



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

"RESILIENCIA EN ESTUDIANTES"

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

Elizabeth García Trujeque

Directora: Mtra. Carmen Susana González Montoya
Dictaminadores: Mtro. Alejandro González Villeda
Lic. Dinah María Rochin Virues

Los Reyes Iztacala, Edo de México, a 4 de diciembre del 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	3
DEDICATORIA	4
INTRODUCCIÓN	5
1. ORIGEN.....	7
2. ANTECEDENTES DE LA RESILIENCIA.....	10
2.1. Fuentes biológicas de la resiliencia en la especie humana.	11
2.2. Incorporación del concepto de resiliencia en el discurso científico de la Psicología.	13
3. DEFINICIÓN DE LA RESILIENCIA: MARCO TEÓRICO.....	16
3.1. Los paradigmas teóricos y su proceso de institucionalización en el campo de la ciencia.....	16
3.2. La Psicología Humanista Existencial.	17
3.2.1. Las fuentes filosóficas.	17
3.2.2. Las orientaciones de la Psicología Humanista.	19
3.3. La Psicología Positiva y la resiliencia.	21
3.4. La resiliencia en la Psicología Humanista y en la Positiva. Recuento.....	23
3.5. Propuestas para la conceptualización de la resiliencia.	24
3.5.1. Michael Rutter (n. 1933).....	24
3.5.2. Norman Garmezy (1918-2009)	25
3.5.3. Stefan Vanistendael (1951).....	26
4. IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LA RESILIENCIA EN LA ESCUELA.	29
5. ¿CÓMO SABER QUE EL ESTUDIANTE ES RESILIENTE?	37
5.1. Diagnóstico de la construcción de resiliencia en la escuela (centrada en los estudiantes)	37
5.2. La rueda de la resiliencia.	39
6. ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA RESILIENCIA EN LA ESCUELA.	43
7. CONCLUSIONES.	58
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	61

AGRADECIMIENTOS

A mi hermano, a mi mamá y mi papá, que sólo con su apoyo, he alcanzado mis éxitos académicos.

DEDICATORIA

A mi directora Susana Montoya, por sus enseñanzas durante la licenciatura y valiosos estímulos para terminar este trabajo.

A mis asesores Alejandro González y Dinah Rochin, por sus valiosos comentarios y aportaciones a este trabajo.

A mi querida Facultad de Estudios Superiores Iztacala por la formación brindada durante todos estos años.

INTRODUCCIÓN

Ninguna persona está exenta de confrontarse con alguna experiencia desagradable a lo largo de su vida, y muchos pueden ser los ejemplos de personas que, habiéndose enfrentado a estas experiencias salen dañadas, en comparación con otras personas que resultan indemnes. ¿Qué hace la diferencia entre quienes se encuentran en el segundo caso, aquellos que resisten las situaciones adversas? El ser resilientes.

El estudio de la resiliencia es muypreciado dentro de la psicología, porque resalta las capacidades que cada persona desarrolla para hacerle frente a la vida, y en particular a las experiencias que implican un dolor emocional intenso. Asimismo, implica la capacidad de decidir con qué actitud encaramos las diversas circunstancias complicadas que supone la misma existencia. En esta primera aproximación al concepto psicológico de la resiliencia, esta última se define en oposición a la actitud contraria consistente en no poder sobreponerse a vivencias dolorosas, desgarradoras, aflictivas. El término clave es el de “sobreponerse a”.

Una observación que vale la pena hacer, es que el “sobreponerse a” no significa que la experiencia desgarradora desaparezca del cúmulo de memorias en las personas; tampoco significa que el dolor emocional que acompaña al desgarramiento desaparezca; el “sobreponerse a” se refiere, más bien, al control de la emoción, a la capacidad para manejarla de manera que lo contrario, el descontrol, conlleve a un estado constante de ansiedad, depresión, tristeza.

La resiliencia, entendida como la capacidad de control sobre las emociones depresivas, consiste en un aprendizaje que puede desarrollarse durante toda la vida. En este sentido, más allá de la singularidad de cada persona, todos podemos aprender a ser resilientes, es decir, podemos aprender a manejar las emociones, en un sentido de resiliencia, en práctica en cualquier ámbito de la vida: en la familia, en el trabajo, en la sociedad y en la escuela.

De manera particular, dentro de la escuela, la práctica de la resiliencia toma un papel fundamental, ya que gracias a ésta, los estudiantes pueden desarrollar habilidades, capacidades y competencias que aumenten su desempeño académico y una actitud positiva ante la vida.

El objetivo de este trabajo es el de proponer estrategias para fortalecer la resiliencia en una muestra de estudiantes de Enfermería en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala durante el período de junio del 2017.

En el primer apartado, se mencionan los orígenes semánticos de la resiliencia, los cuales se encuentran en el significado de “reponerse de un suceso adverso”. En el segundo apartado, se abordan los antecedentes de la resiliencia desde la perspectiva de la evolución biológica de nuestra especie, y desde la perspectiva de los estudios pioneros que configuraron a esta competencia psicológica como objeto de estudio a partir de la década de los años setenta. El tercer apartado, se enfoca en la comparación de distintas propuestas teóricas para la conceptualización de la resiliencia. En el apartado cuatro, se propone la definición de resiliencia que será utilizada en este trabajo. En el quinto, se plantean las razones por las cuales resulta pertinente y de importancia un proyecto para diagnosticar y, posteriormente, facilitar el desarrollo de esta competencia. En el sexto apartado, se plantea el procedimiento propuesto para diagnosticar la resiliencia en los estudiantes que conforman la muestra. En el séptimo, se plantean las estrategias para desarrollar la resiliencia en el ambiente escolar. Finalmente, en las conclusiones menciono que la resiliencia tiene la triple acepción de resistir a, superar a, y reconstruirse a partir de, experiencias dolorosas a lo largo de la vida. La actitud resiliente tiene además la característica de ser auto-generativa, es decir, de mejorarse a sí misma en cada adversidad experimentada, como es el caso de los órganos corporales que, tras una caída en la enfermedad, perfeccionan sus mecanismos regenerativos, su capacidad de auto-curación.

En este último sentido, la resiliencia tiene similitudes con el auto-didactismo: el autodidacta es alguien que aprende a aprender, que se conoce mejor para conocer mejor sus circunstancias. La persona resiliente será capaz de aprender a mejorar los aprendizajes dejados por experiencias dolorosas, adversas, traumáticas, en el sentido de aprender a auto-curarse y a crecer, en cuanto persona valiosa, en el proceso.

1. ORIGEN

En este capítulo, menciono el significado de la palabra resiliencia y su ulterior incorporación al lenguaje referencial de la Psicología.

Etimológicamente, el término proviene del latín *resilire*, palabra que se refiere al acto de “saltar hacia atrás”, así como a la acción de “rebotar”. En este significado original en latín, se observa que la resiliencia se refiere a cierto acto, a cierta acción, es decir, a la realización, producción e intervención sobre la realidad; se trata, entonces, de una palabra asociada a la capacidad de actuar, opuesta al matiz de no actuar, de la pasividad, de la inacción. La resiliencia, de acuerdo a su significado original, es opuesta a la inactividad y a la pasividad, pues implica una acción, acto, actividad: la capacidad de llevar a cabo algo y de realizarlo.

En su acepción moderna, la palabra resiliencia procede del inglés “*resilience*”, término definido en el Oxford English Dictionary (2da edición) de la siguiente manera: “The (or an) act of rebounding or springing back; rebound, recoil”. El significado traducido al español es: “El (o un) acto de rebotar o saltar hacia atrás; rebotar, retroceder”. Así pues, las definiciones latina e inglesa de la resiliencia comparten el matiz de ser un acto, lo cual excluye a la inactividad. El segundo matiz semántico que comparten estas definiciones es el de “rebotar”. Consideremos que el “rebote” es un acto que se realiza, no un acto que se recibe de manera pasiva. Tenemos entonces que, implícitamente, el “rebote”, el “retroceso” referidos en la resiliencia conllevan un matiz de ejercer la voluntad para actuar, la voluntad para realizar una acción, en este caso, rebotar, resistir, retroceder.

En el ámbito de nuestra lengua, la Real Academia Española, (RAE, 2014) incorporó la palabra resiliencia, diferenciando dos significados: uno ligado a la Psicología, definiéndola como “la capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos”; y otro asociado a la mecánica, definiéndola como “la capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido”.

Aunque el término dentro del campo de las ciencias médicas y sociales es relativamente nuevo, inicialmente se empleó en otras disciplinas como la física y la ingeniería para indicar procesos en los que ciertos materiales recuperan su estado original tras haber sido sometidos a situaciones perturbadoras extraordinarias, inesperadas. Un ejemplo de resiliencia es el de cierto metal que

recupera su forma inicial después de haber sido deformado debido a altas presiones.

Posteriormente, el término de resiliencia extendió su aplicación en otros campos del conocimiento, como por ejemplo en la Ecología, en donde dicho concepto se aplica a la capacidad de la biosfera para recuperarse de cambios internos de gran escala, como las inundaciones y los terremotos.

La resiliencia también se incorporó al léxico referencial de las ciencias médicas, particularmente en el área de la osteología, en donde se empleó en la descripción de la capacidad que poseen los huesos para crecer de manera correcta después de haber padecido una fractura (Gómez, 2010. En Caldera, Aceves & Reynoso, 2016)

Por lo que se refiere al campo de la psicología y psiquiatría, la introducción de la palabra resiliencia en su léxico científico-referencial se realizó en el área de la psicología infantil: se le atribuye a la investigadora Barbara Scoville, quien utiliza por primera vez en 1942, en un artículo titulado: "Wartime tasks of psychiatric social workers in Great Britain" (Tareas en tiempos de guerra de los trabajadores sociales psiquiátricos en Gran Bretaña), en el cual la autora plantea que "la resiliencia es asombrosa en los niños que se enfrentan a situaciones peligrosas en la vida" (Jourdan-Ionescu, 2001, p. 164)

Posteriormente, el psiquiatra y psicoanalista británico John Bowlby, en su libro de 1969, "El vínculo afectivo. Apego y pérdida." (Gil, 2010) contribuyó a difundir el término resiliencia, cuando lo aplicó a la terapia infantil, y en particular a la teoría del apego emocional. Bowlby sugirió la tesis de que que las personas también podemos ser resilientes, de la misma forma que lo hacen algunos materiales: tras haber pasado por eventos que representaron tensiones, adversidades, cambios repentinos de escala profunda, devastadores, desastrosos, cataclísmicos, ciertas personas son capaces de "rebotar" hacia un estado emocional positivo. (Aríngoli, 2010)

Considerando el origen y la trayectoria de este concepto en los campos de conocimiento señalados, se puede proponer, a manera de síntesis y recuento, que la resiliencia denota la capacidad para soportar eventos anómalos y de gran magnitud que implican riesgos de ruptura, de quiebre, de destrucción de un estado original al evento anómalo. Llama la atención de que, en las propuestas conceptuales señaladas, está ausente el matiz de la "adaptación" al evento adverso, pues más que adaptarse, los materiales o las personas resisten y se recuperan.

A manera de síntesis, el concepto de resiliencia puede ser representado gráficamente de la forma siguiente:

TIEMPO

Resistencia + Recuperación = Resiliencia

En suma, en las ciencias naturales e ingeniería, la resiliencia desde luego no implica que el material sujeto a tensiones y perturbaciones posea una capacidad de actuar en el sentido de resistir y recuperarse. Cuando este concepto se incorpora a la Psicología y la Psiquiatría, es cuando se introduce el importantísimo matiz de una persona que actúa, que realiza una acción, que moviliza su voluntad para resistir y recuperarse de un evento devastador.

2. ANTECEDENTES DE LA RESILIENCIA

Retomando los conceptos señalados en el capítulo anterior, resulta pertinente en distinguir dos matices principales en la resiliencia:

Cuando el objeto de referencia son materiales y eventos naturales (ecología, tecnología, ingeniería, física), la resiliencia es una capacidad inherente de dichos materiales y eventos para “rebotar” o recuperar su estado inicial previo al acontecimiento perturbador.

Si el objeto de referencia son personas, y estas últimas son consideradas desde el ámbito de la Psicología y la Psiquiatría, la resiliencia es una competencia cognitivo-emocional mediante la cual las personas resisten los efectos de un evento perturbador: en este caso, se trata de una acción de resistencia para superar las vivencias traumáticas. Es importante señalar que, en este matiz psicológico, la resiliencia no implica el “regreso” al estado inicial o anterior al evento traumático, pues ese hipotético “regreso” al estado inicial o previo implica que la experiencia traumática pudo ser borrada, eliminada, del registro de la memoria personal, como si se tratara, en efecto, de una acción de “borrón y aquí no pasó nada”. No se trata, entonces, de “borrar” el evento doloroso y así regresar al estado previo, sino más bien se trata de que la persona sea capaz de construir marcos cognitivo-emocionales para interpretar el evento traumático de una manera en la cual las secuelas emocionales y cognitivas de dicho evento sean controladas por la persona afectada.

La recuperación del evento traumático es una acción en la que la persona moviliza su voluntad para reconstruirse, y no tanto para “regresar” al estado anterior al evento perturbador. Se puede partir del supuesto de que, de manera similar al paso de un huracán por una ciudad densamente poblada, el evento traumático deja huellas, deja heridas, marca en un “antes” y un “después” la vida de la persona, al mismo tiempo que sus efectos plantean retos de diverso tipo: ¿Cuáles son los efectos en los proyectos de vida esenciales y cómo estos últimos pueden ser replanteados? ¿Cómo afectó el evento perturbador a las relaciones sociales, laborales, y cómo afectó a la intimidad personal? Es decir, que el evento doloroso plantea retos para que la persona pueda distinguir entre lo que requiere de un replanteo de proyectos y de expectativas; entre lo que puede ser asimilable y lo que puede (y debe) ser parte de un proceso similar al del duelo y de la aceptación de las consecuencias dejadas por el suceso perturbador. El concepto “resiliencia” contiene estos matices referidos a procesos psicológicos complejos, que van mucho más allá del simple acto de “regresar” o “resistir” experiencias sumamente perturbadoras.

Ahora bien, en este capítulo me dedico a realizar una breve descripción de las fuentes biológicas de la resiliencia, para después pasar a la trayectoria de este concepto desde su introducción en el discurso teórico-científico de la Psicología.

2.1. Fuentes biológicas de la resiliencia en la especie humana.

Los orígenes de la resiliencia biológica (es decir, en las especies vivas) pueden encontrarse desde un pasado muy remoto. La resistencia, adaptación y superación de los efectos producidos por sucesos desastrosos es una parte inherente del proceso de evolución de la vida en la Tierra. Piénsese en el gran cataclismo conocido como la “Extinción Pérmico-Triásica”, ocurrida hace 250 millones de años, y la cual fue de tal extensión, que la vida misma estuvo al borde de desaparecer: solo el 10 por ciento del total de especies animales y vegetales, marinas y terrestres, logró superar la serie de eventos climáticos, geológicos, astronómicos, que produjo la extinción de nueve de cada diez seres vivos. Durante cerca de 10 millones de años, la Tierra fue un desierto sin casi ningún tipo de vida vegetal ni animal. Sin embargo, algunas especies, sobre todo marinas (pequeños cretáceos y moluscos), lograron resistir y se convirtieron en la principal base sobre la que se desarrolló la evolución de la vida posterior a la “Gran Extinción”, la mayor que ha habido en nuestro planeta.

Nuestra especie, “Homo Sapiens Sapiens” (“el Hombre que sabe que sabe”), comparte con otras la capacidad de resistir ciertos eventos catastróficos, como los cambios meteorológicos y geológicos de la Tierra, por ejemplo en el período Glaciar que terminó hace 12 000 años y que tuvo como efecto la extinción de numerosas especies incapaces de resistir y superar los cambios climáticos y geológicos. En contraste, la especie humana mostró una resiliencia que le permitió no solo resistir el efecto de las glaciaciones, sino sobre todo le permitió aumentar sus destrezas, sus capacidades culturales y sociales para enfrentar y superar mediante la cooperación los retos planteados por la naturaleza.

Otro aspecto ligado a la resiliencia humana es el del aprendizaje: cada evento perturbador puede ser interpretado como una propuesta de la naturaleza para que el ser humano despliegue sus dispositivos cognitivo-emocionales en el sentido de aprender de la experiencia vivida, y así, estar en condiciones de aumentar sus bagajes de experiencia para hacerle frente a futuras situaciones similares.

La importancia de todo lo mencionado anteriormente, es que la resiliencia se encuentra ligada de manera natural, con la evolución biológica. Las capacidades corporales, mentales y emocionales con los que contamos los seres humanos

para resistir eventos perturbadores son un producto de esa larga evolución de la vida en el planeta en los que el ser humano se ha adaptado a los retos planteados por sus interacciones con el entorno natural.

La segunda fuente biológica de la resiliencia se encuentra en las características de nuestra especie: somos, desde luego, una especie con necesidades fisiológicas similares a otras (alimentarse, homeóstasis, descanso, reproducción sexual, protección, etc.); con necesidades emocionales mediante la amistad, afecto, relaciones íntimas; con necesidades de seguridad a través de la cooperación y la comunicación.

La satisfacción de estas necesidades y requerimientos nos motiva a resistir las condiciones adversas para su satisfacción, nos motiva a superar las barreras que limitan la consecución de esas necesidades ligadas al bienestar, a la auto-realización, y a la búsqueda de la felicidad (Puig y Rubio, 2013).

En la figura siguiente se representa la “Pirámide de Necesidades de Abraham Maslow”, en la cual la flecha ascendente se refiere al grado de complejidad de las necesidades socioemocionales desde su base fisiológica.

La resiliencia, en este contexto, significa la capacidad para resistir/soportar y para adaptarse/superarse en un contexto de barreras para la satisfacción de las necesidades, y en específico a los eventos perturbadores en la búsqueda de la felicidad (Castillo et al., 2016).



Figura 1. Pirámide de Necesidades de Maslow.

En resumen, la resiliencia en la especie humana procede de nuestro legado biológico heredado tras millones de años de evolución.

Una segunda fuente biológica de la resiliencia humana procede de nuestra constitución como especie social, colaborativa, y que posee necesidades socioemocionales tan importantes como las necesidades fisiológicas y las necesidades para asegurar la supervivencia.

2.2. Incorporación del concepto de resiliencia en el discurso científico de la Psicología.

A pesar de que la resiliencia ha estado presente desde los orígenes de la especie, no fue sino hasta la década de 1970 en que este aspecto fisiológico y socioemocional de nuestra especie fue incorporado como objeto de estudio en la Psiquiatría en particular y en las Ciencias Sociales en general, gracias a investigadores como Emy Werner, en Estados Unidos y Michel Rutter, en Inglaterra. Posteriormente, el interés en este objeto de estudio se extendió por el resto de Europa, principalmente en Francia (con Boris Cyrulnik), Países Bajos, Alemania y España; en América Latina este interés en la resiliencia se manifestó en el surgimiento de importantes grupos de investigación durante la década de los ochenta. (Rodríguez, 2009)

Una de las investigaciones más representativas realizadas en la década de los setenta, fue la llevada a cabo por Norman Garmezy en 1974, la cual se enfocó en un grupo de niños con madres esquizofrénicas. El aporte de Garmezy consistió en estudiar a un subgrupo de niños que mostraban patrones adaptativos sorprendentemente saludables; este hallazgo y aporte contrastaron con el enfoque predominante en el periodo, según el cual las personas ubicadas en situaciones de riesgo (como el ser hijos de madres esquizofrénicas) enfrentaban un escenario desfavorable. (Gil, 2010)

En años posteriores, Garmezy y sus colegas (Masten y Tellegen), continuaron investigando las competencias de ciertos niños quienes experimentaban situaciones adversas en sus vidas; estos aportes fueron configurando el campo de estudios específicamente dedicado a la resiliencia como objeto de estudio de la psicología. (Garmezy, Masten & Tellegen, 1984)

Posteriormente, este campo de estudio se enriqueció con diversas investigaciones que propusieron varias conceptualizaciones y metodologías sobre la resiliencia, es decir, sobre la capacidad de las personas para afrontar situaciones adversas. En la tabla siguiente se presenta una síntesis de estas propuestas de conceptualización teórica.

AÑO DE PUBLICACIÓN	INVESTIGADOR	CONCEPTO	INVESTIGACIÓN
1974	Anthony Psiquiatra infantil	<i>“Invulnerabilidad”</i>	Observó que algunos niños (hijos de enfermos mentales) no presentaban ninguna marca negativa por la enfermedad mental de su madre/padre, y dado que en este ambiente de riesgos, se presuponía la “vulnerabilidad” de los menores que están en él, a estos niños los denominó “psicológicamente invulnerables”.
1976	Lois B. Murphy Psicóloga en desarrollo infantil	<i>“Coping” (enfrentamiento, afrontamiento, sobrellevar algo difícil)</i>	Estudió los patrones de afrontamiento en niños expuestos a agentes estresantes naturales tales como muertes o accidentes en la familia, donde demostraron la habilidad de relacionarse con otros, de experimentar emociones positivas y cómo estas emociones ayudaban al enfrentamiento de esas adversidades.
1979	Kobasa Psicóloga	<i>“Hardiness” (personalidad resistente)</i>	El patrón de la personalidad resistente, consiste en una serie de actitudes y acciones que ayudan a transformar las situaciones estresantes en oportunidades de crecimiento.
1975	Jerome Kagan Psicóloga evolutiva	<i>“Resiliencia”</i>	Aunque era de uso común sobre todo en el campo de la física, la aplicó a las personas cuando se quería referir a la capacidad de “rebotar”, de volver a subir después de caer. Aunque Kagan emplea la palabra resiliencia a modo de metáfora, constituye un antecedente en cuanto al uso lingüístico del término “resiliencia” aplicado a la infancia y a contextos adversos, dentro del marco de la psicología evolutiva en el que se desarrolló inicialmente el concepto de resiliencia.

Tabla 1. Ilustra el desarrollo conceptual de la resiliencia, principales teóricos y el estudio en el cual explicaron el concepto clave. (Ayala, 2016)

Asimismo, en la historia del estudio de la resiliencia se comprenden dos generaciones, las cuales se describen a continuación. En ella se muestra el enfoque, la década en la que se desarrollaron, los principales representantes y en qué consiste cada una de las generaciones de la resiliencia. (Sevilla, 2014)

GENERACIÓN	ENFOQUE	DÉCADA	INVESTIGADORES	EN QUÉ CONSISTE
1 ^a	Enfoque genetista individualista	Comienza en los 70's, pero se consolida en las década de los 80's.	Werner y Smith	Mediante un estudio longitudinal, se analizaron las condiciones físicas, sociales y psicológicas en las que crecieron 698 niños en Hawái, para comprobar que los niños en situaciones desfavorables, tenían más probabilidades de desarrollar trastornos de aprendizaje, padecer enfermedades físicas y mentales, ser parte de la delincuencia y carecer de vínculos sociales afectivos en la edad adulta; a diferencia de otros niños que se desarrollaban en condiciones sanas y positivas. Treinta y dos años después, se encontraron que 72 de estos niños, se convirtieron en personas maduras, con confianza en sí mismas, desarrollaron vínculos estables de afecto y fueron competentes en sus trabajos. De acuerdo con el enfoque genetista individualista, las características genéticas de cada uno de estos niños, hicieron posible el desarrollo de la resiliencia a lo largo de su vida.
2 ^a	Enfoque interaccional ecológico	Se desarrolla en la década de los 90's.	Grotberg	A diferencia de la primera generación, en ésta, se analiza la interrelación del ambiente con la persona y la capacidad que tiene la persona para adaptarse a los cambios que ocurren a lo largo de la vida. Esta capacidad de adaptación se relaciona con factores de riesgo y factores de protección en un proceso dinámico del ambiente y la persona. Así mismo para Grotberg, la resiliencia requiere de la interacción de factores resilientes provenientes de tres niveles diferentes: yo tengo (apoyo externo o social), yo soy (fortaleza interna o recursos personales) y yo puedo (habilidades y estrategias de afrontamiento).

Tabla 2. Distinción entre las dos generaciones de investigadores de la resiliencia. (Gil, 2010)

3. DEFINICIÓN DE LA RESILIENCIA: MARCO TEÓRICO.

3.1. Los paradigmas teóricos y su proceso de institucionalización en el campo de la ciencia.

Aun cuando la resiliencia es un concepto incorporado al discurso científico de la Psicología desde la década del 70, es importante señalar que su difusión a gran escala en este campo de conocimiento y de práctica ocurre a fines de los años noventa del siglo XX. Este interés en la resiliencia va de la mano con la implantación académica de la Psicología Humanista y la Psicología Positiva durante el período de fines de los sesenta, fines de los noventa y continúa en nuestros días. El concepto de resiliencia es central en estas dos teorías o tradiciones epistemológicas. A continuación me permito una breve reflexión sobre el proceso típico mediante el cual un paradigma teórico “marginal” o “periférico” se va implantando en el campo de la ciencia “normal”, es decir, la ciencia institucionalmente válida.

Conviene retomar la propuesta del epistemólogo Thomas S. Kuhn en el sentido de que los grandes paradigmas teórico-metodológicos se incorporan al discurso científico “normal” a través de procesos de discusión, debate, polémica e institucionalización en la academia (universidades, institutos de investigación, asociaciones profesionales, publicaciones especializadas). Los paradigmas periféricos o “nuevos” deben demostrar que sus supuestos epistemológicos, sus marcos conceptuales, sus teorías descriptivas y explicativas, sus metodologías para el abordaje de la realidad, logran visibilizar, describir, explicar, abordar, varios aspectos de la realidad que los paradigmas “centrales”, “normales” o establecidos habían dejado de lado, o insuficientemente tomados en cuenta (Landesman y Hickman, 2013).

Así, en la comunidad científica, el paradigma periférico va ganando adeptos, quienes lo enriquecen, lo socializan mediante conferencias, publicaciones, cátedras universitarias. Si este paradigma alternativo fortalece sus propuestas teórico-metodológicas al mismo tiempo que continúa ampliando su influencia en las instituciones científico-académicas, se llega a una etapa en la que sus impulsores organizan una asociación nacional o internacional (Landesmann y Hickman, 2013). En el caso de la Psicología, puede tratarse de fundar, establecer y fortalecer, por ejemplo, una asociación específica dentro de la Asociación Internacional de Psicología Analítica. La “consagración” académica de un paradigma ocurre cuando este último es incorporado dentro de los currículos universitarios oficiales: por ejemplo, los seminarios o materias de

Psicología Humanista como parte del diseño curricular de esta Licenciatura.¹ O es el caso de España, donde existe un “Instituto Español de Resiliencia” (IER).² Este proceso de institucionalización es el que han recorrido tanto la Psicología Humanista y la Psicología Positiva. De manera paralela, cabe decir que el término de la resiliencia ha venido cobrando auge en el discurso de la Psicología desde la década de los años 80 hasta el presente. Este auge coincide, por una parte, con la creciente influencia de la Psicología Humanista y, por otra, con la emergencia de la corriente llamada Psicología Positiva. En lo que sigue, se describirá de manera sucinta a cada una de ellas, para a continuación proponer cómo se considera, conceptualiza, y se aborda a la resiliencia.

En tanto que el concepto de resiliencia es central en ambos paradigmas, en lo que sigue se describen las principales propuestas de cada una de estas dos tradiciones teóricas.

3.2. La Psicología Humanista Existencial.

3.2.1. Las fuentes filosóficas.

Esta corriente tiene su obra canónica en el libro fundacional titulado “*Existencial Psychology*”, editado en 1961, y el cual reunió trabajos de Maslow, Rogers, Allport y May. La fuente principal de esta corriente es la Filosofía fenomenológica y el Existencialismo propuestos por Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, Sartre, Lévinas, entre otros autores. En resumen, la fenomenología de Husserl nos propone que el ser humano es un ser que se caracteriza por el despliegue intencional de su conciencia para dar sentido y para comprender el sentido del estar y vivir en el mundo: la conciencia intencional del ser humano, al desplegarse en la existencia, en la vida, construye

¹ Para el caso de la Psicología en México, tenemos la situación siguiente: “...en 1959 fue fundada la carrera de Psicología en la UNAM... y con ello la Psicología pasa a ser reconocida como una disciplina específica y como una profesión. Aunque Galindo considera que la Psicología pasó a ser reconocida como una disciplina autónoma, institucionalmente continuó siendo parte de la Facultad de Filosofía y Letras. La formación de los psicólogos mexicanos mantiene por muchos años la relación y convivencia con la Filosofía (así como con la Psiquiatría y el Psicoanálisis)... La Facultad de Psicología se crea en 1973, reconociéndose institucionalmente la independencia de la disciplina. De las diversas formas de pensarse como ciencia, los fundadores de la Facultad de Psicología, en la década de los setenta del siglo pasado, eligieron utilizar de forma predominante, para el estudio de los fenómenos psicológicos, una perspectiva empirista y la misma metodología que se emplea para estudiar los fenómenos naturales.” Monroy, 2013: 273-274)

² En su página web oficial, el IER señala lo siguiente: “El Instituto Español de Resiliencia comienza su andadura en el año 2010 después de una década de estudios e investigaciones sobre Trauma y Resiliencia en la Sociedad Española de Especialistas en Trastorno de Estrés Postraumático (SETEPT). Se constituye como proyecto independiente aplicando la Neurociencia y Resiliencia para construir una sociedad más saludable. Está formado por un equipo científico, multidisciplinar, de profesionales que comparten el objetivo del desarrollo de la resiliencia. Es centro de referencia global para la investigación y promoción de la resiliencia en España y Latinoamérica a nivel personal y organizacional.” (<http://resiliencia-ier.es/quienes-somos/>)

no tanto “objetos” (exteriores y diferentes del sujeto), sino fenómenos que son producto de esa conciencia intencional que constituye al mundo.

A diferencia de las filosofías orientadas hacia la epistemología (neokantismo) o hacia la crítica social (marxismo), la fenomenología considera como su tema al ser humano en tanto ente que vive en un mundo de la vida: nuestra conciencia se dirige a ese mundo de la vida con la intención de encontrarle y de darle sentido a la experiencia de “existir”.

El existencialismo retomó esta línea esencial de pensamiento, tematizando a la vida, a la existencia en cuanto experiencia fundamental del ser humano. Este último, según Heidegger, es un ente que se encuentra “arrojado” a la existencia, “arrojado” a todo un marco histórico y cultural que este ente tendrá que descifrar, comprender e interpretar, es decir, un marco existencial al que, durante toda su vida, tratará de darle sentido. El ser humano es un “ser ahí” (“*Dasein*”, en alemán) que estará permanentemente acicateado por preguntarse sobre su ser para la vida y su ser para la muerte, y experimentando sentimientos de angustia al no hallar respuestas definitivas.

La Psicología Humanista recogió estas dos grandes propuestas básicas: de la Fenomenología, la tesis de que nuestra conciencia es siempre intencional (esto es, se dirige hacia algo anticipando una intención) y que esas intenciones, al realizarse (mal o bien, completas o incompletas) constituyen a nuestro mundo de la vida y a nuestras experiencias emocionales en el mismo: dolorosas, satisfactorias, auto-limitantes, auto-realizadoras de nuestras intenciones para tener una vida marcada por el bienestar emocional.

En cuanto al Existencialismo, la Psicología Humanista recoge de esta corriente filosófica la propuesta de que el ser humano es un ente irreducible a los determinismos (económicos, sexuales, conductuales, culturales) pues es un ente con libertad para el despliegue de su conciencia en la vida. El tema es entonces el de cómo la Psicología puede facilitar a este complejo y único ente el que pueda desplegar su libertad, sus potencialidades, sus aspiraciones, su íntima intención para ser feliz en un mundo de la vida caracterizado por retos, experiencias de dolor, expectativas muy demandantes procedentes de una sociedad individualista y materialista cuya vara de medición del valor personal es el éxito material y el de ser un “*self-made man*” (una persona “ganadora” sin más ayuda que sus propios méritos).

3.2.2. Las orientaciones de la Psicología Humanista.

La Psicología Humanista reclama un legado ecléctico al recoger aportaciones del psicoanálisis y del conductismo, pero al mismo tiempo, diferenciándose de estas dos grandes teorías. La declaración de principios de esta escuela tradición se encuentra claramente expresada en el primer número del *“Journal of Humanistic Psychology”*:

“La Journal of Humanistic Psychology se ha fundado por un grupo de psicólogos y profesionales de otros campos interesados en las capacidades y potencialidades humanas, que no tienen un lugar sistemático en la teoría positivista o conductista ni en la teoría psicoanalítica clásica (ej.: la creatividad, el amor, el yo, el crecimiento, el organismo, gratificación de necesidades básicas, autorrealización, valores superiores, trascendencia del yo, objetividad, autonomía, identidad, responsabilidad, salud mental, etc.).” (Citado en Maslow, 1991: 377).

Los puntos que la Psicología Humanista se propone abordar, y que al mismo tiempo son los puntos ausentes o incompletos en las perspectivas psicoanalíticas y conductistas son:

- Insatisfacción con las teorías que se centran en la patología.
- Reconocimiento del potencial humano para desarrollarse, auto-determinarse y ejercer la libre elección y la responsabilidad.
- Creencia de que las personas no sólo viven de pan, sino también de necesidades superiores, como aprender, trabajar, amar, la creatividad, etc.
- Valoración de los sentimientos, deseos y emociones en vez de convertirlos en objetos o justificar estas respuestas.
- Creencia de que los seres humanos son capaces de conocer lo bueno y lo malo, y de comportarse de acuerdo con un bien superior. Creencia en los valores esenciales como la verdad, la felicidad, el amor y la belleza. (Cox, 1991: 376-377)

En la página 11 de esta tesina, se ha mostrado la “Pirámide de Maslow”, la cual es una representación de los objetivos que se propone la terapia humanista: considerar a la persona en su integridad, desde sus necesidades fisiológicas básicas, pasando por la seguridad, satisfacciones socioemocionales, auto-estima, hasta llegar a la auto-realización. Este procedimiento pasa por considerar al paciente (o “cliente”) en su integridad como el centro, cuyas

potencialidades serían descubiertas, comprendidas, construidas por él mismo a través de la mediación facilitadora del terapeuta.

Vale la pena señalar que el enfoque humanista, centrado en la singularidad del individuo, a diferencia del conductismo y del psicoanálisis no propone una teoría general sobre la mente, la conducta, la cognición. A diferencia de esas teorías nomotéticas (generalizantes), la Psicología Humanista es de tipo idiográfico, es decir, su propuesta teórica y metodológica se centra en lo particular, en lo específico de cada persona.

En esta teoría idiográfica, centrada en el cliente o paciente, que considera todas y cada una de las necesidades de la persona, y que se entiende a sí misma como un elemento facilitador para que la persona acceda por sí misma –con la mediación del psicólogo- a la autorrealización, la resiliencia sería entendida como un conjunto de disposiciones cognitivo-emocionales que cruza, de arriba abajo, y de abajo hacia arriba, a los niveles de la pirámide de necesidades de Maslow (figura 2). En otras palabras, la resiliencia es un medio crucial para resistir las adversidades sea cual sea el nivel de necesidades afectado (desde la base hasta el vértice de la pirámide), como también es un medio para que las experiencias dejadas por esas situaciones adversas fortalezcan los dispositivos de resistencia, adaptación y superación ante futuros eventos dolorosos.

Así pues, entiendo que no hay una resiliencia, sino clases de resiliencias de acuerdo a la esfera de necesidades humanas cuya satisfacción requiere, precisamente, el contar con una actitud de resistencia, adaptación y superación de eventos adversos para el logro de esa satisfacción en el plano de las necesidades: (a) Fisiológicas; (b) de Seguridad; (c) de Afiliación, sociabilidad y socialización; (d) socioemocionales ligadas al Reconocimiento y autoestima; (e) de Autorrealización, libertad, plenitud confianza, asertividad ante los problemas. Si no hay suficiente resiliencia en la esfera Fisiológica, es más complicado que la persona logre satisfacer sus necesidades de nivel superior; lo mismo puede decirse del resto de las resiliencias ligadas a cada esfera: cada una es como un ladrillo cuya ausencia debilita al resto de la construcción; cada una es una piedra angular cuya resistencia aportará para que el edificio construido resista las adversidades de la vida.

3.3. La Psicología Positiva y la resiliencia.

La Psicología Positiva es una corriente teórica y de práctica terapéutica que se ha estado conformando desde finales de la década de los 90 a la fecha. Su principal impulsor fue el estadounidense Martin Seligman, quien en 1998 fue nombrado presidente de la Asociación Americana de Psicología (Hervás, 2009). Seligman se propuso cambiar el énfasis de la Psicología desde el polo negativo (la explicación y el tratamiento de aspectos ligados al trauma, al dolor, a la angustia, malestar, psicosis, esquizofrenias, trastornos de la personalidad, etcétera) hacia el positivo, compuesto por la satisfacción vital, la autorrealización, la exploración de la felicidad emocional y la resiliencia. Este tránsito implica pues un cambio de orientación desde lo disfuncional y patógeno hacia la antítesis, la personalidad sana y los procesos salutógenos.

Esta propuesta ha alcanzado un estatuto de legitimidad científico-terapéutica en la Psicología, a tal grado que se ha organizado la Asociación Internacional de Psicología Positiva (<https://www.ippanetwork.org/>), la cual es la principal fuente de divulgación, colaboración y organización de eventos académicos.

La Psicología Positiva puede ser comprendida como una rama derivada de la Psicología Humanista, ya que comparte la orientación centrada en el cliente, la fundamentación teórico metodológica de tipo idiográfico (énfasis en los casos singulares en lugar de privilegiar la gran teoría nomotética o universalista), la concepción de la persona como un todo integrado desde sus necesidades y satisfacciones fisiológicas, hasta las de nivel de la autorrealización existencial.

Esta propuesta alternativa puede sintetizarse de la manera siguiente:

“A lo largo del tiempo, la psicología, además, ha contribuido al desarrollo de la cultura de la victimología, al focalizar su atención de forma exclusiva en los potenciales efectos patológicos de la vivencia traumática, lo cual sesga ampliamente la investigación y el desarrollo de su teoría (Seligman & Csikszetmihakji, 2000) y que ha llevado a asumir una visión pesimista de la naturaleza humana” (González, 2004: 83).

En este enfoque, las experiencias traumáticas son consideradas como un manantial de aprendizajes para las personas en el sentido de reforzar su fuerza emocional, su compromiso con sus virtudes éticas personales, su capacidad de crecimiento personal en medio de sensaciones de duelo, dolor, pérdida. No se trata, entonces, de curar una serie de traumas, sino de superarlos mediante el aprendizaje de procesos en los que la persona resignifica el dolor para traducirlo

en el registro emocional contrario: el convivir con el dolor para asimilarlo e incorporarlo como motivación para una vida buena, una vida satisfactoria orientada a la autorrealización. Esta traducción busca que el cliente no se considere ni se perciba como víctima ni como débil o vulnerable ante los retos y amenazas, sino como una persona que puede desarrollar su fortaleza emocional ante las adversidades (Puente, 2011).

El tema que articula las propuestas fundamentales de la Psicología Positiva en el del “Bienestar Subjetivo”:

“El bienestar tendría una dimensión básica y general que es subjetiva. El bienestar estaría compuesto por dos facetas básicas: Una centrada en los aspectos afectivos emocionales (referidos a los estados de ánimo de la persona), y otra centrada en los aspectos cognitivos-valorativos (referidos a la evaluación de satisfacción que hace la persona de su propia vida). Ambas facetas se relacionarían con la dimensión subjetiva.” González, 2004:85).

La resiliencia, en este marco, es un recurso para lograr el bienestar subjetivo en su doble faceta: resistir/superar los estados de ánimo negativos mediante el cambio cognitivo-valorativo con el que la persona evalúa lo que le permite estar o no satisfecha con su vida. Mediante el trabajo terapéutico, el terapeuta acompaña al cliente para que este último reorganice sus estados de ánimo afectados por un trauma, a través de un cambio cognitivo-valorativo: primero en un sentido de recuperación, siguiendo una etapa de reflexión y reconstrucción de sus afectos, percepciones, valoraciones, interpretaciones con el fin de que el cliente mejore su resistencia emocional ante los resabios y consecuencias del trauma. Esta reconstrucción y reforzamiento de la resiliencia debe estar orientada al crecimiento personal postraumático en el sentido de conseguir sensaciones de bienestar subjetivo (Figura 3).

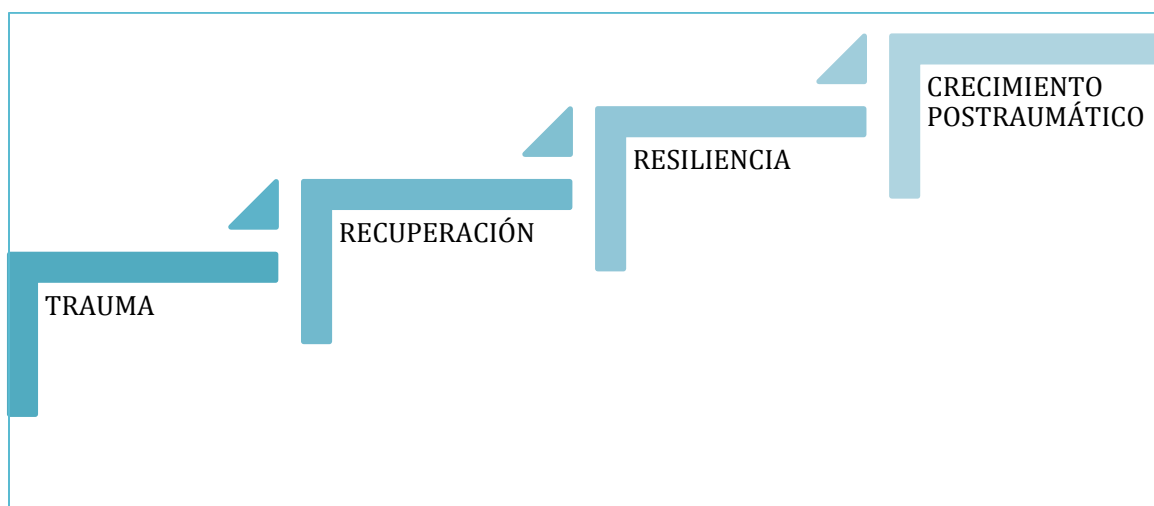


Figura 3. La resiliencia en el marco del crecimiento postraumático según la Psicología Positiva.

En suma, la resiliencia en la Psicología Positiva es tanto un conjunto de dispositivos afectivos y cognitivos, como también una fase necesaria para superar a una experiencia traumática, y para enriquecer los bagajes de aprendizaje con el fin de afrontar experiencias futuras que supongan retos, obstáculos, sensaciones negativas.

3.4. La resiliencia en la Psicología Humanista y en la Positiva. Recuento.

Probablemente siglo XX dejó en la memoria numerosos desastres, tales como los crímenes cometidos en los campos de concentración en Auschwitz, Treblinka, Mauthausen, Dachau, etc., las carnicerías de las batallas de Stalingrado, las agresiones y la muerte impuestas por la política imperialista sobre los campesinos de Vietnam, la dolorosa experiencia de las dictaduras militares latinoamericanas y su cauda de torturados, desaparecidos.

No es raro que la Psicología se haya orientado durante décadas hacia la reflexión y el tratamiento de disfunciones y ese estado general civilizatorio que Freud denominó “el malestar de la cultura”: angustias, trastornos de la personalidad, neurosis.

El punto es que la Psicología Humanista y la Positiva plantean una invitación a explorar y a conocer el polo positivo, o los medios para transitar hacia las sensaciones, percepciones, cogniciones y valoraciones de signo positivo, tales como la felicidad, el bienestar, la asertividad, la resiliencia. Considero que vale la pena dar oportunidades a esta exploración de la positividad, de la capacidad de crecer, mejorar y superarse a través de la resiliencia ante la dureza de la existencia, y lograr, con todo y las limitantes de cada caso personal, sensaciones cada vez más próximas a la autorrealización, a la buena vida, a la experimentación del bienestar.

Finalmente, en función de los objetivos y propósito de este trabajo, puedo concluir que retomo aspectos generales tanto de la Psicología Humanista, como de la Positiva, para proponer el concepto de resiliencia utilizado: la resiliencia se refiere a la capacidad cognitivo-emocional y valorativa para resistir a, para superar a, y para aprender de, eventos traumáticos.

Hay tipos de resiliencia referidos a cada esfera de las necesidades sugeridas por Maslow: fisiológicas, de seguridad, de reconocimiento, de la autorrealización. Se entiende por resiliencia a la capacidad para superar (mediante el cambio y el

aprendizaje cognitivo-emocional y valorativo) los límites emocionales y de interpretación que la persona se pone a sí misma y que le impiden o dificultan la satisfacción de las necesidades mencionadas. Además, el fortalecimiento de la resiliencia es una condición para lograr sensaciones de plenitud, de felicidad y bienestar.

Una vez planteado este marco teórico general en el cual se inscribe la resiliencia, en lo que sigue, realizo una síntesis de distintas propuestas más específicas sobre la conceptualización de la resiliencia.

3.5. Propuestas para la conceptualización de la resiliencia.

Me voy a permitir citar algunas definiciones de resiliencia, para después agregar un breve comentario crítico para cada una de ellas.

3.5.1. Michael Rutter (n. 1933)

Este autor es considerado como el principal impulsor (o fundador) de la Psicología infantil como especialidad médica, además de que es una autoridad mundial en la investigación sobre el autismo. Se le atribuye la propuesta inicial (en 1972) para introducir al concepto de resiliencia en el discurso de la Psicología, pues anteriormente se consideraba la etiqueta “invulnerables” a las personas que resistían los efectos de un evento traumático (Mi espacio resiliente, 26/12/2.13).

"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 como un atributo con el que los niños nacen o que los niños adquiere durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso que caracteriza un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo" (Rutter, 1992. En Rodríguez, 2009).

En esta definición, la resiliencia tiene una característica dinámica en el tiempo, y elástica en lo que se refiere a la combinación de factores tanto personales, como del entorno familiar, social y cultural. Por “elástico” quiero decir que cada uno de los factores de la combinación señalada puede tener distinto peso específico de acuerdo a la persona y a sus condiciones de entorno. Por ejemplo, en un joven resiliente, su entorno familiar puede tener más peso en el aprendizaje de la resiliencia en comparación con el entorno social (pongamos, por ejemplo, una

comunidad originaria precaria) y cultural (por ejemplo, un entorno de discriminación hacia las personas morenas, o de rasgos indígenas). En un caso distinto, las condiciones culturales pueden tener mayor peso en el aprendizaje de que resiliencia en comparación con las familiares y las sociales. A esta variación en el peso específico de cada factor, es a lo que llamo “elasticidad”.

En esta definición de Rutter también destaca la variable temporal. El autor señala que la resiliencia es una unión de rasgos que se forma en un tiempo dado, cuando coinciden o confluyen los factores “elásticos” mencionados. Esta propuesta implica la posibilidad de que, así como la resiliencia se genera en un momento dado de la biografía personal, en otro momento y en circunstancias adversas la resiliencia puede disolverse o debilitarse.

Esta posibilidad sugiere la tesis de que la resiliencia también es elástica en cuanto a su adquisición, aprendizaje y permanencia. No puede entonces hablarse de la resiliencia como un conjunto de actitudes que se adquiere de manera permanente, sino que se trata de actitudes susceptibles de cambiar, de invertirse hacia el polo “no resiliente”. Esta idea sugiere, entonces, que la resiliencia implica dos tipos de aprendizaje complementarios: el necesario para adquirirla y practicarla, y el aprendizaje necesario para mantenerla y eventualmente mejorarla.

3.5.2. Norman Garnezy (1918-2009)

Garnezy fue un destacado investigador, mundialmente reconocido, en el campo de la esquizofrenia, y particularmente en el ámbito de la investigación sobre los hijos de familias donde alguno de los progenitores era esquizofrénico. Garnezy condujo por varios años estudios donde se enfocaba en el binomio “esquizofrenia en padres – efecto en sus hijos”, aunque no desde la perspectiva del riesgo, sino desde la perspectiva de los factores de protección psicológica que hacían posible el que ciertos hijos de padre o madre esquizofrénicos mostraran salud psicológica (Mi espacio resiliente, 26/12/2.13).

Así que la pregunta que guiaba las investigaciones de Garnezy no era la de “¿cómo afectan situaciones traumáticas a las personas?”, sino la de “¿cómo resisten ciertas personas a los eventos ligados a un trauma?”

Esta pregunta investigativa permite plantear que Garnezy fue un precursor de la Psicología Positiva, al poner por delante el estudio de los factores de resistencia y crecimiento emocional, en lugar de los de riesgo, victimización y de trastornos.

"La capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al comenzar un evento estresante".
(Gamezy, 2006. En Ortunio & Guevara, 2016)

Gamezy pone el énfasis en la recuperación y en la adaptación tras ocurrir una incapacidad personal para lidiar o procesar un evento estresante. La persona resiliente es la persona capaz de adaptarse y recuperarse, tras haber sido incapaz de practicar ambas actitudes (adaptación y recuperación).

Esta definición tan sucinta tiene el mérito de la brevedad y de la claridad en los términos siguientes:

“Resiliencia = capacidad compuesta por la suma de la Recuperación más la Adaptación”.

No queda claro en esta definición si la “recuperación” se refiere a una especie de “regreso” a la condición cognitivo-emocional original o existente de manera previa al evento estresante, aunque la palabra “recuperar” se refiere a volver a tener lo que en un momento dado se había perdido: recupero mi dinero extraviado; recupero un objeto que había dado por desaparecido, etc.

Por otra parte, la palabra “adaptación” tiene un matiz pasivo: la persona se adapta a condiciones que han cambiado. No se trata, entonces, de una acción, sino de una reacción pasiva.

Se puede decir que, en consecuencia, esta definición es incompleta. Puede ser que en algunas personas, las actitudes resilientes en efecto se limiten a recuperar su estado cognitivo-emocional previo adaptándose al evento traumático y sus consecuencias. Pero puede ser el caso de otras personas cuya resiliencia sea más “densa” en el sentido de que no solo se recuperan y se adaptan, sino también superan al evento traumático superándose o mejorando sus capacidades cognitivo-emocionales, y lo hacen de manera activa, no pasiva.

3.5.3. Stefan Vanistendael (1951)

Este autor es sociólogo, demógrafo, además de tener una afinidad cercana con la doctrina católica, pues se formó en la prestigiosa Universidad de Lovaina (donde se forman los cuadros intelectuales del catolicismo mundial), además de que, desde 1979, trabaja en la Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE), en Ginebra, donde ha ocupado diversos cargos. Este autor comparte la perspectiva de la Psicología Positiva, en el sentido de enfocarse no en las

situaciones de victimización, sino en las de crecimiento y bienestar psicológico-existencial.

Al respecto, *Vanistendael* opina sobre la definición de resiliencia:

“No existe una definición universalmente aceptada de resiliencia, pero tampoco me parece un problema grave. Lo mismo sucede en el caso de conceptos como el tiempo, el amor o el humor y, no obstante, los entendemos bien. Suele ser más importante centrarse en las raíces del concepto, en realidad. Según el psicólogo argentino Ramón Lascano, la resiliencia aparece en los caminos de la vida que nos sorprenden para bien, y esta observación es el punto de partida de cualquier reflexión sobre la resiliencia.

Una definición pragmática sería la siguiente: «La resiliencia es la capacidad de una persona o un grupo para superar grandes dificultades y crecer a través o en presencia de ellas de manera positiva». Esta capacidad puede ser latente o visible y nunca es absoluta, siempre es variable, y se construye en un proceso de interacción con el entorno. Suele ser un proceso inconsciente, que tiene lugar durante toda una vida. En ocasiones es necesario el apoyo profesional, pero muchas veces no. Una cuestión importante e injustamente olvidada es que la resiliencia siempre tiene una dimensión ética y no se construye a cualquier precio, ya que, a menudo, no es tan evidente lo que significa un crecimiento «positivo». De ahí que la reflexión ética sea muy importante.” (Universitat de Barcelona, Noticias 09/05/2011).

Me permito añadir esta otra definición de resiliencia del mismo autor:

“Es la capacidad de triunfar, de vivir, de desarrollarse de manera positiva y socialmente aceptable, a pesar del estrés o de una adversidad que implica normalmente el grave riesgo de un resultado negativo” (Vanistendael, 1998. En Poletti & Dobbs, 2010).

Lo interesante de la primera transcripción o cita, es que *Vanistendael* ofrece un contexto que esclarece al contenido teórico de la definición. Voy a descomponer esa definición en partes, para luego retomar un comentario de síntesis.

“No hay una definición universalmente aceptada de la resiliencia. Más importante es referirse a su origen”. Lo anterior significa que, en el campo de estudio sobre la resiliencia, la variedad de definiciones enriquece los matices del concepto, y no implica que haya definiciones equivocadas, falsas o verdaderas. Más bien, podría plantearse que hay definiciones incompletas o parciales, y que en todo caso pueden complementarse.

“... la resiliencia aparece en los caminos de la vida que nos sorprenden para bien”. Significa que este autor está más atento al contenido existencial y experiencial de la resiliencia. Lo importante, en otras palabras, es que la resiliencia sea un ingrediente positivo de la existencia, independientemente de las distintas maneras en que sea definida por los autores que la estudian. Esta idea permite proponer que Vanistendael inscribe su propuesta en la Psicología Humanista-Existencial y en la psicología Positiva.

“La resiliencia es la capacidad de una persona o un grupo para superar grandes dificultades y crecer a través o en presencia de ellas de manera positiva”. Aquí enfatiza que la resiliencia es una capacidad para superarse y para crecer en medio o a través de escenarios adversos. Esta suma de elementos “Capacidad + Superación + Crecimiento” implica que la resiliencia es activa (en lugar de pasiva), no tanto adaptativa, sino que supone un trabajo personal para superarse y para crecer.

“Esta capacidad puede ser latente o visible y nunca es absoluta, siempre es variable, y se construye...” Es una capacidad variable, o “elástica” en el sentido de que puede enriquecerse, mejorarse o, por el contrario, debilitarse o perderse de acuerdo a las circunstancias personales y del entorno. Esta idea sugiere que la resiliencia no es una conquista permanente, sino una condición a la que hay que cuidar, mejorar, cultivar de manera continua.

“...Suele ser un proceso inconsciente, que tiene lugar durante toda una vida. En ocasiones es necesario el apoyo profesional, pero muchas veces no.” No queda claro si por “inconsciente” el autor se refiere a que la persona no controla el proceso mediante el que adquiere o practica su resiliencia. Simplemente la pone en práctica aun sin saber que posee tal capacidad. De ahí que a este autor le parezca que, en numerosas ocasiones, la intervención profesional no sea la parte clave para desarrollar la resiliencia.

Finalmente, la resiliencia contiene el matiz de que la persona es capaz de prevenir y evitar las situaciones de riesgo, no solo superarlas.

En suma, la definición de Vanistendael propone un proceso activo de superación y de crecimiento, entendido en sus aspectos cognitivo-emocionales y éticos; se trata de un proceso que se realiza durante toda la vida, sin que necesariamente el sujeto sea consciente, y que permite afrontar los eventos estresantes y/o adversos.

4. IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LA RESILIENCIA EN LA ESCUELA.

Después de la familia, la escuela es un ambiente que cumple con funciones esenciales, como ser un espacio de socialización, en el cual se llevan a cabo infinidad de interacciones potencialmente constructoras de la resiliencia, y también tiene como objetivo facilitar un ambiente de constante aprendizaje. Conviene decir que, como se anotó en el capítulo anterior, los estudios pioneros sobre la resiliencia se dedicaron a explorar este conglomerado de dispositivos y competencias en la población infantil, considerando también su desempeño escolar.

Este trabajo tiene como esfera de estudio a estudiantes universitarios (Carrera de Enfermería, FES Iztacala), quienes, desde luego, enfrentan otra clase de factores de riesgo para la salud mental. Puedo mencionar, entre esos factores y sin que sea una lista exhaustiva, pero sí indicativa, los siguientes:

Demandas sociales ligadas al éxito escolar. El ser un estudiante “exitoso” es una idea profundamente arraigada en la matriz de valores burguesa, entendiendo por esta última al conjunto de valoraciones morales centrados en el individualismo y en el llamado “*self-made-man*”, esto es, un individuo que responde a los retos de la vida mediante su solo esfuerzo, un individuo que no necesita ni necesitó de la ayuda de nadie para superar las barreras económicas, educativas, étnicas, políticas, para labrarse una vida exitosa (Cullen, 2013). La “vida exitosa”, en estos parámetros, se concibe si el individuo desempeña una labor que le satisface, que le garantiza ingresos altos, un nivel de consumo alto, el respeto de su comunidad, una familia nuclear a la cual provee con altos niveles de confort.³ En el caso de los estudiantes, el “éxito” corresponde a terminar una carrera universitaria venciendo todas las barreras externas, mediante el esfuerzo tenaz, obteniendo altas calificaciones, la estima de sus profesores y compañeros.

³ El escritor estadounidense Frederick Douglass (1818-1895) es el autor clásico en la definición de la ética del “*self-made-man*”, término que puede traducirse como “individuo que se forja a sí mismo”. En una conferencia dada en el año 1872 y que pasó a la historia por el hecho de que se define la ética del individualismo estadounidense, como parte sustantiva del “American Dream”, Douglass señaló que: “Los individuos que se forjan a sí mismos quienes le deben poco o nada al nacimiento, a sus relaciones [sociales], a ambientes amistosos; no le deben a herencias ni riquezas heredadas, como tampoco a que hayan tenido facilidades en su educación. Estos individuos son lo que son, sin la ayuda de ninguna de las condiciones favorables mediante las cuales otras personas pueden surgir o lograr grandes resultados... Mi teoría de los individuos que se forjan a sí mismos es, simplemente, que ellos son hombres de duro trabajo, Ya sea o no que estos individuos han adquirido excelencia material moral, intelectual, es el trabajo honesto, fructífero, tenaz y persistentemente realizado, este duro trabajo es el mejor, si no es que el único factor que explica sus éxitos en la vida” (Douglass, 1872). Un apunte interesante es que el autor, Frederick Douglass, era un afroestadounidense quien, antes de la Emancipación decretada por Lincoln, fue esclavo. La conferencia de Douglass tenía el objetivo de defender a los afroestadounidenses que padecieron la esclavitud, pues según varios ideólogos del supremacismo “blanco”, los negros jamás podrían igualar los logros de los anglosajones, a menos que los gobiernos los ayudaran.

Lo contrario de esta matriz es el “fracaso”, es decir, la contra-expectativa y el cúmulo de estigmas sociales y familiares que conlleva. Fracaso, en este contexto, significa el no terminar la carrera, o el haber obtenido calificaciones “medianas” o “bajas”, sin el reconocimiento de los profesores. Así pues, la condición de riesgo asume dos facetas complementarias: el logro del éxito escolar y la evitación del fracaso (Villegas et al., 2017).

El logro del éxito escolar se configura como una auto-demanda del propio estudiante, quien entonces se plantea el diseñar y el llevar a cabo estrategias para motivarse, para disciplinarse, para ser un estudiante eficaz y eficiente. Este es un reto que conlleva una potencial carga de tensiones personales recurrentes (Alvarez y Cáceres, 2010).

La autorregulación emocional es un punto clave para diseñar y seguir las estrategias personales para ser un estudiante eficaz y eficiente. Si dicha autorregulación es insuficiente, el estudiante afronta el riesgo de padecer angustia, depresión, desmotivación, apatía, insensibilidad hacia su proyecto de vida futura (Alvarez y Cáceres, 2010).

Los anteriores son algunos de los factores de riesgo implícitos en la condición de ser estudiantes universitarios; en lo que toca a los factores de protección, es decir, a los factores que pueden ser la plataforma para el desarrollo de la resiliencia, se encuentra el hecho de que la vida estudiantil es una vida de aprendizajes formales (es decir, los curriculares), los aprendizajes en las competencias socioemocionales y comunicacionales mediante la socialización, la continua colaboración con los compañeros y el desarrollo de relaciones de amistad y camaradería.

El “ser estudiante” es una fase de la vida que, vista desde la perspectiva de la teoría de la resiliencia de Werner y Smith, va acompañada de **factores de riesgo y factores de protección** (García, 2010). La cuestión es que es una fase en la que el aprendizaje formal-curricular es intenso y complejo, lo cual puede facilitar el aprendizaje de estrategias para desarrollar la resiliencia individual. Es una fase de la vida que se define por su carácter proyectivo, esto es, el terminar una carrera es un proyecto íntimamente personal, y que, a su vez, se configura como la base para el proyecto de vida más general que consiste en desempeñar una profesión. Y en tanto que se trata de una fase proyectiva, para los estudiantes se abren horizontes de vida cuya realización requiere de su perseverancia, de su autorregulación socioemocional, de desarrollar sus estrategias para ser estudiantes eficaces y eficientes.

En vista del carácter inherentemente proyectivo de la vida estudiantil universitaria, resulta importante el integrar en ese proyecto de vida a la resiliencia, el desarrollo de competencias psicológicas para afrontar los **factores de riesgo** en la vida mediante el cultivo de los **factores de protección**.

En la medida en la cual estos dos tipos de factores son el sostén conceptual de este trabajo, me permito el realizar una descripción más detallada de su contenido teórico y metodológico en la tabla siguiente:

FACTORES	FACTORES PROTECTORES	FACTORES DE RIESGO
CONCEPTO	<p>Son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de personas o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de las circunstancias desfavorables. Externos: Condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de daños: la familia extensa, apoyo de un adulto significativo o integración laboral y social. Internos: Referidos a atributos de la propia persona: autoconcepto, seguridad y confianza en sí misma, facilidad para comunicarse y empatía.</p>	<p>Son cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud física, mental, socio emocional o espiritual.</p>

Tabla 4. Cuadro de los factores protectores y los factores de riesgo. Muestra los conceptos y las características de ambos factores. (Castelán & Villalobos, 2012. En: Noriega, G., Angulo, B. & Angulo G., 2015).

Siguiendo la idea o tesis implícita en la tabla anterior, la resiliencia es una especie de “suma”, en la cual se trata de fortalecer y desarrollar los factores de protección al mismo tiempo que atenuar o regular (en el sentido de disminuir) los factores de riesgo. Los factores protectores y los de riesgo son tendencias que “jalan” la cognición y emotividad en direcciones opuestas: los primeros, hacia una calidad de vida satisfactoria y de autorrealización, mientras que los de riesgo “jalan” hacia el polo opuesto: la angustia, depresión, baja autoestima. No se trata tanto, entonces, de “equilibrarlos”, sino de realizar un persistente trabajo

individual para convertir los factores de riesgo en motivaciones potenciales para el desarrollo de los factores de protección.

La resiliencia, en esta perspectiva, atenúa las condiciones personales de vulnerabilidad porque se disminuyen los factores psicológicos de riesgo (baja autorregulación emocional, baja motivación, depresiones y angustias) mientras se fortalecen los factores protectores que, en general, son los opuestos: autorregulación y control de las emociones, motivación sostenida, autoestima apropiada, perseverancia en las metas. La gran pregunta, caso personal por caso, es la siguiente: ¿cómo contrarrestar a los factores de riesgo mientras se aprende a desarrollar sus contrarios, los factores de protección?

De manera más concisa, el logro que se configura para establecer un parámetro de resiliencia adecuada es el del buen rendimiento académico del estudiante. El rendimiento académico no equivale a la idea del “éxito” (palabra que contiene una valoración e ideología individualista como se mencionó al referirme al “*self-made-man*”) en cuanto estudiante, sino a la capacidad para cumplir con las responsabilidades propias del estudiante: cumplir los trabajos en tiempo y forma, aprender a ser autodidacta, presentarse a las clases, obtener calificaciones aprobatorias con la mejor calificación posible, cumplir con las obligaciones formales de la casa de estudios, ejercer los derechos formales.

En sentido estricto, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje que alcanza el estudiante a través de la expresión de sus capacidades o competencias medidas con las calificaciones (Graxiola, González, & Contreras, 2012). Y en sentido amplio, dicho rendimiento considera al aprendizaje de competencias socioemocionales, y el aprendizaje de estrategias para la autorregulación emocional, para el desarrollo de la resiliencia. Un alto rendimiento académico puede ser una manifestación o expresión de alta resiliencia (Noriega, Angulo y Angulo, 2015).

En suma, el rendimiento académico positivo es una medida o indicador que permite estimar a las capacidades desarrolladas y aprendidas por los estudiantes en su proceso de formación. En su sentido amplio, el rendimiento académico positivo pasa por el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales; la resiliencia es un conjunto de competencias que protegen y escudan, que resisten y contrarrestan a los factores de riesgo (Garrido, 2010. En Gómez, 2013).

Y en el caso opuesto, el bajo rendimiento académico (en sentido estricto) se asocia a factores de riesgo como la baja autoestima, la ausencia de vínculos afectivos, el rechazo de las personas cercanas, el desconocimiento de las

propias habilidades y la falta de objetivos (Villasmil, 2010; Villalta, 2010; Henderson y Milstein, 2010).

Estos últimos autores suponen que los estudiantes con mejor desempeño académico poseen mayor número de factores resilientes, debido a que estas personas son capaces de afrontar satisfactoriamente las amenazas y retos de la vida universitaria o académica. En contraste, las personas de bajo rendimiento académico poseen menos factores protectores y, en cambio, están expuestas a factores de riesgo, lo cual las coloca en el escenario de un eventual riesgo académico: la deserción, la no acreditación de materias, calificaciones bajas (Gómez, 2013).

La importancia de que los estudiantes desarrollen su resiliencia en la escuela, en suma, se encuentra en los siguientes aspectos: **La resiliencia es un aprendizaje, para la vida y el trabajo.**

La resiliencia es un aprendizaje correlacionado con el rendimiento escolar positivo: a mayor desarrollo y/o capacidad resiliente, es más probable que exista un mayor rendimiento académico (Gallesi & Matalinares, 2012; Villarta, 2010; Villasmil, 2010; Graxiola, González, & Contreras, 2012).

El ambiente universitario es un factor potencial de facilitación para desarrollar la resiliencia porque, siendo esta última un fruto del aprendizaje, la vida estudiantil universitaria es una constelación de aprendizajes tanto curriculares (pertenecientes a las materias de la carrera profesional), como extra-formales: autorregulación socioemocional, colaboración y cooperación, tolerancia y negociación de diferendos, respeto a la libertad de los otros, respetarse a sí mismo y darse a respetar.

En la vida escolar universitaria se construyen varios de los elementos que propone la “Rueda de la Resiliencia” de Nan Henderson y Mike Milstein.

Mediante “La Rueda de la Resiliencia”, Henderson y Milstein (2010), plantean, de manera gráfica, a seis estrategias aplicadas, paso a paso, para desarrollar la resiliencia en la escuela, considerada como una competencia clave en el rendimiento académico positivo. Esta tesis sostiene que la resiliencia es una competencia que se puede adquirir mediante el trabajo personal, y que, al cerrarse el círculo o la rueda, la resiliencia se configura como una competencia que se retroalimenta, que se auto-fortalece y que sigue desarrollándose a lo largo de la vida.

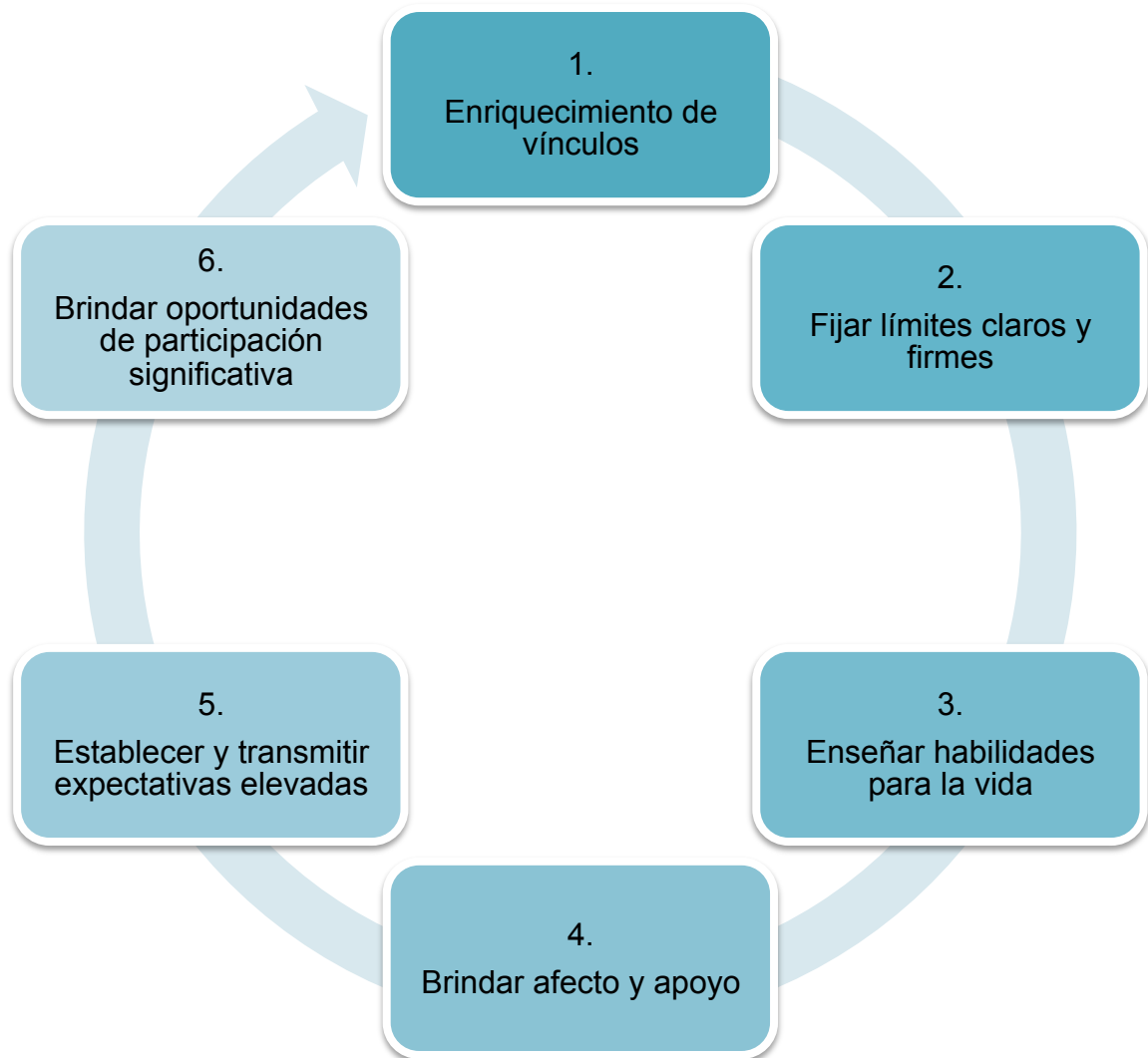


Figura 5. *La Rueda de la Resiliencia de Henderson y Milstein.* (Henderson y Milstein, 2010)

Los pasos 1 al 3 de La Rueda de la Resiliencia, se refieren a 3 estrategias que existen para mitigar los factores de riesgo en la vida de los jóvenes. (Henderson y Milstein, 2008). Los pasos del 4 al 6 se refieren al desarrollo de competencias para favorecer la resiliencia, entre los cuales se incluye el elemento considerado como el más crucial: Brindar afecto y apoyo (González, 2012).

A continuación se describen de manera concreta los seis pasos que conforman La Rueda de la Resiliencia:

PASOS	DESCRIPCIÓN	ACTIVIDADES
1. Enriquecimiento de vínculos:	<p>Es promover las relaciones: <i>Con los compañeros y maestros</i>, con base en valores como el respeto y la confianza; <i>Con la familia</i>, al hablar en casa sobre las actividades y logros escolares, por muy pequeños que sean; y, <i>Con la propia escuela</i>, integrándose a las actividades recreativas extraescolares que ofrece.</p>	<p>Vincular a la familia en las actividades de la escuela. Promover actividades artísticas y/o deportivas antes, durante y después de la jornada escolar.</p>
2. Establecimiento de límites claros y firmes:	<p>Es asegurarse de que se establezcan, se comprendan y se apliquen normas y límites de comportamiento de forma práctica a la vida escolar y la vida cotidiana. Si se cumple lo anterior, se promoverá la responsabilidad y el respeto, disminuyendo un ambiente de caos, incertidumbre y tensión.</p>	<p>Participación activa de los estudiantes en la realización de las normas en el aula. Involucrarse en la realización de carteles que inviten al cumplimiento de las normas establecidas</p>
3. Enseñanza de habilidades para la vida:	<p>Es promover habilidades sociales, basado en el aprendizaje cooperativo, por ejemplo, la comunicación activa, la empatía, el manejo del estrés, la toma de decisiones, la solución de problemas y el trabajo en equipo.</p>	<p>Promover el aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupo. Desarrollar actividades entre pares Fomentar la resolución de conflictos mediante la comunicación y establecimiento de acuerdos.</p>
4. Brindar apoyo y afecto:	<p>Es el factor más importante, para desarrollar resiliencia: tomar en cuenta a todos los compañeros y maestros.</p>	<p>Llamar a los compañeros y maestros por sus nombres Organizar y celebrar fiestas de cumpleaños en grupo Alentar a todo el grupo a pedir, prestar y recibir ayuda cuando sea necesario.</p>
5. Establecer y comunicar expectativas elevadas:	<p>Es fomentar la idea de que se tiene la capacidad para desarrollar ciertos trabajos: “Se que puedo hacer este trabajo de forma excelente” e incluso comunicarle a los demás compañeros sobre sus propias capacidades: “Convéncete de que eres un estudiante muy inteligente y capaz” “¡Esfuézate!”. De esta manera se responsabiliza al estudiante sobre su propio aprendizaje y logros personales.</p>	<p>Conformar grupos heterogéneos, que apunten al desarrollo de las inteligencias múltiples en el que se respete la individualidad. Colaborar antes que competir.</p>

6. Brindar oportunidades de participación significativa:	<p>Es que los propios estudiantes se otorguen responsabilidad sobre su propio aprendizaje, es decir, convertirse en actores activos, capaces de llevar a cabo proyectos importantes para ellos mismos y para su comunidad. De esta forma se fomenta un sentido de pertenencia a la institución y de valor personal.</p>	<p>Organizar actividades que vinculen al estudiante con el colegio y con su propia comunidad.</p> <p>Tener la iniciativa de crear proyectos propios como congresos, revistas, exposiciones, etc.</p>
---	---	--

Tabla 6. Descripción de los pasos que conforman a la Rueda de la Resiliencia. (Henderson y Milstein, 2010; Acevedo & Mondragón, 2015 & González, 2012.)

Para completar este capítulo, me permito manifestar una reflexión: la resiliencia es una competencia positiva para el desempeño académico positivo, además de que es un bagaje para la el futuro desempeño profesional, y en general, para una vida digna y autorrealizada. Puede ser aprendida y puesta en práctica, más aun en los años de vida universitaria en los cuales lo que se valora formalmente es, justo, el aprendizaje. En este sentido, un escenario por ahora ideal, o si se quiere, utópico, es el de diseñar e implementar una especie de actividad extra-escolar, pero integrada al currículo formal, consistente en talleres para el aprendizaje de esta competencia, la resiliencia, crucial en la vida.

Es plausible que, de esta manera, no solo se tome una medida eficaz para atenuar el gravísimo problema del abandono o deserción escolar, más los efectos del “esterés”, angustia, depresión, baja autoestima, cuando algún estudiante no ha desarrollado sus factores de protección y sí, en lastimoso contraste, se ha dejado llevar por los factores de riesgo socioemocional, afectivo y cognitivo.

Esta inquietud, la de diseñar e implementar un taller para el aprendizaje y desarrollo de la resiliencia, es la que motivó mi interés para explorar cuál es el conocimiento que tiene una muestra de estudiantes sobre su competencia-resiliencia. Me parece que esta exploración conforma los primeros pasos para un eventual, y futuro, taller para el aprendizaje y desarrollo de esta habilidad esencial en la vida profesional, el trabajo, la vida íntima, las relaciones sociales. En suma, para la vida digna y realizada.

5. ¿CÓMO SABER QUE EL ESTUDIANTE ES RESILIENTE?

Así como existen diversas escuelas que conciben a la resiliencia de manera particular, también cada una de ellas, cuenta con su propio método para diagnosticar la capacidad resiliente en un estudiante.

A continuación se presentarán dos herramientas diagnósticas acorde con la escuela norteamericana, que servirán para que cada uno de los estudiantes pueda detectar los factores protectores y de riesgo e iniciar un autoanálisis, para así, motivar a los participantes a llevar a cabo estrategias adecuadas para desarrollar la resiliencia.

5.1. Diagnóstico de la construcción de resiliencia en la escuela (centrada en los estudiantes)

Nan Henderson y Mike Milstein publicaron en el año 2003 un libro titulado “Resiliencia en la escuela”, en el cual proponen algunos métodos y técnicas para el diagnóstico, y luego, para el desarrollo de la resiliencia. Sus tesis se enmarcan en la propuesta de que existen “factores de riesgo” y “factores protectores”.

Una de las técnicas propuestas consiste en facilitar a los estudiantes un cuestionario que les permita a ellos el realizar un auto-análisis y auto-diagnóstico acerca del grado de resiliencia psicológica que tienen. Es un instrumento de diagnóstico informal basado en los seis factores de La Rueda de la Resiliencia. Su objetivo es diagnosticar las percepciones sobre el estado actual de la construcción de resiliencia en la escuela centrada en los estudiantes. El cuestionario consta de preguntas semi-abiertas, con objeto de que cada estudiante exprese de manera libre su sentir y punto de vista sobre la resiliencia.

A continuación se muestra el instrumento diagnóstico.

Diagnóstico de la construcción de resiliencia en la escuela (Centrada en los alumnos)	
<p>Evalúa los siguientes elementos de construcción de resiliencia escolar en una escala del 1 al 4. Donde 1 indica “en esto estoy bien”, 2 indica “he avanzado mucho”, 3 indica “estoy empezando”, 4 indica “no he hecho nada al respecto”.</p>	
Vinculación psicosocial:	<p>¿Tienes un vínculo positivo con al menos un adulto protector en la escuela o familia? ¿Participas en muchas actividades de tu interés antes, durante y después del horario de clases? Puntuación: _____</p>
Límites claros y firmes:	<p>¿Tienes claras las conductas que se esperan de ti? ¿Asumes con responsabilidad cuando faltas a alguna regla? Puntuación: _____</p>
Enseñar habilidades para la vida:	<p>¿Empleas estrategias de resolución sana de conflictos, adopción de decisiones, solución de problemas y técnicas de manejo del estrés la mayor parte del tiempo? ¿Practicas el aprendizaje cooperativo orientado tanto a las habilidades sociales, por ejemplo, el trabajo en equipo? Puntuación: _____</p>
Afecto y apoyo:	<p>¿Te sientes apreciado (a) y cuidado (a) en la escuela? ¿Percibes muchos tipos de incentivos, reconocimientos y gratificaciones? Puntuación: _____</p>
Expectativas elevadas:	<p>¿Crees en tus posibilidades de tener éxito? ¿No eres etiquetado y no estigmatizas a las demás personas? Puntuación: _____</p>
Oportunidades de participación significativa:	<p>¿Participas en actividades dirigidos a prestar servicio a otros alumnos, a la escuela o comunidad? ¿Intervienes en la adopción de decisiones de la escuela? (Como jefe de grupo, integrantes de algún comité, programa, consejo técnico, etc.) Puntuación: _____</p>
<p>Puntuación total: _____ Rango de puntuaciones: 6-48</p>	
<p>¿Cómo lo interpreto? Las puntuaciones más bajas indican una construcción de resiliencia positiva y las más altas indican la necesidad de mejorar.</p>	

Tabla 7. Diagnóstico de la construcción de resiliencia en la escuela. (Henderson y Milstein, 2010)

Con este primer instrumento, el estudiante tendrá una idea de su situación resiliente actual. Al tener este autoconocimiento, se invita al estudiante a reflexionar acerca de aquellos elementos que necesita trabajar. Y en el apartado 7 se mostrarán algunas estrategias que le ayudarán a desarrollar la resiliencia.

5.2. La rueda de la resiliencia.

La Rueda de la Resiliencia no solo representa los pasos a seguir para desarrollar dicha competencia, pues también funciona como una especie de barómetro o termómetro de lo que se podría llamar “salud de la resiliencia: qué tan desarrollada está, en la primera fase de aproximación e intervención. En lo que sigue se presentan dos Ruedas de Resiliencia. La primera representa el perfil de un estudiante que necesita mejorar la resiliencia, mientras que la segunda representa el perfil de un estudiante con rasgos de resiliencia.

La técnica de intervención consiste en sugerir que, de manera pormenorizada y, sobre todo, sincera, el estudiante las lea, las analice y a partir de su desarrollo o capacidad resiliente actual, se ubique en una de las dos. Este ejercicio diagnóstico ayudará a que el estudiante tenga un mayor autoconocimiento e identifique en qué paso (s) de la Rueda de la Resiliencia necesita trabajar.

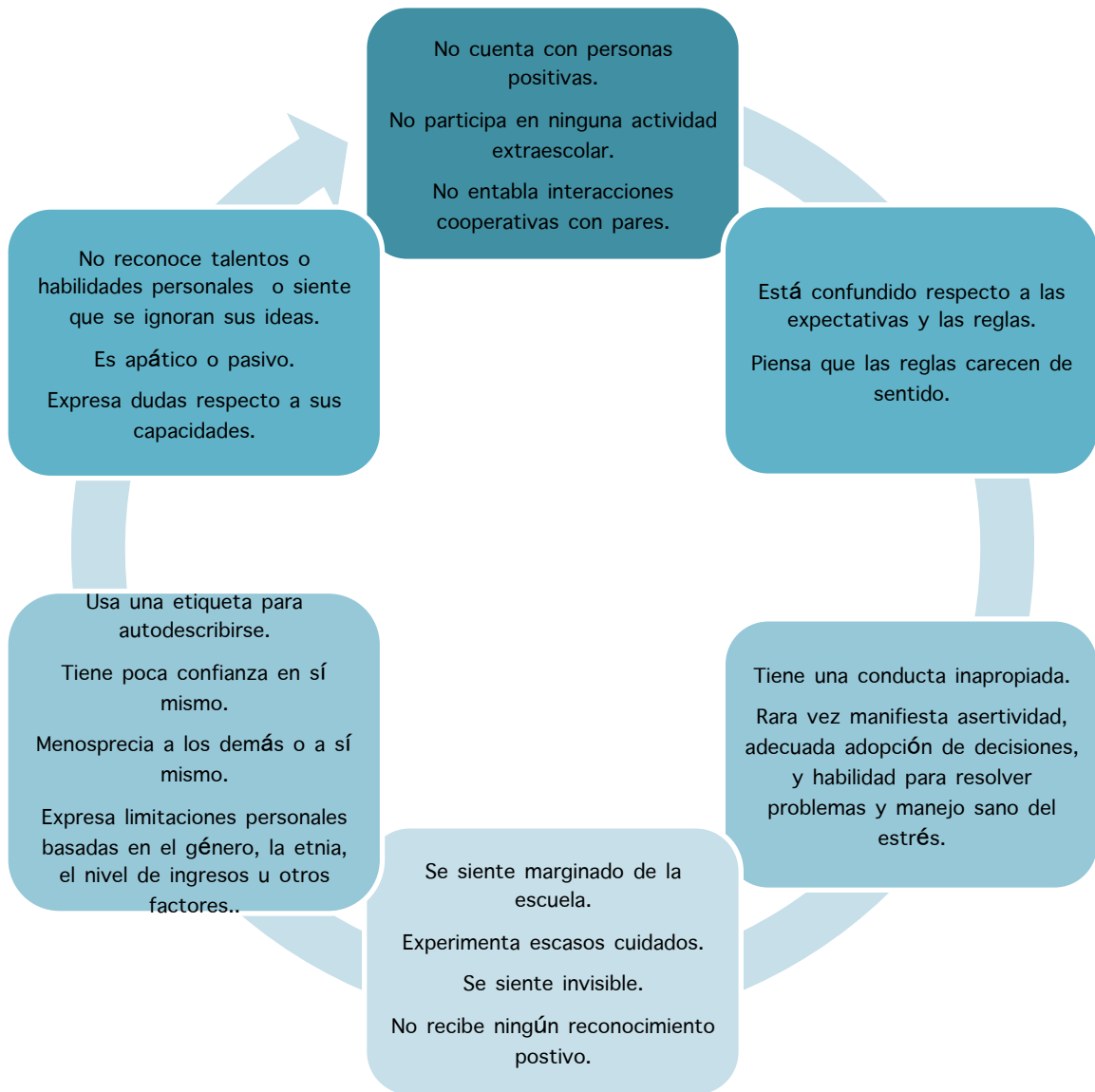


Figura 8. Rueda de la Resiliencia que representa el perfil de un estudiante que necesita mejorar la resiliencia. Henderson y Milstein, (2010).

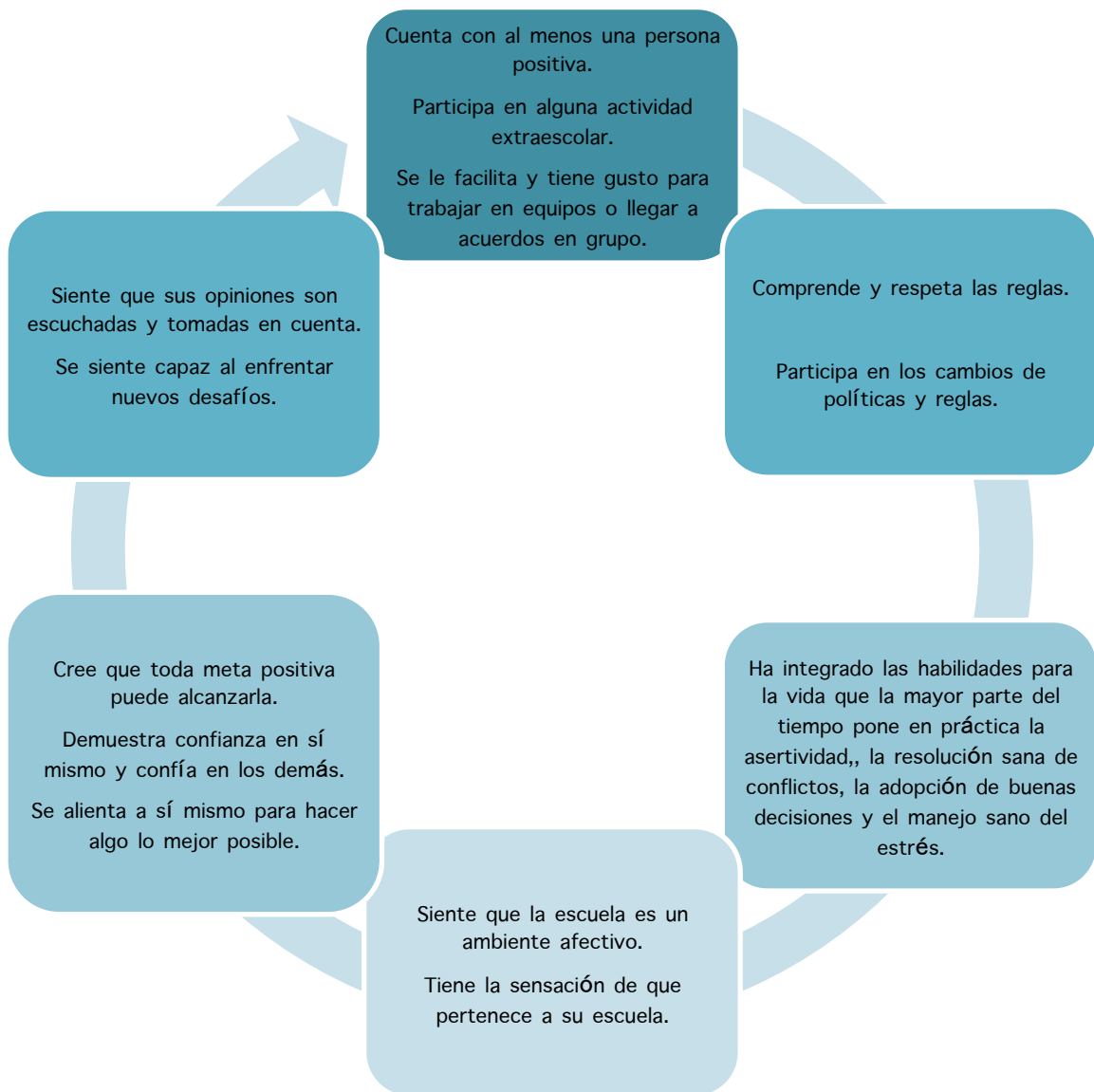


Fig. 9. Rueda de la Resiliencia que representa el perfil de un estudiante **con rasgos de resiliencia**. Henderson y Milstein, (2010).

Con estos dos instrumentos, se pretende que el estudiante detecte sus riesgos, a fin de poner en práctica estrategias que los mitiguen y así promover resultados positivos en el estudiante que deba enfrentarlos. La ventaja de este método de detección, es que, como se señaló en el capítulo cuatro, la resiliencia adquiere un carácter “polar”, en el sentido de que tiene un claro polo positivo (los factores de protección), a los cuales se oponen los factores de riesgo, o el polo negativo. Se trata de un contraste que puede remitir a un cuestionamiento personal planteado en estos términos:

Tengo el desafío de recuperarme de experiencias dolorosas, cuya enseñanza me será de ayuda para afrontar experiencias futuras similares. Yo puedo, yo quiero, yo necesito superar ese tipo de experiencias (Polo Positivo)

He pasado y puedo pasar por el riesgo de sensaciones de intenso daño interno y dolor a causa de que tengo un manejo emocional y cognitivo inadecuado y no idóneo para afrontar experiencias de riesgo (Polo Negativo).

Este contraste permite al estudiante identificar y reconocer algunos de los elementos resilientes que, posiblemente, ya poseía, aunque sin estar consciente de esa posesión. Mediante este contraste tan acusado se puede ayudar al estudiante a sorprenderse de sí mismo, y descubrir aquellas habilidades y capacidades que pueden facilitar su proceso para desarrollar la resiliencia.

6. ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA RESILIENCIA EN LA ESCUELA.

El propósito de este apartado consiste en mostrar algunas estrategias basadas en los seis pasos de la Rueda de la Resiliencia que pueden realizar los estudiantes con sus compañeros dentro de la escuela, ya que el ambiente escolar, en particular el universitario, constituye (además de la familia) un ambiente socializador, en el cual se llevan a cabo interacciones potencialmente constructoras de la resiliencia.

El ambiente escolar plantea a los estudiantes distintas variantes de los escenarios “polares” (factores de riesgo vs. factores de protección) en los cuales se pueden hacer los ejercicios de contraste-comparación-analogía: las acciones y conductas que se configuran en un sentido o significado de daño potencial (factores de riesgo), versus las conductas, acciones, pensamientos, emociones que se configuran en un significado de desafío, de cambio cognitivo-emocional orientado a la recuperación.

La carga académica consistente en la realización de trabajos, en el aprendizaje de las materias, en la superación de los exámenes es un elemento que puede ser pensado y asumido como “desafío” o reto (en el polo positivo), o como un daño a las emociones y a la estabilidad personal (polo negativo). Así pues, la carga académica inherente a los estudios universitarios plantea la posibilidad de emprender una constante construcción personal de significados ya sea positivos (afrontar los desafíos y superarlos) o negativos, si es que dicha carga académica se pensó, se procesó emocionalmente como fuente de daños psicológicos personales.

En suma, el ambiente escolar-universitario, con su contenido de exigencias, de expectativas laborales futuras, y su subyacente carga de valoración social (positiva si el desempeño académico fue “exitoso”; negativa y cargada con pesados estigmas sociales si se abandonó la carrera) establece un escenario apropiado para que los estudiantes puedan reflexionar sobre su manera de pensar, de actuar y de sentir frente a eventos potencialmente estresantes y dañinos. Es una oportunidad para atenuar el polo negativo (los factores de riesgo) de sus competencias cognitivo-emocionales, mientras se fortalece y se desarrolla el positivo, con lo cual es probable que mejore su desempeño académico, al mismo tiempo que la resiliencia se puede configurar como un bagaje para el resto de la vida.

En el esquema siguiente, se ilustra la idea principal de la intervención psicológica en estudiantes, la cual tiene como objetivo el que ellos reflexionen sobre el significado y sentido de sus experiencias emocionales difíciles, particularmente las relacionadas con su desempeño académico, y la relación de éste con sus relaciones familiares, laborales, sentimentales. Se trata de que los estudiantes participantes en la intervención (la cual se describirá de manera más precisa en otro apartado) hagan el contraste entre los polos opuestos en tanto respuestas a vivencias difíciles, y que más tarde, eventualmente, ellos mismos atenúen o eliminen los significados de la carga académica como “daño”, y la re-signifiquen como “desafío” frente al cual la persona se puede recuperar de una experiencia desagradable, para fortalecer las respuestas constructivas, colaborativas, proactivas, de suerte que, frente a futuros escenarios de presión, estrés, la persona se adapte, reorganice las maneras en que procesa cognitiva, emocional y socialmente esos desafíos, con la finalidad de obtener un crecimiento personal. En suma, se trata de “desactivar” el polo negativo y sus procesos de deterioro.

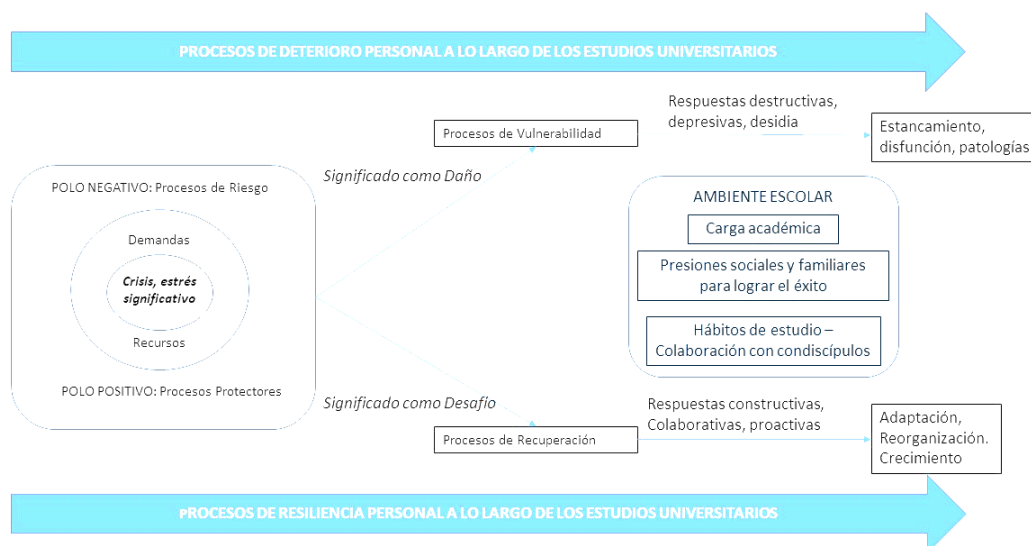


Figura 10. Modelo de contraste entre los polos Negativo (Procesos de Riesgo) y Positivo (Procesos Protectores) sobre el que se aplica la intervención psicológica con estudiantes de la carrera de Psicología, con el fin de mejorar sus factores de resiliencia. (Gómez y Kotliarenco, 2010, p. 123)

Los seis pasos de la Rueda de la Resiliencia se inscriben dentro del esquema anterior, particularmente para fortalecer el proceso del polo positivo (Resiliencia personal), y de manera paralela, para debilitar el proceso del polo negativo (Deterioro personal). Junto a los pasos de la Rueda de Resiliencia, se mencionan también las respectivas estrategias que eventualmente ayudarán al estudiante a desarrollar el proceso del polo positivo.

Para enriquecer vínculos psicosociales.

Dinámica: Constelación de símbolos

Recursos materiales: Seis hojas de papel para cada participante, marcadores de colores y 3 revistas para cada equipo.

Recursos humanos: Grupo de clase. Dividir al grupo en equipos de 6 personas.

Para qué: Para promover las relaciones positivas, el trabajo en equipo y las relaciones de confianza.

Desarrollo:

Se dividen a los estudiantes en equipos de seis cada uno.

El ejercicio consiste en que cada estudiante debe escoger para cada uno de los otros cinco compañeros de equipo *un símbolo que represente su manera de ser*, indicando el motivo por el que lo representa así. Por ejemplo, una estrella porque sueles acompañar en los momentos difíciles, o una rosa porque eres simpático. Es decir, *aspectos positivos pero reales* de cada compañero.

Se les dará un lapso de tiempo de 30 minutos, dándoles la indicación de que deberán trabajar en silencio, cada hoja de papel es para trabajar el símbolo de cada uno y que deberán compartir los marcadores y revistas. Si no encontraran la imagen en alguna de las revistas, podrán hacer el dibujo ellos mismos con los marcadores.

Después se procede a una puesta en común.

Va a ir pasando uno por uno al centro del grupo y cada compañero de su equipo irá diciendo el símbolo con el que lo ha representado y el motivo, cuando termine entregará el símbolo a su compañero y éste, irá pegándolos en la hoja que le sobró para hacer su propia constelación de símbolos. Luego se procede del mismo modo con cada uno de los demás miembros de los equipos.

Cuando todos han terminado se tiene un intercambio sobre lo que a cada uno le han dicho y cómo se ve él.

Las siguientes preguntas ayudarán a la reflexión final de la dinámica:

¿Cómo ha resultado la dinámica?, ¿Has descubierto cualidades propias que no conocías?, ¿Con cuáles coincides y con cuáles no?, ¿Por qué?, ¿Consideras que esta dinámica promueve relaciones de confianza en tu grupo? ¿Consideras que promueve la resiliencia? ¿Por qué?

Dinámica: La estrella

Recursos materiales: Una bola de estambre

Recursos humanos: Grupo de clase

Para qué: Para promover las relaciones positivas.

Desarrollo:

El grupo está sentado en círculo sin dejar espacios vacíos. El estambre lo tiene el facilitador y se lo lanza a otra persona del grupo sujetando el extremo. Justo antes de lanzarlo dice en voz alta: “Me llamo ____ y quiero ofrecerles mi ____ (una cualidad personal positiva, por ejemplo, mi alegría)”. Quien recibe el estambre dice su nombre y una cualidad positiva que quiere ofrecer al grupo. Cuando termina lanza el estambre a otra persona sujetando el hilo de manera que quede más o menos tenso (sin que llegue a tocar el suelo). Cuando todos hayan recibido el estambre quedará formada una estrella de tantas puntas como participantes.

Es importante tener en cuenta que:

- a) No se puede lanzar el estambre ni a los dos de la derecha ni a los dos de la izquierda.
- b) Hay que tener agilidad. No hay que pararse a pensar profundamente cuál de nuestras numerosas cualidades ofreceremos al grupo, sino cualquiera que imaginemos que pueda resultar valiosa para los demás y para el grupo.
- c) Si alguna persona se queda bloqueada a la hora de decir una cualidad suya, se puede invitar a otro del grupo que lo conozca, a que la diga.

Es conveniente evaluar la actividad, expresando cómo se ha sentido cada uno, resaltando cómo dentro de cada uno de nosotros existen potencialidades, no siempre reconocidas por nosotros mismos ni por los demás que ayudarán a que desarrollemos relaciones positivas con nuestros compañeros de clase.

La reflexión final consiste en expresar que:

- a) Todos somos necesarios para mantener la estrella tensa, y si tan solo uno se suelta, se aflojará.
- b) La estrella también representa seguridad, con una red tejida de nombres, rostros y cualidades puestas al servicio de que el grupo funcione, podemos sentirnos más seguros que en solitario.
- c) La estrella puede ser el colchón que amortigüe las situaciones conflictivas en nuestro grupo, dando seguridad a todos aquellos que deseen ser escuchados y atendidos.

- - - - -

Para fijar límites claros y firmes.

Dinámica: Línea del tiempo.

Recursos materiales: Una hoja de papel y un bolígrafo para cada participante.

Recursos humanos: Grupo de clase

Para qué: Para reconocer la importancia de asumir responsabilidades.

Desarrollo:

Se les entregará una hoja de papel a cada uno de los participantes y se les dará la indicación:

“Van a dibujar una línea horizontal en medio de la hoja de extremo a extremo. El extremo izquierdo marca su ingreso a la universidad y el extremo derecho su momento actual, es decir, representará una línea del tiempo de su trayectoria académica. En la parte de arriba de la línea dibujarán al menos 4 situaciones en las que tuvieron que asumir responsabilidades de sus propios actos, y en la parte de debajo de la línea, dibujarán 4 reglas que han tenido que cumplir durante su trayectoria académica”. Para esta actividad tienen 30 minutos.

Posteriormente se pedirá a cada uno de los participantes que pase al frente del grupo y explique su línea del tiempo.

Las siguientes preguntas ayudarán a la reflexión final de la dinámica:

¿Te resultó fácil o difícil la dinámica?, ¿Por qué?, ¿Conforme pasa el tiempo tus responsabilidades son mayores o no?, ¿A qué crees que se debe?, ¿Consideras que es importante cumplir con las reglas establecidas en la universidad? ¿Por qué?, Si no las hubieras cumplido, ¿Qué crees que te hubiera pasado? ¿Qué tiene que ver esto con la resiliencia?

Dinámica: Normas y reglas de mi grupo.

Recursos materiales: Cartulinas de colores, diurex y plumones de diferentes colores.

Recursos humanos: Grupo de clase.

Para qué: Para fomentar el cumplimiento de las reglas de convivencia.

Desarrollo:

Se forman grupos de 4 personas y a cada grupo se les pedirá que escriban en la cartulina, 3 reglas que consideren elementales para la buena convivencia dentro de una clase. Será importante mencionar que para que un grupo de clase funcione bien y todos se ayuden mutuamente, es esencial que las personas acuerden sobre cómo van a convivir y de la importancia de cumplirlos.

Cuando todos los grupos hayan terminado, presentarán todas las propuestas al grupo y enseguida, todo el curso comentará cada una de las reglas y decidirá con cuáles de ellas se regirán en la clase.

Una vez elegidas las reglas, se pedirá a dos voluntarios que los escriban en una cartulina nueva y se pegará en un lugar visible.

En este momento será importante motivarlos a expresar la importancia de su cumplimiento y que hablen de cómo las reglas de convivencia fomentan un ambiente positivo entre compañeros.

- - - - -

Para enseñar habilidades para la vida.

Dinámica: Avioncitos de papel.

Recursos materiales: Hojas recicladas para hacer avioncitos de papel (calculando cuatro hojas para cada equipo), tijeras, cinta adhesiva y marcadores.

Recursos humanos: Cualquier número total de participantes formando grupos de menos de cinco personas cada uno.

Para qué: Para desarrollar la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

Desarrollo:

Se forman grupos de no más de 5 personas, y se les da la instrucción de hacer avioncitos de papel, ganando el grupo que logre fabricar más aviones. Es importante dejar esta instrucción abierta de manera que los grupos puedan innovar respecto al tamaño, forma y detalles de los aviones a fabricar.

Como el material es reducido (no más de 4 hojas tamaño carta) los grupos deberán organizar el trabajo, estimar el material y de ser necesario, aportar hojas propias o buscar en otros grupos. Igual pueden optar por hacer aviones minúsculos y sin detalles, para lograr la meta de cantidad. Esto es válido pero no debe decirse previamente al grupo.

Se da un tiempo límite de no más de 10 minutos y se procede a contar los avioncitos de cada grupo.

Gana quién hiciera más, pues esa era la instrucción o la solicitud. Los detalles estéticos así como el tamaño no se toman en cuenta. Sólo se considera que realmente parezcan aviones de papel.

Se brinda un espacio para que los grupos (perdedores y ganador puedan expresar sus sentimientos y opiniones sobre lo ocurrido) y que extraigan una moraleja. Es importante que el grupo ganador logre identificar algunos factores que los llevaron al éxito. Posiblemente la cooperación, división del trabajo y la creatividad, surjan como aspectos importantes en el grupo ganador.

- - - - -

Te escucho, me escuchas

Dinámica: Comunicación activa

Recursos materiales: Hoja impresa con el texto: “Practicamos la escucha activa”, hoja impresa de “Actitudes impulsivas” y un bolígrafo para cada participante.

Recursos humanos: Grupo de clase que tenga un total en pares para poder conformar parejas.

Para qué: Para trabajar una de las habilidades para la vida: la comunicación activa.

Desarrollo:

Primero se dividirá al grupo por parejas y cada pareja se sentará en bancas acomodadas de frente. A uno se le asignará A y al otro B. A la persona A, se le dará el texto “Practicamos la escucha activa” y la leerá la persona B:

“Practicamos la escucha activa”

El truco de un buen conversador no es ser interesante (saber hablar), sino estar interesado (saber escuchar). Decimos que una persona realiza una buena escucha activa cuando es capaz de prestar atención de una forma intencionada, dando claras muestras de comprensión y generando empatía (esto es, sabiendo ponerse en el lugar del otro).

¿Cómo hacer una buena escucha activa?

- 1. Presta toda tu atención a la persona que habla, y dale claras muestras de ello: mírale frecuentemente a los ojos, asiente mediante gestos y expresiones verbales.*
- 2. Repite los puntos clave de aquello que te cuente y que parezca tener importancia para él, para darle a entender que le vas comprendiendo.*
- 3. No lo interrumpas salvo para mostrar que atiendes y para pedir aclaración si no entiendes.*

Existen factores que pueden interferir en nuestra capacidad de escucha:

– Hábitos no verbales: desviar la mirada, movernos demasiado o muy poco, apoyar la cabeza en las manos, descuidar nuestra postura, perder el equilibrio y la simetría del

cuerpo, cubrirte demasiado tiempo el pecho o el vientre con los brazos, ocultar las manos, no respetar el espacio territorial del otro,...

– Actitudes impulsivas: hacer evaluaciones o emitir juicios críticos, dar consejos sin que te los pidan, tratar de contar nuestro caso o una historia mejor que la que nos cuentan, preguntar selectivamente curioseando, disparar porqués, interpretar retorcidamente las intenciones del otro,...

Como muchas otras cosas, parece sencillo pero no es fácil. La mejor forma de aprenderlo es poniéndolo en práctica repetidamente.

Posteriormente se les dará la indicación de que como la mejor manera de aprenderlo es poniéndolo en práctica, se va a ensayar por parejas.

Y se les dirá: “La persona A le contará una historia relativamente importante para él/ella a la persona B, la cual escuchará activamente, poniendo en práctica lo aprendido en el texto”. Para esto tendrán 10 minutos.

Antes de empezar, se le dará a la persona B el texto “Actitudes impulsivas” y la leerá en silencio:

“Actitudes impulsivas”

Lee en silencio este texto.

El objetivo es que durante el relato de la historia de tu compañero/a tu realices algunas de las siguientes actitudes impulsivas y hábitos no verbales, sin exagerar para que no sea tan evidente para tu compañero/a:

...pondrás caras a todo lo que dice

.. darás consejos sin que los pida tu compañero/a

...tratarás de contar una historia mejor o más interesante

...conversará con alguien más mientras le está hablando la otra persona

...no responderás

...te pasarás de gracioso/a diciendo una tontería tras otra

...interrumpirás y cambiarás de tema

...mirarás a otra parte y no a tu compañero/a

...responderás con “por qué...” a todo lo que se le dice

Se les indicará que comiencen con la historia durante 10 minutos. Al terminar el tiempo se comentará el ejercicio.

Podrán ayudar a la reflexión final las siguientes preguntas:

¿Cómo se sintieron las personas A?, ¿Cómo se sintieron las personas B?, ¿Qué tan importante consideras que es poner en práctica la escucha activa?, En la realidad, ¿Qué tipo de escucha realizas?, A partir de lo aprendido en esta esta dinámica, ¿Qué pondrías en práctica?, ¿Cómo se relaciona la escucha activa con la resiliencia?

- - - - -

Para brindar afecto y apoyo.

(Ibañez & Zuottolo, 2015)

Dinámica: Sueño mi universidad

Recursos materiales: Texto “Sueño mi universidad”, fichas con las preguntas escritas, bolígrafos, hojas de papel, pizarrón y plumones para pizarrón.

Recursos humanos: Cualquier número total de participantes.

Para qué: Para desarrollar el sentido de pertenencia a la escuela y sentirse tomado en cuenta por el grupo.

Desarrollo:

Texto: “Sueño mi universidad”: Yo y mi entorno escolar.

Sueño una universidad donde sea posible sentirla como propia, el compartir, el crear, el ser diferente, el utilizar, vivir, sentir los diferentes espacios, el ofrecer alternativas a sus problemas.

Sueño una universidad donde el hecho de enseñar no sea solo papel de los profesores, sino que se incorpore como esencial el tiempo libre, adaptando los espacios que hay en espacios de diálogo y aprendizaje.

Sueño una universidad donde se pueda disfrutar de los momentos pequeños de cada día, de la vida cotidiana, de forma que no pasen desapercibidos, porque por ella pasa gran parte de nuestra vida, y que a través de ella se puedan encontrar, provocar e intercambiar experiencias. Donde el fallar, equivocarse, dudar, tener miedos, se considere algo normal y una etapa de crecimiento personal.

Sueño una universidad donde existan espacios vacíos, aún sin llenar, con posibilidades de concretar, desde nuestra visión como estudiantes libres y responsables, su utilización.

Sueño una universidad donde circule la información, donde el saber y el poder no estén separados ni en manos de determinadas personas y de sólo unas pocas.

Sueño una universidad donde se valore que lo fundamental son los diferentes procesos, más que los resultados. Donde se pueda participar de base, de raíz, casi “desde cero” en su diseño, en sus procesos, en la elaboración de sus políticas, en sus momentos de fracaso y de éxito.

En consecuencia, una universidad donde los estudiantes no sean pasivos, sino colaboradora. Donde aumente la ilusión...

Preguntas para el debate:

El autor del texto está imaginando una universidad, ¿Por qué crees que la sueña y no la describe?, ¿Crees que esta universidad que está imaginando puede ser tu universidad?, ¿Por qué?

Además de aprender contenido académico, ¿De qué otra forma aprendes en la universidad?

¿Conoces algún espacio dentro de tu universidad que pudiera ser aprovechado por y para los estudiantes?, ¿Qué propondrías para aprovecharlo?

¿Estás bien informado/a sobre lo que ocurre en tu universidad?, ¿De qué forma te llega la información?, ¿Qué ocurre si no se tiene información?

Si fueses la/el director de la universidad, ¿Qué harías por ella?, ¿Qué cambiarías?, ¿Por qué?

Dinámica: Dibujamos nuestra universidad

Recursos materiales: Aula grande, 4 o 5 papel bond pegadas, marcadores, colores, gises de colores y lápices.

Recursos humanos: Grupo mayor a 20 personas formando equipos de cuatro o cinco personas cada uno.

Para qué: Para desarrollar el afecto y el apoyo dentro del grupo.

Desarrollo:

Divididos los equipos, tienen que elegir 5 áreas/lugares de su universidad donde consideren fundamental que se debe llevar a cabo el apoyo y afecto entre estudiantes. Cada equipo tendrá que dibujar en una hoja de papel bond su propia parte.

Lo que hará más divertida la actividad, será que cada equipo se situará a diez metros del papel, y un participante cada vez tendrá que ir hasta al papel y aportar su propia idea, contribuyendo al dibujo de su área. Cada dos minutos, quienes estén dibujando tendrán que volver al equipo y pedir el cambio con otro/otra para que todos/todas los/las estudiantes participen activamente en la construcción del dibujo. Es posible hacer más rondas dependiendo del número y de la complejidad del dibujo, así como aumentar el número de áreas o lugares para dibujar.

Es importante animar a las/los estudiantes a ser rápidos durante el cambio pero al mismo tiempo tendrán que dibujar con calma y con espíritu de grupo.

Se podría estimar un límite de tiempo de 45 minutos para poder terminar con el dibujo colectivo. Las siguientes preguntas les ayudarán a concluir con la estrategia.

¿Cómo llegaron a un acuerdo sobre qué área/lugar elegir?

¿Cómo se sintieron al hacer el dibujo?

Al primer participante, ¿Fue difícil o fácil proponer ideas?

A los participantes subsecuentes, ¿Fue fácil o difícil dar seguimiento a las ideas previas?

¿Qué aprendieron con esta estrategia? ¿Lo llevarían a la práctica?

¿Creen que estas ideas les ayuden a fomentar su resiliencia como estudiantes?

¿Por qué?

- - - - -

Para establecer y transmitir expectativas elevadas.

Dinámica: Collage

Recursos materiales: Una cartulina, revistas, periódicos, tijeras, pegamento y marcadores (para cada participante)

Recursos humanos: Grupo de clase

Para qué: Reconocer las capacidades personales para cumplir metas personales.

Desarrollo:

Se entrega a cada participante el material necesario para hacer el collage.

Y se les da la indicación: “Piensen en una meta que deseen lograr con mucha ilusión a corto o mediano plazo y escríbanlo en la parte de arriba de su cartulina”. Se les dejará unos minutos para que piensen y escriban su meta, mientras el facilitador observa a quién se le dificulta hacerlo y ayudarlo a elegir una meta.

Una vez que todos terminaron se les indica: “Con este material, van a realizar un collage que represente todas aquellas capacidades, aptitudes, actitudes, destrezas y cualidades propias que poseen actualmente que les ayudará a alcanzar esta meta. Y también si hay alguna(s) que no poseen pero que consideran indispensables para cumplirla”. Se les dará un tiempo de 60 minutos. Al finalizar el tiempo, cada participante expondrá su collage al grupo. Para guiar la exposición se pueden hacer las siguientes preguntas:

¿Te fue fácil o difícil definir tu meta?, ¿Qué representa para ti esa meta?, ¿Te costó trabajo encontrar tus cualidades positivas?, ¿A qué crees que se debe?, ¿Has descubierto cualidades de las cuales no te habías dado cuenta?, ¿Qué te llevas de esta dinámica?

Al finalizar su exposición, se les indica a los compañeros del grupo: “¿Qué otras cualidades positivas creen que posee?, ¿o con cuáles coincidirían ustedes?

¿Cómo te sientes al escuchar esto?, ¿Cómo recibes sus percepciones?

Dinámica: El árbol

Recursos materiales: Hojas blancas, lápices, colores, gomas y una caja de cartón

Recursos humanos: Grupo de clase

Para qué: Reconocer las propias fortalezas y metas a cumplir.

Desarrollo:

Se le proporcionará a cada participante una hoja, colores, una goma y un lápiz, y se les pedirá que dibujen un árbol con tronco, ramas, hojas y frutas.

Se les indicará que en el tronco escriban su mayor fortaleza; en las ramas, aquellas cosas que consideran que hacen bien; en las hojas escribirán aquellas palabras que me han dicho a lo largo de mi vida que los han motivado a ser mejor personas; y, en las frutas, las metas que sueñan cumplir.

Posteriormente se solicitará a cada uno que pase al frente para compartir el dibujo. Al terminar de exponerla, se doblará en cuatro y se depositará en la caja de cartón. Cuando todos hayan pasado, el facilitador repartirá al azar los dibujos, de modo que todos tendrán uno diferente al propio.

A continuación, se re-leerá el dibujo que por azar se tenga y al reverso de la hoja se escribirá una pequeña carta de reconocimiento de las fortalezas y de todo lo escrito por la otra persona.

Para concluir, se realizará una plenaria donde se discuta el grado de motivación que pueden obtener los participantes mediante el apoyo de sus compañeros.

- - - - -

Para brindar oportunidades de participación significativa.

(Imbernon & Medina, 2008)

Es importante mencionar que aunque el libro está dirigido a los estudiantes, esta estrategia particularmente, requiere de la participación igualmente activa del profesor/a, ya que será más probable que a partir de su interés e implicación, aumente su interacción con los estudiantes, logrando resultados más exitosos. Por lo que se sugiere que las siguientes estrategias se compartan con el profesor.

Dinámica: Técnica cuatro

Recursos materiales: Tarjetas de papel de colores (verde, azul, naranja y rojo) de 5 x 5 cm.

Recursos humanos: Cualquier número total de participantes.

Para qué: Para desarrollar la participación activa.

Esta estrategia se puede realizar como actividad final de una exposición. O se puede compartir al profesor o compañeros como dinámica grupal para fomentar la participación significativa entre estudiantes.

Desarrollo:

Cada estudiante recibe cuatro fichas de colores diferentes. El profesor o el facilitador determina el significado de los colores, por ejemplo, verde equivaldría a aprobación total, azul a aprobación parcial, naranja a rechazo parcial y rojo a rechazo total. Cuando el profesor/a o el facilitador/a pide a los estudiantes que respondan a una pregunta formulada, cada uno la contesta poniendo de forma visible la ficha adecuada sobre su mesa.

Después, cada uno de los asistentes, según el orden de los colores, explica su decisión.

Dinámica: Cuatro rincones

Recursos materiales: Papel bond y marcadores.

Recursos humanos: Cualquier número total de participantes.

Para qué: Para desarrollar la participación activa.

Desarrollo:

Esta estrategia es ideal para aquellas cuestiones que tienen más de una respuesta y no son estrictamente objetivas.

El profesor/a o facilitador/a selecciona cuatro respuestas u opiniones típicas para escribirlas en carteles que se pegarán en la pared de los cuatro rincones del aula. Los participantes caminan alrededor del aula, leen las 4 respuestas y se quedan en el rincón donde está la respuesta con la que coinciden más. Cuando terminan de acomodarse y se forman 4 grupos en cada rincón, los grupos escogen a un representante y discuten su decisión. Se pueden cambiar de rincón si les convence otro argumento e informan después en el plenario. El profesor/a realiza la puesta en común.

Es una estrategia que además de desarrollar la participación significativa, ayuda a fomentar la resolución de problemas y respetar las opiniones de los demás.

- - - - -

7. CONCLUSIONES.

La resiliencia es un tema relativamente nuevo en la Psicología. Puede hablarse de una verdadera incursión de trabajos y especialistas en este campo que pudiera ser descrito como un esfuerzo para fortalecer los recursos cognitivos y las competencias socioemocionales ante las experiencias traumáticas planteadas por la existencia. Esta última, la existencia humana, en el sentido de que somos unos seres “arrojados” a un escenario de circunstancias fuera de nuestro control, es el centro de interés de esta corriente teórica: se trata de ser capaces de construir una existencia lo menos vulnerable posible ante eventos dolorosos y así, adquirir mediante la autorreflexión y aprendizaje, competencias con las que nos podamos proteger de dichas circunstancias.

Las distintas posturas teóricas sobre la resiliencia tienen coinciden en un punto fundamental, preguntarse sobre la manera de construir una existencia en la cual podamos re-convertir, re-construir, re-traducir las sensaciones y emociones de dolor hacia mejorar nuestra resistencia emocional y cognitiva ante la depresión, angustia, acosos a la autoestima.

De manera particular, la Psicología Humanista-Existencial y la Psicología Positiva, me parece que son una respuesta ante las experiencias de los desastres humanitarios que nos dejó el terrible siglo XX: no se trata tanto de borrar las páginas más dolorosas de esa historia (las dictaduras militares, el Holocausto, el Gulag, las dos Guerras Mundiales), sino aprender a convivir con el dolor y aprender del mismo para fortalecer las defensas de nuestra subjetividad.

No se trata, en suma, de “darle la vuelta a la página” que nos inquieta y que nos deprime, sino de re-construirse junto con las experiencias traumáticas; piezas clave de tal reconstrucción son los pensamientos, emociones, afectos, que nos permitieron resistir y supervivir. Para los estudios sobre la resiliencia, hay que esforzarse en apreciar “la luz al final del túnel” por pequeña que haya parecido o que parezca, es decir, esforzarse en encontrar y, luego, en mejorar las emociones, sensaciones, pensamientos que permitieron (así fuera de manera inconsistente) atenuar el trauma, el dolor.

Este trabajo se ubica dentro de la perspectiva mencionada, pues considero que aún cuando la persona pueda sentir que se encuentra en lo más hondo y oscuro de una caverna, hay dentro de ella la intención de no darse por vencida, de esforzarse en encender una pequeña luz que la oriente, que le plantee la posibilidad de que la caverna tiene una salida. La posibilidad de que la persona, eventualmente con la intervención y facilitación del psicólogo, pueda aprender a encontrar esta luz, es el punto por el que me sentí interesada en este tema: podemos aprender del dolor para superar eventos traumáticos futuros.

Así mismo considero que la experiencia estudiantil plantea un escenario potencial de asumir una carga de expectativas cuya no-realización conduce a escenarios de angustia, asalto a la autoestima, sensaciones recurrentes de tensión. Pero la vida estudiantil es una fase de aprendizajes formales (los curriculares) e informales, estos últimos ligados a la convivencia, a la colaboración, al autodidactismo, a la formación de hábitos para el estudio, el aprendizaje y la responsabilidad. Esta serie de aprendizajes formales e informales plantean procesos (potenciales) para mejorar la resiliencia: son la luz con la que se puede iluminar el tránsito en los senderos, a veces oscuros, de la experiencia estudiantil.

Este trabajo tuvo la inquietud de diseñar e implementar una modesta intervención psicológica mediante dinámicas de grupo con la aplicación de la técnica de reflejo propia del enfoque humanista, en una muestra (por conveniencia) de estudiantes en la carrera de Enfermería de la FES Iztacala, con el objetivo de que ellos “se dieran cuenta”, que dentro del ambiente escolar se puede desarrollar la resiliencia, visibilizando y mediante proceso de autorreflexión, los seis elementos que conforman la rueda de la resiliencia. Mi conclusión es que se trata de hacer visible lo que permanecía invisible o en estado latente: las emociones, las percepciones, los pensamientos, ligados a la resiliencia personal, los factores protectores y que sin embargo estaban diseminados y más o menos ocultos en sus experiencias. Se trata de una labor para aprender a juntar esas piezas, y organizarlas para configurar competencias orientadas a resistir las tensiones propias del desempeño académico y sus exigencias formales e informales.

Los estudiantes que participaron en esta modesta intervención estuvieron muy bien dispuestos a colaborar, lo cual en mi perspectiva expresa que ellos tienen una motivación para fortalecer sus procesos de resiliencia. Este punto me conduce, a su vez, a la cuestión de la importancia que podría tener la eventual integración de actividades extracurriculares orientadas a la construcción colectiva e individual de las competencias para la resiliencia.

Trabajar la resiliencia en el ambiente escolar permite el desarrollarse de las competencias sociales en los estudiantes, como también facilita el generar confianza en sí mismos, el fomento a la comunicación, el propiciar la empatía entre pares, etc. Se trata de aprendizajes que repercuten en los otros ámbitos futuros y presentes de la vida.

En suma, la búsqueda de una vida satisfactoria pasa por aprender a desarrollar los procesos (personales y colectivos) que faciliten la evitación de pensamientos y emociones dolorosas, al mismo tiempo que se aprenda a mejorar esas luces, las luces de la resistencia cognitivo-emocional, que nos permitan un tránsito más estable por los senderos que vamos abriendo en la vida.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Acevedo, V. & Mondragón, H. (2010) Resiliencia y escuela. *Revista Pensamiento Psicológico*, 1, 21-35.
2. Alonso, R., Beltrán, Y., Máfara, R. & Gaytán, Z. (2016) Relación entre rendimiento académico y resiliencia en una Universidad Tecnológica. *Revista de investigaciones sociales*, 2, 38-49.
3. Álvarez, L. & Cáceres, L. (2010) Resiliencia, Rendimiento Académico y Variables Sociodemográficas en Estudiantes Universitarios de Bucaramanga (Colombia). *Revista Psicología Iberoamericana*, 18, 37-46.
4. Aríngoli, S. (2010) En busca de Resiliencia en el aula: Conociendo un camino posible. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Villa María, Argentina.
5. Ayala, P. Y. (2016) Programa de intervención de resiliencia en el personal militar de una institución armada del Perú, que integra unidades operativas desplegadas en zonas de emergencia. Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma, Perú.
6. Caldera, Aceves & Reynoso, (2016) Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, 19, 227-239.
7. Fiorentino, M. (2010) La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Revista Suma psicológica*, 15, 95-113.
8. Gallesi, R. & Matalinares, M. (2012) Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes del 5to y 6to grado de primaria. *Revista de investigación en psicología*, 15, 181-201.
9. García, M. Y. (2010) Factores de resiliencia en la educación de los niños y niñas entre 8 y 9 años, en la unidad educativa Emaús de Fe y Alegría de Quito. Tesis de posgrado, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.
10. Gil, G. (2010) La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *Revista El Guiniguada* 19, 27-42.
11. Gil, H. (2010) Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo e identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales. Tesis doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España.
12. Gómez, E. (2013) "La resiliencia y su correlación con la depresión y el Rendimiento académico en estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad privada del Estado de México, Campus Tecámac, septiembre 2011-Julio 2012". Tesis de posgrado, Facultad de medicina, Universidad Autónoma del Estado de México, México.
13. González, R. (2012) La resiliencia: Un punto de partida par el enriquecimiento de los modelos educativos. *Revista de Estudios e Investigaciones*, 9, 29-35.

14. Graxiola, J., González, S. & Contreras, Z. (2012) Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14, 164-181.
15. Henderson, N. y Milstein, M. (2010). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
16. Ibañez, V. & Zuottolo, A. (2015) *Participando que es gerundio*. Guía de actividades para aprender y divertirse. España: Amycos.
17. Imbernon, F. & Medina, J.L. (2011) *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona: Octaedro.
18. Juárez, J. & Mancilla, C. (2013) *La evolución histórica de la resiliencia y su desarrollo en barrios con alto nivel de exclusión social a través de la educación de calle*. Fundación Dialnet.
19. López, M. & Vizcaya, N. (2013) *Manual de técnicas y dinámicas grupales Volumen II. Centros de integración juvenil*, A. C.
20. Morell, T. (2011) *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?* Alicante: Marfil. Pp. 25-27
21. Noriega, G., Angulo, B. & Angulo G. (2015) *La resiliencia en la educación, la escuela y la vida*. *Perspectivas docentes*, 58, 42-48.
22. Ortunio, M. & Guevara, H. (2016) *Aproximación teórica al constructo resiliencia*. *Revista Comunidad y Salud*, 14, 96-105.
23. Peralta, S., Ramírez, A. & Castaño, H. (2010) *Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre, Colombia*. *Revista de la Universidad del Norte*, 17, 196-219.
24. Pineda, J. & Lara, A. (2019) *Formación integral del estudiante de enfermería. Estrategias para el desarrollo de competencias*. México: UNAM.
25. Poletti, R. & Dobbs B. (2013) *La Resiliencia: El arte de resurgir de la vida*. Buenos Aires. Argentina: Lumen.
26. Puerta, E. & Vásquez, M. (2012) *Concepto de resiliencia*. *Revista caminos para la resiliencia*, 1, 1-4
27. Puig, G. & Rubio, J.L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona. España: Gedisa.
28. Pulgar, L. (2010) *Factores de la Resiliencia en estudiante de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán*. Tesis de maestría. Universidad del Bío Bío, Chile.
29. Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid, España: Autor.
30. Rodríguez, A M. (2009) *Resiliencia*. *Revista Psicopedagogía*, 26, 291-302.
31. Sevilla, V. (2014) *Resiliencia*. Revisión bibliográfica. Tesis de Licenciatura, Facultad de humanidades y ciencias de la educación, Universidad de Jaen, España.

- 32.** Villalobos, E. & Castelán, E. La resiliencia en la educación, 2012. Universidad Panamericana.
<http://inx.educacionenmalaga.es/valores/files/2011/12/resiliencia-en-la-educaci%C3%B3n.pdf>
- 33.** Villalta, M. (2010) Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. Revista de Pedagogía, 31, 159-188.
- 34.** Villasmil, J. (2010) El autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: Un estudio de casos. Tesis de doctorado. Universidad de los Andes, Colombia.