77	134,19
	Total		250
<i>¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?</i>	<=Pc25	51	127,79
	Pc 25 a Pc 75	119	120,77
	>Pc 75	75	123,28
	Total		245
<i>¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?</i>	<=Pc25	54	123,72
	Pc 25 a Pc 75	121	120,31
	>Pc 75	78	139,65
	Total		253
<i>¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?</i>	<=Pc25	54	120,19
	Pc 25 a Pc 75	120	120,07
	>Pc 75	77	139,32
	Total		251

Tabla 391. Categórica Externa Resiliencia Primaria

	<i>¿Te ayudan a estudiar?</i>	<i>¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?</i>	<i>¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?</i>	<i>¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?</i>	<i>¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?</i>
H de Kruskal-Wallis	9,202	3,114	0,381	3,759	4,211
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,010	0,211	0,827	0,153	0,122

Prueba de Kruskal Wallis

Variable de agrupación: Categórica INTERNA Resiliencia Primaria

Tabla 392. Prueba de Kruskal-Wallis. Categórica Interna Resiliencia Secundaria

		N	Rango Promedio
<i>¿Te ayudan a estudiar?</i>	<=Pc25	125	354,60
	Pc 25 a Pc 75	425	333,81
	>Pc 75	129	346,25
	Total		679
<i>¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?</i>	<=Pc25	125	305,52
	Pc 25 a Pc 75	422	336,45
	>Pc 75	128	374,84
	Total		675
<i>¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?</i>	<=Pc25	124	326,56
	Pc 25 a Pc 75	418	339,37
	>Pc 75	124	320,67
	Total		666
<i>¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?</i>	<=Pc25	123	336,32
	Pc 25 a Pc 75	424	335,99
	>Pc 75	127	343,68
	Total		674
<i>¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?</i>	<=Pc25	123	320,26
	Pc 25 a Pc 75	423	328,09
	>Pc 75	128	385,16
	Total		674

Tabla 393. Categórica Interna Resiliencia Secundaria

	<i>¿Te ayudan a estudiar?</i>	<i>¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?</i>	<i>¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?</i>	<i>¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?</i>	<i>¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?</i>
H de Kruskal-Wallis	1,405	9,359	1,228	0,174	10,700
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,495	0,009	0,541	0,917	0,005

Prueba de Kruskal Wallis

Variable de agrupación: Categórica INTERNA Resiliencia SECUNDARIA

Tabla 394. Prueba de Kruskal-Wallis. Categórica Externa Resiliencia Secundaria

		N	Rango Promedio
<i>¿Te ayudan a estudiar?</i>	<=Pc25	182	346,78
	Pc 25 a Pc 75	314	336,82
	>Pc 75	183	338,71
	Total		679
<i>¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?</i>	<=Pc25	182	307,66
	Pc 25 a Pc 75	311	344,43
	>Pc 75	182	357,35
	Total		675
<i>¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?</i>	<=Pc25	179	316,05
	Pc 25 a Pc 75	309	352,51
	>Pc 75	178	318,05
	Total		666
<i>¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?</i>	<=Pc25	180	330,66
	Pc 25 a Pc 75	313	330,27
	>Pc 75	181	356,80
	Total		674
<i>¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?</i>	<=Pc25	179	311,54
	Pc 25 a Pc 75	313	327,80
	>Pc 75	182	379,71
	Total		674

Tabla 395. Categórica Externa Resiliencia Secundaria

	<i>¿Te ayudan a estudiar?</i>	<i>¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?</i>	<i>¿Premian siempre tu esfuerzo aunque no apruebes?</i>	<i>¿Te castigan o riñen cuando no cumples tus obligaciones?</i>	<i>¿Te sientes casi siempre responsable de lo que te sucede?</i>
H de Kruskal-Wallis	0,347	7,585	6,283	2,687	13,919
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,841	0,023	0,043	0,261	0,001

Prueba de Kruskal Wallis

Variable de agrupación: Categórica EXTERNA Resiliencia SECUNDARIA

**Anexo 8. Descriptivos de las variables de
AUTOCONCEPTO para los grupos establecidos por las
variables categorizadas en cada dimensión (Interna y
Externa) en Primaria y Secundaria.**

Tabla 396. Categórica Interna Resiliencia Primaria <=Pc25

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		Desv. Error
					Desviación	Asimetría	Estadístico	Error	
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Soy bueno/a en la mayoría de asignaturas	51	1	4	3,12	0,653	-0,569	0,333	1,262	0,656
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Creo que soy capaz de sacar buenas notas	51	3	4	3,80	0,401	-1,578	0,333	0,508	0,656
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy inteligente	53	2	4	3,55	0,637	-1,109	0,327	0,183	0,644
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy buen/a estudiante	52	2	4	3,44	0,752	-0,948	0,330	-0,553	0,650
Creo que MIS PADRES piensan que: Puedo sacar buenas notas	52	3	4	3,79	0,412	-1,455	0,330	0,120	0,650
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy inteligente	53	2	4	3,36	0,710	-0,649	0,327	-0,750	0,644
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy buen/a estudiante	51	2	4	3,35	0,688	-0,594	0,333	-0,705	0,656
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Puedo sacar buenas notas	53	2	4	3,74	0,486	-1,611	0,327	1,752	0,644
N válido (por lista)	49								

a. Categórica Interna Resiliencia Primaria <=Pc25

Tabla 397. Categórica Interna Resiliencia Primaria = Pc25 a Pc75

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		Desv. Error
					Desviación	Asimetría	Estadístico	Error	
<i>YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Soy bueno/a en la mayoría de asignaturas</i>	134	2	4	3,25	0,633	-0,265	0,209	-0,638	0,416
<i>YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Creo que soy capaz de sacar buenas notas</i>	135	2	4	3,69	0,539	-1,528	0,209	1,444	0,414
<i>Creo que MIS PADRES piensan que: Soy inteligente</i>	132	1	4	3,58	0,618	-1,405	0,211	1,820	0,419
<i>Creo que MIS PADRES piensan que: Soy buen/a estudiante</i>	133	1	4	3,47	0,681	-1,074	0,210	0,529	0,417
<i>Creo que MIS PADRES piensan que: Puedo sacar buenas notas</i>	134	2	4	3,74	0,505	-1,788	0,209	2,404	0,416
<i>Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy inteligente</i>	132	1	4	3,37	0,681	-0,771	0,211	0,080	0,419
<i>Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy buen/a estudiante</i>	133	2	4	3,26	0,682	-0,370	0,210	-0,828	0,417
<i>Creo que MIS PROFESORES piensan que: Puedo sacar buenas notas</i>	132	1	4	3,64	0,619	-1,740	0,211	2,719	0,419
<i>N válido (por lista)</i>	127								

a. Categórica Interna Resiliencia Primaria = Pc25 a Pc75

Tabla 398. Categórica Interna Resiliencia Primaria = >Pc75

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv. Error	Estadístico	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Soy bueno/a en la mayoría de asignaturas	61	2	4	3,33	0,651	-0,448	0,306	-0,667	0,604
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Creo que soy capaz de sacar buenas notas	61	2	4	3,70	0,495	-1,341	0,306	0,758	0,604
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy inteligente	61	1	4	3,62	0,711	-2,178	0,306	4,875	0,604
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy buen/a estudiante	62	1	4	3,58	0,691	-1,688	0,304	2,596	0,599
Creo que MIS PADRES piensan que: Puedo sacar buenas notas	60	1	4	3,75	0,571	-2,787	0,309	9,166	0,608
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy inteligente	60	1	4	3,48	0,748	-1,577	0,309	2,496	0,608
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy buen/a estudiante	61	2	4	3,49	0,674	-0,983	0,306	-0,188	0,604
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Puedo sacar buenas notas	60	1	4	3,70	0,561	-2,342	0,309	7,622	0,608
N válido (por lista)	57	1							

a. Categórica Interna Resiliencia Primaria = >Pc75

Tabla 399. Categórica Externa Resiliencia Primaria <=Pc25

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv. Error	Estadístico	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Soy bueno/a en la mayoría de asignaturas	51	1	4	3,12	0,653	-0,569	0,333	1,262	0,656
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Creo que soy capaz de sacar buenas notas	51	3	4	3,80	0,401	-1,578	0,333	0,508	0,656
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy inteligente	53	2	4	3,55	0,637	-1,109	0,327	0,183	0,644
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy buen/a estudiante	52	2	4	3,44	0,752	-0,948	0,330	-0,553	0,650
Creo que MIS PADRES piensan que: Puedo sacar buenas notas	52	3	4	3,79	0,412	-1,455	0,330	0,120	0,650
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy inteligente	53	2	4	3,36	0,710	-0,649	0,327	-0,750	0,644
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy buen/a estudiante	51	2	4	3,35	0,688	-0,594	0,333	-0,705	0,656
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Puedo sacar buenas notas	53	2	4	3,74	0,486	-1,611	0,327	1,752	0,644
N válido (por lista)	49								

a. Categórica Externa Resiliencia Primaria = <=Pc25

Tabla 400. Categórica Externa Resiliencia Primaria = Pc25 a Pc75

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.	Asimetría	Curtosis		
					Desviación		Desv. Error	Estadístico	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Soy bueno/a en la mayoría de asignaturas	120	2	4	3,24	0,648	-0,281	0,221	-0,688	0,438
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Creo que soy capaz de sacar buenas notas	121	2	4	3,67	0,554	-1,456	0,220	1,204	0,437
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy inteligente	118	1	4	3,58	0,633	-1,426	0,223	1,833	0,442
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy buen/a estudiante	119	1	4	3,45	0,698	-1,049	0,222	0,417	0,440
Creo que MIS PADRES piensan que: Puedo sacar buenas notas	120	2	4	3,75	0,506	-1,926	0,221	2,956	0,438
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy inteligente	118	1	4	3,34	0,695	-0,726	0,223	-0,005	0,442
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy buen/a estudiante	119	2	4	3,24	0,685	-0,339	0,222	-0,848	0,440
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Puedo sacar buenas notas	119	1	4	3,62	0,638	-1,666	0,222	2,399	0,440
N válido (por lista)	114								

a. Categórica Externa Resiliencia Primaria = Pc25 a Pc75

Tabla 401. Categórica Externa Resiliencia Primaria = >Pc75

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv. Error	Estadístico	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Soy bueno/a en la mayoría de asignaturas	75	2	4	3,33	0,622	-0,371	0,277	-0,630	0,548
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Creo que soy capaz de sacar buenas notas	75	2	4	3,73	0,475	-1,461	0,277	1,068	0,548
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy inteligente	75	1	4	3,63	0,673	-2,116	0,277	4,933	0,548
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy buen/a estudiante	76	1	4	3,59	0,657	-1,655	0,276	2,675	0,545
Creo que MIS PADRES piensan que: Puedo sacar buenas notas	74	1	4	3,73	0,556	-2,471	0,279	7,590	0,552
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy inteligente	74	1	4	3,51	0,707	-1,603	0,279	2,812	0,552
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy buen/a estudiante	75	2	4	3,48	0,665	-0,917	0,277	-0,273	0,548
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Puedo sacar buenas notas	73	1	4	3,73	0,534	-2,406	0,281	8,069	0,555
N válido (por lista)	70								

a. Categórica Externa Resiliencia Primaria = >Pc75

Tabla 402. Categórica Interna Resiliencia Secundaria <=Pc25

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv. Error	Estadístico	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Soy bueno/a en la mayoría de asignaturas	124	1	4	2,49	0,738	-0,342	0,217	-0,278	0,431
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Creo que soy capaz de sacar buenas notas	125	1	4	3,26	0,832	-0,769	0,217	-0,405	0,430
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy inteligente	124	1	4	3,22	0,728	-0,618	0,217	0,010	0,431
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy buen/a estudiante	124	1	4	2,74	0,918	-0,166	0,217	-0,843	0,431
Creo que MIS PADRES piensan que: Puedo sacar buenas notas	124	1	4	3,52	0,738	-1,537	0,217	1,950	0,431
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy inteligente	125	1	4	2,92	0,938	-0,493	0,217	-0,652	0,430
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy buen/a estudiante	125	1	4	2,50	0,912	0,053	0,217	-0,782	0,430
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Puedo sacar buenas notas	124	1	4	3,31	0,790	-1,027	0,217	0,595	0,431
N válido (por lista)	123								

a. Categórica Interna Resiliencia Secundaria <=Pc25

Tabla 403. Categórica Interna Resiliencia Secundaria = Pc25 a Pc75

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv. Error	Estadístico	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Soy bueno/a en la mayoría de asignaturas	419	1	4	2,71	0,706	-0,141	0,119	-0,160	0,238
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Creo que soy capaz de sacar buenas notas	422	1	4	3,45	0,666	-1,161	0,119	1,515	0,237
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy inteligente	419	1	4	3,42	0,664	-0,913	0,119	0,540	0,238
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy buen/a estudiante	420	1	4	3,04	0,884	-0,563	0,119	-0,528	0,238
Creo que MIS PADRES piensan que: Puedo sacar buenas notas	422	1	4	3,69	0,525	-1,560	0,119	2,115	0,237
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy inteligente	420	1	4	3,02	0,752	-0,434	0,119	-0,100	0,238
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy buen/a estudiante	420	1	4	2,82	0,870	-0,336	0,119	-0,554	0,238
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Puedo sacar buenas notas	423	1	4	3,31	0,721	-0,858	0,119	0,476	0,237
N válido (por lista)	414								

a. Categórica Interna Resiliencia Secundaria = Pc25 a Pc75

Tabla 404. Categórica Interna Resiliencia Secundaria = >Pc75

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.	Asimetría	Curtosis		
					Desviación		Desv. Error	Estadístico	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Soy bueno/a en la mayoría de asignaturas	129	1	4	2,73	0,715	0,063	0,213	-0,430	0,423
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Creo que soy capaz de sacar buenas notas	128	2	4	3,53	0,627	-0,997	0,214	-0,046	0,425
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy inteligente	128	1	4	3,63	0,600	-1,638	0,214	2,696	0,425
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy buen/a estudiante	128	1	4	3,08	0,927	-0,638	0,214	-0,596	0,425
Creo que MIS PADRES piensan que: Puedo sacar buenas notas	129	2	4	3,78	0,483	-2,190	0,213	4,145	0,423
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy inteligente	126	1	4	3,10	0,662	-0,441	0,216	0,545	0,428
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy buen/a estudiante	126	1	4	2,85	0,904	-0,488	0,216	-0,455	0,428
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Puedo sacar buenas notas	128	1	4	3,48	0,687	-1,274	0,214	1,470	0,425
N válido (por lista)	125								

a. Categórica Interna Resiliencia Secundaria = >Pc75

Tabla 405. Categórica Externa Resiliencia Secundaria <=Pc25

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		
					Desviación	Asimetría	Desv. Error	Estadístico	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Soy bueno/a en la mayoría de asignaturas	180	1	4	2,58	0,731	-0,466	0,181	-0,063	0,360
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Creo que soy capaz de sacar buenas notas	181	1	4	3,31	0,785	-0,899	0,181	0,071	0,359
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy inteligente	180	1	4	3,20	0,758	-0,664	0,181	-0,004	0,360
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy buen/a estudiante	180	1	4	2,75	0,933	-0,191	0,181	-0,880	0,360
Creo que MIS PADRES piensan que: Puedo sacar buenas notas	180	1	4	3,53	0,697	-1,454	0,181	1,795	0,360
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy inteligente	180	1	4	2,92	0,900	-0,451	0,181	-0,595	0,360
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy buen/a estudiante	180	1	4	2,60	0,907	-0,075	0,181	-0,776	0,360
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Puedo sacar buenas notas	179	1	4	3,35	0,766	-1,061	0,182	0,734	0,361
N válido (por lista)	177								

a. Categórica Externa Resiliencia Secundaria <=Pc25

Tabla 406. Categórica Externa Resiliencia Secundaria = Pc25 a Pc75

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.	Asimetría	Curtosis		
					Desviación		Desv. Error	Estadístico	
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Soy bueno/a en la mayoría de asignaturas	310	1	4	2,72	0,702	-0,064	0,138	-0,247	0,276
YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Creo que soy capaz de sacar buenas notas	312	1	4	3,47	0,641	-1,035	0,138	0,976	0,275
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy inteligente	310	1	4	3,47	0,611	-0,778	0,138	0,073	0,276
Creo que MIS PADRES piensan que: Soy buen/a estudiante	312	1	4	3,09	0,853	-0,617	0,138	-0,372	0,275
Creo que MIS PADRES piensan que: Puedo sacar buenas notas	313	2	4	3,72	0,485	-1,396	0,138	0,877	0,275
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy inteligente	312	1	4	3,04	0,742	-0,404	0,138	-0,189	0,275
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy buen/a estudiante	312	1	4	2,83	0,869	-0,309	0,138	-0,598	0,275
Creo que MIS PROFESORES piensan que: Puedo sacar buenas notas	314	1	4	3,33	0,700	-0,842	0,138	0,521	0,274
N válido (por lista)	308								

a. Categórica Externa Resiliencia Secundaria = Pc25 a Pc75

Tabla 407. Categórica Externa Resiliencia Secundaria = >Pc75

	Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.		Curtosis		Desv. Error
					Desviación	Asimetría	Estadístico	Error	
<i>YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Soy bueno/a en la mayoría de asignaturas</i>	182	1	4	2,68	0,726	0,047	0,180	-0,384	0,358
<i>YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Creo que soy capaz de sacar buenas notas</i>	182	1	4	3,48	0,687	-1,264	0,180	1,481	0,358
<i>Creo que MIS PADRES piensan que: Soy inteligente</i>	181	1	4	3,57	0,643	-1,466	0,181	2,039	0,359
<i>Creo que MIS PADRES piensan que: Soy buen/a estudiante</i>	180	1	4	3,07	0,925	-0,604	0,181	-0,649	0,360
<i>Creo que MIS PADRES piensan que: Puedo sacar buenas notas</i>	182	1	4	3,75	0,535	-2,322	0,180	5,587	0,358
<i>Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy inteligente</i>	179	1	4	3,05	0,689	-0,586	0,182	0,825	0,361
<i>Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy buen/a estudiante</i>	179	1	4	2,82	0,900	-0,480	0,182	-0,450	0,361
<i>Creo que MIS PROFESORES piensan que: Puedo sacar buenas notas</i>	182	1	4	3,37	0,745	-1,055	0,180	0,706	0,358
<i>N válido (por lista)</i>	177								

a. Categórica Externa Resiliencia Secundaria = >Pc75

Tabla 408. Prueba de Kruskal- Wallis. Categórica Interna Resiliencia Primaria

		N	Rango Promedio
<i>YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Soy bueno/a en la mayoría de asignaturas</i>	<=Pc25	51	111,49
	Pc 25 a Pc 75	134	124,15
	>Pc 75	61	132,11
	Total		246
<i>YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Creo que soy capaz de sacar buenas notas</i>	<=Pc25	51	132,37
	Pc 25 a Pc 75	135	121,79
	>Pc 75	61	121,89
	Total		247
<i>Creo que MIS PADRES piensan que: Soy inteligente</i>	<=Pc25	53	118,86
	Pc 25 a Pc 75	132	122,17
	>Pc 75	61	130,41
	Total		246
<i>Creo que MIS PADRES piensan que: Soy buen/a estudiante</i>	<=Pc25	52	120,79
	Pc 25 a Pc 75	133	121,00
	>Pc 75	62	133,12
	Total		247
<i>Creo que MIS PADRES piensan que: Puedo sacar buenas notas</i>	<=Pc25	52	125,12
	Pc 25 a Pc 75	134	121,95
	>Pc 75	60	125,57
	Total		246
	Pc 25 a Pc 75	311	344,43
	>Pc 75	182	357,35

Diseño y Validación de un Instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

	Total		675
	<=Pc25	53	119,24
<i>Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy inteligente</i>	Pc 25 a Pc 75	132	119,64
	>Pc 75	60	133,71
	Total		245
	<=Pc25	51	124,76
<i>Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy buen/a estudiante</i>	Pc 25 a Pc 75	133	115,03
	>Pc 75	61	138,90
	Total		245
	<=Pc25	53	127,07
<i>Creo que MIS PROFESORES piensan que: Puedo sacar buenas notas</i>	Pc 25 a Pc 75	132	120,67
	>Pc 75	60	124,54
	Total		245

Tabla 409. Prueba de Kruskal Wallis. Categórica Interna Resiliencia Primaria

	YO	YO						
	MISMO/MISM	MISMO/MISM	Creo que MIS	Creo que MIS	Creo que MIS	Creo que MIS	Creo que MIS	Creo que MIS
	A, como	A, como	PADRES	PADRES	PADRES	PROFESORES	PROFESORES	PROFESORES
	estudiante,	estudiante,	piensan que:	piensan que:	piensan que:	piensan que:	piensan que:	piensan que:
	creo que: Soy	creo que: Creo	Soy	Soy buen/a	Puedo sacar	Soy	Soy buen/a	Puedo sacar
	bueno/a en la	que soy capaz	inteligente	estudiante	buenas notas	inteligente	estudiante	buenas notas
	mayoría de	de sacar						
	asignaturas	buenas notas						
H de Kruskal-	2,960	1,521	1,223	1,790	0,273	2,246	5,776	0,573
Wallis								
gl	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,228	0,467	0,542	0,409	0,872	0,325	0,056	0,751

Prueba de Kruskal Wallis

Variable de agrupación: Categórica INTERNA Resiliencia Primaria

Tabla 410. Prueba de Kruskal- Wallis. Categórica Externa Resiliencia Primaria

		<i>N</i>	<i>Rango</i> <i>Promedio</i>
<i>YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Soy bueno/a en la mayoría de asignaturas</i>	<=Pc25	51	111,49
	Pc 25 a Pc 75	120	123,20
	>Pc 75	75	132,15
	Total		246
<i>YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Creo que soy capaz de sacar buenas notas</i>	<=Pc25	51	132,37
	Pc 25 a Pc 75	121	119,82
	>Pc 75	75	125,05
	Total		247
<i>Creo que MIS PADRES piensan que: Soy inteligente</i>	<=Pc25	53	118,86
	Pc 25 a Pc 75	118	121,92
	>Pc 75	75	129,26
	Total		246
<i>Creo que MIS PADRES piensan que: Soy buen/a estudiante</i>	<=Pc25	52	120,79
	Pc 25 a Pc 75	119	119,55
	>Pc 75	76	133,16
	Total		247
<i>Creo que MIS PADRES piensan que: Puedo sacar buenas notas</i>	<=Pc25	52	125,12
	Pc 25 a Pc 75	120	123,62
	>Pc 75	74	122,18
	Total		246
<i>Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy inteligente</i>	<=Pc25	53	119,24
	Pc 25 a Pc 75	118	116,79

	>Pc 75	74	135,60
	Total		245
	<=Pc25	51	124,76
<i>Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy</i>	Pc 25 a Pc 75	119	113,15
<i>buen/a estudiante</i>	>Pc 75	75	137,43
	Total		245
	<=Pc25	53	127,07
<i>Creo que MIS PROFESORES piensan que:</i>	Pc 25 a Pc 75	119	118,73
<i>Puedo sacar buenas notas</i>	>Pc 75	73	127,01
	Total		245

Tabla 411. Prueba de Kruskal Wallis. Categórica Externa Resiliencia Primaria

	YO	YO						
	MISMO/MISM	MISMO/MISM	Creo que MIS	Creo que MIS	Creo que MIS	Creo que MIS	Creo que MIS	Creo que MIS
	A, como	A, como	PADRES	PADRES	PADRES	PROFESORES	PROFESORES	PROFESORES
	estudiante,	estudiante,	piensan que:	piensan que:	piensan que:	piensan que:	piensan que:	piensan que:
	creo que: Soy	creo que: Creo	Soy	Soy buen/a	Puedo sacar	Soy	Soy buen/a	Puedo sacar
	bueno/a en la	que soy capaz	inteligente	estudiante	buenas notas	inteligente	estudiante	buenas notas
	mayoría de	de sacar						
	asignaturas	buenas notas						
H de Kruskal-	3,216	1,947	1,119	2,410	0,102	4,202	6,565	1,393
Wallis								
gl	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,200	0,378	0,571	0,300	0,950	0,122	0,038	0,498

Prueba de Kruskal Wallis

Variable de agrupación: Categórica EXTERNA Resiliencia Primaria

Tabla 412. Prueba de Kruskal- Wallis. Categórica Interna Resiliencia Secundaria

		N	Rango Promedio
<i>YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Soy bueno/a en la mayoría de asignaturas</i>	<=Pc25	124	296,83
	Pc 25 a Pc 75	419	345,17
	>Pc 75	129	346,45
	Total		672
<i>YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Creo que soy capaz de sacar buenas notas</i>	<=Pc25	125	303,83
	Pc 25 a Pc 75	422	340,99
	>Pc 75	128	361,53
	Total		675
<i>Creo que MIS PADRES piensan que: Soy inteligente</i>	<=Pc25	124	283,47
	Pc 25 a Pc 75	419	333,85
	>Pc 75	128	393,93
	Total		671
<i>Creo que MIS PADRES piensan que: Soy buen/a estudiante</i>	<=Pc25	124	284,51
	Pc 25 a Pc 75	420	345,98
	>Pc 75	128	355,77
	Total		672
<i>Creo que MIS PADRES piensan que: Puedo sacar buenas notas</i>	<=Pc25	124	304,74
	Pc 25 a Pc 75	422	338,49
	>Pc 75	129	368,38
	Total		675
<i>Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy inteligente</i>	<=Pc25	125	323,60
	Pc 25 a Pc 75	420	335,14

Diseño y Validación de un Instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos

	>Pc 75	126	351,16
	Total		671
	<=Pc25	125	281,61
<i>Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy</i>	Pc 25 a Pc 75	420	346,30
<i>buen/a estudiante</i>	>Pc 75	126	355,63
	Total		671
	<=Pc25	124	334,78
<i>Creo que MIS PROFESORES piensan que:</i>	Pc 25 a Pc 75	423	328,16
<i>Puedo sacar buenas notas</i>	>Pc 75	128	373,65
	Total		675

Tabla 413. Prueba de Kruskal Wallis. Categórica Interna Resiliencia Secundaria

	YO	YO						
	MISMO/MISM	MISMO/MISM	Creo que MIS	Creo que MIS	Creo que MIS	Creo que MIS	Creo que MIS	Creo que MIS
	A, como	A, como	PADRES	PADRES	PADRES	PROFESORES	PROFESORES	PROFESORES
	estudiante,	estudiante,	piensan que:	piensan que:	piensan que:	piensan que:	piensan que:	piensan que:
	creo que: Soy	creo que: Creo	Soy	Soy buen/a	Puedo sacar	Soy	Soy buen/a	Puedo sacar
	bueno/a en la	que soy capaz	inteligente	estudiante	buenas notas	inteligente	estudiante	buenas notas
	mayoría de	de sacar						
	asignaturas	buenas notas						
H de Kruskal-	7,705	7,313	25,811	12,430	11,075	1,535	13,785	6,568
Wallis								
gl	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,021	0,026	0,000	0,002	0,004	0,464	0,001	0,037

Prueba de Kruskal Wallis

Variable de agrupación: Categórica INTERNA Resiliencia SECUNDARIA

Tabla 414. Prueba de Kruskal- Wallis. Categórica Externa Resiliencia Secundaria

		<i>N</i>	<i>Rango</i> <i>Promedio</i>
<i>YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Soy bueno/a en la mayoría de asignaturas</i>	<i><=Pc25</i>	180	319,89
	<i>Pc 25 a Pc 75</i>	310	346,86
	<i>>Pc 75</i>	182	335,28
	<i>Total</i>	672	
<i>YO MISMO/MISMA, como estudiante, creo que: Creo que soy capaz de sacar buenas notas</i>	<i><=Pc25</i>	181	314,35
	<i>Pc 25 a Pc 75</i>	312	344,27
	<i>>Pc 75</i>	182	350,77
	<i>Total</i>	675	
<i>Creo que MIS PADRES piensan que: Soy inteligente</i>	<i><=Pc25</i>	180	282,09
	<i>Pc 25 a Pc 75</i>	310	343,17
	<i>>Pc 75</i>	181	377,33
	<i>Total</i>	671	
<i>Creo que MIS PADRES piensan que: Soy buen/a estudiante</i>	<i><=Pc25</i>	180	287,13
	<i>Pc 25 a Pc 75</i>	312	355,41
	<i>>Pc 75</i>	180	353,09
	<i>Total</i>	672	
<i>Creo que MIS PADRES piensan que: Puedo sacar buenas notas</i>	<i><=Pc25</i>	180	303,05
	<i>Pc 25 a Pc 75</i>	313	344,12
	<i>>Pc 75</i>	182	362,04
	<i>Total</i>	675	
<i>Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy inteligente</i>	<i><=Pc25</i>	180	321,09
	<i>Pc 25 a Pc 75</i>	312	341,13

	>Pc 75	179	342,05
	Total		671
	<=Pc25	180	301,41
<i>Creo que MIS PROFESORES piensan que: Soy</i>	Pc 25 a Pc 75	312	347,91
<i>buen/a estudiante</i>	>Pc 75	179	350,03
	Total		671
	<=Pc25	179	341,34
<i>Creo que MIS PROFESORES piensan que:</i>	Pc 25 a Pc 75	314	330,89
<i>Puedo sacar buenas notas</i>	>Pc 75	182	346,97
	Total		675

Tabla 415. Prueba de Kruskal Wallis. Categórica Externa Resiliencia Secundaria

	YO	YO						
	MISMO/MISM	MISMO/MISM	Creo que MIS	Creo que MIS	Creo que MIS	Creo que MIS	Creo que MIS	Creo que MIS
	A, como	A, como	PADRES	PADRES	PADRES	PROFESORES	PROFESORES	PROFESORES
	estudiante,	estudiante,	piensan que:	piensan que:	piensan que:	piensan que:	piensan que:	piensan que:
	creo que: Soy	creo que: Creo	Soy	Soy buen/a	Puedo sacar	Soy	Soy buen/a	Puedo sacar
	bueno/a en la	que soy capaz	inteligente	estudiante	buenas notas	inteligente	estudiante	buenas notas
	mayoría de	de sacar						
	asignaturas	buenas notas						
H de Kruskal-	2,677	4,749	28,295	17,733	14,548	1,735	8,780	1,042
Wallis								
gl	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,262	0,093	0,000	0,000	0,001	0,420	0,012	0,594

Prueba de Kruskal Wallis

Variable de agrupación: Categórica EXTERNA Resiliencia SECUNDARIA

**Anexo 9. Resultados de pruebas de homogeneidad de varianzas
y comparaciones múltiples de los Análisis de Varianza
realizados entre los grupos de dimensión interna, dimensión
externa en Primaria y Secundaria, en los constructos:
Competencia Emocional, Justicia Social Percibida, Inclusividad
Sociocultural y Valor Social Subjetivo de la Educación.**

Resultados complementarios del ANOVA realizado respecto a Competencia Emocional.

Tabla 416. Prueba de homogeneidad de varianzas. Primaria/Dimensión Interna

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Competencia emocional en escala T	Se basa en la media	2,076	2	242	0,128
	Se basa en la mediana	1,975	2	242	0,141
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,975	2	214,507	0,141
	Se basa en la media recortada	2,051	2	242	0,131

Tabla 417. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Competencia emocional en escala T.

(I) Categórica Interna Resiliencia Primaria		Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Límite superior	Límite inferior
Scheffe	<=Pc25	Pc25 a Pc75	-5,31155*	1,72172	0,009	-9,5521	-1,0710
		>Pc75	-6,80407*	1,99142	0,003	-11,7089	-1,8992
	Pc25 a Pc75	<=Pc25	5,31155*	1,72172	0,009	1,0710	9,5521
		>Pc75	-1,49252	1,61362	0,652	-5,4668	2,4818
	>Pc75	<=Pc25	6,80407*	1,99142	0,003	1,8992	11,7089
		Pc25 a Pc75	1,49252	1,61362	0,652	-2,4818	5,4668
Tamhane	<=Pc25	Pc25 a Pc75	-5,31155*	2,04275	0,034	-10,3071	-0,3160
		>Pc75	-6,80407*	2,17304	0,007	-12,0999	-1,5083
	Pc25 a Pc75	<=Pc25	5,31155*	2,04275	0,034	0,3160	10,3071
		>Pc75	-1,49252	1,41765	0,649	-4,9226	1,9376
	>Pc75	<=Pc25	6,80407*	2,17304	0,007	1,5083	12,0999
		Pc25 a Pc75	1,49252	1,41765	0,649	-1,9376	4,9226

Tabla 418. Prueba de homogeneidad de varianzas. Primaria/Dimensión Externa. Resultados adicionales del Anova.

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Competencia emocional en escala T	Se basa en la media	2,623	2	242	0,075
	Se basa en la mediana	2,473	2	242	0,086
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	2,473	2	208,552	0,087
	Se basa en la media recortada	2,543	2	242	0,081

Tabla 419 Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Competencia emocional en escala T.

(I) Categórica EXTERNA Resiliencia Primaria		Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Límite superior	Límite inferior
Scheffe	<=Pc25	Pc25 a Pc75	-4,88397*	1,74314	0,021	-9,1773	-0,5907
		>Pc75	-7,22086*	1,89811	0,001	-11,8959	-2,5459
	Pc25 a Pc75	<=Pc25	4,88397*	1,74314	0,021	0,5907	9,1773
		>Pc75	-2,33690	1,53010	0,313	-6,1055	1,4317
	>Pc75	<=Pc25	7,22086*	1,89811	0,001	2,5459	11,8959
		Pc25 a Pc75	2,33690	1,53010	0,313	-1,4317	6,1055
Tamhane	<=Pc25	Pc25 a Pc75	-4,88397	2,07511	0,062	-9,9523	0,1843
		>Pc75	-7,22086*	2,09195	0,003	-12,3292	-2,1126
	Pc25 a Pc75	<=Pc25	4,88397	2,07511	0,062	-0,1843	9,9523
		>Pc75	-2,33690	1,34057	0,229	-5,5683	0,8945
	>Pc75	<=Pc25	7,22086*	2,09195	0,003	2,1126	12,3292
		Pc25 a Pc75	2,33690	1,34057	0,229	-0,8945	5,5683

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 420. Prueba de homogeneidad de varianzas. Secundaria /Dimensión Interna

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Competencia emocional en escala T	Se basa en la media	0,516	2	638	0,597
	Se basa en la mediana	0,502	2	638	0,606
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	0,502	2	635,449	0,606
	Se basa en la media recortada	0,524	2	638	0,592

Tabla 421. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Competencia emocional en escala T.

(I) Categórica INTERNA Resiliencia Secundaria		Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Límite superior	Límite inferior
Scheffe	<=Pc25	Pc25 a Pc75	-2,03940	0,97963	0,115	-4,4429	0,3641
		>Pc75	-6,64306*	1,20875	0,000	-9,6087	-3,6774
	Pc25 a Pc75	<=Pc25	2,03940	0,97963	0,115	-0,3641	4,4429
		>Pc75	-4,60365*	0,97030	0,000	-6,9843	-2,2230
	>Pc75	<=Pc25	6,64306*	1,20875	0,000	3,6774	9,6087
		Pc25 a Pc75	4,60365*	0,97030	0,000	2,2230	6,9843
Tamhane	<=Pc25	Pc25 a Pc75	-2,03940	0,98378	0,114	-4,4087	0,3299
		>Pc75	-6,64306*	1,17803	0,000	-9,4759	-3,8103
	Pc25 a Pc75	<=Pc25	2,03940	0,98378	0,114	-0,3299	4,4087
		>Pc75	-4,60365*	0,93466	0,000	-6,8531	-2,3542
	>Pc75	<=Pc25	6,64306*	1,17803	0,000	3,8103	9,4759
		Pc25 a Pc75	4,60365*	0,93466	0,000	2,3542	6,8531

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 422. Prueba de homogeneidad de varianzas. Secundaria/Dimensión Externa

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Competencia emocional en escala T	Se basa en la media	0,029	2	638	0,971
	Se basa en la mediana	0,031	2	638	0,970
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	0,031	2	622,852	0,970
	Se basa en la media recortada	0,029	2	638	0,972

Tabla 423. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Competencia emocional en escala T.

(I) Categórica EXTERNA Resiliencia Secundaria		Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Límite superior	Límite inferior
Scheffe	<=Pc25	Pc25 a Pc75	-2,66794*	0,89133	0,012	-4,8548	-0,4811
		>Pc75	-6,41371*	1,00262	0,000	-8,8737	-3,9538
	Pc25 a Pc75	<=Pc25	2,66794*	0,89133	0,012	0,4811	4,8548
		>Pc75	-3,74577*	0,89459	0,000	-5,9406	-1,5509
	>Pc75	<=Pc25	6,41371*	1,00262	0,000	3,9538	8,8737
		Pc25 a Pc75	3,74577*	0,89459	0,000	1,5509	5,9406
Tamhane	<=Pc25	Pc25 a Pc75	-2,66794*	0,87893	0,008	-4,7757	-0,5602
		>Pc75	-6,41371*	0,96624	0,000	-8,7322	-4,0953
	Pc25 a Pc75	<=Pc25	2,66794*	0,87893	0,008	0,5602	4,7757
		>Pc75	-3,74577*	0,89440	0,000	-5,8909	-1,6007
	>Pc75	<=Pc25	6,41371*	0,96624	0,000	4,0953	8,7322
		Pc25 a Pc75	3,74577*	0,89440	0,000	1,6007	5,8909

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

**Resultados complementarios del ANOVA realizado respecto a
Justicia Social Percibida en la Escuela.**

Tabla 424. Prueba de homogeneidad de varianzas. Primaria/ Dimensión Interna

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Puntuación T Dim 3	Se basa en la media	0,507	2	250	0,603
	Se basa en la mediana	0,669	2	250	0,513
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	0,669	2	247,108	0,513
	Se basa en la media recortada	0,599	2	250	0,550

Tabla 425. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Puntuación T Dim 3.

(I) Categórica INTERNA Resiliencia Primaria		Diferencia de medias (I- J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Límite superior	Límite inferior
Scheffe	<=Pc25	Pc25 a Pc75	-6,39036*	1,33725	0,000	-9,6833	-3,0974
		>Pc75	-8,64826*	1,54913	0,000	-12,4630	-4,8335
	Pc25 a	<=Pc25	6,39036*	1,33725	0,000	3,0974	9,6833
	Pc75	>Pc75	-2,25790	1,27386	0,210	-5,3948	0,8790
	>Pc75	<=Pc25	8,64826*	1,54913	0,000	4,8335	12,4630
		Pc25 a Pc75	2,25790	1,27386	0,210	-0,8790	5,3948
Tamhane	<=Pc25	Pc25 a Pc75	-6,39036*	1,39334	0,000	-9,7812	-2,9995
		>Pc75	-8,64826*	1,61820	0,000	-12,5719	-4,7246
	Pc25 a	<=Pc25	6,39036*	1,39334	0,000	2,9995	9,7812
	Pc75	>Pc75	-2,25790	1,27205	0,218	-5,3410	0,8252
	>Pc75	<=Pc25	8,64826*	1,61820	0,000	4,7246	12,5719
		Pc25 a Pc75	2,25790	1,27205	0,218	-0,8252	5,3410

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 426. Prueba de homogeneidad de varianzas. Primaria/Dimensión Externa

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Puntuación T Dim 3	Se basa en la media	1,329	2	250	0,267
	Se basa en la mediana	1,569	2	250	0,210
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,569	2	247,552	0,210
	Se basa en la media recortada	1,523	2	250	0,220

Tabla 427. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Puntuación T Dim

3.

(I) Categórica EXTERNA Resiliencia Primaria		Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Límite superior	Límite inferior
Scheffe	<=Pc25	Pc25 a Pc75	-5,92186*	1,35180	0,000	-9,2507	-2,5931
		>Pc75	-8,95069*	1,46800	0,000	-12,5656	-5,3358
	Pc25 a Pc75	<=Pc25	5,92186*	1,35180	0,000	2,5931	9,2507
		>Pc75	-3,02883*	1,20375	0,044	-5,9930	-0,0646
	>Pc75	<=Pc25	8,95069*	1,46800	0,000	5,3358	12,5656
		Pc25 a Pc75	3,02883*	1,20375	0,044	0,0646	5,9930
Tamhane	<=Pc25	Pc25 a Pc75	-5,92186*	1,42440	0,000	-9,3841	-2,4597
		>Pc75	-8,95069*	1,50536	0,000	-12,6036	-5,2978
	Pc25 a Pc75	<=Pc25	5,92186*	1,42440	0,000	2,4597	9,3841
		>Pc75	-3,02883*	1,16327	0,030	-5,8344	-0,2233
	>Pc75	<=Pc25	8,95069*	1,50536	0,000	5,2978	12,6036
		Pc25 a Pc75	3,02883*	1,16327	0,030	0,2233	5,8344

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 428. Prueba de homogeneidad de varianzas. Secundaria/Dimensión Interna

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Puntuación T Dim 3	Se basa en la media	3,432	2	647	0,033
	Se basa en la mediana	3,384	2	647	0,035
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	3,384	2	642,463	0,035
	Se basa en la media recortada	3,439	2	647	0,033

Tabla 429. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Puntuación T Dim

3.

(I) Categórica INTERNA Resiliencia Secundaria		Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Límite superior	Límite inferior
Scheffe	<=Pc25	Pc25 a Pc75	-3,98206*	0,90402	0,000	-6,2000	-1,7641
		>Pc75	-6,34212*	1,11939	0,000	-9,0884	-3,5958
	Pc25 a Pc75	<=Pc25	3,98206*	0,90402	0,000	1,7641	6,2000
		>Pc75	-2,36005*	0,90402	0,034	-4,5780	-0,1421
	>Pc75	<=Pc25	6,34212*	1,11939	0,000	3,5958	9,0884
		Pc25 a Pc75	2,36005*	0,90402	0,034	0,1421	4,5780
Tamhane	<=Pc25	Pc25 a Pc75	-3,98206*	0,85304	0,000	-6,0350	-1,9291
		>Pc75	-6,34212*	1,13902	0,000	-9,0811	-3,6031
	Pc25 a Pc75	<=Pc25	3,98206*	0,85304	0,000	1,9291	6,0350
		>Pc75	-2,36005*	0,97109	0,047	-4,6998	-0,0203
	>Pc75	<=Pc25	6,34212*	1,13902	0,000	3,6031	9,0811
		Pc25 a Pc75	2,36005*	0,97109	0,047	0,0203	4,6998

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 430. Prueba de homogeneidad de varianzas. Secundaria/Dimensión Externa

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Puntuación T Dim 3	Se basa en la media	4,538	2	647	0,011
	Se basa en la mediana	4,364	2	647	0,013
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	4,364	2	632,773	0,013
	Se basa en la media recortada	4,534	2	647	0,011

Tabla 431. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Puntuación T Dim

3.

(I) Categórica EXTERNA		Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Límite superior	Límite inferior
Resiliencia Secundaria	<=Pc25	Pc25 a Pc75	-3,26998*	0,83559	0,001	-5,3200	-1,2199
		>Pc75	-4,61459*	0,94233	0,000	-6,9265	-2,3027
	Pc25 a Pc75	<=Pc25	3,26998*	0,83559	0,001	1,2199	5,3200
		>Pc75	-1,34461	0,84313	0,281	-3,4132	0,7239
	>Pc75	<=Pc25	4,61459*	0,94233	0,000	2,3027	6,9265
		Pc25 a Pc75	1,34461	0,84313	0,281	-0,7239	3,4132
Scheffe	<=Pc25	Pc25 a Pc75	-3,26998*	0,78714	0,000	-5,1574	-1,3826
		>Pc75	-4,61459*	0,94712	0,000	-6,8875	-2,3417
	Pc25 a Pc75	<=Pc25	3,26998*	0,78714	0,000	1,3826	5,1574
		>Pc75	-1,34461	0,89193	0,347	-3,4851	0,7958
	>Pc75	<=Pc25	4,61459*	0,94712	0,000	2,3417	6,8875
		Pc25 a Pc75	1,34461	0,89193	0,347	-0,7958	3,4851
Tamhane	<=Pc25	Pc25 a Pc75	-3,26998*	0,78714	0,000	-5,1574	-1,3826
		>Pc75	-4,61459*	0,94712	0,000	-6,8875	-2,3417
	Pc25 a Pc75	<=Pc25	3,26998*	0,78714	0,000	1,3826	5,1574
		>Pc75	-1,34461	0,89193	0,347	-3,4851	0,7958
	>Pc75	<=Pc25	4,61459*	0,94712	0,000	2,3417	6,8875
		Pc25 a Pc75	1,34461	0,89193	0,347	-0,7958	3,4851

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Resultados complementarios del ANOVA realizado respecto a

Inclusividad Sociocultural.

Tabla 432. Prueba de homogeneidad de varianzas. Primaria/Dimensión Interna

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Inclusividad Sociocultural en escala T	Se basa en la media	7,390	2	250	0,001
	Se basa en la mediana	4,084	2	250	0,018
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	4,084	2	191,368	0,018
	Se basa en la media recortada	6,085	2	250	0,003

Tabla 433. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Inclusividad Sociocultural en escala T.

(I) Categórica INTERNA Resiliencia Primaria			Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Límite superior
						Límite inferior	
Scheffe	<=Pc25	Pc25 a	-	1,26541	0,000	-19,2744	-13,0423
		Pc75	16,15838*	1,26541	0,000	13,0423	19,2744
		>Pc75	-9,66810*	1,20543	0,000	-12,6365	-6,6997
	>Pc75	<=Pc25	25,82648*	1,46592	0,000	22,2167	29,4363
		Pc25 a	9,66810*	1,20543	0,000	6,6997	12,6365
		Pc75	-	1,51862	0,000	-19,8641	-12,4527
Tamhane	<=Pc25	Pc25 a	-	1,57434	0,000	-29,6616	-21,9913
		Pc75	16,15838*	1,51862	0,000	12,4527	19,8641
		>Pc75	-9,66810*	1,00826	0,000	-12,1036	-7,2326
	>Pc75	<=Pc25	25,82648*	1,57434	0,000	21,9913	29,6616
		Pc25 a	9,66810*	1,00826	0,000	7,2326	12,1036
		Pc75	-	1,51862	0,000	-19,8641	-12,4527

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 434. Prueba de homogeneidad de varianzas. Primaria/Dimensión Externa

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Inclusividad Sociocultural en escala T	Se basa en la media	7,739	2	250	0,001
	Se basa en la mediana	4,144	2	250	0,017
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	4,144	2	188,030	0,017
	Se basa en la media recortada	6,281	2	250	0,002

Tabla 435. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Inclusividad Sociocultural en escala T.

(I) Categórica EXTERNA Resiliencia Primaria		Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Límite superior	Límite inferior
Scheffe	<=Pc25	Pc25 a	-	1,26263	0,000	-18,4700	-12,2516
		Pc75	15,36078*				
		>Pc75	-	1,37117	0,000	-28,5833	-21,8303
	>Pc75	<=Pc25	25,20682*				
		Pc25 a	9,84604*	1,12434	0,000	7,0774	12,6147
		Pc75	-				
Tamhane	<=Pc25	Pc25 a	-	1,52606	0,000	-19,0834	-11,6381
		Pc75	15,36078*				
		>Pc75	-	1,54597	0,000	-28,9759	-21,4378
	>Pc75	<=Pc25	25,20682*				
		Pc25 a	9,84604*	0,97505	0,000	7,4961	12,1960
		Pc75	-				

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 436. Prueba de homogeneidad de varianzas. Secundaria/Dimesión Interna

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Inclusividad Sociocultural en escala T	Se basa en la media	8,171	2	647	0,000
	Se basa en la mediana	7,163	2	647	0,001
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	7,163	2	479,148	0,001
	Se basa en la media recortada	7,512	2	647	0,001

Tabla 437. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Inclusividad Sociocultural en escala T.

(I) Categórica INTERNA Resiliencia Secundaria		Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Límite superior	Límite inferior	
Scheffe	<=Pc25	Pc25 a	-	0,59858	0,000	-12,7289	-9,7918	
		Pc75	11,26032*					
		>Pc75	-	0,74118	0,000	-21,7967	-18,1598	
			19,97826*					
	>Pc75	Pc25 a	11,26032*	0,59858	0,000	9,7918	12,7289	
		Pc75	-8,71794*	0,59858	0,000	-10,1865	-7,2494	
>Pc75		19,97826*	0,74118	0,000	18,1598	21,7967		
Tamhane	<=Pc25	Pc25 a	8,71794*	0,59858	0,000	7,2494	10,1865	
		Pc75	-	0,72047	0,000	-12,9978	-9,5228	
		>Pc75	11,26032*	0,76523	0,000	-21,8212	-18,1353	
			19,97826*					
	>Pc75	Pc25 a	11,26032*	0,72047	0,000	9,5228	12,9978	
		Pc75	-8,71794*	0,47651	0,000	-9,8629	-7,5730	
>Pc75		19,97826*	0,76523	0,000	18,1353	21,8212		
		8,71794*	0,47651	0,000	7,5730	9,8629		

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 438. Prueba de homogeneidad de varianzas. Secundaria/Dimensión Externa

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Inclusividad Sociocultural en escala T	Se basa en la media	4,184	2	647	0,016
	Se basa en la mediana	3,457	2	647	0,032
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	3,457	2	516,694	0,032
	Se basa en la media recortada	3,904	2	647	0,021

Tabla 439. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Inclusividad Sociocultural en escala T.

(I) Categórica EXTERNA Resiliencia Secundaria		Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Límite superior	Límite inferior
Scheffe	Pc25 a	-9,84793*	0,53574	0,000	-11,1623	-8,5335	
	<=Pc25						
	Pc75	-	0,60417	0,000	-18,5654	-15,6008	
	>Pc75	17,08310*					
	Pc25 a	9,84793*	0,53574	0,000	8,5335	11,1623	
	Pc75	-7,23517*	0,54057	0,000	-8,5614	-5,9089	
Tamhane	<=Pc25	17,08310*	0,60417	0,000	15,6008	18,5654	
	Pc25 a	7,23517*	0,54057	0,000	5,9089	8,5614	
	Pc75	-	0,60123	0,000	-11,2916	-8,4043	
	>Pc75	-	0,63267	0,000	-18,6018	-15,5644	
	Pc25 a	9,84793*	0,60123	0,000	8,4043	11,2916	
	Pc75	-7,23517*	0,47540	0,000	-8,3752	-6,0951	
	<=Pc25	17,08310*	0,63267	0,000	15,5644	18,6018	
	>Pc75	7,23517*	0,47540	0,000	6,0951	8,3752	

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

**Resultados complementarios del ANOVA realizado respecto a
Valor Social Subjetivo de la Educación.**

Tabla 440. Prueba de homogeneidad de varianzas. Primaria/Dimensión Externa

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
VSE Total sum Esc T	Se basa en la media	0,494	2	247	0,611
	Se basa en la mediana	0,600	2	247	0,550
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	0,600	2	228,267	0,550
	Se basa en la media recortada	0,547	2	247	0,579

Tabla 441. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: VSE Total sum Esc

T.

(I) Categórica INTERNA Resiliencia Primaria		Diferencia de medias (I- J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Límite superior	Límite inferior
Scheffe	<=Pc25	Pc25 a	-3,24905	1,74963	0,180	-7,5578	1,0597
		Pc75					
		>Pc75	-5,52233*	2,02581	0,026	-10,5112	-0,5334
	>Pc75	Pc25 a	3,24905	1,74963	0,180	-1,0597	7,5578
		Pc75	-2,27328	1,64158	0,385	-6,3159	1,7694
		>Pc75	5,52233*	2,02581	0,026	0,5334	10,5112
Tamhane	<=Pc25	Pc25 a	2,27328	1,64158	0,385	-1,7694	6,3159
		Pc75					
		>Pc75	-3,24905	1,97408	0,280	-8,0687	1,5706
	>Pc75	Pc25 a	-5,52233*	2,15705	0,036	-10,7678	-0,2769
		Pc75	3,24905	1,97408	0,280	-1,5706	8,0687
		>Pc75	-2,27328	1,51654	0,356	-5,9446	1,3981
>Pc75	Pc25 a	5,52233*	2,15705	0,036	0,2769	10,7678	
	Pc75	2,27328	1,51654	0,356	-1,3981	5,9446	
	>Pc75						

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 442. Prueba de homogeneidad de varianzas. Secundaria/Dimensión Interna

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
VSE Total sum Esc T	Se basa en la media	0,069	2	671	0,933
	Se basa en la mediana	0,037	2	671	0,964
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	0,037	2	614,684	0,964
	Se basa en la media recortada	0,055	2	671	0,947

Tabla 443. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: VSE Total sum Esc

T.

(I) Categórica INTERNA Resiliencia Secundaria		Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Límite superior	Límite inferior
Scheffe	Pc25 a	-5,19106*	0,88719	0,000	-7,3675	-3,0146	
	<=Pc25	Pc75					
		>Pc75	-7,63861*	1,09114	0,000	-10,3154	-4,9618
	Pc25 a	<=Pc25	5,19106*	0,88719	0,000	3,0146	7,3675
	Pc75	>Pc75	-2,44755*	0,87107	0,020	-4,5845	-0,3106
		<=Pc25	7,63861*	1,09114	0,000	4,9618	10,3154
Tamhane	>Pc75	Pc25 a	2,44755*	0,87107	0,020	0,3106	4,5845
		Pc75					
	<=Pc25	Pc25 a	-5,19106*	0,94214	0,000	-7,4617	-2,9204
		Pc75					
		>Pc75	-7,63861*	1,16730	0,000	-10,4448	-4,8324
	Pc25 a	<=Pc25	5,19106*	0,94214	0,000	2,9204	7,4617
Pc75	>Pc75	-2,44755*	0,89456	0,020	-4,6018	-0,2933	
	<=Pc25	7,63861*	1,16730	0,000	4,8324	10,4448	
	>Pc75	Pc25 a	2,44755*	0,89456	0,020	0,2933	4,6018
	Pc75						

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 444. Prueba de homogeneidad de varianzas. Secundaria/Dimensión Externa

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
VSE Total sum Esc T	Se basa en la media	0,579	2	671	0,561
	Se basa en la mediana	0,523	2	671	0,593
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	0,523	2	612,496	0,593
	Se basa en la media recortada	0,536	2	671	0,585

Tabla 445. Pruebas post hoc. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: VSE Total sum Esc T.

(I) Categórica EXTERNA Resiliencia Secundaria		Diferencia de medias (I- J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Límite superior	Límite inferior
Scheffe	<=Pc25	Pc25 a	-4,27114*	0,81841	0,000	-6,2789	-2,2634
		Pc75					
		>Pc75	-5,32149*	0,91736	0,000	-7,5720	-3,0710
	>Pc75	Pc25 a	4,27114*	0,81841	0,000	2,2634	6,2789
		Pc75					
		>Pc75	-1,05035	0,81415	0,436	-3,0476	0,9470
Tamhane	<=Pc25	Pc25 a	5,32149*	0,91736	0,000	3,0710	7,5720
		Pc75					
		>Pc75	1,05035	0,81415	0,436	-0,9470	3,0476
	>Pc75	Pc25 a	-4,27114*	0,82255	0,000	-6,2450	-2,2973
		Pc75					
		>Pc75	-5,32149*	0,97511	0,000	-7,6606	-2,9823
>Pc75	Pc25 a	4,27114*	0,82255	0,000	2,2973	6,2450	
	Pc75						
	>Pc75	-1,05035	0,83116	0,502	-3,0449	0,9442	
>Pc75	Pc25 a	5,32149*	0,97511	0,000	2,9823	7,6606	
	Pc75						
	>Pc75	1,05035	0,83116	0,502	-0,9442	3,0449	

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

