



Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

Máster Universitario en Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales

**EL FRACASO ESCOLAR EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y SU RELACIÓN CON
EL OPTIMISMO DISPOSICIONAL, EL
SENTIDO DE COHERENCIA Y EL
ESTRÉS PERCIBIDO**

Trabajo Fin de Máster

Curso 2013/2014

Autor:

Carlos Martín Jaurrieta

Director:

Dr. Santos Orejudo Hernández

“Si consigo ver más lejos es porque he conseguido auparme a hombros de gigantes.”

Isaac Newton (1643-1727)

Al doctor Santos Orejudo, por su comprensión, complicidad y apoyo.

Al I.E.S. Pedro Cerrada por su imprescindible colaboración.

A Irene García-Moya, Gorill Haugan y Malka Margalit por su ayuda, aún sin conocerme.

A mis amigos, ellos saben quien son.

A Rosa, Esther, Leyre, Teresa, Florencio y Alicia.

Gracias.

EL FRACASO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y SU RELACIÓN CON EL OPTIMISMO DISPOSICIONAL, EL SENTIDO DE COHERENCIA Y EL ESTRÉS PERCIBIDO

Resumen

La adolescencia es una etapa de la vida donde la persona tiene que adaptarse a múltiples transformaciones sociales, psicológicas y físicas, a la vez que responde a las exigencias de los entornos donde se desenvuelve (Bordignon, 2005). Uno de los entornos más demandantes es el entorno escolar (Gaeta y Martín, 2009). Este enfoque entorno al ajuste escolar, se enmarca dentro de los Modelos Teóricos de Ajuste Persona-Contexto (Martínez, 2008).

La finalidad de este trabajo es analizar la relación existente entre las dificultades en el ajuste escolar del adolescente y la relación de dicha situación con el estrés percibido y con dos constructos provenientes de la psicología positiva: el optimismo disposicional y el sentido de coherencia. Para esta investigación se utiliza una metodología selectiva y un procedimiento intencional de selección de la muestra.

Los resultados obtenidos no encuentran relaciones significativas concluyentes entre el fracaso escolar y las variables personales estudiadas excepto entre la manejabilidad (SOC) y la vinculación al centro como parte del sentido de pertenencia escolar.

Palabras clave

Ajuste escolar, fracaso escolar, adolescente, sentido de coherencia, optimismo disposicional, estrés percibido, sentido de pertenencia escolar, educación secundaria obligatoria

SCHOOL FAILURE IN THE COMPULSORY SECONDARY EDUCATION AND ITS RELATIONSHIP WITH THE DISPOSITIONAL OPTIMISM, SENSE OF COHERENCE AND PERCEIVED STRESS

Abstract

The adolescence is a stage of life where person has to adapt to multiple social, psychological and physical transformations while, simultaneously, a response must be given to the different requirements that raise in the environments where she is unrolled (Bordignon, 2005). One of the most demanding environments is the school. (Gaeta, 2009). This approach to the school adjustment is placed inside the Theoretical Models of Adjustment Person – Context. (Martínez, 2008).

The main purpose of this essay is to analyze the existing relationship among the difficulties in the adolescent school adjustment and the relationship of the above mentioned situation with the perceived stress and with two constructs from positive psychology: dispositional optimism and sense of coherence. With this aim, an investigation based on selective methodology is developed.

The results don't find any definitive significant relationship among school failure and the studied personal variables but between manageability (SOC) and center connection as part of sense of school belonging..

Keywords

School adjustment, school failure, adolescent, sense of coherence, dispositional optimism, perceived stress, sense of school belonging, compulsory secondary education

Índice

Introducción.....9

 Problema de investigación.....10

PRIMERA PARTE. Fundamentación teórica

1. Adolescencia.....15

2. Fracaso escolar.....17

3. Estrés percibido.....21

4. Psicología Positiva.....25

 4.1 Sentido de coherencia.....26

 4.2 Optimismo disposicional.....29

5. Objetivos e hipótesis de la investigación.....33

SEGUNDA PARTE. Estudio empírico

6. Método.....37

 6.1 Metodología y diseño.....37

 6.2 Participantes.....37

 6.3 Variables e instrumentos utilizados en la investigación.....40

 6.3.1 Variables sociodemográficas.....40

 6.3.2 Fracaso escolar.....40

 6.3.3 Estrés percibido.....42

 6.3.4 Optimismo.....43

 6.3.5 Sentido de coherencia.....44

 6.4 Procedimiento.....44

 6.4.2 Procedimiento estadístico.....45

7. Análisis de datos y resultados.....47

 7.1 Fracaso escolar.....47

 7.1.1 Número de cursos repetidos.....47

 7.1.2 Sentimiento de pertenencia al centro.....48

 7.2 Estadísticos descriptivos del resto de variables.....51

7.3 Variables sociodemográficas.....	53
7.4 Características Personales.....	53
8 Conclusiones y discusión.....	57
9 Referencias.....	63
ANEXOS.....	72
Anexo 1: Documentos de presentación.....	73
Anexo 2: Instrumentos de medida.....	77
Anexo 3: Cuestionarios utilizados para el estudio.....	85

Introducción

La adolescencia es una etapa de la vida donde la persona tiene que adaptarse a múltiples transformaciones sociales, psicológicas y físicas, a la vez que responde a las exigencias de los entornos donde se desenvuelve (Bordignon, 2012). Uno de los entornos más demandantes es el entorno escolar (Gaeta y Martín, 2009).

Prácticamente la totalidad de los estudios que se realizan acerca del fracaso escolar en España muestran una serie de datos que revelan el cariz que está tomando la situación, como podemos ver en los datos siguientes.

En lo relativo al abandono escolar prematuro, definido como el porcentaje de personas de 18-24 años de edad con cualificaciones de nivel de primer ciclo de enseñanza secundaria como máximo y que no se encuentran ya en el sistema de educación o formación, España ofrece unos resultados del 24,19%, liderando el ranking de la UE-27, frente a Eslovenia con un 4,4% o la propia media conjunta de un 12,8% (MECD, 2013). En lo que se refiere a otro indicador relacionado con el fracaso escolar, el número de repeticiones, según el Informe PISA de 2009, el 36% del alumnado español de 15 años que participó en la prueba había repetido por lo menos un curso, en tanto en cuanto ese dato en la OCDE rondaba el 13% (OCDE, 2010). Ese mismo estudio mostraba claramente que esa situación se agravaba más en la educación secundaria obligatoria. Un último indicador relacionado con el fracaso escolar es el sentimiento de pertenencia al centro, diferentes estudios han comprobado su alta vinculación con los resultados académicos (MECD, 2006). Todos estos datos revelan de manera incuestionable la importancia que tiene este aspecto en el conjunto de la educación en España y la pertinencia, por tanto, de su abordaje académico.

Por otro lado, en esta segunda década del siglo XXI, no hay nadie que ponga en duda la importancia de los factores personales y emocionales cuando se trata de la consecución de logros y/o de la explicación de dicha consecución o no de los mismos. Esto queda más evidente cuando se habla de la adolescencia, etapa de gran labilidad psicofísica y emocional, y de su relación con el fracaso escolar, uno de los eventos vitales más importantes que pueden ocurrir en esa edad.

Variables como el estrés, el optimismo y el sentido de la coherencia (cada uno con una trayectoria histórica de investigación diferente en el tiempo), han mostrado, como se verá más adelante, su capacidad de modulación y mediación sobre los éxitos y fracasos, la interpretación de los mismos y la evolución personal posterior.

Otro aspecto que debe destacarse es que si bien es cierto que cada uno de estos constructos ha sido estudiado de forma separada o, incluso, relacionando varios de ellos de manera agrupada, no resulta también menos cierto que el número de investigaciones decae drásticamente cuando nos referimos a todos ellos en conjunto y, en especial, cuando abordan el aspecto más concreto del fracaso escolar adolescente, donde, yo no he sido capaz de encontrar ninguna entre toda la documentación en inglés y español que he manejado para la elaboración de este trabajo.

Por último, considero que puede adquirir también cierta relevancia por la oportunidad de ofrecer a la comunidad educativa en general, una oportunidad más de reflexionar en dos cuestiones íntimamente relacionadas, la importancia de tener en cuenta los factores objeto de estudio de este trabajo como aspectos determinantes del desarrollo positivo del alumnado de educación secundaria obligatoria y la necesidad de contemplar la implementación de programas específicos (aparte del tratamiento transversal del que sean objeto) que doten de herramientas personales que permitan por un lado evitar con mayor probabilidad el fracaso escolar y, en todo caso, disminuir las consecuencias personales y sociales.

La finalidad de este trabajo es, pues, analizar la relación entre el sentido de coherencia, el optimismo disposicional, el estrés percibido, y el fracaso escolar, tomado este desde la perspectiva del rendimiento académico y del sentido de pertenencia al centro.

Problema de investigación

El documento que se desarrolla a continuación surge del interés por investigar el fracaso escolar entre los adolescentes que cursan Educación Secundaria Obligatoria y de que manera éste se relaciona con el optimismo disposicional, el sentido de coherencia y el estrés percibido. De los tres tipos de indicadores mencionados en relación al fracaso escolar, en este trabajo se tendrán en cuenta dos de ellas, la repetición de curso y el sentimiento de pertenencia al centro.

Desde un enfoque metodológico, se han utilizado instrumentos cuantitativos estandarizados dentro de un diseño también cuantitativo y de una metodología selectiva o correlacional.

En este capítulo introductorio se intentan mostrar las razones que explican la elección de este TFM así como el problema de investigación sobre el que se trabaja

En el segundo capítulo se exponen los aspectos teóricos de los diferentes constructos trabajados en esta investigación y, así mismo, se observa el “estado de la cuestión” en el momento actual.

El tercer capítulo sirve para, a modo de consecuencia del planteamiento del problema de investigación, exponer los objetivos principales y formular las hipótesis que serán contrastadas con posterioridad.

El capítulo cuatro hace referencia a la metodología: participantes, variables, instrumentos y procedimiento (recolección de los datos, tipo de diseño, y procedimiento estadístico).

El capítulo quinto muestra los resultados más relevantes para la investigación así como su análisis.

En el sexto capítulo se encuentran las conclusiones y la discusión. También se exponen las limitaciones y se proponen nuevas líneas de investigación.

El capítulo siete incluye las referencias bibliográficas, y, por último, los anexos se encuentran en el capítulo final donde, además de recogerse los instrumentos utilizados, se explica su uso e interpretación.

PRIMERA PARTE:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1 Adolescencia

La adolescencia es una de las etapas de la vida consideradas clave en la formación de la personalidad adulta. Según la ONU abarca de los 10 a los 19 años pero ella misma reconoce que existen múltiples dificultades a la hora de acotar más exactamente tanto esta cuestión como las diferentes características que se dan en los distintos lugares del mundo, teniendo en cuenta la componente sociocultural del término (UNICEF, 2011). En todo caso, se puede describir la adolescencia como "como un periodo de transición en el cual los individuos experimentan importantes cambios físicos, cognitivos y socioafectivos encaminados a la madurez" (Dumont y Provost 1999:344).

La etapa adolescente puede, a su vez, ser subdividida en tres fases (Casas y Ceñal, 2012):

a) Adolescencia temprana (11-13 años)

La característica fundamental de esta fase es el rápido crecimiento corporal, con la aparición de los caracteres sexuales secundarios. Se caracterizan por su existencialismo, narcisismo y su comportamiento marcadamente egoísta.

b) Adolescencia media (14-17 años)

El crecimiento y la maduración sexual prácticamente han finalizado siendo los cambios físicos mucho más lentos, lo que les permite restablecer su imagen corporal. La capacidad cognitiva va siendo capaz de utilizar el pensamiento abstracto, Comienzan a darse cuenta de las implicaciones futuras de sus actos, sin embargo, tienen una sensación de omnipotencia que puede llevarles a comportamientos de riesgo. Existe un fuerte deseo de emancipación para lo que la pertenencia al grupo se convertirá en algo de importancia transcendental, ya que en él serán capaces de consolidar su autoimagen al mismo tiempo que elaboran su propio código de conducta.

c) Adolescencia tardía (17-21 años)

El crecimiento ha terminado y ya son físicamente maduros. El pensamiento abstracto está plenamente establecido aunque no necesariamente todo el mundo lo consigue. Están orientados

al futuro y son capaces de percibir y actuar según las implicaciones futuras de sus actos.

Es al finalizar la segunda fase y en la tercera fase, donde, en general, “ingresan en el mundo del trabajo o de la educación superior, establecen su propia identidad y cosmovisión” (UNICEF, 2011).

Esta importancia manifiesta del estadío adolescente ha originado multitud de estudios desde la psicología del desarrollo, tanto desde el punto de vista de la investigación básica como de la aplicada, en los diferentes campos de intervención (psicología, sociología, pedagogía y otros).

Desde las teorías psiconalíticas iniciales de Freud, pasando por Erikson y su estudio de los estadios psicosociales, las teorías cognitivas de Piaget, Vigotsky y el procesamiento de la información, las teorías conductuales (Skinner), sociocognitivas (Bandura y Mischel) y la teoría ecológico-conductual de Bronfenbrenner, todas ellas abordaron la pubertad y la adolescencia como un estadío crítico en la evolución de la persona (Santrock, 2004).

2 Fracaso escolar

El fracaso escolar es una categoría borrosa que tiene una difícil acotación y que se ha ido modificando a lo largo de la historia en función de lo que en cada momento y/o lugar se exigía del alumno (Escudero, 2005). Esta cuestión ha llevado a que puedan existir diferentes definiciones en función de la perspectiva que se adopte, desde enfoques más cercanos al individuo de carácter psicológico, a más próximos al contexto por lo tanto con un carácter más sociológico, pasando por aquellos estrictamente ligados a una función de tipo administrativo. Así pues nos encontramos con definiciones como las siguientes: "Fracaso escolar es toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas" (Martínez-Otero, 2009), "El fracaso escolar hace referencia a aquellos estudiantes cuyo rendimiento académico está significante mente por debajo de la media de su grupo etario" (OCDE, 1998), Marchesi se refiere al alumnado que sufre el fracaso escolar y al fracaso escolar en sí mismo como "aquellos alumnos, que al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad: encontrar un trabajo, organizarse de manera independiente y comportarse de forma cívica, responsable y tolerante. La expresión más simple de este hecho se sintetiza en el porcentaje de alumnos que no obtienen la titulación que acredita haber finalizado satisfactoriamente la educación obligatoria" (Salas, 2004).

La definición que sustentará este trabajo es la que ofrecen Fernández, Mena y Riviere (2010) que, asumiendo algunos aspectos de las anteriores, añade unas nuevas dimensiones al afirmar que el concepto de fracaso escolar debe atender no sólo a los que ya no están el centro educativo por no haber rendido de la forma esperada o a aquellos que todavía están pero tampoco van a alcanzar los resultados esperados (fracaso), sino también a "quienes permanecen y terminan por alcanzarlos con un alto coste en tiempo y esfuerzo (fracaso en el sentido de ineficiencia), e incluso por quienes los alcanzan en el tiempo y con el esfuerzo normales, o con menos que eso,

pero lo único que les ata a la institución y a sus fines proclamados es esa recompensa extrínseca (fracaso como desmovilización)". Este acercamiento guarda una importante conexión con el constructo "ajuste escolar" que se caracteriza también por una concepción más global e integradora de las diferentes variables que condicionan el éxito o fracaso del alumnado en general y del adolescente en particular (Figura 1)

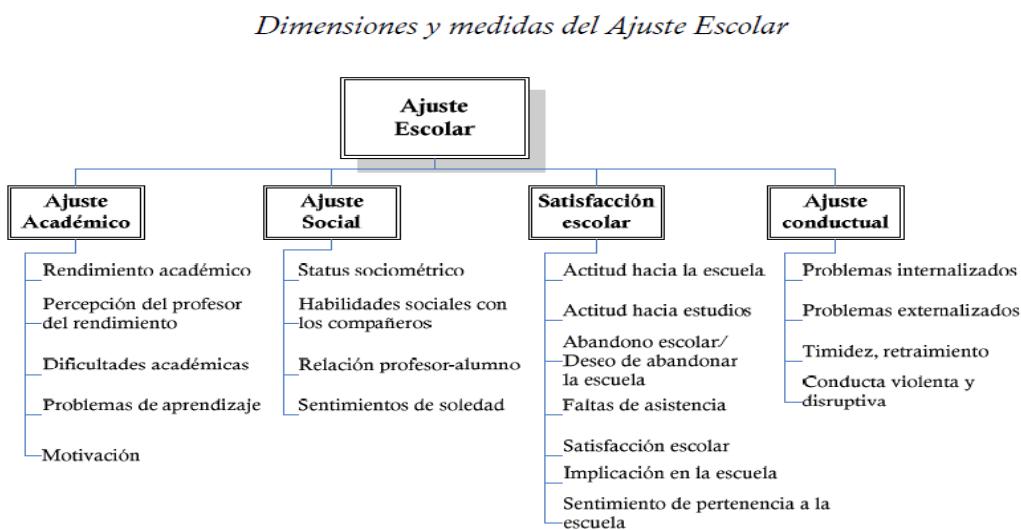


Figura 1. Dimensiones y medidas del ajuste escolar (Martínez, 2008)

Martínez (2008) afirma que el fracaso escolar está íntimamente unido con las variables personales y sociales del alumnado que lo experimenta. Para Fernández Enguita (2010), existen dos características principales en este proceso. La primera y fundamental es que no existe una relación inversa completa entre el fracaso escolar y el rendimiento puramente académico. La segunda es que los cuatro factores principales que influyen en el fracaso escolar (origen social, sexo, pertenencia a minorías o la experiencia de la migración, pertenencia a familias desestructuradas) se articulan de un modo complejo. Por último, el autor también recuerda que "en términos personales, el proceso del fracaso escolar suele entenderse por parte sus protagonistas como una combinación de dos ingredientes en mayor o menor grado: el desinterés y la dificultad".

Artunduaga (2008), desarrolla de otra forma las variables que van a intervenir en el rendimiento académico y que son, también, los indicadores fundamentales de un potencial fracaso escolar (Figura 2).

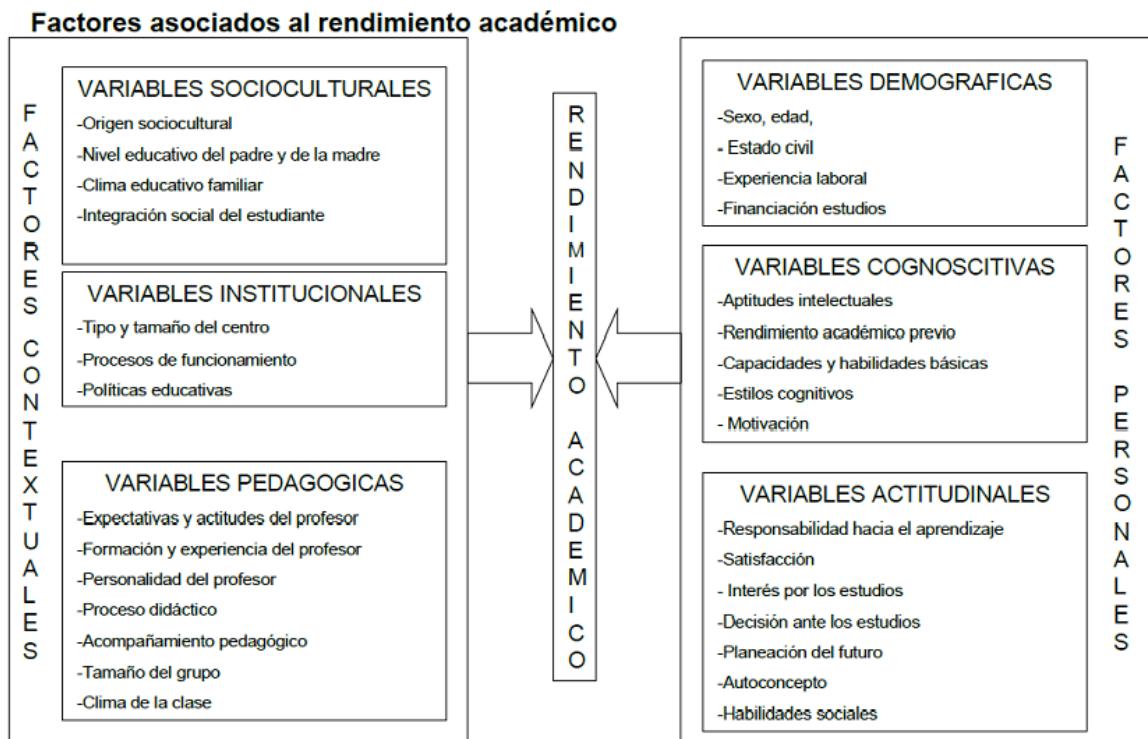


Figura 2. Factores asociados al rendimiento académico (Artunduaga, 2008)

Por último, en Martínez y Álvarez (2005) se resalta, que parecen confirmarse la existencia de factores tienen un carácter protector frente al fracaso escolar:

Factores actitudinales. Autoestima y valoración positiva del alumnado, amplias dosis de autonomía, capacidad de autocontrol, desarrollo de expectativas positivas hacia el centro escolar, etc.

Factores cognitivos. Capacidad y habilidades para tomar decisiones y resolver problemas.

Factores afectivos. Estabilidad emocional, empatía y unas buenas interacciones con los iguales.

Factores vinculados a la familia y al entorno social. Apoyo escolar percibido, expectativas académicas desarrolladas hacia ellos y de los contactos que mantienen con el centro académico.

Por su parte, este éxito o fracaso educativo también está condicionado por la cantidad y

calidad de recursos existentes en el entorno y por las relaciones que mantengan los jóvenes con personas significativas del mismo.

Una de las dimensiones más importantes del ser humano es la dimensión social, y en el adolescente esta se encuentra intrínsecamente ligada, como también se ha mencionado, con el instituto o colegio, bien en la enseñanza obligatoria, secundaria, o bien en la postobligatoria, F.P. o Bachillerato (NCH, 2007). En España, los adolescentes pasan de media casi la mitad de su jornada de vigilia en un centro escolar que incluso puede alargarse más si se consideran posibles actividades extraescolares, tareas grupales (cada vez más comunes con la implantación de “Bolonia), etc. Es en este medio donde van a desarrollarse un complejo marco de relaciones con diferentes exigencias y situaciones más o menos formales que van a resultar un reto para un adolescente ya por si confrontado por su propia situación vital. A modo de ejemplo, los exámenes comienzan a consolidarse como una fuente específica de estrés ya que se convierten en ocasiones en lo que V. García Hoz considera sanción social y no acción pedagógica (Magaña, 2002). Pero, evidentemente, no sólo el área más propiamente académica se manifiesta en el centro escolar, ya que también lo hacen otras como la personal y la familiar.

Parece evidente que todos estos aspectos pueden guardar algún tipo de relación con la construcción o desarrollo del optimismo y el sentido de la coherencia al constituirse en factores mediadores del estrés (Orejudo, Aparicio y Cano, 2013).

Según la metainvestigación realizado por Walburg (2013), el estrés tiene una relación directa con el burnout y el bajo rendimiento académico aumentando, además, el riesgo de abandono escolar y disminuyendo la adaptación al centro. Se ha observado, que este riesgo es mayor en aquellos estudiantes que siguen una trayectoria enfocada hacia la universidad que en aquellos que optan por la vía de la formación profesional. También se han encontrado puntuaciones más altas entre las chicas, lo cual concuerda con los niveles mayores de estrés que en general presentan las mujeres en relación con los hombres en esta etapa y que tienen que ver con la internalización de problemas. En algunas de estas investigaciones, se han encontrado algunos factores protectores y/o moduladores que se relacionan inversamente con el estrés: estrategias de afrontamiento de resolución de problemas, alto rendimiento en los grupos de iguales, seguimiento de objetivos relacionados con el rendimiento.

3 Estrés percibido

Según encontramos en el trabajo de García (2011), el diccionario de la Real Academia Española define el estrés en general como "Tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicosomáticas o trastornos psicológicos a veces graves".

Para la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.) el estrés es "el conjunto de reacciones fisiológicas que prepara al organismo para la acción".

Es, en definitiva, un constructo de difícil acotación, no existiendo aún un acuerdo aceptado en lo que se refiere a una definición más precisa, ya que puede ser contemplado desde diferentes perspectivas: puede ser considerado un estímulo, pero también puede verse como respuesta o, incluso, como consecuencia de la interrelación.

La siguiente figura (Figura 3) muestra tres posibles definiciones y características en función del punto de vista adoptado.

MODELO	DEFINICIÓN	CLAVE
Estrés como estímulo	Acontecimientos ambientales o condiciones crónicas que objetivamente amenazan a la salud física y/o psicológica o al bienestar de los individuos de una particular edad y en una particular sociedad (Grant et al., 2003)	Objetividad, medición cuantitativa de los estresores
Estrés como respuesta	Respuesta no específica del cuerpo ante cualquier demanda que requiere de adaptación (Selye, 1976)	Cambios fisiológicos y psicológicos
Estrés como interacción estímulo-respuesta	Estrés psicológico implica una particular relación entre persona y el medio que es evaluado como agotador o que la excede sus recursos y pone en peligro su bienestar (Lazarus y Folkman, 1984/1986)	Evaluación subjetiva por autoinformes

Figura 3. Principales definiciones de estrés según los modelos conceptuales (Fernández Baena, 2007)

La definición de estrés como interacción estímulo-respuesta de Lazarus y Folkman en Fernández (2009), es la que constituye lo que se denomina estrés percibido, “el estrés psicológico es el resultado de una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar”, tiene, pues, un marcado carácter psicológico, centrándose en la relación entre la persona y su contexto, así en como en la constatación subjetiva por parte de la misma de que su entorno exige demasiado o, incluso, sobrepasa sus capacidades siendo nocivo para su salud psicofísica. Así pues, es esta forma de apreciar la situación lo que condiciona o incluso determina su percepción como estresante. Esta definición de estrés percibido tiene como consecuencia considerar que las diferencias individuales pueden llegar a jugar un papel muy importante en el comienzo y evolución de los procesos de estrés. Dichos factores individuales (características predisponentes, motivaciones, actitudes y experiencias...) van a influir también sobre la respuesta emocional y los estilos de afrontamiento.

Por otro lado, resulta relevante darse cuenta que el concepto de estrés percibido, abre la puerta a la posibilidad de actuar de manera consciente sobre él, mediante la implementación de técnicas y programas que puedan ayudar a que la persona a ser consciente de aquello que se percibe como estresor, de tal forma que se adapte mejor a él reaccionando de una forma elaborada y no automática.

El estrés académico, definido por Barraza (2005) como “aquel que padece el alumnado y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionado con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar”, no deja de ser estrés percibido en un contexto concreto, el escolar.

Sin embargo, variables psicológicas personales como el optimismo disposicional y el sentido de coherencia (Sand, 2008) han mostrado una cierta capacidad mediadora frente al estrés. Investigaciones realizadas en el ámbito escolar han encontrado que los alumnos optimistas manifiestan niveles de estrés más bajos así como un menor índice de depresión y hostilidad en momentos como las épocas de exámenes y el principio de curso (Suárez y Sanjuán, 2006).

La adolescencia se caracteriza por ser una etapa con una serie de cambios que, en sí

mismos, ya son una fuente de estrés. Estos cambios son de toda índole y afectan a todas las dimensiones de la persona, desde la psicológica, pasando por la dimensión física y acabando en la social (Arteaga, 2005; Orejudo y Teruel, 2009). La relación de fuentes de estrés de esta época de la vida es amplia: cambios hormonales (pubertad), modificación de los órganos genitales, cambios en la relación con los padres así como en la adquisición de una mayor autonomía personal, aparición y desarrollo de nuevas capacidades cognitivas, rol de género, necesidad de inclusión y afirmación en el grupo, nuevas expectativas sociales y culturales (Matos, 2011). A estas características de desarrollo comunes, se pueden añadir otros elementos que pueden ser causas típicas de estrés en momentos y personas concretas: cambio del centro escolar, cambio de domicilio, problemas en las relaciones de los padres, exigencia elevada en el colegio, comienzo de relaciones de pareja, elección de la vida académica y/o profesional, enfermedad, ideas y sentimientos negativos sobre sí mismo, desarrollo de actividades o expectativas demasiado elevadas, problemas económicos en la familia... (Gómez, 2006).

Todas estas situaciones se constituyen en estresores que los adolescentes tienen que percibir y afrontar como tales, sin embargo, algunos no han desarrollado una serie de estrategias exitosas para el manejo de dichas situaciones y pueden producirse, como manifestación de ese desajuste, desordenes tales como la depresión, la ansiedad, los problemas con la alimentación o el uso de drogas (Arteaga, 2005).

Las estrategias de afrontamiento del estrés son esenciales para poder elaborar una respuesta adaptada de tal forma que se pueda o bien eliminar los estresores o bien reducirlos así como modular la reacción física, psicológica o social. Estas estrategias son definidas por Lazarus y Folkman como "el "esfuerzo" cognitivo y conductual que debe realizar un individuo para manejar esas demandas externas (ambientales, estresores) o internas (estado emocional) y que son evaluadas como algo que excede los recursos de la persona" (Martínez, Piqueras e Inglés, 2011:5). Sin embargo, en la adolescencia, que como ya se ha mencionado es una etapa de profundos cambios y, por tanto, de una cierta inestabilidad, estas estrategias no están suficientemente desarrolladas, lo que supone una dificultad adicional a las propias circunstancias generadoras de estrés (Pérez, Bolaños, Ruiz y Jauregui, 2012).

Un gran número de investigaciones han comprobado que los niveles de estrés general aumentan desde la preadolescencia a la adolescencia. Así mismo, también se ha observado una correlación significativa entre el género y el estrés, siendo este mayor en las mujeres que en los hombres. Esta última cuestión parece estar relacionada con los denominados estresores interpersonales relacionados con sucesos negativos: amigas, relaciones románticas y familia (Moksnes, Moljord, Espnes y Byrne, 2010).

A modo de resumen, la adolescencia es un periodo de la vida en donde se es más vulnerable al estrés en general. Además de los estresores generales a cualquier persona, se deben añadir los específicos de la adolescencia (que como se ha visto son muy particulares) y, además, combinarlos con una manejabilidad de los mismos (estrategias de afrontamiento) escasa y en pleno desarrollo. En el ámbito escolar, esto adquiere una especial relevancia ya que el mismo, se constituye en un lugar central en la vida del joven de esa edad. En este espacio, la consecuencia de la ecuación anterior puede llegar a ser el denominado fracaso escolar.

4 Psicología Positiva

Un enfoque novedoso en las últimas décadas ha sido el de la denominada Psicología Positiva, acuñado por Seligman, que tiene como objetivo mejorar la calidad de vida y prevenir la aparición de trastornos mentales y patologías insistiendo, a diferencia del paradigma psicoterapéutico tradicional, en la construcción de competencias desde las fortalezas de la persona así como en la prevención (Vera, 2006). Afirma Vera (2004) “que desde la concepción patológica del mundo se concibe al ser humano como débil frente a las desgracias. Desde la reconceptualización que propugna la Psicología Positiva, el hombre se hace fuerte y capaz de aprender de todas sus experiencias”.

La psicología positiva ha tenido una aplicación en multitud de campos, empezando por los relacionados con la salud y pasando por los que tienen que ver con el mundo educativo o la actividad de las organizaciones humanas (Hervás, 2008)

Dentro de este enfoque se estudian un amplio número de constructos que se encuentran todavía en una primera fase inicial de definición, estructuración y delimitación tanto de sus características básicas así como de sus funcionalidades e interrelaciones. Dos de ellos son el sentido de la coherencia y el optimismo (Figura 4).



Figura 4. Paraguas salutogénico de Eriksson y Linsdtrom (Mira Tamayo, 2012)

4.1 Sentido de coherencia

El sentido de la coherencia fue definido por el investigador israelí Aaron Antonovsky, dentro de un concepto más global denominado salutogénesis, como “una orientación generalizada hacia el mundo el cual se percibe, en un continuo, como comprensible, manejable y con significado” (Antonovsky, 1996). Estas tres dimensiones son explicadas por Palacios-Espinosa y Restrepo- Espinosa (2008):

Comprendibilidad: Se interpreta el mundo social como un elemento racional, comprensible, estructurada ,ordenado , consistente y predecible.

Manejabilidad : Tiene que ver con los recursos que las personas perciben tener para poder afrontar de manera satisfactoria cualquier problema o situación dificultosa.

Significatividad: Es el componente motivacional. Guarda relación con la percepción de una situación como un reto que merece la pena ser abordado mediante el compromiso personal que sea necesario.

Antonovsky comenzó a percatarse del hecho al llevar a cabo un estudio del estado de salud de mujeres en la menopausia, entre supervivientes de los campos de concentración nazis descubriendo que tenían una gran capacidad para mantener una buena salud y una cierta alegría de vivir a pesar de lo vivido (Gómez, s.f.). Antonovsky, al igual que Cyrulnik con el constructo “resiliencia”, se explica esta cuestión mediante la diferenciación entre trauma como hecho objetivo de carácter negativo y sufrimiento como situación de dolor a la que se llega después de hacer una determinada representación mental del trauma, es decir, ante un mismo hecho traumático dos personas elaboran representaciones mentales diferentes (González, López, Valdez y Zavala, 2008). El autor lo argumenta mediante la existencia de unos recursos generalizados de resistencia (GRR) y el sentido de la coherencia (SOC) que funciona a modo de elemento catalizador (Antonovsky, 1996).

Los GRR se agrupan en una serie de campos: físicos y bioquímicos, materiales, cognitivos y emocionales, valorativos o de actitudes, interpersonales-relacionales, macro-socioculturales.

Estos recursos generalizados de resistencia se pueden ver modificados de forma positiva o

negativa a lo largo de la vida en función de las experiencias a las que el individuo se vea sometido (Rivera, Moreno, García y Ramos, 2012).

Para Palacios y Restrepo (2008) la cuestión más importante que subyace en el sentido de coherencia es el poder, no tanto en la capacidad personal de afrontar y resolver una situación cuanto en reconocer donde está y donde debería estar legítimamente.

En cuanto a su evolución a lo largo de la vida, Antonovsky (1996), concluyó que se estabiliza entorno a los 30 años de edad. Sin embargo, estudios posteriores (Blom, Serlachius, Larsson, Theorell, e Ingvar, 2010) apuntan que el sentido de coherencia puede estar ya fijado a partir de la fase media de la adolescencia (14-17) en donde ya muestra una capacidad moduladora frente situaciones estresantes similar a los adultos. Incluso la propia Blom afirma que otras investigaciones parecen encontrar un aumento de sentido de coherencia en edades adultas.

Otras cuatro teorías presentan una importante relación con el SOC y la salutogénesis (Rivera et al., 2012):

-”Personalidad resistente” de Kobasa. “Actitud de una persona ante su lugar en el mundo que expresa simultáneamente su compromiso, control y disposición a responder ante los retos” (Hernández, 2009).

-”Autoeficacia” de Bandura. Percepción o creencia personal de las propias capacidades en una situación determinada la cual condiciona los pensamientos, sentimientos y comportamientos de la persona (Ruiz, 2005).

-“Sentido de la vida” de Frankl. El “ser”, no está fijado por sus condicionamientos (ser fáctico), sino que se encuentra en constante construcción a lo largo de toda la vida y, por tanto, no tiene una evolución determinada (ser facultativo) (Cano, 2002).

-“Resiliencia ” de Rutter. Hace referencia a la capacidad de desarrollarse psicológicamente sano a pesar de tener que afrontar situaciones de alto riesgo (Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Una línea de investigación abierta en los últimos tiempos es la que estudia la relación entre el optimismo disposicional y el sentido de coherencia. Se han investigado las diferencias entre ambos constructos y, según Antonovsky (Levi, Einav, Ziv, Raskind y Margalit, 2013), se ha llegado a la conclusión que la principal de ellas es que el optimismo hace referencia a

expectativas generalizadas de un futuro positivo, mientras que el sentido de coherencia está relacionado con la confianza en que la vida es predecible, independientemente de que dicha predicción sea positiva o negativa.

Es en el campo de la salud donde más estudios se han realizado, teniendo en cuenta el propio origen del SOC. Se ha comprobado que los pacientes con altos niveles de optimismo y SOC manifiestan menos síntomas de depresión y ansiedad que aquellos que puntúan más bajo en ambos constructos (Gustavsson-Liljus, Julkunnen, Keski-vaara, Lipsanen y Hietanen, 2011). Lo que todavía no está bien definida es la relación que mantienen entre ellos mismos y hasta qué punto comparten una base común y si así es, cuál es la capacidad explicativa de la misma.

De la misma forma se está investigando la relación entre el sentido de coherencia y el estrés, cuestión que ya se ha mencionado en el apartado correspondiente y que corrobora la significatividad de dicha relación.

Siguiendo el discurso de este autor (Gustavsson-Liljus et al., 2011), se puede deducir que considerando el sentido de coherencia como una cuestión ligada al desarrollo humano del individuo como persona y como ser social (plano familiar y plano social propiamente dicho), va a estar fuertemente unido con los momentos claves del devenir humano y, por lo tanto, muy especialmente con la adolescencia como momento fundamental en la formación de la identidad (García-Moya, Rivera, Moreno, Lindström y Jiménez-Iglesias, 2013) a pesar de que en un principio muchos investigadores, entre los que se encontraba el propio Antonovsky, considerasen esta etapa como de menor transcendencia por no estar finalizada la construcción del SOC (Rivera et al., 2012).

García Moya (2014) remarca la importancia de este constructo durante la adolescencia en una triple vía:

- a) Desde el punto de vista de la salud, por la relación que puede tener con los comportamientos saludables o no de las personas de este grupo de edad, que, como ya se ha dicho, están en pleno proceso de construcción y afianzamiento de su personalidad, con lo que de ello se deriva.
- b) Como recurso psicológico personal de abordaje de los eventos vitales (muchos de ellos

estresantes) de esta etapa.

c) El sentido de coherencia ha mostrado su capacidad moduladora en un momento de la vida en el cual pueden debutar, en mayor proporción, una serie de problemas psicológicos como la depresión, la ansiedad y una mayor dificultad en el control personal, aspecto este que esta asociado con, entre otros, el fracaso escolar.

En cuanto a la relación entre el género y el sentido de coherencia existen estudios que muestran datos significativos en cuanto a una mayor puntuación de los hombres en esta edad (Blom et al., 2010; Margalit y Eysenck, 1990), otros sin embargo revelan que esas diferencias existen pero sólo en edades entre 15 y 18 años (Moksnes y Espnes, 2013). En todo caso, todos ellos coinciden en la importancia de la construcción identitaria que tiene lugar en la adolescencia para explicar y matizar esas diferencias. Las chicas suelen puntuar más bajo en algunos apartados vitales que tienen que ver con el sentido de coherencia, como es su percepción de ajuste en la relación con el grupo de iguales, las relaciones familiares, y el contexto escolar.

4.2 El optimismo

Según aparece en el documento de Remor, Amorós y Carrobles (2006), la Real Academia Española define el optimismo como “la propensión a ver y juzgar las cosas en su aspecto más favorable” Este término proviene del diccionario común y, como se ve, guarda relación con un enfoque positivo de la vida y su devenir. Remor et al. (2006), recuerdan que Abramson, Seligman y Teasdale, alrededor de los años 70 del siglo pasado, comenzaron a estudiar el optimismo como recurso psicológico surgiendo de la reformulación de la teoría de la indefensión aprendida, como una forma de explicar las respuestas de afrontamiento a los eventos negativos que les suceden a las personas en sus vidas. Estos tres autores norteamericanos, hicieron referencia a la existencia de dos dimensiones, el optimismo y el pesimismo.

Por otro lado, el concepto de optimismo se puede estudiar desde dos enfoques teóricos diferentes aunque complementarias, el estilo explicativo pesimista-optimista de Peterson y Seligman (1984), y el optimismo disposicional de Scheier y Carver (1985).

En lo que hace referencia al estilo explicativo o también llamado atribucional, se pretende

señalar una tendencia básicamente estable a realizar un tipo particular de explicaciones o atribuciones en una amplia variedad de circunstancias distintas (Oettingen, 1995). Este estilo atribucional pueden tener lugar ante situaciones negativas o ante situaciones positivas, siendo el más desarrollado el primero de ellos. En el caso del estilo atribucional ante situaciones negativas, encontramos dos subtipos: el estilo explicativo pesimista en el cual la tendencia de la persona es a explicar dichas situaciones negativas mediante causas internas, estables y globales, y estilo explicativo optimista donde la disposición a explicarlas es a través de causas externas, inestables y específicas (Ortiz, Ramos y Vera-Villaroel, 2003).

El optimismo disposicional es explicado por Orejudo y Teruel como un constructo que “hace referencia a las expectativas que las personas tienen de alcanzar unas metas. Estas expectativas pueden ir desde el polo optimista, percibiendo las metas como alcanzables, hasta el polo pesimista al percibirlas como imposibles o muy difíciles de conseguir” (Orejudo y Teruel, 2009). Igualmente, estos autores siguiendo a Carver y Scheier (2002), lo incluyen dentro de los llamados modelos de autorregulación al observar la relación que existe entre el optimismo disposicional, las conductas y las emociones.

Por otro lado, existen bastantes estudios que relacionan el optimismo disposicional con la forma en la que los individuos manejan las situaciones de estrés habiéndose comprobado la relación inversa entre el optimismo y el estrés (Extremera, Durán y Rey., 2006).

Una persona optimista afrontará los eventos vitales, tanto los positivos como los negativos, con una perspectiva general positiva. Una persona más pesimista percibirá estos eventos de forma contraria manifestará un mayor estrés percibido.

Si una persona aborda de forma optimista una situación complicada, será más capaz de dar una respuesta ajustada y superar dicha dificultad. De la misma forma, también se observa la relación directa que existe entre el optimismo y el hecho en sí de enfrentar esa tarea o abandonar, de tal forma que dicho afrontamiento repercute positivamente en los niveles de optimismo. (Benyamini y Roziner, 2008).

El optimismo disposicional también permite predecir la forma de actuar, las estrategias de

afrontamiento de problemas e, incluso, la salud. El nivel de optimismo está directamente relacionado con una mejor situación física y psicológica dada su capacidad moduladora contra los efectos del estrés, la depresión, el sentimiento de soledad. (Scheier & Carver, 1985).

En la adolescencia uno de las circunstancias donde se genera más estrés es el entorno académico, dado que esa situación no solo tiene que ver con las calificaciones sino también con planos sociales, relaciones y emocionales, sin embargo, puede mostrarse en un único aspecto que es el aparentemente más relevante en lo que de institucional tiene ese contexto: el fracaso escolar. Es aquí donde el optimismo ha mostrado sus cualidades positivas moduladoras si bien una situación sostenida de estrés puede actuar sobre el primero (Huan, Yeo, Ang y Chong, 2006).

En cuanto a la interrelación entre el SOC y el optimismo disposicional, dentro del campo más amplio de la psicología positiva, se han llevado a cabo investigaciones que corroboran inicialmente la existencia de la misma y su funcionamiento como variables que modifican negativamente el fracaso escolar. Así, “se encuentran interrelaciones entre todos los constructos considerados, que si bien pueden definir un perfil de desarrollo positivo adolescente, también suponen distintos elementos del funcionamiento humano que hay que conocer y desarrollar para promover dicho desarrollo positivo adolescente” (Orejudo et al., 2013).

En las referencias, tanto en inglés como en español, que se han revisado para la realización de este trabajo, se han podido encontrar investigaciones que relacionan dos o tres de los constructos objeto de estudio de este documento, pero no se ha podido hallar ninguno que aborde la relación entre el fracaso escolar, tal como aquí se entiende, con un conjunto de variables personales, dos de ellas provenientes de la Psicología Positiva (SOC y optimismo disposicional) y el estrés percibido. Por otro lado, es importante señalar que los estudios parciales existentes no son especialmente numerosos y menos todavía en España, a pesar de que si algunos grupos de investigadores que están abordando estas áreas con entusiasmo. Es relativamente novedoso el estudio de la población en la Educación Secundaria Obligatoria, más allá de datos y cifras para informes oficiales, y lo es todavía más si los objetivos son no sólo el puro rendimiento académico entendido como repetición o abandono sino que también se consideran al mismo nivel otros que guardan más relación con constructos personales.

5 Objetivos e hipótesis de la investigación.

Como paso posterior a la fundamentación teórica y a la presentación del estado de la cuestión, se debe proceder a formular los objetivos generales y específicos, que indicarán el sendero que llevará esta investigación, así como las hipótesis iniciales que deberán ser validadas, o no, con los resultados que se obtengan.

El objetivo general es analizar la relación existente entre el fracaso escolar adolescente (entendido en los sentidos de ineficiencia y desmotivación) y la relación de dicha situación con el estrés percibido y con dos constructos provenientes de la psicología positiva: el optimismo disposicional y el sentido de coherencia.

Las relaciones propuestas entre las variables de personalidad y las de fracaso escolar quedan como se muestra en la figura ?.

Los objetivos específicos que desarrollan el objetivo general son los siguientes:

- 1) Obtener los datos de fracaso escolar evaluado en términos de cursos repetidos en un grupo de estudiantes de cursos y grupos distintos de un centro periurbano, obtenido por disponibilidad.
- 2) Analizar las relaciones entre fracaso escolar, trayectoria académica, sexo y otras variables de desarrollo positivo adolescente..
- 3) Analizar el poder predictivo de las variables personales y del estrés adolescente sobre el fracaso escolar.

Las hipótesis enunciadas a continuación, son las que han sido contrastadas en esta investigación:

Hipótesis 1: Se espera encontrar diferentes indicadores de fracaso escolar en la muestra analizada.

Hipótesis 2: Se espera encontrar diferencias en relación a las variables sociodemográficas, las variables personales y el fracaso escolar.

Hipótesis 3: Las personas con niveles más elevados de optimismo y sentido de coherencia puntuarán más bajo en fracaso escolar mientras que aquellos que puntúen más alto en estrés

percibido también lo harán en fracaso escolar. Se espera que las variables personales puedan tener un efecto modulador entre el estrés y el fracaso escolar.

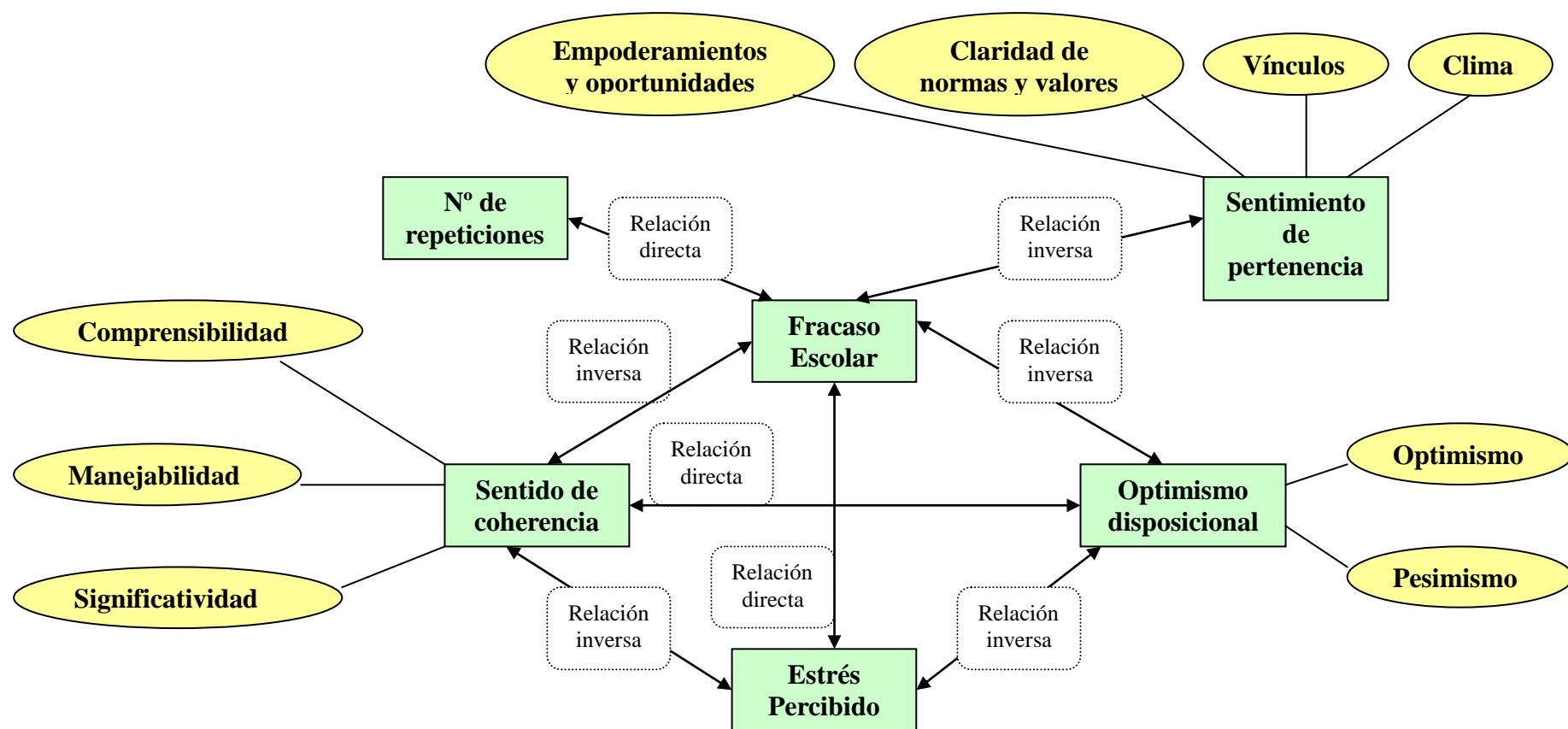


Figura 5. Hipótesis del modelo de relación de las variables implicadas

SEGUNDA PARTE:

ESTUDIO EMPÍRICO

6 Método

En este apartado se detallará la metodología utilizada en esta investigación. En primer lugar, se llevará a cabo una breve descripción del procedimiento realizado en este estudio, a continuación se expondrán los participantes que han compuesto la muestra, y en último lugar, se describirán las variables objeto de la investigación, así como los instrumentos utilizados para la recogida de los datos

6.1 Metodología y Diseño.

La metodología empleada en este estudio es una modalidad de investigación cuantitativa sin intervención, es decir, no experimental. Más concretamente se ha elegido la metodología correlacional o método selectivo como lo denomina Fontes (2001).

Este método consiste en la búsqueda de algún tipo de relación entre dos o más variables, y en qué medida la variación de una de las variables afecta a la otra, sin llegar a conocer cuál de ellas puede ser causa o efecto. Para conocer la causa o efecto de dichas variables deberíamos proceder con un estudio experimental.

La metodología correlacional permite estudiar fenómenos que no son susceptibles de manipulación al ser constructos hipotéticos (realidades no observables) como la inteligencia, la personalidad, etc. Una correlación positiva indica una relación directa, es decir, que dos variables aumentan o disminuyen al mismo tiempo.

6.2 Participantes

Participaron en este trabajo 115 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) de 2º, 4º, Diversificación Curricular y de la Unidad de Intervención Educativa Específica (UIEE), de un I.E.S. periurbano de la Comunidad Autónoma de Aragón. Tanto el centro educativo como los estudiantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, siendo su colaboración totalmente anónima y voluntaria. La división de la muestra en estos cuatro grupos respondió a su representatividad en función del estudio que se realiza, estudiantes de 2º, cambio de ciclo, de 4º, obtención del título, de Diversificación, alumnado mayor de 16

años con dificultades de enseñanza-aprendizaje, y alumnado del grupo de UIEE, en riesgo de abandono escolar prematuro.

En cuanto a las características generales de los alumnos que acuden al centro, se puede afirmar que el nivel socio-económico y cultural de las familias es relativamente homogéneo. La mayoría del alumnado procede de familias con un nivel socio-económico y cultural medio.

El 51.3% de los participantes son chicos y el 48.7% son chicas, tal y como se puede observar en la siguiente tabla y grafica de distribución de la muestra por sexos (Tabla 1).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Hombre	59	51,3	51,3
Mujer	56	48,7	100,0
Total	115	100,0	

Tabla 1. Distribución de la muestra por sexo

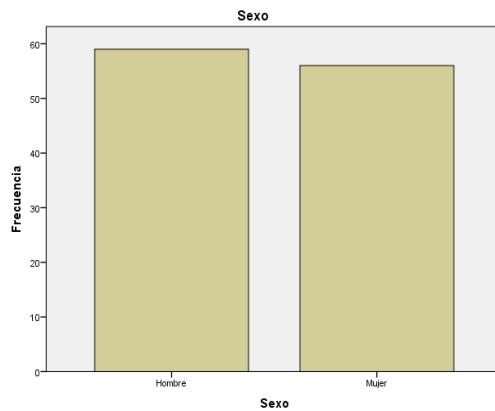
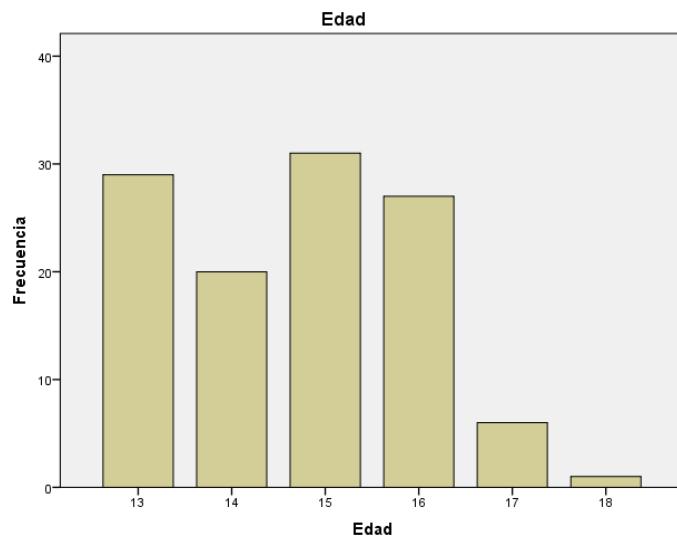


Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo

Estos adolescentes tienen edades comprendidas entre los 13 y los 18 años, con una edad media de 14.68 y una desviación típica de 1.278. En la siguiente tabla se presenta la distribución de la muestra por edades (Tabla 2). Por sexos, los chicos son ligeramente mayores que las chicas, [chicos: Media=14,92 (1,37) vs. Chicas Media=14,44 (1,19), $F=4,105$, $p=.045$].

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
13	29	25,2	25,4
14	20	17,4	43,0
15	31	27,0	70,2
16	27	23,5	93,9

17	6	5,2	99,1
18	1	,9	100,0
Total	114	99,1	
No contesta	1	,9	
Total	115	100,0	

Tabla 2. Distribución de la muestra por edad**Gráfico 2. Distribución de la muestra por edad**

Se presenta, también, una tabla con la distribución de los participantes por curso académico (Tabla 3). Por sexo, no hay diferencia entre el porcentaje de chicos y chicas que hay en cada grupo considerado (Chi-cuadrado=4,169, p=.244).

Sexo	Hombre	Curso				Total	
		4ºESO					
		DIVERSIFICA					
		2ºESO	4ºESO	UIEE	CIÓN		
	Hombre	23	27	5	4	59	
		39,0%	45,8%	8,5%	6,8%	100,0%	
	Mujer	30	22	1	3	56	
		53,6%	39,3%	1,8%	5,4%	100,0%	
	Total	53	49	6	7	115	
		46,1%	42,6%	5,2%	6,1%	100,0%	

Tabla 3. Distribución de la muestra por curso y sexo

6.3 Variables e instrumentos utilizados en la investigación

6.3.1 Variables sociodemográficas

Están compuestas por edad, sexo y curso y se ha creado un pequeño cuestionario adhoc para recopilar dicha información (véase Anexo 2).

6.3.2 Fracaso escolar

Fernández Enguita et al. (2010), afirma que la definición de fracaso escolar debe atender no sólo a los que ya no están el centro educativo por no haber rendido de la forma esperada o a aquellos que todavía están pero tampoco van a alcanzar los resultados esperados (fracaso), sino también a “quienes permanecen y terminan por alcanzarlos con un alto coste en tiempo y esfuerzo (fracaso en el sentido de ineficiencia), e incluso por quienes los alcanzan en el tiempo y con el esfuerzo normales, o con menos que eso, pero lo único que les ata a la institución y a sus fines proclamados es esa recompensa extrínseca (fracaso como desmovilización)” (Fernández Enguita et al., 2010). En este trabajo esta variable atiende a los conceptos de fracaso como ineficiencia y fracaso como desmovilización. Se obvia el abandono escolar además de por su diferencia conceptual, por la dificultad práctica de aplicación en la investigación presente.

Tanto el fracaso como ineficiencia como el fracaso como desmovilización se van a operativizar en dos variables diferentes atendiendo una de ellas a la existencia de repeticiones de curso y la otra al sentimiento de pertenencia al centro escolar (denominado en inglés *sense of belonging*). Este constructo hace referencia a la implicación del estudiante con el centro, la vida diaria del mismo, su ideosincrasia. Va más allá de aprobar o suspender, aunque sí es cierto que tiene una relación importante con ello (fracaso escolar).

En esta investigación se ha utilizado la Escala de percepción del clima y funcionamiento el centro por el alumnado (Oliva et al., 2011). La escala está compuesta por cuatro dimensiones: clima, vínculo, claridad de normas y valores y emponderamiento y oportunidades positivas que el autor explica de la siguiente manera:

- Clima: Se refiere a dos aspectos que el AFC confirmó como altamente correlacionados. Por un lado, incluye el grado en que los adolescentes perciben las relaciones entre iguales

como buenas, y por otro, lo que sería la otra cara de la misma moneda, la no percepción de inseguridad en el centro. Esta dimensión, por tanto, incluye seis ítems en total. En concreto, tres ítems referidos a la percepción del clima de relación entre iguales (“La mayoría de los alumnos de este centro nos llevamos bien”) y otros tres ítems referidos a la percepción de no seguridad en el centro (“Algunos compañeros de este centro se sienten amenazados por otros”). La fiabilidad según indicó el coeficiente alfa de Cronbach fue de .78 tanto para los dos factores de primer orden como para la dimensión de clima en general.

- **Vínculos:** Esta dimensión valora dos aspectos relacionados con la vinculación al centro por parte del alumnado. Por un lado, evalúa el grado en que los adolescentes tienen un sentimiento de pertenencia y satisfacción con su propio centro, y por otro, la valoración del apoyo percibido por parte del profesorado como parte fundamental de la vinculación a los educadores del centro. Esta dimensión incluye siete ítems en total. En concreto, tres ítems referidos a la vinculación con el centro (“En este centro me siento muy a gusto”) y otros cuatro ítems referidos al apoyo percibido por parte del profesorado (“En las clases, los profesores nos ayudan cuando tenemos alguna dificultad”). La fiabilidad a partir del alfa de Cronbach fue de .87 y .80 para los dos factores inicialmente propuestos, y de .81 para el factor de segundo orden.
- **Claridad de normas y valores:** Engloba dos aspectos que tienen que ver con la regulación del comportamiento y ajuste adolescente, y por tanto, con la labor más educativa del centro. Por un lado, esta dimensión evalúa el grado en que los adolescentes perciben la claridad de límites en cuanto a las normas existentes en el centro. Por otro lado, valora la percepción de la coherencia en la promoción de valores en el centro por parte del profesorado. Esta dimensión también incluye siete ítems en total. En concreto, tres ítems referidos a la percepción de la claridad de normas (“Todos los alumnos conocemos los límites y normas que hay que respetar en este centro”) y otros cuatro ítems sobre la percepción de valores promovidos por el centro (“En este centro se nos ayuda a respetar y

comprender las costumbres de otras culturas y países"). La fiabilidad según indicó el coeficiente alfa de Cronbach fue de .82 tanto para los dos factores de primer orden como para la dimensión en general.

- Empoderamiento y oportunidades positivas: Se refiere a tres aspectos claramente correlacionados en el sentido del grado en que los adolescentes perciben oportunidades positivas para su desarrollo sociopersonal. Supone la valoración de los recursos e instalaciones del centro como oportunidades, la oferta de actividades dirigidas a los adolescentes, y finalmente, la percepción de la influencia en la vida del centro o la percepción de fomento de la participación del alumnado ("empoderamiento"). Esta dimensión está compuesta finalmente por 10 ítems. En concreto, tres ítems referidos al empoderamiento (por ejemplo, "Los alumnos proponemos algunas celebraciones y actividades del centro y participamos en su organización"), tres ítems referidos a recursos e instalaciones del centro ("En el centro hay salas de estudio y espacios para que los alumnos trabajemos en grupo"), y finalmente, cuatro ítems sobre la oferta de actividades (por ejemplo, "En este centro se organizan muchas actividades culturales: teatro, conciertos, exposiciones, etc."). Esta dimensión tiene un mayor peso en número de ítems por su significatividad de cara a la promoción del desarrollo adolescente positivo, que es un objetivo fundamental en la construcción de la escala. El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para los tres factores de primer orden fue respectivamente de .73, .78 y de .83 para la dimensión general.

Finalmente, hay que reseñar que la escala en su globalidad presenta una alta fiabilidad al obtener un coeficiente alfa de Cronbach de 0.90.

(Oliva et al., 2011:243-244)

(Ver también Anexo 3, "Escala de percepción del clima y funcionamiento el centro por el alumnado")

6.3.3 Estrés percibido

El estrés percibido es definido por Lazarus y Folkman en Fernández (2009), como "el resultado de una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar"

En esta investigación se ha utilizado la Escala de Estrés Percibido- EEP (PSS4; Perceived Stress Scale) de Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983); Cohen y Williamson (1988), en su adaptación al español de Herrero y Meneses (2006) recuperada en <http://www.uv.es/lisis/instrumentos13.html#estres>. Esta escala es un cuestionario tipo Likert de cuatro ítems que va de 1 a 4, en la que 1 es “nunca” y 4 es “siempre”, con puntuaciones intermedias 2 “pocas veces” y 3 “muchas veces”. De los cuatro ítems de la prueba, dos se formulan en sentido positivo (ítems 2 y 3) y otras dos en sentido negativo (ítems 1 y 4). El resultado se obtiene mediante el siguiente algoritmo: $(\text{ítems } 1+4) + (10 - (\text{ítems } 2+3))$, donde 10 es un factor corrector constante. Las puntuaciones altas se corresponden a valores altos de estrés percibido y viceversa.

Estudios previos indican que esta escala ofrece una adecuada medida general del estrés percibido por los adolescentes, correlacionando positivamente con sintomatología depresiva, problemas familiares (especialmente en la comunicación) y problemas conductuales, y, de manera negativa, con la percepción de apoyo social y la autoestima. También se han encontrado diferencias en esta escala en función del sexo y edad (Remor, 2006).

6.3.4 Optimismo

El optimismo disposicional es explicado por Orejudo y Teruel como un constructo que “hace referencia a las expectativas que las personas tienen de alcanzar unas metas. Estas expectativas pueden ir desde el polo optimista, percibiendo las metas como alcanzables, hasta el polo pesimista al percibirlas como imposibles o muy difíciles de conseguir” (Orejudo y Teruel, 2009). Igualmente, estos autores, lo incluyen dentro de los llamados modelos de autorregulación al observar la relación que existe entre el optimismo disposicional, las conductas y las emociones.

En este trabajo se ha utilizado el Test de Orientación Vital revisado (LOT-R; Scheier, Carver y Bridges, 1994) que mide el optimismo disposicional tomado este como un constructo unidimensional y bipolar (sobre esto hay discusión). Es un cuestionario tipo Likert construido

por Scheier, Carver y Bridges en 1985 y revisado por los mismos autores en 1994. Está compuesto de 10 ítems de 5 puntos por ítem, donde 0 es total desacuerdo y 4 es máximo acuerdo. 4 de los ítems no son puntuables y funcionan de forma que hagan menos evidentes los 6 que si se consideran. De ellos, 3 están formulados de manera positiva (sentido optimista) y los otros de forma negativa (sentido pesimista). Por último, teniendo en cuenta la orientación hacia el polo optimista del instrumento, los ítems de carácter negativo se revierten para obtener una puntuación total (Chico Librán, 2002).

6.3.5 Sentido de Coherencia

El sentido de coherencia fue definido por el investigador israelí Aaron Antonovsky, dentro de un concepto más global denominado salutogénesis, como “una orientación generalizada hacia el mundo el cual se percibe, en un continuo, como comprensible, manejable y con significado” (Antonovsky, 1996).

Para recoger los datos se ha utilizado el Cuestionario de Sentido de Coherencia (SOC-13) del citado Antonovsky en su versión castellana, el cual se puede encontrar en Fernández (2009). Es una escala tipo Likert con puntuaciones que van del 1 al 7 en función de que sea siempre o nunca (varía la posición dependiendo de las preguntas). En este cuestionario se recogen cuatro ítems sobre significatividad, cinco sobre comprensibilidad y cuatro sobre manejabilidad. El Cuestionario de SOC-13 ha mostrado un alfa de Cronbach que varía entre el 0.70 y el 0.92.

6.4 Procedimiento

En la primera fase de la investigación se establecieron diversos contactos con el equipo directivo y el departamento de orientación del centro educativo seleccionado, con el propósito de presentar el trabajo y de proponerles su participación voluntaria en la misma. Una vez obtenido el consentimiento del equipo directivo y el apoyo y la colaboración activa del orientador, que se comprometió a contactar con el profesorado para presentarles la investigación, se remitió a los padres una carta explicativa en la que se pedía por escrito su desestimiento en caso de que no deseasen que sus hijos participasen así como el compromiso de transmitir al centro los principales resultados obtenidos. A continuación, una vez obtenidos los permisos del equipo directivo y de los padres, se acordó un calendario para la aplicación de los instrumentos en las

aulas en una hora regular de clase. El siguiente paso consistió en la administración de la batería de instrumentos al alumnado en las aulas. La aplicación de los instrumentos fue supervisada por el profesorado-tutor, previa reunión con el orientador del centro que les explicó el procedimiento. Todos los profesores participaron de forma voluntaria y no remunerada en el estudio. El día de la prueba, el profesorado subrayó al alumnado tanto el carácter voluntario y anónimo de su participación como los objetivos del estudio para, después, ofrecer las instrucciones para cumplimentar la batería. A continuación, entregaron la prueba y permanecieron en clase mientras era elaborada. Una vez cumplimentados los cuestionarios, los participantes entregaron las hojas al profesorado que a su vez se la devolvió al orientador.

La recogida de datos se llevó a cabo durante el curso 2013/2014, en concreto los meses de abril y mayo del 2014.

6.4.1 Procedimiento estadístico

Para el análisis de todos los datos recogidos se ha utilizado el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 22.0 y las técnicas que se han llevado a cabo han sido las siguientes:

- Estadísticos descriptivos con cálculo de medidas de tendencia central, de dispersión y de frecuencias (frecuencias, porcentajes, tendencia central, dispersión).
 - Tablas de contingencia para la descripción de variables y estudio de las diferentes pautas de asociación entre ellas mediante el chi cuadrado de Pearson.
 - Correlación lineal mediante el coeficiente de correlación de Pearson (r) para averiguar el grado de relación entre diferentes variables cuantitativas.
 - ANOVA (análisis de varianza de un factor) que compara varios grupos en una variable cuantitativa.
 - Análisis de regresión lineal múltiple que nos permite elaborar predicciones sobre una variable a partir de otra.
- Pruebas no paramétricas: Kruskal-Wallis.

7 Análisis de datos y resultados

7.1 Fracaso escolar

7.1.1 Número de cursos repetidos. En relación a la repeticiones de curso que han experimentado las 115 participantes que han participado en este estudio, 71 participantes no han repetido ningún curso, 35 han repetido una vez (30,4%) y 9 (7,8%) han repetido en dos ocasiones (Tabla 4)

	Frecuencia	Porcentaje	
		Porcentaje	acumulado
Válido	No ha repetido	71	61,7
	Ha repetido un curso	35	30,4
	Ha repetido dos o más	9	7,8
	Total	115	100,0

Tabla 4. Distribución de la muestra por nº de cursos repetidos

Encontramos que hay una relación entre el número de cursos repetidos y el grupo/curso de los estudiantes analizados (Chi-cuadrado=28,756, $p<.001$, $\phi=.500$). Así, los estudiantes de UIEE y diversificación, en todos los casos han repetido uno o dos cursos, mientras que en los de 2º curso, un 75% no ha repetido ningún curso y los de 4º un 63%. Es decir, un 17,0% de estudiantes de 2º han repetido un curso y un 7,5% dos o más. En 4º, un 32,7 ha repetido un curso y un 4,1% ha repetido dos cursos o más.

	Nº CURSOS REPETIDOS			Total
	,00	1,00	Dos o más	
4º ESO DIVERSIFICACIÓN	0	6	1	7
	0,0%	85,7%	14,3%	100,0%
2º ESO	40	9	4	53
	75,5%	17,0%	7,5%	100,0%
4º ESO	31	16	2	49
	63,3%	32,7%	4,1%	100,0%
UIEE	0	4	2	6
	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%
Total	71	35	9	115
	61,7%	30,4%	7,8%	100,0%

Tabla 5. Distribución de la muestra por nº de cursos repetidos y curso actual

De manera adicional, encontramos también una relación significativa entre el nº de cursos repetidos y el curso que se repitió (Chi-cuadrado=222.000, $p=.000$) (tabla 6).

		Frecuencia	Porcentaje	
			Porcentaje	acumulado
Válido	Norep	71	61,7	64,0
	2ºESO	1	,9	64,9
	4ºESO	1	,9	65,8
	11	7	6,1	72,1
	12	6	5,2	77,5
	13	13	11,3	89,2
	14	4	3,5	92,8
	411	2	1,7	94,6
	412	1	,9	95,5
	612	1	,9	96,4
	613	1	,9	97,3
	1112	1	,9	98,2
	1213	2	1,7	100,0
	Total	111	96,5	
Perdidos	Sistema	4	3,5	
	Total	115	100,0	

Tabla 6. Distribución de la muestra por nº de cursos repetidos y curso repetido

Un dato más relacionado con el hecho de haber repetido cursos anteriores viene asociado al sexo. De esta manera encontramos que la probabilidad de no haber repetido ningún curso es mucho más alta entre las chicas que entre los chicos (78,6% vs. 45,8%, chi-cuadrado=13,258, $p=.001$, $\phi=.340$). Como es lógico, en el resto de categorías, el porcentaje de repetidores es mayor entre los chicos (tabla 7).

		Nº CURSOS REPETIDOS			Total
		,00	1,00	Dos o más	
Sexo	Hombre	27	26	6	59
		45,8%	44,1%	10,2%	100,0%
	Mujer	44	9	3	56
		78,6%	16,1%	5,4%	100,0%
Total		71	35	9	115
		61,7%	30,4%	7,8%	100,0%

Tabla 7. Distribución de la muestra por nº de cursos repetidos y sexo

7.1.2 Sentimiento de pertenencia al centro.

Se describe en este subapartado la distribución de la muestra por las cuatro dimensiones que en nuestro estudio miden el sentimiento de pertenencia al centro (tabla 8), así como los

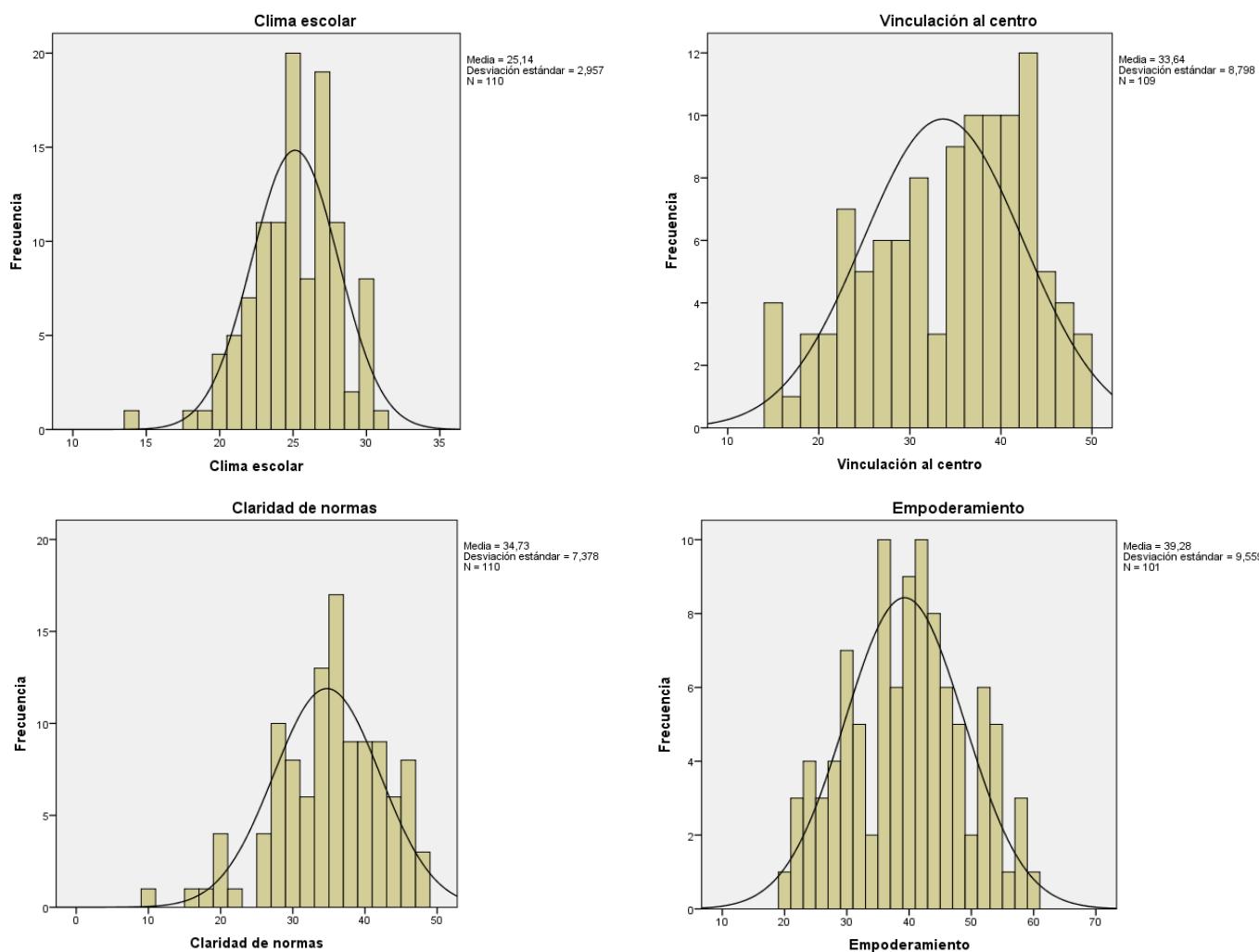
respectivos histogramas (figura x) e índices de curtosis y asimetría (Tabla 9)

Teniendo en cuenta las puntuaciones posibles que se pueden obtener a través del instrumento de medida pertinente (Oliva et al, 2011), Clima: (6 – 42), Vínculo:(7 – 49), Claridad de normas y valores (7 - 49), Empoderamiento y oportunidades: (10 -70), y sus respectivas medias (24, 28, 28, 40), encontramos que los participantes puntúan más alto en la percepción del clima escolar , en la vinculación al centro y en la claridad de normas y se sitúan casi en la media respecto al emponderamiento.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Clima escolar	110	14	31	25,14	2,957
Vinculación al centro	109	15	49	33,64	8,798
Claridad de normas	110	10	48	34,73	7,378
Empoderamiento	101	20	59	39,28	9,559

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de la muestra por las dimensiones de sentimiento de pertenencia

Al hallarnos ante variables cuantitativas se procede a estudiar la distribución de los datos buscando su aproximación a la curva normal. Los grados de asimetría obtenidos son: clima =2,495, vinculación =-1,722, claridad de normas =-2,639, empoderamiento =-0,120, y los de curtosis: clima =2,032, vinculación =-1,710, claridad de normas =1,096, empoderamiento =1,397. Todos estos valores, excepto el de asimetría de la dimensión "empoderamiento", muestran una distribución que se aleja de la curva normal. En el caso de la asimetría los valores tienden a agruparse entorno a la cola situada a la derecha (negativa), excepto en el mencionado "emponderamiento". En lo que hace referencia a la curtosis, dichos valores dan lugar a un 50% de distribuciones leptocúrticas ("clima" y "claridad de ideas") y otro 50% platicúrticas (vinculación y emponderamiento).



N	Clima	Vinculación	Claridad	Empoderamiento	
				Válido	Perdidos
Media	25,14	33,64	34,73	110	101
Desviación estándar	2,957	8,798	7,378	5	6
Asimetría	-,574	-,398	-,607		
Error estándar de asimetría	,230	,231	,230		
Curtosis	,929	-,785	,501		
Error estándar de curtosis	,457	,459	,457		

Tabla 9. Estadísticos de las cuatro dimensiones del sentimiento de pertenencia al centro

Por otro lado, no se encuentran grandes diferencias en las escalas de vinculación al centro por sexo o por curso, únicamente encontramos que el empoderamiento percibido es distinto entre los distintos cursos (prueba de Kruskall-Wallis, Chi-cuadrado =8,554, p =.036). Los estudiantes

de 4º de la ESO puntuán más bajo que el resto de grupos, mientras que los de la UIEE muestran los mayores valores en esta prueba. Los grupos de diversificación y 2º de la ESO mantienen valores intermedios (tabla 10)

			Desviación		
			N	Media	estándar
Empoderamiento	DIVERSIFICACIÓN	4º ESO	6	39,67	5,125
		2º ESO	45	40,76	9,900
		4º ESO	45	36,69	8,885
		UIEE	5	48,80	9,576
		Total	101	39,28	9,559

Tabla 10. Estadísticos de empoderamiento por curso

7.2 Estadísticos del resto de variables

En la tabla 11, se presentan algunos estadísticos descriptivos que han formado parte del estudio y los datos más llamativos con respecto a ellos, informándonos de las puntuaciones medias y las desviaciones típicas, tanto las derivadas de esta investigación (dos últimas columnas) como las extraídas en otras investigaciones (columnas del centro).

	N	Media de otras	Desviación	Media	Desviación
		investigaciones	estándar otras		estándar
EP calculado	110	8,44	2,56	9,80	1,312
LOT optimismo	113	8,01	2,31	7,93	2,158
LOT pesimismo	113	5,08	2,44	5,93	2,503
SOC comprensibilidad	114	20,96	4,93	20,04	5,964
SOC manejabilidad	113	16,52	4,63	16,08	4,542
SOC significatividad	115	18,48	4,23	18,15	4,325

Tabla 11. Estadísticos descriptivos del estudio: medias y desviaciones típicas

En cuanto a optimismo, la puntuación media es de 7,93 y comparando este dato con los resultados extraídos en el estudio de Orejudo, Aparicio y Cano (2013), se puede observar que nuestra media es relativamente parecida a los datos obtenidos en el mismo (8,01). Lo que quiere decir que los participantes de este estudio son de parecido optimismo comparado con la población pues tienen una media normal.

Del mismo modo ocurre con las puntuaciones de pesimismo (5,93), comprensibilidad (20,04), manejabilidad (16,08) y significatividad (18,15), que se acercan bastante a la media poblacional según el estudio de Orejudo, Aparicio y Cano (2013). Encontramos que no hay diferencia en estas variables en función del curso considerado.

La puntuación de la variable estrés percibido se compara con la de un estudio realizado por Lozano y Estévez (2013), donde la media es de 8,4471 y la desviación típica de 2,56032, resultando la primera prácticamente igual que en este trabajo pero la segunda muestra unos valores que lo doblan, lo que refiere una menor homogeneidad de la muestra, una posible existencia de "outliers" no controlados, o ambas cosas.

Por lo que respecta al sexo, en las tablas 12 y 13 vemos que los chicos y chicas difieren en dos de las dimensiones del SOC, comprensibilidad ($F = 10,825$, $p = .01$) y manejabilidad ($F = 4,323$, $p < .05$). En cuanto al pesimismo, aún sin ser estadísticamente significativa, cabe hacer mención por encontrarse en un valor totalmente fronterizo ($F = 3,910$, $p = .05$).

		N	Media	Desviación estándar	F	Sig.
LOT optimismo	Hombre	58	7,90	2,433	,027	,870
	Mujer	55	7,96	1,846		
	Total	113	7,93	2,158		
LOT pesimismo	Hombre	57	5,47	2,640	3,910	,050
	Mujer	56	6,39	2,286		
	Total	113	5,93	2,503		
SOC comprensibilidad	Hombre	58	21,78	4,724	10,825	,001
	Mujer	56	18,25	6,595		
	Total	114	20,04	5,964		
SOC manejabilidad	Hombre	57	16,95	4,737	4,323	,040
	Mujer	56	15,20	4,193		
	Total	113	16,08	4,542		
SOC significatividad	Hombre	59	18,53	4,516	,923	,339
	Mujer	56	17,75	4,118		
	Total	115	18,15	4,325		
EP calculado	Hombre	56	9,70	1,278	,709	,402
	Mujer	54	9,91	1,350		
	Total	110	9,80	1,312		

Tabla 12. Estadísticos descriptivos y ANOVA del estudio de las variables personales en relación al sexo.

No encontramos relaciones entre el número de cursos repetidos y las medias de los distintos grupos de estudiantes en estas variables ($p>.05$ en todos los casos). No obstante, cuando analizamos a los estudiantes dentro de su mismo curso, sí encontramos una diferencia entre aquellos que presentan una historia académica de repetición y los que no, aunque este resultado está muy condicionado por el escaso número de estudiantes que se encuentran en el grupo de más de dos cursos repetidos (9, 7,8%).

7.3 Variables Sociodemográficas

En este apartado se muestran las características sociodemográficas de los participantes y las relaciones más significativas con las diferentes variables que han formado parte del estudio.

La relación entre la edad de los participantes y las variables personales junto con las que constituyen las cuatro dimensiones del sentimiento de pertenencia al centro nos muestra que sólo es significativa en relación al estrés percibido ($F = 2,395$, $p =.042$) (Tabla 14).

En cuanto a los valores significativos que encontramos entre las mencionadas variables y el sexo, se da el caso que dos de ellas superan la prueba de Levene pero luego no aparecen como significativas en el ANOVA. Se aplican en estos casos pruebas no paramétricas (Kruskal-Wallis) dando como resultado la significatividad de la variable manejabilidad (chi cuadrado = 13,998, $p =.000$) y la situación fronteriza de las otras dos ($p =.057$, $p =.054$).

La relación entre dichas variables y el curso, al igual que en el análisis anterior, muestra una diferencia entre las variables que superan la prueba de homogeneidad y las que lo hacen en el ANOVA, excepto en el caso del estrés percibido que resulta significativo en ambos casos (Levene, $p =.037$; ANOVA, $F = 3,002$, $p =.034$). (Tabla 16). Se procede a realizar una prueba no paramétrica con la variable empoderamiento en su relación con el curso y el resultado informa de su significatividad (chi cuadrado = 8,554, $p =.036$)

7.4 Características Personales

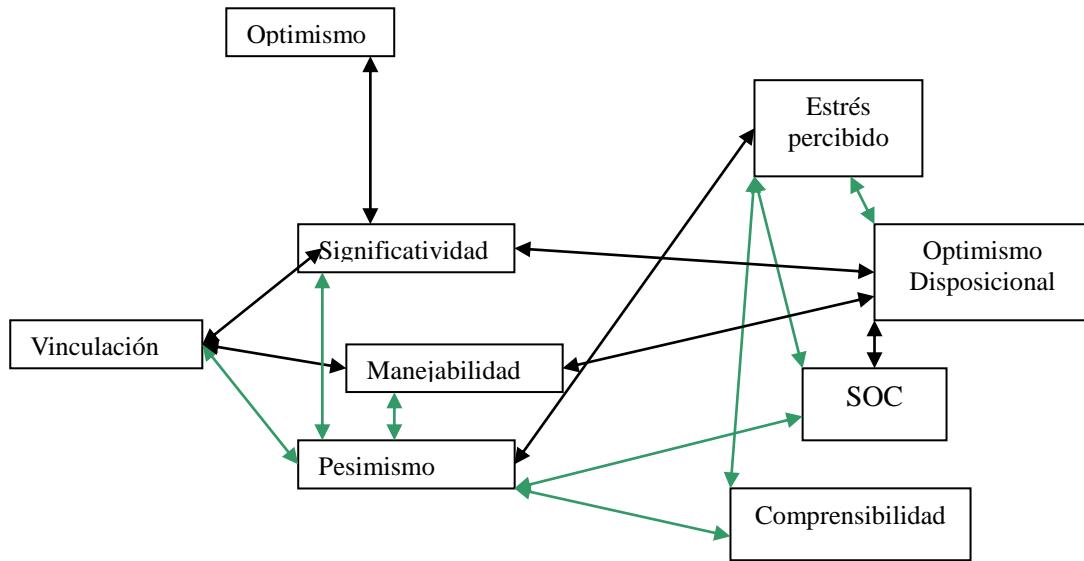
Se ha llevado a cabo un análisis de la relación existente entre las características personales que han formado parte de este estudio (tabla 14) como son: optimismo disposicional (pesimismo, optimismo), sentido de coherencia (comprensibilidad, manejabilidad, significatividad) y estrés percibido. También se han relacionado con las cuatro que constituyen el sentimiento de pertenencia al centro (clima, vinculación, claridad de normas y empoderamiento), tomadas en este trabajo como indicadores del fracaso escolar, junto con el número de repeticiones.

Los resultados arrojados por el análisis correlacional muestran que las diferentes variables se relacionan entre sí con valores medio-bajos, siendo positivas entre las dimensiones del sentido de coherencia y el optimismo y negativas con el pesimismo. Las puntuaciones más altas se dan entre el valor global de optimismo y significatividad ($r = .381, p = .000$), entre pesimismo y significatividad ($r = -.371, p = .000$), estrés percibido y comprensibilidad ($r = -.310, p = .001$), manejabilidad y pesimismo ($r = -.302, p = .001$) y el valor global del sentido de coherencia y el pesimismo ($r = -.226, p = .017$). Cabe hacer una primera mención a la aparición el pesimismo en tres de las cinco puntuaciones más altas.

Por lo que respecta a las dimensiones del sentido de pertenencia, se puede decir que la conexión es casi inexistente salvo por las siguientes relaciones, todas ellas entre vinculación al centro y una segunda: vinculación y pesimismo ($r = -.196, p = .043$), vinculación y manejabilidad ($r = .203, p = .036$) y vinculación y significatividad ($r = .190, p = .048$). Así pues, se observa una correlación positiva entre la vinculación al centro y el sentido de coherencia en dos de sus dimensiones, y negativa entre dicha vinculación y el pesimismo, es decir, quienes perciben mayor control sobre los hechos, sienten que merece la pena afrontar la situación escolar, y muestran un menor nivel de pesimismo manifiestan una mayor integración en el centro y una mejor relación con las personas del mismo (y viceversa).

Se pueden concluir tres cuestiones relevantes, se observa una cierta relación entre algunas dimensiones del sentido de coherencia y el pesimismo con la vinculación al centro (variable considerada en este estudio como indicador del fracaso escolar, el pesimismo se destaca como variable que se relaciona con todas las analizadas (psicológicas) y, por último, el estrés percibido también correlaciona con las otras dos variables personales.

El siguiente modelo (figura) muestra de manera gráfica la relación de las diferentes variables personales entorno a la variable vinculación, incluida en el concepto de sentido de pertenencia.



Verde: Relación inversa Negro: Relación directa

Figura 6. Modelo de correlaciones halladas en la muestra

Estos mismos análisis de correlación se realizan a los diversos grupos que componen las muestra en distintas combinaciones (2º, 4º, UIEE, Diversificación por separado, 2º y 4º juntos por un lado y UIEE y Diversificación por otro), sin ofrecer resultados sustancialmente diferentes a los de la muestra en su conjunto

Para finalizar, se ha llevado a cabo un procedimiento de regresión por pasos sucesivos para comprobar cuáles son las variables personales que mejor predicen el sentimiento de pertenencia al centro. En un primer bloque se han relacionado con el clima escolar, después con la vinculación al centro, claridad de normas y empoderamiento. El resultado es que después de analizar los cuatro bloques sólo una variable, manejabilidad, manifiesta un cierto (escaso) poder explicativo sobre otra, la vinculación al centro ($R^2=.044$, $p = .035$, $F= 4,559$, $B = .210$).

En cuanto a este mismo procedimiento, aplicado con el número de cursos repetidos nos ofrece una relación significativa inversa con el optimismo disposicional como valor global ($R^2=.068$, $p = .015$, $F= 6,136$, $B = -.261$), es decir las personas más optimistas tienden a repetir menos y viceversa.

Correlaciones													
	EP calculado	LOT calculado	LOT optimismo	LOT pesimismo	SOC comprensibilidad	SOC manejabilidad	SOC significatividad	SOC calculado	vac cli total	vac vin total	vac cla total	vac em total	
EP calculado	Correlación de Pearson	1	-,213*	-,147	,200*	-,310**	-,124	-,123	-,196*	-,004	,057	,103	,053
	Sig. (bilateral)		,027	,125	,038	,001	,199	,199	,041	,969	,567	,294	,603
	N	110	108	110	108	110	109	110	109	106	104	105	97
LOT calculado	Correlación de Pearson	-,213*	1	,814**	-,818**	,161	,278**	,381**	,240*	,004	,187	,086	,014
	Sig. (bilateral)		,027	,000	,000	,092	,003	,000	,012	,964	,056	,383	,888
	N	108	111	111	111	111	110	111	110	106	105	106	98
LOT optimismo	Correlación de Pearson	-,147	,814**	1	-,418**	,037	,168	,266**	,167	-,064	,144	,109	,058
	Sig. (bilateral)		,125	,000	,000	,695	,076	,004	,078	,512	,140	,261	,566
	N	110	111	113	111	113	112	113	112	108	107	108	100
LOT pesimismo	Correlación de Pearson	,200*	-,818**	-,418**	1	-,197*	-,302**	-,371**	-,226*	-,015	-,196*	-,045	,053
	Sig. (bilateral)		,038	,000	,000	,037	,001	,000	,017	,876	,043	,645	,603
	N	108	111	111	113	112	111	113	111	108	107	108	99
SOC comprensibilidad	Correlación de Pearson	-,310**	,161	,037	-,197*	1	,575**	,406**	,706**	,070	,065	-,002	,022
	Sig. (bilateral)		,001	,092	,695	,037	,000	,000	,000	,470	,505	,987	,828
	N	110	111	113	112	114	113	114	113	109	108	109	100
SOC manejabilidad	Correlación de Pearson	-,124	,278**	,168	-,302**	,575**	1	,350**	,384**	,142	,203*	,101	,010
	Sig. (bilateral)		,199	,003	,076	,001	,000	,000	,000	,141	,036	,299	,925
	N	109	110	112	111	113	113	113	113	108	107	108	99
SOC significatividad	Correlación de Pearson	-,123	,381**	,266**	-,371**	,406**	,350**	1	,397**	,133	,190*	,123	,066
	Sig. (bilateral)		,199	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,167	,048	,199	,513
	N	110	111	113	113	114	113	115	113	110	109	110	101
SOC calculado	Correlación de Pearson	-,196*	,240*	,167	-,226*	,706**	,384**	,397**	1	,122	,027	-,016	,-102
	Sig. (bilateral)		,041	,012	,078	,017	,000	,000	,000	,210	,782	,872	,316
	N	109	110	112	111	113	113	113	113	108	107	108	99
vac cli total	Correlación de Pearson	-,004	,004	-,064	-,015	,070	,142	,133	,122	1	,184	,134	,148
	Sig. (bilateral)		,969	,964	,512	,876	,470	,141	,167	,210	,062	,174	,147
	N	106	106	108	108	109	108	110	108	110	104	105	98
vac vin total	Correlación de Pearson	,057	,187	,144	-,196*	,065	,203*	,190*	,027	,184	1	,691**	,609**
	Sig. (bilateral)		,567	,056	,140	,043	,505	,036	,048	,782	,062	,000	,000
	N	104	105	107	107	108	107	109	107	104	109	105	98
vac cla total	Correlación de Pearson	,103	,086	,109	-,045	-,002	,101	,123	-,016	,134	,691**	1	,462**
	Sig. (bilateral)		,294	,383	,261	,645	,987	,299	,199	,872	,174	,000	,000
	N	105	106	108	108	109	108	110	108	105	105	110	98
vac em total	Correlación de Pearson	,053	,014	,058	,053	,022	,010	,066	-,102	,148	,609**	,462**	1
	Sig. (bilateral)		,603	,888	,566	,603	,828	,925	,513	,316	,147	,000	,000
	N	97	98	100	99	100	99	99	101	99	98	98	101

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Tabla 13. Correlación de las variables personales y las de sentimiento de pertenencia al centro.

8 Conclusiones y discusión

El objetivo general de este trabajo ha sido analizar la relación existente entre el fracaso escolar adolescente (entendido en los sentidos de ineficiencia y desmotivación) y la relación de dicha situación con el estrés percibido y con dos constructos provenientes de la Psicología Positiva: el optimismo disposicional y el sentido de coherencia. Para ello, hemos contado con la participación de una muestra de estudiantes de 2º, 4º, UIEE y 4º Diversificación, todos ellos pertenecientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Con respecto a lo planteado en la Hipótesis 1, una primera aproximación a los datos nos ofrece el porcentaje total de personas que han repetido alguna vez a lo largo de su trayectoria escolar, el 38,2%, frente al 36% del alumnado español de 15 años y el 13% de la OCDE (OCDE, 2010). Teniendo en cuenta que este dato nacional e internacional se refiere a los 15 años, es muy probable que las cifras sean equiparables o ligeramente inferiores en el grupo estudiado. En todo caso, estas cifras resultan cuando menos preocupantes porque si ya de por sí resultan abrumadoras, a ellas les unimos, asumiendo la terminología de Fernández et al. (2010), el fracaso como "desmovilización" y el fracaso como "ineficiencia". En esta investigación, estas perspectivas diferentes del fracaso han sido tenidas en cuenta tanto para ofrecer dichos datos de forma descriptiva cuanto para ser elementos de relación con las variables psicológicas que se presentan. Así pues, encontramos que las puntuaciones obtenidas se sitúan por encima de la media teórica en la percepción del clima escolar (24), en la vinculación al centro (28) y en la claridad de normas (28) y un poco más abajo, pero casi en la media respecto al emponderamiento (40). No se pueden ofrecer comparaciones con otras muestras por no haberse encontrado estudios que dispongan de datos homologables con los nuestros, por lo que atendiendo al estudio de Oliva (2011) y como ya se ha expuesto anteriormente, los datos arrojados por la muestra ofrecen resultados iguales o incluso superiores en cuanto al mencionado sentido de pertenencia y sus dimensiones..

Si desglosamos los datos anteriores en cada uno de los grupos estudiados, encontramos que en lo que se refiere al número de repeticiones, es evidente que en el caso de los participantes de los grupos de 4º Diversificación y UIEE íbamos a encontrar unos valores altos de repetición, en

este caso el 100%. En el caso de 2º es del 24,5% y en 4º del 36,8%, porcentajes tampoco alejados de lo esperado y que guardan relación con los valores medios ofrecidos en el párrafo anterior, tanto los de la muestra de este estudio como los ofrecidos por la OCDE.

Con respecto a la hipótesis 2 y en relación al sentido de pertenencia y sus cuatro dimensiones, cabe destacar las puntuaciones de 2º en vinculación (35) y claridad de normas (35), las de 4º ESO en las mismas dimensiones, aunque algo inferiores (32 y 34 respectivamente), en UIEE las mismas (35, 37) y, especialmente el empoderamiento (49), y por último 4º Diversificación, similar a UIEE (36, 37, 44). Resulta singularmente notorio como los grupos que están recibiendo un apoyo diferente a los otros grupos, perciben el centro de manera más cercana, entendible y favorecedora de sus capacidades. Esto podría interpretarse como que esa especificidad educativa resulta positiva en relación a la mejora de esos aspectos.

Analizando las variables sociodemográficas en relación al fracaso escolar, en relación al sexo se confirman las correlaciones significativas reflejadas en otras investigaciones, en donde las diferencias porcentuales pueden llegar hasta los 10 puntos (Martínez García, 2011; OCDE, 2010), puntuando más alto en el número de repeticiones los chicos que las chicas. En nuestro estudio también aparecen estas diferencias, incluso todavía más acentuadas, 21,4% frente al 54,2% (chi cuadrado = 13,258, p =.001, phi =.340), es decir 32,8 puntos.

En lo que se refiere al número de cursos repetidos y el curso que se realizaba en el momento del estudio también se ha encontrado una correlación significativa (chi cuadrado = 28,756, p <.001, phi=.500). Esto es explicable porque existe una relación natural entre el curso que se realiza y la edad. Igualmente existe una correlación significativa entre el número de cursos repetido y el curso que se repitió, siendo la gran mayoría de ello pertenecientes a la ESO. De nuevo los datos ofrecidos por la OCDE (2010) ofrecen información similar en cuanto a una mayor repetición en los cursos de ESO que en los de Primaria.

Por último, la edad correlaciona directamente con el número de repeticiones dado que a mayor edad más posibilidades de haber repetido algún curso previo.

En cuanto a la relación entre el sexo y el sentido de pertenencia no se encuentran

diferencias significativas, cuestión que sí resulta diferente de otros estudios realizados sobre este tema y que arrojan un mejor ajuste escolar y vinculación al centro escolar por parte de las mujeres que de los hombres, en general, se manifiesta un sentido de pertenencia al centro escolar significativamente superior en las mujeres que en los hombres ($t= 15.47$, $g.l.=22.305$, $p<.001$) (Díaz-Aguado y Martín, 2011).

En relación al curso realizado en el momento del estudio con respecto al sentido de pertenencia, se observan diferencias entorno a cada uno los diferentes cursos y la variable empoderamiento. No se han encontrado estudios específicos que aborden esta relación con los cursos en sí, pero podría ser observada en relación a la edad y al sentido de coherencia. Los primeros estudios de Antonovsky no otorgaban importancia a la fase adolescente en relación con el sentido de coherencia pero investigaciones posteriores han observado que si que existen modificaciones que deben ser tenidas en cuenta en la evolución del SOC en esta etapa de la vida. (ver apartados 2.1 "Adolescencia" y 2.4.2 "Sentido de coherencia").

En cuanto a la relación de la edad y el sentido de pertenencia, tampoco parecen tener relación en el análisis de la muestra (ninguna de las dimensiones aparece con valores significativos ni en la prueba de Levene ni en el Anova subsiguiente). Si relacionamos esta cuestión con la anterior, el curso, sería esperable algún grado de afinidad, cuestión que no es así dado que la variable empoderamiento no se muestra significativa en esta ocasión. Obviando otros posibles condicionantes, cabría pensar en la posibilidad de que el curso tuviera en sí una especificidad diferente en relación a la dimensión empoderamiento.

Refiriéndonos a las variables psicológicas, optimismo disposicional (optimismo y pesimismo), sentido de coherencia (comprensibilidad, manejabilidad y significatividad) y estrés percibido, los datos encontrados en la muestra no difieren sustancialmente de otros datos hallados en recientes estudios (Orejudo et al., 2013; Lozano y Estévez, 2013).

Observando su comportamiento en relación a la variable sociodemográfica sexo, obtenemos datos de diferencias significativas en cuanto al SOC, en sus dimensiones de comprensibilidad y manejabilidad, y el pesimismo se encuentra justo en el límite ($p =.05$). Los

chicos puntuhan más alto en las dos primeras variables y más bajo en la de pesimismo. Estudios iniciales realizados por Margalit y Eysenck (1990) no encontraron diferencias significativas en relación al sentido de coherencia y el sexo. Investigaciones posteriores han revelado la dificultad de llegar a un acuerdo en este término, bien es cierto que, en general, aparecen más investigaciones que sí encuentran mayores niveles de SOC en los chicos que en las chicas, aunque las diferencias tampoco sean muy potentes (Rivera et al., 2012).

En relación a la edad, se encuentran alguna relación significativa entre ésta y el estrés percibido, dándose los valores más altos a los 13 años seguido de los 16. Esta misma relación existe entre el curso y el estrés percibido, lo que coincide habitualmente con la edad de entrada a la Educación Secundaria Obligatoria (12-13 años) y la de la obtención del título y salida de la misma (16 años), ambas situaciones pueden constituirse en estresores que influyan en el adolescente.

Como se ha citado anteriormente, si que se han comprobado variaciones en el SOC en la etapa adolescente en estudios recientes, del mismo modo se ha observado un aumento de los niveles de estrés percibido en la adolescencia (apartado 2.3.2 "Estrés y adolescencia"). En cuanto al optimismo, no hay una pauta establecida de cambio ya que dicha evolución va a depender de muchos condicionantes (Orejudo y Teruel, 2009).

Con respecto a la hipótesis 3, no se ha encontrado ninguna variable personal con capacidad predictora en lo referente al fracaso escolar entendido como la existencia de repeticiones de algún curso a lo largo de la trayectoria académica (fracaso escolar administrativo). En lo relacionado con la posible conexión entre las variables personales y el sentido de pertenencia al centro y las cuatro dimensiones que la componen (representativas del fracaso escolar entendido como desmovilización o como ineficiencia), se observa que únicamente la dimensión manejabilidad (sentido de coherencia), muestra una cierta capacidad significativa pero escasa, en poder predictivo en relación a la dimensión vinculación al centro. Es decir, que aquella persona que siente un mayor control sobre lo que le rodea, se siente más y mejor integrada en el centro escolar.

En síntesis, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el fracaso escolar forma parte

de la vida de una buen número de estudiantes, sin embargo, este trabajo no ha encontrado ninguna relación especialmente significativa entre los dos constructos provenientes de la Psicología Positiva, optimismo disposicional y sentido de coherencia, el estrés percibido y su relación con el mencionado fracaso escolar entendido en su aspecto más "hard" (repetición de curso) y en aquellos que podríamos denominar más "soft" (sentido de pertenencia y sus dimensiones). Aún con todo, quiero destacar la pequeña relación encontrada entre la manejabilidad y la vinculación al centro en lo que respecta a la capacidad predictiva, y las correlaciones halladas entre esta dimensión del SOC con el pesimismo (inversa) y el optimismo (directa) y entre estas, junto con otras del propio SOC, y la mencionada vinculación al centro. Cuando menos, esta cuestión podría hacer plantearse dos líneas de trabajo, una de carácter investigador y otra psicopedagógico. La línea de carácter investigador tendría que ver con la realización de nuevos estudios que profundizasen en estos constructos y sus relaciones, desde múltiples enfoques y abordajes metodológicos y paradigmáticos, y la línea psicopedagógica trataría de implementar nuevos programas que atendiesen a un desarrollo positivo adolescente desde una visión holística.

La principal limitación del estudio desarrollado en este trabajo reside en el tamaño de la muestra a la que se tuvo acceso. Hubiera sido relevante haber podido contar con más participantes de otros centros de la Comunidad Autónoma, de tal forma que tuviera un carácter más representativo. En concreto, dos de los grupos (UIEE y 4º Diversificación) están compuestos por un número extremadamente pequeño de participantes y una muestra mayor podría, tal vez, haber ofrecido una información muy interesante. En ese sentido, la aleatorización de la muestra, entendida esta con respecto a que centros escolares participarían en un futuro estudio, sería también deseable.

No se ha contemplado el abandono del centro como variable relacionada con el fracaso escolar por la dificultad intrínseca para investigar sobre el resto de los constructos dada la cuasi-imposibilidad de poder establecer contacto con los posibles participantes en el tiempo disponible.

Otra limitación ha sido el tiempo de realización, tanto el propio de la asignatura del master como el personal, que en ambos aspectos ha resultado escaso.

Sería, también, recomendable, seguir analizando cada uno las variables por separado y su interrelación conjunta o tomada por su componentes. Igualmente se debería pormenorizar en las dimensiones tanto del sentido de la coherencia como del optimismo y del sentido de pertenencia al centro.

La realización de estudios longitudinales serían interesantes para observar también la variación de las variables por separado y en su relación conjunta a lo largo del tiempo.

Por último, se podrían llevar a cabo estudios cualitativos que pudiesen ofrecer nuevas perspectivas no contempladas hasta el momento, desde observaciones participantes hasta narrativa, actualmente, y por su interés y relevancia tanto científica como puramente ética, la "voz del alumnado" tiene un lugar relevante tanto desde el punto de vista epistemológico como metodológico.

9 Referencias

- Antonovsky, A. (1996). *The salutogenic model as a theory to guide health*. Retrieved from <http://heapro.oxfordjournals.org>
- Arteaga, A. (2005). *El estrés en adolescentes*. *Saludxmi.cnpss.gob.mx*. Retrieved 14 October 2014, http://saludxmi.cnpss.gob.mx/inpsiquiatria/portal/saludxmi/biblioteca_estres.php
- Artunduaga, M. (2008). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad*. *Ori.soa.efn.uncor.edu*. Retrieved 17 October 2014, from <http://www.ori.soa.efn.uncor.edu/?publicaciones=variables-que-influyen-en-el-rendimiento-academico-en-la-universidad>
- Barraza, A. (2005). *Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior*. Retrieved 13 September 2014, from <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358918.pdf>
- Benyamini, Y., & Roziner, I. (2008). *The predictive validity of optimism and affectivity in a longitudinal study of older adults*. *Sciencedirect.com*. Retrieved 23 October 2014, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886907003753>
- Bordignon, N. (2012). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Corporación Universitaria Lasallista*. Retrieved <http://hdl.handle.net/10567/384>
- Cano, C., & Moro, M. (2002). *Introducción a la Logoterapia desde la perspectiva del trabajo social*. Retrieved 9 October 2014, <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3655783.pdf>
- Casas, J., & Ceñal, M. (2005). *Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales*. Retrieved 28 September 2014, from [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/.../desarrollo_adolescente\(2\).pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/.../desarrollo_adolescente(2).pdf)
- Chico Librán, E. (2002). *Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento*. Retrieved from <http://www.psicothema.com/pdf/763.pdf>
- Díaz-Aguado, M., & Martín, G. (2011). *Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género*. Retrieved 18 November 2014, from <http://www.psicothema.com/pdf/3879.pdf>

Dumont, M., & Provost, M. (1999). Resilience in Adolescents: Protective Role of Social Support, Coping Strategies, Self-Esteem, and Social Activities on Experience of Stress and Depression. *Journal Of Youth And Adolescence*, 28(3), 343-363.
doi:10.1023/a:1021637011732

Escudero, J. (2005). *Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo?*. Retrieved from <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15197/1/rev91ART1.pdf>

Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2006). *Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents*. Retrieved from
http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CFwQFjAE&url=http%3A%2F%2Femotional.intelligence.uma.es%2Fdocumentos%2Fpdf33dispositional_optimism-pessimism.pdf&ei=1A24UoCMOurI0wXy6YDIAQ&usg=AFQjCNGNsHd4kgMrDkhcBr3YiEJqLHM0HA&bvm=bv.58187178,d.d2k

Fernández Baena, F. (2007). *Estrés, riesgo familiar e inadaptación socioemocional y escolar en la infancia*. *Dialnet.unirioja.es*. Retrieved 8 October 2014, from
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18316>

Fernández Enguita, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Retrieved from <http://www.thefamilywatch.org/doc/doc-0141-es.pdf>

Fernández, E. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional* (Doctorado). Universidad de León (España).

Fontes de Gracia, S. (2001). *Diseños de investigación en psicología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gaeta, M., & Martín, P. (2009). *Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar*. Retrieved 9 November 2014, from
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3074506.pdf>

García, A. (2011). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios noveles de ciencias de la salud* (Doctorado). Universidad de Málaga.

- García-Moya, I., Rivera, F., Moreno, C., Lindström, B., & Jiménez-Iglesias, A. (2013). *Analysis of the importance of family in the development of sense of coherence during adolescence*. Retrieved from <http://sjp.sagepub.com/content/40/4/333>
- García Moya, I. (2014). El sentido de coherencia en la adolescencia: *La contribución de la familia y otros contextos a su desarrollo y su repercusión sobre la salud*. Retrieved 14 November 2014, from http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/2288/Y_TD_PS-PROV33.pdf
- Gómez, L. (s.f.). *Salutogénesis. ¿Dónde están las fuentes de la salud física, anímica y espiritual?*. Retrieved from <http://facultadsalud.unicauc.edu.co/memoriasresidentes2012%5C salutogenesis2.pdf>
- Gómez, N. (2006). *El estrés como una causa del bajo aprovechamiento escolar:el caso de la escuela secundaria general nº8 “Maestros de México” Pachuca, Hidalgo*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- González, N., López, A., Valdez, J., & Zavala, Y. (2008). *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. Cneip.org*. Retrieved 9 October 2014, from http://www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP_13_1/Gonzalez_Arratia_Lopez...
- Grupo Lisis,. (2014). *Convivencia escolar. Grupo Lisis. Uv.es*. Retrieved 12 March 2014, from <http://www.uv.es/lisis/>
- Gustavsson-Liljus, M., Julkunen, J., Keskivaara, P., Lipsanen, J., & Hietanen, P. (2011). *Predictors of distress in cancer patients and their partners: the r... - PubMed - NCBI. Ncbi.nlm.nih.gov*. Retrieved 10 November 2014, from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21391129>
- Blom, E., Serlachius, E., Larsson, J., Theorell, T., & Ingvar, M. (2010). Low Sense of Coherence (SOC) is a mirror of general anxiety and persistent depressive symptoms in adolescent girls - a cross-sectional study of a clinical and a non-clinical cohort. *Health And Quality Of Life Outcomes*, 8(1), 58. doi:10.1186/1477-7525-8-58
- Hernández, Z. (2009). Variables que intervienen en la personalidad resistente y las estrategias de afrontamiento en adultos mayores. *Liberabit*, 15(2), 153-161. Retrieved from http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272009000200009

Huan, V., Yeo, L., Ang, R., & Chong, W. (2006). *The influence of dispositional optimism and gender on adolescents' perception of academic stress*. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17225666>

Kotliarenco, A., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Retrieved 25 October 2014, from
<https://www.uai.edu.ar/.../ESTADO%20DE%20ARTE%20EN%20RESIL...>

Levi, U., Einav, M., Ziv, O., Raskind, I., & Margalit, M. (2013). Academic expectations and actual achievements: the roles of hope and effort. *European Journal Of Psychology Of Education*, 29(3), 367-386. doi:10.1007/s10212-013-0203-4

Lozano, S., & Estévez, E. (2013). *Factores Individuales y Familiares de Riesgo en casos de Violencia Filio-parental*. Retrieved 22 November 2014, from
http://www.trabajosocialmalaga.org/archivos/revista_dts/52_9.pdf

Magaña, M. (2002). *Causas del fracaso escolar*. Retrieved 12 September 2014, from
<http://www.spapex.es/adolescencia02/pdf/ponencia1m1.pdf>

Margalit, M., & Eysenck, S. (1990). *Prediction of coherence in adolescence: Gender differences in social skills, personality, and family climate*. *Sciencedirect.com*. Retrieved 20 October 2014, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0092656690900366>

Martínez, A., Piqueras, J., & Inglés, C. (2011). *Relaciones entre Inteligencia Emocional y Estrategias de Afrontamiento ante el Estrés*. Retrieved 4 November 2014, from
<http://reme.uji.es/articulos/numero37/article6/article6.pdf>

Martínez, B. (2008). *Ajuste escolar, rechazo y violencia en adolescentes* (Doctorado). Universidad de Valencia.

Martínez, R., & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria : implicación de la familia y los centros escolares. *Hdl.handle.net*. Retrieved 12 September 2014, from <http://hdl.handle.net/10651/26950>

Martínez García, J. (2011). Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo.. *Ase.es*. Retrieved 2 December 2014, from <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/viewFile/276/287>

Martínez-Otero, V. (2009). Retrieved 16 October 2014, from <http://VMO Pérez - Revista iberoamericana de educación, 2009 - dialnet.unirioja.es>

- Matos, L. (2011). *Estrés en el adolescente actual*. Retrieved 22 September 2014, from <http://www.codajic.org/.../11.%20Estr%C3%A9s%20en%20el%20adolescente%20actua...>
- Mecd.gob.es,. (2006). *Inicio - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Retrieved 11 September 2014, from <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/...educativos/informeet20202006.pdf?...>
- Mecd.gob.es,. (2013). *Inicio - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Retrieved 11 September 2014, from <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/...educativos/informeet20202013.pdf?...>
- Mira, D. (2012). *La salutogenia como medio para potenciar los recursos internos y externos en la tercera edad*. Retrieved 11 January 2014, from <http://zaguan.unizar.es/TAZ/SOCIZ/2012/8835/TAZ-TFG-2012-598.pdf>
- Moksnes, U., & Espnes, G. (2013). *Stress, sense of coherence and emotional symptoms in adolescents*. - PubMed - NCBI. *Ncbi.nlm.nih.gov*. Retrieved 20 September 2014, from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23906224>
- Moksnes, U., Moljord, I., Espnes, G., & Byrne, D. (2010). *The association between stress and emotional states in adolescents: The role of gender and self-esteem*. *Sciencedirect.com*. Retrieved 16 October 2014, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886910002060>
- NCH, A. (2007). *Literature Review: Resilience in Children and Young People*. Retrieved 11 September 2014, from https://www.actionforchildren.org.uk/.../resilience_in...
- OCDE,. (1998). *Overcoming Failure at School*. Retrieved 28 October 2014, from <http://www.oecd.org/dataoecd/54/54/45171670.pdf>
- OCDE,. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do*. Retrieved 20 October 2014, from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>
- Oettingen, G. (2014). *Explanatory Style*. *Google Books*. Retrieved 19 November 2014, from <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZEppAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA209&dq=EXPLANATORY+STYLE+IN+THE+CONTEXT+OF+CULTURE&ots=0h0P8mgYkj&sig=hY8w6dV7HEacOEddyUzTGocqw8Y#v=onepage&q=EXPLANATORY%20STYLE%20IN%20THE%20CONTEXT%20OF%20CULTURE&f=false>

Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., & Reina, C. (2011).

Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Retrieved 10 September 2014, from http://personal.us.es/es/.../INSTRUMENTOS_DESARROLLO%20POSITIVO.pdf

Orejudo, S., & Teruel, P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 23(3), 129-158. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066008>

Orejudo, S., Aparicio, L., & Cano, J. (2013). Personal competencies of spanish students pursuing different academic careers. contributions and reflections from positive psychology. *Journal Of Behavior, Health & Social Issues*, 5(2), 63-78. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282228907005>

Ortiz, J., Ramos, N., & Vera-Villarroel, P. (2003). Optimismo y salud: estado actual e implicaciones para la psicología clínica y de la salud. *Revista Suma Psicológica*, 10(1), 119-134. doi:10.14349/sumapsi2003.181

Palacios-Espinosa, X., & Restrepo-Espinosa, M. (2008). *Aspectos conceptuales e históricos del sentido de coherencia propuesto por Antonovsky: ¿una alternativa para abordar el tema de la salud mental?*. Retrieved 13 September 2014, from <http://www.upb.edu.co/pls/portal/.../76DA14D505020FA0E0440003BA8AE9...>

Pérez, C., Bolaños, P., Ruiz, I., & Jauregui, I. (2012). *Evaluación del estrés en adolescentes y su relación con variables de conducta alimentaria*. Retrieved 2 October 2014, from <http://www.tcasevilla.com/archivos/estres-adolescentes.pdf>

Peterson, C., & Seligman, M. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347-374. doi:10.1037/0033-295x.91.3.347

Remor, E., Amorós, M., & Carrobles, J. (2006). *¿Protege el optimismo contra la experiencia de ira y de malestar físico?*. Infocop.es. Retrieved 14 September 2014, from http://www.infocop.es/view_article.asp?id=892

- Rivera, F., Moreno, C., García, I., & Ramos, P. (2012). *El sentido de coherencia en adolescentes: una revisión sistemática*. Retrieved from
http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Favanzamoscaminando.files.wordpress.com%2F2012%2F11%2Fseñido-coherencia-en-adolescentes-c-moreno.pdf&ei=A_a3UuuOG8Sw7Ab234G4Cg&usg=AFQjCNGgJjftxmEH1iohM7tAQO7RsT8I1A&bvm=bv.58187178,d.ZGU
- Ruiz, F. (2005). *Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico*. Retrieved 16 October 2014, from <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4775384.pdf>
- Salas, M. (2004). *El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas*. Retrieved 28 September 2014, from <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2004/salas.pdf>
- Sand, L. (2008). *Sense of coherence as a mediator of stress among high school students in Tromsø, Norway* (Doctorado). Universidad de Tromsø.
- Santrock, J. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Scheier, M., & Carver, C. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247. doi:10.1037/0278-6133.4.3.219
- Suárez, P., & Sanjuan, A. (2006). Estudio del efecto del optimismo disposicional en el bienestar físico y psicológico desde una perspectiva longitudinal. *Acción Psicológica*, 4(1), 47-55. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2904069>
- UNICEF. (2011). *La adolescencia. Una época de oportunidades*. Retrieved from <http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/EMI2011.pdf>
- Vázquez, C., & Hervás, G. (2008). *Psicología positiva aplicada*. Retrieved 14 September 2014, from <http://www.edesclee.com/pdfs/9788433022424.pdf>
- Vera Poseck, B. (2006). *Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología*. Retrieved from <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1279>

Vera, B. (2004). *Resistir y rehacerse: una reconceptualización de la experiencia traumática desde la Psicología Positiva Personalidad resistente, resiliencia y crecimiento postraumático*. Retrieved 16 September 2014, from <http://www.ugr.es/~javera/pdf/2-3-resiliencia%20Vera.pdf>

Walburg, V. (2013). *Burnout among high school students: a literature review*. Researchgate.net. Retrieved 19 November 2014, from
http://www.researchgate.net/.../261327453_Burnout_amon..

