

# **LA BÚSQUEDA DE FACTORES PROTECTORES DEL FRACASO ESCOLAR EN NIÑOS EN SITUACIÓN DE RIESGO MEDIANTE UN ESTUDIO DE CASOS**

Judit Fullana Noell

Departament de Pedagogia. Universitat de Girona

## **RESUMEN**

*En este artículo presentamos uno de los enfoques de la investigación que creemos que puede contribuir a hallar conocimientos útiles para la prevención de las situaciones de fracaso escolar. Se trata del enfoque que en algunos estudios viene a denominarse estudio del riesgo y la «resiliencia», término inglés que se refiere a la capacidad de los individuos para resistir acontecimientos adversos en su experiencia vital, sin consecuencias negativas o perturbadoras a largo plazo para su desarrollo o su socialización. Se presenta una revisión de estudios que se han realizado bajo este enfoque, y se ilustra con una investigación que tenía el propósito de identificar factores protectores del riesgo de fracaso escolar en adolescentes en situación de riesgo. Mediante un enfoque cualitativo de estudio de casos, esta investigación nos ha permitido aproximarnos a algunos factores personales, escolares y sociales que parecen tener cierta relevancia como factores protectores del riesgo de fracaso escolar.*

## **ABSTRACT**

*The aim of this article is to introduce one of the approaches of research that we consider may contribute to find useful knowledge for prevention of school failure. This approach is in some studies called the study of risk and resilience. The word resilience refers to the capacity of individuals to endure adverse events in their vital experience, without long-term negative or disrupting consequences in their development or socialisation. We present a review of studies that have been carried out with this approach. Then it will be exemplified with a research that intended to identify protective factors of the risk of school failure in at risk ado-*

*lescents. By means of a qualitative case study approach, this research has allowed us to approach some personal, educational and social factors that seem to have a certain relevance as protective factors of the risk of school failure.*

## I. INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos uno de los enfoques de la investigación que creemos que puede contribuir a hallar conocimientos útiles para la prevención de las situaciones de fracaso escolar. Se trata del enfoque que en algunos estudios viene a denominarse estudio del *riesgo* y «resiliencia», del término inglés *resilience*<sup>1</sup>. Este término hace referencia a *la capacidad de los individuos para resistir acontecimientos adversos en su experiencia vital, sin consecuencias negativas o perturbadoras a largo plazo para su desarrollo o su socialización*. Aunque este enfoque aplicado al estudio de los problemas de aprendizaje y de rendimiento escolar goza de una tradición de dos décadas de investigación en Estados Unidos, supone una cierta novedad en España.

Se presenta una revisión de estudios que se han realizado bajo este enfoque, y se ilustra con una investigación que, siguiendo el enfoque antes descrito, tenía el propósito de identificar factores protectores del riesgo de fracaso escolar en adolescentes que, a pesar de haber vivido circunstancias familiares muy problemáticas, habían conseguido alcanzar un cierto nivel de éxito escolar. Mediante un enfoque cualitativo de estudio de casos, esta investigación nos ha permitido aproximarnos a algunos factores personales, escolares y sociales que parecen tener cierta relevancia como factores protectores del riesgo de fracaso escolar.

## 2. LOS CONCEPTOS DE RESILIENCE Y DE FACTOR PROTECTOR

Antes de referirnos a las investigaciones que se han realizado bajo este enfoque es necesario definir que entendemos por *resilience* y por factor protector, ya que son los conceptos básicos que sirven para definir la perspectiva desde la cual diseñamos nuestra investigación.

Algunos autores como Luthar i Zigler (1991)<sup>2</sup> y Werner i Smith (1982)<sup>3</sup> definen el concepto de *resilience* como la ausencia de psicopatologías o conductas desadaptadas. Sin embargo, coincidimos con otros autores en considerar que el término que tratamos de conceptualizar va más allá de la definición anterior. No hay que perder de vista que el concepto de *resilience*, tal como lo definen la mayoría de los investigadores, tiene sen-

---

1 La traducción literal del término inglés «resilience» sería *resistencia* o *capacidad para adaptarse*. Sin embargo, no existe un término equivalente en español para describir con exactitud el mismo fenómeno al que se refiere el término inglés.

2 Citado por Miller, M. (1995). *Sources of Resilience Outcomes*. Paper presented at the International Convention of the Council for Exceptional Children, Indianapolis, April 5-9-1995. Documento del Eric Document Reproduction Service (EDRS). Núm.: ED381 949, p. 3.

3 Citado por Miller, M. (1995). Op. cit. p. 3.

tido en la medida en que nos estemos refiriendo a niños o personas que deben enfrentarse a situaciones adversas, a tensiones graves en la infancia o la adolescencia, en definitiva, que han sufrido o sufren aún situaciones de riesgo. Así, para Rutter (1990)<sup>4</sup> el término *resilience* hace referencia a la *capacidad de los individuos para resistir acontecimientos adversos en su experiencia vital, sin consecuencias negativas o perturbadoras a largo plazo para su desarrollo o su socialización*. Para Manciaux (1994) un niño «resiliente» es el que en condiciones difíciles y desestabilizadoras es capaz de continuar su camino, se comporta de forma eficaz y llega a ser, de este modo, un adulto competente. Pare Beardslee (1989)<sup>5</sup> *resilience* implica la buena adaptación inusual ante tensiones severas y para Berliner y Benard, (1995) este término se refiere al potencial de los jóvenes para desarrollarse en adultos saludables, productivos y competentes a pesar de las experiencias y tensiones severas y las adversidades que deben superar. Gordon, Ingersoll y Orr (1995) la conceptualizan como una habilidad para tener éxito, madurar y ganar competencia en un contexto de circunstancias adversas o de obstáculos. Por consiguiente hay que tener en cuenta que el término «*resilience*» *alcanza su máxima significación cuando se hace referencia a las respuestas de los individuos ante situaciones de riesgo, respuestas que incluyen aspectos conductuales, afectivos y cognitivos*.

Este concepto tiene, pues, dos dimensiones a considerar. Una, viene determinada por la *situación de riesgo*. La otra, por la *situación de éxito* que ha sido capaz de alcanzar el individuo. En cuanto a las *situaciones de riesgo*, y aunque aquí no vamos a desarrollar en profundidad el tema de la definición de este tipo de situaciones, sí hay que tener presente que pueden configurarse a través de la confluencia de un conjunto de factores —los *factores de riesgo*— que pueden proceder tanto del propio individuo como su entorno y de las relaciones recíprocas entre ambos. En cuanto a la *situación de éxito*, normalmente se utiliza el criterio de un resultado que implique un nivel de logro, por ejemplo, el hecho de tener un empleo y sentirse satisfecho de su vida (Spekman, Herman y Vogel, 1993)<sup>6</sup>, tener un buen rendimiento escolar o un buen progreso en la escuela (en el caso de los niños y adolescentes) (Spekman, Herman y Vogel, 1993)<sup>7</sup> e incluso no ser distintos de la norma en dimensiones de escuela/trabajo, relaciones con la pareja, relaciones con los hijos, relaciones con el grupo de iguales y en cuanto a las autovaloraciones de sí mismos (Werner, 1993)<sup>8</sup>.

Parece claro que la noción de *resilience* 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 determinados individuos en situación de riesgo por razón de sus condiciones familiares y sociales adversas hayan podido hacerles frente y llegar a

---

4 Citado por Casas (1994). Prevenció i qualitat de vida dels infants. *Revista d'informació i investigació socials*, 0, p. 43.

5 Citado por Miller, M. (1995). Op. cit. p. 3.

6 Citado por Miller, M. (1995). Op. cit. p. 4.

7 Citado por Miller, M. (1995). Op. cit. p. 4.

8 Citado por Miller, M. (1995). Op. cit. p. 4.

alcanzar un cierto éxito en las distintas esferas de su vida. Estos factores se denominan *factores protectores*. Para Manciaux (1994) los factores protectores son los que ayudarían a los individuos a enfrentarse y superar las adversidades. Clark (1995:4) define los factores protectores como «salvaguardas individuales o ambientales que potencian las habilidades de los adolescentes para resistir los acontecimientos estresantes de la vida y, a la vez, les ayuda a adaptarse a la situación y a desarrollar competencias para enfrentarse a estas situaciones».

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<sup>9</sup> 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. Refiriéndonos al riesgo de fracaso escolar<sup>10</sup> Pianta (1990) define los factores protectores como aquellos que distinguen individuos de alto riesgo que obtienen unos buenos resultados escolares de aquellos que, tal como se había predicho, presentan problemas. Del mismo modo que los factores de riesgo, pueden proceder del propio individuo, de las relaciones con otras personas y del entorno social.

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 desarrolladas en este marco. Es evidente la importancia de la coordinación entre ambos para una mejor prevención del fracaso escolar.

En EE.UU., con una tradición de dos décadas de investigación sobre este tema, se habla de factores protectores como variables que conciernen a las *características y*

---

9 En general se considera que los *factores de riesgo* poseen una asociación causal con un determinado problema. Si nos referimos al fracaso escolar, los factores de riesgo serán factores personales, familiares, sociales o escolares que tienen algún tipo de asociación causal con el desarrollo del fracaso escolar, es decir, contribuyen a aumentar la probabilidad de que éste se desarrolle. No obstante, no tienen que ser necesariamente causas directas del problema. Un factor de riesgo aumenta la probabilidad de que se desarrolle el problema pero NO conduce a él irremisiblemente.

10 Tampoco puedo aquí extenderme en la explicación del significado de riesgo. Sin embargo cabe señalar que en todos estos temas hay una premisa previa que es *la definición del problema en relación al cual se habla de riesgo*. Si el problema es el fracaso en la escuela podremos encontrar factores de riesgo y factores protectores del desarrollo de dicho problema. Si el problema es el consumo de drogas en la adolescencia quizá hallemos algunos factores comunes pero también es posible que otros factores tomen relevancia o que aparezcan factores de riesgo o protectores distintos. Uno de los principales problemas que encontramos en la literatura en cuanto al uso del término riesgo es que con frecuencia no se manifiesta explícitamente cuál es el problema en cuestión. Así, se habla de factores de riesgo pero en ocasiones nos encontramos con la indefinición de la problemática, con lo que el término llega a ser ambiguo y equívoco.

a las habilidades que poseen los jóvenes «resilientes», así como a las *variables ambientales que influyen positivamente en éstas*. Parece que en estos casos el niño tiene un conjunto o un patrón de factores protectores en lugar de tener solamente uno o dos (Guetzloe, 1994).

### **3. REVISIÓN DE INVESTIGACIONES DIRIGIDAS A IDENTIFICAR FACTORES PROTECTORES**

Winfield (1996) distingue entre dos conceptos de *resilience*, con repercusiones en el campo de la investigación. El primero supone entender este fenómeno como un *atributo de las personas*. Es un concepto estático. Ser una persona «resiliente» implica tener una serie de características. El segundo implica entender este fenómeno como *mecanismos protectores* que modifican las respuestas individuales en situaciones de riesgo. Es una visión dinámica. A nuestro entender ambas posiciones no son excluyentes.

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

En las tablas 1 y 2 figuran los factores considerados por varios autores como factores protectores. Todos se basan en investigaciones sobre individuos «resilientes». Hemos clasificado dichos factores en dos grupos. En primer lugar, los que se refieren a *características personales* de los individuos, entre los que hemos incluido los aspectos actitudinales, los aspectos cognitivos e intelectuales, los rasgos afectivos y de personalidad y las habilidades sociales y de interacción social (Tabla 1). En segundo lugar, los que se refieren a *características del entorno familiar y social*, que hemos podido agrupar en cuatro bloques: las características familiares, tanto de tipo estructural como de tipo dinámico, las características de la comunidad y del entorno social, las características escolares, y un último grupo que, según señalan varios autores, está relacionado con el hecho de haber podido establecer relaciones sociales significativas con personas concretas a lo largo de la vida (Tabla 2).

Sintetizando las aportaciones de los estudios, cabe indicar que entre los *aspectos actitudinales* se encuentra el tener una autoestima positiva, valorarse a sí mismos, tener una visión positiva de sus posibilidades y de su futuro, poseer un elevado grado de autonomía, un sentido de control de su vida, de sus éxitos y de sus fracasos y considerar la escuela como una experiencia valiosa. Entre los *aspectos cognitivos* se puede citar el tener habilidades para la resolución de problemas y para tomar sus decisiones. Entre los *aspectos afectivos* destacan el caracterizarse por una cierta estabilidad emocional y tener unas características temperamentales que producen respuestas sociales positivas por parte de los demás. Estas respuestas positivas también vienen facilitadas

**Tabla 1**  
**CARACTERÍSTICAS PERSONALES VINCULADAS AL FENÓMENO**  
**DE LA «RESILIENCIA»**

AUTORES	Aspectos actitudinales	Aspectos cognitivos e intelectuales	Rasgos afectivos y de personalidad	Habilidades sociales y tipo de interacciones establecidas
Garmezy (1983, citado por Winfield, 1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima positiva</li> <li>• Sentido de poder personal</li> <li>• <i>Locus of control</i> interno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inteligencia</li> <li>• Habilidades críticas de solución de problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido del humor</li> <li>• Bajo nivel de destructividad y agresividad</li> <li>• Estabilidad emocional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poseer habilidades sociales</li> <li>• Alto grado de sensibilidad social</li> <li>• Empatía</li> <li>• Alto nivel de cooperación y participación</li> <li>• Interacciones positivas con el grupo de iguales y con los adultos</li> </ul>
Connell, J.P.; Spencer, M.B.; Aber, J.L. (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentimiento de autovaloración</li> <li>• Sentido de control sobre sus éxitos y sus fracasos en la escuela</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguridad emocional</li> </ul>	
Miller, M. (1995) (Trabaja con jóvenes con dificultades de aprendizaje)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autodeterminación</li> <li>• Reconocimiento de la existencia de la dificultad de aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener algunas áreas académicas especialmente fuertes</li> </ul>		
Werner y Smith (1989) citado por Burger (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Eficiencia personal, capaces de pedir ayuda cuando la necesitan</li> <li>• Considerar la escuela como una experiencia valiosa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concentración y capacidad de atención</li> <li>• Habilidades para resolver problemas</li> <li>• Habilidades para tomar decisiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características temperamentales que potencian respuestas sociales positivas por parte de los padres, compañeros y profesores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gusto por compartir las cosas y por realizar actividades en grupo</li> </ul>
Berliner, B.; Benard, B. (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomía: habilidad para actuar independientemente y ejercer control sobre el propio entorno</li> <li>• Tener sentido de la propia identidad</li> <li>• Sentido de futuro: habilidad para imaginarse un futuro propio, ser optimista y aspirar a un buen rendimiento personal y educativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad para tomar decisiones de forma creativa, crítica y reflexionada</li> <li>• Habilidad para buscar ayuda de los demás, reconocer vías alternativas para solucionar problemas y resolver conflictos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener el sentido del humor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia social o habilidad para establecer y sostener relaciones positivas</li> <li>• Empatía</li> <li>• Relaciones que producen confianza y respeto</li> </ul>
Clark, P. (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima y autoeficacia</li> <li>• Responsabilidad personal</li> <li>• Alto nivel de optimismo</li> <li>• Percepción de que las experiencias son constructivas</li> <li>• Visión positiva del futuro personal</li> <li>• Habilidades para enfrentarse a las situaciones</li> <li>• Aspectos actitudinales relacionados con la escuela: motivación, aspiraciones positivas, buenas ejecuciones escolares, implicado en actividades extracurriculares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades intelectuales</li> <li>• Habilidades de solución de problemas</li> <li>• Habilidades de toma de decisiones</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades sociales e interpersonales</li> <li>• Otorgar valor al hecho de ayudar a la gente</li> <li>• Habilidad para ganar la atención positiva de los demás</li> <li>• Tener cuidado con los sentimientos de los demás</li> <li>• Habilidades para hacer amigos</li> <li>• Influencias positivas del grupo de iguales</li> </ul>
Organización Mundial de la Salud, citado por Manciaux (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Autonomía</li> <li>• Desarrollo de una imagen positiva de sí mismo/a</li> <li>• Sentido de eficacia y recursos personales</li> </ul>			

**Tabla 2**  
**CARACTERÍSTICAS FAMILIARES Y SOCIALES VINCULADAS AL FENÓMENO DE LA «RESILIENCE»**

AUTORES	Características familiares	Tener personas significativas a lo largo de su vida	Características de la comunidad, entorno social	Características escolares
Garnezy (1983, citado por Winfield, 1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los padres se preocupan por la educación de sus hijos y participan de esta educación</li> <li>Los padres dirigen las tareas de sus hijos diariamente</li> <li>Los padres son conscientes de los intereses y de los objetivos de los niños y niñas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los jóvenes tienen, como mínimo, un adulto significativo en sus vidas</li> </ul>		
Connell, J.P.; Spencer, M.B.; Aber, J.L. (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoyo de las familias</li> </ul>			
Miller, M. (1995) (Trabaja con jóvenes con dificultades de aprendizaje)		<ul style="list-style-type: none"> <li>Haber tenido un/a profesor/a que les ofreció apoyo</li> <li>Tener un amigo especial</li> </ul>		
Wyman et al, 1991, citado por Miller, (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disponibilidad de apoyo significativo por parte de la familia extensa y otros adultos</li> </ul>			
Werner y Smith (1989), citado por Burger (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Familias de menos de 4 hijos</li> <li>Ser hijos mayores que comparten responsabilidades familiares</li> <li>Normas familiares claras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Red de adultos de los que como mínimo uno representaba para el/la joven un modelo a seguir</li> <li>Tener un amigo íntimo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Haber tenido «segundas oportunidades en la sociedad (tanto en la escuela, el trabajo, etc.) que capacitan a los jóvenes en alto riesgo para adquirir competencia y confianza.</li> </ul>	
Berliner, B.; Benard, B. (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expectativas positivas que se comunican a los hijos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Oportunidades de participar en actividades a que son consideradas de valor por parte de la familia la escuela y la comunidad en general</li> </ul>	
Clark, P. (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoyo familiar</li> <li>Disciplina de los padres</li> <li>Supervisión de los padres</li> <li>Comunicación con los padres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tener un amigo próximo</li> <li>Relaciones estrechas con una persona de la familia como mínimo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pertenecer a una comunidad que le ofrece apoyo</li> <li>Disponer de otros recursos adultos y comunicación con ellos</li> <li>Estar implicado en organizaciones comunitarias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Clima positivo en la escuela</li> </ul>
Organización Mundial de la Salud, citado por Manciaux (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un entorno familiar (y/o substitutivo) que pueda responder a las necesidades de desarrollo del niño</li> <li>Situación económica favorable</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Buena integración en la comunidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Buena integración en la escuela</li> </ul>

por el hecho de que estas personas *poseen habilidades para la relación interpersonal* y empatía de modo que son capaces de establecer relaciones positivas tanto con el grupo de iguales como con los adultos.

En cuanto a las *características familiares*, éstas se pueden resumir en el hecho de tener un entorno familiar que les apoya en el sentido de tener unas actitudes y unas expectativas positivas de los padres hacia los hijos, así como una dirección y supervisión por parte de los padres. En cuanto al *entorno social* más amplio destaca el hecho de haber tenido a lo largo de su infancia y adolescencia adultos significativos (distintos de los padres) y algún amigo o amiga especial. También parece que el apoyo que puede proporcionar la comunidad a través de sus recursos puede ser un factor que contribuya a la «resiliencia» de las personas.

Entre los estudios revisados que han realizado sus trabajos con personas «resilientes» sólo se destacan dos aspectos relacionados con el entorno escolar: el clima positivo y la buena integración del niño o la niña en este medio.

La investigación que presentamos a continuación se sitúa en la línea de los estudios sobre personas, adolescentes en este caso, que han logrado un cierto nivel de éxito escolar a pesar de las condiciones sociales adversas. Nos interesaba sobre todo intentar identificar factores protectores que pudieran ser aspectos modificables mediante la intervención educativa que se lleva a cabo en la escuela. Nos pareció que podía ser interesante esta perspectiva por cuanto ofrecía elementos útiles para articular intervenciones educativas con carácter preventivo.

## **4. UN ESTUDIO DE CASOS PARA LA IDENTIFICACIÓN DE FACTORES PROTECTORES DEL RIESGO DE FRACASO ESCOLAR**

### **4.1. 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 individuos 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.

Encontrar factores protectores nos permitiría hallar algunas directrices para intervenir educativamente en la escuela. Estas líneas serían útiles no solamente para los niños y niñas en situación de riesgo sino para todos los escolares en general.

### **4.2. La selección de los casos**

Basándonos en la definición del fenómeno de la «resiliencia» que hemos visto anteriormente, en nuestra investigación un individuo «resiliente» tenía que ser entendido como aquél que había alcanzado un cierto nivel de éxito en la escuela a pesar de hallar-

se en situación de riesgo. Por lo tanto, debíamos conseguir identificar algunos niños y niñas que se encontraran en situación de riesgo de fracaso escolar y, sin embargo, hubieran obtenido unos resultados escolares satisfactorios.

Así, la situación de riesgo se definió como el hecho de vivir separados de sus familias, en comunidades infantiles dependientes de la Dirección General de Atención a la Infancia de la Generalitat de Catalunya<sup>11</sup>. Aunque no consideramos relevante para nuestra investigación conocer qué hecho o hechos habían conducido a la separación de estos jóvenes de sus familias en un momento dado de su vida, el hecho de residir en centros residenciales era un indicador claro de la pertenencia de estos chicos y chicas a un grupo de alto riesgo de fracaso escolar, con problemas familiares suficientemente graves para motivar la separación del hijo o la hija de su familia. Además, 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 y obtener unas buenas calificaciones —quizá ni siquiera sea el hecho más importante si tomamos en consideración la persona en toda su complejidad— en términos de 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 «*resilience*» 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 una calificaciones escolares, especialmente durante el curso 1992-93, que supusieran haber superado, en términos de calificaciones, la mayoría de las asignaturas.

---

11 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.

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 a los criterios de joven «resiliente». Así, el estudio definitivo se llevó a cabo con 5 casos, tres chicas y dos chicos.

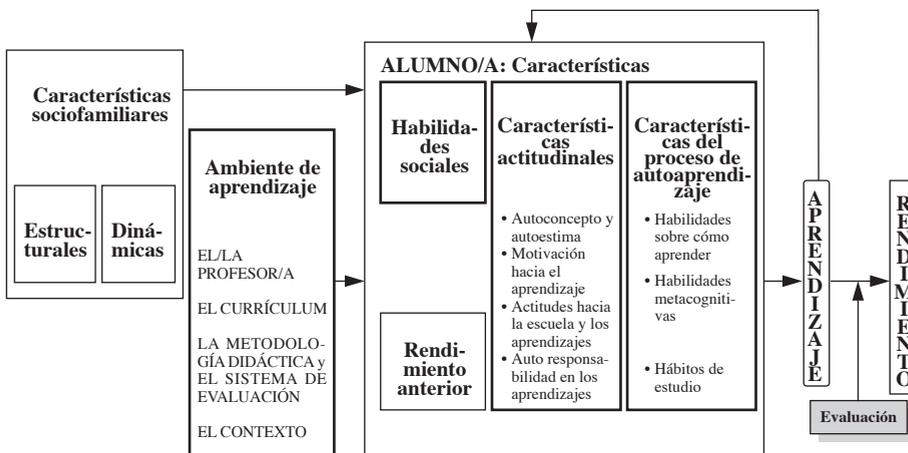
### 4.3. Los aspectos estudiados

Para seleccionar los aspectos a estudiar partimos de un modelo que denominamos «Modelo de Riesgo». Este modelo se elaboró a partir del análisis de investigaciones sobre rendimiento escolar, y a partir del estudio del concepto de riesgo y de las investigaciones sobre riesgo<sup>12</sup>. El modelo (Figura 1) describe las relaciones entre variables que son modificables a través de la intervención educativa escolar y que pueden estar relacionadas con el aumento o la disminución de la probabilidad del riesgo de fracaso escolar. Su configuración se basa en la consideración de que los estudiantes tienen un papel activo en su aprendizaje.

**Figura 1**

*MODELO DE ANÁLISIS DE LAS VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL RIESGO DE FRACASO ESCOLAR. VARIABLES Y RELACIONES*

(Los recuadros con línea gruesa indican los conjuntos de variables modificables mediante la intervención educativa escolar. Las flechas indican la relación entre las distintas variables y los aprendizajes)



<sup>12</sup> Para más detalles sobre la elaboración de este modelo ver Fullana Noell, J. (1996). La prevención del fracaso escolar: Un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar. *Bordón*, 48(2). 151-165.

No todas las variables de modelo fueron estudiadas en esta investigación. Optamos por seleccionar aquéllas relacionadas con las maneras con que cada sujeto 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 (Tabla 3), las características de su proceso de aprendizaje (Tabla 4) y algunos rasgos de su entorno de aprendizaje (Tabla 5). En las tablas 3, 4 y 5 se presenta una breve definición de los aspectos que nos interesaba conocer sobre cada variable.

Además de los aspectos mencionados en las tablas, se obtuvo información sobre *la valoración que los propios sujetos 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 el propio sujeto como variables relevantes para explicar su éxito escolar.

**Tabla 3**

**VARIABLES RELACIONADAS CON LAS CARACTERÍSTICAS ACTITUDINALES DE LOS/LAS ESTUDIANTES**

VARIABLES	DEFINICIÓN
Autoconcepto-autoestima (Frey, 1989; González y Tourón, 1992)	Nos interesa saber como el/la joven se concibe a sí mismo como estudiante: qué pensamientos, qué sentimientos y qué actitudes cree que son representativas de sí mismo como estudiante. La valoración que la persona hace de sí misma, de sus propias características como estudiante forma parte de la autoestima del sujeto.
Motivación hacia la escuela y el trabajo escolar (Ball, 1988)	Orientación y mantenimiento de las conductas hacia la realización de tareas relacionadas con la escuela y el trabajo escolar.
Actitudes hacia la escuela y el trabajo escolar (Ball, 1988)	Aquellos sentimientos o tendencias favorables o contrarias a la escuela en general y al trabajo escolar que en ella se realiza.
Autoresponsabilidad en el aprendizaje (locus of control, motivación del logro y atribución de la causalidad) (Wang y Peeverly, 1987)	En nuestro estudio consideraremos que el individuo tiende a un locus de control interno: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si se manifiesta en el sentido que él cree que es determinante de los acontecimientos de su entorno, concretamente si considera que es él o ella misma la determinante de sus resultados académicos, y no los atribuye a la suerte o a las circunstancias.</li> <li>• Si se considera responsable de sus conductas relacionadas con la adquisición de aprendizajes académicos y de sus propios resultados.</li> <li>• Si atribuye sus éxitos o fracasos a variables que él o ella pueden controlar, como el esfuerzo, y no los atribuye a la falta de habilidades o capacidades.</li> </ul> La motivación del logro es, según Ball, 1988: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La predisposición que tiene el chico o la chica ante el éxito en la escuela.</li> <li>• Su disposición ante la posibilidad de conseguir unos mejores resultados escolares, la orientación y empeño del sujeto hacia la realización correcta de las tareas escolares.</li> <li>• Su orientación hacia el logro lo que implica un cierto grado de perseverancia en la realización de una tarea.</li> </ul>
Rendimiento anterior	Resultados del alumno o de la alumna en cursos anteriores, de una manera general, por ejemplo, si obtuvo el graduado escolar y con qué calificación, las asignaturas aprobadas y suspendidas, o bien las calificaciones de las distintas asignaturas que figuran en las actas académicas.

Tabla 4

*VARIABLES RELACIONADAS CON LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS/LAS ESTUDIANTES*

VARIABLES	DEFINICIÓN
Hábitos de estudio (Rodríguez Espinar, Álvarez et al, 1993)	<p>Son habilidades conductuales que incluyen las habilidades para la planificación del estudio y las habilidades de autocontrol como la concentración y reducción de la ansiedad, las habilidades de control del ambiente y las habilidades de control del progreso.</p> <p>Dentro de la categoría de hábitos de estudio hemos tomado en consideración para nuestro estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La constancia en el trabajo.</li> <li>• el tiempo de dedicación al trabajo relacionado con las tareas escolares,</li> <li>• la planificación en conjunto del trabajo a realizar,</li> <li>• la tendencia del alumno a buscar explicaciones del profesor sobre los resultados de la tareas con el fin de realizar una autoevaluación.</li> </ul>
Habilidades de autoaprendizaje (Wang y Peeverly, 1987)	<p><i>Habilidades sobre como aprender</i></p> <p>El conocimiento que los estudiantes tienen sobre estrategias que faciliten la codificación, el recuerdo, la comprensión y la asimilación de nuevos conocimientos. Entre estas habilidades: hacer guiones, resúmenes, esquemas, saber reconocer cuando se necesita ayuda y saber como buscarla y donde hallarla.</p>
	<p><i>Habilidades metacognitivas</i></p> <p>Habilidades de identificación de las demandas, de planificación de una tarea, entendida como el proceso por el cual un individuo estructura la tarea en función de los objetivos; y la autosupervisión de la tarea, referida a la evaluación continuada de la tarea lo cual supone adecuar el proceso de elaboración a los objetivos establecidos, modificando de forma flexible las planificaciones previas y las estrategias utilizadas.</p>
Reflexividad/impulsividad (Forns, 1989)	<p>Entenderemos que un/a estudiante tenderá a ser impulsivo/a si ante una tarea tiene tendencia a pasar a la acción sin pararse a pensar, mientras que será de tendencia reflexiva si ante una tarea pasa a la acción una vez transcurrido un tiempo más o menos prolongado de reflexión.</p>

Tabla 5

*VARIABLES RELACIONADAS CON LAS CARACTERÍSTICAS DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE*

VARIABLES	DEFINICIÓN
Los profesores/as	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto que los profesores tienen del alumno/a alumna como estudiante</li> <li>• Expectativas de los profesores en cuanto a los estudios del alumno o de la alumna</li> <li>• Características de la relación del alumno con los profesores</li> <li>• Estilo docente, entendido como las conductas referidas a la enseñanza</li> </ul>
El currículum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asignaturas que el alumno prefiere</li> <li>• Organización del trabajo en el aula: tipo de trabajo que prefiere el estudiante, trabajo en equipo o trabajo individual</li> <li>• Tareas y actividades que el/la estudiante prefiere</li> <li>• Tipo de tareas que el /la estudiante considera que le son de mayor utilidad para aprender</li> </ul>
El contexto de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características de los estudiantes que forman el grupo clase según la percepción del sujeto</li> <li>• La relación del chico o la chica con sus compañeros de clase</li> </ul>

#### 4.4. Método

El diseño 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 (Wang y Peeverly, 1987), 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. Además, el que se tratara de estudiar casos atípicos hizo que consideráramos más adecuado realizar un estudio de casos de corte cualitativo. Optar por un estudio de casos implica, según Yin (1990), investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real y utilizando múltiples fuentes de evidencia. En nuestra investigación, más que estudiar al individuo dentro de su contexto estudiamos cómo percibía dicho contexto, cómo se veía a sí mismo dentro de este contexto, qué aspectos de su vida cotidiana —relacionados con la familia, el centro residencia y el centro docente— consideraba más relevantes para explicar su propio desarrollo escolar. Nos interesaba conocer las vivencias de los sujetos, aprender 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*. El hecho de utilizar entrevistas derivaba directamente de nuestro objetivo de recoger información a partir de las percepciones de los chicos y chicas sobre como se sitúan ante sus aprendizajes, complementando esta visión con la de sus educadores y educadoras con la función de tutores de los chicos, y de sus profesores y profesoras tutores en el instituto. Como hemos dicho, queríamos conocer cómo percibían los sujetos los diferentes temas más que obtener una medida objetiva de las diferentes variables.

Por ello diseñamos entrevistas semiestructuradas, no estandarizadas (Goetz y LeCompte, 1988)<sup>13</sup>, que nos permitieron obtener datos sobre las propias y vivencias. La entrevista cualitativa resultaba adecuada ya que, como señalan Schatzman y Strauss (1973)<sup>14</sup> su objetivo fundamental es obtener datos reveladores de los significados de los participantes, mostrar como éstos conciben sus mundos y como explican estas concepciones. Las entrevistas a los jóvenes, complementadas con las entrevistas a los profesores y educadores nos permitió triangular la información y componernos una imagen comprensiva y global de cada uno de los casos en relación a los aspectos objeto de nuestro interés.

---

13 La entrevista no estandarizada es para Goetz y LeCompte (1988) una guía en la cual se anticipan las cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere obtener. Su enfoque es informal y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados.

14 Citado por Goetz, J.P.; LeCompte, M.C. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.

Para cada uno de los cinco casos obtuvimos información del propio sujeto, 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 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.

#### 4.5. Los resultados

El estudio de cada uno de los casos y su comparación aporta elementos que nos ayudan a comprender por qué estos estudiantes, que han vivido en condiciones familiares y sociales desfavorables, han logrado un nivel considerable de éxito escolar. La comparación de los casos nos permitió observar algunos aspectos que podían haber actuado como factores protectores del riesgo de fracaso escolar, es decir, como factores que habrían contribuido a hacer a estos jóvenes menos vulnerables a la influencia de los factores de riesgo derivados principalmente de las condiciones socio-familiares.

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

1. 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. Incluso alguno de ellos tenía un concepto excesivamente elevado de sí mismo según apreciaban sus educadores y profesores. Éstos valoraban positivamente las capacidades y aptitudes de los jóvenes para sacar adelante sus estudios.
2. 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 todo lo que conllevan los estudios. 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.
3. 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.

4. En lo referente a la *autoresponsabilidad en el aprendizaje* hemos constatado 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 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:

1. En relación 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 espontáneamente como medios para mejorar el aprendizaje.
2. 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.

Aunque estos dos puntos destacaron como características del proceso de aprendizaje, debemos reconocer que las entrevistas y las escalas no resultaron suficientes para poder establecer con precisión qué estrategias utilizaban y qué habilidades metacog-

nitivas poseían y utilizaban de forma espontánea. Lo que quedó bastante claro fue que los chicos y las chicas tenían dificultades para expresar qué estrategias ponían en funcionamiento para llevar a cabo los diferentes tipos de tareas académicas y para aprender.

Tampoco el tema de los *hábitos de estudio* destacó 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. Dos de las chicas fueron las que habían adquirido unos ciertos hábitos como la *constancia en el trabajo*, de *saber solicitar ayuda* del profesor cuando lo necesitaban, así como de *organización del estudio*, para poder compaginar estudio y empleo. Los otros tres casos se orientaban en función de las demandas, es decir, realizaban las tareas según las iban exigiendo los profesores y profesoras como parte del trabajo académico.

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

1. 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<sup>15</sup>. 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.
2. 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.
3. 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/as preferidos/as. 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.
4. A lo largo de su vida estos chicos y chicas habían encontrado 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 pro-

---

15 En Cataluña, la función de tutela o guarda ejercida por la administración en casos de niños o niñas atendidos en centros residenciales de acción educativa, dependientes del Departamento de Bienestar Social, finaliza al cumplir los jóvenes la mayoría de edad. (18 años). A partir de este momento el/la joven deberá vivir de forma autónoma e independiente. Esto hace que en muchos casos la última etapa de residencia en el centro esté marcada por múltiples tensiones relacionadas con la búsqueda de empleo, de lugar de residencia, etc.

fesores 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.

En relación a los resultados obtenidos en los cursos anteriores todos *valoraron positivamente dichos resultados*. Los profesores y los educadores también los valoraban positivamente, independientemente de cuales hubieran sido las calificaciones obtenidas. Tomando en consideración las circunstancias de cada uno de estos estudiantes, *valoraban de forma positiva el esfuerzo que debían hacer para superar los requisitos de los cursos*, aunque también señalaron que los resultados, en la mayoría de los casos, podrían haber sido todavía mejores si se hubieran puesto más empeño o si no hubiesen existido circunstancias desfavorables como el hecho de tener que compaginar los estudios con un trabajo.

Analizando el complejo proceso que habían seguido estos jóvenes y desde la perspectiva de considerar el papel activo que éstos tienen en su aprendizaje, observamos que, especialmente dos de las chicas, habían sabido enfrentarse a su realidad para intentar superarla, desarrollando, en el caso de los estudios, los mecanismos para situarse ante el aprendizaje con una actitud positiva a pesar de los condicionantes familiares adversos. Ambas eran conscientes de su situación. Ante las condiciones desfavorables supieron movilizar sus propios recursos e incluso hallar en esta situación la motivación para superarla. Parece que el principal elemento que contribuyó a que las chicas movilizaran sus recursos fue el hecho *de tener un objetivo, una meta, un proyecto en su vida en el que los estudios jugaban un papel importante*.

Para alcanzar este objetivo las jóvenes pusieron en marcha su sentido de la responsabilidad. Sentirse *responsables de su aprendizaje* constituyó también un factor protector. En este sentido, deseaban superarse, estaban motivadas para el logro, sabían que debían esforzarse para tener éxito en los estudios y que el control de este esfuerzo estaba en sus manos. Habían desarrollado algunos hábitos relacionados con el estudio, aunque no quedó demasiado claro en nuestro estudio que hubieran ejercido una función como factor protector.

El *autoconcepto positivo y su autoestima* también constituyeron factores protectores. Su autoestima se reforzaba gracias al hecho de conocer lo que pensaban de ellas los profesores y los educadores. Se preocupaban por aparecer con una buena imagen, les importaba lo que los demás pensasen de ellas y esto provocaba a su vez que los demás desarrollasen sentimientos positivos hacia ellas. El deseo de ser aceptadas las aproximaba a la gente y les llevaba a establecer relaciones de amistad. Al sentirse aceptadas se reforzaba su autoestima. Las *habilidades para relacionarse e interactuar con los demás* podían haber ejercido también la función de factores protectores.

Ser aceptados y aceptadas en la escuela y el instituto hizo que los jóvenes se sintieran bien en este ambiente. Saber que tanto profesores/a como educadores/as y compañeros/as tenían conceptos y actitudes positivas hacia ellos les ayudó a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y hacia el aprendizaje.

#### 4.6. Discusión

El objetivo del estudio de casos y de la comparación entre ellos era hallar elementos comunes que nos pudieran sugerir nuevas hipótesis para la investigación y nuevas posibilidades para la acción educativa escolar, especialmente orientada a la prevención del fracaso escolar. Resumiendo todo lo dicho, el estudio de casos nos aporta información que indica como posibles factores protectores del riesgo de fracaso escolar en los casos estudiados los que siguen:

- Ser *consciente de la propia situación compleja y desfavorable*, y de las repercusiones que esto puede tener en todos los aspectos de su vida, incluidos los estudios.
- Tener *un objetivo, una finalidad o un proyecto sobre sí mismo a medio o largo plazo*, que constituye la motivación principal, y en el cual los estudios son percibidos como un mecanismo útil y necesario para alcanzarlo.
- Tener un *autoconcepto positivo y una autoestima alta*.
- Sentirse *autoresponsables de su aprendizaje*.
- Tener *habilidades para interrelacionarse con los demás*.
- Identificar en algunas personas próximas *modelos a seguir*, como referentes.
- Tener *actitudes positivas hacia la escuela y, especialmente, hacia el aprendizaje*.
- En menor proporción, el haber desarrollado ciertos *hábitos de estudio*, especialmente de organización y de constancia.

De estos factores, los dos primeros no habían sido incluidos en el modelo de riesgo como posibles variables a tener en cuenta. Según se desprende de este estudio, estos dos factores constituirían las condiciones previas para lograr desarrollar unas actitudes positivas hacia la escuela, un nivel importante de responsabilidad hacia el propio aprendizaje, y ciertos hábitos para el estudio. Tampoco el hecho de percibir determinadas personas como modelos había sido previsto como factor protector y, en cambio, del análisis de los casos se desprende que los chicos y las chicas se fijan en los roles y las conductas de otras personas significativas para ellos y se proponen seguirlas.

Una buena parte de estos resultados concuerdan con los hallados en otras investigaciones sobre *resilience*. Tener una autoestima positiva y un buen concepto de sí mismos es uno de los aspectos coincidentes con la mayoría de las investigaciones revisadas (Garmezy, 1983<sup>16</sup>; Connell, Spencer *et al*, 1994; Werner y Smith, 1994<sup>17</sup>; Clark, 1995). Las actitudes positivas hacia la escuela son destacadas como factor protector por Werner y Smith (1994), los cuales señalan como factor protector el hecho de considerar la escuela como una experiencia valiosa, y por Clark (1995) para quien la motivación y las aspiraciones positivas son algunos de los aspectos que ayudan a compensar el riesgo.

---

<sup>16</sup> Citado por Winfield, 1995, op. cit.

<sup>17</sup> Citado por Burger, 1994, op. cit.

El sentido de responsabilidad personal también es señalada por algunos autores como un factor vinculado a la *resilience* aunque no únicamente relacionado con la escuela y el aprendizaje. De este modo, los autores señalan el *sentido de poder personal* y el *locus of control interno* (Garmezy, 1983), el sentido de control sobre sus éxitos y sus fracasos en la escuela (Connell, Spencer *et al*, 1994), la habilidad para actuar independientemente y ejercer control sobre el propio entorno (Berliner y Benard, 1995), y la responsabilidad personal en sentido genérico (Clark, 1995). La mayoría de los autores mencionados coinciden además en que las personas «resilientes» poseen habilidades para relacionarse con los demás y la *capacidad para establecer relaciones positivas*. Tanto Garmezy (1983), como Miller (1995), Werner y Smith (1989) y Clark (1995) destacan el hecho de que las personas «resilientes» han tenido un adulto significativo en sus vidas y un amigo especial. Esto coincide con los resultados de nuestra investigación. En el caso de los jóvenes de nuestro estudio, además de establecer relaciones positivas y significativas con adultos parece que los jóvenes ven en algunos de estos adultos significativos modelos a seguir. Esto resulta especialmente importante en el caso de los jóvenes de nuestro estudio los cuales tienen un escaso vínculo con su familia biológica y cuyos referentes adultos son los educadores y educadoras y los profesores y profesoras con los que han establecido un vínculo.

En cuanto a ser conscientes de su propia situación desfavorable éste no es un aspecto que haya sido considerado de forma general. En la revisión realizada únicamente Miller (1995) que realizó una investigación sobre la «resiliencia» con jóvenes universitarios con dificultades de aprendizaje destacó como un factor a tener en cuenta el reconocimiento de la dificultad de aprendizaje por parte de los jóvenes, y Berliner y Benard (1995) mencionan el tener sentido de la propia identidad como aspecto a considerar, que podría incluir la consciencia de la propia situación. Sin embargo, creemos que las investigaciones revisadas no reflejan la importancia que puede tener este aspecto como factor protector en casos de alto riesgo. Una imagen realista de sí mismos y de la situación que viven, de sus límites, de sus potencialidades y de sus condicionantes, favorecerá la articulación de mecanismos adecuados para hacer frente a esta situación. El conocimiento de la situación puede ser un punto de partida necesario para que el individuo articule respuestas orientadas a superar las dificultades.

El tener un objetivo a medio o largo plazo que orienta y motiva a estos muchachos y muchachas y que ha aparecido como resultado de la investigación estaría a nuestro entender relacionado con el sentido de futuro o habilidad para imaginarse un futuro propio, «ser optimista» (Berliner y Benard, 1995) y a la visión positiva del futuro personal citado por Clark (1995). El proyecto o meta del que nosotros hablamos no sería otra cosa que tener una visión de futuro optimista, puesto que de lo contrario no constituiría una motivación para estos jóvenes.

Los hábitos de estudio solamente son mencionados por Werner y Smith (1989) que citan la concentración y capacidad de atención como factor asociado a la *resilience*. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones revisadas señalan las habilidades para resolver problemas, tomar decisiones, buscar ayuda en los demás cuando la tarea lo requiere, como características de las personas «resilientes» (Garmezy, 1983; Werner y Smith, 1989; Berliner y Benard, 1995; Clark, 1995). En nuestro caso no hemos podido

determinar en los jóvenes de nuestro estudio que este tipo de habilidades haya jugado un papel relevante como factor protector ni que sea una característica significativa, sin embargo esto puede deberse a las limitaciones de nuestra investigación y de los instrumentos utilizados para hallar indicios de la existencia de este tipo de habilidades en los jóvenes.

En síntesis, los resultados concuerdan con los obtenidos en otras investigaciones sobre las características de las personas «resilientes». 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 los individuos. La delimitación de estas variables como factores protectores del fracaso escolar en casos de alto riesgo nos permitirá apuntar algunas líneas de acción educativa destinadas a la prevención del fracaso escolar, que en su mayor parte consistirán en crear los entornos adecuados para potenciar en los estudiantes factores protectores.

## **5. CONCLUSIONES**

Desde nuestro punto de vista, este enfoque de investigación que hemos presentado resulta interesante no solamente por su capacidad para aportar conocimientos significativos para diseñar estrategias preventivas que contribuyan a disminuir el riesgo de fracaso escolar, sino también por una cuestión metodológica como es el hecho de que supone un análisis del potencial del «caso atípico» como base para la investigación educativa.

La investigación sobre factores protectores, es decir, sobre factores que han contribuido a la «resiliencia» de individuos que se encuentran en situación de riesgo, nos aporta datos sobre las características que presentan estas personas 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.

En algunos casos, se ha intentado trabajar directamente aspectos como la autoestima de los estudiantes y su autoconcepto utilizando programas específicos. Sin embargo, como señala Winfield (1996), este tipo de intervenciones tiene efectos a corto plazo y difícilmente se producirán cambios estables en los niños. Para esta autora las estrategias de intervención deben enfocarse de una manera más amplia, potenciando en los estudiantes procesos protectores en momentos críticos de su vida. La «resiliencia» es algo que debe irse potenciando a lo largo de la vida de las personas.

Algunos autores coinciden en la necesidad de desarrollar estrategias que ayuden al autoconocimiento de la propia situación y la autocomprensión de la misma como una

base para tomar las riendas de la propia vida (Miller, 1995), que ayuden a la estimación realista de las propias capacidades y a aumentar las creencias en las propias habilidades y capacidades (Connell, Spencer y Aber, 1994; Miller, 1995). Connell *et al* (1994) consideran como mecanismo facilitador de la «resiliencia» la promoción de la implicación de la familia con la escuela. Otros autores como Berliner y Benard (1995) y Clark (1995) se centran en prácticas educativas que promuevan la *resilience* desde la misma escuela.

No debemos perder de vista que los factores de riesgo y los factores protectores están vinculados al contexto o a la comunidad en la que el individuo se desarrolla. Por lo tanto, hay que contemplar la ayuda a la infancia en situación de riesgo desde una perspectiva más amplia que la escolar. Así, aunque podamos coincidir con otras investigaciones en cuanto a características de las personas «resilientes», y estemos de acuerdo en que es necesario abordar la intervención desde un enfoque global, es necesario pensar en estrategias de intervención contextualizadas. Esto significa que hay que estudiar en profundidad la comunidad en la que está involucrado el individuo para poder determinar estrategias de intervención educativa y social.

En el contexto en el que hemos situado nuestra investigación existen servicios a la comunidad como los servicios sociales de atención primaria, los Equipos de Atención a la Infancia en situación de riesgo que trabajan desde el Departamento de Bienestar Social, las escuelas con sus Equipos de Asesoramiento Pedagógico. La coordinación entre todos estos servicios y de los profesionales que los integran (educadores/as sociales, pedagogos/as, asistentes sociales, psicólogos/as, trabajadores/as familiares, profesores/a) debería ser el punto de partida para promover en los niños y las niñas los recursos que les permitieran hacer frente a las situaciones de riesgo. En nuestro entorno existen ya experiencias de coordinación pero todavía falta mucho camino por recorrer.

Partiendo de nuestra investigación podemos decir que la intervención de los profesionales de la educación en la *prevención del fracaso escolar en niños y niñas en situación de riesgo* debería considerar, al menos, los siguientes objetivos:

- *Ayudar al niño a tomar consciencia de su situación.* A grandes rasgos, implica que los profesionales deben ser realistas con los niños tanto en lo referente a la situación actual como a su futuro. Es importante que las intervenciones educativas desarrollen en los niños y niñas recursos para hacer frente a su realidad.
- *Ayudar al niño a desarrollar un proyecto vital.* Este es uno de los recursos personales que el niño puede desarrollar con la ayuda de profesores y educadores sociales. Evidentemente, no podemos pretender que un niño pequeño tenga un proyecto vital. Pero sí que podemos ayudarle a que aprenda a proponer objetivos de sus acciones a corto plazo y, posteriormente a medio y a largo plazo. Este objetivo debería priorizarse en algunos momentos críticos de la vida de la persona, como la transición a la vida activa e independiente.
- *Ayudar al niño a desarrollar el sentido de la responsabilidad sobre su aprendizaje y, en general sobre su propia vida.* Los profesionales deben contribuir a que los niños perciban que tienen control sobre su aprendizaje y sobre su vida en general, que

aprendan a atribuir la causa de sus éxitos y de sus fracasos en el aprendizaje a variables controlables como el esfuerzo y no a la falta de capacidades o a la suerte. Si sienten que pueden influir en su propia vida seguramente serán más capaces para hacer frente a circunstancias adversas, serán más responsables y estarán más motivados en todas las dimensiones de su vida: escolar, laboral y afectiva.

- *Ayudar al niño a desarrollar un autoconcepto y una autoestima positivos.* Hay que ayudarlos a valorarse a sí mismos, a que sepan reconocer sus cualidades y sus capacidades y habilidades.
- *Potenciar las actitudes positivas hacia la escuela y el aprendizaje.* Estas actitudes tendrán más posibilidades de desarrollarse si se ofrecen al niño estrategias y habilidades para llevar a cabo sus aprendizajes. Debemos tener en cuenta, además, que las actitudes de los profesionales de la educación repercutirán en la imagen que el niño se forma de la escuela y del aprendizaje.
- *Ayudar al niño a desarrollar habilidades de interrelación social.* Los profesionales tendrían que incidir en el desarrollo de estas habilidades por la influencia que tienen en el concepto y las expectativas que los demás se forman de ellos.
- *Potenciar el desarrollo de hábitos de estudio.* Los profesionales de la educación deben ayudar a estos niños y niñas a desarrollar hábitos de constancia, organización y atención en el trabajo y el aprendizaje escolar, pero también en otras dimensiones de su vida.

En resumen, desde el enfoque que hemos presentado la investigación no debe centrarse únicamente en buscar características de las personas «resilientes» sino en buscar qué estrategias y qué intervenciones ayudan a disminuir el riesgo y a promover la «resiliencia» de las personas. Así, nuestra investigación sería un primer paso para conocer qué aspectos deben potenciarse mediante intervenciones educativas adecuadas dentro del marco escolar y en coordinación con los servicios de la comunidad. Teniendo en cuenta que para definir ciertas variables como factores de riesgo deben tener posibilidades de modificación mediante la intervención educativa preventiva, es necesario que la investigación ayude a comprobar si la intervención sobre determinados factores de riesgo o sobre factores protectores puede contribuir a disminuir el riesgo de fracaso escolar.

En el *aspecto metodológico* la investigación sobre «*resilience*» pone énfasis en el estudio de casos que podríamos denominar «atípicos». Con frecuencia la investigación educativa se ha preocupado por obtener informaciones sobre lo general y común. Ello ha aportado conocimientos valiosos pero también puede aportarlos el estudio de casos singulares y atípicos. La dificultad de las investigaciones sobre riesgo y *resilience* radica en que para poder abordar la mayoría de aspectos que puedan resultar relevantes es necesario un estudio en profundidad, a largo plazo y contextualizado de los casos. En este sentido, las investigaciones longitudinales y de estudio de casos podrían aportar información significativa sobre variables que ejercen una función de factores protectores.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Ball, S. (1988). *La motivación educativa. Actitudes. Intereses. Rendimiento. Control*. Madrid: Narcea.
- 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.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Universitaria.
- Burguer, J.V. (1994). Keys to Survival: Highlights in Resilience Research. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 3 (2), 6-10.
- Casas Aznar, F. (1994). Prevenció i qualitat de vida dels infants. *Revista d'informació i investigació socials*, 0, 40-47.
- 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.
- Forns Santacana, M. (1989). L'avaluació de l'aprenentatge. Conferència ofrecida en Tarragona en el *Seminari sobre Aprenentatge*, organizado por el Departament d'Educació i Psicologia, Àrea de Psicologia Bàsica, y l'Associació de Psicòlegs de Tarragona. Tarragona, 6 i 7 d'abril de 1989.
- Frey, D.K.; Jesse Carlock, J. (1989). *Enhancing Self Esteem, Accelerated Development* INC. Publishers. Muncie.
- Goetz, J.Pl.; LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, M.C.; Tourón, J.: *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Eunsa.
- Gordon, K.A.; Ingersoll, G.M.; Orr, D.P. (1995). Profile of Behaviorally Resilient Adolescents: Confirmation and Extension. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, april, 18-22, 1995). ERIC Document. ED 385 810.
- Guetzloe, E. (1994). Risk, Resilience, and Protection. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 3 (2), 2-5.
- Manciaux, M. (1994). De la vulnerabilitat a la resiliència, i dels conceptes a l'acció. *Revista d'informació i investigació socials*, 0, 48-56.
- Miller, M. (1995). *Sources of Resilience Outcomes*. Paper presented at the International Convention of the Council for Exceptional Children. (73rd, Indianapolis, A 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.
- Rodríguez Espinar, S.; Álvarez, M.; Echeverría, B.; Marín, M.A. (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*, Barcelona: PPU.
- Wang, M.C.; Peverly, S.T. (1987). The Role of the Learner: An Individual Difference Variable in School Learning and Functioning. Wang, M.C.; Reynolds, M.C.; Wal-

- berg, H.J. (Eds.). *Handbook of Special Education. Research and Practice. Vol. 1: Learning Characteristics and Adaptive Education.* (pp. 59-92.) Oxford: Pergamon 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).
- Yin, R.K. (1990). *Case Study Research. Design and Methods.* London: Sage Publications.
- Zimmerman, B.J.; Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Reserach 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.