

LA BÚSQUEDA DE FACTORES PROTECTORES DEL FRACASO ESCOLAR EN NIÑOS EN SITUACIÓN DE RIESGO

Judit Fullana Noell
Departamento de Pedagogía
Universitat de Girona

INTRODUCCIÓN

La prevención del fracaso escolar ha sido y es una de las preocupaciones de los profesionales de la educación. Existen muchas investigaciones que aportan datos sobre qué variables inciden en el éxito y fracaso escolar aunque la mayor parte de estos trabajos se han desarrollado con métodos y procedimientos que no se ajustan del todo a la perspectiva de la prevención. Plantear un enfoque preventivo significa tomar en consideración que la intervención educativa debe llevarse a cabo antes de que se haya producido la situación de fracaso escolar, lo cual conlleva la necesidad de identificar situaciones, definidas sobre la base de ciertas variables o factores, que implican un riesgo para el alumno o para el grupo. En este sentido, las investigaciones sobre variables que explican las diferencias de rendimiento entre los estudiantes (Fullana, 1996). y sobre los factores de riesgo (Fullana, 1998) han permitido conocer el alcance, las características y los factores asociados al problema del fracaso escolar pero, a nuestro entender, no han aportado elementos suficientes traducibles en unas prácticas realmente preventivas.

Nuestro interés por buscar un enfoque más adecuado desde el punto de vista de la prevención nos llevó a conocer los estudios sobre el fenómeno de la *resiliencia*. El estudio de los procesos de resiliencia conduce a la búsqueda de mecanismos o factores que han contribuido a que determinadas personas en situación de riesgo por razón de sus condiciones familiares y sociales adversas hayan podido hacerles frente y llegar a alcanzar un cierto éxito en distintas esferas de su vida.

En esta presentación definimos, en primer lugar, qué es el riesgo y qué se entiende por factores de riesgo. Sólo su correcta conceptualización nos permite comprender qué significa prevenir. A continuación, se presentan las aportaciones de la investigación sobre la resiliencia cuyo objetivo es encontrar factores protectores en niños en situación de riesgo. En este contexto se sitúa la investigación que se expone en esta comunicación y que consistió en un estudio de casos sobre jóvenes en situación de riesgo. Finalmente, se exponen unas reflexiones sobre este tipo de investigación y sobre las prácticas educativas que pueden ayudar a potenciar los factores protectores del riesgo de fracaso escolar.

EL CONCEPTO DE RIESGO Y DE FACTOR DE RIESGO

La palabra *riesgo* se utiliza para denominar un concepto estadístico que surgió en el campo de la epidemiología. Los riesgos son cualquier influencia que aumenta la probabilidad de desarrollar una condición problemática, empeorar dicha

condición o mantenerla (Kirby i Fraser, 1997, citado por Green, 2002:32). Según lo definen autores como Kochanek, Kabacoff y Lipsitt, (1990), Pianta (1990) y Scott y Carran (1989), no describe un resultado en sí sino una *probabilidad* o un *potencial* de que un resultado no deseado se produzca. Esta probabilidad viene dada por la presencia de diversos factores referidos no únicamente a características individuales sino también a características sociales y a factores derivados de la interacción constante entre la persona y su entorno. Por lo tanto, el concepto de *riesgo de fracaso escolar* no se refiere a un resultado -el fracaso escolar- sino a una *probabilidad de que la situación de fracaso escolar se produzca*. El *riesgo de fracaso escolar* es función de la existencia de las personas en una comunidad por lo que los diferentes factores que determinan el riesgo de fracaso escolar no se refieren únicamente a características individuales sino también a aspectos sociales.

Un *factor de riesgo de fracaso escolar* es una variable referida a las personas o al contexto familiar, social y escolar que forma parte de un conjunto de factores que se asocian al desarrollo del fracaso escolar. Los factores de riesgo de fracaso escolar son variables que predisponen o precipitan la aparición del problema del fracaso escolar.

Desde este punto de vista, la investigación que se oriente hacia la búsqueda de variables relevantes sobre las que articular intervenciones educativas destinadas a prevenir el fracaso escolar debe buscar, en realidad, *variables asociadas al riesgo de fracaso escolar*, es decir, variables o factores que se asocian a un aumento de la probabilidad de que el fracaso escolar se produzca, en cuyo caso hablaremos de *factores de riesgo*, o bien a variables que disminuyen dicha probabilidad, es decir, *factores protectores*, tomando en consideración para su identificación cuál es el contexto en el que se pretende desarrollar la acción preventiva.

EL CONCEPTO DE RESILIENCIA Y EL CONCEPTO DE FACTOR PROTECTOR

El término resiliencia cuya raíz original proviene del latín *resiliens* fue originariamente empleado para referirse a la plasticidad o elasticidad de una sustancia. En francés y en catalán se utiliza solamente en ingeniería para describir la capacidad de un material para recobrar su forma original después de haber sido deformado por una presión. En inglés, además, se utiliza para describir las cualidades humanas en analogía con el sentido que se le da en ingeniería. En este sentido, la resiliencia se define como "la habilidad de recobrase rápidamente de una enfermedad, un cambio o un infortunio". La palabra resiliente se ha aplicado generalmente a personas que superan los pronósticos. Resiliencia también describe a una persona que tiene un buen historial de éxito adaptativo a pesar de tener que hacer frente a cambios estresantes o disruptivos (Werner y Smith, 1992, citado por Green y Conrad, 2002: 37)

Las revisiones de Green y Conrad (2002), Miller (1995) y de Winfield (1996) nos aportan numerosas definiciones con sus matices. Vamos a destacar aquí las

ideas más importantes que debemos tener presente en la conceptualización de este término.

El concepto de resiliencia surge de los estudios sobre niños desaventajados y sus riesgos. El término *resiliencia alcanza su máxima significación cuando se hace referencia a las respuestas de los individuos ante situaciones de riesgo*, respuestas que incluyen aspectos conductuales, afectivos y cognitivos.

- La resiliencia puede ser vista como una interrelación compleja entre ciertas características de las personas y sus contextos.
- La resiliencia consiste en un equilibrio entre el estrés y la habilidad para hacerle frente.
- Los factores de riesgo que surgen de los múltiples acontecimientos de la vida y los factores protectores que mejoran o disminuyen las influencias negativas del riesgo contribuyen a la resiliencia.
- La resiliencia es dinámica. Depende del contexto vital.
- La resiliencia es desarrollo. Tener éxito refuerza la competencia de una persona.
- La resiliencia es más importante en las transiciones de la vida.

Sin embargo, la capacidad de ser resiliente no está limitada a las persona. De acuerdo con Grotberg (1995), la resiliencia "es una capacidad universal que permite a una persona un grupo o una comunidad prevenir, minimizar o superar los efectos dañinos de la adversidad (o de anticipar las adversidades inevitables). La resiliencia puede transformar o reforzar las vidas de aquellos que son resilientes. La conducta resiliente puede ser una respuesta a la adversidad en forma de mantenimiento de un desarrollo normal a pesar de la adversidad, o de promotor del crecimiento bajo el nivel actual de funcionamiento". (Green y Conrad, 2002: 39)

Algunos teóricos han criticado este concepto y han señalado algunas limitaciones. La fuerte imagen individualista del éxito da la impresión de que todo el mundo puede seguir adelante, de que existe igualdad de oportunidades para ello, que las desventajas las ha de superar la persona individualmente. Debido a estas asunciones sobre el éxito el concepto de resiliencia puede conducir a unas predicciones lineales y simplistas sobre el riesgo Esta forma de pensar puede desviar la atención de la interacción entre las personas, el contexto y las oportunidades. (Rigsby, 1994, citado por Green y Conrad, 2002)

Parece claro que la noción de *resiliencia* emerge al enfocar los aspectos positivos de la vida del niño más que los aspectos negativos como ocurre cuando se trabaja desde la perspectiva de los factores de riesgo.

El estudio de este fenómeno conduce a la búsqueda de mecanismos o factores que han contribuido a que determinadas personas en situación de riesgo por razón de sus condiciones familiares y sociales adversas hayan podido hacerles frente y llegar a alcanzar un cierto éxito en las distintas esferas de su vida. Estos factores se denominan *factores protectores*. De hecho, los factores protectores serían opuestos a los factores de riesgo. Así, mientras que los factores de riesgo contribuyen a aumentar la probabilidad de que un determinado problema se

desarrolle los factores protectores tienden a disminuir dicha probabilidad. Sin embargo, la diferencia entre uno y otro tipo de factores radica en que los factores protectores operan solamente cuando el riesgo está presente, es decir, los factores protectores siempre deben vincularse a la presencia de riesgos.

Desde esta perspectiva, *prevenir* supone realizar intervenciones cuya consecuencia sea la eliminación de factores de riesgo o -más probablemente- la disminución de sus efectos, y la potenciación de los factores protectores. Por lo tanto, prevenir significa actuar sobre factores que sean modificables. Prevenir el fracaso escolar implica actuar sobre factores de riesgo y factores protectores que sean modificables. Si nos situamos en la escuela, la intervención deberá intentar incidir en factores modificables a través de la intervención educativa que se lleva a cabo en ella. Si nos situamos en el marco comunitario, se deberá incidir en factores modificables mediante la intervención educativa y social desarrollada en este marco. Es evidente la importancia de la coordinación entre ambos para una mejor prevención del fracaso escolar.

Durante muchos años los investigadores se centraron en estudiar a las personas y sus problemas, se centraban más en conocer qué conducía a los problemas que en averiguar cómo las personas, grupos y comunidades superaban los problemas. Para Thomsen (2002) este tipo de investigación retrospectiva proporcionaba información sobre cómo es la gente después de que los problemas hayan estado presentes durante un período de tiempo. Investigadores como Werner, Garmezy, y Rutter cambiaron de enfoque y utilizaron técnicas de investigación prospectiva a largo plazo. Se dieron cuenta de que algunas de las personas estudiadas en entornos de alto riesgo, contra todo pronóstico, mostraban un buen nivel de adaptación y de éxito, a pesar de las circunstancias negativas. Entonces se preguntaron por qué estas personas eran capaces de tener éxito cuando en circunstancias similares otras personas fracasaban.

ESTUDIO DE CASOS: LA BÚSQUEDA DE FACTORES PROTECTORES EN NIÑOS EN SITUACIÓN DE RIESGO

Los estudios sobre la resiliencia nos aportaron un nuevo marco teórico desde el cual ensayar un enfoque distinto del estudio de los factores asociados al fracaso o al éxito escolar. Después de la revisión de investigaciones sobre rendimiento escolar, de observar los problemas que tienen este tipo de investigación y de ver la dificultad para hallar resultados que realmente pudieran incidir en la práctica educativa decidimos plantear la investigación con el objetivo de buscar factores protectores del fracaso escolar, y por lo tanto, era necesario identificar estudiantes *resilientes*

Objetivo

El *objetivo de la investigación* que se presenta era identificar algunas variables que habían podido ejercer la función de factores protectores del fracaso escolar. Entendiendo, como hemos dicho antes, que un factor protector es una variable que contribuye a disminuir el riesgo de fracaso escolar en personas que se hallan en situación de riesgo, era necesario que nuestra investigación se centrara en el estudio de chicos y chicas *resilientes* en el sentido de haber conseguido un cierto nivel de logro escolar a pesar de haber vivido circunstancias adversas y

desfavorables al éxito en la escuela. Esto permitiría conocer qué aspectos habrían ayudado a compensar el riesgo.

La selección de los casos

En esta investigación, la situación de riesgo se definió como el hecho de vivir separados de sus familias, en centros de menores dependientes de la Dirección General de Atención a la Infancia de la Generalitat de Catalunya¹. Las investigaciones sobre el rendimiento escolar indicaban claramente que el hecho de tener un origen social desfavorecido y de haber vivido situaciones de desestructuración familiar podía constituir un factor de riesgo importante asociado al fracaso escolar. Aunque somos conscientes de que el fenómeno de la *resiliencia* no se reduce al hecho de tener éxito en la escuela en nuestra investigación constituía un indicador que podíamos utilizar como criterio de selección. Además, teniendo presente que nuestro objetivo era identificar variables relevantes para la prevención del fracaso escolar, era lógico que a pesar de las limitaciones utilizáramos como signo de *resiliencia* algún indicador relacionado con el éxito en la escuela secundaria. De algún modo estos jóvenes habían logrado hasta el momento hacer frente a las condiciones desfavorables que los hacían vulnerables al fracaso escolar, siendo capaces de hallar sus propios recursos para situarse ante la realidad escolar y ante el aprendizaje.

Centramos el estudio en la provincia de Girona. De los chicos y chicas que el año 1993 se encontraban bajo la tutela de la Dirección General de Atención a la Infancia, seleccionamos aquéllos que presentaban un cierto nivel de éxito escolar, determinado mediante diferentes indicadores:

1. Haber superado la EGB y estar realizando Formación Profesional, ya que ninguno de ellos estaba estudiando BUP en esos momentos.
2. Estar matriculado y asistir a un centro de educación secundaria en el momento de realizar esta investigación.
3. Haber obtenido unas calificaciones escolares, especialmente durante el curso 1992-93, que supusieran haber superado la mayoría de las asignaturas.

Partiendo de todos estos indicadores obtuvimos un primer listado de 9 chicas y 6 chicos. Una vez realizadas unas primeras entrevistas a los chicos y a sus educadores en el centro residencial pudimos encontrar cuáles eran los casos que más se ajustaban al perfil de joven *resiliente*. Así, el estudio definitivo se llevó a cabo con 5 casos, tres chicas y dos chicos.

Los aspectos estudiados

A partir de la información proporcionada por la revisión de investigaciones sobre rendimiento escolar y a partir del estudio de la investigación orientada a identificar factores de riesgo seleccionamos unos cuantos factores que podían constituir factores de riesgo o factores protectores pero que tenían en común la

¹ En Cataluña reciben el nombre de Centros Residenciales de Acción Educativa según la Orden del 15 de julio de 1987 (DOGC núm. 878, de 17.8.87) que establece la tipología de entidades, servicios y establecimientos sociales.

posibilidad de ser modificables a través de la intervención educativa escolar². Optamos por *seleccionar aquéllas relacionadas con las maneras con que cada persona hace frente a los aprendizajes y al contexto donde éstos se desarrollan, es decir, orientamos nuestra investigación sobre el estudio de las características actitudinales de los estudiantes más vinculadas a los aprendizajes*, las características de su proceso de aprendizaje y algunos rasgos de su entorno de aprendizaje. Nuestra intención inicial era hallar factores protectores que pudieran ser identificables dentro del contexto escolar, y que afectan directamente a los aprendizajes. Además de los aspectos mencionados en las tablas, se obtuvo información sobre *la valoración que los propios estudiantes hacían de los resultados académicos* del curso que estaban estudiando y *la valoración sobre los aprendizajes adquiridos* en función de su utilidad futura y en función de la importancia percibida para el crecimiento personal. En cuanto al entorno familiar, únicamente se tuvieron en cuenta aquellos aspectos que eran percibidos por la propia persona como variables relevantes para explicar su éxito escolar.

Método

El *método* utilizado para llevar a cabo este estudio está en consonancia con los denominados *estudios de casos*. En coherencia con nuestro punto de partida, es decir, con el hecho de entender que los estudiantes tienen un papel activo en su aprendizaje, en considerarlos mediadores entre su aprendizaje y su entorno optamos por hacer un estudio de casos de tipo *cualitativo* que nos permitiera captar las percepciones que los estudiantes tenían de la escuela, del ambiente de aprendizaje, del propio proceso de aprendizaje, de sí mismos como estudiantes. Nos interesaba conocer las vivencias de los estudiantes, aprehender el significado que para ellos tenía su experiencia escolar y qué aspectos eran valorados por ellos mismos como significativos para ayudarlos a enfrentarse a su situación y a alcanzar unos logros escolares satisfactorios.

Para conseguir nuestro objetivo decidimos que el instrumento de recogida de datos que más se ajustaba a nuestro propósito era la *entrevista semiestructurada*. Para cada uno de los cinco casos obtuvimos información del propio joven, de su profesor tutor de curso y de su educador tutor en el centro residencial. Las entrevistas fueron complementadas con unas escalas adaptadas con el objetivo de obtener información complementaria en torno a habilidades metacognitivas y la autoresponsabilidad en el aprendizaje (Zimmerman y Martínez-Pons, 1986,1988). Una de estas escalas iba dirigida a los estudiantes y la segunda a los profesores y a las profesoras.

El *análisis de los datos* se llevó a cabo mediante técnicas de *análisis de contenido* (Bardin, 1986). En primer lugar se elaboró un informe sobre cada uno de los casos y finalmente se procedió a su comparación para cada una de las dimensiones estudiadas: las características actitudinales de los estudiantes, las características de su proceso de aprendizaje, los rasgos del ambiente de

² Para más información sobre la selección de los aspectos que se estudiaron se puede consultar FULLANA, Judit (1998): La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en ni ños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de investigación educativa*, 16 (19), pp. 47-70

aprendizaje, los resultados y las características del entorno vinculadas con la motivación para los estudios. A partir de esta comparación obtuvimos algunos indicios sobre variables que podían haber resultado relevantes como factores protectores en estos casos de alto riesgo.

Resultados

El estudio de cada uno de los casos y su comparación nos permitió observar algunos aspectos que podían haber actuado como factores protectores del riesgo de fracaso escolar. Los resumimos a continuación.

En cuanto a las *características actitudinales de estos jóvenes más vinculadas a los aprendizajes* observamos lo siguiente.

- Todos los chicos y chicas tenían un *concepto positivo de sí mismos*. No todos se consideraban buenos estudiantes aunque sí eran capaces de hallar aspectos positivos de sí mismos como la imaginación, la memoria, la capacidad para estudiar. El profesorado valoraba positivamente las capacidades y aptitudes de los jóvenes para sacar adelante sus estudios.
- Manifestaban una *actitud positiva hacia el instituto y, especialmente, hacia el aprendizaje*. Aunque esta actitud variaba en intensidad, en ninguno de los casos se evidenció ningún tipo de rechazo hacia el aprendizaje. Al contrario, tendían a ver en sus estudios una vía que les podía facilitar el acceso a un puesto de trabajo y, como consecuencia, y desde su punto de vista, el acceso a una situación social estable y normalizada.
- Se mostraban *motivados hacia el estudio* aunque no lo estaban para realizar todos los tipos de tareas que se les exigían. A pesar de que el nivel de motivación no era el mismo en todos ellos, cada uno se había propuesto un objetivo a medio o largo plazo que les motivaba y les predisponía a aceptar y aprovechar lo que el sistema educativo formal les estaba ofreciendo. Esta meta era diferente en cada joven. Los objetivos variaban desde el más pragmático como conseguir un título con el que acceder a un puesto de trabajo, hasta el de considerar que los estudios tienen sentido en sí mismos, como medio para el crecimiento intelectual y cultural, y para obtener los conocimientos y habilidades básicas que les habrán de permitir acceder -si las condiciones lo favorecían- a otros niveles superiores del sistema educativo. Por lo tanto, la motivación de estas tres chicas y dos chicos no se centraba en la realización de las tareas concretas sino en la meta que, con más o menos claridad, más explícitamente o menos, se habían marcado a medio o a largo plazo.
- En lo referente a la *autoresponsabilidad en el aprendizaje* se constató una mayor variación entre los casos. Dos de las chicas de entre los cinco casos estudiados aparecieron como las más autoresponsables en su aprendizaje. A la vez, es en ellas en las que se vio con más claridad que habían logrado un nivel de éxito escolar importante ya que estaban cursando el segundo ciclo de Formación Profesional. Ambas parecían tener una elevada *motivación del logro*, es decir, se mostraban predispuestas al éxito, se esforzaban en realizar las tareas lo mejor posible, en conseguir unos resultados escolares mejores, a las *habilidades de autoaprendizaje* las únicas estrategias que utilizaban

- fueron las de hacer resúmenes y tomar apuntes, para ayudarse a sí mismos a aprender los contenidos de las asignaturas. No obstante, estas estrategias formaban parte del tipo de tareas que se les exigía desde el instituto, por lo que hubiera resultado arriesgado admitir que se utilizaban pesar de que en ocasiones no lo conseguían. A las dos les agradaba saber qué errores habían cometido con el fin de hacer sus tareas y ejercicios mejor en una próxima ocasión. Manifestaban con más claridad que los demás *un locus de control interno*. Se consideraban a sí mismas responsables de sus resultados académicos, de que era su esfuerzo y no la suerte o las circunstancias, el que estaba directamente relacionado con sus resultados académicos y su tendencia era *atribuir sus éxitos y sus fracasos a variables que podían controlar*. Los tres chicos restantes mostraban también motivación para superar el curso pero la motivación del logro no resultaba tan evidente y pareció que se movían más para cumplir el mínimo que les permitiese ir superando las distintas tareas.

En cuanto a las *características del proceso de autoaprendizaje* hay que señalar que éstas no destacaron de forma especial como posibles factores protectores:

- En relación espontáneamente como medios para mejorar el aprendizaje.
- En lo referente a las *habilidades metacognitivas*, sólo algunas habilidades de planificación de las tareas y de autosupervisión pareció que se activaban cuando la tarea resultaba interesante y muy motivadora para los chicos y las chicas
- Los *hábitos de estudio* destacó no destacaron especialmente como posible factor compensador del riesgo, a pesar de que la información obtenida apuntaba hacia una mayor relevancia de estos hábitos que de las habilidades de aprendizaje. Cierta *constancia en el trabajo*, saber *solicitar ayuda* cuando la necesitaban, y cierta *organización del estudio* para poder compaginar estudios y trabajo en algunos casos parecían ser habilidades de una cierta relevancia.

En cuanto al *entorno de aprendizaje* debemos señalar que:

- Tanto los *profesores como los educadores tenían un buen concepto de estos jóvenes como estudiantes*. Los consideraban personas con capacidades y aptitudes para el estudio. También sus *expectativas hacia ellos eran positivas* aunque todos tenían presente los condicionantes que los chicos y las chicas no podían controlar como es el hecho de tener que independizarse en el momento de cumplir los dieciocho años. Además, los jóvenes conocían cual era el concepto que de ellos tenían los adultos. Sabían qué pensaban sus profesores/as y sus educadores/as y sabían que la imagen que los adultos se habían forjado de ellos era bastante positiva.
- No tenían problemas con los compañeros y, excepto uno de los chicos, eran personas bien aceptadas entre sus compañeros y tenían amigos que los apreciaban. Percibían que la *imagen que sus amigos tenían de ellos era positiva* y todos estaban convencidos de que sus compañeros y amigos tenían una buena imagen de ellos/as.
- Tenían una *percepción positiva del ambiente de aprendizaje*. Reconocían que había profesores y profesoras que les gustaban y otros que no, y sabían explicar las cualidades de sus profesores preferidos. Valoraban la actitud de

los profesores ante el aprendizaje de los alumnos, el esfuerzo que dedican a ayudar a los alumnos a aprender y también que conocieran individualmente a los estudiantes que están a su cargo.

- A lo largo de su vida estos chicos y chicas habían encontrado a personas mayores que ellos que habían llamado su atención y a los cuáles habían considerado, en algunos aspectos, *modelos a seguir*. Así, los educadores y las educadoras, los profesores y las profesoras, una hermana mayor o el padre en algún caso, marcaron pautas que los jóvenes decidieron intentar seguir. Estas personas significativas les sugirieron formas de actuar y actitudes positivas hacia el estudio, hacia el entorno, y formas positivas de relacionarse con los demás.

Una buena parte de estos resultados concuerdan con los hallados en otras investigaciones sobre *resiliencia* en las que se citan como factores protectores:

- Considerar la escuela como una experiencia valiosa (Clark, 1995; Werner y Smith, 1994, citado por Burger, 1994)
- Sentido de responsabilidad personal. Sentido de control sobre sus éxito y fracasos (Connell, Spencer et al, 1994; Garmezy, 1983, citado por Winfield, 1995) y de su propio entorno (Berliner y Benard, 1995). Autonomía.
- Capacidad para establecer relaciones positivas (Rak y Patterson, 1996)
- Presencia de adultos significativos en sus vidas (Clark, 1995; Garmezy, 1983, citado por Winfield, 1995; Miller, 1995; Werner y Smith, 1989, citado por Thomsen, 2002; Smokowski, Reynolds y Bezruczko, 1999)
- Imagen realista, conciencia de la propia situación, reconocimiento de los puntos fuertes y débiles (Berliner y Benard, 1995; Miller, 1995)
- Poder imaginar un futuro con cierto grado de optimismo (Berliner y Benard, 1995; Clark, 1995, Smokowski, Reynolds y Bezruczko, 1999)
- Habilidades para resolver problemas, tomar decisiones, buscar ayuda en los demás cuando la tarea lo requiere (Berliner y Benard, 1995; Clark, 1995; Garmezy, 1983, citado por Green, 2002)

A pesar de que los resultados de nuestra investigación, en coherencia con su punto de partida, indican algunas características individuales como posibles factores protectores, no debemos olvidar que las respuestas individuales no serán suficientes para prevenir el riesgo de fracaso escolar y que será necesario articular entornos que ayuden a potenciar estas respuestas. En este sentido, debemos tener en cuenta los factores del entorno familiar, social y escolar para promover la resiliencia.

Thomsen (2002), a partir de los estudios de Benard (1991) y Henderson y Milstein (1996) propone seis grupos de factores protectores. Nos parece interesante porque, en primer lugar, se refiere específicamente a los jóvenes en tanto que estudiantes, y además se centra en aquellos factores que pueden ser modificados a través de la intervención de los distintos profesionales del ámbito escolar y social. Los dispone en forma de rueda donde en el la mitad izquierda

dispone los siguientes grupos de factores compuestos por elementos que tratan de construir la resiliencia en el entorno:

- ✓ *Cuidado y apoyo*: incluye el apoyo positivo e incondicional, y el estímulo.
- ✓ *Altas expectativas*: incluye asegurarse de que los jóvenes saben que nosotros pensamos que pueden tener éxito así como proporcionar los recursos para que puedan tener éxito.
- ✓ *Oportunidades para participar*: incluye dar a la gente joven oportunidades de demostrar su competencia y voluntad de contribuir de formas significativas

Y en la mitad derecha se disponen otros tres grupos de factores que pueden mitigar el riesgo y están relacionados con factores de riesgo del entorno:

- ✓ *Enlaces prosociales*: incluye aumentar las conexiones positivas entre los jóvenes y sus iguales así como entre los jóvenes y los adultos en su entorno.
- ✓ *Límites y expectativas claras*: incluye políticas y normas de gobierno de la conducta de los jóvenes. Necesitan ser justas y consistentes, y desarrolladas con tomando en consideración las opiniones de los jóvenes.
- ✓ *Habilidades de vida*: incluye habilidades para tomar decisiones, de comunicación, de gestión del estrés, de gestión de conflictos, etc. que ayuden a preparar a los estudiantes para la vida después de la escuela.

REFLEXIONES FINALES

Desde nuestro punto de vista, este enfoque de resulta interesante por su capacidad para aportar conocimientos significativos para el diseño estrategias preventivas que contribuyan a disminuir el riesgo de fracaso escolar. La investigación sobre factores protectores nos aporta datos sobre las características que presentan las personas "resilientes", y las características de su entorno. Aunque surgen resultados interesantes no debemos perder de vista que lo serán realmente en la medida en que, a partir de su conocimiento, podamos articular intervenciones educativas para prevenir el fracaso escolar, tanto en niños y niñas en situación de riesgo como en la población escolar en general. Las intervenciones educativas deberán ir destinadas a promover los factores protectores, tanto personales como del entorno.

A partir de todo lo que se ha dicho hasta aquí, queremos destacar algunas ideas que nos parecen significativas en lo referente a la investigación sobre la resiliencia y la búsqueda de factores protectores.

La resiliencia es un *proceso*, no una característica de determinadas personas. Es gracias a la interrelación entre la persona y su entorno familiar, escolar y comunitario que podrá desarrollarse la resiliencia. Aunque en un momento dado podemos identificar a una persona como resiliente, esta característica se habrá desarrollado a lo largo de su vida gracias a las relaciones establecidas con su entorno. La investigación actual reconoce que la resiliencia no es una característica innata de las personas sino que es posible desarrollarla.

La investigación sobre la resiliencia es interesante por lo que supone de cambio de enfoque, especialmente cuando hablamos de los estudios sobre el fracaso escolar. La resiliencia *implica centrar la atención en los factores que pueden explicar el éxito –académico en nuestro caso- a pesar de las adversidades con las que se enfrenta la persona* y que lo sitúan en un contexto de riesgo. Por lo tanto, supone poner énfasis en los aspectos positivos de las personas, y no tanto en los causantes de los problemas que, la mayoría de veces escapan a la posibilidad de poder ser modificados. Cuando se ha producido una situación traumática, esta situación no la podemos cambiar, pero sí pueden incidir los profesionales en ayudar a la persona a afrontar esta situación. Hay que señalar que esta idea no es nueva. En el campo de la educación, desde la perspectiva de la atención a la diversidad, concretamente en el trabajo con alumnos discapacitados, hace ya varias décadas en que los profesionales insisten en que hay que descubrir los potenciales de los niños y no sus déficit, ya que son los potenciales los que nos permitirán trabajar para mejorar el aprendizaje de los niños. Deberíamos preguntarnos por qué todavía es necesario repetir e insistir en estas ideas.

Los resultados de la investigación sobre la resiliencia son interesantes para encontrar líneas de actuación adecuadas para trabajar con niños en situación de riesgo pero también porque *nos orientan sobre cómo promover la resiliencia en todos los niños y en todas las personas*.

Sin embargo, y como ya se ha señalado, la resiliencia *puede convertirse en un enfoque excesivamente individualista si solamente nos centramos en observar las capacidades de una persona resiliente*. Por ello es necesario insistir en que hay que adoptar una perspectiva más global, en la que los factores protectores se pueden potenciar en los entornos, desarrollando lo que algunos autores denominan *entornos resilientes*.

Tal como señala Thomsen (2002) la investigación sobre la resiliencia nos invita a pensar que *la escuela tiene un impacto importante en la vida de los niños y de los jóvenes*. Los niños pasan muchas horas en la escuela y no es indiferente el tipo de contexto escolar que creemos para los niños. Aunque un niño pueda hallarse en una situación familiar y social de riesgo, no debemos pensar que esta situación va a ser totalmente determinante de la vida de la persona. Los apoyos que encuentre este niño o esta niña en la escuela, en el entorno familiar y social, van a ser muy importantes y podrán prevenir el desarrollo de problemas ulteriores. Lo mismo podemos decir de los centros residenciales de menores que atienden a niños y niñas en situación de riesgo.

Desde este enfoque los planteamientos de escuela inclusiva pueden considerarse como potenciadores de la resiliencia de los niños. Sin embargo, y aunque entendemos que la escuela debe asumir su parte de responsabilidad, no puede actuar aisladamente. En la medida en que las consecuencias del fracaso escolar van mucho más allá de la institución escolar, debe existir una responsabilidad compartida y una acción coordinada entre los distintos agentes sociales que favorezca el desarrollo entornos en los que las personas y los grupos encuentren apoyo y estímulo.

Finalmente, debemos poner énfasis en que, a pesar de que este enfoque puede tener interés para el campo de la educación y para prevenir el fracaso escolar, no

debemos nunca olvidar que luchar contra el fracaso escolar implica actuar a diferentes niveles. Las políticas sociales y económicas destinadas a la lucha contra el desempleo, a la conciliación entre la vida familiar y laboral, las políticas que garanticen el acceso a la vivienda, a los servicios sanitarios, las políticas de servicios sociales, etc. son medidas que contribuyen a luchar contra el fracaso escolar.

BIBLIOGRAFÍA

BARDIN, L.: (1986): *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Universitaria.

BERLINER, B.; BENARD, B. (1995): *More than a Message of Hope: A District-Level Policymaker's Guide to Understanding Resiliency*. Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities, Portland. ERIC Document ED 387 946.

BURGER, J.V. (1994): Keys to Survival: Highlights in Resilience Research. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 3 (2), 6-10.

CLARK, P. (1995): *Risk and Resiliency in Adolescence: The Current Status of Research on Gender Differences*. Ohio State University, Columbus Dept. of Home Economics Education. ERIC Document: ED 387 714

CONNELL, J.P.; SPENCER, M.B.; ABER, J.L. (1994): Educational Risk and Resilience in African-American Youth: Context, Self, Action and Outcomes in School. *Child Development*, 65 (2), 493-506.

FULLANA, Judit (1996): La investigación sobre las variables relevantes para la prevención del fracaso escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 14(1), 63-90.

FULLANA, Judit (1998): La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de investigación educativa*, 16 (19), pp. 47-70

GREEN, Roberta R. (2002): Human Behavior Theory: A Resilience Orientation. Green, R. R. (Ed.): *Resiliency. An Integrated Approach to practice, Policy and Research* (pp. 1-27). Washington D.C: Nacional Association of Social Workers (NASW) Press.

GREEN, Roberta R.; CONRAD, Ann P. (2002): Basic Assumptions and Terms. Green, R. R. (Ed.): *Resiliency. An Integrated Approach to practice, Policy and Research* (pp. 29-62). Washington D.C: Nacional Association of Social Workers (NASW) Press.

KOCHANEK, T.T.; KABACOFF, R.I.; LIPSITT, L.P. (1990): Early identification of Developmentally Disabled and At-Risk Preschool Children. *Exceptional Children*, 56(6), 528-538.

MILLER, M. (1995): *Sources of Resilience Outcomes*. Paper presented at the International Convention of the Council for Exceptional Children. (73rd, Indianapolis, April 5-9 1995) ERIC Document. ED 381 949

PIANTA, R.C. (1990): Widening the Debate on Educational Reform: Prevention as a Viable Alternative. *Exceptional Children*, 56 (4), 306-313.

- RAK, Carl F.; y PATTERSON, Lewis, E. (1996): Promoting Resilience in At-Risk Children. *Journal of Counseling & Development*, 74, 368-373.
- SCOTT, K.G.; CARRAN, D.T. (1987): Identification and Referral of Handicapped Infants. WANG, M.C.; REYNOLDS, M.C.; WALBERG, H.J.: *Handbook of Special Education: Research and Practice Vol. 3*, Oxford: Pergamon Press.
- SMOKOWSKI, Paul R.; REYNOLDS, Arthur J.; BEZRUCZKO, Nikolaus (1999): Resilience and Protective Factors in Adolescents: An Autobiographical Perspective from Disadvantaged Youth. *Journal of School Psychology*, 37(4), 425-448.
- THOMSEN, Kate (2002): *Building Resilient Students*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
- WINFIELD, L.F. (1996): Developing Resilience in Urban Youth. *NCREL Monograph*. <http://ousd.k12.ca.us/netday/links/Partnerships/le0win.htm>.. (17 Junio 1996).
- ZIMMERMAN, B.J.; MARTÍNEZ-PONS, M. (1986): Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- ZIMMERMAN, B.J.; MARTÍNEZ-PONS M. (1988): Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*. 80 (3), 284-290