

ALUMNADO ACADÉMICAMENTE RESILIENTE

Antonio Coronado Hijón

acoronado1@us.es

Resumen.

Este trabajo analiza los datos de recientes estudios nacionales e internacionales sobre la resiliencia académica.

Los resultados de este tipo de investigaciones tienen el potencial de ayudar tanto a los responsables políticos como a los docentes a; desarrollar, ensayar e implementar intervenciones dirigidas a los alumnos desfavorecidos socioeconómicamente proveniente de entornos de pobreza, con el objetivo de prevenir el fracaso escolar y mejorar su rendimiento académico, para empoderarlos como alumnado académicamente resiliente.

En esta dirección, se aportan además, estrategias de buenas prácticas para la promoción de la resiliencia académica.

Palabras clave: resiliencia académica, buenas prácticas, desventaja socioeconómica.

Introducción

Una de las líneas de investigación más actuales y prometedoras en el campo de las dificultades en el aprendizaje relacionadas con el alumnado proveniente de entornos socioeconómicamente desfavorecidos, está centrada en el estudio de la resiliencia académica (Coronado-Hijón, 2017).

El término resiliencia es originario del ámbito de la ingeniería y la mecánica y desde éste ámbito, el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, la define como la “capacidad de un material elástico para absorber y almacenar energía de deformación”.

Este concepto fue adoptado por la psicología positiva, la cual frente a anteriores modelos clínicos basados en enfoques reactivos ante los trastornos psicoemocionales, se posicionó a principios del XXI de la mano de psicólogos como Seligman y Csikszentmihalyi (2000) desde un enfoque proactivo centrado en el proceso de construcción de competencias personales. Dentro de éste ámbito, la acepción psicológica de resiliencia que nos ofrece el diccionario anteriormente citado es, la “capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a

ellas.” Pero, esta capacidad es entendida más como un proceso de construcción personal (Cyrulnik, 2003) que como un rasgo o atributo estable de la personalidad.

Desde este enfoque se concibe la resiliencia como un “proceso dinámico, dependiente de factores internos y externos que en interacción con el riesgo hacen posible hacer frente a las situaciones adversas” (Morelato, 2005).

Por riesgo, entendemos la probabilidad de un resultado o consecuencia negativa dentro de una población de individuos. En este sentido, los factores de riesgo son considerados como aquellos que incrementan dicho riesgo.

Los niños y niñas que viven junto a su familia situaciones de pobreza, están expuestos a condiciones de vida precarias que facilitan una mayor vulnerabilidad a riesgos en salud física y mental, así como a problemas conductuales y de aprendizaje (Greco, Morelato e Ison, 2006; Kotliarenko, Cáceres, y Fontecilla, 1997).

Desde la segunda mitad del siglo XX vienen coincidiendo trabajos en esta línea de investigación, que han demostrado que la mayoría de alumnado proveniente de entornos socioeconómicamente desfavorecidos consigue unos resultados de aprendizaje más bajos que sus iguales más acomodados (Coleman et al., 1966; Sirin, 2005).

En España, el 53% del alumnado de familias desfavorecidas repite curso a lo largo de su escolaridad y el 79% de los que abandonan su formación procede de hogares desfavorecidos socioculturalmente, mostrándonos una correlación alta entre los factores de riesgo de fracaso escolar y deprivación sociocultural (Martínez-Celorrío, 2015).

Esta correlación entre las variables desventaja socioeconómica y el rendimiento académico se ha constatado por estudios internacionales y es válida para todas las asignaturas básicas (lectura, matemáticas y ciencias) y en todas las etapas educativas, desde la Educación Primaria hasta la Educación Secundaria Superior (Coronado-Hijón, 2017; Martin *et al.*, 2012; Mullis *et al.*, 2012; OCDE, 2011).

Con el objetivo de paliar y remediar los efectos negativos en el rendimiento escolar asociados a la pobreza, desde finales del siglo pasado viene desarrollándose otra línea de investigación centrada en conocer cuáles son los factores o variables que mejor correlacionan con ese pequeño porcentaje de alumnado que aún presentado ese riesgo socioeconómico, tiene éxito en sus estudios (Finn & Rock, 1997; Martin & Marsh, 2006). A estos estudiantes se les considera «alumnado académicamente resiliente» (Coronado-Hijón, 2017).

Desarrollo

Prevalencia de la resiliencia académica

La International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), en su estudio TIMSS 2011, (Mullis et al. 2012) encontró una amplia variabilidad en el porcentaje de alumnado, de 8º curso, académicamente resiliente de los 28 sistemas educativos estudiados correspondientes a distintos países y zonas geográficas con diferentes niveles de desarrollo económico. Este porcentaje abarcaba un espectro que se movía entre el 4 por ciento de Ghana y el 55 por ciento de Japón, situándose España, en un porcentaje del 6,5%, posición ubicada en el espectro de la media de la OCDE.

Como conclusión general, destacaron que los sistemas educativos con porcentajes inferiores de alumnado desfavorecido, presentan una correlación inversa de alumnado académicamente resiliente y viceversa.

En este estudio se definió operativamente al alumnado con éxito académico en relación a aquellos que obtuvieron una puntuación igual o superior a la *Referencia Internacional Media* de TIMSS 2011 en matemáticas (475). La elección de este indicador se justifica por su estandarización en todos los sistemas educativos estudiados.

De la misma manera, se eligió una definición internacional para los «alumnos desfavorecidos», siendo éstos los clasificados en la categoría «pocos recursos» del índice de *Recursos Educativos en el Hogar* (REH), indicador compuesto de la base de datos internacional TIMSS 2011.

En España Cordero, (2015) empleó una metodología similar para el estudio específico del caso de España con datos de PISA 2012, en relación a la competencia de matemáticas. Del total de la muestra de alumnado español que participó en el informe de PISA 2012, fueron evaluados 10.175 estudiantes provenientes de 368 centros escolares.

Factores asociados a la resiliencia académica.

Los estudios mencionados correlacionaron los resultados de aprendizaje en matemáticas de los estudiantes, con los procedentes de cuestionarios de contexto del alumnado y del centro para además de identificar al subgrupo de alumnado académicamente resiliente, identificar también los factores que pueden coadyuvar en la resiliencia académica. Para esto último, se incluyeron como variables incluidas en los análisis estadísticos de la resiliencia académica, posibles indicadores de ésta en relación al alumnado y en relación al contexto (centro escolar).

De los análisis referidos (Cordero, 2015; Erberber et al., 2015), se extrajo que el factor que se mostraba, en todos los sistemas educativos así como en los factores examinados, con más peso y consistencia de resiliencia académica son; las autoexpectativas de logro académico o aspiraciones de continuidad formativa del alumnado.

Los otros factores del alumno que van a la zaga en cuanto a correlación significativa con la resiliencia académica son; la valoración que hace el estudiante de las matemáticas y las experiencias de acoso escolar.

Desde el punto de vista de los factores del Centro analizados— las creencias de los estudiantes sobre la confianza que tienen los docentes en sus capacidades; el énfasis que pone el centro en el éxito académico, y un reducido porcentaje de alumnos económicamente desfavorecidos en el centro— correlacionaron positivamente con resiliencia académica de los estudiantes en 9, 4 y 5 sistemas educativos, respectivamente, estudiados en TIMSS 2011 (Erberber et al., 2015).

Aunque los análisis realizados no establecen relaciones de causalidad entre esas variables y el éxito académico, si aportan datos descriptivos y correlacionales coincidentes con estudios anteriores en la misma línea de investigación.

De una parte, la mayoría de las investigaciones previas sobre la variable relativa a la relación entre profesorado y alumnado, coinciden en identificar ésta como un factor clave en las autoexpectativas de logro, en especial en el grupo de alumnado perteneciente a entornos desfavorecidos (Roorda, Koomen, Spilt y Oort, 2011). En lo relativo a la influencia del tamaño del grupo-clase, se ha constatado que una ratio menor de alumnado en el grupo-clase, posibilita una atención más personalizada que, en algunos casos, funciona como compensación de la poca ayuda que pueda prestarles en la familia a diferencia de otros hogares con situación socioeconómica más favorable (Fredriksson, Öckert y Oosterbeek, 2014).

Otro factor con incidencia significativa es el absentismo escolar, correlacionando inversamente como es obvio, con el éxito escolar. Datos de los que tenemos evidencia empírica a escala internacional (OCDE, 2013).

Estrategias y buenas prácticas

Henderson y Milstein (2003), realizaron un estudio en Estados Unidos, sobre estrategias y buenas prácticas docentes para la promoción de la resiliencia en los centros educativos. De sus resultados se extraen seis estrategias para la promoción del proceso de resiliencia: enriquecimiento de los vínculos sociales, establecimiento de objetivos educativos claros y precisos, enseñanza de habilidades y competencias para la vida, desarrollo de la resiliencia, proporcionar afecto y apoyo docente, establecimiento y comunicación de expectativas ajustadas, y facilitar oportunidades de participación significativa.

La implantación de estas buenas prácticas de promoción de resiliencia académica ha de vertebrarse en tres niveles de la Administración educativa: las políticas educativas, el centro educativo y finalmente el profesorado.

En las relativas al centro educativo y al profesorado podemos adoptar las modalidades de intervención del programa para el desarrollo de los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos de niños en situación de riesgo de pobreza extrema implementado anteriormente por Oros, Manucci y Richaud de Minzi (2011).

El programa presenta tres estrategias simultáneas de intervención: a) la intervención directa (o focalizada), b) la intervención indirecta (o dirigida) y c) la intervención incidental (o circunstancial).

a) *La intervención directa o focalizada*, se enmarca en el espacio de la Orientación y la tutoría, mediante sesiones lectivas. Se ha comprobado la eficacia de este tipo de intervención (Oros, 2009).

Los autores proponen para estructurar las sesiones de intervención directa, cuatro fases:

1. *Psicoeducación*. Tiene un carácter de actividad introductoria, donde el tutor/orientador y/o docente, explicita la resiliencia y guía la actividad.

2. *Actividad central*. En la que, según la edad, se aconseja la utilización de juegos, dramatizaciones o role playing, cuentos o fábulas, canciones, una obra de títeres o marionetas, como recursos didácticos.

3. *Reflexión final*. En esta fase, a través de un método socrático basado en preguntas, el alumnado toma el protagonismo y el docente debe centrarse en la

comprensión de los estudiantes sobre los aspectos positivos y saludables de la resiliencia que se está promoviendo, haciendo énfasis en la utilización de la creatividad y el esfuerzo personal.

4. *Tarea para la casa.* El tutor y/o docente propone actividades extraescolares durante la semana, con el objetivo de favorecer la generalización necesaria de lo trabajado en el aula, a la vida cotidiana de los sujetos. Esta fase se sitúa en el mesosistema familia-escuela y es fundamental su coordinación (Coronado-Hijón, 2.010).

Este nivel de intervención directa, es la más indicada para tratar la temática de las autoexpectativas de logro y su potenciación en el alumnado del grupo clase.

Otro factor que se nos muestra perteneciente a este nivel de intervención estratégica, es el de la mejora de la convivencia en el aula y la prevención del acoso escolar.

Estos dos factores han de estar incluidos en un plan de acción tutorial donde la Educación Emocional cobre un papel relevante (Coronado-Hijón y Paneque, 2015)

b) *La intervención indirecta o dirigida*, complementada de manera transversal a contenidos curriculares (conceptuales y/o actitudinales), desde las distintas disciplinas de aprendizaje mediante breves estrategias de estimulación emocional (preguntas para la reflexión, ejemplos, relatos alegóricos, juegos de palabras, etc.) con los contenidos conceptuales y actitudinales que así lo permita, es la estrategia más apropiada para abonar las creencias de los estudiantes sobre la confianza positiva que tienen los docentes en sus capacidades.

Para optimizar esta intervención podemos utilizar algunos “principios guía” (Coronado-Hijón, 2014) para la implementación de buenas prácticas educativas en la mejora de la autorregulación adaptativa de las autoexpectativas de logro en el aprendizaje:

- Programar y acompañar las tareas con instrucciones y expectativas de logro funcionales. Con este objetivo es muy efectiva la presentación de ejemplos que modelen la ejecución del estudiante en su tarea.
- Facilitar la autoevaluación del que aprende sobre sus autoexpectativas, solicitándole explicitarlas mediante la realización de preguntas y reflexiones.
- Generar retroalimentación que favorezca la adaptación de las autoexpectativas en relación con lo aprendido y con nuevos aprendizajes.
- Animar el diálogo y contraste de autoexpectativas con profesor y compañeros, favoreciendo una construcción social y mediada de autoinstrucciones adaptadas.
- Favorecer la motivación y el autoconcepto discente positivo, mediante el modelado del profesor tutor de un “locus de control” sobre sus estrategias de aprendizaje, que genere adecuadas y ajustadas expectativas de éxito (Coronado-Hijón, 2004). Estimulando los esfuerzos y comportamientos estratégicos de aprendizaje del alumnado, el profesor puede favorecer unas mejores expectativas de logro en el alumnado que alabando la capacidad o inteligencia ya que el “locus de control” se sitúa en aspectos modelables en vez de otros constitucionales y más estáticos.

- Proporcionar actividades para mejorar competencialmente desde el estado actual de las expectativas del alumnado hasta el deseado, proporcionando evaluación formativa sobre las tareas, estableciendo por sistema dos etapas para la ejecución, donde la evaluación formativa de la primera aporta retroalimentación sobre la segunda, orientando y modelando las mejoras pertinentes.

- El docente debe implementar la revisión y la reflexión sobre las autoexpectativas académicas de su alumnado como una labor cotidiana en la que sustentar la programación de medidas para ayudar y apoyar el desarrollo de la autorregulación en sus estudiantes.

c) *La intervención incidental o circunstancial*, es aquella que aparece de forma espontánea en el devenir escolar, y que puede servir como plataforma de fortalecimiento, estimulación y/o promoción de la resiliencia.

Es la menos planificada y protocolizada, aunque se requiere una mínima formación y compromiso previo de los tres sistemas: familia, alumnado, profesorado. Este ámbito estratégico se sitúa en el mesosistema familia y escuela y ha de ser abordado desde los Proyectos Educativos de Centro y desde un enfoque ecosistémico para cada centro educativo (Coronado-Hijón, 2010)

Finalmente y en lo relativo a los *factores relacionados con las Políticas Educativas*, éstas han de tener en cuenta la importancia de una ratio no superior a veinte estudiantes por aula (Cordero, 2015), así como la prevención del absentismo y los principios de escuela inclusiva y educación emocional.

Conclusiones

En este trabajo hemos realizado un análisis de recientes investigaciones tanto desde el ámbito nacional como internacional en relación con el alumnado académicamente resiliente.

Estas investigaciones demuestran la correlación entre la pertenencia a entornos económicamente desfavorecidos y el fracaso escolar en el alumnado.

Pero el verdadero interés de los datos proporcionados por estos estudios es la identificación de los factores que hacen que, contra el pronóstico generalizado, este alumnado en desventaja socioeconómica tenga éxito en su aprendizaje. A este pequeño porcentaje de estudiantes se les ha denominado “alumnado académicamente resiliente”.

Estos factores coadyuvantes en la resiliencia académica se sitúan tanto en ámbito más cercano del alumnado como en el del centro educativo y en de las políticas educativas.

De la combinación necesaria y fructífera de la estructuración e implementación de estos factores surgen, como necesarias, políticas educativas asentadas en principios de inclusividad que aseguren el binomio de calidad equidad al que se dirigen los objetivos de instituciones internacionales actualmente.

El perfil resultante de un centro eficaz en la generación de resiliencia académica en el alumnado proveniente de entornos económicamente desfavorecidos es el que presenta un bajo número de alumnado en situación de pobreza, con una ratio por aula menor de veinte estudiantes en total, donde la educación emocional y las buenas prácticas de convivencia en el aula son un eje prioritario de la acción tutorial, y donde la participación del alumnado y las familias se aborda desde un planteamiento sistémico y colaborativo.

Referencias bibliográficas

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: EE.UU. - Ministerio de Sanidad, Educación y Bienestar Social. Departamento de Educación (OE-38001 y sup.)

Cordero, J.M., (2015). Factores del éxito escolar en condiciones socioeconómicas desfavorables. *Revista de Educación*, 370, pp. 172-198.

Coronado-Hijón, A. (2004). Dificultades de aprendizaje y estilo atribucional. *Revista de Humanidades*, (14), 35-46. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/26066>

Coronado-Hijón, A. (2010). *Orientación e intervención familiar en el contexto educativo desde el enfoque eco sistémico*. Sevilla: C.A. UNED. <http://hdl.handle.net/11441/25532>

Coronado-Hijón, A. (2014). Dificultades en el aprendizaje, inclusión cultural y autoexpectativas académicas: una propuesta de Orientación e intervención educativa. En Ayala, E. S., Jiménez, A. J. G., & Cala, V. C. *Retos actuales de educación y salud transcultural* TOMO II (Vol. 2). Universidad Almería.

Coronado-Hijón, A. (2017). Academic resilience: a transcultural perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, pp. 594-598. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.013.

Coronado-Hijón, A. y Paneque, M. (2015). Resiliencia al fracaso escolar y desventaja sociocultural: un reto para la orientación y la tutoría. En Jiménez, S. y Silva, C. (Cord.) *Trauma, contexto y exclusión: promocionando resiliencia*. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU)

Cyrulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas: volver a la vida después de un trauma*. Gedisa.

Erberber, E., Stephens, M., Mamedova, S., Ferguson, S. & Kroeger, T. (2015). *Alumnos socioeconómicamente desfavorecidos que tienen éxito académico: Examen transnacional de la resiliencia académica*. IEA, Policy Brief Series, nº 5, Amsterdam, IEA, http://www.iea.nl/policy_briefs.html

Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.

- Fredriksson, P., Öckert, B. y Oosterbeek, H. (2014). *Inside the Black Box of Class Size: Mechanisms, Behavioral Responses, and Social Background*. Institute for the Study of Labor (IZA), DP No. 8019.
- Greco, C., Morelato, G. e Ison, M. (2006). Emociones Positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate*, 7, 81-94.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Foy, P. & Stanco, G.M. (2012). *TIMSS 2011 international results in science*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College
- Martínez-Celorrío, X. (2015). *Les beques a examen*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- OCDE. (2011). *Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school*. Consultado en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090873-en>.
- OCDE (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn – Students Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*. PISA: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>
- Oros, L. B. (2009). Impacto de una intervención continua para estimular las emociones positivas en niños y niñas afectados por la pobreza. En: M. C. Richaud de Minzi & J. E. Moreno (Eds.). *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 243-255). Buenos Aires: Ediciones Ciipme-Conicet. *Infancia y Adolescencia*, 10(2), 61-82.
- Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M., Spilt, J.L. y Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M.(2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.