



**CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS DE CANDIDATOS A  
MAESTROS SOBRE LA APLICACIÓN DE PRÁCTICAS  
PROMOTORAS DE RESILIENCIA EDUCATIVA**  
PRE-SERVICE TEACHERS' KNOWLEDGE AND EXPERIENCES REGARDING THE  
APPLICATION OF PRACTICES THAT PROMOTES EDUCATIONAL RESILIENCY

**Volumen 14, Número 3**  
Setiembre - Diciembre  
pp. 1-33

Este número se publicó el 30 de setiembre de 2014

Yitza A. Arcelay Rojas  
Edgardo J. Avilés Garay

*Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)*

*Revista distribuida en las bases de datos:*

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),  
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

*Revista registrada en los directorios:*

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



## CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS DE CANDIDATOS A MAESTROS SOBRE LA APLICACIÓN DE PRÁCTICAS PROMOTORAS DE RESILIENCIA EDUCATIVA

PRE-SERVICE TEACHERS' KNOWLEDGE AND EXPERIENCES REGARDING THE APPLICATION OF PRACTICES THAT PROMOTES EDUCATIONAL RESILIENCY

Yitza A. Arcelay Rojas<sup>1</sup>  
Edgardo J. Avilés Garay<sup>2</sup>

**Resumen:** El propósito de este artículo fue explorar los conocimientos y experiencias de estudiantes matriculados en la práctica docente de una universidad privada en Puerto Rico, sobre la implantación de prácticas en la sala de clases que contribuyan al desarrollo de la resiliencia educativa. El marco teórico fue el modelo de la Rueda de Resiliencia de Henderson y Milstein. Los participantes fueron seleccionados de la población de estudiantes de práctica docente del nivel elemental y secundario de un recinto de una universidad privada. El diseño fue cualitativo hermenéutico y se utilizó la técnica de entrevistas de grupo focal. Cuatro grupos focales se configuraron: dos para explorar los conocimientos y experiencias de los participantes del nivel elemental y dos para el nivel secundario. Los hallazgos más significativos recayeron en la falta de conocimiento del concepto resiliencia. A pesar de esta falta de conocimiento, la mayoría de los participantes (70%) mencionaron la aplicación de diversas prácticas que se relacionan con la promoción de la resiliencia educativa y enfatizaron la importancia que tenía para ellos el establecimiento de una relación estudiante-docente caracterizada por apoyo y afecto. Sin embargo, menos del 50% de los candidatos a maestro expresó la aplicación de las siguientes prácticas que promueven la resiliencia: Enseñar destrezas de asertividad, implantar tutorías entre pares y promover las actividades extracurriculares. Los participantes indicaron la necesidad de recibir mayor preparación en el entendimiento de qué es la resiliencia y en cómo promover la resiliencia educativa.

**Palabras clave:** RESILIENCIA EDUCATIVA, FORMACIÓN DOCENTE, DOCENTES, EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA, INSTITUCIÓN EDUCATIVA, PUERTO RICO.

**Abstract.** The purpose of this article was to explore the knowledge and experiences of students enrolled in a teacher preparation program at a private university in Puerto Rico, on their ability to implement strategies in the classroom that contribute to the development of educational resilience. The theoretical framework was the resilience wheel developed by Henderson and Milstein. Participants were selected from the population of pre-service students enrolled in the student teaching, both elementary and secondary levels, in a private university. The design was qualitative, hermeneutic and used focus group interviews. Four focus groups were conducted, two to explore the knowledge and experiences of participants in the elementary level and two at the secondary level. The most significant finding was the lack of knowledge of the resilience concept. Despite this lack of knowledge, most participants (70%) reported the implementation of practices that related to the promotion of educational resilience and emphasized the importance of establishing a supportive and caring teacher-student relationship. However, less than 50% of the teacher candidates expressed implementing the following practices that promote resilience: assertiveness skills, peer tutoring and extracurricular activities. Participants indicated the need for more preparation in resilience aspects, including how to promote educational resilience.

**Key words:** EDUCATIONAL RESILIENCE, TEACHER PREPARATION, TEACHERS, PRIVATE HIGHER EDUCATION, EDUCATIONAL INSTITUTION, PUERTO RICO.

---

<sup>1</sup> Assistant Professor, Montana State University. Dirección electrónica: [yitza.arcelayrojas@msubillings.edu](mailto:yitza.arcelayrojas@msubillings.edu)

<sup>2</sup> Associate Professor, Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico. Dirección electrónica: [ejaviles@pucrpr.edu](mailto:ejaviles@pucrpr.edu)

**Artículo recibido:** 20 de febrero, 2014

**Enviado para corrección:** 22 de abril, 2014

**Aprobado:** 31 de julio, 2014

## 1. Introducción

En el año 1995, Grotberg definió resiliencia como "el desarrollo de la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas" (p. 13). En ese sentido, la resiliencia está determinada por múltiples factores, resulta de una interacción entre factores protectores, tanto inherentes al individuo como externos, y los riesgos que ocurren en la vida de las personas (Werner y Smith, 2001). Tal y como lo resumieron Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla (1997), los procesos de vulnerabilidad y protección conducen a beneficios o desórdenes y dependen de su interacción con las variables de riesgo. De modo que enfrentar situaciones difíciles podría ser constructivo e incluso puede fortalecer habilidades, desarrollar la persistencia y disfrutar estados de emoción positiva como la satisfacción que generan las actividades creativas (Seligman, 1995). Al respecto, Werner (1992), Henderson y Milstein (2003) indicaron que los individuos considerados resilientes, en la mayoría de los casos, han contado con alguna persona significativa con quien han establecido vínculos positivos de aceptación e inclusión.

Luego de las primeras investigaciones (Garmezy, 1971, 1984; Rutter, 1979, Werner y Smith, 1992) que dieron lugar al concepto de resiliencia, otros intelectuales estudiaron el ámbito escolar y la construcción de la resiliencia. Por ejemplo, Waxman, Gray y Padrón (2003) describieron el término resiliencia educativa como un proceso que puede ser promovido a través de factores que consiguen afectar positivamente el aprovechamiento académico del estudiante. Entre estos factores se encuentran ciertas características personales que, según Benard (1993), son: competencia social, destrezas de solución de problemas, autonomía y propósito de vida, también se les conoce como *factores protectores* que son condiciones o entornos, apoyos y oportunidades capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y de reducir los efectos de circunstancias desfavorables (Benard, 1993, 2004); además, se puede distinguir entre factores protectores externos y factores protectores internos. Los *externos* se refieren a condiciones del medio ambiente que actúan en la reducción de la probabilidad de daños, tales como: familia extendida, apoyo de un adulto significativo o integración social y laboral. Los *internos* se refieren a las características de la persona: estima, seguridad y confianza de sí mismo, facilidad para comunicarse y empatía (Benard, 2004). Entonces, la *promoción de la resiliencia educativa* implica la aplicación de todas aquellas prácticas que constituyen factores protectores para el desarrollo de resiliencia en los estudiantes. Aquí

es donde el papel de los maestros recobra una función importante en la creación de relaciones significativas con sus estudiantes; porque, la escuela, después de la familia, es el lugar más propicio para que los estudiantes experimenten las condiciones que promueven la resiliencia (Waxman, Gray y Padrón, 2003). En ese sentido, los ambientes escolares, los docentes y la educación en general pueden ser constructores de resiliencia (Cunningham y Swanson, 2010; Henderson y Milstein, 2003; Tiet, Huizinga y Byernes, 2010). De hecho, la resiliencia se edifica en los estudiantes en ambientes escolares agradables, tranquilos y de confianza con interacciones personales que le transmitan optimismo y se centren en sus fortalezas (Benard, 2003). De hecho, Benard (2003, 2004) recalcó que el maestro desempeña un lugar crucial en este proceso, cuando se convierte en una persona significativa para cada estudiante, y cuando posee conocimientos y actitudes que le permitan realizar un acompañamiento que consiste en promover y potenciar su desarrollo integral.

No obstante, Henderson y Milstein (2003) expresaron que para que el maestro pueda promover la resiliencia en la sala de clases tiene que conocer qué significa el concepto y utilizar prácticas educativas con el objetivo claro de promover la resiliencia.

Por lo tanto, conocimiento sobre qué es resiliencia y sobre cómo aplicar prácticas educativas conducentes a su promoción son dos aspectos claves de este estudio, cuyo propósito fue explorar los conocimientos y las experiencias durante la práctica docente sobre la aplicación de prácticas que promuevan resiliencia educativa de estudiantes matriculados en un Programa de Preparación de Maestros (PPM) perteneciente a un recinto de una universidad privada de Puerto Rico. En concreto, el PPM es un programa universitario, de nivel subgraduado, que, "cuando se completa indica que el matriculado ha cumplido con todos los requisitos educativos requeridos para obtener la certificación o licenciatura inicial para enseñar en las escuelas" (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2008, p. 11).

La práctica docente es "la experiencia de laboratorio culminante, mediante la cual el estudiante-maestro asume la responsabilidad de la enseñanza de una o más asignaturas a grupos de estudiantes del nivel elemental o secundario" (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2005, p. 1). Por ende, es la experiencia que le permite al candidato a maestro aplicar, en un escenario real, todos los conocimientos adquiridos durante los cursos del PPM. Surgen, entonces, las siguientes preguntas: 1) ¿Qué conocimientos sobre resiliencia tienen los estudiantes del Programa de Preparación de Maestros (PPM)

durante su práctica docente? y 2) ¿Cuáles son las experiencias de los estudiantes del Programa de Preparación de Maestros (PPM) con respecto a la aplicación de prácticas promotoras de resiliencia educativa durante su práctica docente?

## 1.1 Trasfondo

En Puerto Rico, la educación ha sido influenciada por diversas leyes federales debido a su relación histórica con los Estados Unidos. Por ejemplo, a comienzos de la primera década del siglo XXI, el presidente George W. Bush aprobó la ley federal *No Child Left Behind* (NCLB), que representó un cambio radical en las metas y en el enfoque de la educación tanto en los Estados Unidos como en Puerto Rico (U.S. Department of Education, 2002). Las metas de esta ley incluyen: (a) el aumento en las formas de rendir cuentas sobre el aprovechamiento del estudiante; (b) la expansión de opciones e informaciones para los padres o cuidadores; (c) mayor enfoque en las cualificaciones del maestro, (d) flexibilidad fiscal y un énfasis en el uso de estrategias y programas que demuestren ser efectivos. A la par de esta disposición, los profesionales del área de la educación están retados constantemente a mejorar sus competencias, a atender las necesidades de los estudiantes y a llevar a cabo investigaciones para propiciar métodos más efectivos de enseñanza. En ese momento, el aprovechamiento académico es el eje de atención y acción en el ámbito local y nacional.

En consonancia con esta situación, en el año 2003 se presentó el documento titulado *President's New Freedom Commission on Mental Health Report. Achieving the Promise: Transforming mental health care in America* (2003), recomendado para cumplir con las metas establecidas por la ley NCLB, ya que las escuelas debían trabajar para remover las barreras emocionales, conductuales y académicas que interfieren con el éxito de los estudiantes, pues, como quedó señalado, la escuela es el lugar donde los niños, niñas y jóvenes desarrollan sus habilidades sociales y académicas. Además, es donde las personas jóvenes tienen que aprender a lidiar con la presión de pares, a la vez que aprenden a integrar la sociedad y a ser más independientes de su hogar.

Por lo tanto, la escuela, al igual que la familia, cumple un papel fundamental en la formación de competencias que les permitan tener mejores relaciones consigo mismos y con los demás (Hamre y Pianta, 2001; Waxman, Gray y Padrón, 2003), porque constituye el espacio donde cada estudiante puede desarrollar vínculos prosociales, actitudes positivas, valores y fortalecer todas las potencialidades que componen elementos

protectores al enfrentar situaciones difíciles o de adversidad (Benard, 2003 y Schoon, 2006).

De forma paralela, las tendencias en el campo de la educación miran la promoción de la resiliencia educativa como una alternativa de prevención en la deserción escolar (Downey, 2008; Salichs, 2002). De hecho, las estadísticas de la Encuesta de la Comunidad 2009 del Censo Poblacional de Puerto Rico (US Census Bureau, 2014) reflejó que una tasa de 17.3 por ciento de la población de 18 a 24 años tiene un grado de escolaridad menor al de un diploma de escuela superior. Asimismo, entre la población de 25 años o más, un 21.1 por ciento tiene un grado de educación menor al de noveno grado, mientras que un 10.3 por ciento de la población tiene un grado de educación entre el noveno y duodécimo grado, sin diploma de escuela superior. En general, el mayor porcentaje de deserción escolar es en el nivel secundario (Rivas, 2008). En suma, la deserción escolar es una problemática en Puerto Rico que implica la necesidad de utilizar diversas estrategias de retención; por eso, en temas de promoción de la resiliencia educativa en la sala de clases, la formación de los maestros es parte de estas estrategias.

Sin embargo, el problema surge cuando los maestros no conocen qué es la resiliencia y cómo promoverla en la sala de clases. El rol de los maestros no radica en instruir o enseñar contenido, sino que la realidad social los desafía a realizar intervenciones en las que utilicen estrategias que les permitan abarcar las necesidades intelectuales y afectivas de sus estudiantes (Benard, 2004; Hamre y Pianta, 2001). Por eso se insiste en que las estrategias de intervención incluyen el desarrollo de aspectos de resiliencia (Goldstein y Brooks, 2013; Miller, 2008). Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2004) estableció que la iniciativa para realizar intervenciones fundamentadas en el enfoque de resiliencia es crucial para fomentar el desarrollo integral de los alumnos. No obstante, Green, Oswald y Spears (2007) encontraron que los maestros pueden exhibir falta de conocimiento y mitos sobre cómo promover la resiliencia. Tal y como sugirieron Koller y Bertel (2006), el problema surge cuando existe necesidad de fomentar la resiliencia, pero los maestros no están preparados ni capacitados en esta área. Por ejemplo, Green, Oswald y Spears (2007) estudiaron las percepciones de maestros sobre la promoción de la resiliencia. Los autores realizaron un diseño mixto en el que utilizaron una escala sobre la promoción de la resiliencia, administrada a 57 maestros y utilizaron un grupo focal compuesto por 14 maestros. Los resultados mostraron que aunque estos maestros tenían algún entendimiento del

significado de resiliencia y expresaron un fuerte deseo de ayudar a sus estudiantes a lidiar con la adversidad, todavía presentaron mitos y dudas sobre el proceso de desarrollo de resiliencia, así como de cuáles eran las características de una persona resiliente. Los participantes pudieron describir a los estudiantes en riesgo de fracasar, pero no expusieron que un estudiante, a pesar de estar en riesgo, pudiera salir adelante y alcanzar un buen aprovechamiento académico. Por lo anterior, los autores sugirieron que el concepto resiliencia y el proceso de su desarrollo se discutiera y se aclarara no solo en talleres de desarrollo profesional, sino desde antes, en los cursos de preparación de maestros, para que puedan comprender la complejidad de este concepto y su rol en la promoción.

A la par, una crítica a los programas de preparación de maestros es que los cursos de Psicología se centran más en proveer un entendimiento de las diversas teorías en vez de aplicarlas al escenario escolar. Frente a esto, Koller y Bertel (2006) señalaron que las competencias de los egresados deben incluir el entendimiento de los siguientes temas: promoción de la resiliencia, qué es salud mental y qué pertinencia tiene en la escuela; la diferencia entre salud mental y enfermedad mental; la importancia de la salud emocional y social; la creación de un salón de clases saludable en el aspecto emocional; intervenciones de salud mental en las escuelas; prevención de violencia escolar; intervención de crisis individuales y grupales y manejo del bienestar de los maestros.

## **1.2 Conocimientos sobre resiliencia: Preparación y rol de los maestros**

Los conocimientos que tienen los maestros sobre resiliencia y la preparación formal que reciben deben reflejar no solo una definición general de qué es resiliencia, sino también una comprensión sobre cómo promoverla en la sala de clases (Miller, 2008; Oswald, Johnson y Howard, 2003). Esta situación hace meritoria la preparación de los maestros sobre resiliencia desde antes de que se incorporen al campo profesional, tal y como lo explicó Crespo (2010):

La construcción y promoción de resiliencia desde la escuela requiere que el profesorado sea tutor de resiliencia. En este sentido, su formación resulta un factor clave y, por tanto, ha de conocer las diferentes áreas y aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje; especialmente en cuestiones referidas a desarrollo socioemocional, promoción de conductas prosociales, manejo de grupos, cambio de actitudes y resolución de conflictos, mejora de la autoestima. (p. 6)

Asimismo, Koller, Osterlind, Paris y Weston (2004) manifestaron que los educadores deben estar capacitados para crear un ambiente positivo en el salón de clases, como un espacio que esté cimentado en las fortalezas de sus estudiantes para que puedan aprender contenido académico a la vez que desarrollen una autoimagen positiva; de particular importancia es promover las relaciones sociales saludables entre los estudiantes y aumentar la autoestima de los alumnos. Además, los maestros deben estar atentos para identificar aquellos estudiantes que están o que podrían quedar en alto riesgo de ser desertores escolares. Los educadores deben ser capaces de reconocer y aplicar técnicas de manejo de estrés y saber dónde encontrar apoyo cuando ellos también confronten sus problemas emocionales (Koller, *et al.*, 2004). Por su parte, Wolin y Wolin (1993) especificaron que para que el maestro pueda promover la resiliencia, este debe poseer tres características: a) una mentalidad positiva que se enfoque en las fortalezas de la persona en vez de las debilidades; b) un vocabulario de comportamientos resilientes, es decir, creer en la capacidad del estudiante y c) la habilidad de ayudar a las persona a reenfocar las experiencias dolorosas.

Para terminar, los estudios sobre resiliencia educativa en Puerto Rico son pocos; sin embargo, López (2010) llevó a cabo un estudio cualitativo que utilizó la técnica de grupo focal para entrevistar a directores de escuelas públicas de una región educativa, con el propósito de explorar las prácticas de los directores en la creación de contextos resilientes. Los hallazgos reflejaron que, a través de las prácticas resilientes, los líderes pueden lidiar con los problemas existenciales de su comunidad escolar. Entre estas prácticas mencionaron: el cultivar una imagen positiva, el brindar apoyo a sí mismos y a otros; permanecer equilibrados en tiempos caóticos y moverse con propósito hacia su visión, al adaptarse y superarse ante la adversidad. Finalmente, López (2010) recomendó que se estudiara la percepción de los maestros sobre la promoción de la resiliencia en el contexto escolar.

### **1.3 Prácticas promotoras de resiliencia**

Durante la experiencia generada en la práctica docente el candidato a maestro tiene la oportunidad de aplicar diversas prácticas con el objetivo de propiciar el aprendizaje en sus estudiantes. Es así que en el salón de clases el maestro también puede utilizar diversas prácticas para promover la resiliencia educativa (Waxman, Gray y Padrón, 2004).



De hecho, Downey (2008) compiló un listado de prácticas promotoras de resiliencia que el maestro puede implantar en la sala de clases, y que se enumeran a continuación:

1. Relación con maestro-estudiante caracterizada por confianza y afecto.
2. Mantener una actitud positiva hacia la capacidad de logro de cada estudiante.
3. Enfatizar esfuerzo y logro en cada estudiante.
4. Proveer apoyo para el logro académico de cada estudiante.
5. Desarrollar autoestima individual a través del énfasis en el logro personal y en las fortalezas.
6. Ayudar a los estudiantes a desarrollar sus metas personales.
7. Ayudar a los estudiantes a desarrollar sentido de orgullo por su trabajo.
8. Promover el desarrollo de auto control en los estudiantes.
9. Enfatizar en el desarrollo de: valentía, confianza y sentido de pertenencia.
10. Dar a los estudiantes propósito y responsabilidad por lo que ocurre en su escuela y en el salón.
11. Fomentar la participación estudiantil.
12. Mantener una estructura clara para el comportamiento social y académico en la sala de clase.
13. Establecer reglas y modificarlas según sea necesario.
14. Usar equipos de aprendizaje cooperativo con metas grupales establecidas y responsabilidad entre cada miembro de equipo para motivar el aprendizaje.
15. Implantar tutorías entre los mismos estudiantes.
16. Implantar actividades dirigidas a fomentar la ayuda entre pares.

Estas prácticas concuerdan con las recomendaciones expuestas por Benard (1991, 1993, 2003, 2004) así como Henderson y Milstein (2003), quienes identificaron tres factores que son críticos para el desarrollo saludable y el buen aprovechamiento escolar: (a) relaciones que brindan afecto y apoyo, (b) establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas y (c) brindar oportunidades de participación significativa. En particular, Henderson y Milstein (2003) establecieron un modelo denominado *La Rueda de Resiliencia* que aplicaron al ámbito educativo. Este recoge seis pasos para promover la resiliencia en el contexto escolar que constituye una estrategia dirigida a promover la resiliencia educativa. A su vez, estos pasos se agrupan en dos bloques. El primero son

factores que mitigan el efecto del riesgo y el segundo son aquellos que posibilitan construir la resiliencia. Los dos bloques de factores son los siguientes:

1. Mitigar el efecto del riesgo: consiste en enriquecer los vínculos prosociales, fijar límites claros y firmes y enseñar habilidades para la vida.
2. Construir resiliencia: tiene que ver con brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas y brindar oportunidades de participación significativa.

La aplicación de estos pasos así como el establecimiento de un clima saludable en la sala de clases son esenciales para la promoción de la resiliencia educativa (Downey, 2008). No obstante, esta situación representa un reto complejo para los maestros. Por tanto, existe necesidad de estudiar el nivel de formación de los maestros en el tema de promoción de la resiliencia en el contexto escolar (Koller y Bertel, 2006). En este aspecto, los programas de preparación de maestros corresponden el componente fundamental de la formación del docente (Koller, Osterlind, Paris y Weston, 2004; Yost, 2006). Los programas que preparan maestros deben formar estudiantes que estén a la vanguardia de los nuevos paradigmas que influyen en la educación (UNESCO, 1998). La resiliencia es parte de este nuevo paradigma donde el énfasis de la educación va más allá de enseñar contenido, sino que, además, se centra en todos los aspectos del desarrollo humano, social y emocional del alumno. Por ende, resulta primordial que los candidatos a maestro reflejen un entendimiento apropiado sobre el concepto resiliencia y que demuestren la aplicación de prácticas que promuevan la resiliencia educativa (Uriarte, 2006).

## 2. Referente teórico

Entrando en materia, Henderson y Milstein establecieron un modelo denominado *La Rueda de Resiliencia* que aplicaron al ámbito educativo. Este recoge seis pasos para promover la resiliencia en el contexto escolar los cuales se discuten a continuación.

El primer paso para mitigar los factores de riesgo es *enriquecer los vínculos prosociales* (Henderson y Milstein, 2003). Este paso implica la creación de oportunidades para que los niños interactúen con sus pares y el incremento de actividades cooperativas que generen un clima de aula o cultura institucional positiva y solidaria. La participación en actividades dentro y fuera de la escuela debe ser promovida con el propósito de

propiciar vínculos estrechos entre los estudiantes y que, a la vez, estén menos propensos a involucrarse en conductas de riesgo. Las actividades deben tener en cuenta las inteligencias múltiples (Gardner, 2000) y los estilos de aprendizaje de los alumnos. El contacto directo con los padres es primordial para informarlos sobre los logros de sus hijos e involucrarlos en las actividades escolares y extracurriculares. Asimismo, Doll y sus colegas indicaron que las relaciones de amistad entre los niños y jóvenes constituyen indicadores de su bienestar psicológico que también puede incidir en su buen aprovechamiento académico; por tal razón, es fundamental ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias interpersonales. De igual manera, Wentzel y Watkins (2002) señalaron que las relaciones interpersonales de amistad y compañerismo entre los estudiantes son esenciales para ayudarlos a desarrollar destrezas de aprendizaje, cooperativismo en la solución de problemas, ofrecer tutorías e incluso compartir recursos.

El segundo paso implica *fijar límites claros y firmes* que permitan ayudar a comprender y respetar las normas de convivencia. Los alumnos deben comprender los límites impuestos y el propósito de las normas es fomentar la colaboración y la solidaridad. El alumno debe participar en el proceso de construcción y transformación de dichas normas.

El tercer paso es *enseñar habilidades para la vida* o destrezas psicosociales, tales como: destrezas cognitivas y sociales, manejo de emociones, resolución de conflictos, desarrollo de autocontrol, cooperación, respeto, destrezas de comunicación y asertividad, a la vez que se potencia la autoestima (Downey, 2008). Para lograrlo, Henderson y Milstein (2003) recomendaron la integración de técnicas de trabajo grupal, cooperación, interacción, toma de decisiones y el uso de los servicios de consejería. En este proceso proponen involucrar a los pares, porque pueden servir de modelo para el desarrollo de destrezas que les permiten enfrentarse con éxito ante las exigencias y desafíos de la vida cotidiana.

El cuarto paso es *brindar afecto y apoyo*, que constituye el factor fundamental para promover la resiliencia. Este paso implica la importancia de ofrecer refuerzos positivos y retroalimentación a través de mensajes de apoyo y valoración centrados en el esfuerzo y en el reconocimiento de los mínimos éxitos y logros. Las personas resilientes que señalaron la figura del maestro como un factor protector, los describen como personas

que les han tomado en consideración, que están disponibles, se preocupan por ellos y que les han demostrado afecto (Higgins, 1994).

Por su lado, Benard (2004) señaló la compasión y la empatía como característica de estos maestros. La compasión, es según Benard, el amor que no juzga y que mira más allá del comportamiento negativo de un estudiante y ve el dolor y el sufrimiento. La empatía es la habilidad de entender cómo sienten los demás y entenderlos (Werner, 1992). En tal caso, los maestros que fomentan la resiliencia no toman personalmente el comportamiento de sus alumnos, sino que entienden que no importa cuán negativo el comportamiento sea consideran que el alumno hace lo mejor posible, dadas sus circunstancias. Estos educadores se caracterizan por: estar interesados, escuchar y conocer los talentos de sus estudiantes.

Además, el modelo recomienda un quinto paso: *establecer y transmitir expectativas elevadas*. Las expectativas altas de los maestros reflejan una creencia profunda en la resiliencia que puede poseer un estudiante y en su capacidad de aprendizaje (Benard, 2004). Los maestros pueden reconocer las fortalezas existentes y así reforzarlas; es decir, deben reconocer y fomentar las inteligencias múltiples (Gardner, 2000). De forma inherente a las expectativas elevadas se encuentra el no aceptar excusas y reconocer que todos los estudiantes pueden lograr aprovechamiento siempre y cuando se provee el apoyo para lograrlo (Downey, 2008).

El sexto paso del Modelo de la Rueda de Resiliencia es *dar oportunidades de participación significativa*. Este paso supone otorgar a todas las personas un nivel de responsabilidad sobre lo que sucede en la escuela, así como darles la posibilidad de participación en las decisiones, la planificación y la resolución de conflictos. Los educadores que fomentan la resiliencia dan participación a sus estudiantes y les permiten tomar decisiones, incluso en la creación de las reglas del salón de clases (Benard, 2003); involucran a los estudiantes en la planificación del currículo, le dan opciones en sus experiencias educativas y utilizan prácticas de evaluación participativa como portafolios y otras técnicas de avalúo. Además, permiten que los estudiantes se involucren activamente en la solución de problemas al hacer preguntas que motiven su autorreflexión, pensamiento crítico, concienciación y diálogo sobre asuntos sociales y personales; asimismo, les dan la oportunidad de dirigir comités y programas de ayuda entre pares, como son las tutorías (Downey, 2008).

### 3. Metodología

Este estudio es de tipo cualitativo. Sobre el tema, Merriam (2009) expuso que la metodología cualitativa implica un énfasis descriptivo y de descubrimiento donde los objetivos están dirigidos a interpretar el significado de la experiencia. En general, la investigación cualitativa se lleva a cabo con un propósito exploratorio, especialmente cuando el tema no ha sido ampliamente estudiado en una población. Por esta razón, la metodología utilizada en este estudio es de naturaleza cualitativa hermenéutica. La hermenéutica "se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como al reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esta experiencia" (Ayala Carabajo, 2008, p.409). En este estudio la experiencia es la práctica docente relacionada con la oportunidad de los estudiantes de contextualizar el conocimiento adquirido durante su preparación en el Programa de Preparación de Maestros y en la aplicación de prácticas promotoras de resiliencia educativa. De este modo, se plantean interrogantes acerca del significado y sentido de la experiencia. En efecto, por eso la guía de preguntas de grupo focal tiene preguntas tales como: ¿Cómo ha sido su experiencia en la práctica docente? ¿Qué estrategias educativas usted puede identificar que ha aplicado de manera satisfactoria en su práctica docente? y ¿Cómo cree que esas estrategias que usted ha utilizado pueden ayudar a promover la resiliencia en sus estudiantes?

Los siguientes instrumentos se utilizaron en este estudio: un inventario y una guía de preguntas para grupo focal. Antes de iniciar cada grupo focal, los participantes completaron un inventario de prácticas promotoras de resiliencia en la sala de clases. Este inventario estuvo fundamentado en el Modelo de la Rueda de Resiliencia y en el estudio de Downey (2008). El inventario fue un documento escrito donde se presentaron 16 ejemplos de prácticas educativas basadas en el listado de prácticas promotoras de resiliencia educativa compiladas por Downey (2008). Los participantes debían contestar si habían tenido la oportunidad de aplicarlas durante su práctica docente.

Luego de completar el inventario se dio paso a la entrevista de grupo focal. La *guía de preguntas de grupo focal* estuvo fundamentada en las preguntas de investigación y comprendió las siguientes categorías preliminares: trasfondo general, conocimientos sobre el concepto resiliencia y experiencia de práctica docente. Las preguntas de *trasfondo general* fueron dirigidas al inicio de la entrevista para que los estudiantes se abrieran al diálogo y reflexionaran sobre su rol como maestro y la razón por la que

decidieron estudiar esta profesión. Una vez establecida la conversación, se dio paso a hacer preguntas más específicas relacionadas con *conocimientos sobre el concepto resiliencia*. Se partió preguntando si habían escuchado el concepto resiliencia, es decir, si tenían conocimientos previos sobre qué es resiliencia; y si lo conocían, entonces, se le preguntaba su definición sobre el concepto. Una vez que los participantes ofrecían una descripción de sus conocimientos previos sobre el concepto, la moderadora pasaba a ofrecer la explicación del concepto, concretamente se utilizó la definición de Grotberg, y así verificar si los participantes podían identificar características de resiliencia en ellos y en sus estudiantes. Una vez discutido el concepto resiliencia, se dio paso a hacer preguntas específicas relacionadas con las *experiencias adquiridas durante la práctica docente* y qué estrategias educativas utilizaron los participantes para verificar qué prácticas aplicaron y que, a su vez, fueran identificadas en la literatura como promotoras de resiliencia. La Tabla 1 describe las preguntas que se establecieron como parte de la guía de la entrevista de grupo focal.

**Tabla 1**  
**Preguntas guías utilizadas en los grupos focales**

<b><i>Preguntas guías</i></b>
<b><i>Trasfondo General</i></b>
1. ¿Por qué decidieron estudiar para ser maestros?
2. ¿Cuál consideran ustedes es el rol del maestro en la actualidad?
<b><i>Conocimientos sobre el concepto resiliencia</i></b>
3. ¿Qué conocen sobre el concepto resiliencia?
4. ¿Cómo ustedes identifican un niño resiliente?
5. ¿Alguno de ustedes se considera resiliente? ¿Por qué?
<b><i>Experiencia de práctica docente</i></b>
6. Describa ¿Cómo ha sido su experiencia en la práctica docente?
7. ¿Qué estrategias educativas usted puede identificar que ha aplicado de manera satisfactoria en su práctica docente?
8. ¿Cómo cree que esas estrategias que usted ha utilizado pueden ayudar a promover la resiliencia en sus estudiantes?

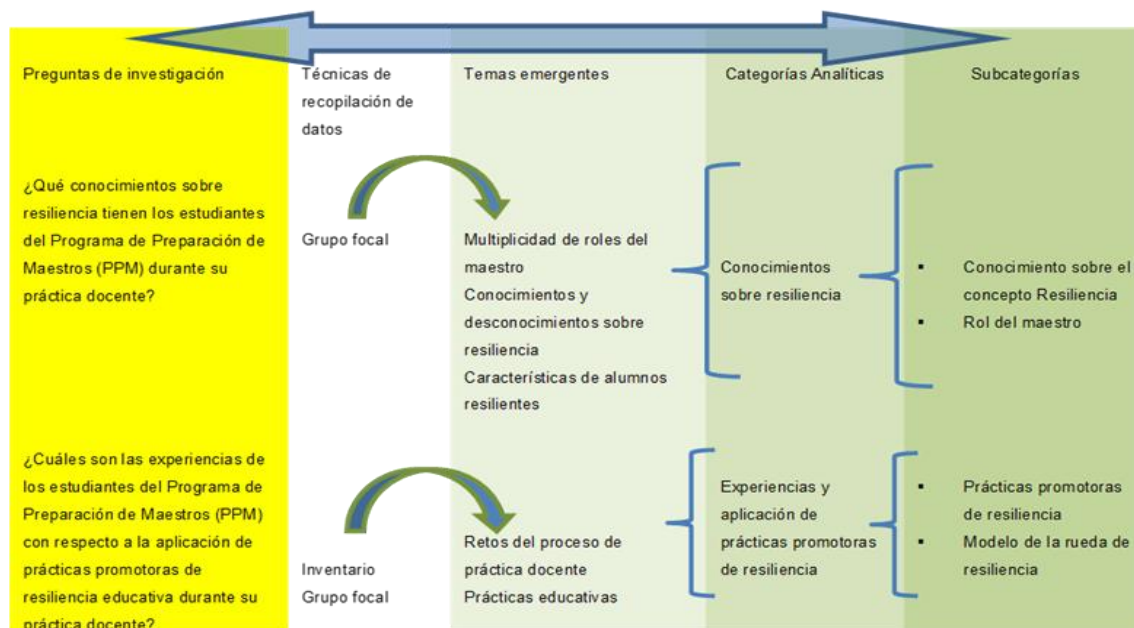
**Fuente:** Elaboración propia del autor (2014).

El análisis de los datos cualitativos debe llevarse a cabo de forma simultánea con la recopilación de los datos (Merriam, 2009). Por eso, esta simultaneidad permitió que desde la primera sesión de entrevistas la investigadora comenzara su análisis. De este modo, aunque se establecieron unas categorías iniciales a través de las preguntas guías de las entrevistas, el proceso inductivo dio lugar a la consolidación de categorías y al surgimiento de subcategorías como parte de la comparación continua de patrones comunes a través de los datos (Merriam, 2009).

Una vez se culminaron las transcripciones de audio se organizaron los comentarios y las respuestas, según las preguntas realizadas en las sesiones de grupo focal. Primero, la investigadora creó un documento con el programa Microsoft Word® donde copió todas las contestaciones de cada sesión grupal organizadas bajo la misma pregunta. Luego, leyó todos los comentarios que hicieron los participantes a una misma pregunta y clasificó las contestaciones más frecuentes entre los grupos, así como aquellas que pudieron presentar un comentario divergente a lo que opinaban los demás miembros del grupo. De ahí emergieron códigos (temas emergentes) los cuales, a través del proceso iterativo de análisis, se consolidaron en categorías y subcategorías de análisis (Figura 1). Por lo tanto, aunque las preguntas iniciales constituyeron una guía para la organización de los datos, las categorías y subcategorías de organización de la información pudieron cambiar de acuerdo con los temas emergentes que propició el proceso iterativo de análisis de los datos.

En general, la estrategia de análisis en este estudio estuvo fundamentada en el marco teórico, la revisión de literatura, la comparación entre grupos focales (Krueger y Casey, 2008), así como en la explicación de patrones de opiniones (Merriam, 2009; Yin, 2009) lo que permitió que la discusión fuera organizada en categorías y subcategorías, según la idea principal expresada y en correspondencia con las preguntas de la investigación. En ese sentido, la Figura 1 resume las categorías y subcategorías finales que se crearon como parte del análisis de los datos.

**Figura 1**  
**Proceso de Generación de Temas, Categorías y Subcategorías de Análisis**



**Fuente:** Elaboración propia del autor (2014).

### 3.1 Técnica de Entrevista de Grupo Focal

En concordancia con la metodología cualitativa de esta investigación, se utilizó la entrevista de grupo focal como técnica principal de recolección de datos. Al respecto, Krueger y Casey (2008) explicaron que los grupos focales son una discusión cuidadosamente diseñada para obtener percepciones de los participantes sobre un tema de interés. Los grupos se caracterizan por estar constituidos por personas que poseen ciertas características en común que proveen datos o información de naturaleza cualitativa mediante su participación en una discusión focalizada en un área. Esta técnica de investigación cualitativa tiene como propósito aprender sobre las características y procesos psicológicos y socioculturales de los grupos y obtener información sobre los conocimientos y experiencias de individuos reunidos en grupos pequeños para conversar sobre un problema, experiencia, servicio o fenómeno dado (Basch, 1987).

Aunque no hay una guía específica acerca de la cantidad de grupos focales, la mayoría de los estudios utilizan por lo menos dos grupos y otros más de cuatro (Stewart, Shamdasani y Rook 2007). El total de grupos focales depende del tema, de las preguntas y de la cantidad de información. Por su lado, Krueger y Casey (2008) sugirieron que los



grupos deben estar constituidos por cuatro a doce participantes. En este estudio se organizaron un total de cuatro grupos focales, dos por cada nivel: elemental y secundario. La homogeneidad de cada grupo se mantuvo, porque todos los participantes del grupo pertenecían al mismo nivel; sin embargo, permaneció la heterogeneidad al incluir estudiantes de diversas concentraciones.

Las sesiones de discusión fueron planificadas de antemano con el fin de crear un ambiente de confianza (Krueger y Casey, 2008), que propició la expresión de percepciones sinceras sobre el tema de la resiliencia y la aplicación de prácticas que promueven la resiliencia en la sala de clases. Según Stewart, Shamdasani y Rook (2007) las sesiones pueden durar de 90 a 150 minutos. En esta investigación, las sesiones de cada grupo focal tuvieron una duración aproximada de 90 minutos cada una. Además, en este estudio la moderadora fue la investigadora principal, quien tiene experiencia previa como facilitadora de grupos focales.

El uso de entrevistas en grupos focales se sustenta en la teoría de que las opiniones de una persona se desarrollan en gran medida a través de la interacción con otras personas (Krueger y Casey, 2008). La evidencia indica que las opiniones de los participantes son el resultado del intercambio de puntos de vista, experiencias y actitudes diversas expresadas a través de sus comentarios y expresiones (Stewart, Shamdasani y Rook, 2007). Esta técnica permitió a la investigadora el auscultar las razones y circunstancias por las cuales se ofreció una respuesta o un comentario en particular. Asimismo, permitió la indagación de las contestaciones ofrecidas en el momento a través de preguntas de seguimiento o aclarativas. La dinámica de grupo pudo revelar aspectos adicionales o experiencias comunes que emergieron como producto de la interacción entre los participantes.

### **3.2 Participantes**

Los participantes fueron seleccionados de la población de estudiantes de práctica docente del nivel elemental y secundario de un recinto de una universidad privada. Bloomberg y Volpe (2008) así como Creswell (2007, 2009) indicaron que la unidad de análisis de un estudio cualitativo debe ser elegida con propósito y para esto se debe delinear unos criterios de selección. De forma consecuente, el recinto universitario fue seleccionado basado en los siguientes criterios: (a) ha demostrado un nivel satisfactorio en las pruebas de certificación de maestros, lo que implica que sus egresados salen

preparados y cumplen con el requisito de certificación para ejercer su profesión; (b) posee un Colegio de Educación con sus respectivos departamentos de educación elemental y secundaria y (c) tiene un programa de preparación de maestros que comprende el nivel elemental y secundario con el mayor porcentaje de egresados de educación.

Los siguientes criterios se utilizaron para seleccionar los participantes: (a) que los estudiantes estuviesen matriculados en el curso de práctica docente, (b) que representaran la mayor diversidad de las concentraciones del nivel elemental y secundario y (c) que estuviesen disponibles para participar en el estudio de forma voluntaria. Con este fin, se solicitó una lista a las directoras de cada departamento para identificar la cantidad de estudiantes matriculados y sus concentraciones; no se pidió el nombre de ninguno de ellos. Luego, las concentraciones que tenían a cargo los diferentes supervisores de práctica se verificaron para así determinar los días que se reunían con sus estudiantes en el recinto. Las respectivas invitaciones se hicieron a los estudiantes que desearan participar voluntariamente. La investigadora seleccionó a los participantes de acuerdo con sus concentraciones y su disponibilidad, de modo que preferiblemente los grupos focales tuvieran diversidad de concentraciones.

Los participantes (N=19) se dividieron en cuatro grupos, dos grupos de nivel elemental y dos grupos de nivel secundario. Los grupos 1 y 3 estuvieron compuestos por participantes del nivel elemental, mientras que los grupos 2 y 4 fueron de nivel secundario. En cuanto a los datos sociodemográficos, se observó que 14 participantes eran féminas (74%) y 5 varones (26%), para un total de 19 estudiantes. Las edades de los participantes fluctuaron entre los 21 a 40 años. La moda de la edad de los participantes estuvo entre 23 a 30 años.

Los grupos 1 ( $n = 5$ ) y 3 ( $n = 4$ ) estuvieron compuestos por estudiantes de educación del nivel elemental, mientras que los grupos 2 ( $n = 5$ ) y 4 ( $n = 5$ ) estuvieron constituidos por los del nivel secundario. La concentración de los participantes del nivel elemental fue la siguiente: uno de educación general y otro de inglés respectivamente, tres (3) de educación especial, dos (2) de primaria y dos (2) de artes visuales. Por su parte, la concentración del nivel secundario fue: tres (3) de Biología, dos (2) de Inglés, mientras que las concentraciones de Español, Química, Historia, Ciencias de la Salud y Artes visuales tuvieron un solo participante por cada una.

### **3.3 Procedimiento**

Las entrevistas se llevaron a cabo en un salón dentro del mismo Recinto universitario y no afectaron el tiempo lectivo de los cursos en que se encontraban los estudiantes. Los participantes completaron un formulario de consentimiento sobre la divulgación de la información y se les indicó que las entrevistas serían grabadas en cintas de audio y que podían abandonar el estudio cuando desearan o no contestar preguntas, sin penalidades. Además, el consentimiento escrito especificó que no recibirían compensación económica por su participación. Asimismo, a los participantes se les indicó que una vez transcritas las grabaciones de audio, podrían leerlas y certificar que su opinión estaba plasmada en las transcripciones; se les aseguró privacidad, y en las transcripciones no se utilizó su nombre sino un código. El día de la entrevista a cada uno se les indicó, de forma individual, el código correspondiente que podían identificar en la transcripción.

Las grabaciones de audio fueron transcritas en su totalidad por la investigadora luego de culminada cada sesión de grupo focal. Este proceso permitió que la investigadora repasara la dinámica de grupo, los datos y la efectividad de las preguntas utilizadas antes de iniciar el análisis del siguiente grupo. Un código único se asignó a cada participante para la protección de la identidad y así mantener la confidencialidad. Este código consistió en un número y una letra mayúscula, por ejemplo: 1A. En este ejemplo, el número representa el grupo focal, es decir el Grupo 1, compuesto por estudiantes del nivel elemental. La letra representa uno de los participantes correspondiente al Grupo 1. De este modo, cada cita está identificada con el código compuesto por un número y una letra, la concentración del participante y su género, ya sea masculino (M) o femenino (F).

## **4. Resultados y análisis**

El 89% de los estudiantes nunca había tomado cursos sobre resiliencia. Por otro lado, siete (37%) mencionaron que sí discutieron el concepto resiliencia en alguno de sus cursos. Ninguno expuso tener experiencia previa como maestro; por lo tanto, la práctica docente constituyó la primera experiencia de inmersión completa como maestros en una sala de clases.

La discusión de los resultados está guiada por las categorías que se identificaron con cada una de las preguntas de investigación y los temas que emergieron a través de la recopilación de los datos. Las categorías analíticas que guían la discusión de los

resultados son: (a) conocimientos sobre resiliencia y (b) experiencias y aplicación de prácticas promotoras de resiliencia.

*Pregunta de investigación 1. ¿Qué conocimientos sobre resiliencia tienen los estudiantes del Programa de Preparación de Maestros (PPM) durante su práctica docente?*

### **Categoría analítica 1. Conocimientos sobre resiliencia**

Durante el análisis de las transcripciones de audio de las entrevistas de grupo focal emergieron diversos temas que formaron parte de la conversación generada por la dinámica intrínseca del grupo focal. Estos temas fueron comunes en todos los grupos, y la discusión de los participantes giró en torno a: (a) conocimientos y desconocimientos sobre resiliencia, (b) características de alumnos resilientes y (c) multiplicidad de roles del maestro. Como parte del proceso iterativo de reducción de los datos estos temas se organizaron en la categoría analítica 1 y se agruparon en las subcategorías denominadas: (a) Conocimiento sobre el concepto resiliencia y (b) Rol del maestro, y se presentan a continuación.

### **Conocimiento sobre el concepto resiliencia**

En este estudio se observó la limitación en conocimientos sobre el concepto resiliencia que exhibieron la mayoría de los participantes. El 84 por ciento de los participantes no pudo describir durante la discusión de grupo focal el concepto resiliencia y sus implicaciones en la educación. La Tabla 2 presenta un resumen de las contestaciones de los participantes sobre el término resiliencia.

El 63 por ciento de los participantes expresó que no había escuchado el concepto anteriormente. Solo una de las participantes de los grupos de nivel elemental dijo que lo había escuchado mientras estudiaba en los Estados Unidos. Los estudiantes de práctica que expresaron que sí conocían el concepto, lo definieron como: "la capacidad que uno tiene para reponerse de una situación... si tenemos una destreza, enfocarnos en eso, dejar a un lado los problemas..." (2A, historia, F).

A pesar de las dudas que expresaron los participantes sobre el concepto resiliencia, la interacción entre sus compañeros en los grupos focales despertó en ellos un mayor interés hacia aprender más sobre las prácticas promotoras de resiliencia y su aplicación en la sala de clases. A diferencia del comienzo de la entrevista donde solo un 16% de los participantes pudo expresar lo que entendía sobre el concepto, al culminar cada grupo

focal se pudo apreciar una mayor conciencia sobre resiliencia cuando se les volvió a preguntar qué entendían por el concepto y si podían recordar alumnos que exhibieran características de resiliencia. Entonces, el 95% de los participantes pudo proveer una descripción general e identificar característica de resiliencia, según la información que pudieron obtener de la discusión en el grupo focal.

Mientras tanto, un participante del Grupo 1 (nivel elemental) no contestó esta pregunta, mientras que otros dos participantes de este grupo contestaron que para ellos resiliencia era: "algo que uno debe ganarse con mucho esfuerzo y sacrificio" y "cambiar, moldear" respectivamente. Mientras que un participante del Grupo 4 de nivel secundario lo describió como: "trabajar con estrategias diferentes para que los estudiantes adquieran valores y conocimiento científico". Estas definiciones manifiestan que, a pesar de que se proveyó la definición conceptual de resiliencia durante el grupo focal, algunos participantes no tenían claro su significado. Este desconocimiento era de esperarse especialmente porque la mayoría (63%) no había escuchado el término con anterioridad; es decir, conocieron el término por primera vez en la discusión de grupo focal. Esta situación concuerda con la revisión de la literatura sobre resiliencia. En particular, los hallazgos del estudio de Green, Oswald y Spears (2007) encontraron también falta de entendimiento sobre el concepto aunque, al igual que los participantes de este estudio, estos también tenían el deseo de ayudar a sus estudiantes a lidiar con la adversidad.

**Tabla 2**  
**Contestación de preguntas sobre resiliencia en los grupos focales**

Participante	Concentración	Preguntas			
		Había escuchado el concepto resiliencia		Proveyó definición sobre el concepto	
		Sí	No	Sí	No
<i>Grupo 1 Nivel Elemental</i>					
1A	Educación especial		X		X
1B	Educación especial		X		X
1C	Educación especial		X		X
1D	Artes visuales		X		X
1E	Artes visuales		X		X
<i>Grupo 2 Nivel Secundario</i>					
2A	Historia	X		X	
2B	Español	X		X	
2C	Artes visuales	X			X
2D	Inglés		X		X
2E	Inglés		X		X
<i>Grupo 3 Nivel Elemental</i>					
3A	General/elemental	X			X
3B	Inglés		X		X
3C	Primaria		X		X
3D	Primaria		X		X
<i>Grupo 4 Nivel Secundario</i>					
4A	Química	X			X
4B	Biología		X		X
4C	Ciencias de la salud, familia y consumidor	X		X	
4D	Biología	X			X
4E	Biología		X		X
Total	19 participantes	7 (37%)	12 (63%)	3 (16%)	16 (84%)

**Fuente.** Elaboración propia del autor (2014).

### ***Rol del maestro***

En el caso de los participantes de este estudio, todos expresaron que tenían muy claro la multiplicidad de roles que poseen los maestros en la actualidad. Por ejemplo, un estudiante del nivel secundario expresó que consideraba que su rol como maestro era: "social y afectivo... Pienso que los maestros somos parte importante del rompecabezas llamado sociedad. La labor del maestro no debe quedarse en una materia específica sino trascender y llegar al estudiante desde diferentes perspectivas". Esta opinión fue común

en todos los grupos entrevistados, nació por parte de los mismos participantes y tanto en los de nivel elemental como secundario estuvieron de acuerdo en que el maestro debe crear un balance entre autoridad y, a la vez, ser figura que brinde afecto y apoyo a sus estudiantes. De hecho, esto constituye un factor protector para la resiliencia tal como lo establecieron Henderson y Milstein (2003) y Benard (2004). De forma congruente, los participantes expresaron estar conscientes del rol del maestro, tal y como lo mencionó una candidata de nivel secundario: "el rol del maestro es hoy en día bien amplio, porque tenemos que enseñar nuestra materia y todos esos valores hoy en día porque la sociedad está careciendo de ellos" (4B, biología, F).

Cabe destacar cómo varias candidatas del nivel elemental manifestaron las siguientes características: (a) una mentalidad positiva que se enfoque en las fortalezas de la persona en vez de las debilidades; (b) un vocabulario de comportamientos resilientes, es decir creer en la capacidad del estudiante y (c) la habilidad de ayudar a las persona a reenfocar las experiencias dolorosas. Por ejemplo, indicaron casos de estudiantes que ellas reconocían como resilientes y que ilustran adecuadamente esta mentalidad enfocada en las fortalezas y en la capacidad de logro del estudiante:

Él es un niño que no se da por vencido y él hace todo lo que él pueda en el salón y él no se da por vencido...él dice 'yo quiero pasar de grado, yo quiero pasar a segundo grado' y me dice y se ve el esfuerzo. Y él no tiene apoyo en la casa, él lo hace todo solo y en la escuela las maestras lo ayudamos (3D, elemental-primaria, F).

Por su parte, un participante del nivel secundario expresó su preocupación por sus estudiantes y cómo les habla y aconseja para que se motiven a seguir con sus estudios. El siguiente comentario ejemplifica un vocabulario que refleja la creencia en la capacidad del estudiante:

Yo he sabido sentarme en el patio con un estudiante, porque lo veo con esta cara de tragedia, y le digo: ¿qué te pasa? "Es que estoy cansado de la escuela, que me dan muchos trabajos", yo también le digo, si quieres, ser alguien en la vida, hay que fajarte estudiando, no es fácil...y cada nene es un mundo aparte, y todos tienen sus problemas, sus necesidades, diferencias, he sabido identificarme conmigo mismo, nenes que están pasando por lo mismo que uno pasa, y lo bien y lo interesante que ellos lo sobrepasan, y ellos llevan las cosas mejor que uno (2D, inglés, M).

*Pregunta de investigación 2. ¿Cuáles son las experiencias de los estudiantes del Programa de Preparación de Maestros (PPM) con respecto a la aplicación de prácticas promotoras de resiliencia educativa durante su práctica docente?*

### **Categoría analítica 2. Experiencias y aplicación de prácticas promotoras de resiliencia**

La categoría analítica 2 se nutrió de los temas emergentes que formaron parte de la conversación generada en los grupos focales y las contestaciones de los participantes en el inventario. Los temas emergentes fueron: (a) retos del proceso de práctica docente y (b) prácticas educativas. Como parte del proceso iterativo de reducción de los datos estos temas se organizaron en la categoría analítica 2 y se agruparon en las subcategorías denominadas: 1) practicas promotoras de resiliencia y 2) modelo de la rueda de resiliencia.

Todos los entrevistados describieron su proceso de práctica docente y en especial expresaron los retos a los que se enfrentaron y cómo los manejaron hasta lograr culminar su trabajo. De esta manera lo expuso una participante del Grupo 1: "Para mí no ha sido sencillo, pero tampoco imposible... hubo momentos en la práctica en que se me hicieron difíciles, pero a pesar de todo, mantuve el temple y aun así, pues, seguí" (1E, educación especial, F).

### ***Prácticas promotoras de resiliencia***

Los resultados del inventario (Tabla 3) demuestran que un 89 por ciento o más de los participantes de nivel elemental mencionó que había aplicado las siguientes prácticas promotoras de resiliencia: (a) relación con el estudiante caracterizada por confianza y afecto, (b) mantener una actitud positiva hacia la capacidad de logro de cada estudiante, (c) enfatizar esfuerzo y logro en cada estudiante, (d) ayudar a los estudiantes a desarrollar sentido de orgullo por su trabajo, (e) enfatizar en el desarrollo de confianza, (f) fomentar la participación estudiantil, (g) establecer reglas y modificarlas según sea necesario, (h) asegurarse que los estudiantes leen y comprenden según el grado que cursan, (i) dar a los estudiantes propósito y responsabilidad por lo que ocurre en su escuela y en el salón y (j) usar equipos de aprendizaje cooperativo con metas grupales establecidas y fijar responsabilidad entre cada miembro de equipo para motivar el aprendizaje. El 80 por ciento de los candidatos a maestro de nivel secundario mencionó que aplicó estas prácticas; sin embargo, aplicaron menos frecuentemente las últimas dos: dar a los



estudiantes propósito y responsabilidad (60%) y usar equipos de aprendizaje cooperativo con metas grupales establecidas (70%). No obstante, hubo varias prácticas en las que todos los grupos presentaron menor conocimiento y aplicación. De hecho, en todos los grupos, el 50 por ciento o menos de los participantes mencionó que pudo aplicar las siguientes: (a) enseñar destrezas de asertividad, (b) implantar tutorías entre pares y (c) promover las actividades extracurriculares.

**Tabla 3**  
**Inventario de prácticas promotoras de resiliencia educativa aplicadas por los participantes durante su experiencia de práctica docente**

Prácticas promotoras de resiliencia educativa aplicadas durante la práctica docente	Grupos 1 y 3 Nivel elemental <i>n</i> = 9		Grupos 2 y 4 Nivel secundaria <i>n</i> = 10	
	<i>f</i> %	<i>f</i> %	<i>f</i> %	<i>f</i> %
1. Relación con maestro-estudiante caracterizada por confianza y afecto.	9	100	9	90
2. Mantener una actitud positiva hacia la capacidad de logro de cada estudiante.	8	89	10	100
3. Enfatizar esfuerzo y logro en cada estudiante.	8	89	9	90
4. Proveer apoyo para el logro académico de cada estudiante.	7	78	9	90
5. Desarrollar autoestima individual a través del énfasis en el logro personal y en las fortalezas.	7	78	8	80
6. Ayudar a los estudiantes a desarrollar sus metas personales.	6	67	5	50
7. Ayudar a los estudiantes a desarrollar sentido de orgullo por su trabajo.	9	100	9	90
8. Promover el desarrollo de auto control en los estudiantes.	6	67	8	80
9. Enfatizar en el desarrollo de:				
a. valentía	5	56	7	70
b. confianza	8	89	10	100
c. sentido de pertenencia	5	56	6	60
10. Dar a los estudiantes propósito y responsabilidad por lo que ocurre en su escuela y en el salón	9	100	6	60
11. Fomentar la participación estudiantil	9	100	10	100
12. Mantener una estructura clara para el comportamiento social y académico en la sala de clase.	6	67	9	90
13. Establecer reglas y modificarlas según sea necesario.	9	100	10	100
14. Usar equipos de aprendizaje cooperativo con metas grupales establecidas y responsabilidad entre cada miembro de equipo para motivar el aprendizaje.	8	89	7	70
15. Implantar tutorías entre los mismos estudiantes.	4	44	5	50
16. Implantar actividades dirigidas a fomentar la ayuda entre pares.	6	67	6	60

**Fuente:** Elaboración propia del autor (2014).

### **Modelo de la Rueda de Resiliencia**

A continuación se analizan los resultados a la luz de los pasos que constituyen el modelo de la rueda de resiliencia. De este modo, se presenta en qué medida los participantes pudieron aplicar estos seis pasos.

*Relaciones que brindan afecto y apoyo.* La mayoría de los participantes, es decir el 95 por ciento, expresó que la relación entre el maestro y estudiante debe estar fundamentada en afecto y que así lo fomentaron durante su práctica docente. La empatía, o sea la habilidad de entender cómo sienten los demás y entenderlos, es un rasgo que exhiben las personas resilientes y este fue un rasgo que expresaron varios participantes. Por ejemplo, una participante del nivel elemental expresó: "...son niños, a veces hacen travesuras y eso, yo los entiendo y trato de ser comprensiva con ellos porque yo me imagino cuando yo estaba en quinto grado, las cosas que yo hacía y pienso que no puedo estar regañándolos tanto y les aconsejo..." (3A, elemental, F). De forma congruente otra de las participantes mencionó: "por eso es que cuando los estudiantes me llevan sus situaciones, como yo pasé y viví esa experiencia, se me hace más fácil poder hablar con ellos y entenderlos" (4D, biología, F).

*Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas.* Algunos participantes tuvieron la oportunidad de profundizar en la importancia de las inteligencias múltiples. De hecho, el incorporar las inteligencias múltiples y fomentarlas es un enfoque que permite al maestro establecer expectativas realistas y así ayudar a los estudiantes a desarrollar aquellas áreas que necesitan más énfasis. Este tema solo surgió en el Grupo 4 de nivel secundario. Una participante mencionó que tuvo la oportunidad de aplicar la teoría a la práctica, según ella: "lo estoy aplicando porque estamos utilizando las inteligencias de Howard Gardner" (4C, ciencias de la salud, familia y consumidor, F). En particular, las participantes del Grupo 4, compuesto por estudiantes de ciencias del nivel secundario, expusieron la importancia de esta teoría y todas mencionaron que la integraron al planificar sus clases.

Por su lado, de forma inherente a las expectativas elevadas, se encuentra el no aceptar excusas y reconocer que todos los estudiantes pueden lograr aprovechamiento siempre y cuando se provee el apoyo para lograrlo. Sin embargo, uno de los participantes expuso una situación particular en la cual no se reflejó un balance entre el afecto hacia sus estudiantes y el no aceptar excusas. Este expresó: "yo les dejo pasar muchas, los trabajos me los entregan tarde, y se los dejo pasar, no les quito puntos, porque a veces

me dan pena" (2D, inglés, M). Este comentario, aunque refleja empatía hacia los estudiantes, no es conducente hacia promover la resiliencia, porque la carencia de expectativas claras, aunado a la falta de límites, son barreras para la construcción de la resiliencia en la sala de clases, tal y como lo señalan Henderson y Milstein (2003).

*Brindar oportunidades de participación significativa.* Los participantes estaban muy conscientes de la importancia de llevar a cabo actividades que motivaran al estudiante, como por ejemplo, al incorporar la música y el juego. Todos contestaron que sí fomentaron la participación estudiantil. Algunos profundizaron en la participación de los estudiantes y expresaron que la fomentaron a través de propiciar la discusión socializada con preguntas guías que permitan a sus alumnos hablar sobre temas relacionados con valores, tales como bondad y respeto. Asimismo, cabe destacar la opinión de la siguiente participante que llevó a cabo su práctica en el nivel elemental. Ella mencionó cómo permite que los estudiantes descubran y cómo su rol es de facilitadora: "yo dejo que ellos vayan descubriendo todo, yo solo los voy guiando y los dejo hablar y hablar y ellos mismos dan la clase. Yo estoy ahí, les doy la idea y les hago muchas preguntas..." (3A, elemental, F).

*Enriquecer los vínculos prosociales.* Este paso en particular resultó ser uno de los menos aplicados, según la opinión de los participantes. En el inventario, la mitad de los entrevistados mencionaron que no recordaban haber aplicado ciertas prácticas dirigidas a promover las competencias interpersonales de los estudiantes, como fomentar el trabajo y las tutorías entre pares. Asimismo, sólo el 26 por ciento mencionó que integró la enseñanza de destrezas de asertividad.

*Fijar límites claros y firmes.* Todos los participantes mencionaron que sí habían establecido reglas en la sala de clases; además, hicieron referencia al manejo de la sala de clase y las técnicas modificación de conducta. Por ejemplo, una participante de nivel secundario expresó qué hacía cuando se encontraba con situaciones de falta de respeto. El siguiente comentario refleja que ella estaba consciente de fomentar el respeto, establecer límites y reconoció que todos sus estudiantes podían lograr aprovechamiento:

En mi salón si yo veo que empiezan a decir comentarios fuera de lugar, yo paro la clase y saco aunque sea 5 minutos para hablarle sobre que hay que respetar a los demás y el porqué. Para que ellos entiendan que no todo el tiempo uno se tiene que sentir mal y no tienen que estar faltando el respeto a las demás personas. En mi grupo sale uno y le dice bruto al otro... y yo les digo: "No, hasta aquí llegamos, no

puedes estar diciendo cosas que no son, aquí todo el mundo tiene el talento para salir adelante, y a mí no me gusta eso... eso es una falta de respeto". Explicamos, hablamos, cada cual da su punto y hay veces que se disculpan y otras veces vienen donde mí y me dicen "discúlpame" (2B, español, F).

*Enseñar habilidades para la vida.* Estas prácticas incluyen el desarrollo de destrezas tales como enseñar destrezas cognitivas y sociales, manejo de emociones, resolución de conflictos, cooperación, destrezas de comunicación y asertividad, a la vez que se potencia la autoestima y el autocontrol. En promedio, un 65% de los participantes contestó que no conocía o no había aplicado la enseñanza de las destrezas de asertividad y comunicación, resolución de conflicto, manejo emociones solución de problemas y pensamiento crítico. Un estudiante expresó: "Muchas de esas técnicas uno las quiere implantar de momento, pero muchas salen sin planificar" (1B, educación especial, M) y otro mencionó: "son espontáneas" (1C, elemental primaria, M). La realidad es que, tal y como lo señala el modelo de Henderson y Milstein (2003), para promover la resiliencia es necesario planificar con respecto a este particular y no solo dejarlo a la improvisación.

## 5. Conclusiones

En general, aunque los participantes expresaron tener la disposición necesaria para promocionar la resiliencia educativa, carecieron de los conocimientos sobre el concepto. Este desconocimiento concuerda con estudios como el de Green, Oswald y Spears (2007), quienes también encontraron que los maestros presentaban mitos y dudas sobre el proceso de desarrollo de resiliencia.

Los participantes percibieron poco o ningún énfasis en el estudio del concepto resiliencia en los cursos que tomaron en el PPM (Programa de Preparación de Maestros). Esto refleja la necesidad de integrar la promoción de la resiliencia como parte de los cursos de educación de este PPM. Asimismo, los participantes necesitan mayor preparación sobre: cómo enseñar destrezas de asertividad, implantar tutorías entre pares y desarrollar actividades extracurriculares. Estas prácticas son muy importantes en la promoción de la resiliencia, en especial porque son beneficiosas para contrarrestar factores de riesgo, como la pobreza (Schoon, Parsons y Sacker, 2004). Aunque los entrevistados expresaron que llevaron a cabo prácticas que se relacionan con la promoción de la resiliencia, no las realizaron con el propósito de establecer una estrategia

dirigida a la promoción de la resiliencia debido a la falta de conocimientos que tenían sobre este concepto. En general, el desarrollo de una actitud constructora de resiliencia es imprescindible en los maestros. Esta actitud implica la creencia en la capacidad de logro y éxito de cada estudiante sin importar el trasfondo del que provenga. Tal y como lo exponen Henderson y Milstein (2003), la mayor barrera en la promoción de la resiliencia, por parte de los maestros, es la falta de conocimiento y destrezas para aplicar prácticas que fomenten la resiliencia educativa. Por tanto, se recomendó al programa de preparación de maestros que ofrezca particular importancia en el desarrollo de conocimientos en sus estudiantes candidatos a maestro sobre qué es la resiliencia y cómo promover la resiliencia educativa.

Por su parte, el uso de la técnica de grupo focal permitió fomentar el interés de los participantes sobre el concepto de resiliencia y concienciarlos sobre sus propias características resilientes. De este modo, la técnica no solo facilitó la recopilación de datos, sino que la interacción generada entre los participantes los ayudó a compartir experiencias y así lograron una discusión grupal que les permitió aprender los unos de los otros. De hecho, esto es parte de las características intrínsecas de la dinámica de grupo focal (Krueger y Casey, 2008).

Los hallazgos de este estudio pudieron contribuir a la comprensión sobre cómo los candidatos a maestro se sienten preparados y capacitados, para así ayudar a los programas de preparación de maestros a fomentar las capacidades de los futuros educadores en la aplicación de prácticas promotoras de resiliencia educativa. De este modo, se hicieron recomendaciones al currículo universitario del programa de preparación de maestros del recinto universitario participante.

De forma consecuente con los resultados de este estudio se recomienda al PPM incorporar el concepto resiliencia y ampliarlo en los cursos del Colegio de Educación del recinto participante. Estos cursos son: Fundamentos Psicológicos de la Educación, Desarrollo Humano y Seminario de Práctica Docente. A la facultad se le recomienda implantar el uso de grupos de discusión al principio, durante y al culminar el Seminario de Práctica Docente, dirigidos a fomentar la resiliencia y reflexión de los candidatos a maestros para que a su vez ayuden a sus estudiantes en este proceso. Esta discusión grupal también puede ayudarlos a disminuir los sentimientos de ansiedad que provoca la práctica docente. De hecho, la técnica de grupo focal puede utilizarse con este propósito (Benard, 2004). Asimismo, se recomienda la coordinación de un taller para los estudiantes

candidatos a maestros que permita que estos puedan autoevaluar su actitud, conocimientos y aplicación de prácticas dirigidas a promover la resiliencia educativa. Este taller puede incorporarse en los seminarios de práctica docente. El diseño del taller puede componerse de tres sesiones educativas. La primera intitulada: Promoción de la salud mental. El propósito es introducir al participante al concepto de promoción de salud mental, que proviene del campo de la salud pública y que, a su vez, alberga el modelo de la resiliencia. Una vez se complete esta sesión, se recomienda dar paso a la segunda sesión titulada: Resiliencia. Esta segunda sesión pretende que el estudiante del PPM pueda autoevaluar su capacidad de resiliencia para así reflexionar en cómo puede reconocer estas características en sus alumnos. Por último, la tercera sesión titulada: Prácticas promotoras de resiliencia, busca proveer actividades y prácticas específicas que el maestro debe incorporar en su planificación para comenzar a promover la resiliencia en la sala de clases.

Para futuras investigaciones se recomienda: (a) llevar a cabo un estudio comparativo en el que se recojan las opiniones y percepciones de maestros cooperadores y supervisores de práctica para comparar de qué manera ellos perciben la ejecución de sus practicantes, (b) investigar la aplicación de prácticas promotoras de resiliencia en escuelas privadas, (c) realizar estudios longitudinales en los que se exploren las opiniones y percepciones sobre resiliencia de un grupo de estudiantes al finalizar la práctica y explorar sus opiniones un año después y (d) realizar estudios cuantitativos que utilicen cuestionarios sobre la aplicación de prácticas promotoras de resiliencia y que permitan incorporar una muestra representativa de candidatos a maestros en los programas de preparación de maestros.

### **5.1 Limitaciones del estudio**

Los resultados obtenidos a través de las discusiones en grupo no son generalizables y solo permiten conclusiones aplicables a los participantes de este estudio. Por eso, los resultados de este estudio están basados en la percepción de los participantes durante la culminación de la práctica docente y no incorpora la opinión de los maestros cooperadores y supervisores de práctica docente. Cada entrevista de grupo focal tuvo una duración aproximada de 90 minutos respectivamente y no se llevaron a cabo entrevistas individuales o de seguimiento a los participantes.

## Referencias

- Ayala Carabajo, Raquel. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 409-430.
- Benard, Bonnie. (1991). *Fostering resilience in kids: Protective factors in the family, school, and community. Protective Factors: A Perspective*. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED335781.pdf>
- Benard, Bonnie. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership*, 51, 44-48.
- Benard, Bonnie. (2003). Turnaround teachers and schools. En Belinda Williams (ed.), *Closing the Achievement Gap: A vision for changing beliefs and practices* (pp. 115-137). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Benard, Bonnie. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Bloomberg, Linda y Volpe, Marie. (2008). *Completing your qualitative dissertation: A roadmap from beginning to end*. Thousand Oaks, CA: Sage publications, Inc.
- Crespo, María Teresa. (2010). *Promover resiliencia para prevenir la violencia*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Virtual del Profesorado, Universidad de Murcia, España. Recuperado de <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/8431/10451>
- Creswell, John. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2<sup>nd</sup> ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, John. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3<sup>rd</sup> ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Cunningham, Michael y Swanson, Dena. (2010). Educational resilience in african american adolescents. *The Journal of Negro Education*, 79(4), 473-487.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2005). *Normas que regulan la organización e implantación de los centros de práctica docente. Carta circular 10-2004-2005*.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2008). *Reglamento de Certificación del personal docente de Puerto Rico*. Recuperado de [http://static.ow.ly/docs/reglamentopersonaldocente2008\\_1vr.pdf](http://static.ow.ly/docs/reglamentopersonaldocente2008_1vr.pdf)
- Doll, Beth, Jones, Kristin, Osborne, Allison, Dooley, Kadie y Turner, April. (2011). The promise and the caution of resilience models for schools. *Psychology in the Schools*, 48(7), 652-659
- Downey, Jayne. (2008). Recomendations for fostering educational resilience in the classroom. *Prevention of School Failure*, 53(1), 56-64.

- Gardner, Howard. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21<sup>st</sup> century*. New York: Basic Books.
- Garnezy, Norman. (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41(1), 101-116.
- Goldstein, Sam y Brooks, Robert. (2013). *Handbook of resilience in children* (2da ed.). New York: Springer.
- Green, Deborah, Oswald, Murray y Spears, Barbara. (2007). Teachers' (mis) understandings on resilience. *International Education Journal*, 8(2), 133-144
- Grotberg, Edith. (1995). A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit. *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, 8. Bernard Van Leer Foundation, La Haya, Países Bajos.
- Hamre, Bridget, y Pianta, Robert. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Henderson, Nan y Milstein, Mike. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Higgins, Ginna. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Koller, James y Bertel, Julie. (2006). Responding to today's mental Health needs of children, families and schools: revisiting the preservice training and preparation of school based personnel. *Education and Treatment of Children*, 29(2), 197-217.
- Koller, James, Osterlind, Steven, Paris, Kami y Weston, Karen. (2004). Differences between novice and expert teachers' undergraduate preparation and ratings of importance in the area of children's mental health. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6(2), 40-46.
- Kotliarenco, María Angélica, Cáceres, Irma y Fontecilla, Marcelo. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Recuperado de la Organización Panamericana de <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Resil6x9.pdf>
- Krueger, Richard y Casey, Mary Anne. (2008). *Focus groups: A practical guide for applied research*. (4<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- López, Magali Enid. (2010). *Prácticas para la construcción de contextos escolares resilientes: Reto para el director escolar*. (Tesis doctoral). De la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses. (UMI NO. 3428214)
- Merriam, Sharan. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.



- Miller, Sonya. (2008). *Teachers' perspectives on resilience: Theory and practice in secondary schools*. (Tesis doctoral). De la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses. (UMI NO. 3315959)
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Promoción de la salud mental: conceptos, evidencia emergente, práctica*. Recuperado de [http://www.who.int/mental\\_health/evidence/promocion\\_de\\_la\\_salud\\_mental.pdf](http://www.who.int/mental_health/evidence/promocion_de_la_salud_mental.pdf)
- Oswald, Murray, Johnson, Bruce y Howard, Sue. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors: Teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70, 50-64.
- President's New Freedom Commission on Mental Health. (2003). *Achieving the Promise: Transforming Mental Health Care in America* (Final Report for the President's New Freedom Commission on Mental Health, SMA Publication No. 03-3832). Rockville, MD: Author.
- Rivas, Myrna. (2008). Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas de Puerto Rico. Centro de Cooperación Regional para la Educación para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Recuperado de [http://www.enfasispr.com/Informes/Informe\\_CREFAL\\_puerto\\_rico.pdf](http://www.enfasispr.com/Informes/Informe_CREFAL_puerto_rico.pdf)
- Rutter, Michael. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. En Martha Whalen Kent y John E. Rolf (Eds.), *Primary prevention in psychopathology: Social competence in children*, 8, 49-1 A. Hanover, NH: University Press of New England.
- Schoon, Ingrid. (2006). *Risk and resilience. Adaptations in changing times*. New York: Cambridge University Press.
- Schoon, Ingrid, Parsons, Samantha y Sacker, Amanda. (2004). Socioeconomic adversity, educational resilience, and subsequent levels of adult adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 383-404.
- Tiet, Quyen., Huizinga, David, y Byernes, Hilary. (2010). Predictors of resilience among inner city youths. *Journal of Child and Family Studies*, 19(3), 360.
- UNESCO-Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion)
- Uriarte, Juan de Dios. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-24.
- U.S. Department of Education. (2002). No Child Left Behind Act of 2001. Recuperado de <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>
- U.S. Census Bureau. (2014). *Educational attainment. 2008-2012 American Community Survey 5-Year Estimates*. Recuperado de:

<http://factfinder2.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?src=C>  
[E](#)

- Waxman, Hersh, Gray, Jon y Padrón, Yolanda. (2003). Review of research on educational resilience. Recuperado de University of California: Center for Research on Education, Diversity and Excellence de <http://escholarship.org/uc/item/7x695885>
- Waxman, Hersch, Gray, Jon y Padrón, Yolanda. (Eds.). (2004). *Educational resiliency: Student, teacher, and school perspectives*. Greenwich, CN: Information Age.
- Wentzel, Kathryn y Watkins, Deborah. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, 31, 366 – 377.
- Werner, Emmy. (1992). The children of Kauai: resiliency and recovery in adolescence and adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 13(4), 162-268
- Werner, Emmy y Smith, Ruth. (2001). *Journeys from Childhood to Midlife: Risk, Resilience and Recovery*. New York: Cornell University Press.
- Wolin, Steven y Wolin, Sybil. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard Books
- Yin, Robert. (2009). *Case study research: Design and methods* (4<sup>th</sup> ed.). Thousand, Oaks, CA: SAGE, Inc.
- Yost, Deborah. (2006). Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 59-76.