

El análisis multinivel de los factores de riesgo y de protección para promover la resiliencia en el desarrollo

The multilevel analysis of risk and protective factors to promote resilience in development

Diego Gómez Baya

*Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación
Universidad de Huelva*

RESUMEN

El estudio de la salud y el bienestar en base al análisis de los factores de riesgo y de protección a lo largo del desarrollo ha ido ganando terreno en las últimas décadas. Recientemente desde la ciencia evolutiva se ha puesto el foco más que en el estudio del riesgo y la psicopatología, en la promoción de competencias y el desarrollo de la resiliencia. La resiliencia viene a ser la capacidad potencial o manifiesta de un sistema dinámico para adaptarse con éxito a los múltiples procesos y a las múltiples amenazas que pueden poner en peligro su funcionamiento, su supervivencia o su adecuado desarrollo. Dado que el individuo se encuentra inmerso y en interacción en diversos contextos sociales, muchos de estos procesos protectores son de carácter interactivo. Entre los modelos que han guiado la intervención que más evidencia han recogido en los últimos años, se encuentran la teoría del desarrollo positivo juvenil y el modelo de educación positiva. En estas intervenciones la construcción de competencias no sólo sirve para la promoción del bienestar, sino que también sirve para la prevención de problemas en el desarrollo.

PALABRAS CLAVE

riesgo; protección; desarrollo; resiliencia; bienestar.

ABSTRACT

The study of health and well-being based on the analysis of risk and protective factors throughout development has received greater attention in recent decades. Recently, developmental science has been more focused on the promotion of competences and the development of resilience than on the study of risk and psychopathology. Resilience is the potential or manifest capacity of a dynamic system to successfully adapt to multiple processes and threats that may endanger its functioning, survival, or proper development. Since the individual is immersed in and in interaction with various social contexts, many of these protective processes are interactive. Among the models that have guided intervention, the theory of positive youth development and the model of positive education have collected the most evidence in recent years. In these interventions, promoting competences not only serves to foment well-being, but also helps to prevent problems in development.

KEYWORDS

risk; protection; development; resilience; wellbeing.

Recibido: 30/09/2022; aceptado: 14/10/2022

Correspondencia: Diego Gómez Baya, Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación, Universidad de Huelva.

E-mail: diego.gomez@dpee.uhu.es

El estudio científico de la salud y el bienestar en base al análisis de los factores de riesgo y de protección a lo largo del desarrollo ha ido ganando terreno en las últimas décadas. Tras la inclusión en la definición de salud, de no sólo la ausencia de enfermedades y trastornos, sino también la presencia de bienestar, la promoción de la salud y del bienestar ha ido creciendo. Partiendo desde un enfoque biopsicosocial, los resultados en salud se analizan desde la interacción del individuo con el ambiente, atendiendo a los múltiples contextos en que se encuentra inmerso y que tienen una influencia a lo largo del ciclo vital (Masten, 2015; Rutter, 2006; Sroufe, 1997). Desde la teoría de los sistemas evolutivos relacionales, cada persona es un sistema, compuesto por características de tipo psicológico o biológico que le confieren vulnerabilidad o fortaleza, inmerso en otros sistemas con los que se encuentra en interacción a lo largo del tiempo (Lerner, Lerner, Bowers y Geldhof, 2015). Igualmente, cada grupo humano se entiende de manera sistémica, por ejemplo, la familia, la escuela, el grupo de iguales, el barrio, la comunidad, o la cultura (Masten, 2014). Desde una perspectiva evolutiva, el ser humano y todo grupo humano se encontraría en constante cambio y en interacción, con el objetivo de adaptarse de manera exitosa a su contexto de desarrollo (Rutter, 2012). La salud y el bienestar serían resultados del afrontamiento exitoso de las tareas adaptativas de cada momento vital, que le permitirían una adaptación a su contexto.

Esa perspectiva evolutiva viene a permitir el estudio de los problemas en la adaptación, pero también del afrontamiento exitoso, aten-

diendo a los sucesos que acontecen a lo largo del desarrollo, siendo cada etapa el resultado de las influencias presentes, pero también de las experiencias pasadas (Masten et al., 2004). Desde este planteamiento surgió la psicopatología del desarrollo, con el objetivo de examinar cómo los trastornos psicológicos surgen como consecuencias de la interacción entre vulnerabilidades individuales y factores de riesgo ambientales (Rutter, 2008). Si bien el foco de la investigación y de la intervención estuvo tradicionalmente centrado en la inadaptación y en el riesgo, las teorías más recientes han subrayado la necesidad de atender a los procesos positivos, a la resiliencia (Rutter, 2006). La resiliencia se refiere a la adaptación de un sistema dinámico para ajustarse con éxito a las perturbaciones que amenazan su funcionamiento o su desarrollo. La resiliencia, más que un proceso excepcional, que alcanzan algunas personas tan sólo, es un proceso muy presente y mayoritario (Masten, 2015). Los primeros trabajos de investigación, como los de Weiner en la isla de Kauai, observaron que a pesar de que los niños y niñas estaban sufriendo condiciones muy adversas para su desarrollo, no todos manifestaban síntomas desadaptativos, como problemas internalizantes o externalizantes (Rutter y Sroufe, 2000). Muchos de ellos mantenían un funcionamiento adaptativo, una buena salud mental y un buen ajuste escolar. De este estudio pionero se derivó el análisis de las características de los niños y las niñas que se mantenían resilientes, las características que les diferenciaban de aquéllos que sufrían trastornos o desarrollaban conductas de riesgo para su salud. En la misma línea, otros inves-

tigadores estudiaron el efecto de experiencias traumáticas de maltrato infantil o relacionadas con catástrofes naturales y guerras, como Rutter y Cicchetti (Cicchetti y Garmezy, 1993; Rutter, 2006). Del estudio de niños y niñas en riesgo surge el estudio científico de la resiliencia, centrado en los procesos adaptativos y los factores de protección, considerando la resiliencia como un mecanismo natural de adaptación a las dificultades y retos que cada etapa del desarrollo y que cada transición evolutiva trae (Fergus y Zimmerman, 2005).

Los estudios evolutivos, especialmente los que siguen un diseño longitudinal, han medido la adaptación al ambiente como el logro en las tareas que se esperan en las distintas edades de manera general (Werner, 2013). Cada etapa del desarrollo se caracteriza por una serie de tareas evolutivas que describen lo que la sociedad espera que esa persona pueda hacer a esa edad, y que describe su conducta adaptativa en el contexto (Gaspar de Matos, 2015; Masten, 2015; Mendoza Berjano, 2016). En la primera infancia, las tareas evolutivas que se esperan son establecer vínculos afectivos de apego con los cuidadores principales, aprender a sentarse y gatear, y comenzar a comunicarse con gestos y lenguaje. En la etapa preescolar, se espera que el individuo aprenda a andar y correr, se comunique con el lenguaje de su familia, siga instrucciones simples, aprenda a jugar con otros niños y comience a controlar su atención y sus impulsos. En la época escolar, se espera que el niño o la niña asista a las clases y sepa comportarse adecuadamente, aprenda a leer y escribir, se lleve bien con los otros niños, respete a los mayores y comience

a construir relaciones de amistad más cercanas. En la adolescencia también se describen una serie de tareas evolutivas en el camino hacia la etapa adulta, como adaptarse a los cambios madurativos, completar una transición exitosa hacia la escuela secundaria, seguir las leyes y reglas de la sociedad, formar relaciones de amistad estrechas, y comenzar a explorar la identidad, las relaciones románticas y el mundo laboral. Finalmente, en la adultez temprana, se espera que la persona haya alcanzado algún logro académico, haya logrado una comprensión coherente de sí mismo, haya formado una relación romántica, contribuya a su familia mediante el trabajo en casa o en la comunidad, desarrolle una carrera profesional, forme una familia y comience a comprometerse comunitariamente.

La resiliencia viene a ser la capacidad potencial o manifiesta de un sistema dinámico para adaptarse con éxito a los múltiples procesos y a las múltiples amenazas que pueden poner en peligro su funcionamiento, su supervivencia o su adecuado desarrollo (Masten y Barnes, 2018). La perspectiva de los sistemas evolutivos presenta ocho principios básicos de la resiliencia (Masten, Lucke, Nelson y Stallworthy, 2021): a) el desarrollo y la adaptación humanas, tanto en contextos de bajo como de alto riesgo, suceden a través de las interacciones continuas entre distintos niveles de funcionamiento dentro de los propios individuos y entre los individuos y sus contextos; b) muchos sistemas interactivos dan forma al curso del desarrollo y a los procesos implicados en la resiliencia; c) la capacidad de adaptación tiene que ser conceptualizada a varios niveles; d)

la capacidad de adaptación en circunstancias desafiantes depende de muchos sistemas en interacción; e) la resiliencia manifiesta emerge de muchos sistemas en interacción y refleja tanto el contexto actual como la historia de la propia persona; f) los sistemas se organizan a sí mismos y se autorregulan con propiedades emergentes que no se pueden explicar desde bajos niveles de análisis; g) la resiliencia es dinámica y cambiante, porque los sistemas implicados en la capacidad de adaptación se encuentran en constante cambio y adaptación; h) la resiliencia, potencial o manifiesta, no debe considerarse como un rasgo estático, aunque algunos rasgos pueden estar afectando a la resiliencia.

La resiliencia parte del reconocimiento de una multitud de respuestas posibles ante las mismas experiencias (Masten et al., 1999). Desde el estudio de la resiliencia, comprender los mecanismos que subyacen a esta variabilidad de los resultados nos arrojaría luz para entender los procesos causales subyacentes, y de esta manera obtener implicaciones prácticas para el diseño de estrategias de intervención con respecto tanto a la prevención como el tratamiento. La resiliencia se presenta como un concepto interactivo que requiere del análisis de la interacción de factores de riesgo y de protección a lo largo del ciclo vital y en diferentes niveles (Masten y Cicchetti, 2016). Esta interacción entre el individuo y el ambiente a lo largo del desarrollo se ha estudiado también desde la epigenética. Siguiendo a Rutter, la experiencia que a lo largo del desarrollo tenga el individuo en su contexto puede moldear la transcripción genética. A su vez, también la

persona influye en su contexto y lo altera para satisfacer sus necesidades. Así, el desarrollo se explica como la interacción entre los genes y el ambiente.

El estudio de la resiliencia ha tenido dos enfoques tradicionales (Masten, 2015). Por un lado, el enfoque de caso comenzó con el estudio de sujetos o grupos que habían mostrado conductas de éxito a pesar de haber sufrido condiciones de vida adversas o experiencias traumáticas. Por otro lado, el enfoque de variables examina cómo los resultados positivos de la resiliencia son consecuencia de los efectos que presentan los distintos factores de riesgo o los distintos activos a lo largo del desarrollo en diferentes niveles de análisis. Desde esta perspectiva se ha observado la equifinalidad y la multicausalidad (Cicchetti y Rogosh, 1996). Así, diferentes factores pueden estar explicando resultados semejantes o un mismo factor puede explicar distintas consecuencias en el desarrollo. Para entender cómo estas variables interactúan a lo largo del desarrollo se establecen modelos de análisis que analizan el papel mediador o moderador de los diferentes factores (Masten y Cicchetti, 2016). La mediación hace referencia a aquellos mecanismos a través de los cuales un factor produce los resultados positivos, por ejemplo, un apego seguro favorece la resiliencia mediante la construcción de una autoestima positiva. Por su parte, la moderación se refiere a cómo una variable puede condicionar el efecto que un factor tiene sobre la resiliencia. Así, por ejemplo, los apoyos que pueden ser efectivos para la promoción de la actividad física entre los chicos pueden no ser los mismos (más centrados en la competición

y en el logro) que entre las chicas (con motivos más centrados en las relaciones interpersonales). Otro concepto clave en el estudio de la resiliencia ha sido el de las cascadas evolutivas. En los últimos años han aparecido algunas evidencias de cascadas evolutivas en distintos dominios y niveles de la función adaptativa. Según Masten y Cicchetti (2010), las cascadas evolutivas hacen referencia a los cambios progresivos que acontecen en los sistemas, como resultado de las complejas interacciones multinivel, que presentan efectos acumulativos en el curso del desarrollo de los sistemas. Estos efectos comenzaron a estudiarse respecto a la etiología y el curso de desarrollo de las psicopatologías, pero también se está trabajando desde la perspectiva del desarrollo de la competencia. Así, la teoría de la resiliencia ha subrayado además los caminos de adaptación favorables a lo largo del tiempo.

Recientemente desde la ciencia evolutiva se ha puesto el foco más que en el estudio del riesgo y la psicopatología, en la promoción de los factores de protección, el desarrollo de la resiliencia, y en la promoción del bienestar. El estudio pionero de Garmezy (1993), el proyecto Competencia, tenía como objetivo el estudio de manera longitudinal de las características positivas, especialmente relacionadas con tareas vitales como el amor, el trabajo o el juego, como factores protectores frente al desarrollo de trastornos psicológicos en niños en alto riesgo por tener historia familiar de psicopatología, pobreza o violencia. Tras descubrir en esta investigación cómo gran parte de estos niños no manifestaba resultados negativos y mostraban resiliencia, se comenzó a estudiar

con más frecuencia las competencias que los riesgos, y se incluyeron muestras normativas de niños escolarizados, además de muestras de niños con alto riesgo. En este sentido, Masten (2015) define así la resiliencia como un mecanismo normativo, como una magia ordinaria (*ordinary magic*, en inglés), que exhiben la mayor parte de las personas que muestran conductas adaptativas a pesar de vivir circunstancias estresantes. Esta autora centró el estudio de la resiliencia en los sistemas o contextos adaptativos para el desarrollo, tanto a nivel del propio niño/a, como de la familia, la escuela, la sociedad o la cultura. Los factores de protección, también denominados recursos o activos, son correlatos y predictores positivos de resultados adaptativos. Asimismo, los factores de protección también sirven como moderadores del riesgo o la adversidad, disminuyendo la probabilidad de inadaptación. Entre los procesos promotores del bienestar de carácter psicológico se encuentran el amor y la seguridad afectiva, la motivación de logro y la autoeficacia, la inteligencia y la capacidad para resolver problemas, la autorregulación, la capacidad para encontrar sentido y propósito, y tener una perspectiva positiva sobre uno mismo y sobre el futuro.

Dado que el individuo se encuentra inmerso y en interacción en diversos contextos, muchos de estos procesos protectores son de carácter interactivo (Masten y Cicchetti, 2016). La teoría de los sistemas evolutivos relacionales subraya que el contexto social juega un papel crucial en las interacciones que dan forma al desarrollo. Siguiendo la clasificación de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner y Morris, 1998),

los sistemas que constituyen el microsistema tienen un efecto muy cercano y directo en el desarrollo del niño, de la niña y del adolescente. Los individuos forman asimismo parte de estos contextos en los que influyen a la vez que reciben influencia. La perspectiva sistémica posibilita comprender el desarrollo humano desde el papel que se tiene en cada contexto y las interacciones que se establecen dentro de cada contexto. El entorno familiar ha sido uno de los sistemas protectores más estudiados, identificando los estilos de apego, las competencias parentales o los estilos educativos que resultan más protectores del desarrollo infantil (Rutter, 1999). Las familias deben procurar seguridad emocional y sentimiento de pertenencia, apoyar el aprendizaje, la exploración, la autoeficacia, y el desarrollo social en otros contextos (Walsh, 2016). En la línea del desarrollo de competencias surge el modelo de parentalidad positiva, que tan buenos resultados ha obtenido también en España (Rodrigo et al., 2015). Otro contexto clave para entender el desarrollo infantil y para llevar a cabo programas de promoción de la salud y del bienestar es la escuela o el instituto. La Figura 1 presenta una adaptación del modelo ecológico de Bronfenbrenner realizada por la profesora Masten (2015), en la que se señalan las influencias directas e indirectas para el desarrollo infantil de los contextos en que se integra.

En la mayor parte de las sociedades, los sistemas educativos juegan un papel de enorme importancia para el desarrollo infantil. La escuela es el sistema organizado fuera de su familia en el que los niños y niñas pasan más tiempo a lo largo de la infancia y la adoles-

encia. Las escuelas tienen múltiples papeles a la hora de alimentar la resiliencia infantil y adolescente (Gillham et al., 2013). Las escuelas están encargadas de desarrollar las competencias que requiere la sociedad en cada momento histórico. Entre estas competencias se encuentran muchas destrezas psicológicas que aumentan la resiliencia, como habilidades de autocontrol y de resolución de problemas. En la escuela se adquieren la información y los valores importantes para la cultura y la vida en comunidad, además de las destrezas de lectura y matemáticas. Puede asimismo aportar buenos modelos adultos de rutinas, alimentación y cuidado de la salud, además de brindar oportunidades para el desarrollo vocacional. Las escuelas más efectivas reúnen características parecidas a las familias más efectivas en la construcción de la resiliencia, es decir, reúnen una atmósfera cálida y de apoyo, reglas y estructura, altas expectativas, y un fuerte liderazgo. Pero además de las características que pueden tener estos entornos educativos y del aprendizaje de carácter académico, que confieren resiliencia también, la escuela puede ser el entorno en el que llevar a cabo programas de intervención, ya sea dentro del horario escolar como de carácter extracurricular. En esta línea surgen los programas de educación positiva, que pretenden promocionar el bienestar mediante el uso y el desarrollo de las fortalezas psicológicas.

Se han desarrollado diversos paradigmas para orientar las intervenciones escolares para la promoción de la resiliencia. Hasta la fecha han obtenido evidencia científica algunos programas preventivos, como Penn Resilien-

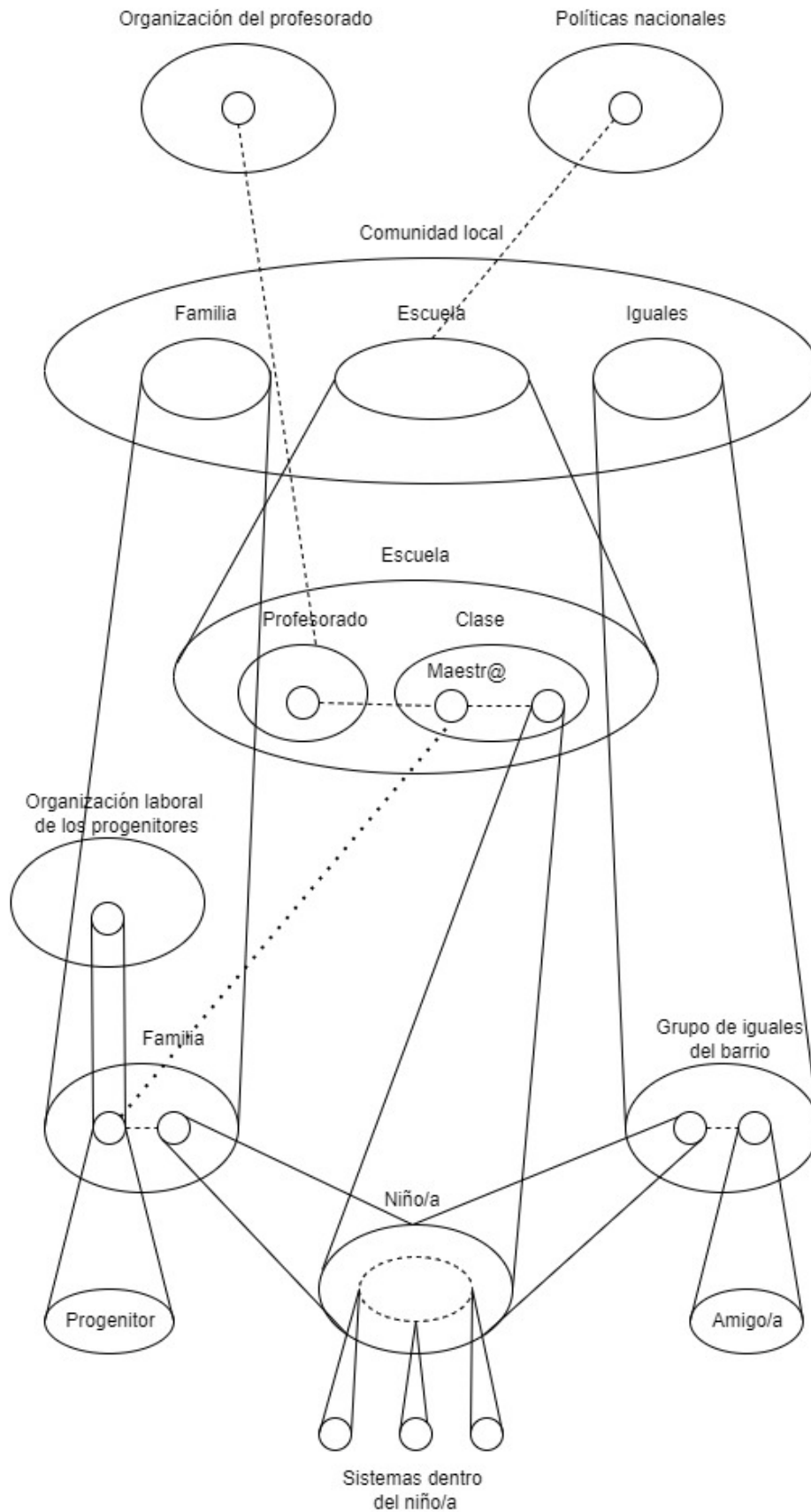


Figura 1: Modelo ecológico, adaptado de Masten (2015), que fue adaptado a su vez de Bronfenbrenner.

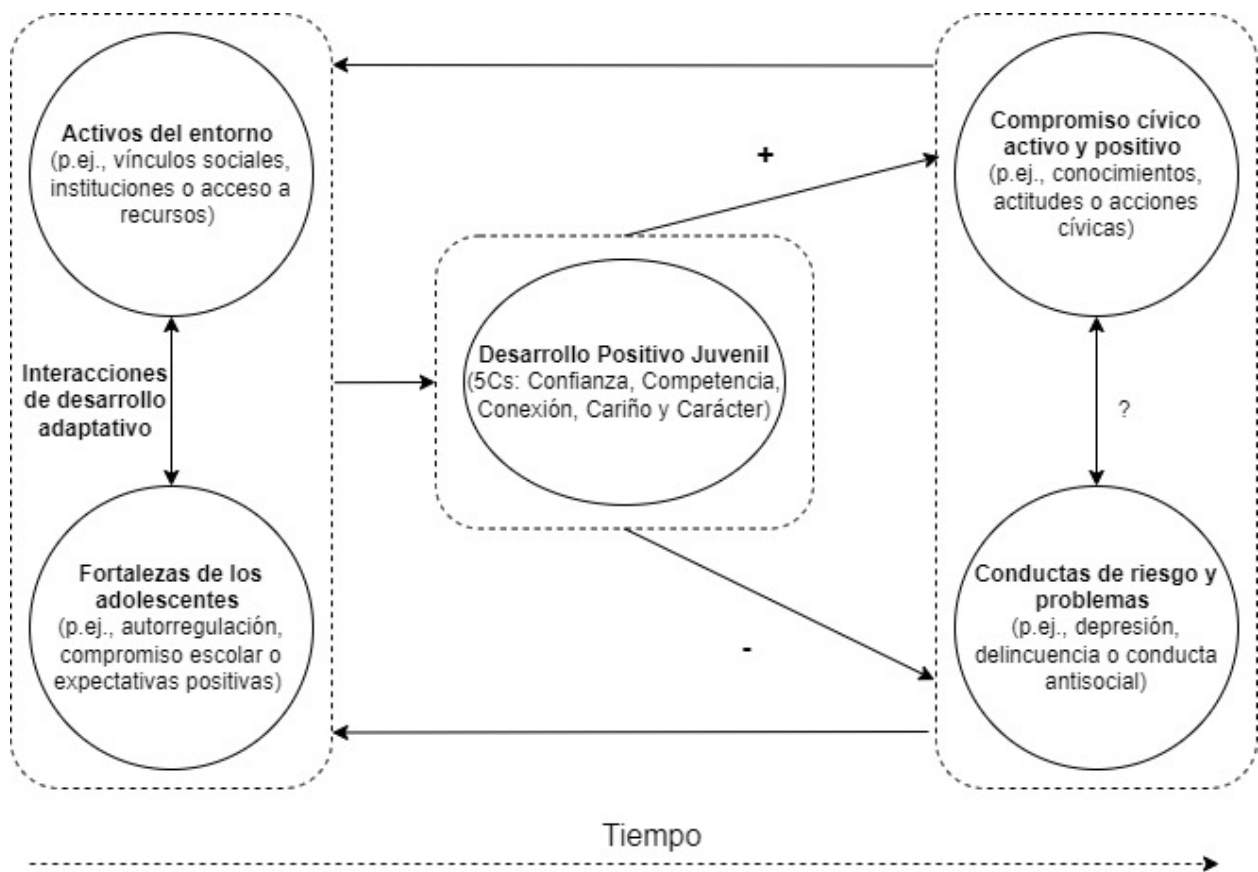


Figura 2: El desarrollo positivo juvenil dentro de la teoría de los sistemas evolutivos relacionales (adaptado de Lerner et al., 2015).

cy Program, para prevenir la depresión en la adolescencia, pero también otros programas basados en el desarrollo de competencias (Seligman et al., 2009). Desde el modelo del aprendizaje socioemocional, se han desarrollado intervenciones inspiradas en el modelo CASEL (Weissberg, Durlak, Domitrovich y Gullotta, 2015), que propone el desarrollo de habilidades sociales y emocionales como la autoconciencia, la autorregulación, la toma de decisiones responsables, las habilidades relacionales y la conciencia social. Estos programas han resultado eficaces a largo plazo para mejorar las actitudes hacia uno mismo y hacia la escuela, para mejorar las conductas prosociales, para prevenir los problemas de conduc-

ta y los problemas emocionales, y para mejorar el rendimiento académico (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011). Otro paradigma basado en la promoción de resultados positivos es el modelo del desarrollo positivo juvenil, especialmente dirigido a adolescentes y a adultos emergentes. Desde este modelo se trabaja para el desarrollo de las 5Cs, que son la confianza, la competencia, la conexión, el cariño y el carácter (Lerner et al., 2011). A su vez, la promoción de estas dimensiones tiene como consecuencia la emergencia de un sexto resultado, que es la contribución, hacia uno mismo y hacia los demás, como la familia, los amigos, la escuela, el barrio o la comunidad. Estas intervenciones han mostrado eficacia para prevenir

los problemas de conducta y los síntomas depresivos, así como para mejorar las 5Cs de desarrollo positivo y los niveles de contribución (Ver Figura 2; Gomez-Baya, Gaspar de Matos y Wium, 2021; Lerner et al., 2011; Lerner et al., 2015; Taylor, Oberle, Durlak y Weissberg, 2017). Si bien estos modelos se centran en desarrollar competencias entre el alumnado, otros enfoques han tenido como objetivo promover la resiliencia entre los profesores, dado que el estrés y *burnout* de los docentes influye en su desempeño, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en el clima escolar que se genera (Kangas-Dick y O'Shaughnessy, 2020).

De manera más general ha surgido recientemente una aplicación de la psicología positiva al contexto educativo, la educación positiva (Norris y Seligman, 2015). La educación positiva pretende integrar la educación tradicional, centrada en lograr competencias académicas, con la promoción del bienestar. Esta promoción del bienestar dentro de las escuelas está justificada tanto por los beneficios que sentirse bien tiene para mejorar el ajuste escolar como por los resultados esperados para la salud mental, como mejorar el bienestar psicológico y prevenir problemas emocionales (Gomez-Baya y Gillham, 2019; Waters y Loton, 2019). Dentro de este enfoque de la educación positiva, destacan especialmente los modelos integrales de intervención en los que la educación positiva acontece en todo el centro escolar, transmitiéndose de manera explícita en sesiones concretas, pero también de manera implícita en el quehacer diario dentro del centro (White, 2016). En estas intervenciones, los docentes y otros profesionales del centro reci-

ben una formación específica para construir en el centro un clima de promoción del bienestar. La promoción del bienestar dentro de la educación positiva se entiende dentro del modelo PERMA de bienestar psicológico (Seligman, 2018), donde se trabaja para el desarrollo de emociones positivas, compromiso, buenas relaciones con los demás, propósito y logro. A este modelo, se le han sumado medidas para la promoción de estilos de vida saludables dentro del contexto escolar (Kern, Waters, Adler y White, 2016). Para conseguir estos resultados en bienestar, la educación positiva plantea el uso y el desarrollo de las fortalezas del carácter (Peterson y Seligman, 2004), como mecanismos o caminos que llevan hacia el bienestar, integrando así las concepciones eudaimónica y hedónicas del bienestar (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009).

A modo de conclusión, se ha podido observar que en estas intervenciones la construcción de competencias en el desarrollo no sólo sirve para la promoción del bienestar, sino que también sirve para la prevención de problemas emocionales (como la ansiedad o la depresión), los problemas externalizantes (como la conducta agresiva o el consumo de sustancias), así como problemas de tipo académico (Guerra y Bradshaw, 2008). De esta manera, la integración de promoción y de prevención como dos caras de la misma moneda responde a este enfoque positivo de la resiliencia en el que se promueve la conducta adaptativa ante las dificultades o los cambios que acontecen de manera normativa o no normativa en el desarrollo.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. En R. Lerner (Vol. Ed.) *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). New York: John Wiley.
- Cicchetti, D., & Garmezy, N. (1993). Prospects and promises in the study of resilience. *Development and Psychopathology*, 5(4), 497-502.
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8(4), 597-600.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Gaspar de Matos, M. (2015). *Adolescentes, navegação segura por águas desconhecidas*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56(1), 127-136.
- Gillham, J. E., Abenavoli, R. M., Brunwasser, S. M., Linkins, M., Reivich, K. J., & Seligman, M. E. P. (2013). Resilience education. En S. A. David, I. Boniwell, & A. C. Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 609-630). Oxford: Oxford University Press.
- Gomez-Baya, D., Gaspar de Matos, M., & Wiium, N. (2021). Positive youth development and subjective happiness: examining the mediating role of gratitude and optimism in Spanish emerging adults. In R. Dimitrova & N. Wiium, *Handbook of Positive Youth Development* (pp. 187-202). Springer.
- Gomez-Baya, D., & Gillham, J. E. (2019). Positive Education: Promoting Well-Being at School. In J.A. Muñoz-Velazquez & C. Pulido (Eds.), *The Routledge Handbook of Positive Communication* (pp. 327-337). Routledge.
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1-17.
- Kangas-Dick, K., & O'Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 131-146.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262-271.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E., & Geldhof, G. J. (2015). Positive youth development and relational developmental systems. En W. F. Overton & P. C. Molenaar (Eds.), *Theory and method. Volume 1 of the handbook of child psychology and developmental science* (pp. 607-651). Hoboken: Wiley.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., ... & Napolitano, C. M. (2011). Positive youth development: Processes, programs, and problematics. *Journal of Youth Development*, 6(3), 38-62.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20.
- Masten, A. S. (2015). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: Guilford Publications.
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 5(7), 98-114.
- Masten, A.S., Burt, K.B., Roisman, G.I., Obradovic', J., Long, J. D., & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Developmental Psychopathology*, 6, 1071-1094.
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(3), 491-495.
- Masten, A., & Cicchetti, D. (2016). Resilience in development: Progress and transformation. En D. Cicchetti (Ed.), *Developmental*

- psychopathology* (pp. 271–333). New York: Wiley.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Raimarz, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology, 11*, 143–169.
- Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in development and psychopathology: multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology, 17*, 521–549.
- Mendoza Berjano, R. (2016). *La adolescencia como fenómeno cultural: lección inaugural curso académico 2008-2009*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Norrish, J. M., & Seligman, M. E. (2015). *Positive education: The Geelong grammar school journey*. Oxford: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Rodrigo López, M. J., Máiquez Chaves, M. L., Martín Quintana, J. C., Byrne, S., & Rodríguez Ruiz, B. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy, 21*(2), 119–144.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*(1), 1–12.
- Rutter, M. (2008). Developing concepts in developmental psychopathology. En J. J. Hudziak (Ed.), *Developmental psychopathology and wellness: Genetic and environmental influences* (pp. 3–22). New York: American Psychiatric Publications.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology, 24*(2), 335–344.
- Rutter, M., & Sroufe, L. A. (2000). Developmental psychopathology: Concepts and challenges. *Development and Psychopathology, 12*(3), 265–296.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology, 13*(4), 333–335.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293–311.
- Sroufe, L. A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology, 9*(2), 251–268.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 5*, 15–28.
- Walsh, F. (2016). Family resilience: a developmental systems framework. *European Journal of Developmental Psychology, 13*(3), 313–324.
- Waters, L., & Loton, D. (2019). SEARCH: A meta-framework and review of the field of positive education. *International Journal of Applied Positive Psychology, 4*(1), 1–46.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). New York: Guilford.
- Werner, E. E. (2013). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 87–102). New York: Springer Science.
- White, M. A. (2016). Why won't it stick? Positive psychology and positive education. *Psychology of Well-being, 6*(1), 1–16.

