



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Tesina

Tutor Resiliente en la Escuela Primaria

Que para obtener el título de
Licenciada en Psicología

Presenta

Ela Gabriela Avalos Aguilar

Asesor

Lic. Jorge Montoya AVECÍAS

Dictaminadores

Mtro. Isaac Pérez Zamora
Mtra. Angela María Hermosillo García

Como parte del 8°. Seminario de Titulación:
Psicología en Crisis, Emergencias y Desastres

Tlalnepantla, Edo. de México
Junio, 2007





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*“La memoria
del corazón elimina los malos recuerdos y
magnifica los buenos,
y gracias
a ese artificio
logramos
sobrellevar el pasado”*

Gabriel García Márquez

Árbol de la esperanza mantente firme

Frida Kahlo



Ela Gabriela Avalos Aguilar

Agradecimientos

Durante mucho tiempo pensé en escribir estas palabras, hay muchas personas que durante un tiempo de la vida nos cruzamos y fueron de gran influencia. No quisiera olvidar mencionar los nombres porque de corazón no hay voz para mencionarlos y agradecerles.

A:

JORGE Y HERMILA

...la vida pero sobretodo el amor

JORGE, OLIVIA Y JULIO

...compañeros de infancia, amigos mas que hermanos

HANNA ITZEL, VALENTINA Y (EMILIO)

... la esperanza del futuro

ÁNGELA Y JOSÉ MARIA; ALTAGRACIA Y NICOLÁS
...el inicio de la gran familia.

FRANCISCO

...el adiós que no quiere decirse

MARGARITA, TOÑA, TERE

... la amigas en el trabajo, maestras de la amistad.

SABINO

...por formar una familia y el amor de un gran hombre.

Reconocimientos



UNAM-FES IZTACALA

... por mi formación profesional

CEPPSTUNAM

...el desarrollo profesional

JORGE MONTOYA AVECÍAS
por su asesoramiento y motivación.

GABRIELA FOUILLOUX MORALES
.. por su atención al seguimiento de este proyecto.

ALUMNOS DE CEPPSTUNAM
... por el espacio del tiempo donde aprendí a ser maestra.

Índice



AGRADECIMIENTOS	III
RECONOCIMIENTOS	IV
ÍNDICE	V
RESUMEN	VI
INTRODUCCIÓN	VII
CAPÍTULO I. SITUACIÓN ACTUAL DE LA ESCUELA PRIMARIA	
1.1 LOS CONTENIDOS	3
1.2 LA ESCUELA	12
1.3 LOS ALUMNOS.	15
CAPÍTULO II. DESARROLLO DE LA RESILIENCIA EN LA INFANCIA	
2.1 RESILIENCIA EN LA INFANCIA	21
2.2 FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN	26
2.3 CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO RESILIENTE	40
2.4 TUTOR RESILIENTE	44
CAPÍTULO III. PROPUESTA “PROMOCIÓN DE HABILIDADES RESILIENTES PARA EL PROFESOR: TUTOR RESILIENTE”	
3.1 JUSTIFICACIÓN	47
3.2 SUGERENCIAS	49
3.3 ACTIVIDADES	51
3.4 ACTIVIDADES PARA EL AULA	54
CONCLUSIONES	64
BIBLIOHEMEROGRAFÍA	68
APÉNDICES	74

Resumen



La Resiliencia es un concepto en metalurgia que designa la capacidad de un cuerpo para resistir una tensión sin quebrarse. En las ciencias sociales, en particular en la Psicología, la Resiliencia se entiende como la capacidad que tienen los seres de reaccionar y recuperarse ante situaciones adversas o en extremo traumáticas, saliendo fortalecidos, para afrontar creativa y optimistamente la vida (Montoya, 2006). En esta tesina en el capítulo 1, se realiza una revisión puntual sobre la situación que guarda la Escuela primaria desde mi experiencia de 12 años de labor docente, algunas reformas dentro de la Secretaria de Educación Pública y la propuesta de trabajo por competencias para el desarrollo de contenidos en la primaria. Se vislumbra el contexto de la escuela con sus elementos claves: la institución –incluye sus instalaciones-, los niños en la escuela primaria y se desarrollo, el profesor sus roles y perfiles tradicionales y actuales. Se hace énfasis en los alumnos, su desarrollo y la importancia de un tutor Resiliente en la vida académica y formativa. Para el Capítulo 2, se contextualiza la primera infancia dentro del enfoque Resiliente y sus implicaciones en la práctica docente: tutor. Se presenta también la investigación documental sobre la resiliencia en general y en particular en la infancia. Se describen los factores de riesgo y protección que pueden considerarse en la primera infancia y la escuela; y finalmente se presentan los factores resilientes que pueden promoverse desde el salón de clase por el profesor. Para el Capítulo 3., se presenta la propuesta “Promoción de Habilidades Resilientes para el Profesor: Tutor Resiliente” con argumentos teóricos, prácticos y metodológicos que fundamentan la creación de la estrategia dirigida a los profesores de primaria, para conocer e identificar los factores resilientes en su quehacer. Se comentan los principales alcances y límites de la propuesta para que los profesores se conviertan en tutores Resiliente. Y se enumeran actividades para los docentes, que les dotarán de habilidades para promover los factores resilientes en los niños.

Introducción



Es común en estos días, hablar de situaciones de riesgo, vulnerabilidad, estrés, suicidio, delincuencia organizada, adicciones, depresión, problemas emocionales, etcétera. Es también muy común, que quienes nos dedicamos a la psicología estemos a la expectativa de los avances teóricos, metodológicos y prácticos de la investigación de estos constructos psicológicos. Las necesidades de explicación de un fenómeno psicológico van en diferentes sentidos, desde los que se quedan con una explicación meramente positivista, hasta los que buscan nuevas formas de dar cuenta de su realidad –escépticos-. Cada explicación tiene un nivel y un cimiento propio. La explicación del sentido común, la del método científico, la explicación mágica y religiosa, entre otras, permite a los seres humanos encontrar sentido de las cosas que nos rodean (Montoya, 2006)

En Psicología las tendencias y posturas psicológicas, también buscaron por muchos años representar contundentemente la cima de las explicaciones. En la actualidad, los profesionales para la infancia de todo el mundo, han reconocido que las concepciones holísticas tienen muchas más ventajas para su labor que otras, desde cualquier ángulo. En estos contextos sociales es importante rescatar todas las técnicas de investigación-acción que logren intervenir en fenómenos clásicos como las adicciones en los niños, el abandono, la depresión, la autoestima, y hasta los nuevos como la resiliencia que es el tema que nos ocupa.

Resiliencia es un término aparentemente nuevo en el campo de las ciencias sociales, tiene su origen en el idioma latín, en el vocablo “resilio”, que significa *volver atrás*, volver de un salto, rebotar (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997); originalmente se adoptó de la física, y se entiende como la capacidad que *tiene un cuerpo físico de recobrar su forma original, después de estar sometido a altas presiones* (Cerisola, 2004). Desde el punto de vista psicosocial, se le entiende como la puesta en marcha de

estrategias de afrontamiento efectivas que puede hacer una persona ante eventos de la vida estresantes, severos y acumulativos (Cyrułnik, 2003).

La *resiliencia* es la capacidad de tener un desarrollo sano en ambientes adversos o insanos. Por su parte, Manciaux (2001), la ha definido como la capacidad de un sujeto para superar circunstancias de especial dificultad, gracias a sus cualidades mentales, de conducta y de adaptación, es decir, no solo se limita al desarrollo sano y efectivo de las personas, a pesar de vivir en un ambiente adverso, sino que también hace referencia a las fortalezas personales con las que puede contar un individuo para salir bien librado de una situación estresante. Así mismo, habla de la capacidad de una persona o grupo para desarrollarse bien, para además, seguir proyectándose en el futuro, a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves. Resaltando además, que a pesar de haber atravesado por un evento traumático, se pueda tener una proyección positiva para el futuro y poder cumplir también, con las expectativas de vida que pudieran tenerse planeadas.

Barudy y Dantagnan (2005), hacen especial énfasis en que la *resiliencia* es el resultado de una interacción entre el niño y su ambiente, es decir, que esta capacidad va desarrollándose conforme el niño atraviesa por distintas experiencias adversas que pueden interferir con un desarrollo positivo, así, que de acuerdo con Manciaux (2001), el individuo hace uso de sus recursos personales, para salir airoso de las vivencias negativas por las que atraviesa, y así mostrar conductas resilientes y tener un óptimo desarrollo.

La *resiliencia*, por tanto es aquella capacidad que desarrollan algunas personas para superar las situaciones adversas de su vida y transformarse positivamente, de tal forma que logran cumplir con sus expectativas de vida, tener una buena proyección hacia el futuro y ser competentes en ambientes óptimos.

Manciaux, (2001. En Vanistendael y Lacomte, 2003) menciona que la *resiliencia* puede ser tan antigua como la humanidad, algunos terapeutas, hace años, ya habían

observado en sus pacientes, *características resilientes*, solo que no tenían la palabra correcta para referirse a tal fenómeno, pues es más fácil fijarse en una persona con dificultades como depresión, drogadicción, etcétera; que en una persona “normal”, lo cierto es que la *resiliencia* hace referencia a una tendencia de “ir hacia delante”, no se limita solo a la capacidad de resistir, sino que también permite la construcción, incluso, la reconstrucción de la persona para enfrentar con mayor eficacia situaciones adversas en un futuro.

Cyrułnik (2003a) hace referencia a que la persona puede aprovechar la experiencia negativa como una oportunidad de crecimiento; de aquí que la persona puede lograr transformarse, y tener una buena proyección hacia el futuro. El concepto de *vulnerabilidad* se ha propuesto como una característica opuesta a la *resiliencia*, ya que indica la imposibilidad o dificultad de recuperación frente a una situación que ejerce presión, así mismo *invulnerabilidad* se entiende como el desarrollo de personas sanas en circunstancias insanas, es decir, una inmunidad relativa a eventos de vida estresantes, la resistencia al estrés, o *invulnerabilidad* no se considera como una cualidad fija e inmovible, sino, como un elemento que varía a través del tiempo y con las circunstancias vitales, lo que llevó a preferir el término de *resiliencia*.

La *vulnerabilidad* hace referencia a que todos estamos expuestos a sufrir eventos estresantes, pero no siempre se tiene la capacidad de enfrentarlos de una forma positiva y constructiva, ya que la resistencia a enfrentar una situación estresante puede variar según la edad, o la etapa de la vida en la que se encuentra una persona.

Manciaux (2001) menciona que la *resiliencia* nunca es lograda para siempre, sino que es una capacidad que resulta de un proceso dinámico, evolutivo, en que la importancia de un trauma, puede superar los recursos del sujeto, varía según las circunstancias, la naturaleza del trauma, el contexto, la etapa de la vida, y la eficacia de los recursos personales del individuo. La *resiliencia* se puede adquirir, y los educadores, como agentes de cambio, pueden estimular la fortaleza de los niños, ya que no se nace

resiliente, ni se adquiere naturalmente en el desarrollo, sino, que depende de ciertas cualidades del proceso interactivo del sujeto con otras personas y su ambiente.

Se han mostrado personas que a pesar de haber crecido en condiciones adversas, logran ser competentes en diferentes dominios y presentan características que los igualan con personas que provienen de ambiente más prósperos. Los individuos con personalidad resiliente se destacan por poseer un alto nivel de competencia en distintas áreas, ya sea intelectual, emocional, tienen buenos estilos de enfrentamiento, motivación al logro, autoestima, autonomía e independencia, además puede observarse un mayor sentido de compromiso, están más abiertos al cambio y tienen la capacidad de interpretar experiencias estresantes y dolorosas como una parte más de la existencia (Hardiness, 2004).

Las personas resilientes se caracterizan por tener mejores niveles anímicos, son más estables en la adultez, tienen una mayor capacidad para asignarles sentido a las experiencias de sufrimiento, poseen un mejor control de impulsos de agresión y tienen mejores habilidades sociales; a nivel social y familiar, tienen menos estresores ambientales, mayor apoyo emocional, relaciones más satisfactorias y una red de apoyo de mejor calidad.

Munitst (1998) considera que los jóvenes resilientes responden más al contacto con otros seres humanos y generan más respuestas positivas en las otras personas, además son activos, flexibles y adaptables, pueden comunicarse con facilidad y tener comportamientos prosociales.

Ser resiliente es hacerse responsable de lo que nos pasa y también, ser conscientes de nuestros derechos y obligaciones frente a nuestra vida y nuestra comunidad. Las personas que han desarrollado competencias resilientes deben buscarle un sentido a las cosas “terribles”, y no verse como víctimas, deben crear, a través del sufrimiento, del estrés y del cambio, elementos positivos que pueden tener significado para sí mismos y

para los demás. Se debe tratar de encontrar un sentido a la vida, a pesar de las experiencias negativas.

Vanistendael y Lecomte (2003), afirman que ser resiliente no significa recuperarse, sino crecer hacia algo nuevo; volver a un estado inicial, es ahora imposible, más bien, hay que saltar adelante, abrir puertas sin negar el pasado doloroso, pero superándolo, así pues, la resiliencia lleva a una metamorfosis del individuo. Salir transformado, aprovechar la experiencia adversa, y crecer; saltar hacia adelante, a algo nuevo.

Las *redes de apoyo informales* (parientes, amigos, maestros), y sobre todo, la aceptación incondicional del niño al menos por una persona significativa, la capacidad de encontrar un sentido a la vida, las aptitudes sociales y resolutivas que permitan la sensación de tener cierto control sobre la propia vida, la autoestima o concepción positiva de uno mismo y el desarrollo del sentido del humor.

Actualmente, la mayoría de los jóvenes no tienen la fortuna de poder cubrir las características antes mencionadas para tener un óptimo desarrollo, sino, por el contrario, viven en condiciones de vida devastadoras que les impide tener un desarrollo armonioso y se ven obligados a enfrentar estilos de vida que no son aptos para su edad, como la incorporación prematura al empleo, fracaso y abandono escolar, incluso adicciones al alcohol y a las drogas, lo que se traduce en una baja autoestima, ausencia de un proyecto de vida y dificultad para darle sentido al presente.

Con el Modelo de la casita Vanistendael y Lecomte (2003) ilustran la construcción de la resiliencia con la metáfora de una casita, cada quién decide en qué dominios actuar, y en cuáles otros es preferible esperar, cada uno decidirá las acciones precisas que realizará en cada dominio, es decir, decidirá los muebles que pondrá en las habitaciones de la casita, lo ideal es intervenir en varios aspectos a la vez. El enfoque de *resiliencia* describe la existencia de verdaderos escudos protectores contra fuerzas negativas expresadas en términos de daños o riesgos, atenuando así sus efectos y, a veces, transformándolas en factor de superación de la situación difícil.

Ambos enfoque se complementan y se enriquecen, posibilitando analizar la realidad y diseñar intervenciones eficaces, a través de conocer los *factores de riesgo* a los que la persona está expuesta en su entorno y aumenta la posibilidad de desarrollar un desajuste social; los *factores protectores* son las características del medio, que elevan la capacidad de hacer frente a la adversidad de manera efectiva, que en combinación nos dan bases más sólidas para poder detectar a los individuos resilientes, que se sobreponen a la adversidad y se desarrollan adecuadamente madurando como seres competentes a pesar de estar expuestos constantemente a factores de riesgo. Este modelo hace referencia especialmente a definir el problema y medir su riesgo, identificar los *factores de riesgo*, es decir, las características o los comportamientos asociados a un riesgo más elevado del problema e intervenir sobre los *factores de riesgo* modificables, ya sea suprimiendo un *factor de riesgo* o reforzando un *factor protector*. Por tanto la presente tesina tiene por objetivo Realizar una investigación de tipo documental sobre el tutor Resiliente, enfatizando en el trabajo de los profesores de la escuela primaria y su quehacer educativo que permita generar una propuesta de promover habilidades para el profesor desde el enfoque Resiliente.

Situación actual de la escuela primaria

*Educar a un niño es hacerlo aprender algo que no sabía,
sino hacer de él alguien que no existía.*

John Ruskin.

A medida que los procesos de globalización de las economías se van extendiendo e imponiendo, el cambiante mundo de la economía y el trabajo pone énfasis en controlar y elevar la calidad de la producción y de las mercancías, lo cual requiere a la vez aumentar la productividad de los recursos humanos involucrados. Una consecuencia de lo anterior ha sido el debate acerca de los mecanismos en que las instituciones educativas forman los recursos, y la necesidad de plantear modificaciones en su organización, en los contenidos y en los métodos de enseñanza. En este contexto global, México se incorpora y forma parte de los grandes bloques económicos internacionales.

La necesidad de relacionar de una manera más efectiva la educación con el mundo del trabajo conduce al sector oficial a promover la implementación de las opciones

educativas basadas en los denominados modelos por competencias. La política oficial se concreta en 1993 al crearse el Sistema Normalizado por Competencias Laborales y el Sistema de Certificación Laboral, sistemas derivados del proyecto general sobre Educación Tecnológica y Modernización de la Capacitación. El proyecto fue realizado conjuntamente por la Secretaría de Educación Pública y por la Secretaría de Trabajo y Previsión Social. Originalmente fue propuesto principalmente por el Dr. Ernesto Zedillo (en ese entonces secretario de Educación Pública) como parte de la Reforma Integral de la Educación, que entre sus planteamientos se establecía que "con la reforma del sistema de formación y capacitación se pretende que el país cuente con recursos humanos calificados que demanda la transformación productiva, la innovación tecnológica y la competencia en los mercados globales" (Ibarra, 2000).

1.1 Los contenidos

La Psicopedagogía contemporánea se ve enfrentada a adaptar la imagen cambiante del niño. A lo largo del último siglo, la visión de la niñez se ha modificado como demuestra la Convención de los Derechos del Niño (2001). La Psicopedagogía tiene dificultades para integrar esta nueva visión, no sólo en el plano teórico, sino también en su aplicación práctica. Desgraciadamente, hay que reconocer que la práctica educativa no se preocupaba por el descubrimiento del sentido ético. Si se piensa que los niños no tienen ya ni normas ni valores, es porque les falta el estímulo que les incite al descubrimiento del sentido ético en un mundo que por su complejidad, no facilita esta búsqueda. Sin embargo en un estudio holandés (Kuik, 1996. en: Manciaux, 2001) se descubrió que los niños ocupaban la mayor parte de su recreo discutiendo acerca de las normas y los valores; sobre las reglas de los juegos y la participación en debates filosóficos. De ahí que una de las misiones esenciales del movimiento a favor de los derechos del niño consiste en crear las condiciones que permitan que el niño se haga oír, ya sea en familia, en el colegio, en el club deportivo o en la calle ya que esos derechos descansan en el principio de que los niños son capaces de participar en la reflexión y en las decisiones que guardan relación con la orientación de su propia vida,

aunque, de acuerdo con Barudy y Dantagnan (2005), el ideal sería alcanzar un equilibrio entre la protección del niño y su participación en la vida social.

Cerisola (2004), habla de los valores como fenómenos psíquicos que determinan la posición que el hombre adopta para el desarrollo social y deben constituir, por tanto, centros de atención de la actividad psicopedagógica. La formación de valores constituye un proceso complejo, en el que participa una gran diversidad de influencias, entre las cuales la gran parte de la responsabilidad, corresponde a la escuela.

El concepto de resiliencia invita a una psicopedagogía respetuosa con el niño en tanto que participe en la educación y ofrece la protección necesaria para un desarrollo equilibrado. Sugiere ideas para la filosofía de la psicopedagogía y para su puesta en práctica; es un proceso inherente a la vida, hay una especie de plasticidad física y psíquica que facilita, las condiciones internas y externas para la resiliencia.

La resiliencia en la psicopedagogía nos auxiliaría al actuar en el plano de la prevención para sostener a los alumnos con dificultades y evitar, al lado de los valores la detención del proceso; de este modo los valores como factores de protección formarían parte de los diferentes elementos del entorno o del niño que lo protegerían contra el efecto de diversos tipos de estrés, impidiéndole desarrollar una grave conducta de inadaptación social (García y Mitsu, 1993).

En los niños abandonados por ejemplo, la capacidad de resiliencia está ligada más bien a la necesidad de mantener vivo el vínculo emocional y social en función de los valores sociales y culturales. Le permiten al niño la reparación mediante la construcción de una identidad social legitimada y sostenida por estos valores. Es evidente que para el niño abandonado, los factores sociales y culturales desempeñan un papel muy importante en las posibilidades de reorganización psicológica. Por tanto si desarrollamos un taller para docentes donde se presente a los valores como factores protectores en la resiliencia infantil podremos dotar a los educadores de herramientas para mejorar su desempeño profesional promoviendo una educación circular donde los

dos coparticipantes de la educación sean los responsables, es decir que el niño sea un actor, un sujeto y no el objeto de acción dirigido por un adulto. Así mismo con ayuda del Modelo de *La casita de la resiliencia* (Vanistendael y Lacomte, 2003) como una representación gráfica de los diversos aspectos de la resiliencia que ofrece a los psicopedagogos puntos de partida susceptibles de ayudarles a estructurar sus prácticas educativas.

1.1.2 Características de las competencias

En nuestro país, el tema de las competencias es reciente. En otras latitudes, el término tiene antecedentes de varias décadas, principalmente en países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia. Las competencias aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, en donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado; por lo mismo se presentó la necesidad de capacitar de manera continua al personal, independientemente del título, diploma o experiencia laboral previos. Éste es el contexto en el que nacen las denominadas competencias laborales, concepto que presenta varias definiciones, entre las que sobresale aquella que las describe como la "capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada" (Iberfop-oei, 1998).

Desde la perspectiva de las competencias laborales se reconoce que las cualidades de las personas para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo, no sólo dependen de las situaciones de aprendizaje escolar formal, sino también del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo. Por lo mismo, se reconoce que no bastan los certificados, títulos y diplomas para calificar a una persona como competente laboral o profesionalmente. La propuesta se concreta en el establecimiento de las *normas de competencia*, mismas que son el referente y el criterio para comprobar la preparación de un individuo para un trabajo específico. Las normas de competencia se conciben como *una expectativa de desempeño en el lugar de trabajo*, referente con el cual es posible comparar un comportamiento esperado.

De este modo, "la norma constituye un patrón que permite establecer si un trabajador es competente o no, independientemente de la forma en que la competencia haya sido adquirida" (Morfín, 1999).

El eje principal de la educación por competencias es el desempeño entendido como "la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante" (Malpica, 1996). Desde esta perspectiva, lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. Este criterio obliga a las instituciones educativas a replantear lo que comúnmente han considerado como formación. Bajo esta óptica, para determinar si un individuo es competente o no lo es, deben tomarse en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que en ocasiones no tienen relación con el contexto.

El desarrollo de las competencias requiere ser comprobado en la práctica mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos. Los criterios de desempeño, entendidos como los resultados esperados en términos de productos de aprendizaje (evidencias), establecen las condiciones para inferir el desempeño; ambos elementos (criterios y evidencias) son la base para evaluar y determinar si se alcanzó la competencia. Por lo mismo, los criterios de evaluación están estrechamente relacionados con las características de las competencias establecidas (Born y Boët, 2003).

El concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. En efecto, aunque se pueden fragmentar sus componentes, éstos por separado no constituyen la competencia: ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no sólo de alguna(s) de las partes.

Un rasgo esencial de las competencias es la relación entre teoría y práctica. En esta relación la práctica delimita la teoría necesaria. Malpica (1996), señala que la relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo (la práctica) con las necesidades de sistematización del conocimiento (la teoría), es más significativa para el individuo si la teoría cobra sentido a partir de la práctica; es decir, si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales.

Como se hace evidente con los planteamientos previos, la demanda inicial era dar respuesta a las competencias formuladas desde el ámbito laboral, en estrecha relación con los procesos de capacitación en las empresas y con la formación tecnológica en las instituciones educativas. Sin embargo, con el tiempo, gran parte de los rasgos de las competencias se han incorporado a las instituciones que forman profesionistas desde una visión más integral, no reducida al ámbito técnico. Desde esta visión *holística e integral* se plantea que la formación promovida por la institución educativa (en este caso, la universidad) no sólo debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo, sino más bien, "partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables" (Gonczi, 1996).

De acuerdo con Zabalza (2003), este modelo no se refiere a las normas de competencia laboral que son reguladas por organismos nacionales e internacionales, sino más bien a los criterios de desempeño profesional que estarían normados por los colegios de profesionistas o asociaciones relacionadas con desempeños laborales en ciertas áreas, o también, aquellos criterios que pudieran establecerse mediante la vinculación entre las instituciones educativas y los profesionales que realizan determinada práctica profesional.

De este modo, un currículum por *competencias profesionales integradas* que articula conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias laborales, se propone reconocer las *necesidades y problemas de la realidad*. Tales necesidades y problemas se definen mediante el *diagnóstico de las experiencias de la realidad social, de la práctica de las profesiones, del desarrollo de la disciplina y del mercado laboral*. Esta combinación de elementos permiten *identificar las necesidades* hacia las cuales se orientará la formación profesional, de donde se desprenderá también la *identificación de las competencias profesionales integrales* o genéricas, indispensables para el establecimiento del perfil de egreso del futuro profesional.

Arguelles (1996), menciona que el modelo de competencias profesionales integrales establece tres niveles, las competencias básicas, las genéricas y las específicas, cuyo rango de generalidad va de lo amplio a lo particular. Las *competencias básicas* son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (por ejemplo el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático). Las *competencias genéricas* son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas. Por último, las *competencias específicas* son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución.

Las competencias se pueden desglosar en *unidades de competencia*, definidas dentro de la integración de saberes teóricos y prácticos que describen acciones específicas a alcanzar, las cuales deben ser identificables en su ejecución. Las unidades de competencia tienen un significado global y se les puede percibir en los resultados o productos esperados, lo que hace que su estructuración sea similar a lo que comúnmente se conoce como objetivos; sin embargo, no hacen referencia solamente a las acciones y a las condiciones de ejecución, sino que su diseño también incluye criterios y evidencias de conocimiento y de desempeño (Iberfop-oei, 1998).

La agrupación de diferentes unidades de competencia en grupos con clara configuración curricular da cuerpo a las mismas competencias profesionales.

Una vez establecidos los niveles de competencia, las *unidades de aprendizaje* (asignaturas) se articulan en relación con la problemática identificada a través de las competencias genéricas o específicas y a partir de las unidades de competencia en las que se desagregan.

Como se señaló anteriormente, ya que aborda los procesos formativos como una totalidad, la propuesta de la educación profesional por competencias integrales implica replantear la relación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, para fines de análisis es necesario desagregar los saberes implicados en saberes prácticos, saberes teóricos y saberes valorativos. Los *saberes prácticos* incluyen atributos (de la competencia) tales como los *saberes técnicos*, que consisten en conocimientos disciplinares aplicados al desarrollo de una habilidad, y los *saberes metodológicos*, entendidos como la capacidad o aptitud para llevar a cabo procedimientos y operaciones en prácticas diversas. Por su parte, los *saberes teóricos* definen los conocimientos teóricos que se adquieren en torno a una o varias disciplinas. Finalmente, los *saberes valorativos*, incluyen el *querer hacer*, es decir, las actitudes que se relacionan con la predisposición y motivación para el autoaprendizaje, y el *saber convivir*, esto es, los valores asociados a la capacidad para establecer y desarrollar relaciones sociales (Mertens, 2006).

Entendidos de esta manera, los modelos educativos basados en competencias profesionales implican la revisión de los procedimientos de diseño de los objetivos educativos, de las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas centradas en la enseñanza (y con ello, la propia práctica educativa), así como de los criterios y procedimientos para la evaluación.

1.1.3 Cualidades de las competencias profesionales

De acuerdo con Barnett (2002) una de las dimensiones de la relación entre las instituciones educativas y la sociedad se refiere a la posibilidad de asegurar que los conocimientos obtenidos en las aulas serán transferidos a los contextos concretos en

los que ocurren las prácticas profesionales. La educación basada en competencias trata de superar este problema mediante el principio de *transferibilidad*. Este principio plantea que el profesional que ha adquirido ciertas habilidades para realizar tareas o acciones intencionales a partir de determinadas situaciones educativas (simulaciones en el ambiente académico o en lugares similares a aquellos en los que se trabajará) deberá poseer la capacidad para solucionar problemas y para enfrentarlos de manera creativa en contextos diferentes.

Otro aspecto problemático de la relación escuela/sociedad se refiere al reiterado señalamiento de que lo que se enseña en las instituciones educativas no es lo que se requiere en un ámbito laboral actual y de que existe un desfase entre las necesidades sociales reales y la formación de los estudiantes en las escuelas. Los modelos por competencias intentan vincular estos dos ámbitos. La *multirreferencialidad* es un rasgo de las competencias, el cual hace referencia a la posibilidad de orientar las acciones educativas intencionales en función de las características de diferentes contextos profesionales. El supuesto de base es que las competencias profesionales desarrolladas durante la formación, deben permitir al profesionista resolver problemas semejantes en distintos contextos. Si en el diseño de las competencias no se consideran los diversos contextos y culturas, es difícil esperar que la *transferencia* y la *multirreferencialidad* se alcancen ya que ambas cualidades están muy relacionadas. Por ello, es importante que la práctica educativa también tome en cuenta la diversidad de contextos y culturas de donde provienen los alumnos (González y Wagenaar, 2003).

Un punto crítico de la formación de profesionistas tiene que ver con las concepciones rígidas del aprendizaje, en las cuales sólo se puede aprender lo que estipulan los planes y programas de estudio durante la etapa de formación como estudiante. El modelo por competencias profesionales integradas intenta formar profesionistas que conciban el aprendizaje como un proceso abierto, flexible y permanente, no limitado al periodo de formación escolar.

Esta perspectiva promueve la combinación de momentos de aprendizaje académico con situaciones de la realidad profesional; este proceso se denomina *formación en*

alternancia e implica integrar la capacitación en ámbitos reales con la formación en las aulas. Este pasaje de una situación de aprendizaje formal a contextos reales de la práctica profesional requiere del establecimiento de niveles progresivamente superiores de formación para cada individuo, mediante la combinación estratégica de estos dos escenarios de aprendizaje. Esta perspectiva pretende ser permanente, por lo que el estudiante deberá adquirir la competencia para estudiar y trabajar en continua alternancia entre los dos escenarios (Miklos, 1999). La vinculación de la educación con situaciones reales del trabajo y de la vida es otra de las características de la educación por competencias profesionales integradas.

Con una formación desde el marco de las competencias profesionales integradas se espera promover una preparación más realista, que retome las necesidades de la sociedad (experiencia social, práctica profesional y desarrollo disciplinar). Sin embargo, tales necesidades, así como los contextos que enfrentará el futuro profesional, se encuentran en permanente cambio, situación que requiere que los estudiantes se preparen no sólo para combinar momentos de trabajo con momentos educativos, sino también para ser capaces de transitar por ellos.

Peón y Pugliese (2004) mencionan que el cambio continuo de los contextos y de las necesidades requiere que los profesionistas sean capaces de aprender nuevas competencias y de "desaprender" las que eventualmente sean obsoletas; esto es, los alumnos deben ser capaces de identificar y manejar la *emergencia de nuevas competencias*. El supuesto de base es que los individuos formados en el modelo de competencias profesionales reciben una preparación que les permite responder a los problemas que se les presenten. El deseo es formar profesionistas capacitados para una vida profesional de larga duración, que no se limiten a poner en práctica sólo los conocimientos durante la formación. Con este tipo de cualidades, los egresados pueden incorporarse más fácilmente a procesos permanentes de actualización, independientemente del lugar en donde se desempeñen como profesionistas.

Un elemento más, inherente a la formación por competencias profesionales integradas, se refiere a la capacidad del estudiante para que reflexione y actúe sobre situaciones

imprevistas o disfuncionales, las cuales pueden presentarse tanto en ambientes educativos como en ámbitos generales de la vida. El principio de *aprendizaje por disfunciones* requiere poner en juego las capacidades de pensamiento y reflexión, haciendo posible el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones en situaciones problemáticas no contempladas durante la formación (Miklos, 1999).

Como se observa, las cualidades resultantes de una formación por competencias profesionales integradas implican una preparación más completa y realista de los estudiantes, de acuerdo con las demandas actuales que requieren individuos con un pensamiento flexible, creativo, imaginativo y abierto al cambio (Pérez, 2005).

1.1.4 Elementos para la enseñanza por competencias

De acuerdo con Villanueva (2005), conceptualizar formas diferentes para educar a los futuros profesionales, no significa descalificar toda la experiencia anterior. Los cambios son necesarios ante una sociedad que plantea nuevas exigencias y retos a las instituciones educativas.

En general, la propuesta de las competencias profesionales integradas constituye un modelo que permite incorporar las actuales demandas laborales sin descuidar la formación integral de los estudiantes en los ámbitos humano, profesional y disciplinar. En ese sentido, la educación basada en competencias enriquece y retroalimenta considerablemente los *currícula* sin contradecirlos de fondo; por el contrario, puede constituirse en una propuesta de formación profesional más actualizada y de mayor calidad.

Dentro de los modelos educativos más recientes destacan dos propuestas para mejorar la pertinencia y relevancia de la educación. La primera plantea un cambio en el énfasis puesto tradicionalmente en la enseñanza hacia el aprendizaje. La segunda propuesta se orienta hacia la búsqueda de una educación más significativa. El modelo por competencias profesionales integradas requiere centrar la formación en el aprendizaje y no en la enseñanza.

1.2 La escuela

El fenómeno de la resiliencia cobra importancia en el proceso educativo porque está demostrado que, después de la familia, la escuela es un ambiente clave, fundamental para que los niños adquirieran las competencias necesarias para salir adelante gracias su capacidad para sobreponerse a la adversidad (CEANIM, 2004).

La resiliencia es un concepto que puede resultar clave para que la educación cumpla sus objetivos fundamentales: formar personas libres y responsables. El fomento de la resiliencia en el ámbito escolar y comunitario es importante para establecer vínculos prosociales, actitudes y comportamientos positivos, reafirmar los valores y evitar el aislamiento social que conduce a otros problemas graves, como la violencia y la discriminación (Figueroa, 2005).

La prosocialidad es una actitud individual que se inserta en la búsqueda del bien común sobre el bien personal o de un grupo de la colectividad. Va más allá de lo que la regla o la norma marca como obligatorio, como cumplir con un horario de clases, de trabajo o con el contenido de una materia o asignatura, cuando el maestro se compromete con sus alumnos más allá de su mera labor docente. La prosocialidad es germen de la solidaridad y la correspondencia social; de la misma manera que lo es el docente que no sólo enseña lo que marca el plan o programa de estudios sino que se convierte en guía y asesor de una educación para la vida en los ámbitos de la cotidianidad; esto es que trasciende el aula y se inserta en el ámbito familiar o comunitario. La resiliencia en la escuela promueve la estimulación de conductas prosociales y cooperativas indispensables para el óptimo rendimiento de la comunidad, sobre la base de una educación para la vida.

1.2.1 La construcción de resiliencia en el aula

Muchos docentes consiguen crear clases constructoras de resiliencia, ya sea superando los obstáculos mencionados o porque no hay muchos de ellos en su escuela. Veremos ahora los perfiles de dos aulas en las que se construye resiliencia y una descripción de las acciones de los docentes que en ellas trabajan.

La siguiente reseña un aula donde se construye resiliencia fue publicada en el boletín del Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities [Centro Regional Oeste en Pro de Escuelas y Comunidades Libres de Droga]. En ella se describe la clase de la maestra Kathy Cheval, quien "sistemáticamente" incorpora a su práctica docente los factores protectores que promueven la resiliencia en los niños.

Alrededor de 28 niños y 4 adultos comparten el aula. Hay un murmullo suave, incesante, de actividad. En una mesa, Cheval trabaja con un grupo de lectura; en otra, una maestra asistente ayuda a unos niños a hacer una tarea de lengua. En el grupo de lectura, algunos chicos están sentados en la alfombra alrededor de un equipo de sonido, mientras que otros leen juntos unos libros de gran tamaño. Tres niños están absortos en sus libros, y otros dos leen en voz alta para un padre que presta asistencia voluntaria. Dos alumnos trabajan juntos con la computadora, mientras comentan animadamente los problemas que eligieron y ríen cuando logran resolverlos. Otro voluntario está sentado en un rincón, rodeado por un grupo de chicos que quieren practicar el nuevo vocabulario del día...

Las primordiales relaciones entre los niños son promovidas en esta clase por un conjunto de "derechos y responsabilidades" establecidos por los chicos (por ejemplo, que todos tienen derecho a sentirse seguros, a ser tratados con amabilidad, a que los escuchen y a aprender), los cuales prohíben las groserías y afianzan una conducta social sana. Se han enseñado estrategias de resolución de problemas en situaciones de representación de roles, y se espera que los alumnos las apliquen antes de requerir la intervención de la maestra. Los adultos presentes en el aula ejemplifican las conductas apropiadas y la aplicación de estrategias para resolver problemas, y las afirman y refuerzan en forma constante. Como consecuencia, los niños se tratan unos a otros con amabilidad y consideración, y están siempre bien dispuestos a prestarse ayuda mutua. Rara vez se producen estallidos de ira o reproches airados... Los alumnos también son responsables de "manejar" el aula: colocan las cosas en su lugar, las limpian después de usarlas y las inspeccionan para asegurarse de que quedaron limpias. "Son más rigurosos de lo que yo lo sería", dice Cheval.

El afecto también es promovido a través de la participación en actividades con niños de menor edad. Cada semana, los chicos pasan cierto tiempo con sus "compañeritos del jardín de infantes", leyéndoles cuentos y compartiendo sus experiencias. "Me encanta leerle a mi compañerita -dice Raquel- y a ella también le gusta".

Los incentivos acentúan lo positivo. El tiempo que no se pierde puede emplearse en actividades sociales. Las sanciones reflejan consecuencias lógicas; por ejemplo, si un chico tira papeles al suelo, deberá encargarse de barrer el aula.

Las expectativas respecto de la actividad escolar varían de un niño a otro. De todos se espera que pongan el mayor empeño posible y se los alienta a que así lo hagan, pero Cheval ayuda a quienes lo necesitan. Algunos alumnos reciben asistencia personal de parte de una maestra o asistente, otros son ayudados por sus pares y otros por padres voluntarios...

La participación en el aprendizaje es fundamental... En [esta] aula, rara vez se ve a un docente "dictando cátedra" a todo el grupo a la vez. Casi toda la actividad de enseñanza dirigida por la maestra tiene lugar en pequeños grupos centrados en las destrezas y necesidades individuales de sus integrantes. Gran parte de las demás actividades didácticas se practican en grupos cooperativos o con compañeros. En ocasiones, los niños optan por estudiar en forma independiente... Se intercambian abrazos y sonrisas en esta aula! Un abrazo de bienvenida, un rápido "apretón" en reconocimiento por una tarea bien hecha y un gesto de aprobación alentador, todos estos son modos de demostrar afecto que emplean adultos y niños por igual.

El afecto generalizado que se pone de manifiesto en el aula va más allá de sus paredes. Cheval ha implementado un amplio sistema de redes para transmitir su afecto a los padres de los alumnos. Les solicita que presten colaboración en el aula y los mantiene ocupados en tareas importantes mientras están allí. Les envía reseñas semanales de las actividades de la clase y les pide que le hagan llegar sus comentarios. Cuando hay problemas o cuestiones que resolver, Cheval (y a menudo los alumnos implicados) recurre a la ayuda de los padres. También se preocupa por

telefonar al menos a un padre por semana para informarle sobre algún logro o mejora de su hijo.

La buena conducta es reforzada mediante un elogio discreto, por lo general en privado. La mala conducta se maneja con charlas privadas y oportunidades de "volver a intentarlo". En lugar de la disciplina impuesta desde afuera, la clave para solucionar conflictos es la técnica de resolución de problemas:

- Detecte el problema, señale la acción inapropiada, enumere opciones para la próxima vez y haga una representación de roles apropiada.

"Lleva tiempo -dice Cheval-, pero dedicándoselo a principios de año, veo que los chicos aprenden a resolver sus conflictos en forma apropiada. A largo plazo termino perdiendo menos tiempo en intervenir, y los niños adquieren habilidades realmente importantes"

1.3 Los alumnos

Según Hardiness (2004), se pueden hallar factores de protección en los alumnos, en la familia y en el ambiente, ya que ante situaciones traumáticas, el niño puede usar sus propios recursos internos; entre ellos un CI elevado, buena capacidad de resolver problemas; capacidad de planificar, uso de estrategias de coping, sensación de eficacia personal, comprensión de sí mismo, lugar de control interno, competencias relacionales (empatía y capacidad de buscar ayuda); alta autoestima; temperamento fácil; un apego asegurador; y uso adecuado de mecanismos de defensa (negación, intelectualización, creatividad, sentido del humor).

Muchos investigadores han podido identificar procesos protectores en la familia, como; tener buena relación al menos con uno de los pares o con un miembro de la familia próxima, padres competentes, buena educación y el apoyo del cónyuge en la adultez.

También el ambiente puede tener un papel facilitador. Un apoyo social fuera de la familia puede proteger de la adversidad; las personas que apoyan –verdaderos tutores

de resiliencia según Cyrulnik (2003)- pueden ser iguales, profesores, vecinos, terapeutas...la escuela también tiene un papel positivo, ya que el ambiente educativo es abierto, permite orientar y fijar normas. Algunos autores han observado que participar en actividades religiosas (culturales, asociativas o humanitarias) actúa en el mismo sentido.

Entre los factores personales protectores que pueden ser fomentados y que se vinculan con el desarrollo de la resiliencia está la posibilidad de establecer una autoestima positiva, basada en logros, cumplimiento y reconocimiento de responsabilidades, oportunidades de desarrollar destrezas sociales, cognitivas y emocionales para enfrentar problemas, tomar decisiones y prever consecuencias, incrementar el locus de control interno (esto es reconocer en sí mismo la posibilidad de transformar circunstancias de modo que respondan a sus necesidades, prevención y aspiraciones).

Lo anterior es una invitación a los padres y maestros a fomentar en los niños lo que se llama estrategias de resiliencia, mismas que menciona Kotliarenko (1996) tales como la empatía, la responsabilidad, la toma de decisiones y de resolución de problemas, y a estimular y dar retroalimentación positiva para ayudar a los niños a manejar sus errores, la resiliencia se puede predecir por tres factores determinantes:

- Un temperamento fácil
- Relaciones familiares consistentes
- Cuidadores competentes

- El desarrollo de la autoestima

- Un sentido de seguridad emocional

Las palabras; autoestima, conexión, empatía y altruismo adquieren un mismo significado que comprende un sentido de seguridad emocional. Los maestros pueden fomentar en los niños una mentalidad resiliente utilizando estrategias tales como:

- Empatía: escuchando y validando puntos de vista diferentes del propio

- Responsabilidad: animándolos a contribuir con algo;” Haga de cada niño de su clase un experto en algo”.
- Toma de decisiones: enseñando destrezas de resolución de problemas que promuevan la autodisciplina.

A los maestros les pide que se aseguren de que cada error sea una oportunidad para aprender y que den ánimo y refuerzo positivo a sus estudiantes.

1.3.1 Los docentes como modelos de resiliencia

Sería poco realista pretender que los alumnos fueran resilientes si sus docentes no lo son. Así de simple es, si los docentes mismos están en situaciones de alto riesgo que apenas soportan, cómo pueden encontrar la energía y la fuerza necesarias para promover la resiliencia entre sus alumnos. Lo que es más importante, poder esperarse que los alumnos asuman los desafíos requeridos para adoptar conductas y actitudes más resilientes si los docentes, algunos de sus principales modelos de rol, pueden manifiestan esas cualidades. Si los educadores no saben sobreponerse.

El tipo de hogar y de comunidad de donde proceden los alumnos son factores importantes para determinar el éxito que tendrán en la escuela. Si provienen de hogares y comunidades fuertes y solidarios, la construcción de resiliencia en la escuela no será tan imprescindible. Si vienen de hogares y comunidades que son negativos y debilitantes, que brindan escaso apoyo y apego, o pocos modelos de conducta, es posible que algunos jóvenes excepcionales puedan superar estas desventajas y tener éxito, pero la mayoría requerirá la existencia de un grupo de docentes solidario y hábil para lograr el éxito en sus estudios y en su vida. De hecho, es posible que ésta sea la única esperanza que muchos alumnos tienen de pasar del riesgo a la resiliencia.

1.3.2 Mejorar la resiliencia del docente

Dadas estas condiciones, es comprensible que muchos docentes necesiten un mayor desarrollo de la resiliencia

¿Cómo es un educador resiliente? Todo individuo es único, por lo cual cada docente tendrá un perfil propio. Pero los elementos básicos de la resiliencia estarán integrados a su personalidad distintiva. A continuación veremos los perfiles de dos educadores resilientes, un maestro y una directora escolar:

Un maestro resiliente

Sam Harris es maestro de tercer grado desde hace catorce años. Durante ese tiempo ha encontrado maneras de crecer y conservar el entusiasmo por la docencia. En los primeros años de su carrera recibió un fuerte respaldo del director de su escuela, quien lo ayudó a comprender "lo que debe y lo que no debe hacerse" para ser un buen docente. Sam fue aceptado por los maestros de mayor edad y entabló estrechos vínculos con otros que eran relativamente nuevos en la escuela. Ambos grupos lo alentaron a desarrollar su propia personalidad como docente. A medida que aprendía su rol, se ganó el respeto y la admiración de sus pares y superiores. Durante sus primeros ocho años como maestro se ofreció a participar en la adopción de decisiones para toda la escuela, lo que significó formar parte del comité curricular y actuar como representante de los maestros en la asociación de padres y docentes. También prosiguió su desarrollo profesional, obteniendo, entre otras cosas, una maestría en educación primaria.

En los últimos seis años Sam ha estado modificando sus prioridades profesionales en la escuela. Comenzó a sentirse disconforme de haber abarcado demasiado y verse apartado de su pasión primordial -enseñar a los niños- por las muchas funciones que había asumido en la escuela. En vez de caer en la indiferencia y el pesimismo, tomó la decisión de reencauzar sus esfuerzos reduciendo su intervención en los asuntos de toda la escuela y centrándose más en sus responsabilidades en el aula. Por fortuna, el director de la escuela entendió y respaldó esta necesidad, y lo alentó a perseguir sus objetivos. Poco después, Sam empezó a dedicar más tiempo a experimentar en la enseñanza, introduciendo unidades nuevas o modificadas en su clase de tercer grado y compartiendo sus experiencias con otros docentes que mostraban interés en ellas. También se ofreció a dar clase en otros grados cuando se presentaba la ocasión. En los

últimos tiempos ha estado prestando mayor atención a las vidas de sus alumnos (por ejemplo, haciendo más visitas a los hogares y observando lo que hacen fuera del aula y aun de la escuela). Alentado por el director, quien le ha concedido creciente libertad para programar sus propias clases, Sam también está actuando como tutor de nuevos maestros y se ha ofrecido a brindar demostraciones de enseñanza práctica en sesiones de desarrollo profesional. Como es de esperar, sus colegas lo aprecian mucho y, en varias oportunidades, lo han distinguido como el docente más destacado de la escuela.

Una directora escolar resiliente

María Sánchez es docente desde hace veintiséis años. Fue profesora en dos colegios de enseñanza media durante los primeros seis años. Hacia el final de ese período, comenzó a sentir que la invadían el aburrimiento y la rutina, por lo que pensó en abandonar la enseñanza. Decidió, en cambio, darle una segunda oportunidad a la docencia. A fin de aprender nuevas técnicas y encarar nuevos desafíos, pasó a trabajar en el nivel secundario, donde fue nombrada jefa de departamento en sólo tres años. Sus primeras experiencias en este cargo despertaron su interés en aprovechar nuevas oportunidades de asumir funciones de mayor liderazgo. Pese a estar criando sola a sus tres hijos, se las arregló para prepararse a estos efectos, esforzándose en cursar una maestría en administración escolar. Poco después, fue nombrada directora de la escuela media en la que había trabajado inicialmente. Muchos de sus colegas de aquella época, que aún estaban en la escuela, la recordaban como docente y la observaron con recelo cuando asumió la dirección. Con el tiempo, María pudo ganarse su confianza. Ahora los docentes informan que María transmite con claridad *su expectativa de que todos los alumnos tengan éxito* y cree que el personal está en condiciones de enfrentar ese desafío. También opinan que ella da ejemplo de esas expectativas a través de su propia conducta profesional. Lo que es más importante, los docentes se sienten tratados con respeto, afecto y aceptación, es decir, como profesionales competentes.

Sam y María pueden parecer muy distintos, pero la verdad es que ambos exhiben, cada uno a su modo, los mismos *factores básicos de resiliencia: el deseo y la capacidad de*

vincularse, de fijar límites claros, de desarrollar y manifestar habilidades para la vida, de buscar y transmitir afecto, apoyo y expectativas elevadas, y de aprovechar las oportunidades de participación significativa. Sam y María son ejemplos de cómo los docentes pueden encontrar medios de mantenerse resilientes con el correr del tiempo.

Desarrollo de la Resiliencia en la Infancia

*Los seres humanos no nacen para siempre
el día que sus madres los alumbran,
sino que la vida los obliga a parirse así mismos una y otra vez
Gabriela García Márquez*

2.1 Resiliencia en la Infancia

Que algunos individuos resisten mejor que otros los avatares de la vida, la adversidad y la enfermedad es un hecho admitido desde hace siglos, pero que en gran parte no se ha explicado. Durante mucho tiempo se atribuyó esta característica poco común a una “constitución” especial; ha sido recientemente cuando se ha tenido en cuenta la interacción entre el individuo y sus allegados, sus condiciones de vida y por último su ambiente vital lo que ha suscitado estudios sistemáticos fecundos (Manciaux, 2001).

El concepto de resiliencia nació a comienzos de los años ochenta, completamente dominados por el significado de *invulnerabilidad*; se entendió dicho el término como el desarrollo de personas sanas en circunstancias ambientales insanas, posteriormente se vio que el concepto de invulnerabilidad era un tanto extremo y que podía cargarse de connotaciones biologicistas, con énfasis en lo genético (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante, Grotberg, 1988).

De este modo hace mutis la invulnerabilidad y he aquí que llega la *resiliencia*, que implica un efecto duradero, un proyecto de vida, es dinámica, es algo en gran medida adquirido, que varía conforme va desarrollándose la existencia y que difiere en función de la naturaleza del estrés.

El creador del concepto de *resiliencia* es una mujer Emma Werner, psicóloga al más puro estilo estadounidense, poco interesada por lo que pasa en la cabeza y en el alma de las personas pero preocupada por las cosas concretas y visibles (Cyrułnik, Tomkiewicz, Guénard, Vanistendael, Manciaux, 2004).

Rutter (1993) precisó las diferencias que oponen la resiliencia al concepto de “*invulnerabilidad*”, señaló sabiamente que la resiliencia jamás es absoluta, tiene límites, que puede variar tanto en función del tipo de agresión como en función de los periodos de la vida, que el origen de la resiliencia no es nunca puramente intrínseco y epigenético (Cyrułnik, Tomkiewicz, Guénard, Vanistendael, Manciaux, op.cit. 2004).

El concepto de resiliencia se trata de un proceso, es un conjunto de fenómenos armonizados en el que el sujeto se cuela en un contexto afectivo, social y cultural.

La resiliencia es el arte de navegar en los torrentes, donde el resiliente ha de hacer un llamamiento a los recursos internos que se hallan impregnados en su memoria, debe pelearse para no dejarse arrastrar por la pendiente natural de los traumas que le impulsan a correr mundo y a ir de golpe en golpe hasta el momento en que una mano tendida le ofrezca un recurso externo, una relación afectiva, una

institución social o cultural que le permita salir airoso (Cyrułnik, 2001, pág. 5).

La resiliencia no designa solamente la capacidad de resistir en la adversidad, sino también la actitud para transformar una experiencia personal dolorosa en una experiencia dinámica que permita abrir otros horizontes (Cyrułnik, 2002).

Hay muchas definiciones de la resiliencia, en su mayoría traducidas del inglés: capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e inclusive, ser transformado por ellas (Grotberg, 1995). Pero, en la resiliencia se distinguen dos componentes; la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión, por otra parte, más allá de la resistencia, es la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994).

La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. Así la resiliencia no puede ser pensada con un atributo con que los niños nacen o adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso que caracteriza un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo (Rutter, 1985).

El vocablo resiliencia tiene su origen en el idioma latín, el término *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos (Rutter, 1993. En: Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Al reflexionar sobre las diferentes definiciones Cyrulnik & cols. (2004), consideran al propio concepto de resiliencia polisémico y distingue tres cuadros clínicos:

Uno muy amplio que agrupa a todos aquellos quienes se encuentran viviendo de una forma autónoma en la sociedad sin haber pasado por el psiquiatra, la cárcel o la asistencia social. Esta definición implica la posibilidad de conducta amoral y asocial. Tomemos el ejemplo del niño de la calle; para sobrevivir y ser resiliente, debe saber robar, huir de los policías e incluso matar.

La segunda definición, más restrictiva es la de Vanistendael (1994), para ellos, ser resiliente, no es sobrevivir, ni siquiera de manera autónoma; es preciso convertirse en un ser humano moral, incluso oblativo, que consiga hacer el bien a su alrededor, que sea socialmente correcto.

La tercera acepción es aún más restrictiva, para merecer la etiqueta de resiliente ya no basta ser políticamente correcto, es preciso recobrase y subir muy alto, es necesario tener más éxito que la mediana de las personas y servir de modelo a las poblaciones maravilladas (Cyrulnik, Tomkiewicz, Guénard, Vanistendael, Manciaux, 2004).

Con el fin de explicar de una forma flexible y pragmática la resiliencia Vanistendael y Lacomte (2003), ideó el modelo de la casita que representa un dominio de intervención potencial para los que desean contribuir a construir, mantener o reestablecer la resiliencia. La casita parece responder eficazmente a la necesidad de una síntesis práctica.

En primer lugar, se encuentra el suelo sobre el que está construida: se trata de necesidades materiales elementales como la alimentación y los cuidados básicos para la salud.

Posteriormente el subsuelo, la red de relaciones más o menos informales: la familia, los amigos, los vecinos, los compañeros de escuela o los colegas del trabajo; el sentimiento de ser profundamente aceptado se sitúa en los cimientos del modelo de la casita, porque su importancia es primordial para que una persona se vuelva resiliente.

En la planta baja localizamos una capacidad fundamental; hallar un sentido, una coherencia a la vida. Descubrir un sentido a la vida puede realizarse gracias a una cierta filosofía que consiste en apreciar plenamente la existencia; algunos percibirán ese sentido a través de una experiencia religiosa. Este nivel es igualmente el de los proyectos concretos. Ciertos adultos resilientes descubren un sentido a su vida comprometiéndose en una relación altruista. En la planta baja ubicamos también, el jardín, el contacto con la naturaleza, del simple paseo a la actividad en una granja, que puede ofrecer posibilidades pedagógicas importantes.

En el primer piso se sitúan tres habitaciones: la autoestima, las competencias y aptitudes, el humor y otras estrategias de adaptación. En cuanto a la tercera habitación de este piso, contiene las estrategias de adaptación que permiten no solamente proteger al individuo de sufrimientos demasiado pesados de sobrellevar, sino también liberar energías, proporcionar otra perspectiva sobre la realidad. La más importante de entre ellas es ciertamente el humor que al igual que el juego, es a menudo olvidado, pese a que construye una fuerza considerable de resiliencia en muchas situaciones. El altílo: representa la apertura hacia otras experiencias, enfrentar de manera constructiva y positiva situaciones con las que no estamos familiarizados para analizar la información o experiencias de manera objetiva.

El modelo de la casita de la resiliencia no es una estructura fija. Como una verdadera casa, debe ante todo ser construida, luego tiene una historia, necesita de cuidados y reparaciones. La casita puede ser usada en múltiples situaciones, para hacerse una idea de la resiliencia manifiesta o potencial de un individuo, pero también de un grupo. Se puede incluso utilizar para verificar cómo una actividad puede contribuir a la resiliencia.

Como una casa real, la casita puede sufrir las consecuencias de desastres como el fallecimiento de un pariente, la pérdida del empleo, una enfermedad grave, la guerra, la necesidad de abandonar todo y huir, los abusos, la violencia, etc. La casita de la resiliencia puede encontrarse destruida y entonces debe ser reconstruida (Cyrułnik, 2002).

2.2 Factores de riesgo y protección

Es conveniente diferenciar entre los factores de protección y los factores de riesgo. Ambos son consecuencias de la aplicación del método epidemiológico a los fenómenos sociales. Sin embargo, se refieren a aspectos diferentes pero complementarios. Considerarlos en forma conjunta proporciona una máxima flexibilidad, genera un enfoque global y fortalece su aplicación en la promoción de un desarrollo sano.

El uso tradicional de factores de riesgo ha sido esencialmente biomédico y se lo ha relacionado, en particular, con resultados adversos, mensurables en términos de mortalidad. Por ejemplo, un factor de riesgo asociado con enfermedades cardiovasculares es el consumo de tabaco.

Esa concepción restringida no resulta suficiente para interpretar aspectos del desarrollo humano, ya que el riesgo también se genera en el contexto social y, afortunadamente, la adversidad no siempre se traduce en mortalidad. Una aportación significativa a la conceptualización de riesgo la brindó la epidemiología social y la búsqueda de factores en el ámbito económico, psicológico y familiar. Eso permitió reconocer la existencia de una trama compleja de hechos psico-sociales, algunos de los cuales se asocian con daño social, y otros sirven de amortiguadores del impacto de éste. Los factores protectores pueden actuar como escudo para favorecer el desarrollo de seres humanos que parecían sin esperanzas de superación por su alta exposición a factores de riesgo.

2.2.1 Factores y Situaciones de riesgo

Aunque se han podido poner de manifiesto muchos factores de riesgo, hay que ser conscientes de que para hacer programas de prevención nunca hará falta eximir al niño del riesgo “es la exposición al riesgo lo que provoca la intervención de los mecanismos de resiliencia”. Según Theis (2003, pág. 16-42) “*Un factor de riesgo de inadaptación social es un suceso o una condición orgánica o ambiental que aumentan la probabilidad de que el niño desarrolle problemas emocionales o de conducta*”.

Se pueden agrupar los factores de riesgo en cuatro categorías:

En primer lugar una *situación familiar perturbada*: trastornos psiquiátricos o conductas de adicción de los padres, muerte de uno o ambos padres, larga separación del *caregiver* (persona que cuida del niño los primeros años de su vida), ausencia del padre o de la madre, discordia familiar crónica, violencias familiares – maltrato físico y/o psíquico, incesto-, separación de los padres, entrega a otra familia;

Otra categoría engloba los factores sociales y ambientales. Podemos la pobreza o una situación socioeconómica precaria de los padres.

Los problemas crónicos de *salud*, sea del niño o de su entorno íntimo; como una deficiencia física o una enfermedad grave, forman otro conjunto de factores de riesgo. Finalmente, hay que distinguir las amenazas vitales que la guerra, las catástrofes naturales o los traslados forzosos constituyen para el niño.

Es especialmente importante recordar que los factores de riesgo no actúan de modo aislado. Hay que tomar en cuenta muchos indicios: los contextos individual, familiar, comunitario y cultural, y los elementos temporales como la edad del niño y el ciclo de vida individual y familiar (Theis, op. cit. 2003).

Riesgo implica la probabilidad que la presencia de una o más características o factores incrementen la aparición de consecuencias adversas para la salud, el proyecto de vida, la supervivencia personal o de otros. El conocimiento del riesgo de una medida de la necesidad de atención y la integridad de los factores que se toman en cuenta, aumenta la posibilidad de que la intervención sea adecuada. Sin embargo no conduce a la certeza de que el daño se produzca. Se ha constatado, por ejemplo, que el riesgo de tener un accidente es distinto para individuos y grupos de individuos de una población determinada (Suárez y Krauskopf, 1992).

Este enfoque llevó también a identificar *factores sociales y comportamentales* como elementos conducentes al mayor riesgo de ser dañado, como la accesibilidad social al alcohol, el tabaco y el estrés personal. Un factor de riesgo puede ser un eslabón en la cadena que lleva a la enfermedad o daño, como también puede ser un indicador de la presencia de ese eslabón. La utilidad de estos factores es que son observables o identificables antes de que se produzca el hecho que predicen. Un ejemplo simplificado; sería predecir que si un muchacho conduce una motocicleta puede tener un accidente (Jessor, 1991).

Es importante destacar que la situación puede ser de *alto riesgo* en un momento del ciclo vital y dejar de serlo en otro período. Esto se debe a que logros del desarrollo personal como son la adquisición de capacidades biológicas, psicológicas y recursos sociales influirán tanto como las condiciones del entorno de acuerdo al grado en que sean protectoras, peligrosas o incapacitantes.

Su interacción con las potencialidades y destrezas personales determinará en buena medida la vulnerabilidad del individuo o grupo. Por lo tanto, las consecuencias destructivas del riesgo varían durante el ciclo vital en relación a los procesos de maduración, las condiciones de protección y los recursos personales para efectuar ajustes o integraciones transformadoras de la situación.

Además, los daños biológicos o psicosociales que un individuo experimente, pueden no hacerse evidentes en el momento mismo de las condiciones de riesgo situaciones de la niñez, afectarán aspectos que se presentan en la fase juvenil ó, vulnerabilidades sufridas en el período adolescente pueden influir negativamente la fase adulta. Así habrá comportamientos juveniles que en la adultez se traducirán en drogadicción, alcoholismo, delincuencia, SIDA (Weinstein, 1992).

El enfoque de riesgo, aplicado a la adolescencia, ha destacado particularmente las conductas riesgosas de los propios jóvenes como factor que conduce a la morbimortalidad. Como lo señala Irwin (1995. En: Kotliarenco,1997), "Poscomportamientos asociados a la mortalidad y morbilidad predominante en la adolescencia comparten un tema común: la toma de riesgos"(pág. 28-37).

Los daños más frecuentemente encontrados son: accidentes automovilísticos, muerte por inmersión, embarazo indeseado, SIDA y otras enfermedades sexualmente transmisibles, suicidios, homicidios, otras lesiones no buscadas, drogadicción, comportamiento delictivo, promiscuidad crónica (Krauskopf, 1994).

Las conductas juveniles que se han identificado como factor de riesgo son: las relaciones sexuales particularmente precoces, sin protección y con múltiples parejas; el consumo intensivo de alcohol y otras drogas, incluido el tabaco; la conducción de vehículos a edades tempranas y sin utilización de los elementos de protección (cinturón de seguridad, casco en el caso de las motocicletas) en estado de ebriedad o siendo pasajero de un conductor ebrio, propensión a peleas físicas, particularmente portadores de armas blancas o de fuego (Kotliarenco, 1997).

Weinstein (1992) destaca algunas conductas que son producto de la situación de pobreza en América Latina como la incorporación prematura al empleo, al desempeño de trabajos marginales y la menor contractualidad, que conduce a falta de protección de su salud y derechos salariales; la desocupación prolongada; conflictos de tipo legal o penal, especialmente aquellos que conducen a experiencias de detención y reclusión; la

repetencia reiterada durante la permanencia en el sistema escolar y la expulsión por causas académicas o disciplinarias, así como la deserción temprana del sistema, la carencia de redes de apoyo para enfrentar las dificultades que experimente en su familia, empleo, sexualidad, adicciones, estados depresivos, etc.

Larson (1988), señala que *“Si buscamos un equivalente del rito de pasaje adolescente en nuestra sociedad podemos ver que, en el presente, los desafíos esforzados que se designan para servir como demostración decisiva en los roles prestigiosos de nuestra sociedad, probablemente no sean tanto el vigor físico como la propia independencia personal y la capacidad para pensar y trabajar. Los proyectos académicos, las disertaciones y tesis se acercan más a esta descripción”* (pág.19). Evidentemente tal opción sólo es accesible a un número reducido de jóvenes, que aún para ellos, estos ritos valoran sólo la esfera intelectual y no consideran los aspectos socioafectivos ni físicos.

Es posible que los comportamientos de riesgo como fumar, manejar carros audazmente, beber, sean equivalentes de ritos de pasaje generados en la propia subcultura juvenil cuando no encuentran oportunidades de probar su pasaje a la adultez mediante la prueba de sus nacientes destrezas ante una sociedad que los acoja.

Jessor (1991), sugiere diferencias entre 1) Conductas de riesgo que son las que comprometen aspectos del desarrollo juvenil e incluso, en ocasiones, buscan el peligro en sí mismo y 2) conductas que involucran riesgos, que son propias de los y las jóvenes que asumen cuotas de riesgo (no muy diferentes de los adultos) consientes de ello y como parte del compromiso y la necesidad de un desarrollo enriquecido y más pleno. Estima además infortunada la tendencia a considerar a todos los adolescentes como personas que tienen conductas de riesgo, por cuanto la generalización lleva a que las conductas de riesgo se expliquen por darse en adolescentes y no permite profundizar en aquellos jóvenes que realmente tienen un estilo de vida consistente en

conductas de riesgo (verdaderos factores de riesgo) cuya vulnerabilidad los constituyen en importantes grupos meta para la promoción de su salud, bienestar e inserción social.

La reformulación psicosocial del concepto de riesgo condujo a un análisis de costo benéfico de la conducta, lo que se hace particularmente importante en el enfoque que se dé a la juventud, Jessor (1991) ejemplifica su posición con las campañas antidrogas que le enseñan al adolescente a decir NO. Plantea que la posibilidad que los adolescentes abandonen un comportamiento tan riesgoso está relacionada fuertemente con la posibilidad que se le ofrezcan alternativas de satisfacción valiosas para ellos.

La insatisfacción o preocupación que los adolescentes tienen por su rendimiento personal (tanto educativo como laboral), la carencia de nutrientes tanto socioafectivos como cognitivos, muestran su necesidad de un presente que les abra posibilidades de descubrimiento, certeza acerca de sus propias capacidades y valores. Esto es particularmente importante en las consideraciones de intervenciones preventivas, pues los aspectos que se tratan son de alta sensibilidad, intimidación ante numerosas implicaciones personales y socioculturales.

“fumar, beber, la conducción peligrosa de vehículos o la actividad sexual temprana pueden ser formas de ganar la aceptación y respeto de los pares; establecer autonomía relación a sus padres, repudiar la autoridad convencional, sus valores y normas, manejar ansiedad, frustración y anticipación del fracaso o afirmar su madurez y mostrar la transición de la niñez a la adultez” (pág. 87). La posición del autor es destacar la complejidad de la intervención para que logre ser efectiva (Jessor, 1991).

2.2.2 Los factores protectores

Los factores protectores son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables. Se pueden distinguir entre externos e internos. Los externos se refieren a condiciones del medio que actúa reduciendo la probabilidad de daños; familia extendida, apoyo de un adulto significativo, o integración social y laboral. Los internos se refieren a atributos de la propia persona; estima seguridad y confianza de sí mismo, facilidad para comunicarse, empatía (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Grotberg, 1998)

Vanistendael (1997. En: Cyrulnik & cols. 2004), afirma que los factores de protección corresponden a diferentes elementos del entorno o de la persona que protegerían al individuo contra el efecto de diversos tipos de estrés, impidiéndole de este modo desarrollar una grave conducta de inadaptación social.

La autoestima, la inteligencia y el autocontrol, pueden revelarse como sólidos factores de protección así como la red social exterior a la familia, podrían ayudar al joven a resistir las influencias nefastas de su entorno. Por otro lado un mismo factor puede a veces tomarse como de riesgo y a veces como de protección, pues los individuos se sitúan por lo general en un continuo. Encontrarse a uno u otro lado de este continuo cambia la polaridad de la variable.

Al respecto Rutter (1985, en: Klotliarenco, 1997) menciona que el concepto de factor protector alude a las influencias que modifican mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo; sin embargo, esto no significa que ellos tengan que constituir experiencias positivas o benéficas, con respecto a las que difieren en tres aspectos cruciales:

Un factor protector puede no constituir un suceso agradable. En ciertas circunstancias, los eventos displacenteros y potencialmente peligrosos pueden fortalecer a los individuos frente a eventos similares.

Los factores protectores a diferencia de las experiencias positivas, incluye un componente de interacción. Las experiencias positivas actúan en general de manera directa, predisponiendo a un resultado adaptativo. Los anteriores por su parte, manifiestan sus efectos ante la presencia posterior de algún estresor, modificando la respuesta del sujeto en un sentido comparativamente más adaptativo que el esperable.

Un factor protector puede no constituir una experiencia en absoluto, sino una cualidad o característica individual de la persona. Las niñas por ejemplo, parecen menos vulnerables que los niños ante diferentes riesgos psicosociales Rutter (1990), alude al género masculino como una variable que genera una mayor vulnerabilidad al riesgo, y da cuenta de los mecanismos que subyacen a esta característica:

*Los varones estarían más expuestos que las mujeres a experimentar situaciones de riesgo en forma directa;

*En situaciones de quiebre familiar, los niños tienen más probabilidad que las niñas de ser reubicados en alguna institución;

*Los niños tienden a reaccionar a través de conductas de oposición con mayor frecuencia que las niñas, lo cual a su vez genera respuestas negativas de parte de los padres;

*En general, las personas tienden a interpretar de modo distinto las conductas agresivas de los niños que las de las niñas, lo cual a su vez, a castigar más severamente estos comportamientos en los varones.

Al mismo tiempo señala, que es importante identificar los factores de riesgo y protección en tanto éstos permiten predecir resultados negativos o positivos en el proceso de desarrollo del niño, ello en tanto es probable que jueguen roles claves en el proceso involucrado en las respuestas de las personas a las situaciones de riesgo. Afirma que, estos conceptos tendrían un valor limitado como medio de encontrar nuevas aproximaciones a las estrategias de prevención, además es necesario hacer notar tal como se menciona más adelante que muchas y muy diversas variables pueden constituir un factor de protección en una situación, y como factor de vulnerabilidad o de riesgo en otra.

Por estas razones, Rutter (1995. En: Kotliarenco, 1997), indica que la búsqueda debería dirigirse, antes que hacia factores o variables asociadas con los procesos de vulnerabilidad y protección, a los mecanismos situacionales y del desarrollo que den cuenta del modo en que estos procesos operan. También afirma que, tanto la vulnerabilidad como la protección son procesos interactivos, ambos, más que ser atributos permanentes o experiencias, son procesos que se relacionan con momentos claves en la vida de una persona. Resulta de mayor precisión utilizar el término de *mecanismo protector* cuando una trayectoria que era previamente de riesgo, gira en dirección positiva y con una mayor probabilidad de resultado adaptativo.

De igual modo un proceso será considerado de *vulnerabilidad* cuando una trayectoria previamente adaptativa se transforma en negativa. Es preferible referirse más a procesos protectores que ausencia de vulnerabilidad, en aquellas situaciones en que los mecanismos involucrados en la protección parecen ser distintos a aquellos involucrados en los mismos mecanismos de riesgo (Rutter, 1990).

Por su parte Richters y Weintaub (1992), consideran que los mecanismos protectores son tanto los recursos ambientales que están disponibles para las personas, como las fuerzas que éstas tienen para adaptarse a un contexto. Además, de ser característicos de los niños y niñas que se consideran tanto de alto riesgo, como los que no muestran signos tempranos de desviación, en términos de salud mental.

Según Werner (1993), los factores protectores operarían a través de tres mecanismos diferentes:

*Modelo compensatorio: los factores estresantes y los atributos individuales se combinan aditivamente en la predicción de una consecuencia y el estrés severo puede ser contrarrestado por cualidades personales o por fuentes de apoyo.

*Modelo del desafío: el estrés es tratado como un potencial estimulador de competencia (cuando no es excesivo). Estrés y competencia tendrán una relación curvilínea.

*Modelo de inmunidad: hay una relación condicional entre estresores y factores protectores. Tales factores modulan el impacto del estrés en calidad de adaptación, pero pueden tener efectos no detectables en ausencia del estresor.

Además distinguen además cuatro aspectos que se repiten de manera recurrente que ayudan a promover los comportamientos resilientes. Uno de estos aspectos apunta a las características del *temperamento*, en las cuales se observan manifestaciones tales como un adecuado nivel de actividad, capacidad reflexiva y responsabilidad frente a otras personas.

El segundo aspecto es la capacidad intelectual y la forma en que ésta es utilizada.

El tercer aspecto, habla de la naturaleza de la familia respecto de atributos tales como su cohesión, la ternura y preocupación por el bienestar de los niños.

El cuarto aspecto, apunta a la disponibilidad de fuentes de apoyo externo, tales como contar con un profesor, un padre/madre sustituta, o bien instituciones tales como la escuela, agencias sociales o la iglesia entre otros.

Fergusson y Lynskey (1996), mencionan una serie de factores que actúan en calidad de protectores y por tanto pueden mitigar o proteger los efectos de privación temprana,

promoviendo a su vez los comportamientos resilientes en niños que viven en ambientes considerados de alto riesgo.

Entre estos factores se encuentran:

Inteligencia y habilidad de resolución de problemas. Se ha observado que los adolescentes resilientes muestran una mayor inteligencia y habilidad de resolución de problemas que los no resilientes. Según los autores, esto significa que una condición necesaria aunque no suficiente para la resiliencia, es poseer una capacidad intelectual igual o superior al promedio.

Género. El pertenecer al género femenino es considerado como una variable protectora, con mayor vulnerabilidad al riesgo en los hombres, como ya se he comentado anteriormente.

Desarrollo de intereses y vínculos afectivos externos. La presencia de intereses y personas significativas fuera de la familia, favorece la manifestación de comportamientos resilientes en circunstancias familiares adversas.

Apego parental. Estudios longitudinales han destacado que la presencia de una relación cálida, nutritiva y apoyadora, aunque no necesariamente presente en todo momento, con al menos uno de los padres, protege o mitiga los efectos nocivos de vivir en un medio adverso.

Temperamento y conducta. Investigaciones con adolescentes han observado que aquellos que actualmente presentaban características resilientes, habían sido catalogados como niños fáciles y de buen temperamento durante su infancia.

Relación con pares. Fergusson y lynskey (1996), afirman que los niños resilientes se caracterizan por tener una relación de mejor calidad con sus pares que los niños no resilientes.

Por otra parte Werner (1993), apunta la importancia que reviste para los hogares que se desenvuelven en ambientes de alto riesgo la participación en algún grupo religioso. Se sugiere que la iglesia, como grupo de apoyo social, refuerce las políticas parentales de crianza y provee a los niños de influencias con pares que refuerzan los valores familiares, constituyéndose por tanto en un elemento relevante dentro del desarrollo positivo de estos niños.

Afirma que las familias de niños resilientes de distintos medios socioeconómicos y étnicos poseen firmes creencias religiosas, las que proporcionan estabilidad y sentido a sus vidas, especialmente en tiempos de adversidad. La religión parece dar a los niños resilientes y a sus cuidadores, un sentido de enraizamiento y coherencia.

En el Internacional Resilience Project, Grotberg (1995), estudió la presencia de factores resilientes en niños entre la infancia y los doce años. Es decir, en lugar de identificar niños resilientes y conocer las características o factores que los diferencian de sus pares no resilientes, la autora trabajó con base en estos factores con el fin de determinar de qué forma estos eran promovidos en los niños.

Los factores de resiliencia estudiados fueron identificados a través de informes que se habían realizado con anterioridad respecto de niños y adultos, que daban cuenta de cómo ellos enfrentarían una situación adversa; además de, cómo estas personas enfrentaron una situación reciente de adversidad.

Los resultados señalaron que, ningún factor en particular y por sí solo promovía la resiliencia. A modo de ejemplo, la autoestima que si bien constituye un rasgo de resiliencia, no promueve por sí sola un comportamiento resiliente a menos que estén involucrados otros factores.

En este estudio la inteligencia mostró no ser capaz por sí sola de actuar como mecanismo protector, a menos que lo hiciera actuando conjuntamente con la presencia de profesores o amigos que alentaran a los niños a examinar maneras alternativas de

enfrentar y sobrellevar adversidades, la habilidad de obtener ayuda cuando la necesitara, además de identificar y compartir sentimientos de temor, ansiedad, enojo o placer.

La literatura hasta la fecha sostenía que, la capacidad intelectual era requisito fundamental para los comportamientos resilientes. Para examinar este aspecto, Grotberg (1995), realizó un estudio en el que se observó la competencia intelectual en personas de distintos grupos sociales de diferentes países con escaso nivel de escolaridad, o bien otro tipo de indicadores que dieran cuenta de un bajo nivel intelectual.

Los resultados fueron distintos a los estudios anteriores e indicaron que, a pesar de la aparente limitación intelectual, estas personas estaban realizando acciones que promovían comportamientos resilientes en los niños.

Por lo que sostiene que, sugerir que la manifestación de comportamientos resilientes está sujeta de alguna forma a que las personas tuvieran un nivel promedio de inteligencia, significaría que de esta forma quedaría eliminado automáticamente el 40% de la población. Esto, de acuerdo a lo que indican los *test* estandarizados.

Como ya se había mencionado un mismo factor puede ser de riesgo y/o protector según las circunstancias. Esto es, la reducción del impacto a la vulnerabilidad se produce al comprender más ampliamente el significado de peligro, haber tenido gradual exposición a este tipo de situaciones con posibilidad de responder efectivamente o contar con el respaldo necesario y aprender a desarrollar alternativas de respuesta que no sean destructivas, recibir de adultos significativos los modelajes apropiados para el desarrollo de las respuestas para la solución de problemas que son parte del devenir humano. En un pequeño estudio realizado en Costa Rica se pudo constatar que los adolescentes en cuyos hogares se comentaban los problemas que cualquier miembro

afrontaba y se conversaba habitualmente sobre alternativas reales de solución o enfrentamiento, desarrollaban un mayor sentido de competencia para conducirse en situaciones adversas (Krauskopf, 1994).

En su nuevo tratado de psiquiatría del niño y el adolescente, Petit y colaboradores (1999, pág 3041-3046), exponen ideas parecidas creen que el dualismo vulnerabilidad-recurso tiene una dinámica evolutiva. *“Lo que en un tiempo puede servir de recurso, luego se puede convertir”*, la vulnerabilidad como estado de crisis tiene un potencial positivo. Si se denomina la situación de riesgo, favorece el desarrollo de las potencialidades.

Se pueden hallar factores de protección en el individuo, en la familia y en el ambiente:

Ante situaciones traumáticas, el niño puede usar sus propios recursos internos; entre ellos un CI elevado, buena capacidad de resolver problemas; capacidad de planificar, uso de estrategias de coping, sensación de eficacia personal, comprensión de sí mismo, lugar de control interno, competencias relacionales (empatía y capacidad de buscar ayuda); alta autoestima; temperamento fácil; un apego asegurador; y uso adecuado de mecanismos de defensa (negación, intelectualización, creatividad, sentido del humor).

Muchos investigadores han podido identificar procesos protectores en la familia, como tener buena relación al menos con uno de los pares o con un miembro de la familia próxima, padres competentes, buena educación y el apoyo del cónyuge en la adultez.

También el ambiente puede tener un papel facilitador. Un apoyo social fuera de la familia puede proteger de la adversidad; las personas que apoyan –verdaderos tutores de resiliencia según Cyrulnik (2002),- pueden ser iguales, profesores, vecinos, terapeutas; la escuela también tiene un papel positivo, ya que el ambiente educativo es

abierto, permite orientar y fijar normas. Algunos autores han observado que participar en actividades religiosas (culturales, asociativas o humanitarias) actúa en el mismo sentido (Theis, 2003. En: Manciu, 2001).

Entre los factores personales protectores que pueden ser fomentados y que se vinculan con el desarrollo de la resiliencia está la posibilidad de establecer una autoestima positiva, basada en logros, cumplimiento y reconocimiento de responsabilidades, oportunidades de desarrollar destrezas sociales, cognitivas y emocionales para enfrentar problemas, tomar decisiones y prever consecuencias, incrementar el *locus* de control interno esto es, reconocer en sí mismo la posibilidad de transformar circunstancias de modo que respondan a sus necesidades, prevención y aspiraciones.

2.3 Características del niño Resiliente

El término resiliencia está asociado siempre con tensión, estrés, ansiedad, situaciones traumáticas y hasta el momento no tienen un origen claramente identificado. Es algo consustancial a la naturaleza humana, pero que no necesariamente siempre se activa, o aún cuando esté activada genere una solución positiva. Esta situación misteriosa está basada también en la evidencia de que los elementos constitutivos de la resiliencia están presentes en todo ser humano y evolucionan a través de las fases del desarrollo o ciclo vital, pasando de ser comportamientos intuitivos durante la infancia, a agudizarse y ser deliberados en la adolescencia, hasta ser introyectados en la conducta propia de la edad adulta (Wolin y Wolin, 1999).

Los siete factores que caracterizan la resiliencia son:

El *insight* o perspicacia, es decir, capacidad para observar y observarse a sí mismo simultáneamente, para hacerse preguntas difíciles y darse respuestas honestas.

Independencia o capacidad para mantener distancia física y emocional con respecto a los problemas sin caer en el aislamiento.

Relación o capacidad para crear vínculos íntimos y fuertes con otras personas.

Iniciativa o disposición para la auto-regulación y la responsabilidad personal necesarios para lograr autonomía e independencia.

Humor y creatividad, entendidos como la capacidad para encontrar el lado divertido de una tragedia, para crear orden, belleza y objetivos a partir del caos y del desorden. Generalmente son manifestación de que la adversidad ya ha sido superada.

Y por último, *Moralidad* o habilidad para desearle a otros el mismo bien que se desea para sí mismo y comprometerse con valores específicos, unida a la destreza para darle sentido a la propia vida (Wolin y Wolin, 1999).

Diversos estudios han demostrado que ciertos atributos de la persona tienen una asociación positiva con la posibilidad de ser resiliente. Estos son: control de las emociones y de los impulsos, autonomía, sentido del humor, alta autoestima (concepción positiva de sí mismo), empatía (capacidad de comunicarse y de percibir la situación emocional del interlocutor), capacidad de comprensión y análisis de las situaciones, cierta competencia cognitiva, capacidad de atención y concentración.

También se han encontrado condiciones del medio ambiente social y familiar que favorecen la posibilidad de ser resiliente como son: la seguridad de un afecto recibido por encima de todas las circunstancias y no condicionado a las conductas ni a ningún otro aspecto de la persona (Tutor Resiliente); la relación de aceptación incondicional de un adulto significativo; la extensión de redes informales de apoyo (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Grotberg, 1998).

Frecuentemente, se define al niño resiliente como aquel que trabaja bien, juega bien y tiene buenas expectativas. Esto pareciera demasiado abstracto para llevarlo a la

práctica, por lo que se ha tratado de sintetizar y expresar más gráficamente aquellos atributos que han sido consistentemente identificados como los más apropiados de un niño o adolescente *resiliente*. Entre ellos cabe destacar los siguientes:

Competencia social

Los niños y adolescentes resilientes responden más al contacto con otros seres humanos y generan más respuestas positivas en las otras personas, además son activos, flexibles y adaptables aún en la infancia. Este componente incluye cualidades como la de estar listo para responder a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto y tener comportamientos prosociales.

Una cualidad que se valora cada vez más y se relaciona positivamente con la resiliencia es el sentido del humor. Esto significa tener la habilidad de lograr alivio al reírse de las propias desventuras y encontrar maneras diferentes de mirar las cosas buscándoles el lado cómico.

Como resultado, los niños resilientes, desde muy temprana edad, tienden a establecer más relaciones positivas con los otros. En los adolescentes la competencia social se expresa especialmente en la interrelación con los propios pares y en la facilidad para hacer amigos de su edad. Esta cercanía con los amigos es progresivamente selectiva y pasa de actividades grupales a otras en pareja; es frecuente que se inicien relaciones sentimentales que tengan valor como indicadores positivos de competencia social. En este aspecto del perfil, el adolescente resiliente muestra capacidad para establecer relaciones positivas con otros seres humanos.

Resolución de problemas

Las investigaciones sobre los niños resilientes han descubierto que la capacidad para resolver problemas es identificable en la niñez temprana. Incluye la habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente y la posibilidad de intentar soluciones nuevas para problemas tanto cognitivos como sociales. Ya en la adolescencia, los jóvenes son capaces de jugar con ideas y sistemas filosóficos. Los estudios hechos con

adultos que sufran de problemas psicológicos han identificado consistentemente la falta de esa capacidad en la infancia. Por el contrario, los estudios hechos con personas resilientes encuentran repetidamente la presencia de capacidades para la resolución de problemas en la infancia. Por ejemplo Rutter (1993), halló que era especialmente prevalente, en la población de niñas abusadas durante la infancia pero que llegaron a ser adultas sanas, la presencia de destrezas para planificar que les resultaron útiles en sus matrimonios con hombres “normales”.

Lo escrito sobre los niños de la calle que crecieron en barrios marginales provee un ejemplo extremo del rol que esas habilidades tienen en el desarrollo de la resiliencia, dado que esos niños deben lidiar continuamente con un ambiente adverso, como única manera de sobrevivir. Las investigaciones actuales muestran también que esas destrezas para solucionar problemas son identificables a temprana edad. Así es como el niño preescolar que demuestre ser capaz de producir cambios en situaciones frustrantes, posiblemente sea activo y competente en el período escolar.

Autonomía

Se han usado diferentes definiciones del término “autonomía”. Unos se refieren a un fuerte sentido de independencia; otros insisten en la autodisciplina y el control de los impulsos. Esencialmente, el factor protector a que se están refiriendo es el sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno. Del mismo modo han identificado la habilidad de separarse de una familia disfuncional y ponerse psicológicamente lejos de los padres enfermos, como una de las características más importantes de los niños que crecen en familias con problemas de alcoholismo y enfermedad mental.

En el trabajo con niños de familias alcohólicas, se ha visto que si ellos quieren enfrentar exitosamente los dilemas del alcoholismo, deben desarrollar un distanciamiento adaptativo; es decir, alejarse del foco familiar de comportamiento disfuncional. Los niños resilientes son capaces de distinguir claramente por sí mismos, entre sus experiencias y la enfermedad de sus padres. Por lo tanto, entienden que ellos no son la

causa del mal y que su futuro puede ser diferente de la situación de sus padres. La tarea del distanciamiento adaptativo implica dos desafíos: uno, descomprometerse lo suficiente de la fuerza de la enfermedad parental para mantener objetivos y situaciones en el mundo externo de pares, escuela y comunidad; otro, sacar a la familia en crisis de su posición de mando en el mundo interno del propio niño. Ese distanciamiento provee un espacio protector para el desarrollo de la autoestima y de la habilidad para adquirir metas constructivas.

Sentido de propósito y de futuro (Proyecto de vida)

Relacionado con el sentido de autonomía y el de la eficacia propia, así como con la confianza de que uno puede tener algún grado de control sobre el ambiente, está el sentido de propósito y de futuro o proyecto de vida. Dentro de esta categoría entran varias cualidades repetidamente identificadas en lo publicado sobre la materia como factores protectores: expectativas saludables, dirección hacia objetivos, orientación hacia la consecución de los mismos (éxito en lo que emprenda), motivación para los logros, fe en un futuro mejor, y sentido de la anticipación y de la coherencia. Este último factor parece ser uno de los más poderosos predictores de resultados positivos en cuanto a resiliencia.

De estas cualidades, las que se han asociado con más fuerza a la presencia de adultos resilientes han sido las aspiraciones educacionales y el anhelo de un futuro mejor. Cuando un futuro atractivo nos parece posible y alcanzable, somos fácilmente persuadidos para subordinar una gratificación inmediata a una posterior más integral.

Aunque los estudios actuales permiten identificar características adicionales de los niños resilientes, las cuatro que hemos mencionado engloban los atributos que frecuentemente están asociados con experiencias exitosas de la vida. De allí que las consideramos como los factores básicos para constituir el perfil del niño Resiliente.

2.4 Tutor resiliente.

La resiliencia es una característica crucial para el éxito de alumnos y docentes. Todos tenemos algunas características resilientes, aunque éstas a menudo pasan inadvertidas, y es posible desarrollar más resiliencia. Las escuelas pueden utilizar el paradigma de la resiliencia como un modelo comprensivo para fomentar el éxito académico y social de todos los alumnos y promover un personal capacitado y motivado que sepa enfrentar los desafíos de la educación actual.

Existen sobradas pruebas de que las escuelas como organizaciones y la educación en general pueden ser poderosas constructoras de resiliencia. Después de la familia, la escuela es el lugar más propicio para que los alumnos experimenten las condiciones que promueven la resiliencia. Dado que las escuelas tienen la capacidad de construir resiliencia, hay muchas cosas que pueden hacerse a fin de asegurar que ello ocurra para todos los alumnos. El modo en que las escuelas construyen resiliencia en los alumnos y las cosas que deben hacer para construir con mayor eficacia. También se tratan en este capítulo los medios por los que se construye resiliencia en la escuela, las condiciones necesarias para que esto suceda y las características de las aulas constructoras de resiliencia.

2.3.2 El vínculo y la construcción de resiliencia

Dos puntos que aparecen con reiteración en la bibliografía sobre las escuelas eficaces (Kotliarenco, 1997) son igualmente aplicables a la construcción de resiliencia en los alumnos: afecto y personalización. Más que por ningún otro medio, la escuela construye resiliencia en los alumnos a través de crear un ambiente de *relaciones* personales afectivas. Estas relaciones requieren docentes que tengan una actitud constructora de resiliencia, es decir, que transmitan esperanzas y optimismo (cualquiera sea la problemática o la conducta pasada del alumno). Es una actitud que dice: "Creo que puedes lograrlo; estás 'en condiciones', más que 'en riesgo'". Las relaciones constructoras de resiliencia en la escuela también se caracterizan por centrarse en los

puntos fuertes de los alumnos. Los adultos que trabajan en las escuelas deben buscar las fortalezas de cada alumno con la misma minuciosidad que suelen emplear para detectar sus problemas, y hacérselas ver. Esto no implica pasar por alto las conductas inapropiadas o riesgosas. Sólo significa equilibrar las cosas para que el alumno reciba al menos tanta retroalimentación sobre sus puntos fuertes, incluyendo los descriptos en el perfil de la persona resiliente, como acerca de sus problemas. Al respecto, la bibliografía sobre la resiliencia es clara: las fortalezas de un alumno son las que lo harán pasar de su conducta "de riesgo" a la resiliencia.

Un enorme cuerpo de investigaciones ha documentado los efectos nocivos de los programas que encasillan y señalan (negativamente) a los niños. [...] El encasillamiento es sin duda un proceso desmotivador del cambio. Para cambiar, las personas deben tener un sentido de su propia eficacia. Deben creer y confiar en que tienen la fortaleza y la capacidad de hacer cambios positivos (Cyrulnick, 2002).

Los alumnos internalizan esa convicción a través de las interacciones que tienen con otros. El principal elemento constructor de resiliencia para cada alumno es una relación de confianza, aunque sea con un solo adulto, dentro o fuera de la familia, que le transmita: "tú me importas" (Grotberg, 1995).

La resiliencia de los alumnos también se construye creando ambientes escolares caracterizados por los seis factores constructores de resiliencia que se mencionaron en el capítulo 1. Aulas, escuelas y distritos escolares enteros pueden incorporar estos seis factores. En suma, la resiliencia se construye mediante interacciones personales con el alumno que le transmitan optimismo y se centren en sus fortalezas, y mediante la incorporación de los seis factores constructores de resiliencia a la estructura, las estrategias de enseñanza y los programas de la institución escolar.

Tutor Resiliente

*Un profesor trabaja para la eternidad;
nadie puede decir donde acaba su influencia*
Henry Brooks Adams.

Justificación

Los estudios de la resiliencia, de hecho, corroboran lo que los docentes hace tiempo suponían y esperaban: que más que ninguna otra institución, salvo la familia, la escuela puede brindar el ambiente y las condiciones que promuevan la resiliencia en los jóvenes de hoy y los adultos de mañana. Para alcanzar las metas establecidas, como el éxito académico y personal para todos los alumnos y un personal entusiasta, motivado y orientado al cambio, es preciso acrecentar la resiliencia de alumnos y docentes.

En materia de educación la cultura educativa ese detiene con demasiada frecuencia en lo negativo, en aquello que resulta desalentador y en el desalentado. Las escuelas son objeto de creciente críticas por no formar mejores estudiantes. Frente a esto, personal de las escuelas responde señalando el incremento de los problemas sociales, como la

drogadicción, el divorcio, el delito y la violencia, que obstaculizan su eficacia. Perciben además falta de apoyo, aprecio y reconocimiento de parte de la comunidad, junto con mayores presiones para que hagan “más con menos”.

Esta situación tiende a generar una mentalidad de “nosotros contra ellos”, en lugar del ideal de una comunidad escolar cooperativa.

El hincapié en el estudio del “riesgo” en la vida de los alumnos y la detección de una infinidad de “factores de riesgo” también han contribuido a crear una sensación de desaliento respecto de los niños y jóvenes. Incluso se ha llegado a pensar que los riesgos generalizados en la vida de los niños, sin duda una realidad, condenan a una creciente cantidad de jóvenes a sufrir consecuencias negativa: deserción escolar, consumo de drogas, encarcelamiento.

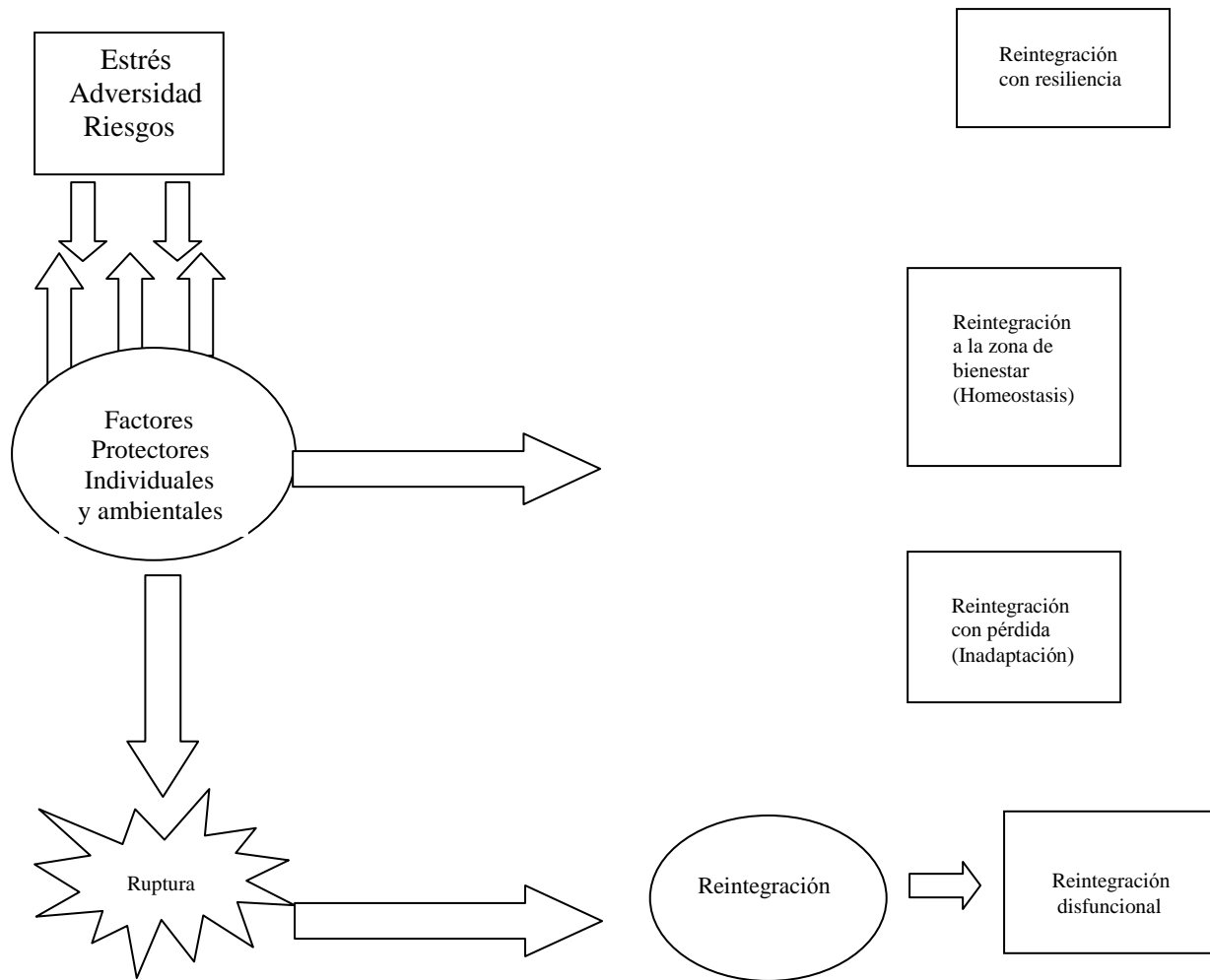
La investigación sobre resiliencia, junto con la teoría y las estrategias de ayuda que surgen de ella, ofrece una perspectiva más positiva y certera. Por un lado, porque brinda esperanzas basadas en pruebas científicas de que muchos, si no la mayoría, de quienes experimentan estrés, trauma y “riesgos” en su vida pueden sobreponerse a ellos. Por el otro, porque alienta a los docentes a centrarse más en los puntos fuertes que en los déficit, es decir, a analizar conductas individuales desde la óptica de su fortaleza, y confirma el potencial de esos puntos fuertes como un salvavidas que conduce a la resiliencia. Además, muestra lo que está “bien” en la vida de las personas, algo que hasta hace poco tiempo se pasaba por alto y que puede construir un sendero de atributos por encima de todo lo que está “mal”. Finalmente, y lo que es más importante, señala qué debe ocurrir en las instituciones, sobre todo en las escuelas, para que crezca la resiliencia en las vidas de los alumnos y los adultos que allí estudian y trabajan.

Sugerencias

El estudio de la resiliencia está propiciando una revolución filosófica que se aleja del modelo médico del desarrollo humano basado en el bienestar. El Modelo del Bienestar se centra en la adquisición de competencias, facultades y eficacia propias. Los investigadores de la resiliencia critican la “escasa atención prestada a las fuerzas que mantienen sana a la gente” en los campos de la psicología y la psiquiatría, señalando la proposición a “conformarse con detectar, categorizar y rotular enfermedades” (Wolin y Wolin, 1993, Pág. 3), una crítica que también puede aplicarse al ámbito de la educación.

Basándose en sus extensas revisiones de la investigación sobre la resiliencia, Benard (1991) llega a la conclusión de que todo individuo tiene una capacidad para la resiliencia que debe ser reconocida. Pueden descubrirse rasgos de resiliencia en casi cualquier persona, si se la examina en busca de signos de resiliencia con la misma minuciosidad con que se preocupa detectar problemas y déficit. El proceso de adquirir resiliencia es, de hecho, el proceso de la vida, dado que toda la gente debe superar episodios de estrés trauma y rupturas en el proceso de vivir. Una actitud constructora de resiliencia en la escuela implica buscar “todo indicio” de resiliencia, rastreando ocasiones en la que tanto docentes como alumnos “sortearon, sobrellevaron o vencieron” la adversidad que enfrentaban (Wolin y Wolin, 1999, Pág.7).

En contraste con los estudios retrospectivos, los longitudinales han mostrado que esto sucede incluso entre niños expuestos a varios factores de alto riesgo. En suma, la intervención longitudinal ha corregido una impresión inexacta que había dejado la investigación del riesgo: mucho, si no la mayoría, de los niños identificados como de “alto riesgo” no desarrollaban la serie de problemas que los docentes han llegado a prever. Se encuentran en circunstancias de alto riesgo, pero son “resilientes”. Está claro que necesitamos” un lente rectificador, que nos permita ver las tendencias auto correctivas que mueven a los niños hacia un desarrollo adulto normal en todas las circunstancias, incluso en las más adversas” (Werner, 1993, Pág.202).



El Modelo de la Resiliencia

Actividades

Con respecto a los alumnos y docentes, es aplicable la siguiente definición, adaptada

de la cual contiene los elementos de la construcción de resiliencia que deberían darse en las escuelas: *La resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académicamente y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy.* Esta definición deja en claro que en la actualidad todo alumno, y de hecho toda persona, joven o vieja, necesita desarrollar resiliencia.

La resiliencia es un atributo que varía de un individuo a otro y que puede crecer o declinar con el tiempo; los factores protectores son características de la persona o del ambiente que mitigan el impacto negativo de las situaciones y condiciones estresantes. Las escuelas pueden aportar condiciones ambientales que promueven reacciones resilientes ante circunstancias inmediatas, así como también enfoques educativos, programas de prevención e intervención y currículos adecuados para desarrollar factores protectores individuales.

PERFIL DE UNA PERSONA RESILIENTE

Los niños resilientes y los adultos resilientes son notablemente similares. Benard (1991) caracteriza a los niños individuos socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y de tomar la iniciativa. Además, los niños resilientes son firmes en sus propósitos y tienen una visión positiva de su propio adelante en la escuela y en la vida.

FACTORES PROTECTORES INTERNOS Y AMBIENTALES

Factores protectores internos: Características individuales que facilitan la resiliencia

1. Presta servicios a otros y / o a una causa.
2. Emplea estrategias de convivencia, como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de los impulsos y resolución de problemas.
3. Sociabilidad; capacidad de ser amigo; capacidad de entablar relaciones positivas.
4. Sentido del humor.
5. Control interno.
6. Autonomía; independencia.
7. Visión positiva del futuro personal.
8. Flexibilidad.
9. Capacidad para el aprendizaje y conexión con este.
10. Auto motivación.
11. "Es idóneo" en algo; competencia personal.
12. Sentimientos de autoestima y confianza en si mismo.

Factores protectores ambientales: características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia.

1. Promueve vínculos y estrechos.
2. Valora y alienta la educación.
3. Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico.
4. Fija y mantiene límites claros (reglas, normas y leyes).
5. Fomenta relaciones de apoyo con muchas otras personas afines.
6. Alienta la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicios a otros y brindar "la ayuda requerida".
7. Brinda acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación.
8. Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas.
9. Promueve el establecimiento y logro de metas.
10. Fomenta el desarrollo de valores pro sociales (como el altruismo) y estrategias de convivencia (como la cooperación)
11. Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa.
12. Aprecia los talentos específicos de cada individuo.

Sobre la base de sus estudios de niños y jóvenes de ambientes asignados por el alcoholismo y otros problemas, Wolin y Wolin (1993) postulan siete características internas, que denominan “resiliencias”, como típicas tanto de los niños como de los adultos resilientes. Estos autores sostienen que, a pesar de padecer diversas clases de problemas debidos al hecho de haber crecido en ambientes disfuncionales, los individuos pueden desarrollar estas resiliencias internas, cualquiera de la cuales podría servirles, como una suerte de salvavidas, para superar todo “daño”. Ellas son: iniciativa, independencia, introversión, relación, humor, creatividad y mortalidad. Los signos de su presencia varían con la edad.

LA RESILIENCIA COMO PROCESO

Uno de los datos más esperanzadores que aporta la bibliografía sobre la resiliencia es que su construcción es un proceso a largo plazo. La observación puntual de cualquier persona en un momento dado no revela con precisión su capacidad de volverse más resiliente. Muchos niños que viven en ambientes de alto riesgo, por ejemplo, no desarrollan plenamente su resiliencia hasta la edad adulta (Werner, 1993); señala que no habrían estado calificados para formar parte del estudio en etapas anteriores a su vida.

Modos en que las escuelas ayudan a fortalecer la resiliencia en los alumnos

Existen sobradas pruebas de que las escuelas como organizaciones y la educación en general pueden ser poderosas constructoras de resiliencia. Después de la familia, la escuela es el lugar más propicio para que los alumnos experimenten las condiciones que promueven la resiliencia.

Actividades para el AULA

Actividad: Casita de la Resiliencia (apéndice 1)

Objetivo: Identificar necesidades básicas, valores, redes y proyecto de vida.

Desarrollo de la actividad

Se presentan los asistentes de la siguiente forma: se les dirá que cada participante tendrá que decir su nombre con apellido en voz alta y con la inicial de su nombre, dirán una palabra que los represente. Por ejemplo Carmen Pérez Sánchez confianza. A continuación el siguiente participante hará lo mismo, diciendo su nombre y la palabra que los representa, así también recordara el anterior nombre de su compañero y de la cualidad.

Se explica que este es un espacio para esa persona, es decir, para Carmen, etc, la idea es que dejen de ser la mamá o el papá de tal niño.

Texto de apoyo:

Estas actividades que hacemos están hechas bajo un enfoque que se llama Resiliencia, la resiliencia es la capacidad que tenemos los seres humanos de vivir situaciones difíciles y salir fortalecidos de ellas; dentro de este enfoque hay una actividad que se llama La casita de la Resiliencia que es la que vamos a trabajar el día de hoy. Voy a explicar brevemente en que consiste esto:

La “Casita” de la Resiliencia, tiene cinco estructuras que son: Suelo, Cimientos, Planta Baja, Primer Piso y Azotea.

En primer lugar está el **suelo** sobre el que está construida, se trata de necesidades materiales elementales. Pero se necesita más que esto. En los **cimientos** están también la red de relaciones sociales y en el corazón de estas redes, se sitúa la aceptación profunda de la persona, no de su comportamiento, su importancia es primordial

En la **planta baja** localizamos una capacidad fundamental; hallar un sentido, una coherencia a la vida .Descubrir un sentido a la vida puede realizarse gracias a una cierta filosofía que consiste en apreciar plenamente la existencia; algunos percibirán ese sentido a través de una experiencia religiosa. Este nivel es igualmente el de los proyectos concretos. En la planta baja ubicamos también, el jardín, el contacto con la naturaleza, del simple paseo a la actividad en una granja, que puede ofrecer posibilidades de aprendizaje.

En el **primer piso** se sitúan tres habitaciones: la autoestima, las competencias y aptitudes, el humor y otras estrategias de adaptación. Al igual que en una casa las habitaciones están comunicadas entre sí, es decir que los campos están ligados, así la autoestima, considerada como un factor esencial de la resiliencia, está en estrecha relación con otros elementos como la aceptación del otro.

La **azotea** representa la apertura hacia otras experiencias, enfrentar de una manera constructiva y positiva situaciones con las que no se está familiarizado para analizar la información o experiencias de manera objetiva.

La casita de la resiliencia no es una estructura fija. Como una verdadera casa, debe ser ante todo construida, luego tiene una historia, necesita de cuidados y reparaciones. La casita puede ser usada en múltiples situaciones, para hacerse una idea de la resiliencia manifiesta o potencial de un individuo, pero también de un grupo.

Como una casa real, la casita puede sufrir las consecuencias de desastres tales como el fallecimiento de un pariente, la pérdida del empleo, una enfermedad grave, la guerra, la necesidad de abandonar todo y huir, los abusos, la violencia, etc. La casita de la resiliencia puede encontrarse destruida y entonces debe ser construida (Vanistendael y Lecomte, 2003).

Ahora pasaremos una hoja con algunas preguntas; es importante que recuerden que la información aquí compartida se queda aquí, y que nosotros no calificamos, ni juzgamos. Lo que ustedes digan es importante por el simple hecho de que expresa lo que sienten o piensan en este momento. Se les da tiempo para que contesten, si observan que pueden tener problemas para contestar se pueden dar ejemplos. Estar al pendiente si alguien requiere asesoría individual. Al final se hace una reflexión sobre la importancia de reconocer todas las partes de la casa de cada quien y de cómo pueden ser útiles.



Actividad 1. La aventura

Escenario: Aula

Duración: 60 min.

Materiales: Ninguno

Factor resiliente: Búsqueda de nuevas experiencias, Autoestima

Palabras clave : **Yo puedo** generar nuevas ideas o maneras de hacer algo, **yo busco** controlar mi comportamiento –sentimientos, impulsos, actitudes,.

Objetivo: Estimula y propicia el manejo asertivo de la autoimagen, incrementa el desarrollo de la fantasía de los participantes y descubre nuevas facetas del potencial individual a los ojos del grupo.

Desarrollo:

- Se les pide a los participantes un momento de abstracción. Que se ubiquen entre su olvido y su recuerdo.
- Es indispensable una remembranza. Un suceso en el cual, de alguna manera, se hayan visto involucrados y que les haya dejado gratas memorias.
- Que se ubiquen en esa ocasión en el que el ocurrir tenía un protagonista único, que eran ellos, cada uno de los participantes.
- Localizado ese acontecimiento, se les pide que lo vean como la mayor aventura que el ser humano haya podido tener, tratando de traducirlo en palabras, a manera de pequeño cuento.
- Se les aclara que nadie sabrá si aumentan fantasiosamente el suceso o no; la cuestión es contarlo: referirlo a sus compañeros.
- Se da un cierto tiempo para acomodar los recuerdos y la fantasía y se principian espontáneamente las narraciones.
- Al concluir las aventuras, se propicia la reflexión sobre el sentir de los participantes.
- Se llega a conclusiones.

Tarea en casa: Se les pide a los participantes compartir la experiencia con los familiares y hacer una reflexión.

Modo de evaluación:

Al término de cada sesión se les dará una hoja con las siguientes preguntas donde tendrán que resolverlas y si lo desean podrán compartirlo con el resto del grupo.

Evaluación La aventura:

1. ¿Que tan difícil fue elegir un recuerdo donde tu eras el protagonista?
2. ¿En caso si el recuerdo no haya grato, porque lo elegiste?

3. ¿Que te pareció el poder manipular la historia a tu parecer?



Actividad 2. Juego de aros (Actividad central)

Escenario: Jardín o aula con aproximadamente 1.5 m. de espacio libre para realizar la actividad de lanzar

Duración: Depende del número de integrantes.

Materiales: Una estaca con una base, 2 aros de cartón con la palabra familia, 2 con la palabra problemas, 2 con la palabra familia y 2 con la palabra metas,, lápiz, marcador, masking-tape y hoja de evaluación

Factor resiliente: Proyecto de vida, habilidades y competencias

Palabras clave: **Yo puedo** fijarme metas y cumplirlas, **yo tengo** bien definidas mis prioridades

Objetivo: Fomentar en las personas la fijación de metas en base a sus habilidades.

Desarrollo:

- La actividad se realizará primero de forma individual y después grupal.
- Se pondrán marcas en el suelo a ciertas distancias del objetivo y se les dará un valor según las necesidades del ejercicio.
- Cada participante tiene derecho a tres tiradas, el mismo se fijará sus metas y objetivos a alcanzar pues cada marca tendrá un valor en puntos.
- Una vez decidida la meta no se podrá cambiar.
- Ganará el equipo que logre insertar los cuatro aros en la estaca desde la distancia propuesta.
- En la hoja de evaluación se anotarán las reacciones con respecto a la toma de riesgos, fijación de metas, uso de la experiencia propia y ajena.

Tarea en casa: Se les pedirá a los participantes que comenten con su familia la ventaja y desventaja de tomar riesgos para conseguir lo que nos proponemos.

Modo de evaluación:

Al término de cada sesión se les dará una hoja con las siguientes preguntas donde tendrán que resolverlas y si lo desean podrán compartirlo con el resto del grupo.

Evaluación: Juego de aros

1. ¿Sientes que arriesgaste mucho o poco en cuanto a tus metas?
2. ¿Te fue difícil proponerte las metas?
3. ¿Qué sentiste cuando no pudiste cumplir una de tus metas?
4. ¿Cuál de los aros que se te proporcionaron tiene un mayor significado para ti?
5. ¿Cuál de los aros que se te proporcionaron representa un mayor reto para ti?



Actividad 3. “Demostrando afecto”

Escenario: Aula

Duración: 30 min.

Materiales: Ninguno

Factor resiliente: Autoestima

Palabras clave: yo tengo mucho amor, yo busco tu compañía, yo siento cariño...

Objetivo: En esta actividad se fomentara que el niño y el maestro trabajen con el sistema afectivo.

Instrucciones:

1. Se le explicará al tutor que aunque ame a sus hijos incondicionalmente, el o ellos no podrían saberlo, por todo lo que paso.
2. Se le entregará previamente una tarjeta para que memorice lo que dice y diga cuando estén frente a frente él y el niño, lo que dirá será para ayudarle a sentirse necesario y amado: “me alegro de que estés

aquí, yo te quiero mucho”, “me gusta tu compañía y me haces feliz siendo lo que eres”.

3. Cerrando con un beso y un abrazo, explicándole después que esta acción le da al niño un sentido de valor y certeza de que no tiene culpa del divorcio (si lo llegó a pensar).

4. Entonces al niño se le pedirá que exprese algo a su tutor de lo que siente en ese momento.

Observaciones. Cerrar dando un aplauso todos y decir que en las siguientes trabajarán juntos.



Actividad 4. “Contando una historia”

Escenario: Aula

Duración: 30 min.

Materiales. Cuento “Animarse a volar” de Jorge Bucay “Cuentos para pensar”, laminas con dibujos referentes a la historia.

Factor Resiliente: Sentido de vida

Palabras clave: **yo puedo** buscar nuevas aventuras, **yo puedo** crear nuevas historias, **yo quiero** salir adelante.

Objetivo: Esta actividad será para trabajar el sistema cognitivo en ambos.

Instrucciones: 1. Se les pedirá tanto al niño como al maestro sentarse en el piso del salón para leer una historia.

2. Se le dará el cuento y los dibujos al maestro para que se los muestre al niño y al mismo tiempo lea. La historia es la siguiente:

...Y cuando se hizo grande, su padre le dijo:

-Hijo mío, no todos nacen con alas. Y si bien es cierto que no tienes obligación de volar, opino que sería penoso que te



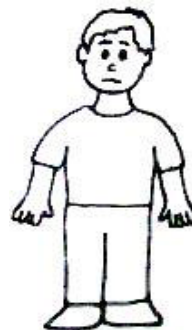
limitaras a caminar tendiendo las alas que el buen Dios te ha dado.

-Pero yo no sé volar —contestó el hijo.

-Ven —dijo el padre.

Lo tomó de la mano y caminando lo llevo al borde del abismo en la montaña.

-Ves, hijo, este es el vacío. Cuando quieras podrás volar. Sólo debes pararte aquí, respirar profundo y saltar al abismo. Una vez en el aire extenderás las alas y volarás...



El hijo dudó: - ¿Y si me caigo?

-Aunque te caigas no morirás, sólo sufrirás algunos machucones que te harán más fuerte para el siguiente intento —contestó el padre.

El hijo volvió al pueblo, a sus amigos, a sus pares, a sus compañeros con los que había caminado toda su vida. Los más pequeños de mente le dijeron: ¿Estás loco?, ¿Para qué?, Tu padre está delirando... ¿Qué vas a buscar volando?, ¿Por qué no te dejas de tonterías? Y, además, ¿quién necesita volar?

Los más lúcidos también sentían miedo: ¿Será cierto?, ¿No será peligroso?, ¿Por qué no empiezas despacio?, en todo caso, prueba a tirarte desde una escalera, o desde la copa de un árbol, pero... ¿desde la cima?

El joven escuchó el consejo de quienes lo querían. Subió a la copa de un árbol y con valor saltó...

Desplegó las alas, las agitó en el aire con todas sus fuerzas...pero de todas formas... se precipitó a tierra...

Con un gran chichón en la frente se cruzó con su padre: -¡Me mentiste! No puedo volar. Probé y ¡mira el golpe que me di! No soy como tú. Mis alas sólo son de adorno...—lloriqueó.



-Hijo mío —dijo el padre. Para volar hay que crear el espacio de aire libre necesario para que las alas se desplieguen.

Es como para tirarse en un paracaídas... necesitas cierta altura antes de saltar.

Para aprender a volar siempre hay que empezar corriendo un riesgo.

Si uno no quiere correr riesgos, lo mejor será resignarse y seguir caminando para siempre...

3. Al terminar se les preguntará que aprendieron.

Observaciones. Ninguna



Actividad 5. “Mi Corazón”

Escenario: Aula

Duración. 30 min.

Materiales. Hojas de colores, marcadores

Factor Resiliente: Redes de apoyo

Palabras clave: **yo tengo** muchos amigos, **yo busco** mis amistades, **yo quiero** a mis amigos.

Objetivo: Trabajar con el tutor sus afectos, para que comprenda que no esta solo y que hay personas a su alrededor que pueden ayudarlo.

Instrucciones:

1. Pedirle a los tutores que tracen en una hoja un círculo grande.
2. Después deberán trazar otro círculo dentro del primero que hicieron, al centro – que tendrá su nombre-.
3. Alrededor del segundo círculo trazado, se les dirá que debe hacer más, ya sean grandes o pequeños, alejados o cercanos según consideren.
4. Una vez concluidos los círculos, se pide que le pongan nombre de acuerdo a sus afectos. Los más cercanos al centro significan sus afectos más fuertes.
5. Se les recoge la hoja y les pide, uno a uno, que numeren a sus afectos y se les pregunta: ¿quién es la persona más importante para su vida?

3. Al terminar se les preguntará que aprendieron.

Observaciones. Se comenta que muy pocas personas, se consideran la persona más importante y normalmente se dejan al final. Se reafirma lo importante de crear nuevas redes psicoafectivas que permitan hacer frente a las adversidades.



Actividad 6. Mi personaje favorito

Escenario: Aula

Duración: 30 min.

Materiales: hoja, colores, lápiz... y hoja de evaluación.

Factor resiliente: Humor

Palabras clave: **yo puedo** crear nuevas ideas, **yo puedo** divertirme, **yo quiero** hacer...

Objetivo: Identificar valores, así como explorar y entender los valores propios y de los demás

Presentación

1. Se puede iniciar diciendo: Todos tenemos un " Héroe", es decir, una persona a quién admiramos. A veces se trata de alguien conocido solamente en nuestro ámbito familiar, y en otras ocasiones, de alguien que goza de fama nacional o mundial. Los admiramos por sus talentos, por sus valores, por su entrega y capacidad de servicio, por su aspecto físico, etc. Hoy vamos a buscar en nuestras vidas a quién admiramos. Cada uno pensará en una de esas personas, luego comentará al grupo de quién se trata y también las razones que lo llevan a sentir admiración por ella. Estos personajes pueden estar vivos o muertos, ser conocidos solamente en su casa o famosos a nivel mundial o nacional.
2. Repartir la hoja de trabajo y pedir que la contesten, pueden poner solo el nombre o hacer un dibujo.

3. Cada participante se presenta y da a conocer su personaje favorito y las razones que tuvo para elegirlo. Los demás aprovechan la ocasión para hacer algunas preguntas o comentarios.
4. Reflexionar y compartir que es lo que les hace falta para ser como ese personaje
5. Enfatizar los valores que surgieron durante la sesión y cómo están siendo utilizados en estos momentos.

C Conclusiones

*Si el alumno no supera al maestro,
ni es bueno el alumno;
ni es bueno el maestro.*
Proverbio Chino

La resiliencia es una característica crucial para el éxito de alumno y docentes. Todos tenemos algunas características resilientes, aunque a menudo pasan inadvertidas, y es posible desarrollar más resiliencia. Las escuelas pueden utilizar el paradigma de la resiliencia como un modelo comprensivo para fomentar el éxito académico y social de todos los alumnos y promover un personal capacitado y motivado que sepa enfrentar los desafíos de la educación actual.

Dos puntos que aparecen con reiteración en la bibliografía sobre las escuelas eficaces (Fiske, 1991) son igualmente aplicables a la construcción de resiliencia en los alumnos: afecto y personalización. Más que por ningún otro medio, la escuela construye resiliencia en los alumnos a través de crear un ambiente de *relaciones* personales afectivas. Estas relaciones docentes que tengan una actitud constructora de resiliencia es decir, que transmitan esperanzas y optimismo (cualquiera que sea la problemática o

la conducta pasada del alumno). Es una actitud que dice “Creo que puedes lograrlo; estás en condiciones, más que en riesgo”. Las relaciones constructoras de resiliencia en la escuela también se caracterizan por centrarse en lo puntos fuertes de los alumnos. Los adultos que trabajan en las escuelas deben buscar las fortalezas de cada alumno con la misma minuciosidad que suelen emplear para detectar sus problemas, y hacérselas ver. Esto no implica pasar por alto las conductas inapropiadas o riesgosas. Sólo significa equilibrar las cosas para que el alumno reciba al menos tanta retroalimentación sobre sus puntos fuertes, como acerca de sus problemas. Al respecto, la bibliografía sobre la resiliencia es clara: las fortalezas de un alumno son las que lo harán pasar de su conducta “de riesgo” a la resiliencia.

Un enorme cuerpo de investigaciones ha documentado los efectos nocivos de los programas que encasillan y señalan (negativamente) a los niños. El encasillamiento es sin duda un proceso desmotivador del cambio. Para cambiar, las personas deben tener un sentido de su propia eficacia. Deben creer y confiar en que tienen la fortaleza y la capacidad de hacer cambios positivos (Benard, 1993, pág.28).

Los alumnos internalizan esa convicción a través de las interacciones que tienen con otros. El principal elemento constructor de resiliencia para cada alumno es una relación de confianza, aunque sea con un solo adulto, dentro o fuera de la familia, que le transmita: “tu me importas” (Werner, 1993).

El objetivo de las investigaciones sobre el riesgo ha sido identificar la vulnerabilidad de los alumnos a fin de implementar intervenciones que mitiguen los riesgos, y así promover los resultados positivos para el alumno que debe enfrentarlos. En realidad, sin embargo, los rótulos de déficit atribuidos a los alumnos se han convertido en profecías que se cumplen por sí mismas, antes que en un cambio hacia la resiliencia. Una actitud habitual, aunque a menudo táctica, hacia un alumno catalogado con muchos riesgos o déficit es: “este chico está condenado al fracaso”.

La investigación sobre la resiliencia refuta esta actitud y aporta los fundamentos para “actitud la resiliente” antes descrita al suministrar pruebas científicas de que los factores protectores, muchos de los cuales pueden ser aprendidos o proporcionados por el ambiente, “tienen una repercusión más profunda en el curso de la vida de los niños... que los factores de riesgo o los acontecimientos estresantes de la vida” (Werner y Smit, 1992, Pág. 202).

Sin el conocimiento exacto de los factores que contribuyen a la resiliencia, es también más difícil propiciar cambios programáticos y estructurales que construyan resiliencia en los alumnos. Los datos recogidos por docentes que han efectuado seguimientos de alumnos para averiguar cómo es para ellos asistir a una escuela determinada, confirman la necesidad de cambiar el modo en que se utiliza el tiempo en los establecimientos escolares. La reacción de los profesores de un colegio secundario ante esa experiencia fue indicativa de la falta de relaciones en la escuela que experimentan muchos, sino la mayoría, de los alumnos. Tras el seguimiento a los alumnos, los docentes informaron: “ninguno me habló y nadie me preguntó nada”. Dijeron que esa escuela no era un lugar muy comunitario que uno nunca tenía oportunidad de tomar una decisión, que nunca tenía ocasión de pensar y que nada se conectaba con ninguna otra cosa (Fiske, 1991, Pág. 88).

Otro obstáculo a la construcción de resiliencia es la controversia sobre el rol de la escuela en la vida de los alumnos, esto es, la noción de que los docentes sólo deben “enseñar los conocimientos básicos”. Este obstáculo se relaciona con el modelo “tipo fábrica” de la escolaridad, aun vigente, en el que los alumnos son objetos a socializar para convertirlos en buenos empleados en una sociedad industrial. La realidad de la vida de los alumnos en el modelo “tipo fábrica” de la escolaridad, como mostraron las observaciones efectuadas por docentes en escuelas de ese tipo, pone en evidencia por qué este modelo es una traba no sólo para construir resiliencia sino también para vincular a los alumnos con la educación.

El *tamaño mismo de las escuelas* es otro obstáculo derivado del modelo fabril. En las escuelas grandes se ha ce mas difícil de crear un clima afectivo, formar redes de relaciones sólidas y personalizar la educación de los alumnos o el desarrollo del personal. También es más arduo fijar y mantener estándares elevados de conducta, académicos y profesionales. En las escuelas grandes y anónimas la cultura adolescente imperante rara vez se conecta con la fuerza de una cultura adulta “que presenta ideas y preocupaciones adultas serias...

La ausencia reestrategias de enseñanza, de formas de organización del aula y la escuela, y de programas de prevención e intervención específicamente destinados a fomentar la resiliencia es otra traba para la construcción de resiliencia. Este obstáculo se menciona en el último término por que la resiliencia se relaciona más con las intersecciones de las personas que con los programas. Pero estos reflejan las actitudes de quienes los elaboran y, por ello, el contenido y la estructura de los programas pueden incorporar o bien contrarrestarlos factores que promueven la resiliencia.

Algunas de las escuelas han dejado proyectos enteros a cargo de los alumnos, como revistas para la escuela y la comunidad, centros ambientales programas de mediación escolar. Otras instituyeron capacitación en liderazgo para todos los alumnos, incluyendo líderes tradicionales y no tradicionales. Uno de los mejores ejemplos de cómo integrar este paso de la resiliencia al aprendizaje eficaz es el de una escuela que organizó todo el currículo de quinto grado en torno a la elaboración y venta de salsa, actividad que incorporaba tareas de encontrar y comprar ingredientes, cocinar, envasar, comercializar, distribuir y decidir cómo invertir las ganancias.

Es importante contar con el respaldo de los padres, la comunidad y otras organizaciones con el fin de implementar con eficacia los seis pasos de la construcción de resiliencia en cada aula y en toda la escuela. De acuerdo con nuestra experiencia, el mensaje alentador de la construcción de resiliencia tiene más éxito para cultivar el necesario compromiso de un conjunto de colaboradores que los procedimientos tradicionales.

Bibliohemerografía

No hay maestro que no pueda ser discípulo
Baltasar Gracián.

Arguelles, A. (1996) Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México: Limusa.

Barnett, R. (2002). Claves para entender la universidad. Pomares: Girona.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). Los Buenos Tratos en la Infancia. Infancia, apego y Resiliencia. México: Gedisa.

Bérnadr, B. (1991). Fostering Resiliency in Kids. Pórtland: Regional Center fro Drug-Free Schools an Communities. Nosthwest Regional Educational Laboratory.

Bérnadr, N. (1998). Cómo Interpretar los Dibujos de los Niños. España: Sirio.

Born, M. y Boët, S. (2003). Delincuencia, desistencia y resiliencia en la adolescencia. (143-147). En: Manciaux, M. Resiliencia: Resistir y Rehacerse. Barcelona. Gedisa.

CEANIM (2004). Resiliencia: una nueva mirada a la pobreza. Disponible en <http://www.resiliencia.cl/>. Recuperado el 01 de Marzo de 2007.

Cerisola, M. (2004). Resiliencia Programas preventivos. Universidad del Salvador. Portal: Psicología sanitaria. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos13/resi/resi.shtm#top>. Recuperado el 01 de Marzo de 2007.

Convención de los Derechos del Niño. (2001). Convención de los Derechos del Niño. En Portal: México Política Pública, Derechos de la Infancia. Disponible en: http://www.derechosinfancia.org.mx/Politica/pol_seg.htm. Recuperado el 01 de marzo de 2007.

Cyrulnik, B.; Tomkiewicz, S.; Guénard, T.; Vanistendael, S. y Manciaux, M. (2004). El realismo de la esperanza. México: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2001). Los patitos feos: la resiliencia, una infancia feliz no determina la vida. Madrid: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2002). El murmullo de los fantasmas. Madrid: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2003). El Encantamiento del Mundo. México: Gedisa.

Fergusson, D. y Lynskey, M. (1996). Adolescent Resiliency to Family Adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 37 (3), 195-236.

Figueroa, G. (2005). Resiliencia una alternativa de prevención. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan*. 6(2), 81-88.

Fiske, E. (1991). *Smart Schools, Samara Kids*. Nueva Cork: Simon & Schuster.

- García, F y Mitsu, O. (1993). El maltrato infantil: un análisis ecológico de los factores de riesgo. Disponible en: <http://gip.oniovi.es/docume/comentario2.pdf>. Recuperado el 25 de Febrero de 2007.
- Gonczy, A. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas teóricas y prácticas en Australia, en Argüelles, A. (comp.), Competencia laboral y educación basada en normas de competencia, México: Limusa-sep-cnccl-conalep.
- González, J.; y Wagenaar, R. (2003). Tuning educational structures in Europe. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Grotberg, E. (1995). A Guide to Promoting Resilience in Children. Strengthening the Human Spirit. Early Childhood Development: Practice and Reflections. 8 Bernard Van Leer Foundation, La Haya, Países Bajos.
- Hardiness. (2004). Resiliencia, personalidad resiliente. Disponible en <http://www.psicologiapositiva.com/resiliencia.html>. Recuperado el 17 de mayo del 2004
- Ibarra, A. (2000). El sistema normalizado de competencia laboral.
- Iberfop-oei. (1998). Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional, Metodología para definir competencias. Madrid: cinter/oit,
- Jessor, R. (1991). Risk Behavior in Adolescence. A Psychosocial Framework for Understanding and action Journal of Adolescence Health. Nueva York.
- Kotliarenco, M.; Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). Estado de arte en Resiliencia Organización Panamericana de la Salud.

- Kotliarenco, M.; Cáceres, I. y Alvarez, C. (1996). La pobreza desde la mirada de la resiliencia. Trabajo presentado en el seminario "Pobreza, Desarrollo Humano e Integración Social: La Resiliencia como una Posibilidad" Organizado por CEANIM (Centro de Atención del Niño y la Mujer) Chile.
- Krauskopf, D. (1994). Resultados preliminares del estudio en púberes costarricenses. Colaboración con el proyecto Internacional de Promoción de la resiliencia en los niños. CIVITAN Internacional Center, División de Educación Básica de la UNESCO; OPS.
- Larson, R. (1988). The High School Junior Theme as an Adolescent Rite of passage *Journal of Youth and adolescence*. 17 (4), 1-30.
- Malpica, M. El punto de vista pedagógico. México: el Manual Moderno.
- Manciaux, M. (2001). La Resiliencia: Resistir y rehacerse. Barcelona: Gedisa.
- Mertens, L. (2006) Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos. Trabajo presentado en el seminario internacional "Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas". México.
- Miklos, T. (1999). Educación y capacitación basada en competencias. Ventajas comparativas de la formación en alternancia y de llevar a cabo experiencias piloto. México: En Prensa.
- Montoya, A. (2006). Resiliencia Infantil Chiapaneca: Guerra y Desastres (457-476). En: *Chiapas de la Guerra a la Paz*. México: Universidad de Guerrero. UNAM, Comuna. El Colegio de la Frontera Sur.
- Morfín, A. (1999). La nueva modalidad educativa, educación basada en normas de competencia. México: el Manual Moderno.

- Munist, M.; Santos, H.; Kotliarenco, A.; Suárez, E.; Infante, F. y Grotberg, E. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Organización Panamericana de la Salud.
- Peón, C.; y Pugliese, J. (2004). Análisis de los antecedentes y procedimientos para la evaluación institucional universitaria en la Argentina. En: Los desafíos de la universidad argentina. Siglo Veintiuno: Buenos Aires.
- Pérez Juste, R. (2005). Calidad en educación, calidad de la educación. Madrid: Asociación Española para la Calidad.
- Richters, J. y Weintaub, S. (1992). Beyond disthesis: towardan understanding of High-risk environments. En Risk and protective factors in the.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. British Journal of Psychiatry 47.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanism. Cambidge University Press.
- Rutter, M. (1993). Some Conceptual Considetions Journal of Adolescent Health. 14, (8), 59-77.
- Suárez, N. y Krauskopf, D. (1992). El enfoque de riesgo y su aparición a las conductas del adolescente. Una perspectiva psicosocial. Publicación científica No.552, Washington, D.C: OPS/OMS.
- Theis, A. (2003). La resiliencia en literatura científica. (16- 42). En: La resiliencia resistir y rehacerse. Barcelona: Gedisa.
- Vanistendael, S. y Lacomte, J. (2003). La Felicidad es posible. Despertar en los niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia. México: Gedisa.

Vanistendael, S. (1994). La resiliencia. Un concepto largo tiempo ignorado. BICE Ginebra Suiza.

Villanueva. E. (2005). Para un análisis del Impacto de la evaluación y acreditación. Disertación realizada en el Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la Evaluación y de la Acreditación en América Latina y el Caribe. Buenos Aires, 6 y 7 de junio 2005: CONEAU, IESALC.

Weinstein, J. (1992). Riesgo Psicosocial en Jóvenes. Santiago de Chile: PREALC.

Werner, E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the *Kauai longitudinal study*. *Development and Psicopathology*. 5, 503-515.

Wolin, S. J. y Wolin S. (1999). Interacción Emocional y Meditación Cognitiva, como estrategia de intervención preventiva activadores de resiliencia en familias coadictas. Sistematización de una experiencia de trabajo, para obter el título de profesional en Desarrollo Familiar. Medellín: FUNLAM.

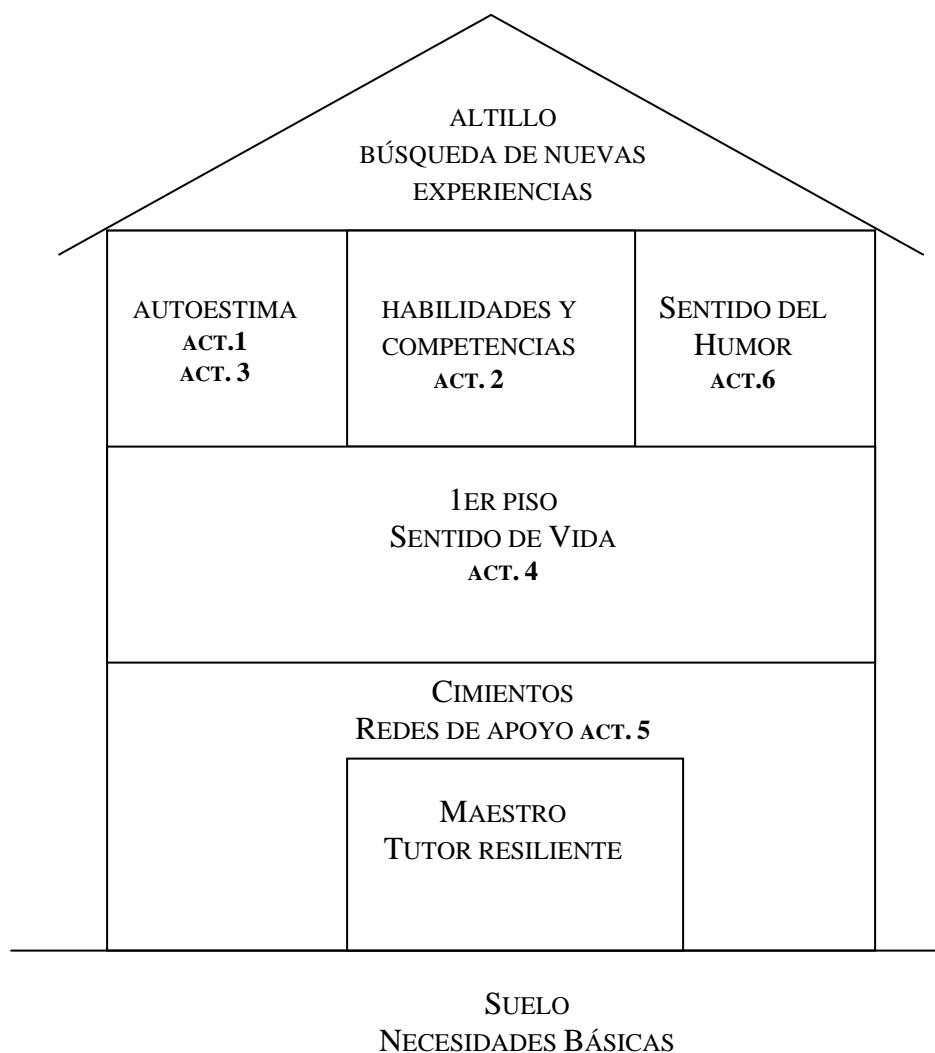
Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. España: Narcea.

Apéndices

Ni los diluvios, ni las pestes, ni las hambrunas, ni los cataclismos, ni siquiera las guerras eternas y a través de los siglos han conseguido reducir la ventaja tenaz de la vida sobre la muerte

Gabriel García Márquez

Apéndice 1. La Casita de la Resiliencia




Apendice 2. El perro y el Gato

EL PERRO Y EL GATO

1 Imagina cómo le harías para que un PERRO y un GATO no se peleen...y dibújalo

2 Explica de qué se trata el dibujo...

3 Pega las Fotos de tu Mamá, de tu Papá y la tuya 

4 Firma tu trabajo y presúmelo...

Aquí tu poderosa, osea tu firma

Apéndice 3. La Maquina de la Felicidad

La Maquina de la Felicidad

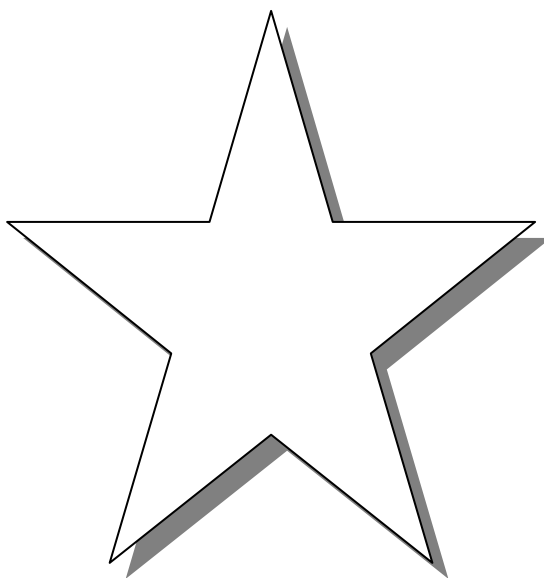
1 Imagina una maquina para hacer feliz a toda la gente...y dibújala

2 Ahora Escribe cómo funciona...

3 Firma tu trabajo y presúmelo...

Apéndice 4. Tengo una Estrella

*Tengo una Estrella en mis Manos
Una Estrella para Mí,
En cada punta escribo un Sueño,
Que comparto para ti...*



Apéndice 5. El tesoro

*¿Cuál es el
tesoro máspreciado
que la vida te da...?*

Escríbelo....