




Miradas sobre la resiliencia de estudiantes universitarios noveles del grado de educación primaria de la Universidad de Málaga


Moisés Mañas Olmo – Universidad de Málaga
 Pablo Cortés González – Universidad de Málaga
 Blas González Alba – Universidad de Málaga

Iracema Román Domínguez – Universidad Autónoma de Yucatán

 0000-0002-7286-4786

 0000-0002-9604-044X

 0000-0002-4769-6522

 0000-0002-8315-3007

Recepción: 13.12.2022 | Aceptado: 16.12.2022

Correspondencia a través de **ORCID**: Moisés Mañas Olmo

 **0000-0002-7286-4786**

Citar: Mañas Olmo, M, Cortés González, P, Blas González Alba, B, & Román Domínguez, I (2022). Miradas sobre la resiliencia de estudiantes universitarios noveles del grado de educación primaria de la Universidad de Málaga. *REIDOCREA*, 11(66), 749-762.

Área o categoría del conocimiento: Educación

Resumen: La presente investigación analiza los perfiles y trayectorias resilientes de 327 estudiantes que cursaron el grado de educación primaria en la Universidad de Málaga durante los cursos 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 y 2021/2022. Se ha llevado a cabo un estudio no experimental de corte cuantitativo descriptivo y exploratorio cuyo objetivo principal ha sido analizar la resiliencia del alumnado del grado en educación primaria de la Universidad de Málaga. De los resultados obtenemos, por un lado, una perspectiva multidimensional de la resiliencia, por parte del alumnado, para superar las situaciones adversas; por otro lado, como la -emocionalidad positiva- es la característica en la que más se apoya al alumnado para superar las adversidades. En este sentido, y considerando que son pocos los estudios que hablan de esto, entendemos que debemos reconocer y potenciar los recursos resilientes del alumnado universitario con la intención de que pueda afrontar con éxito su formación.

Palabra clave: Formación docente

Insights into the resilience of first-time Undergraduate Primary Education students at the University of Malaga

Abstract: This research analyzes the profiles and resilient trajectories of 327 students who studied the degree of primary education at the University of Malaga during the courses 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 and 2021/2022. A non-experimental descriptive and exploratory quantitative study has been carried out whose main objective has been to analyze the resilience of students of the degree in primary education of the University of Malaga. From the results we obtain, on the one hand, a multidimensional perspective of resilience, on the part of the students, to overcome adverse situations; On the other hand, as the -positive emotionality- is the characteristic in which students are most supported to overcome adversity. In this sense and knowing that there are few studies that talk about this, we understand that we must recognize and enhance the resilient resources of university students with the intention that they can successfully face their training.

Keyword: Teacher education

Introducción

Ingresar en la universidad supone para los estudiantes un reto personal, educativo y profesional caracterizado por cambios y exigencias académicas, personales, competenciales y sociales que difieren significativamente de las que venían experimentando en etapas educativas anteriores. De forma más concreta, el primer año de universidad supone para los estudiantes una ruptura cultural, generacional y pedagógica caracterizada por el abandono de la casa familiar, la gestión de nuevos amigos (Chacón-Cuberos et al., 2016) y la adaptación a las nuevas exigencias académicas y personales que impone la formación universitaria (Silva, 2011).

Al respecto, hemos de considerar que tanto las experiencias previas, la situación personal, familiar, social o académica (Pérez-Pulido, 2016), como las características de

la propia universidad y de la titulación elegida (Sánchez et al., 2014), o la capacidad de cada estudiante para gestionar los cambios y las adversidades académicas que se le presenten y/o los apoyos sociales percibidos, entre otras, van a jugar un papel fundamental en la gestión y afrontamiento de estos cambios, y por tanto, de afrontar con garantías de éxito la etapa universitaria. Sin embargo, estas situaciones no siempre son percibidas por los estudiantes como experiencias adversas, pues nos encontramos con estudiantes que van a presentar diferentes niveles de resiliencia cuando ingresan en la universidad como consecuencia de sus experiencias vitales previas (Cajigal et al., 2020), pues como indican Fergus y Zimmerman (2005), la resiliencia se vincula con características personales que los individuos han desarrollado a lo largo de su historia personal. A pesar de que la búsqueda de las relaciones entre los procesos resilientes y educativos es un interesante foco de estudio, sigue siendo un ámbito poco estudiado (Brewer et al., 2019), y las investigaciones que sí lo hacen, centran la mirada en los aspectos educativos-escolares y de éxito académico (Alonso-Aldana et al., 2016; Lozano-Díaz et al., 2020). De un modo particular, y tal y como demuestran los estudios de Alarcón y Guirao (2013), Sandín-Esteban y Sánchez-Martí (2015), Carmen (2020) y Del Río (2018), la resiliencia es una de las capacidades más desarrolla por el alumnado en su paso por la universidad. En este sentido, planteamos esta investigación con el propósito de conocer y analizar esas trayectorias resilientes, de forma concreta, en los estudiantes que cursan el primer curso del grado en educación primaria de la Universidad de Málaga.

Resiliencia en el alumnado universitario

La resiliencia, como concepto complejo y en constante evolución (Kateb, 2019), no se ajusta a una única definición (Brewer et al., 2019), no obstante, podemos indicar que sí existe un cierto consenso internacional al considerar que la resiliencia es un proceso multidimensional (Lozano-Díaz et al., 2020) y un mecanismo eficaz de aprendizaje y superación frente a situaciones adversas (McGinnis, 2018; Ramón et al., 2019; Autor 2019; Saavedra y Villalta, 2008).

Al mismo tiempo, y como plantean Medina et al. (2020), la resiliencia se desarrolla en torno a tres variables concretas, 1) existencia adversidad, 2) adaptación positiva y 3) que existan recursos de apoyo para la superación de esa adversidad. Por tanto, la resiliencia supone una combinación de variables personales y contextuales (Grotberg, 2005) en la que los factores psicológicos, biológicos (genéticos y epigenéticos) y sociales se entremezclan (D'aleccio, 2011), pues la resiliencia será el resultado de la confluencia de factores personales y contextuales (Vinaccia et al., 2007).

Al respecto son muchas las investigaciones que vinculan dimensiones como el optimismo (Martínez-Martí y Ruch, 2017; Rodríguez-Fernández et al., 2012), la asertividad, la autoestima, la flexibilidad cognitiva, la capacidad creativa, la capacidad para resolver problemas interpersonales, el buen nivel de autoconcepto (Saavedra y Villalta, 2008; Ornelas, 2016), la adaptabilidad, la baja susceptibilidad, el enfrentamiento efectivo y las conductas vitales positivas (García y Domínguez, 2013) con niveles altos de resiliencia, es decir, nos encontramos con respuestas multidimensionales (Madariaga, 2014; Méndez et al., 2015) que van a actuar como factores de protección de carácter personal. Al mismo tiempo, podemos comprobar como la resiliencia se vincula con los apoyos del entorno (sensación de protección o cuidado, generar altas expectativas, oportunidades para la participación y la contribución), familiares (estilo parental, relación de cuidado, altas expectativas familiares para con la persona, oportunidades de contribuir y participar en la familia) (Benard, 2004) que correlacionan de un modo positivo con un perfil resiliente. Estos factores o dimensiones se pueden medir a partir de pruebas y escalas específicas (Grotberg, 2005; Infante, 2005) como la

Escala de Resiliencia (Wagnild y Young, 1993), el Inventario de Factores Personales de Resiliencia (Salgado, 2005), el Cuestionario de Resiliencia para Estudiantes Universitarios (CRE-UDE) (Peralta et al., 2006), The Individual Protective Factors Index (Springer y Philips, 1995) o la Escala de Resiliencia SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008b).

De forma más concreta, si centramos la mirada en las investigaciones sobre resiliencia y estudiantes universitarios vemos como en la mayoría de las investigaciones la resiliencia es entendida como un elemento equilibrador e impulsor del éxito universitario (Cachón et al., 2014; Sandín-Esteban y Sánchez-Martí, 2015; Tomás-Miquel et al., 2016). Al respecto, el estudio desarrollado por Carmen (2020) en la Universidad Nacional de Tumbes con 347 estudiantes con edades comprendidas entre 18 y 30 años durante el periodo de la Covid-19 se evidencia como el 49.6% del alumnado muestra elevados índices de resiliencia. Estos resultados se asemejan a los presentados con anterioridad por Del Río (2018) en el que el 54.2% del alumnado de la carrera de Psicología mostraba niveles elevados de resiliencia, o por el estudio de Campuzano y Lieben (2019) en el que participaron 98 estudiantes de diferentes universidades mexicanas de los cuales el 78.5% mostraban niveles altos de resiliencia.

Trabajos como los de Arias et al. (2019) o Belknap y Taymans (2015) con maestros de educación especial muestran grupos polarizados en el desarrollo de la resiliencia y la relación entre el hecho de percibir apoyo (social, grupo, familiar) y sentirse competente profesionalmente y elevados niveles de resiliencia, respectivamente. Igualmente, el trabajo desarrollado por Fínez y Morán (2017) presenta la forma en la que los estudiantes [620 bachillerato y universitarios] de León y Salamanca, muestran tener puntuaciones más elevadas en resiliencia cuanto mayor es su autovaloración, obteniendo los varones puntuaciones más elevadas que las mujeres e indicando que cuanto más jóvenes mayor era su nivel de resiliencia.

Otras investigaciones han estudiado la resiliencia en el profesorado como mecanismo que les permite prosperar en la profesión (Kitching et al., 2009), al respecto, destacamos la revisión desarrollada por Beltman et al. (2011) acerca de los diferentes factores implicados en el desarrollo resiliente de los docentes. Las autoras señalan una serie de factores de riesgo de carácter individual (creencias negativas, poca confianza en uno mismo, dificultades para solicitar ayuda, conflictos entre las creencias y las prácticas que desarrollan) y contextual (inadecuada estructura de los cursos impartidos, carga de trabajo escolar; y factores protectores individuales (atributos personales como el altruismo, la tenacidad, la motivación hacia la enseñanza, autoeficacia, una actitud positiva, la inteligencia emocional, el sentido y buen nivel de competencia profesional) y contextuales (apoyo escolar y administrativo, mentoría adecuada, compañeros/as, familias y amistades).

Objetivos

1. Estimar si existe relación o no entre el hecho de haber superado con éxito situaciones adversas (SAS) y alguna dimensión resiliente.
2. Estimar en qué medida el sexo o la edad pueden estar correlacionados con algunas de las variables resilientes representativas y como éstas se correlacionan entre sí.
3. Conocer si existen diferencias significativas en la superación de las situaciones adversas (SAS) de los participantes en lo que respecta a los factores resilientes.

Método

En el curso 2016-2017 participamos en una investigación sobre la identidad profesional de los docentes (financiada por el plan propio de la Universidad de Málaga), los resultados arrojaron que la resiliencia aparecía como una de las dimensiones clave en la trayectoria formativa universitaria de las personas participantes (Cortés, 2017). Es por ello que en el curso escolar 2018/19 se inició un estudio con el alumnado del grado de educación primaria con el propósito de estudiar la resiliencia en la trayectoria personal y formativa de estos estudiantes. En este sentido, planteamos un estudio no experimental de corte cuantitativo descriptivo y exploratorio (Lozano-Díaz et al., 2020) en el que el objetivo principal ha sido analizar la resiliencia del alumnado del grado en educación primaria de la Universidad de Málaga.

Población y muestra

El universo poblacional es de N=642 estudiantes matriculados en el grado de primaria en la Universidad de Málaga durante los cuatro años que ha durado la investigación. Del total de la población y a través de un muestreo de tipo intencional (no probabilístico) o por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), hemos accedido a una muestra de (n=327) que cumplieran con los criterios de (1) accesibilidad al objeto de estudio y (2) conveniencia planteados por Scharager y Reyes (2001), además de (3) haber pasado por situaciones adversas, y (4) afirmar haber superado dichas situaciones adversas con éxito.

En este sentido, consideramos importante aclarar que al alumnado se le presentó en el cuestionario lo que podría definirse como una *situación adversa*, explicando qué aludía a una situación en la que las cosas resultan de forma desfavorable a lo que esperábamos y esto genera malestar, desdicha o infelicidad sobre la persona. Considerando estos criterios, los análisis que presentamos en este trabajo se centran en 327 (50.93%) de los 642 estudiantes que durante los cursos 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 y 2021/2022 (Tabla 1) han cursado el grado de Educación Primaria en la Universidad de Málaga.

Tabla 1. Descripción de la muestra.

Muestra: 327	Mujeres	Hombres
	237	90
Edad Media	18.7	
D.T.	.62	

El criterio del tamaño de la población de las encuestas ha estado condicionado a la saturación, esto es, hemos dado cobertura a la diversidad de la población (Jansen, 2012) tal y como se explica a continuación.

Instrumento de recogida de datos

Comenzamos utilizando un diseño de investigación de tipo encuesta o “survey”, que nos permitió recoger información sobre las diferentes dimensiones de estudio. Trabajamos apoyados en las variables resilientes consideradas más relevantes y señaladas por la literatura y la investigación en el ámbito de la resiliencia (V. Tabla 2). De un modo particular, se han considerado los factores de protección y riesgo que intervienen en la promoción de la resiliencia y sobre los que trabajamos en otra aportación anterior (González et al., 2019).

Tabla 2. Descripción por dimensiones y autores de las principales variables resilientes.

Moralidad	Melillo et al. (2004)
Ambiente e Interacción	Grotberg (2002)
Existencia de redes informales	Vanistendael y Lecompte (2002)
Emocionalidad Positiva	Fredrickson et al. (2003)
Confianza	Grotberg (2002)
	Fredrickson et al. (2003)
Pensamiento Crítico	Melillo et al. (2004)
Apego, Afecto	Masten (2001)
Autoafirmación / Autoestima	Melillo et al. (2004); Vanistendael y Lecompte (2002)
Humor	Rodríguez (2004); Vanistendael y Lecompte (2002)
Introspección	Melillo et al. (2004)
Independencia y Autonomía	Melillo et al. (2004)
Capacidad de relacionarse	Melillo et al. (2004)
Iniciativa	Melillo et al. (2004)
Subjetividad	Rodríguez (2004)
Profesores efectivos y escuela	Masten (2001)

La encuesta se ha diseñado a partir de ítems sociodemográficos *ad hoc* y otros de carácter cuantitativo, contando 27 ítems a rellenar que se han estructurado de la siguiente manera: (1) *datos generales* –selección múltiple– (universidad, grado, curso, año académico, edad, sexo, si trabaja al tiempo que estudia); (2) *generalidades* –selección múltiple y respuestas descriptivas– (experimentación de situaciones adversas (sí-no), descripción de las mismas, edad a la que las experimentó) (V. Tabla 3); y, (3) *Resiliencia y factores de riesgo y protección* –cuadrícula de preguntas cerradas de opción múltiple con una escala tipo Likert de 5 reactivos en el que cada estudiante debía evaluar en qué grado se apoyaba en cada uno de esos factores para la superación de la adversidad; con ello hemos conseguido conocer el modo en el que cada participante ha desarrollado competencias resilientes.

Tabla 3. Ejemplo cuestiones-generalidades

¿Has experimentado alguna situación adversa en tu vida?
Describe esa situación
¿Consideras que has conseguido superarla con éxito?
Explica de qué forma

Esta misma encuesta recibió la validación experta de cinco especialistas en investigación en el ámbito de la resiliencia de las universidades de Málaga, Almería y San Sebastián, a los cuales se les pidió que siguieran criterios de coherencia, claridad y repetición de ítems, además, se les informó acerca de la posibilidad de agrupar los ítems por focos temáticos con la intención de presentarlo de forma más clara al alumnado. En este sentido, una vez revisadas las preguntas y tras una reunión virtual entre ellos, decidieron 1) sustituir algunos ítems que consideraban repetidos en cuanto al foco de los mismos (ítems 3 y 18) dejando finalmente 25 ítems y 2) y agruparlas en variables resilientes representativas (V. Tabla 4).

Tabla 4. Variables resilientes representativas y número de ítems

Autoestima (5 ítems)	Pensamiento creativo (3 ítems)
Introspección (5 ítems)	Moralidad (2 ítems)
Independencia (2 ítems)	Creatividad (2 ítems)
Capacidad de relación (3 ítems)	Humor (2 ítems)
Iniciativa (1 ítems)	

Procedimiento

El primer año de la investigación (2018/2019), y con el propósito de analizar la fiabilidad del cuestionario ($\alpha = .78$), se encuestó a una muestra de 60 estudiantes. Una vez diseñado y validado el instrumento y recibido el consentimiento informado del alumnado, se ha compartido la encuesta a los estudiantes a través del gestor de encuestas Lime Survey —proporcionado por la Universidad de Málaga— y asistiendo presencialmente a las clases durante los cursos 2018/19, 2019/20, 2020/21 y 2021/2022. En el tercer año (2020/21) se le facilitó la encuesta al alumnado de forma virtual por la situación de pandemia provocada por la COVID-19. Finalmente, hemos utilizado el paquete estadístico SPSS en su versión 26 para analizar los datos y la información aportada por los estudiantes.

Fiabilidad, validez de la escala

La consistencia interna de la escala en cuanto al coeficiente Alfa de Cronbach es elevada ($\alpha = .84$). Así mismo, y una vez realizadas las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro Wilk bajo un nivel de significancia bajo ($< .05$), planteamos el test de esfericidad de Barlett [$\chi^2 = 1052.025$ ($p < .001$)] con una significancia de 0.00, además de la medida de Kaiser-Meyer-Olkin o medida de adecuación muestral KMO (.83), los coeficientes y pruebas indicaron ser muy favorables para realizar el análisis factorial de componentes principales (AFECP).

Con el propósito de adecuar la encuesta a las características de la muestra se han comprobado las propiedades psicométricas a través del AFECP. De este proceso han emergido cuatro componentes (factores) en relación al peso de los ítems y los cuales hemos denominado *Emocionalidad positiva* (EP) —introspección, capacidad de relacionarse, iniciativa y humor—; *Independencia* (I) —autoestima e independencia—; *Subjetividades* (S) —creatividad y moralidad— y *Capacidad crítica* (CC). Estos factores dan respuesta al 72.11% de la varianza total (V. Tabla 5) y presentan un α que oscila entre el .70 y .73., y de un modo particular, el Factor 1 explica el 37.88% de la varianza, el Factor 2 el 12.23%, el Factor 3 el 11.2%, y el Factor 4 el 10.8%.

Tabla 5. Componentes/ítems/Factores/Alpha factorial.

Factores	Ítems	Ejemplo	Varianza%		Alpha
1 (EP)	11	¿Qué tanto te ha ayudado la introspección a superar las adversidades?	37.88	Introspección, Capacidad Relacionarse, Iniciativa y Humor	.72
		¿Qué es lo que más has sentido en medio de situaciones difíciles?			
2 (I)	7	¿Qué tanto te ha ayudado la autoestima a superar las adversidades?	12.23	Autoestima e Independencia	.70
3 (S)	4	¿Consideras que eres creativo/a?	11.2	Creatividad y Moralidad	.73
		¿Consideras que la creatividad te ha ayudado a superar la adversidad?			
4 (CC)	3	¿Cuál es la fortaleza que más te identifica a la hora de superar una adversidad?	10.8	Capacidad Crítica	.73

Una vez delimitados los 4 factores principales que surgen del AFECP y con el propósito de identificar, tal y como planteábamos en el objetivo 3, si existían diferencias en las características resilientes del alumnado de la muestra, se realizó un análisis clúster por

conglomerados jerárquicos. El número de conglomerados extraídos, y considerando los principios de homogeneidad intragrupo y diferencias intergrupo, fueron 4 (N=327) con 92 (28.2%) participantes en el primero de ellos, 106 (32.5%) en el conglomerado 2, 74 (2.6%) participantes en el conglomerado 3 y 55 (16.8%) en el conglomerado 4. Además, se analizaron las diferentes correlaciones mencionadas en los objetivos 1 y 2.

Resultados

De la información que arroja el cuestionario, se aprecia que de los 642 estudiantes 327 (50,93%) han evidenciado haber experimentado y superado con éxito alguna situación percibida como adversa. El análisis nos muestra como las “situaciones adversas superadas (SAS)” se distribuyen en 4 conglomerados (Tabla 7) y dan respuesta a los objetivos específicos.

Tabla 7. Descripción de los conglomerados.

	Mujeres	Hombres	(SAS)
Conglomerado 1	74	18	61
Edad Media	18.3		
D.T.	.71		
Conglomerado 2	68	38	137
Edad Media	18.6		
D.T.	.81		
Conglomerado 3	31	19	105
Edad Media	18.9		
D.T.	.72		
Conglomerado 4	64	15	24
Edad Media	19.3		
D.T.	.33		

Al mismo tiempo, de las respuestas abiertas que el alumnado dio a las cuestiones relacionadas con la SAS emergen una gran variedad de respuestas (V. Figura 1).



Figura 1. Nube de palabras respuestas alumnado sobre situaciones adversas superadas.

Desde un análisis inductivo y considerando las experiencias que el alumnado había considerado como adversas, emergen dos grupos diferenciados. Por un lado, nos encontramos con un primer gran grupo que alude a *Enfermedades Familiares* (EF), al respecto, las respuestas que se enmarcan en esta categoría hacen referencia a experiencias relacionadas con la muerte y/o con enfermedades de familiares cercanos, amigos, etc., por otro lado, nos encontramos a un segundo grupo de estudiantes cuyas respuestas se asocian con *Factores Personales* (FP), en esta categoría aparecen experiencias relacionadas con los problemas de salud, de pareja, falta de motivación, indiferencia por los estudios y problemas de relaciones con los amigos. Como se muestra en la tabla 8, los conglomerados 2 y 3 están conformados por estudiantes que señalan haber superado más situaciones adversas, incluso algunos de estos argumentan haber superado varias de ellas. Al respecto, la prueba de Kolmogorov-Smirnov nos ha permitido comprobar la bondad de ajuste de la distribución muestral cuyo análisis nos ha mostrado un p-valor $<.005$ que indica que no se distribuye con normalidad. A través de la prueba de correlación Rho de Spearman, hemos podido comprobar como la capacidad de autopercepción de haber superado una situación adversa con éxito está directamente correlacionada con el factor resiliente -Iniciativa- ($\rho = .153^*$), lo que nos permite dar respuesta al objetivo específico 1 —*averiguar la posible relación entre el hecho de autopercebirse como haber superado adversidad/es con éxito.*

Con el propósito de conocer en qué medida el sexo y la edad pueden estar correlacionados con alguna de las variables resilientes representativas (O2), o cómo éstas se correlacionan entre sí, comprobamos, a través de la prueba de correlación Rho de Spearman, que no existe correlación entre la edad y los diferentes factores considerados resilientes. No obstante, los análisis nos muestran una correlación significativa (p valor $<.05$) entre el sexo y los factores introspección ($\rho = .129^*$), creatividad ($\rho = .143^*$) y moralidad ($\rho = .117^*$) (tabla 8). De un modo particular se percibe cómo los hombres de la muestra se apoyan más en las capacidades introspectivas (toma de conciencia, análisis, etc.) y creativas y morales que las mujeres.

Tabla 8. Correlaciones Edad, Sexo y Situaciones adversas superadas (SAS) / V. Resiliencia.

	Edad	Sexo	SAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
R - Edad	1,00	-.17**	0.12	.04	.01	.111	.026	-.01	-.04	.02	.00	.029
R - Sexo	-.17**	1.00	0.02	.11	-.12*	-.06	-.04	.02	-.09	-.14*	-.11*	-.00
R - SAS	0.12	0.02	1,00	1.00	.02	.03	.01	.15*	.03	-.14	-.06	.24

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$. 1. Autoestima. 2. Introspección. 3. Independencia. 4. Capacidad de Relación. 5. Iniciativa. 6. Humor. 7. Creatividad. 8. Moral. 9. Pensamiento Crítico.

A nivel general la autoestima y la introspección son las variables que mayor correlación tiene con el resto, seguidas de la iniciativa, el humor y la capacidad creativa (V. Tabla 9.)

Tabla 9. Correlaciones entre variables resilientes.

Rho de Spearman	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Autoestima		.35**		.37**	.30**	.29**	.14**	.30**	.27**
2. Introspección	.35**		.26**		.12*	.18**	.22**		
3. Independencia		.26**							
4. C. Relación	.37**								
5. Iniciativa	.30**	.12*				.34**	.33**		
6. Humor	.29**	.18**			.34**		.35**		
7. Creatividad	.14**	.22**			.33**	.35**			
8. Moral	.30**								
9. P. Crítico	.27**								

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

Con el propósito de conocer si existen diferencias significativas en los factores resilientes que surgen del AFECP en los estudiantes de la muestra (Objetivo 3) y tras el cálculo de la H de Kruskal-Wallis para muestras independientes, se comprueba que sí existen diferencias en cuanto a estos factores entre los diferentes conglomerados (p valor =.00) (V. Tabla 10).

Tabla 10. Prueba de Kruskal-Wallis para los factores resilientes.

	Emocionalidad positiva	Independencia	Subjetividades	C. Crítica
H de Kruskal-Wallis	93.142	14.641	93.142	14.641
gl	1	1	1	1
Sig. asintótica	,00	,00	,00	,00

Más de la mitad de los estudiantes (N184=56.2%) han señalado que las situaciones adversas experimentadas se han producido o se están produciendo en una franja de edad comprendida entre los 16 y los 20 años, y por tanto, coinciden con momentos formativos correspondientes a la formación media y/o superior (V. Figura 2).



Figura 2. Distribución porcentual por edades del momento en el que se experimentó la situación adversa más relevante.

Considerando la significancia de las diferencias analizamos a través de sus medias el punto de apoyo de cada perfil (V. Figura 3), este análisis nos aporta información útil para profundizar en las características que definen a cada uno de estos perfiles.

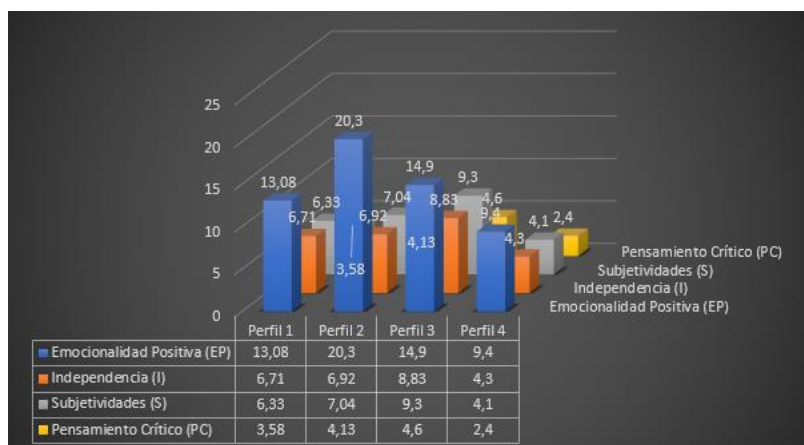


Figura 3. Medias de factores por conglomerados.

En la gráfica (Figura 3) se aprecia como en todos los perfiles el factor 1 (Emocionalidad positiva) se posiciona como el valor más elevado. De un modo particular, el grupo 2 es

el que más se apoya en esta dimensión y el factor 4 (Pensamiento crítico) se muestra como el que menos interviene en situaciones de adversidad. Así mismo, los análisis nos muestran 4 perfiles, como se indica a continuación estos se configuran en dos grupos que establecen entre sí una relación de perfiles 2-2.

El primer grupo, (1) comprende los perfiles 2 y 3, (2) está mayoritariamente formado por mujeres (72% y 62%) con una edad media de 18,6 y 18,9, respectivamente, y (3) son los dos grupos que en mayor cantidad señalan haber superado adversidades del conjunto de toda la muestra (137 y 105 respectivamente) y en edades más tempranas. Resulta significativo como el 75% de los 152 estudiantes que conforman este grupo admite haber superado la situación adversa cuando tenían entre los 16 y los 20 años (\bar{x} = 18); justamente este es el perfil que asume, mayoritariamente, haber superado situaciones adversas relacionadas con las Enfermedades Familiares (EF) (85%) y se apoya más en el factor Subjetividades (S).

El segundo grupo lo conforman los estudiantes que (1) se enmarcan en los perfiles 1 y 4, (2) está compuesto por un número más elevado de mujeres que de hombres (80.4% y 81%) y con una edad media de 18,3 y 19,3, respectivamente. No obstante, y a diferencia del otro grupo, los participantes que conforman este grupo han experimentado menor número de situaciones adversas superadas (61 y 24 respectivamente) y admiten haber superado situaciones adversas a la edad de 21-26 años (68% \bar{x} = 23). Este perfil de la muestra se asocia, de forma mayoritaria, a la superación de lo que hemos denominado como Factores Personales (FP) (73.2%) y se apoya más en el factor Independencia (I).

Discusión

Los resultados de este estudio muestran que no existe correlación entre la edad y las diferentes variables resilientes consideradas, es decir, se evidencia que en el profesorado en formación que ha participado en la investigación tener más edad, no implica, necesariamente, mostrar mayor desarrollo de capacidades resilientes, con lo cual podemos indicar, que de un modo general la formación universitaria no supone una experiencia adversa para los participantes. En este sentido, coincidimos con la investigación desarrollada por Fínez y Morán (2017), cuando aludimos a que no se han encontrado diferencias significativas en el aumento de la capacidad de resiliencia en función de la edad. Al mismo tiempo, sí hemos encontrado relación directa entre el sexo y la introspección, la creatividad y la moral como variables resilientes esenciales. En este sentido, y desde lo que muestran estos resultados, los hombres suelen apoyarse más en estas variables que las mujeres de la muestra. Estos resultados coinciden con los presentados por Prado y Águila (2003) con adolescentes, por Gil et al. (2012) con estudiantes que cursan el primer grado de Educación Social y por Saavedra et al. (2012) con estudiantes universitarios.

Estos resultados conectan directamente con lo presentado más adelante en la conformación de los cuatro grupos de conglomerados. En este sentido, la variable introspección se encuentra como componente del factor (EP) y se muestra de un modo significativo en los grupos 2 y 3. Lo mismo sucede con las variables de creatividad y moral, que componen el factor (S) que, además, corresponde con los grupos con mayor número de hombres. Por lo tanto, a la vista de los resultados, parece que sí existe una relación directa entre el sexo masculino y tres factores que conforman la emocionalidad positiva (EP) y las subjetividades (S).

Otro de los aspectos a considerar es que la emocionalidad positiva (E) se posiciona como el factor más significativo en todos los perfiles y que las variaciones interperfiles

se encuentran en factores como la Subjetividad (S) y la Independencia (I). Considerando el objetivo 3, podemos indicar, por tanto, que emergen 4 perfiles diferenciados, aunque se comportan de forma similar en una relación 2-2 y que comparten un punto de apoyo relacionado con la emocionalidad positiva (EP) y con el modo en el que el bienestar emocional influye en la capacidad de respuesta, y, por tanto, en la percepción y respuesta de los individuos hacia las situaciones adversas, tal y como aparece en la investigación desarrollada por Limonero et al. (2012).

Estos resultados coinciden con diversas investigaciones que relacionan la autopercepción y el empoderamiento con características vinculadas con un perfil resiliente, —yo soy— (Grotberg, 2005), pues ambas dimensiones se relacionan con la inteligencia emocional (Belykh, 2018), con la competencia personal (Banda y Morales, 2015), la participación, el control y la conciencia crítica (Peterson et al., 2006). Igualmente, conectan con los resultados presentados por Fergus y Zimmerman (2005), los cuales indican la relación positiva que existe entre niveles altos de autoestima e introspección, y que en esta investigación coinciden con lo que hemos denominado EP e I en los factores de resiliencia en adolescentes.

De forma más general pensamos que estos resultados conectan con el planteamiento que se viene evidenciando a lo largo de los últimos años, y es que el afrontamiento de cualquier situación adversa se percibe desde una perspectiva multidimensional (Madariaga, 2014; Méndez et al., 2015) y poliédrica (Román et al., 2014) configurando una gran diversidad de posibilidades y de estrategias de superación. De los análisis de las situaciones adversas experimentadas por los estudiantes del primer grado de Educación Primaria destaca justamente ese carácter multidimensional. Este se ha constatado a partir de los cuatro grupos de conglomerados y los consiguientes perfiles de resiliencia.

Al mismo tiempo, resulta significativo que de los 642 estudiantes que han participado en la investigación, 327 (50.93%) han percibido haber experimentado situaciones adversas antes de ingresar en la Universidad. Como profesorado universitario, esta situación nos ofrece una oportunidad para reflexionar en el aula junto a los estudiantes en formación docente acerca de sus experiencias resilientes, y de este modo, formar a los futuros y futuras docentes en estrategias que promuevan resiliencia como un elemento transversal de su formación (González et al., 2019). Es decir, debemos ser capaces de crear espacios y estrategias educativas que faciliten la promoción de la resiliencia en el alumnado, ya que sus trayectorias vitales —en mayor o menor medida— han estado sujetas a acontecimientos adversos que de un modo u otro están presentes en sus trayectorias personales y educativas. Como indican diversos autores, la resiliencia debe ser una destreza clave en la educación superior (Belykh, 2018; Turner et al., 2017), y como tal, incorporarse el curriculum como una de las ocho capacidades que deben ser promocionadas y atendidas en la educación superior desde una perspectiva transversal, tal y como planteaban Sen, (1999) y Walker (2006) en el enfoque de las capacidades humanas -Capability approach-.

Para finalizar, y como hemos indicado anteriormente, resulta crucial conocer las situaciones resilientes experimentadas por los estudiantes universitarios como elemento generador y de construcción de estrategias de promoción de la resiliencia. Al respecto, y como nos recuerda Campo Vásquez et al. (2012), reconocer y potenciar los recursos resilientes en la formación universitaria permite que los individuos puedan afrontar con garantías de éxito y desde las posibilidades y recursos personales las situaciones adversas que van a experimentar.

Al respecto, queremos destacar que son pocas las investigaciones que se han desarrollado con estudiantes de primer grado universitario, del mismo modo, y considerando las limitaciones de este estudio en cuanto a que en él solo han participado estudiantes del grado de Educación primaria y que no todos ellos lo han hecho durante las entrevistas, sería interesante para futuras investigaciones, (1) poder aplicar esta investigación a otras áreas del conocimiento, (2) desarrollar un estudio longitudinal con el propósito de conocer qué dimensiones personales, formativas, sociales...; (3) abordar trabajos similares desde una perspectiva cualitativa con el propósito de conocer cómo se han construido los diferentes procesos resilientes.

Referencias

- Alarcón, GG, & Guirao, CM (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES. *Historia y Comunicación Social*, 18, 145-157.
- Alonso-Aldana, R, Beltrán-Márquez, Y, Máfara-Duarte, R, & Gaytán-Martínez, Z (2016). Relación entre rendimiento académico y resiliencia en una universidad tecnológica. *Revista de Investigaciones Sociales*, 2(4), 38-49.
- Arias, JAH, Tomasini, GA, Méndez, MG, & Ahumada, JHT (2019). Burnout, resiliencia y compromiso laboral en maestros de educación especial. *Educación y ciencia*, 8, 51.
- Banda, AL, & Morales, MA (2015). Empoderamiento psicológico: un modelo sistémico con componentes individuales y comunitarios. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(1), 3-20.
- Belknap, B, & Taymans, J (2015). Risk and resilience in beginning special education teachers. *The Journal of Special education apprenticeship*, 4(1), 1.
- Beltman, S, Mansfield, C, & Price, A (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational research review*, 6(3), 185-207.
- Belykh, A (2018). Resiliencia e inteligencia emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 255-282.
- Benard, B (2004). *Resiliency: What we have learned*. WestEd Publishers.
- Brewer, M, Van Kessel, G, Sanderson, B, Naumann, F, Lane, M, Reubenson, A, & Carter, A (2019). Resilience in higher education students: a scoping review. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1105-1120.
- Cachón, J, López, I, San Pedro, MB, Zagalaz, ML, & González, C (2020). The Importance of the Phoenix Bird Technique (Resilience) in Teacher Training: CD-RISC Scale Validation. *Sustainability*, 12(3), 1002.
- Cajigal, E, Hernández-Marín, GJ, Yon, SE, & Arias, L (2020). Resiliencia de tutorados. Un caso de la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen, México. *Formación universitaria*, 13(2), 39-52.
- Campo Vásquez, R, Granados Ospina, LF, Muñoz Ortega, L, Rodríguez Arenas, MS, & Trujillo García, S (2012). Caracterización del avance teórico, investigativo y/o de intervención en resiliencia desde el ámbito de las universidades en Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(2), 545-557.
- Campuzano, L y Lieben, Y (2019). Resiliencia en estudiantes como herramienta para asegurar la calidad educativa. *CEMYS, Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, 6(1), 1-15.
- Carmen, L (2020). Resiliencia en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes durante la Covid-19. Tesis. Universidad Nacional de Tumbes.
- Chacón-Cuberos, R, Puertas-Molero, P, & Pérez-Cortés, AJ (2017). Niveles de resiliencia según práctica de actividad física en estudiantes universitarios de Educación Física. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 1(1), 59-67.
- Cortés, P (2017). Resiliencia y formación universitaria. En I Congreso Nacional: Transversalidades en la Educación Superior. Conferencia Magistral dictada el 11 de octubre. Cuernavaca, Morelos, México.
- D'Alessio, L (2011). Mecanismos neurobiológicos de la resiliencia. *Polemos*.
- Del Rio, T (2018). Resiliencia en estudiantes de psicología de la universidad San Pedro de Caráz (Tesis de Licenciatura). Universidad San Pedro.
- Fergus, S, & Zimmerman, MA (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Finez, MJ, & Morán, C (2017). Resiliencia y autovaloraciones esenciales: estudio comparativo en adolescentes y jóvenes. *Psychology, Society & Education*, 9(3), 347-356.
- Fredrickson, BL, Tugade, MM, Waugh, CE, & Larkin, GR (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 365-376.
- García, C, & Domínguez, E (2013). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 63-77.
- Gil, I, Orbea, JM, & Axpe, I (2012). Aproximación al perfil resiliente de los/as futuros/as educadores/as sociales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 1(1), 1-15.
- González, BA, Cortés, PG, & Mañas, MO (2019). Resiliencia y educación superior en España. Una perspectiva desde la transversalidad. En E Lugo, & T Yurén, (coords.), *Temas transversales en educación superior, perspectivas y estudios de casos* (pp.89-110). Juan Pablos Editor.

- Grotberg, E (2005). Nuevas tendencias en resiliencia. En A Melillo y E Suárez (Comps.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp.19-30). Paidós.
- Infante, F (2005). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo y E. Suárez (Comps.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp.31-53). Paidós.
- Jansen, H (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72.
- Kateb, E (2019). *Resiliencia*. Iberia.
- Kitching, K, Morgan, M, & O'Leary, M (2009). It's the little things: Exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 43-58.
- Limonero, J, Tomás, J, Fernández, J, Gómez, MJ, & Ardilla, A (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 183-196.
- Lozano Díaz, A, Fernández-Prados, JS, Figueredo Canosa, V, & Martínez Martínez, AM (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online. *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 79-104.
- Madariaga, JM (coord.) (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia: ampliando ámbitos y prácticas*. Gedisa.
- Martínez-Martí, ML, & Ruch, W (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 12(2), 110-119.
- Masten, AS (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A, & Coatsworth, J (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- McGinnis, D (2018). Resilience, Life Events, and Well-Being During Midlife: Examining Resilience Subgroups. *Journal of Adult Development*, 25,198-221.
- Medina, G, Lujano, Y, Aza, P, & Sucari, W (2020). Resiliencia y engagement en estudiantes universitarios durante el contexto del COVID 19. *Revista Innova Educación*, 2(4), 658-667.
- Melillo, A, Suárez, OE, & Rodríguez, D (2004). *Resiliencia y subjetividad*. Paidós.
- Méndez, I, García, J, Martínez, JP, Botí, MA, Cánovas, AB, & Clemente, Y (2015). Resiliencia en trabajadores y en residentes de un centro de personas mayores institucionalizadas. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 5(1), 65-73.
- Onelas, PE (2016). Estrategias de afrontamiento y resiliencia en cuidadores primarios con duelo. *Revista Psicología y Salud*, 26(2), 177-184.
- Otzen, T, & Manterola, C (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Peralta, S, Ramírez, A, & Castaño, H (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología Caribe*, 17, 196-214.
- Pérez-Pulido, I (2016). *El proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara*. [Tesis de doctorado Interinstitucional en Educación. ITESO].
- Peterson, NA, Lowe, JB, Hughey, J, Teid, RJ, Zimmerman, MA, & Speer, PW (2006). Measuring the intrapersonal component of psychological empowerment: confirmatory analysis of the sociopolitical control scale. *American Journal of Community Psychology*, 38(3-4), 287-297.
- Prado, R, & Águila, M (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Revista Persona*, 6, 179-196.
- Ramón, J, Llamas, F, & Gutiérrez, M (2019). Revisión bibliográfica y evolución del término resiliencia. *Revista Educativa Hekademos*, 26, 40-47.
- Rodríguez-Fernández, A, Droguett, L, & Revuelta, L (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-413.
- Román, JM, Valle, L, & García, B (2014). ¿Qué te hace reír? ¿qué grado de "sentido del humor" tienes? ¿crees que puede mejorarse? *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 173-200.
- Saavedra, E, & Villalta, M (2008). Estudio comparativo en resiliencia con sujetos discapacitados motores. *Revista Investigaciones en Educación*, 8, 81-90.
- Salgado, A (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. *Liberabit. Revista de Psicología*, 11, 41-48.
- Sánchez, M, Álvarez, A, Flores, T, Arias, J, & Saucedo, M (2014). El reto del estudiante universitario ante su adaptación y autocuidado como estrategia para disminuir problemas crónicos degenerativos. *Boletín Científico Educación y Salud*, 2 (4).
- Sandín-Esteban, MP, & Sánchez-Martí, A (2015). Resiliencia y éxito escolar en jóvenes inmigrantes. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 175-211.
- Scharager, J, & Reyes, P (2001). Muestreo no probabilístico. *Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Psicología*, 1, 1-3.
- Sen, A (1999) *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Silva, M (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 102-114.
- Springer, JF, & Philips, JL (1995). Individual protective factors index: a measure of adolescent resiliency. In N Constantine, B Bernard, & M Diaz (Eds.), *Measuring protective factors and resilience traits in youth: the healthy kids resilience assessment*. Oakland Center for Research on Adolescent Health and Development.

Tomás-Miquel, JV, Nicolau-Juliá, D, & Expósito-Langa, M (2016). The social relations of university students: intensity, interaction and association with academic performance. *Cultura y Educación*, 28(4), 667-701.

Turner, M, Holdsworth, S, & Scott-Young, CM (2017). Resilience at university: The development and testing of a new measure. *Higher education research & development*, 36(2), 386-400.

Vanistendael, S, & Lecomte, J (2002). *La Felicidad es Posible*. Editorial Gedisa.

Vinaccia, S, Quiceno, JM, & Moreno-San Pedro, E (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 139-146.

Wagnild, GM, & Young, HM (1993). Development and psychometric. *Journal of nursing measurement*, 1(2), 165-17847.

Walker, M (2005). *Higher Education Pedagogies: A Capabilities Approach*. Open University Press.