

**EDUCACIÓN DE CALIDAD Y RECONSTRUCCIÓN RESILIENTE
EN EL ALUMNADO. ESTUDIO PILOTO DURANTE EL
CONFINAMIENTO POR LA COVID-19**

**QUALITY EDUCATION AND RESILIENT RECONSTRUCTION IN
STUDENTS. PILOT STUDY DURING THE COVID-19
CONFINEMENT**

Raquel Artuch Garde⁽¹⁾; María Carmen González-Torres⁽²⁾

*⁽¹⁾ Universidad Pública de Navarra / Universidad Nacional del
Educación a Distancia, Centro Asociado de Pamplona (España); ⁽²⁾
Universidad de Navarra (España)*

E-mail: raquel.artuch@unavarra.es ⁽¹⁾; mgonzalez@unav.es ⁽²⁾

ID. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7701-7706> ⁽¹⁾;

<https://orcid.org/0000-0003-2253-4321> ⁽²⁾

Recibido: 13/01/2021

Aceptado: 23/03/2021

Publicado: 31/05/2021

RESUMEN

Se plantea una investigación que tiene como objetivo evaluar la resiliencia de un grupo de 103 alumnos y alumnas de primaria y secundaria, a través de una encuesta online para conocer su percepción general y establecer las diferencias en función de la etapa educativa. El estudio se llevó a cabo en el mes de junio de 2020 cuando todavía todos estaban confinados en sus casas. Entre los resultados se destaca la importancia de trabajar con todos ellos la comunicación emocional con las familias, sentirse partes del centro educativo, desarrollar habilidades y destrezas y fomentar el conocimiento de sus fortalezas. Se encuentran pocas diferencias significativas entre estas edades (10-15 años) y se propone tener en cuenta el modelo de Henderson y Milstein para desarrollar la resiliencia en el ámbito educativo.

Palabras clave:

alumnado de primaria y secundaria; calidad educativa; fortalezas; participación; resiliencia

Artuch Garde, Raquel; González-Torres, María Carmen. (2021). Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 129-151. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17993>

ABSTRACT

The aim of this research is to evaluate the resilience of a group of 103 primary and secondary school students through an online survey to know their general perception and to establish the differences depending on the educational stage. The study was carried out in June 2020 when all of them were still confined to their homes. Among the results, the importance of working with all of them on emotional communication with families, feeling part of the educational center, developing skills, and abilities and fostering knowledge of their strengths is highlighted. Few significant differences are found between these ages (10-15 years), and it is proposed to consider the Henderson and Milstein model to develop resilience in the educational environment.

Keywords:

educational quality; participation; primary and secondary students; resilience; strengths

Introducción

La conmoción provocada por el nuevo coronavirus ha hecho que todo cambie, las vidas de los seres queridos se pierden, los medios de subsistencia se ven amenazados, las formas de vida cambian y la "nueva no-normalidad" que se avecina es incierta y precaria. La que estamos viviendo alargada en el tiempo produce disrupciones en cascada, muertes contadas a diario en los medios de comunicación y exige una fortaleza continuada y mantenida ante la pérdida del sentido o pérdida de sensación de normalidad (Imber-Black, 2020; Walsh, 2020).

Son varios los estudios sobre resiliencia y Covid-19 realizados en los últimos meses en relación con el entorno de la salud (Bryce et al., 2020), la afectación psicológica y social (Bennegadi; Cyrulnik, 2020), o sobre cómo la comunidad universitaria ha desarrollado y adaptado estrategias ante demandas de la educación a distancia y virtual (Cleland; McKimm; Fuller; Taylor; Janczukowicz, 2020). Sin embargo, en el ámbito educativo, aunque hay algunos estudios realizados a docentes (Pozo-Rico; Gilar-Corbí; Izquierdo; Castejón, 2020; Román; Forés; Calandri; Gautreaux; Antúnez; Ordehi; Calle; Poenitz; Correa; Torresi; Barcelo;

Artuch Garde, Raquel; González-Torres, María Carmen. (2021). Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 129-151. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17993>

Conejo; Ponnet; Allegri, 2020) son pocos los que han tenido en cuenta la opinión del alumnado más joven.

El cierre de centros educativos, el seguimiento online, los confinamientos, entre otros aspectos, han generado un escenario que exige de unas cualidades personales y sociales que permitan hacer frente a esta situación en las mejores condiciones personales y psicológicas. Niños, niñas y adolescentes han modificado su forma de vivir y relacionarse y su etapa de crecimiento estará marcada por la Covid-19, pero esto no tiene por qué traer consecuencias negativas si se actúa a tiempo. Una de las formas de actuación es brindar la oportunidad de participar en una investigación como la que se presenta en este artículo. Darles la oportunidad de expresar sus opiniones y puntos de vista cumple además uno de los 9 requisitos básicos que *Save the children* (2020) establece para facilitar una participación ética y significativa de los más jóvenes que han sido uno de los sectores menos considerados durante esta pandemia.

Educación de calidad en la situación actual: hacia una reconstrucción resiliente

La Asamblea General de la ONU (2015) redactó los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible entre los cuales se destaca la Educación de calidad, que persigue garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y desarrollar oportunidades de aprendizaje a lo largo del ciclo vital para todos. Podemos encontrar cierta unión entre la calidad educativa y la resiliencia a través de los programas de evaluación internacionales, ya que la OCDE (2011) desde el año 2015 ha contemplado el análisis del alumnado resiliente en sus informes concluyendo que estar más tiempo en clase ayuda al alumnado con condiciones sociales vulnerables a lograr mejores puntuaciones y ser más resilientes (OCDE, 2011^a; 2011b, p. 2).

Sin embargo, la OCDE solo establece como resiliente al alumnado que teniendo unas condiciones socioeconómicas adversas (ESCS menor o igual que Q1) puntúa por encima del tercer cuartil en sus resultados evaluados (lectura, ciencias, matemáticas...), dejando de lado al alumnado que no cumple con esas características y que puede estar viviendo otro tipo de

Artuch Garde, Raquel; González-Torres, María Carmen. (2021). Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 129-151. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17993>

dificultades en su día a día. Patterson (2002, citado en González-Torres; Artuch-Garde, 2014) establece dos perspectivas de la resiliencia y del riesgo: a) resiliencia frente a adversidades provenientes de grandes situaciones de riesgo y b) resiliencia frente a adversidades más o menos intensas en la vida diaria. La situación de adversidad planteada por la pandemia Covid-19 se podría situar a caballo entre estas dos perspectivas.

En el contexto de pandemia que estamos viviendo hay un interés creciente por trabajar la resiliencia en las escuelas. El Grupo de Expertos en Asesoramiento Estratégico del *Global Education Cluster* (2020) establece una serie de principios clave para un regreso seguro a la escuela entre los cuales se mencionan la reconstrucción resiliente y la participación infantil y juvenil (p.4):

1. Participación infantil y juvenil: Los niños y niñas tienen derecho a ser escuchados en procesos que les afectan y deben ser considerados como actores de pleno derecho en la toma de decisiones. La participación infantil debe ser inclusiva y accesible a todos los niños. Los jóvenes pueden desempeñar un papel clave en la movilización comunitaria y en la divulgación de información veraz.

2. Reconstrucción resiliente: El proceso de reapertura de escuelas ofrece la oportunidad de reforzar los sistemas existentes de educación, salud, protección y preparación ante desastres, haciéndolos más accesibles, inclusivos, participativos y protectores. Aplicando lo aprendido de la COVID-19, los gobiernos y todas las comunidades educativas pueden estar mejor preparados y reducir los riesgos ante futuras crisis de salud, peligros naturales y cotidianos, violencia y conflictos.

Desde el *Global Education Cluster* (2020, p.10) se establecen también algunos aspectos fundamentales para trabajar en las aulas en la actualidad y en los años que siguen: 1) Priorizar el apoyo psicosocial y las actividades de aprendizaje socioemocional; 2) Identificar necesidades adicionales de aprendizaje: llevar a cabo evaluaciones formativas del aprendizaje de los niños, informar sobre prácticas de enseñanza y necesidad de apoyo adicional; 3) Prepararse para cierres recurrentes o futuros de las escuelas; 4)

Artuch Garde, Raquel; González-Torres, María Carmen. (2021). Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 129-151. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17993>

Activar/reactivar redes de apoyo a profesores; 5) Garantizar el apoyo psicosocial a niños y jóvenes, priorizando a las niñas y otros grupos vulnerables.

Reconstrucción resiliente

La resiliencia es una de las variables que más se está estudiando en los últimos años (Masten; Barnes, 2018) relacionada con el estrés o las estrategias de afrontamiento (De la Fuente; Amate; González-Torres; Artuch; García-Torrecillas; Fadda, 2020; Polizzi; Lynn; Perry, 2020). Su influencia en la salud física y mental (Ungar; Theron, 2020) y la calidad de vida de las personas (Lerner; Tirrell; Dowling; Geldhof; Gestsdóttir; Lerner; King; Williams; Iraheta; Sim, 2019) también es uno de los motivos por los cuales, por ejemplo, el lema “siendo resiliente” (en gerundio), se podría presentar en la actualidad, como un deseo o necesidad de “estado permanente de WhatsApp”.

En el ámbito de las ciencias sociales, el término resiliencia no ha sido desarrollado ni comprendido de la misma forma y ha derivado en un arcoíris de significados (Reghezza-Zitt; Lhomme; Provitolo, 2016). De hecho, a lo largo de sus 4 generaciones de investigación se ha identificado como rasgo o fortaleza interna de unos pocos (Kaplan, 1999) a considerarse una capacidad que poseemos todas las personas y que se desarrolla en interacción social a través de programas de prevención, intervención y desarrollo (Ungar, 2019), destacándose como clave la figura del tutor/a de resiliencia (Puig; Rubio, 2015). En los últimos años se está estudiando este constructo desde la neurociencia y la genética (gen 5Ht2A) (Faur, 2019; Feder; Fred-Torres; Southwick; Charney, 2019; Grané; Forés, 2019).

En síntesis, y a pesar de las diferencias en su definición, existe un consenso en considerarla como un mecanismo efectivo de superación frente a situaciones de dificultad (McGinnis, 2018), una cualidad o capacidad que poseen todas las personas y también las comunidades (incluyendo aquí centros educativos, aulas, familias, organizaciones, etc.). Para desarrollarla es necesario encontrarse ante una situación de dificultad (siempre subjetiva), disponer de factores de protección internos (personales) y externos (contexto, vínculo) y posteriormente adaptarse positivamente y crecer.

Artuch Garde, Raquel; González-Torres, María Carmen. (2021). Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 129-151. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17993>

Benard (2004) presentó una propuesta muy interesante sobre los factores de protección internos/externos que ha tenido una enorme influencia en sectores orientados al desarrollo juvenil. Entre los factores de protección internos estarían: competencia social, habilidades de resolución de problemas, autonomía, sentido de propósito y esperanza en el futuro. Algunos factores de protección externos serían: tener adecuadas relaciones de apoyo y cuidado, altas expectativas, oportunidades para la contribución y participación significativa.

En definitiva, lo que caracteriza a las personas con capacidad de resiliencia es que poseen factores protectores internos y externos (Ungar, 2019; González-Torres, 2011; Artuch-Garde; González-Torres; de la Fuente; Vera; Fernández-Cabezas; López-García, 2017) que les permiten desarrollar una capacidad de afrontamiento para poner en marcha acciones y pensamientos que permitan tolerar, evitar y minimizar la adversidad del día a día y la derivada de situaciones extremas.

La resiliencia contribuye al desarrollo y promoción de una educación de calidad. En concreto, la capacidad de ser resiliente es una condición necesaria para mantener la calidad en la enseñanza (Day; Gu, 2015).

Escuela resiliente como factor protector. Resiliencia en lo cotidiano

En menos de dos meses, la labor docente se ha transformado, pasando de llevarse a cabo en un entorno real con contacto físico a un entorno que debe combinar la presencialidad con el mundo virtual. Estas condiciones, asociadas con la Covid-19 han impactado la vida de los educadores y estudiantes. En este sentido, no podemos obviar que las dificultades académicas y la situación actual percibida por el alumnado deben ser consideradas como adversidades en cuanto que causan problemas, desconcierto y dificultades en el modo de afrontarlas. Como se ha señalado anteriormente en los estudios PISA (2009), la resiliencia es considerada una de las habilidades no cognitivas que mayor interés y repercusión está teniendo (Clavel; Javier; Crespo; Sanz; Miguel, 2018; Zhou, 2016) por su influencia en el buen desarrollo del proceso escolar.

Artuch Garde, Raquel; González-Torres, María Carmen. (2021). Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 129-151. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17993>

Sin embargo, pocos estudios han considerado la influencia de los centros educativos (Fernández, 2013) como generadores de resiliencia. La escuela y lo que se realiza dentro de ella, forman parte de los factores protectores del individuo (Martin; Marsh, 2006, 2009) y de los centros educativos, tal y como establece la OCDE (2011c):

... pueden tener un papel importante a la hora de fomentar la resiliencia. Podrían comenzar proporcionando más oportunidades para que los alumnos de entornos poco favorables aprendan en clase desarrollando actividades, prácticas de aula y métodos de enseñanza que alienten el aprendizaje y fomenten la motivación y la confianza en sí mismos de estos alumnos (OCDE, 2011c, p. 4).

Algunos factores de riesgo pueden ser solventados o prevenidos si se aprovechan las fortalezas y recursos de la propia institución y de las personas que a ella pertenecen siendo un entorno resiliente o generador de resiliencia. Para promover o generar la resiliencia es importante crear y favorecer climas emocionales positivos y optimistas de modo que el alumnado se sienta seguro y responsable y sin restar la exigencia pertinente. Doll; Brehm; Zucker (2014) señalaron 6 características de las aulas resilientes: Eficacia académica; Autodeterminación académica; Autocontrol del comportamiento; Relaciones estables profesor-alumno; Buena relación con los pares; Relaciones cercanas escuela-familia.

Henderson (1999), indica que cuando a los jóvenes se les pregunta quién o qué ha contribuido a desarrollar su resiliencia siempre hablan primero de alguien y después mencionan actividades, oportunidades, programas, etc. (González-Torres, 2011). Así, cuando los estudiantes se sienten apoyados por las personas de referencia, docentes, educadores, padres/madres, muestran mejores resultados de aprendizaje y por consiguiente una mayor motivación para continuar hacia adelante a pesar de las dificultades (Masten; Palmer, 2019).

En el contexto educativo no hay que olvidar la importancia de que las personas de referencia (docentes) también cuenten con apoyos y recursos necesarios para ser resilientes y potenciarla en

los jóvenes (Pozo-Rico; Gilar-Corbí; Izquierdo; Castejón, 2020; De Vera; Gabari, 2019). Necesitan un lugar en el que sean valorados, cuenten con apoyos, se sientan parte de la comunidad educativa, capaces de realizar bien su trabajo y con buena autoestima (Day; Gu, 2015). En definitiva, que cuenten también con recursos internos y externos (Ruiz-Román; Juárez Pérez-Cea; Molina Cuesta, 2020) para hacer frente a las adversidades del día a día.

En la tabla 1 que aparece a continuación se sintetizan algunas características de los alumnos, profesores y escuelas resilientes establecidas por Henderson; Milstein (2003) en su conocida *Rueda de la Resiliencia*.

Tabla 1. Características del alumnado, docente y escuelas resilientes.

	ALUMNO/A RESILIENTE	DOCENTE/EDUCADOR RESILIENTE	ESCUELA RESILIENTE
MITIGAR LOS FACTORES DE RIESGO EN EL AMBIENTE			
Enriquecer los vínculos prosociales	<ul style="list-style-type: none"> -Se relaciona/conecta adecuadamente con al menos uno de los adultos de la escuela -Participa en alguna actividad antes, durante o después del horario escolar -Se conecta positivamente con el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> -Busca formas de interactuar con otros -Interactúa con facilidad con otros, aunque haya diferencias de jerarquía -Colabora y participa en actividades cooperativas 	<ul style="list-style-type: none"> -Existe un clima y una cultura institucionales positivos y solidarios -Se promueven la equidad, la disposición a asumir riesgos y el aprendizaje -Las normas, propósitos y las metas son claros, explícitos y han sido elaborados de forma consensuada
Fijar límites claros y firmes	<ul style="list-style-type: none"> -Comprende y respeta las políticas y reglas escolares -Participa en los cambios y la elaboración de reglas 	<ul style="list-style-type: none"> -Comprende y acepta las políticas y reglas -Interviene en la elaboración y la modificación de las políticas y reglas 	<ul style="list-style-type: none"> -Ambiente colaborativo y solidario -Objetivos compartidos por todo el centro educativo -los miembros de la comunidad educativa participan en la elaboración de límites y normas

Artuch Garde, Raquel; González-Torres, María Carmen. (2021). Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 129-151. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17993>

Enseñar habilidades para la vida	-Recibe ayuda sobre la adquisición de habilidades para la vida apropiadas a su nivel de desarrollo -Ha integrado las habilidades de tal modo que la mayor parte del tiempo pone en práctica la asertividad, las técnicas de rechazo, la resolución adecuada de conflictos, la toma de buenas decisiones y el sano manejo del estrés	-Toma parte en actividades de desarrollo profesional significativo -Tiene una elevada autoestima que es promovida por oportunidades de aprendizaje adulto -Presta ayuda y la recibe de otros educadores	-Esfuerzo e interés por la mejora continua del centro educativo -Se defiende y se propone la voluntad de asumir riesgos y el desarrollo de habilidades individuales y grupales -Se destacan modelos positivos
CONSTRUIR RESILIENCIA EN EL AMBIENTE			
Brindar oportunidades de participación significativa	-Se siente escuchado en la toma de decisiones del aula/escuela -Ayuda y participa activamente en aprendizaje cooperativo, el servicio comunitario, -Se siente eficaz al enfrentar nuevos retos	-Valora el aumento de responsabilidad del centro educativo como medio de asegurar la intervención del docente en la adopción de decisiones -Dedica el tiempo y adquiere las habilidades requeridas para participar con eficacia -Está al día sobre lo que sucede en el centro	-Se considera al alumnado como estudiantes y a los docentes como orientadores -Los miembros crecen y aprenden compartiendo y tratándose con respeto -Los aportes de todos se consideran importantes -Se alienta la experimentación
Establecer y transmitir expectativas elevadas	-Considera que las metas o aspiraciones positivas pueden ser alcanzadas -Confía en sí mismo y en los demás -Se alienta a sí mismos y a otros a hacer algo "lo mejor posible"	-Demuestra que confía en su potencial y en el de los demás -Se siente valorado en el desempeño de su rol -Se siente respaldado por las autoridades en el cumplimiento de sus expectativas laborales	-Se valora el esfuerzo individual -Se promueve la disposición a asumir riesgos -Prevalece la actitud de que "se puede" -Se elaboran y supervisan planes de crecimiento individualizados/personalizados

Brindar afecto y apoyo	-Siente que la escuela es un ámbito afectivo -Tiene sensación de pertenencia -Experimenta la escuela como una comunidad -Percibe muchas maneras de ser reconocido y premiado	-Tiene sensación de pertenencia a través de mensajes de valoración y apoyo -Piensa que la comunidad respalda las actividades de los educadores -Cree que los sistemas de recompensas alientan las iniciativas individuales	-Los miembros tienen la sensación de pertenencia -Se promueve la cooperación -Se celebran los éxitos -Los directivos pasan mucho tiempo fructífero con los miembros de la comunidad educativa -Se obtienen recursos con mínimo esfuerzo
-------------------------------	---	--	---

Fuente: Artuch (2020, p. 78 y 79 basado en modelo de Henderson; Milstein, 2003).

Volviendo a los estudiantes, su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental. Es necesario “darles voz” para que tomen conciencia de sus fortalezas y debilidades, de los factores internos y externos que harán que afronten la realidad y las dificultades desde una reconstrucción resiliente. Este proceso, apoyado por docentes generadores de resiliencia, contribuirá a lograr una educación de calidad, equitativa y transformadora.

Objetivos

Se señalan a continuación los objetivos generales:

1. Describir la percepción que los estudiantes tienen sobre su capacidad de resiliencia, y en concreto, sobre sus factores (individual, relacional y contextual) ante la situación de coronavirus.
2. Establecer cuáles son los elementos de la escala de resiliencia empleada en este estudio más y menos valorados por los estudiantes.
3. Conocer las diferencias en los factores e ítems de resiliencia cuando se tienen en cuenta la edad (alumnado de primaria y alumnado de secundaria).

Artuch Garde, Raquel; González-Torres, María Carmen. (2021). Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 129-151. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17993>

Método

Participantes

La muestra la conforman un total de 103 alumnos y alumnas con edades comprendidas entre los 10 y los 15 años de centros educativos de España, fundamentalmente de Navarra y País Vasco. De ellos, el 52.4% son chicas y el 47.6% chicos. El 77.7% del alumnado tiene como país de origen España, mientras que el 22.3% nació fuera de España. En cuanto a la edad, la media se sitúa en los 11.57 años (DT=1.19). Agrupando a los alumnos por franjas de edad, el 54.4% tiene entre 10-11 años, el 41.7% tiene entre 12-13 años y el 3.9% tiene 15 años.

Instrumento: Escala CYRM

La *CYRM-Child and Youth Resilience Measure* (CYRM) (Ungar; Liebenberg, 2009) es una escala utilizada para realizar un análisis sobre los recursos disponibles en jóvenes entre 9-23 años que pueden reforzar su resiliencia. Es la única escala de resiliencia elaborada para ser administrada transculturalmente, ha sido aplicada en 14 países arrojando buenos resultados en cuanto a su fiabilidad y validez (Sanders; Munford; Thimasarn-Anwar; Liebenberg, 2017) y forma parte de las herramientas del *International Resilience Project* llevado a cabo por el *Resilience Research Centre* de Canadá. A través de esta escala y sus tres factores se examinan aspectos individuales (Habilidades personales, Apoyo de los pares y Habilidades sociales), de relación con los primeros cuidadores (Cuidado físico recibido, Cuidado psicológico) y culturales y comunitarios (Espiritual, Educación, Cultural) de la vida de los jóvenes que ayudan a hacer frente a la adversidad (Ungar, 2019).

La versión inicial estuvo compuesta por 58 ítems, pero se redujo a 28 manteniéndose criterios de validez y fiabilidad adecuados y una consistencia interna de 0.82. Esta última ha sido la utilizada en esta investigación, pero suprimiendo 5 ítems que se consideraban que para el momento actual podían generar confusión. Cuenta con 5 opciones de respuesta tipo likert 1-5 (1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 bastante, 5 mucho), con un rango de puntuación para nuestro estudio de 23 a 115 puntos (en media: 1 a 5) en la que, a mayor puntuación, mayor resiliencia.

Artuch Garde, Raquel; González-Torres, María Carmen. (2021). Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 129-151. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17993>

Análisis de datos

Para los objetivos 1 y 2 se han realizado análisis descriptivos (asociación y correlación) y prueba T para una muestra, y para comprobar el objetivo 3 se han establecido análisis de diferencia de medias de prueba T para muestras relacionadas teniendo en cuenta la edad. Todos los análisis se han efectuado con el programa estadístico SPSS v. 21.

Este trabajo reúne los requisitos, parámetros y normas de los Comités de Ética de las Organizaciones para la investigación psicológica y educativa con sujetos en relación a la participación voluntaria, anonimato y protección de privacidad del alumnado según lo dispuesto por las normas de la APA, el Código Deontológico de la Psicología y la Ley de Protección de Datos de España.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados descriptivos de los factores de la escala de toda la muestra. En general se observan puntuaciones elevadas en los tres factores de la resiliencia, obteniéndose la mayor puntuación en el factor *relaciones con los primeros cuidadores* ($M=4.5$; $dt=.47$) [$t(100)=95.296$, $p<0.000$], seguido del factor *contexto* ($M=4.21$, $dt=.44$) [$t(100)=94.282$, $p<0.000$]. Se observa que la puntuación más baja es en el factor *individual* ($M=4.14$, $dt=.44$) [$t(100)=93.918$, $p<0.000$] y en concreto, para esta muestra el factor *Habilidades personales* ($M=4.06$, $dt=.51$) [$t(100)=79.972$, $p<0.000$] obtiene la puntuación más baja seguida del *Apoyo de los pares* ($M=4.21$, $dt=.85$) [$t(100)=49.327$, $p<0.000$] y las *Habilidades sociales* ($M=4.49$, $dt=.44$) [$t(100)=101.168$, $p<0.000$].

Estableciendo el análisis por ítems señalamos los resultados teniendo en cuenta 3 criterios: ítems con mayor puntuación, ítems con menos puntuación, ítems relacionados con el ámbito educativo o entorno escolar. Todas las diferencias obtenidas entre los ítems son significativas al nivel de $p<.000$.

Los ítems con mayor puntuación son los relacionados con la familia: "Mis padres o mi tutor me cuidan atentamente" ($M=4.75$; $dt=.45$), "Mi familia está a mi lado durante los momentos difíciles"

(M=4.71; dt=.53) y “Si tengo hambre, tengo suficiente comida” (M=4.70; dt=.50). En cambio, los ítems con menor puntuación no provienen de un ámbito concreto: “las creencias espirituales son un recurso que me da fuerza” (M=2.9; dt=1.4), “hablo con mi familia sobre cómo me siento” (M=3.68; dt=1.0), “soy capaz de resolver problemas sin perjudicarme a mí ni a otras personas” (M=3.8; dt=1), “mis amigos/as están a mi lado durante los momentos difíciles” (M=4.1; dt=.97) y “soy consciente de mis propias fortalezas” (M=4.18; dt=.71).

Los elementos que están relacionados con el entorno escolar como “sentirse miembro de la escuela/instituto” (M=4.4; dt=.62), “obtener una educación es importante para mí” (M=4.6; dt=.61) o “Tengo oportunidades para desarrollar habilidades y destrezas y demostrar que puedo ser responsable” (M=4.38; dt=.70) no destacan con una puntuación elevada.

Diferencias en función de la edad (10-11 años (primaria)- 12-13 (secundaria)

Teniendo en cuenta la edad (ver Tabla 2), podemos establecer que para el alumnado de primaria (10-11 años) el factor con mayor puntuación es el factor *relación con los primeros cuidadores*, destacando en este factor los ítems “mis padres o tutores me cuidan atentamente”, “mi familia está a mi lado durante los momentos difíciles” y “me siento seguro cuando estoy con mi familia”. En cambio, el factor con menor puntuación es el factor *individual*, en concreto, el subfactor *habilidades personales*, donde se observa la puntuación más baja para los ítems “soy capaz de resolver los problemas sin perjudicarme a mí ni a otras personas” y “soy consciente de mis propias fortalezas”. Entre los ítems con la puntuación más baja también destacan “las creencias espirituales son un recurso que me da fuerza” y “hablo con mi familia sobre cómo me siento”.

El grupo de secundaria (12-13 años), puntúa más alto en el subfactor *habilidades sociales* (factor individual) y en el factor *relación con los primeros cuidadores*. En concreto, relacionado con este factor obtienen la mayor puntuación en el ítem “mi familia está a mi lado durante los momentos difíciles” y “me siento seguro cuando estoy con mi familia”. Sin embargo, y al igual que el grupo de

primaria puntúan igualmente más bajo en el subfactor *habilidades personales* donde se observa la menor puntuación en los ítems “soy capaz de resolver los problemas sin perjudicarme a mí ni a otras personas” y “soy consciente de mis propias fortalezas”. A su vez también se destacan puntuaciones bajas en los ítems: “las creencias espirituales son un recurso que me da fuerza”, “hablo con mi familia sobre cómo me siento” y “mis amigos/as están a mi lado en momentos difíciles”.

Tal y como se puede observar en la tabla 2, en general las medias de los alumnos y alumnas de secundaria son más bajas en todos los ítems y factores con respecto al alumnado de primaria. En cuanto a los ítems relacionados con el ámbito educativo se destaca que no están entre los de mayor puntuación y que entre ellos, “Tengo oportunidades para desarrollar habilidades y destrezas y demostrar que puedo ser responsable” es el que menor puntuación obtiene. Ante la pregunta de si se sienten miembros de su escuela, el alumnado de secundaria establece que se siente menos miembro de su escuela que los de primaria, pero esta diferencia no es significativa.

Tabla 2. Resultados comparación resiliencia por edad

	Alumnado 10-11 años			Alumnado 12-13 años		
	N	M	dt	N	M	dt
CYRMIT1		4,25	,879		4,21	,813
CYRMIT2		4,11	,779		4,02	,869
CYRMIT3. Obtener una educación es importante para mi		4,68	,575		4,52	,671
CYRMIT4. Saber cómo comportarse en distintas situaciones		4,41	,596		4,31	,749
CYRMIT5. Mis padres o mi tutor me cuidan atentamente		4,82	,386		4,64	,533
CYRMIT6. Mis padres o mi tutor saben mucho sobre mi		4,70	,630		4,24	,878
CYRMIT7. Si tengo hambre, tengo suficiente comida		4,80	,444		4,57	,547
CYRMIT8		4,11	,908		4,14	,751
CYRMIT9. Las creencias espirituales son un recurso que me da fuerza		2,88	1,440		2,93	1,552

Artuch Garde, Raquel; González-Torres, María Carmen. (2021). Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 129-151. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17993>

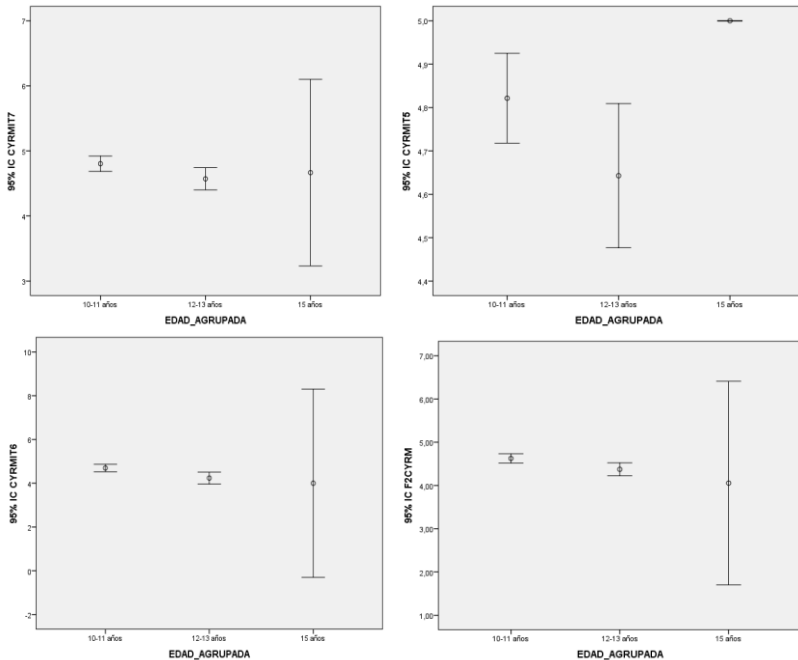
CYRMIT10	4,54	,873	4,50	,834
CYRMIT11	4,18	,765	4,00	,733
CYRMIT12. Hablo con mi familia sobre cómo me siento	3,89	1,003	3,48	1,131
CYRMIT13. Soy capaz de resolver los problemas sin perjudicarme a mí ni a otras personas	3,93	1,076	3,69	1,115
CYRMIT14	4,36	,796	4,26	,989
CYRMIT15.	4,52	,632	4,50	,672
CYRMIT16. Me siento miembro de mi escuela/instituto	4,54	,571	4,40	,701
CYRMIT17. Mi familia está a mi lado durante los momentos difíciles	4,79	,494	4,67	,526
CYRMIT18	4,11	,928	4,02	1,047
CYRMIT19	4,43	,657	4,33	,650
CYRMIT20. Tengo oportunidades para desarrollar habilidades y destrezas y demostrar que puedo ser responsable	4,45	,658	4,29	,742
CYRMIT21. Soy consciente de mis propias fortalezas	4,29	,680	4,07	,745
CYRMIT22. Me siento seguro/a cuando estoy con mi familia/tutor	4,75	,548	4,64	,533
CYRMIT23	4,39	,928	4,48	,804
TOTCYRM	4,3432	,35397	4,2143	,38283
F1.1. Habilidades personales	4,1214	,49679	3,9857	,52339
F1.2. Apoyo de los pares	4,2321	,78604	4,1429	,96453
F1.3. Habilidades sociales	4,5595	,39239	4,4127	,49282
F1. Individual	4,2446	,44145	4,1310	,45505
F2. Relación con los primeros cuidadores	4,6250	,40732	4,3730	,48109
F3. Contexto	4,2423	,41486	4,1973	,46687
N válido (según lista)	5		42	
	6			

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de que las puntuaciones difieran, sólo se observan diferencias significativas en los ítems 5, 6 y 7 y el factor 2 relacionados con los factores individual y relación con los primeros cuidadores [t (96)= 1.198, p<.005]. En concreto, el ítem 5 hace

Artuch Garde, Raquel; González-Torres, María Carmen. (2021). Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 129-151. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17993>

alusión a “mis padres o tutor/a me cuidan atentamente” [t (96)= 13.967, $p < .05$], el 6 “Mis padres o mi tutor saben mucho sobre mí” [t (96)= 7.654, $p < .005$] y el 7 si tengo hambre, tengo suficiente comida [t (96)= 12.735, $p < .05$]. (Ver gráficos 1, 2, 3 y 4)



Gráficos 1, 2 3 y 4. Diferencias significativas en función de la edad

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

En síntesis, los datos de este estudio piloto apuntan a la necesidad de trabajar en el contexto escolar la mejora de las habilidades personales de los alumnos y concretamente, su

Artuch Garde, Raquel; González-Torres, María Carmen. (2021). Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 129-151. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17993>

comunicación y expresión emocional. A la par, habría que velar por la promoción de su sentimiento de pertenencia a la comunidad

Se ha observado, que de forma similar el alumnado de primaria y secundaria de este estudio puntúa bajo en el subfactor *habilidades personales*, que hace alusión a la cooperación con personas del entorno, terminar lo que uno empieza, ser capaz de resolver los problemas sin perjudicarse a uno mismo ni a los demás y ser consciente de las propias fortalezas. En este sentido, sería fundamental trabajar estos aspectos ayudando a que se conozcan, reflexionen sobre ellos mismos y comprendan quienes son, qué quieren ser, fortalecer el autoconcepto y su percepción de autoeficacia (Beltman; Mansfield; Wosnitza; Weatherby-Fel; Broadley, 2018). Trabajando sobre la identificación de sus puntos fuertes y débiles podremos ayudar a desarrollar la capacidad de resiliencia.

Por otro lado, a pesar de que manifiesten de modo positivo sentirse seguros y apoyados en el ambiente en el que viven (el vínculo es un aspecto crucial para salir adelante ante una adversidad) (Cyrulnik, 2020) señalan que no hablan con su familia sobre cómo se sienten. Este dato da que pensar, puesto que la comunicación es fundamental y el sentirse apoyado también pasa porque el otro conozca qué me ocurre o yo sepa como y donde pedir ayuda.

Teniendo en cuenta las valoraciones de los alumnos y alumnas, para facilitar la resiliencia en el entorno escolar, se podrían mejorar los aspectos relacionados con sentirse miembros de la comunidad educativa, con tener oportunidades para desarrollar habilidades y destrezas y demostrar que pueden ser adultos y saber dónde pueden acudir para pedir ayuda en su entorno. Como señala la investigación, un pilar fundamental de resiliencia es que el alumnado se sienta parte del centro educativo y se le brinden oportunidades de participación significativa.

El modelo de Henderson; Milstein (2003) (Rueda de la resiliencia) destacado en la Tabla 1, es un buen marco de referencia que profesores y directivos pueden emplear para fomentar este aspecto en el contexto escolar y con ello la resiliencia de los estudiantes.

En definitiva, una escuela generadora de resiliencia hará que se desarrollen personas con capacidad para hacer frente a las adversidades de la vida y así promover una sociedad más comprometida, más inclusiva y más transformadora.

Referencias

Artuch, R. (2020). Resiliencia en la era 3.0 ¿Podemos adaptarnos positivamente a las situaciones adversas? En Ahedo, J.; Fuentes, J. L.; Caro, C. (Coords.). *Educación el carácter de nuestros estudiantes. Reflexiones y propuestas para la escuela actual* (pp. 71-87). Madrid: Narcea.

Artuch-Garde, R.; González-Torres, M. C.; de la Fuente, J.; Vera, M. M.; Fernández-Cabezas, M.; López-García, M. (2017). Relationship between Resilience and Self-regulation: A Study of Spanish Youth at Risk of Social Exclusion. *Frontiers in Psychology*, 8, 612. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00612>

Beltman S.; Mansfield C. F.; Wosnitza M.; Weatherby-Fell N.; Broadley T. (2018). Using Online Modules to Build Capacity for Teacher Resilience. En Wosnitza, M.; Peixoto, F.; Beltman, S.; Mansfield, C. (Eds.). *Resilience in Education* (pp. 237-253). Cham (Suiza): Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_14

Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA (USA): WestEd.

Bennegadi, R.; Cyrulnik, B. (2020). Impact COVID-19 and Mental Health. *World Social Psychiatry*, 2(2), 115-119. http://doi.org/10.4103/WSP.WSP_59_20

Bryce, C.; Ring, P.; Ashby, S.; Wardman, J. K. (2020). Resilience in the face of uncertainty: early lessons from the COVID-19 pandemic. *Journal of Risk Research*, 23(9), 1-8. <http://doi.org/10.1080/13669877.2020.1756379>

Clavel, J. G.; Javier, F.; Crespo, G.; Sanz, L.; Miguel, S. (2018). Factores que favorecen la resiliencia académica: un análisis a partir de los datos de PISA 2015 de los países GIP, 1-11.

Cleland, C.; McKimm, J.; Fuller, R.; Taylor, D.; Janczukowicz, J. (2020). Adapting to the impact of COVID-19: Sharing stories, sharing practice. *Medical Teacher*, 42(7), 772-775. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1757635>

Cyrulnik, B. (2020). Trauma y resiliencia. En Spiller, R.; Mahlke, K. Reinstädler, J. *Trauma y memoria cultural: Hispanoamérica y España* (pp.77-88). Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Day, C.; Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes*. Madrid: Narcea.

Artuch Garde, Raquel; González-Torres, María Carmen. (2021). Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 129-151. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17993>

de la Fuente, J.; Amate, J.; González-Torres, M. C.; Artuch, R.; García-Torrecillas, J. M.; Fadda, S. (2020). Effects of Levels of Self-Regulation and Regulatory Teaching on Strategies for Coping with Academic Stress, in Undergraduate Students. *Frontiers in Psychology*, 11(22), 1-16. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00022>

de la Fuente J.; Kauffman, D. F.; Dempsy, M. S.; Kauffman, Y. (2021). Analysis and Psychoeducational Implications of the Behavior Factor During the COVID-19 Emergency. *Frontiers in Psychology*, 12, 613881. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.613881>

de Vera García, V.; Gabari Gambarte, M. I. (2019). La resiliencia como factor protector del estrés crónico en docentes. *European Journal Investigation Health, Psychology and Education*, 9(3), 159-175. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i3.332>

Doll, B.; Brehm, K.; Zucker, K. (2014). *Resilient Classrooms. Second Edition: Creating Healthy Environments for Learning*. New York: Guilford Press.

Faur, P. (2019). *Psiconeurobiología de la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Feder, A.; Fred-Torres, S.; Southwick, S. M.; Charney, D. S. (2019). The Biology of Human Resilience: Opportunities for Enhancing Resilience Across the Life Span. *Biological Psychiatry*, 86(6). 443-453. doi: <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2019.07.012>

Fernández, A. (2013). Análisis de la resiliencia educativa de los estudiantes costarricenses con datos de la prueba de lectura de la evaluación pisa 2009. *Revista de Ciencias Económicas*, 31, 2, 75-99.

Forés, A.; Grané, J. (2008). *La Resiliencia: crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Global Education Cluster (2020). Regreso seguro a la escuela: una guía práctica <https://en.unesco.org/sites/default/files/regreso-seguro-a-la-escuela-guia-para-la-practica.pdf>

González-Torres, M. C.; Artuch-Garde, R. (2014). Resilience and Coping Strategy Profiles at University: Contextual and Demographic Variables. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 621-648. <http://doi.org/10.14204/ejrep.34.14032>

González-Torres, M. C. (2011). Hermanos resilientes: taller para afrontar problemas de manera positiva. En Lizasoain, O.; González-Torres, M. C.; Iriarte, C.; Peralta, F.; Sobrino, A.; Onieva, C. E.; Chocarro, E. (Eds.). *Hermanos de personas con discapacidad intelectual: Guía para el análisis de necesidades y propuestas de apoyo* (pp. 115-167). Logroño: Siníndice

Grané, J.; Forés, A. (2019). *Los patitos feos y los cisnes negros. Resiliencia y Neurociencia*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Artuch Garde, Raquel; González-Torres, María Carmen. (2021). Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 129-151. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17993>

Henderson, N.; Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Imber-Black, E. (2020). Rituals in the Time of COVID-19: Imagination, Responsiveness, and the Human Spirit. *Family Process*, 59(3), 912-921. <http://doi.org/10.1111/famp.12581>

Kaplan, H. B. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. En Glantz, M. D.; Johnson, J. L. (Eds.), *Longitudinal research in the social and behavioral sciences. Resilience and development: Positive life adaptations* (p. 17–83). Dordrecht (Holanda): Kluwer Academic Publishers.

Lerner, R.; Tirrell, J. M.; Dowling, E. M.; Geldhof, G. J.; Gestsdóttir, S.; Lerner, J. V.; King, P. E.; Williams, K.; Iraheta, G.; Sim, A.T. R. (2019). The End of the Beginning: Evidence and Absences Studying Positive Youth Development in a Global Context. *Adolescent Research Review*, 4, 1–14 <https://doi.org/10.1007/s40894-018-0093-4>

Martin, A. J.; Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its Psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>

Martin, A. J.; Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>

Masten, A. S.; Barnes, A. J. (2018). Resilience in Children: Developmental Perspectives. *Children*, 5(7) 1-16. <https://doi.org/10.3390/children5070098>

Masten, A. S.; Palmer, A. R. (2019). Parenting to promote Resilience in Children. En Bornstein, M. H. (Ed.). *Handbook of parenting*, 6. (pp. 425-458). London: Routledge.

McGinnis, D. (2018). Resilience, Life Events, and Well-Being During Midlife: Examining Resilience Subgroups. *Journal of Adult Development*, 25, 198–221. <https://doi.org/10.1007/s10804-018-9288-y>

OCDE (2011a). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. París: OCDE.

OCDE (2011b). *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School, PISA, OECD Publishing*. París: OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264090873-en>.

OCDE (2011c). *¿Cómo algunos estudiantes superan su entorno socioeconómico de origen? Pisa in Focus*. París: OCDE.

ONU (2015). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Artuch Garde, Raquel; González-Torres, María Carmen. (2021). Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 129-151. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17993>

PISA (2009). *Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II) y Against the Odds: Disadvantaged Students who Succeed in School*. Paris: OCDE.

Polizzi, C.; Lynn, S. J.; Perry, A. (2020). Stress and Coping in the Time of COVID-19: Pathways to Resilience and Recovery. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 59-62. <http://doi.org/10.36131/CN20200204>

Pozo-Rico, T.; Gilar-Corbí, R.; Izquierdo, A.; Castejón, J. L. (2020). Teacher Training Can Make a Difference: Tools to Overcome the Impact of COVID-19 on Primary Schools. An Experimental Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8633; <http://doi.org/10.3390/ijerph17228633>

Puig, G.; Rubio, J. L. (2015). *Tutores de resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Reghezza-Zitt, M.; Lhomme, S.; Provitolo, D. (2016). Defining Resilience: When the Concept Resists. En Reghezza, M.; Rufat, S. (Eds.). *Resilience Imperative Uncertainty, Risks and Disasters*. London (UK): ISTE Press – Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-1-78548-051-5.50001-2>

Román, F.; Forés, A.; Calandri, I.; Gautreaux, R.; Antúnez, A.; Ordehi, D.; Calle, L.; Poenitz, V.; Correa, K. L.; Torresi, S.; Barcelo, E.; Conejo, M.; Ponnet, V.; Allegri, R. (2020). Resiliencia en docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76-87. <http://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727>

Ruiz-Román, C.; Juárez Pérez-Cea, J.; Molina Cuesta, L. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: de lo individual a los contextos y relaciones socioeducativas. *Educatio Siglo XXI*, 38, 213-232. <https://doi.org/10.6018/educatio.432981>

Sanders, J.; Munford, R.; Thimasarn-Anwar, T.; Liebenberg, L. (2017). Validation of the Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28) on a Sample of At-Risk New Zealand Youth. *Research on Social Work Practice*, 27(7) 827-840. <https://doi.org/10.1177/1049731515614102>

Save the Children (2020). Aplicación de los 9 requisitos básicos para una participación ética y significativa de los niños y las niñas durante el COVID 19 https://resourcecentre.savethechildren.net/node/17555/pdf/spanish_9_requisitos_basicos_para_la_participacion_de_ninos_y_ninas_covid-19.pdf

Ungar, M.; Liebenberg, L. (2009). Cross-cultural consultation leading to the development of a valid measure of youth resilience: The international Resilience Project. *Studia Psychologica*, 51(2/3), 259-268.

Ungar, M. (2019). Designing resilience research: Using multiple methods to investigate risk exposure, promotive and protective processes,

Artuch Garde, Raquel; González-Torres, María Carmen. (2021). Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 129-151. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17993>

and contextually relevant outcomes for children and youth. *Child Abuse & Neglect*, 96, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104098>

Ungar, M.; Theron, L. (2020). Resilience and mental health: how multisystemic processes contribute to positive outcomes. *The Lancet Psychiatry*, 7(5), 441-448. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30434-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30434-1)

UNICEF (2020). ORIENTACIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y EL CONTROL DEL COVID-19 EN LAS ESCUELAS Anexo C: Salud mental y apoyo psicosocial https://inee.org/system/files/resources/ANEXO%20C_Salud%20Mental%20y%20Apoyo%20Psicosocial_0.pdf

Walsh, F. (2020). Loss and Resilience in the Time of COVID-19: Meaning Making, Hope, and Transcendence. *Family Process*, 59(3), 898-911. <https://doi.org/10.1111/famp.12588>

Zhou, K. (2016). *Non-cognitive skills: Definitions, measurement and malleability*. Background paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report. Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. Paris: UNESCO - UNESDOC Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245576>

Para saber más de las autoras...

Raquel Artuch Garde

Profesora en el Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad Pública de Navarra y Profesora-Tutora en el Centro Asociado UNED en Pamplona.

Ha sido docente en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y en la Universidad de Navarra.

Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Navarra.

Acreditada Contratada Doctor ANECA. Sexenio vivo reconocido CNEAI (2013-2018).

Cuenta con varias publicaciones científicas en revistas de prestigio.

Es investigadora en proyectos nacionales e internacionales subvencionados con fondos públicos.

Ha sido ponente en congresos nacionales e internacionales, jornadas y seminarios.

Ha realizado dos estancias de investigación en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Madrid) y en la Universidad de Talca (Chile).

Artuch Garde, Raquel; González-Torres, María Carmen. (2021). Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 129-151. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17993>

María Carmen González-Torres

Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Navarra. Su campo de investigación está relacionado con el estudio de variables motivacionales y afectivas que afectan al aprendizaje y rendimiento. Investigadora en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales sobre aprendizaje autorregulado y su enseñanza, educación del carácter y competencia social y cívica, promoción de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad intelectual, impacto de la discapacidad intelectual en los hermanos y resiliencia, entre otros. Ha publicado numerosos artículos, libros, capítulos de libros, y presentado comunicaciones en congresos nacionales e internacionales. Ha impartido también docencia en cursos de máster y de doctorado en otras universidades españolas y en México. Imparte cursos de formación de profesores y conferencias en numerosos centros escolares y universitarios de España, México, Portugal y Chile. Dirige Trabajos Fin de Grado, Fin de Máster y Tesis Doctorales. Actualmente participa en el proyecto de investigación *Effect of achievement emotions on the teaching-learning process and university students' health*. PGC2018-094672-B-I00.

Como citar este artículo...

Artuch Garde, Raquel; González-Torres, María Carmen (2021). Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 18, 129-151.

DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17993>

Artuch Garde, Raquel; González-Torres, María Carmen. (2021). Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 129-151. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17993>