



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

Manuscrito Recepcional

Programa de Profundización en Procesos en Desarrollo
Humano y Educativo

El rol docente como tutor de resiliencia para la mediación
del aprendizaje significativo en adolescentes.

Reporte de investigación teórica

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

Lucero Perez Zarate

Director: Lic. Edith González Santiago.

Vocal: Lic. Alba Nubia Tabares Arellano.

Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, enero del año 2021.





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

<i>INTRODUCCIÓN.</i>	3
<i>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.</i>	5
<i>OBJETIVOS.</i>	8
<i>CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO</i>	9
I.1. Conceptualización del constructo: Resiliencia.	9
I.2. Resiliencia desde el enfoque de la Psicología positiva.	12
I.3. Conceptualización sobre aprendizaje significativo.	12
I.4. Abordaje del constructo: Aprendizaje significativo.	17
I.5. Abordaje del constructo: Resiliencia.	18
I.5.1. Intervención con adolescentes.	19
I.5.2. Resiliencia en el aula, ¿cómo se ha abordado el constructo?	21
<i>CAPÍTULO II. ESTRATIFICACIÓN SOCIAL.</i>	25
II.1. Conceptualización e implicaciones.	25
II.2. Estratificación social y educación.	27
II.3. Derecho a la educación.	33
<i>CAPÍTULO III. PRINCIPALES FACTORES DE PROTECCIÓN IMPLICADOS EN EL DESARROLLO DE RESILIENCIA.</i>	35
III.1. Factores de protección de resiliencia.	35
III.2. Factores de protección de resiliencia en el aula.	36
<i>CAPÍTULO IV. VINCULACIÓN DEL DOCENTE COMO TUTOR DE RESILIENCIA EN ADOLESCENTES.</i>	40
IV.1. Importancia del rol docente en la promoción de la resiliencia en el aula.	40
IV.2. Una mirada hacia la salud socioemocional del Docente.	43
IV.3. Repercusiones de la salud mental en el docente e impacto en los estudiantes adolescentes.	48
<i>CAPÍTULO V. ¿QUÉ SE REQUIERE PARA DESARROLLAR RESILIENCIA EN UN CONTEXTO ESCOLAR?</i>	55
V.1. Fortalezas humanas para el desarrollo de la resiliencia.	55
V.2. Perfil del docente resiliente.	58
V.3. Perfil del alumno resiliente.	61
<i>CAPÍTULO VI. DESARROLLO DE LA RESILIENCIA COMO MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.</i>	65

VI.1. Condiciones para el desarrollo de contextos resilientes y aprendizaje significativo.	65
VI.2. Habilidades para el desarrollo de resiliencia y construcción de aprendizajes significativos.	67
VI.3. Etapas del aprendizaje significativo.	71
VI.4. Importancia de las habilidades socioemocionales y desarrollo de la resiliencia en la mediación de aprendizajes significativos.	73
VI.5. Estrategias psicopedagógicas con equidad para el desarrollo de resiliencia como mediadora del aprendizaje significativo.	76
VI.6. Propuesta: Catálogo de estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de resiliencia como mediación del aprendizaje significativo en adolescentes.	77
VI.6.1. Estrategias de enseñanza según el momento de su presentación en una secuencia didáctica.	79
VI.6.2. Estrategias de enseñanza para el aprendizaje cooperativo.	80
VI.6.3. Estrategias de apoyo para el desarrollo de resiliencia en contextos escolares.	81
VI.6.4. Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de resiliencia y mejora del aprendizaje significativo.	84
<i>DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN</i>	87
<i>REFERENCIAS.</i>	92
ANEXO 1 Catálogo de estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de resiliencia como mediación del aprendizaje significativo en adolescentes.	101

INTRODUCCIÓN.

La resiliencia es una de las más grandes capacidades que el ser humano puede desarrollar, pues le permite adaptarse y trascender en medio de situaciones vitales adversas y contextos sociales desfavorables; Richardson (2002, citado en Gil, 2010) menciona que “la resiliencia es la fuerza que controla o empuja a la mejora personal”; esta capacidad emerge a nivel intrapersonal, sin embargo, se facilita y consolida a través del apoyo social en convergencia con las oportunidades que puedan ser brindadas por personas significativas a los ojos de quien la desarrolla, de allí que González Arratia en 2007, definió la resiliencia como “el resultado de la combinación y/o interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que lo posibilitan para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva” (citado en González-Arratia, Reyes, Valdez & González, 2011).

Considerando lo anterior, a través de la presente investigación teórica se analiza que, el rol docente como tutor de resiliencia es de vital importancia para el desarrollo de la resiliencia en los adolescentes, la cual puede ser construida a través de la implementación de diversas estrategias psicopedagógicas de enseñanza seleccionadas con equidad bajo el enfoque de la psicología positiva, planeadas y modeladas desde los contenidos curriculares para así, construir espacios de protección adecuados que favorezcan su desarrollo y a la vez, sean el medio para desarrollar un aprendizaje significativo.

La propuesta de esta investigación teórica radica en que el docente, tomando un rol como tutor de resiliencia para los adolescentes, primero, comprenda que tiene ante él la posibilidad de hacer un cambio cognitivo en cada alumno para la mejora de su vida y aprendizaje, a través del apoyo en el tránsito de la construcción de procesos resilientes, sin embargo, es de entender la necesidad que el docente conozca todos los factores que influyen en su rol de tutor y que por ende,

que éste va más allá de generar nuevos conocimientos académicos, es importante que se visualice, que el procesos educativo implica también modelar herramientas para la reflexión, habilidades socioemocionales, toma de decisiones, cambios de pensamiento, en resumen: habilidades para la vida, que permitan al adolescente desarrollar aprendizajes significativos en el contexto escolar, pues a través de éste “los sistemas de creencias y las respuestas de los individuos pueden modificarse ante la realidad, dando paso a nuevas formas posibles reformulando las experiencias” Acevedo y Restrepo (2012, citados en Marchese, 2015, p. 14).

De allí que bajo un recuento breve, se señala que el capítulo I, contextualiza los constructos de resiliencia y aprendizaje significativo, su vinculación y abordaje; el capítulo II, da cuenta de las implicaciones de la estratificación social y su relación con el desarrollo de la resiliencia en el contexto escolar; posteriormente se abordan en el capítulo III, los factores de protección necesarios para el desarrollo de la resiliencia en el entorno escolar; en la misma línea de abordaje, el capítulo IV, presenta la importancia del rol docente en vinculación con el adolescente como tutor de resiliencia, así como un panorama general en lo que refiere a su salud mental; el capítulo V, contextualiza las fortalezas a desarrollar para generar un contexto resiliente escolar y por último en el capítulo VI, se presenta una justificación de la vinculación entre el desarrollo de la resiliencia como mediación del aprendizaje significativo, la importancia del rol docente y su mediación psicopedagógica a través de la enseñanza estratégica; adicionalmente y como fuente de apoyo al rol docente como tutor de resiliencia, se presenta un catálogo de estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de resiliencia como mediación del aprendizaje significativo en adolescentes; finalizando con la discusión y conclusión a esta investigación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La resiliencia es la capacidad que permite la adaptación hacia la trascendencia, sin embargo, la resiliencia no se desarrolla por sí sola, se facilita a través de la interacción y apoyo social en climas adecuados que favorezcan su desarrollo, los cuales puedan convertirse en espacios vistos como factores de protección. En los adolescentes es vital el desarrollo de la resiliencia, sin embargo, construir capacidades resilientes requiere de múltiples factores que converjan entre sí, a nivel cognitivo, físico, conductual y por supuesto emocional, de allí que Acevedo y Restrepo (2012, citados en Marchese, 2015) conciban a la resiliencia como “un proceso complejo, que puede desarrollarse en relación con el medio, e impacta en las esferas cognitivas, emocional y pragmática” (p. 14).

La adolescencia es una etapa de cambios constantes a nivel físico, cognitivo, emocional y social, es en este momento donde se va definiendo la personalidad, sin embargo, también es el tiempo donde permean las diferencias sociales y se deja ver la desigualdad proveniente de los estratos socioeconómicos que envuelven al núcleo familiar, pues como menciona Muñoz (2016) “la desigualdad tiende a reproducirse. Sus secuelas se expresan en el “mal humor” que tenemos los mexicanos”, de allí que, en esta etapa del ciclo vital, algunos adolescentes comienzan a vivir eventos adversos que paulatinamente inciden en lo que Díaz B. y Hernández (2002) llaman una ‘desesperanza aprendida’, es decir “una sensación experimentada por los alumnos de que sin importar lo que hagan ya están condenados al fracaso”, esto genera como consecuencia el desánimo y desinterés por el aprendizaje, así también factores que ponen en riesgo el desarrollo de habilidades resilientes.

Actualmente en el contexto socioeconómico en el que se vive, producto de la estratificación social, diversas investigaciones muestran que en la educación básica, específicamente en

secundarias, existe un sin número de estresores en las familias, escuelas, docentes y alumnos, lo cuales, llevan al tránsito de una educación y aprendizaje desvinculados, es decir, por una parte se aborda el plan de estudios para el aprendizaje de contenidos, los cuales pueden no ser significativos para el alumno y por otra parte, es ocasional el abordaje de contenidos que brinden herramientas para el desarrollo de habilidades socioemocionales por parte de los docentes, que le permitan al adolescente afrontar y resistir los contextos adversos que le rodean, es decir, construir su resiliencia.

Existen diversos factores que influyen en el desarrollo de la resiliencia, a decir: individuales, familiares y comunitarios (Kotliarenco y Dueñas, 1992, citados en Reyes, 2014), los cuales es preciso brindar las herramientas para su aprendizaje y óptimo desarrollo, la escuela en este escenario, tiene la posibilidad de convertirse para ese adolescente, en una alternativa de mejora, en una oportunidad de emancipación a su situación actual, pues, se considera que el docente es “uno de los referentes más importantes en la vida del alumno, pues él colabora y guía la formación de su autoconcepto, orientando al alumno a percibir sus posibilidades, valía y confianza personal” (Ramírez, 2003, citado en Herrera, 2017).

Por su parte, Benard y Kilian (2004, citados en Aguiar & Acle-Tomasini, 2015), mencionan que “la forma en la que la escuela puede formar alumnos con competencias resilientes es ofreciéndoles oportunidades que permitan desarrollar relaciones significativas con los profesores, lo que implica competencias sociales y habilidades académicas”, en este sentido, se puede percibir que el docente tiene una importante área de oportunidad de guiar al adolescente partiendo de sus fortalezas para desarrollar su resiliencia y con ello, él comprenda de manera significativa, que a pesar de diversos contextos desfavorables en los que pudiera estar inmerso, tiene la posibilidad de aprender y transformarse para crecer plenamente a lo largo de su vida; con el desarrollo de las

habilidades resilientes, el docente también cuenta con la posibilidad de modelar el aprendizaje académico para ser orientado hacia un mejor aprovechamiento desarrollado a partir de un aprendizaje significativo.

Dadas las consideraciones anteriores, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo puede el docente colaborar en el desarrollo de la resiliencia en adolescentes para vincularla hacia la construcción del aprendizaje significativo?

OBJETIVOS.

Objetivo general:

- Analizar a través de una investigación teórica la importancia del rol docente como tutor de resiliencia en adolescentes y su mediación hacia el aprendizaje significativo.

Objetivos específicos:

- Investigar los procesos implicados en el desarrollo de la resiliencia en adolescentes y su vinculación con el aprendizaje significativo.
- Indagar desde diversas perspectivas teóricas el abordaje del desarrollo de resiliencia para la construcción de aprendizajes significativos.
- Vincular teóricamente la construcción de resiliencia en adolescentes como forma de mediación del aprendizaje significativo.
- Elaboración de un catálogo de estrategias psicopedagógicas que favorezcan el desarrollo de resiliencia como mediación del aprendizaje significativo en adolescentes.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

I.1. Conceptualización del constructo: Resiliencia.

La resiliencia se puede definir desde diferentes perspectivas, puesto que no existe una definición universal, sin embargo, en las diversas conceptualizaciones existen concordancias, a continuación, se presentan algunas definiciones del constructo:

González Arratia en 2007, definió la resiliencia como “el resultado de la combinación y/o interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que lo posibilitan para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva” (citado en González-Arratia, Reyes, Valdez & González, 2011).

Becoña (2006), cita diferentes definiciones del constructo de manera general, por un lado, hace referencia a la dada por Fergus y Zimmerman (2005) “la resiliencia se refiere al proceso de superar los efectos negativos de la exposición al riesgo, afrontamiento exitoso de las experiencias traumáticas y la evitación de las trayectorias negativas asociadas con el riesgo”; bajo la perspectiva de Olsson et al. (2003) menciona que “la resiliencia puede ser definida como un resultado caracterizado por patrones particulares de conducta funcional a pesar del riesgo. Alternativamente, la resiliencia puede ser definida como un proceso dinámico de adaptación a una situación de riesgo que implica la interacción entre un rango de factores de riesgo y de protección desde el individuo hasta lo social”.

En una investigación hacia el tema centrada en la población adolescente realizada por Vinaccia, Quiceno y Moreno San Pedro (2007), se cita una definición que abarca más aspectos que los ya mencionados, pues menciona que “la resiliencia es un cambio de paradigma: privilegia el enfoque en las fortalezas, no en el déficit o problema. Involucra a los individuos, familias,

grupos, comunidades e instituciones a que sean parte de la solución con el conjunto de recursos internos y externos que permitan enfrentar situaciones críticas de todo tipo” (Quintero, 2005).

Por otro lado, Cárdenas-Jiménez y López-Díaz (2011), presentan una investigación teórica sobre el tema de Resiliencia en la vejez, donde recapitulan definiciones de 33 fuentes consultadas, las cuales se analizaron bajo los siguientes ejes: procedencia del artículo (geográfica e institucional), definiciones de resiliencia o sus conceptos relacionados, objetivo del artículo, metodología, resultados y conclusiones, llegando a los siguientes resultados:

La resiliencia es concebida, mayoritariamente, como habilidad o capacidad personal (12 definiciones), como característica positiva de la personalidad. (3 definiciones), como proceso transaccional (4 definiciones) y/o como capacidad adaptativa (4 definiciones). Además, se encontraron tendencias menos frecuentes, tales como aquellas que plantean que la resiliencia puede ser concebida como conocimientos, insights, capacidad fisiológica, respuesta, o de manera más general, como un fenómeno humano. Es de resaltar la presencia de una definición en que la resiliencia se plantea como la ausencia de factores negativos más que como la presencia de factores positivos (Cárdenas-Jiménez y López-Díaz, 2011, p.5).

En el mismo sentido, Gil (2010), presenta al menos tres definiciones de resiliencia a decir las siguientes:

La capacidad de un individuo de reaccionar y recuperarse ante las adversidades, lo que implica un conjunto de cualidades que fomentan un

proceso de adaptación exitosa y de transformación, a pesar de los riesgos y de la propia adversidad (Bernard, 1996, citado en Gil, 2010).

La resiliencia es un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000, citado en Gil, 2010).

La resiliencia es la fuerza que controla o empuja a la mejora personal (Richardson, 2002, citado en Gil, 2010).

Otra definición es la presentada por Acevedo y Restrepo (2012, citados en Marchese, 2015):

La resiliencia es un proceso complejo, que puede desarrollarse en relación con el medio, e impacta en las esferas cognitivas, emocional y pragmática. Los sistemas de creencias y las respuestas de los individuos pueden modificarse ante la realidad, dando paso a nuevas formas posibles reformulando las experiencias (p.14).

Por su parte Cárdenas (2017), hace referencia a “la capacidad de resistir y rehacerse frente a las adversidades”; y menciona que su enfoque se centra en el estudio de “la relación compleja entre los recursos individuales y sociales, las adversidades o riesgos y las formas de afrontarlos que permiten un sano desarrollo y un crecimiento en las capacidades” (Cyrulnik, 2001; Vanistendael & Lecomte, 2002, citados en Cárdenas, 2017).

Como se puede analizar, existen diversas conceptualizaciones de la resiliencia, sin embargo, en todas se encuentran coincidencias y es en el hecho de ser entendida como una capacidad en el ser humano que puede ser desarrollada de forma dinámica y adaptativa, tras

diversos factores adversos y de riesgo, se entiende que la resiliencia es parte de las habilidades socioemocionales, por lo cual su construcción también depende del entorno sociocultural.

I.2. Resiliencia desde el enfoque de la Psicología positiva.

La Psicología Positiva consiste en el estudio teórico, medida, clasificación y construcción de la emoción positiva, del compromiso y de la satisfacción vital, sobre todo en relación con el estilo de vida y la salud, de allí que se defina la resiliencia como la “capacidad de afrontamiento de situaciones vitales adversas, de bienestar, felicidad y percepción de autorrealización personal” (García-Alandete, 2014).

Peterson y Seligman (2004, citado en Maquilón & Alfonso, 2014) desde el enfoque de la Psicología positiva, menciona que para el desarrollo de la resiliencia se encuentran implicados diversos factores de protección o también llamados desde esta perspectiva virtudes, aluden a seis que se tienen en común entre las culturas: sabiduría y conocimiento, coraje, amor y humanidad, justicia, templanza y trascendencia, los cuales se abordan con más amplitud en el capítulo V.

Dentro de las principales estrategias de intervención de Seligman a nivel individual para el desarrollo de resiliencia, se destacan las que “implican los valores, los intereses y las preferencias de las personas y que en última instancia permiten conocerse a sí mismo”, dichas intervenciones implican nuevos aprendizajes de forma significativa, cambios conductuales, favorecen las emociones y reacciones positivas, también inciden en la transformación del pensamiento, lo cual tendrá un impacto en las metas del individuo (Salanova, Marisa y Llorens Gumbau, 2016).

I.3. Conceptualización sobre aprendizaje significativo.

La perspectiva del aprendizaje significativo fue propuesta por David Ausubel, Psicólogo cognitivo norteamericano quien aporta desde la concepción constructivista del aprendizaje y la

enseñanza, principios educativos para definir el aprendizaje como son los siguientes: el aprendizaje es un proceso de autoconstrucción interno y subjetivo, sin embargo, se facilita a través de la mediación con los otros, es decir la interacción social, en la cual interviene la cultura y el contexto tanto del aprendiz, como del material presentado por el tutor, así también su punto de partida son los conocimientos previos del estudiante en donde se dará una reorganización de sus esquemas cognitivos conforme vaya avanzando su aprendizaje, puesto que la construcción del mismo depende del nivel del desarrollo cognitivo, emocional y social (Díaz B. y Hernández, 2002).

Por su parte, Rodríguez (2014), concuerda que el aprendizaje significativo, es una teoría psicológica, que “facilita una relación entre el profesor, el alumno y los materiales educativos del currículum, en la que se delimitan las responsabilidades correspondientes a cada uno de los sujetos protagonistas del evento educativo”, cita también la perspectiva constructivista de Ausubel y menciona que “el proceso de aprendizaje es entendido como aquel por el cual el sujeto del aprendizaje procesa la información de manera sistemática y organizada y no sólo de manera memorística, sino que construye conocimiento” (Díaz, 1999, citado en Rodríguez, 2014, p. 4).

En la misma línea de abordaje, el autor del párrafo anterior conceptualiza al aprendizaje significativo desde dos vertientes:

La primera, como una teoría psicológica, pues considera los procesos que el aprendiz pone en marcha para generar o construir su conocimiento, tanto a nivel interno como externo, es decir en su contexto, el cual puede ser en el aula, las condiciones apropiadas, resultados y la evaluación de éste (Ausubel, 1976, citado en Rodríguez, 2014).

La segunda, como una teoría de aprendizaje, pues esa “es su finalidad, abordar elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del

contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiriera significado para el mismo” (Rodríguez, 2004, 2008, citado en Rodríguez, 2014).

Ausubel (1976, citado en Rodríguez, 2014), establece tres tipos de aprendizaje significativo, a decir los siguientes:

Aprendizaje de representaciones, que consiste en aprender el significado de símbolos solos o de lo que éstos representan; aprendizaje de proposiciones, que es la adquisición del significado de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones u oraciones, y aprendizaje de conceptos, consistente en aprender lo que el concepto mismo significa; es decir, discernir cuáles son sus atributos de criterio que lo distinguen y lo identifican (p. 4).

Por otra parte, Moreira (2017, p.2) define al aprendizaje significativo como “la adquisición de nuevos conocimientos, con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones-problema, incluso nuevas situaciones”.

Es Moreira (2017), que enfatiza la idea central de la Teoría o como él la llama “el núcleo duro”, al hacer referencia a la “interacción cognitiva”, es decir, a lo que Ausubel hace mención con la relación de los conocimientos previos, (ahora llamados subsumidores relevantes) y los nuevos conocimientos de forma no arbitraria, presentados a partir de materiales con significado lógico.

Otro de los autores representativos del aprendizaje significativo es Joseph Novak (1998, citado en Moreira, 2017) quien define el término desde una connotación humanista, Novak menciona que “el aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva de pensamiento,

sentimiento y acción, lo que conduce al engrandecimiento humano” (p. 6). Novak también puntualiza al igual que Ausubel, que la disposición a aprendizaje es un punto central para la construcción de aprendizajes significativos, Novak lo referencia como la predisposición a aprendizajes nuevos, para después relacionarlo con “la integración de pensamientos, sentimientos y acciones”, versus el aprendizaje mecánico, el cual puntualiza una “actitud de rechazo a la enseñanza de la materia” y por ende no se desarrolla el objetivo.

Novak, integra a la construcción del aprendizaje significativo cuatro elementos interdependientes que conforman los “lugares comunes de la educación” a decir: aprendizaje, enseñanza, currículum, medio social y evaluación (Moreira, 2017, p. 6).

Otro colaborador de Ausubel fue Bow Gowin, quien propone un abordaje triádico o interaccionista social (estudiante-profesor-materiales educativos del currículum) para hacer referencia al aprendizaje significativo, pues aborda la idea de “captación de significados, como algo anterior al aprendizaje significativo propiamente dicho” (Moreira, 2017, p. 7); en él converge la idea de “la negociación de significados” entre la triada ya mencionada, en este sentido el estudiante, una vez presentados y captados los significados de los materiales educativos, será él quien defina si quiere aprenderlos significativamente, pero esto también dependerá del significado que previamente otorgue el estudiante a nivel individual y la connotación significativa que tenga a nivel social.

Otra conceptualización del aprendizaje significativo es la que presenta Johnson-Laird (1983, citado en Moreira, 2017), en su teoría de los Modelos mentales desde una visión cognitivista, la cual hace referencia a que “los modelos mentales son construidos a partir de conocimientos que el individuo ya tiene en su estructura cognitiva, de aquello que él percibe de la

nueva situación, ya sea por percepción directa, por alguna descripción o representación de esa situación, de ese nuevo conocimiento” (p. 8).

La teoría de los Modelos mentales pone de manifiesto que este modelado es “recursivo”, lo cual hace referencia a que es modificable de forma constante en lo que concuerda con Gowin “la negociación de significado”, para así dar paso al aprendizaje significativo a través de lo que Laird llama “esquemas de asimilación (Moreira, 2017, p. 8).

Gowin, centra su atención en la construcción del aprendizaje a través de la UVE como herramienta metacognitiva para la resolución de problemas, la cual parte de una pregunta central, la cual refiere a objetos o eventos y es justo el abordaje de estos a través de los conocimientos previos que refiere Ausubel, además la UVE, se desarrolla por medio de una constante interacción entre la teoría o la forma de pensamiento – pregunta central – objeto, eventos- plano metodológico o el hacer, lo cual contribuye construir un aprendizaje significativo crítico, el cual se concibe como “el proceso de pensamiento que involucra la evaluación analítica de la situación” lo cual fortalece la creatividad, las habilidades cognitivas de alto nivel, los procesos metacognitivos propios del aprendizaje significativo que conducen a las acciones de aprender a aprender y aprender a pensar (Chrobak, 2017).

Una conceptualización más sobre el aprendizaje significativo es la abordada en la Teoría de los campos conceptuales de Vergnaud (1990, citado en Moreira, 2017), él hace referencia a que el conocimiento se organiza a través de campos conceptuales, que es “un conjunto de situaciones-problema, que requiere el dominio de varios conceptos y de situaciones progresivamente más complejas”; Vergnaud, hace referencia a que los campos conceptuales ocurren en un largo periodo de tiempo y que son modelados por situaciones cada vez más complejas, estas situaciones son las que darán sentido o significado, como lo llamaría Ausubel, a los conceptos y son justamente estos

conceptos los conocimientos previos necesarios para la construcción del aprendizaje significativo en la “perspectiva de progresividad y complejidad” a través de la interacción.

Por su parte, Paulo Freire, habla de dos tipos de educación: una educación bancaria y la otra dialógica, la primera se aproxima al concepto de aprendizaje mecánico y la segunda con el aprendizaje significativo abordados por Ausubel (Moreira, 2017, p. 9).

Freire refiere a la educación dialógica como un acompañamiento a la par entre profesor y estudiante, la cual requiere la apropiación de significados de los contenidos, la relación entre ellos de sus contextos históricos, sociales y culturales del conocimiento, en consecuencia, en la educación dialógica se requiere que el estudiante desarrolle una postura crítica hacia el nuevo conocimiento (Moreira, 2017, p. 8).

Por otra parte, Humberto Maturana (2001, citado en Moreira, 2017), propone al estudiante como una “unidad autopoietica, es decir, un sistema que continuamente se reorganiza a partir de sus propios componentes, en continua perturbación y compensación de esas perturbaciones (...) los sistemas autopoieticos son autónomos”.

En su analogía, el estudiante es la unidad autopoietica y el profesor, así como los materiales educativos son los agentes perturbadores, de allí que Maturana afirme que el aprendizaje significativo “ocurre en el dominio de interacciones perturbadoras que generan cambios de estado, o lo que es similar, cambios de estructura con conservación de organización, manteniendo la identidad de clase (...) los conocimientos previos de los estudiantes son explicaciones, que a su vez son reformulaciones de la experiencia” conocimiento (Moreira, 2017, p. 10).

I.4. Abordaje del constructo: Aprendizaje significativo.

Al respecto, se realizó un estudio en donde según Amador y Peña (2015) indican que el objetivo general de intervención fue fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas para el logro

de aprendizajes significativos en alumnos de nivel medio superior, este estudio estuvo conformado por 20 alumnos, a partir de los resultados mediante la comparación del pre y pos test se observa que hubo un aumento en todas las habilidades trabajadas durante el curso-taller, siendo de 0.9 puntos en las habilidades de búsqueda de la información, 0.7 puntos en las de asimilación y retención de la información, 0.9 puntos en las habilidades organizativas y 1.8 puntos en las habilidades sociales, el 22.5% de los alumnos desarrollaron muy bien las habilidades, el 45% de alumnos las desarrollaron bien, de igual manera, 22.5% las desarrollaron de forma regular, mientras que sólo el 10% de los alumnos contaron con un nivel deficiente; esto confirma el planteamiento de la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, la cual refiere que éste sólo podrá generarse “cuando los contenidos se relacionan de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Amador y Peña, 2015).

Dicho hallazgo muestra la importancia de invertir tiempo en el entrenamiento de las habilidades cognitivas en conjunto para que los alumnos puedan alcanzar mejores niveles de desempeño en las actividades de aprendizaje.

Otra forma de intervención realizada desde el aprendizaje significativo, es la propuesta por Rodríguez (2014) en su artículo Metodologías de enseñanza para un aprendizaje significativo de la histología, en el cual propone una serie de metodologías que el cataloga como activas para desarrollar aprendizajes significativos en la materia de histología, pues ésta constituye una rama de vital importancia como ciencia básica biomédica, la premisa es facilitar la comprensión de conceptos, observaciones y estructuras de la información a los estudiantes, para que construyan aprendizajes que a largo plazo puedan aplicar en el ejercicio de su profesión en la rama médica.

I.5. Abordaje del constructo: Resiliencia.

I.5.1. Intervención con adolescentes.

La resiliencia en adolescentes se ha abordado desde distintos ángulos, Márquez, Verdugo, Villarreal, Montes & Sigales (2016) abordan una investigación titulada Resiliencia en adolescentes víctimas de violencia escolar, llevada a cabo en el Estado de Colima, México, con adolescentes de entre 11-17 años; dicha investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre las disposiciones resilientes y las situaciones de victimización en adolescentes mexicanos.

Para llegar a tal fin, se acudió a 26 escuelas públicas del Estado de Colima del nivel secundaria, donde se aplicaron dos instrumentos para la obtención de datos, a decir: Inventario de Resiliencia (IRES) elaborado por Gaxiola et al. (2011). Como menciona Márquez et al., el cuestionario está conformado por 24 ítems que se evalúan con cinco opciones de respuesta, con recorrido de “nada” a “totalmente” y consta de diez dimensiones que establecen las disposiciones de la resiliencia, estas son: afrontamiento, actitud positiva, sentido del humor, empatía, flexibilidad, perseverancia, religiosidad, autoeficacia, optimismo y orientación a la meta; también se aplicó el Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre Iguales en Educación Primaria, diseñado por Lucas, Pulido, Martín y Calderón (2008), conformado por 38 ítems que evalúan victimización y agresión. En cuanto a los resultados, se tomó como referencia a 758 adolescentes que señalaron haber vivido algún tipo de violencia escolar, reportando diferencias estadísticamente significativas con respecto a las disposiciones resilientes, arrojando en seis de las dimensiones medidas, que las mujeres quienes presentan los promedios mayores en estos componentes.

Como menciona Márquez et al. (2016) respecto a las disposiciones resilientes, en general, los adolescentes se autoevaluaron con puntajes de moderados a altos, lo que hace suponer un fuerte perfil resiliente, destacando tres de las disposiciones resilientes propuestas por Gaxiola et al. (2011) estar centrados en sus metas (orientación a la meta), 2) esperar resultados favorables en sus

vidas (optimismo), y 3) reconocer el valor de la adversidad y esforzarse para lograr sus metas (perseverancia). De allí que se sugiera tras esta investigación la creación de espacios sanos de convivencia escolar y programas de intervención para generar un contexto propicio enfocado a la resiliencia.

Un segundo abordaje realizado en carácter de investigación es el presentado por Benvenuto (2015), a través de su tesis Resiliencia en madres adolescentes institucionalizadas en dos programadas de acogida, en Perú, investigación que tuvo como objetivo comparar la resiliencia entre 30 madres adolescentes de 15 a 19 años institucionalizadas en un centro hogar e institucionalizadas en un centro de capacitación, quienes presentan métodos de acogida distintos. Se aplicó la escala de Resiliencia SV – RES fue desarrollada por Saavedra y Villalta (2007), en cuanto a los resultados, se encontró que no existen diferencias significativas en la resiliencia entre las madres adolescentes del Centro hogar y del Centro de capacitación, sin embargo, se obtuvieron datos que indicaron una resiliencia alta en ambos grupos, donde se crea como hipótesis que el proceso de maternidad ha contribuido a desarrollar la misma.

Por otro lado, Pacheco, Escoffié, Navarrete & Corral (2017) describen que, en el Estado de Yucatán, México, se llevó a cabo una intervención en un albergue bajo el tema Resiliencia en adolescentes institucionalizados. Intervención con terapia de juego Gestalt, trabajando con 4 participantes de 13 y 16 años dados los resultados de un instrumento inicial. Se aplicó el Cuestionario de Resiliencia (Seguridad y Fuerza Personal) de González- Arratia, Valdez-Medina, & Zavala-Borja (2008), como pre y pos-test. La intervención se llevó a cabo de forma individual durante 20 sesiones de 45 minutos semanalmente. En cuanto a los resultados, se concluyó que la intervención no tuvo el efecto esperado, solo un participante obtuvo una puntuación mayor, sin embargo, también cabe mencionar que éste fue el más alto en el pre test; no se pudo concluir si la

terapia de juego Gestalt es o no efectiva para el desarrollo y aumento de la Resiliencia por el tamaño reducido de la muestra.

I.5.2. Resiliencia en el aula, ¿cómo se ha abordado el constructo?

Otra forma de abordar la resiliencia ha sido en el ramo educativo, Alder (2016), contextualiza una intervención a través del Programa de Resiliencia de Penn (PRP), desarrollado en la Universidad de Pennsylvania. Menciona que el plan de estudios y currículum enseñan a los estudiantes varias habilidades para la vida plena, como el optimismo, la creatividad, la relajación, la toma de decisiones, la asertividad, la resolución de problemas y la comunicación (pp. 5-6), en conjunto dando resultados favorables en el desarrollo de la autoeficacia, reducción de factores asociados a la depresión y ansiedad, problemas de conducta, un punto que se destaca, es que tiene un resultado más eficiente cuando se colabora con los maestros y responsables de la Institución para seguimiento del progreso del grupo.

En la misma línea de abordaje, Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala y Revuelta (2016) en su estudio desde el enfoque de la Psicología positiva: Resiliencia e implicación escolar en función del sexo y del nivel educativo en educación secundaria, realizado en España por la Universidad del País Vasco, refieren que el objetivo fue explorar las relaciones entre la resiliencia y los componentes conductual, emocional y cognitivo de la implicación escolar. La muestra fue de 1250 estudiantes en 9 secundarias distintas, de entre 12 y 15 años, se utilizaron tres instrumentos: Escala de resiliencia Connor-Davidson (CD-RISC; Connor y Davidson, 2003), Cuestionario de implicación escolar (SEM) de Fredricks, Blumenfeld, Friedel y Paris (2005). Al respecto de los resultados, Rodríguez-Fernández et al. (2016) menciona que los datos expuestos indican que todas las correlaciones resultan ser significativas y de signo positivo ($p < 0,01$). Es

decir, la resiliencia y las tres facetas de implicación escolar covarían de forma parecida, de tal modo que los adolescentes más resilientes se encuentran escolarmente implicados y viceversa.

La investigación referida en el párrafo anterior presenta una muestra de la relación significativa entre la resiliencia alta y una mejor adaptación y desarrollo escolar, puesto que los estudiantes resilientes tienen una identificación mayor en la escuela e invierten más en lo referente a sus tareas. De allí que se enfatice la relevancia de la resiliencia como factor crucial del ajuste escolar adolescente, así también, el implementar programas de intervención psicoeducativos de fortalecimiento de la implicación escolar centrados en el desarrollo y fortalecimiento de la resiliencia.

Un tercer abordaje de la resiliencia en el contexto educativo es el que presenta Cárdenas (2017), se trata de una investigación descriptiva, transversal de corte cuantitativo sobre resiliencia con la participación de 319 adolescentes una secundaria pública localizada en el municipio de La Paz y 351 alumnos de otra en la Delegación Iztacalco de la CDMX, como referencia de estratificación social se menciona que el 48.5% de la población vive en condiciones de pobreza y el 78.3% sufre alguna carencia social según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social CONEVAL en 2010. Se trazaron dos objetivos, por una parte, determinar las carencias o adversidades y factores protectores que diferencialmente experimentan las dos muestras de estudiantes, el segundo objetivo fue conocer los niveles de resiliencia percibida.

Para recabar información a la investigación se aplicaron los siguientes instrumentos: para la medición de los factores de riesgo: adaptación del Cuestionario de Problemas en Adolescentes (POSIT), (Mariño, González Forteza, Andrade & Medina-Mora, 1997) con 4 dimensiones: problemas en la familia, en la escuela, consumo de sustancias psicoactivas y problemas de salud

mental. Para medir, factores protectores: cuestionario de apoyo social dividido en 4 dimensiones: apoyo familiar, escolar, amigos, compañeros. Para medir resiliencia se aplicó la Escala de Resiliencia para Jóvenes (Cárdenas, Cruz & Rios, 2013), no publicada, formada por tres dimensiones: percepción de competencias resilientes, afrontamiento de adversidades y cualidades personales; optimismo y expectativas positivas (Cárdenas, 2017, p.5). A la conclusión que se llegó en esta investigación fue que en las escuelas que tienen mayores índices de pobreza y rezago educativo, tienden a presentarse más factores de riesgo y mayores índices de riesgo acumulados, pues se asocia al consumo de drogas, alcohol, entre otros, en este contexto se disminuyen las oportunidades para el desarrollo de competencias resilientes. Sin embargo, un punto favorable encontrado fue la interacción entre la resiliencia y el apoyo social, a mayor apoyo social, incrementa la resiliencia, por lo que se comprende que las redes de apoyo social pueden convertirse en un factor de protección para el adolescente.

Por su parte, Muñoz (2016), describe el proyecto: La resiliencia: una intervención educativa en pedagogía hospitalaria, desarrollado dentro del programa de educación compensatoria de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, en el Hospital Gregorio Marañón: el Aula Hospitalaria proporciona atención educativa al niño y adolescente cuando está hospitalizado; el Servicio de Apoyo Domiciliario (SAED) brinda apoyo educativo al niño y adolescente cuando permanece en su domicilio a causa de su enfermedad y no puede asistir de forma normalizada a su centro escolar por un tiempo superior a un mes y la Unidad de Psiquiatría de Adolescentes, que proporciona refuerzo educativo al alumno con patología psiquiátrica dentro de un centro hospitalario; la recogida de datos de investigación fue a través de encuestas y cuestionarios, bajo el método de investigación descriptivo e interpretativo-simbólico. La atención de adolescentes de entre 12 y 18 años, de diferentes niveles educativos que ingresan al área

hospitalaria. Dentro los agentes fundamentales para la construcción de la resiliencia en los adolescentes en diversas situaciones de salud están los docentes preparados para tal fin y son quienes en esta intervención han incidido directamente como agentes de cambio. Entre los resultados que más se destaca está que la asistencia al Aula hospitalaria ha sido valorada y apreciada por los adolescentes, lo han normalizado dentro de su estancia en el hospital, también lo vinculan con sus logros escolares, por lo cual el concepto de “resiliencia” ha cobrado un importante significado en la metodología del trabajo de los profesores.

CAPÍTULO II. ESTRATIFICACIÓN SOCIAL.

II.1. Conceptualización e implicaciones.

La resiliencia, como se pudo abordar desde una visión conceptual en el capítulo I, y recordando la definición de Cárdenas (2017), hace referencia a “la capacidad de resistir y rehacerse frente a las adversidades”, la cual se desarrolla de forma dinámica, tanto a nivel individual, como en el contexto que rodea a la persona, es decir, en sociedad; cabe destacar, que los procesos resilientes se desarrollan en un contexto social adecuado, el cual sea capaz a través de la interacción y los tratos adecuados, propiciar un desarrollo de esta capacidad para mejorar de forma personal, sin embargo, la brecha de desigualdad que se enmarca en la llamada estratificación social pone de manifiesto que incluso la escuela, se puede convertir en reproductora del sistema, al no tener la orientación socioemocional y psicopedagógica adecuadas.

Se han realizado diversos estudios en lo referente al tema de Estratificación social, esto lleva a girar la mirada hacia estudios sociológicos, educativos, demográficos y políticos. Para comprender el tema, es necesario definir en un primer momento a la sociedad bajo la teoría de Parsons:

El tipo de sistema que se caracteriza por alcanzar el nivel más elevado de autosuficiencia, lo cual significa que dentro de su marco los miembros pueden satisfacer todas sus necesidades individuales y colectivas. Este sistema se divide a la vez en cuatro subsistemas: economía, gobierno, comunidad societaria y cultura, los cuales mantienen una simetría con los subsistemas de la acción (Duek e Inda, 2014, p. 6).

Parsons hace referencia a las divisiones anteriores dado el rol o función que cumple cada subsistema, en este caso, la economía su función es la adaptación de la sociedad al entorno

mediante el trabajo, la producción y la distribución, es una adaptación mutua orientada a las realidades externas; la política tiene como función el logro de metas a través del cumplimiento de objetivos sociales y la movilización de sus actores, así como de sus recursos; por su parte el sistema fiduciario, donde se encuentran las familias y escuelas, los orienta a ocuparse de la transmisión de cultura, lo que implica la internalización de normas y valores; finalmente, la comunidad societal, como lo es la disciplina del Derecho, orienta a la integración y coordinación de la sociedad (Ritzer, 1993, citado en Duek e Inda, 2014).

Continuando con lo referente a la conceptualización del término, el concepto de estratificación social según Duek e Inda (2014), desde una teoría funcionalista se definen como:

La estratificación social es un aspecto generalizado de la estructura de todos los sistemas sociales, y su rasgo distintivo es que ordena a los actores de un sistema en una jerarquía social general, de acuerdo con las normas del sistema valorativo común (p.3).

En una investigación de las trayectorias de la estratificación social se menciona que “la perspectiva de la estratificación investiga las causas del ordenamiento de las personas en grupos de estatus y clases sociales, y ofrece principalmente una distribución, que puede estar basada en medidas continuas o categóricas” (Hauser y Warren, 1996, citado en Brunet, 2015).

Dentro de los sistemas sociales que fungen como base del macro sistema, se encuentra la familia, vista desde la teoría de Pearson, se referencia a la familia conyugal compuesta por padres e hijos, la cual comparte un estatus socioeconómico y estilo de vida, a lo cual como dice Duek e Inda (2014), “sus componentes tienen por tanto símbolos de prestigio comunes y una reputación compartida”, en el sistema familiar cada integrante cumple diferentes roles ocupacionales, organizados jerárquicamente y todos orientados a la producción, en este caso, el rol principal lo

tiene el padre, por lo que el status familiar dependerá de su orden ocupacional a nivel social. Es precisamente en esta jerarquía, en el sistema familiar, donde parte la estratificación social y con ella, las desigualdades, puesto que, las familias no tienen acceso a las mismas oportunidades dentro de las llamadas clases sociales a lo largo de su vida y esto se va trasladando a cada miembro que la integra reflejando esta desigualdad en los comportamientos escolares, desinterés en las actividades académicas, bajo aprovechamiento y una “desesperanza aprendida” como menciona Díaz y Hernández (2002).

A través de las definiciones citadas, la estratificación social, hace referencia a la forma en como la sociedad se organiza comenzando a nivel familiar, se agrupa en sectores o grupos reconocidos socialmente por parámetros marcados por un estatus social, el cual puede ser designado tanto por el nivel socioeconómico, como por el nivel educativo, sin embargo, esta agrupación se continúa subdividiendo en otras categorías como mencionan Duek e Inda (2014), a través de un “sistema de jerarquías”, ejemplos claros pueden ser, el pertenecer a una clase socioeconómica media, pero estar dentro de los salarios menos remunerados, o estar dentro del grupo que culmina un nivel de Licenciatura, pero con un menor promedio escolar, esto por mencionar algunos ejemplos; en este contexto enmarcado por la desigualdad, pudiera resultar abrumador el desarrollo de la resiliencia a nivel personal, sin embargo, la escuela tiene la posibilidad de brindar una alternativa para su construcción.

II.2. Estratificación social y educación.

Diversos estudios han referido que la forma cómo se estructura la estratificación social mediante sistemas, grupos o clases sociales, se traslada al contexto educativo, pues como se mencionará más adelante, Blando, Solís y Robles (citados en Muñoz, 2016), puntualizan que “la

desigualdad tiende a reproducirse” y esto es precisamente al plano escolar. Como ya se abordó, es en el sistema familiar donde parte la jerarquización social, delegando al padre o bien a la madre, las responsabilidades de colocar en un cierto estatus social a su familia, sin embargo, esto dependerá en gran medida, de su grado de estudios, contexto cultural, social, incluso religioso; en este sentido, los factores de riesgo versus habilidades resilientes que presente la familia se verán relegados en la conducta, formas de aprendizaje y aprovechamiento del adolescente en la escuela.

Al no contar la familia con igualdad de condiciones y oportunidades en el sistema económico del País, comienza la brecha de desigualdad que empezará a trasladarse al contexto escolar de forma paulatina, comenzando a reflejarse en los primeros niveles educativos, es decir en la educación básica, para continuar en el nivel medio superior y arribar al superior, diversas investigaciones dan cuenta de la influencia que tiene la estratificación social en la escuela.

En el artículo Educación superior y clases medias, que en México se menciona que existe “desigualdad y falta de movilidad ascendente en la estratificación social”, lo cual refiere datos “duros”, como él autor lo llama, en dos ámbitos: sociológico y demográfico. Se refiere a las investigaciones realizadas por Fernando Cortes, donde se puntualizan las polaridades en ingresos, donde el mínimo de un sector social tiende a tener o quedarse con los mayores y mejores ingresos, esto queda reflejado en el crecimiento del ingreso per cápita comparado con las cifras de pobreza en el País (Muñoz, 2016).

Haciendo referencia a los datos anteriores, se analiza que dicha polaridad se traslada al sector escolar, pues se refiere que “las personas entre 19 y 23 años, que provienen de familias ubicadas en los cuatro déciles del ingreso más bajos, tienen los menores índices de participación en la educación superior” (Muñoz, 2016). Blando, Solís y Robles (citados en Muñoz, 2016), puntualizan: “La desigualdad tiende a reproducirse. Sus secuelas se expresan en el “mal humor”

que tenemos los mexicanos”, también en sus investigaciones analizan la influencia determinante del origen social de la familia como un parteaguas en el acceso a la educación, en este caso la superior, lo cual desencadena en la “dificultad para insertarse y transitar en el mercado laboral”, sin embargo, el estar dentro de la producción económica del País tras haber concluido el estudio de una Licenciatura, no es suficiente para garantizar una estabilidad económica, o el formar parte de esta clase media con accesos a la educación, ya que entran en juego las políticas empresariales que solicitan un título de postgrado, años de experiencia, capital cultural e incluso apariencias (Muñoz, 2016).

Las referencias citadas en el párrafo anterior, dan un panorama general de cómo la brecha de desigualdad, producto de la estratificación social se reproduce en la escuela y no sólo eso, sino que también se “expresa en el mal humor” que mencionan los autores, es decir en las emociones, su gestión poco adecuada y muy seguramente en la conducta, así como en el desinterés por el aprendizaje al ver el alumno en su contexto, pocas o nulas oportunidades de desarrollo posteriores al término de su grado escolar; es justo aquí donde parte la necesidad de replantear que el papel del docente toma un rol importante en la vida del alumno, pues será necesaria su tutoría en un cambio de paradigma en las formas de pensar, actuar, desarrollo de sus aprendizajes y formas de ver la situación adversa, sin embargo, esto conlleva a que el docente transforme sus formas de enseñanza.

En la misma línea de investigación, un estudio longitudinal es el que presentan Solís & Brunet (2013), orienta la desigualdad a través de la asistencia escolar, estructurándola por edades, mencionan que a medida que avanza los años de escolaridad académica, también incrementa la brecha de desigualdad en el ámbito educativo, pues esta se ve afectada por una parte por la transición entre niveles educativos y por las edades con las que en ese momento cuentan los

estudiantes, así también se presenta una fuerte influencia por la estructura familiar, en específico la condición de coresidencia entre padres y hermanos, los autores mencionan que “los jóvenes en los estratos bajos comienza a unirse y a trabajar”, situación que compite con la asistencia a la escuela.

Solís & Brunet (2013), mencionan lo siguiente haciendo referencia a las brechas de desigualdad según su investigación llevada a cabo:

Los jóvenes de estratos altos suman años de escolaridad por un tiempo bastante más prolongado, separándose cada vez más en sus logros educativos de los jóvenes provenientes de familias menos favorecidas, hasta llegar un punto en el curso de la vida (entre los 20 y 25 años) en el que la gran mayoría de los jóvenes, independientemente de su estrato socioeconómico, ya salieron de la escuela, por lo que las brechas se estabilizan, aunque no desaparecerán por el resto del curso de vida (p. 47).

La investigación expuesta en párrafos anteriores, muestra un panorama general del como a lo largo de los años, incrementa la brecha de desigualdad, particularmente cuando se transita de un nivel educativo a otro, lo cual es influenciado en gran medida por el sistema familiar y las familias extensas, una posición socioeconómica más limitada lleva al estudiante en ocasiones a un doble rol, por un lado el de trabajador a temprana edad y a la vez, a seguir como estudiante, lo cual provocará dentro de la Institución educativa distintos aprovechamientos y rendimiento escolar, que en ocasiones se puede ver reflejado con bajas calificaciones, reprobación, llegar a la deserción o a no continuar en el siguiente nivel académico, así también a crearse un concepto adverso de la vida o a presentar poco interés en las actividades escolares, aún más si éstas carecen de un contenido

potencialmente significativo que brinde una posibilidad de cambio a su entorno y a la falta de oportunidades a nivel familiar.

Shavit y colegas, mencionan que “los sociólogos ven a la educación como el pivote del proceso de estratificación de las sociedades económicamente avanzadas”. Sin embargo, este proceso es excluyente por su organización al interior de las escuelas, Shavit menciona que los estudiantes son “evaluados y ordenados en programas académicos, y etiquetados de acuerdo con su habilidad”, se “favorece la selección educacional porque fortalece su propio prestigio y hasta su poder como guardianes del sistema educativo” (Shavit et al, 1990, citado en Brunet, 2015).

Dada la referencia anterior, se puede analizar una perspectiva más clara del cómo la escuela puede convertirse en aliada de la desigualdad y reproductora del sistema a partir de sus prácticas carentes de equidad, un ejemplo de ello es cuando la escuela crea un sector de quienes presentan un mayor aprovechamiento, o como se citó, favorecen al prestigio institucional y erróneamente, etiquetan a los más desfavorecidos o de menor desempeño académico por no ajustarse a los estándares del grupo social, pues éstos pueden crear un desajuste al “estatus” que puede tener la escuela a nivel social, dentro de un contexto geográfico, es precisamente en este contexto desfavorable a nivel escolar que es difícil que los adolescentes desarrollen procesos resilientes y aprendizajes significativos.

Tapia & Valenti (2016), presentan una investigación donde se hace referencia a la teoría de la reproducción de Bourdieu (1998, citado en Tapia & Valenti, 2016), la cual se orienta a la reproducción de la desigualdad social y estratificación socioeconómica en el contexto escolar. Se menciona que según un informe del INEE (2014), en las diversas entidades federativas existe una exclusión social, al formar escuelas para determinados grupos o estatus sociales, donde niños con similar nivel socioeconómico se agrupan en una escuela, los que tienen un mayor nivel

socioeconómico tendrán la oportunidad de vivir una educación con actividades y conocimientos distintos a los que presentan un estatus social poco favorable.

El artículo de Tapia & Valentí (2016), presenta una recopilación de resultados de la prueba ENLACE 2012, en lo cual se pueden analizar sesgos en los resultados de tres materias (español, matemáticas y ciencias) en escuelas primarias en cuatro modalidades: CONAFE, indígena, general y particular. Los resultados ponen de manifiesto las brechas de desigualdad socioeconómicas, así como la exclusión del mismo sistema educativo nacional, de aquí que se mencione lo siguiente:

La estratificación de los resultados por modalidades escolares es uno de los rasgos más sobresalientes del sistema educativo mexicano desde el enfoque de la desigualdad. Significa que es posible predecir que un alumno obtendrá resultados tendencialmente bajos por el simple hecho de asistir a los cursos comunitarios (CONAFE) o a una primaria indígena (Tapia & Valentí, 2016, p.9).

La tendencia de predicción de resultados antes mencionada, favorece a las escuelas privadas por encima de las generales a las que asiste la mayor parte de la población del País, por lo que se deduce que las mayores oportunidades socioeconómicas desde la escuela serán para quienes tengan una mayor jerarquía y estrato social. Es aquí donde radica la importancia de que el docente conozca esta otra realidad, que se vincula a la escuela y propicie contextos adecuados para favorecer el desarrollo de habilidades de resiliencia a partir de las fortalezas de cada alumno, tomando en cuenta su condición socioeconómica, así también, brindar a nivel escolar las mismas oportunidades de acceso al desarrollo de aprendizajes dentro del aula a fin de facilitar el aprendizaje significativo.

II.3. Derecho a la educación.

El derecho a la educación es un derecho humano, pues educarse en cada etapa del ciclo vital, proporcionará a cada individuo diversas habilidades que se irá consolidando a lo largo de su vida. Sin embargo, como se ha planteado en el abordaje de estratificación social, existe una desigualdad en las oportunidades para el acceso y desarrollo de la educación, la cual está influenciada por diversos factores, comenzando con las familias de origen, consolidándose con los estratos económico, político, geográfico y social; en conjunto van potenciando o disminuyendo la posibilidad al acceso educativo; aunque tener dicho acceso no garantiza abarcar los aprendizajes esperados, pues todos los estratos sociales ya mencionados influyen y son trasladados al contexto escolar, como ya se ha mostrado.

La educación es un derecho humano fundamental así reconocido desde 1948, año en el que se firma la Declaración Universal de los Derechos Humanos y se incluye en su artículo 26. El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos lo ampara señalando: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación” (INEE, 2014).

Sin embargo, el informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2014, cita lo siguiente:

En las escuelas primarias ubicadas en localidades menores a 100 habitantes, 90.9% de sus alumnos se matricularon oportunamente mientras que en las grandes ciudades lo hizo 96.9%; para las secundarias, esta misma comparación arroja porcentajes de 75.8 y 85.6%, mientras que para las escuelas de media superior la proporción varía entre 60.7, y 63.1%. Estas dos últimas cifras indican que los efectos acumulados del rezago a lo largo de la educación básica se expresan de manera similar en la

matriculación no oportuna a las escuelas de educación media superior, sin importar su ubicación urbana o rural (...) Entre los alumnos de 15 a 17 años el rezago grave sigue un patrón similar de acuerdo con el tamaño de la localidad: en las menores de 500 es superior a 20%, mientras que en las grandes ciudades disminuye a 6.6%. (pp.37,38).

Estas cifras aportan un parámetro generalizado de las desigualdades escolares y el rezago educativo, donde se puede observar que, si bien existen diferencias entre localidades pequeñas y las ciudades, estas diferencias se ven reflejadas y van en aumento desde el ingreso a la escuela primaria, acentuando la brecha mayor en el nivel secundaria. Lo que hace reflexionar, es que, en efecto, la estratificación socioeconómica y todo lo que la construye, se traslada al contexto escolar y se va reproduciendo en el aula.

En este escenario de desigualdad, es necesario que quienes conforman el colectivo escolar y principalmente los docentes, tomen consciencia de la importancia de su rol y tutoría, así como de la influencia que tienen como modelo en el alumno, pues a partir de la planeación de sus actividades en el aula, podrán incidir en la disminución de la brecha de desigualdad con actividades y contenidos que privilegien la equidad social y brinden la oportunidad de desarrollar diversas habilidades socioemocionales y contextos que favorezcan los procesos resilientes en los alumnos y con ello, orienten al sentido y significado positivo del aprendizaje escolar, pues el derecho a la educación no sólo se orienta a tener acceso a la institución educativa, implica el recibir el apoyo de los docentes para el óptimo desarrollo de los aprendizajes, no únicamente académicos, sino una educación integral, que sea inclusiva, convirtiéndose también en un espacio de protección a contextos adversos y vinculándose a las habilidades para un sano desarrollo y crecimiento emocional.

CAPÍTULO III. PRINCIPALES FACTORES DE PROTECCIÓN IMPLICADOS EN EL DESARROLLO DE RESILIENCIA.

III.1. Factores de protección de resiliencia.

Los factores de protección se pueden considerar como atributos o características que una persona tiene y que la ayudan a reducir los factores de riesgo, los cuales pueden ser situaciones que vulneran su integridad en un entorno adverso, los factores de protección no provienen de un único lugar, se pueden encontrar en todo el contexto que rodea a la persona, así también a nivel intrapersonal.

Aguiar & Acle-Tomasini (2015), hace una recopilación de diversos factores de protección que influyen para el desarrollo de la resiliencia, los cuales se clasifican en personales, familiares, escolares y sociales; los personales se componen de: “autoestima, convivencia positiva, asertividad, altruismo, flexibilidad de pensamiento, creatividad, autocontrol emocional, independencia, confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia y autovalía, optimismo, locus de control interno, iniciativa, moralidad y sentido del humor” (p.56).

Por su parte, Peterson y Seligman (2004, citado en Maquilón & Alfonso, 2014) desde el enfoque de la Psicología positiva, a estos factores de protección los llama virtudes, mencionan que seis son las que se tienen en común entre las culturas: sabiduría y conocimiento, coraje, amor y humanidad, justicia, templanza y trascendencia, los cuales se abordan con más amplitud en el capítulo V.

Al respecto, Kotliarenco y Dueñas (1992, citados en Reyes, 2014), menciona tres factores de protección identificados en niños que han logrado el desarrollo de su resiliencia en contextos de desigualdad y riesgo, que coinciden con los autores anteriormente citados a decir los siguientes:

Factores de protección individuales: alta autoestima y autoconcepto positivo, habilidad de auto reflexión, capacidad de pensar y actuar de manera independiente, habilidades de solución de problemas, adaptabilidad social, etc.

Factores de protección familiares: la cohesión, el apoyo, el sentimiento de un vínculo afectivo fuerte con los progenitores.

Factores de protección de la comunidad: sobresalen la influencia de amigos y las relaciones íntimas con adultos competentes que le sirvan de modelo positivo, conexión con organizaciones pro sociales (clubes, grupos), calidad del entorno (seguridad pública, centros recreativos...) calidad de los servicios sociales y de atención a la salud (p.32).

Los factores de protección ya mencionados parten de una concepción individual y de la protección familiar, la cual se relaciona con un ambiente de estabilidad emocional, apoyo y comprensión que se brinde dentro del núcleo de la familia; en cuanto a los factores de protección escolares, los autores mencionan que son los construidos por la escuela a través de actividades extracurriculares significativas, guiadas por adultos competentes que motiven a los alumnos hacia la construcción de su resiliencia, con respecto a los factores sociales de protección se encuentran las actividades en beneficio de la comunidad donde puedan tener un espacio de desarrollo físico, cognitivo y social, espacios de convivencia positiva, así como a normas sociales, factores socioeconómicos y geográficos.

III.2. Factores de protección de resiliencia en el aula.

Los factores de protección a nivel escolar, pueden ser propiciados y construidos desde el aula a través de la implementación de diversas actividades, al respecto se menciona que “los

factores escolares tienen relación con las jornadas completas con actividades complementarias como talleres artísticos, cívicos, científicos y deportivos” (p. 56); en el mismo sentido, un grupo reducido de estudiantes permitirá que el docente atienda de forma adecuada las dudas y requerimientos de cada aprendiz (Henderson & Millstein, 2003; Jadue et al., 2005, citados en Aguiar & Acle-Tomasini, 2015).

Como se puede observar en el párrafo anterior los factores de protección en el aula, depende en forma significativa del ambiente escolar, y de las habilidades, así como las capacidades que tenga el docente y el colectivo escolar en conjunto para ser capaces de propiciar la construcción de dichos factores tanto a nivel escolar como a nivel personal.

Desde la visión de Benard y Kilian (2004, citados en Aguiar & Acle-Tomasini, 2015), se puntualizan lo siguiente:

La forma en la que la escuela puede formar alumnos con competencias resilientes es ofreciéndoles oportunidades que permitan desarrollar relaciones significativas con los profesores, lo que implica competencias sociales y habilidades académicas. El ofrecerles oportunidades para que participen en actividades que organiza la escuela, colaborar con las instancias de apoyo escolar y procurar no sobrecargar ni agregar riesgos innecesarios a los que ya experimentan cotidianamente (p.61).

Por otra parte, Henderson y Milstein (2003, citados en Galván, 2017), hacen referencia a seis factores claves para la construcción de la resiliencia en la escuela y los cuales se citan textualmente:

1. Brindar afecto y apoyo proporcionando respaldo y aliento incondicionales, como base y sostén del éxito académico: Siempre debe

haber un “adulto significativo” en la escuela dispuesto a “dar la mano” que necesitan los alumnos para su desarrollo educativo y su contención afectiva.

2. Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que actúen como motivadores eficaces, adoptando la filosofía de que “todos los alumnos pueden tener éxito”.

3. Brindar oportunidades de participación significativa en la resolución de problemas, fijación de metas, planificación, toma de decisiones (esto vale para los docentes, los alumnos y, eventualmente, para los padres). Que el aprendizaje se vuelva más "práctico", el currículo sea más "pertinente" y "atento al mundo real" y las decisiones se tomen entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Deben poder aparecer las “fortalezas” o destrezas de cada uno.

4. Enriquecer los vínculos pro-sociales con un sentido de comunidad educativa. Buscar una conexión familia-escuela positiva.

5. Es necesario brindar capacitación al personal sobre estrategias y políticas de aula que trasciendan la idea de la disciplina como un fin en sí mismo. Hay que dar participación al personal, los alumnos y, en lo posible, a los padres, en la fijación de dichas políticas. Así se lograrán fijar normas y límites claros y consensuados.

6. Enseñar "habilidades para la vida": cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicativas, habilidad para resolver problemas y tomar decisiones, etcétera. Esto sólo ocurre cuando el proceso de

aprendizaje está fundado en la actividad conjunta y cooperativa de los estudiantes y los docentes (citado por Melillo, 2004) (pp. 44,45).

Fullana (1998, citado en Márquez, 2012) coincide con diversos factores, sin embargo, este autor los relaciona a que son factores de protección específicamente del fracaso escolar, sin embargo, como se podrá observar se basan en las virtudes del alumno a nivel personal y son las siguientes: aspectos actitudinales, en el cual interfieren la autoestima y valoración positiva de los alumnos, brindar autonomía y expectativas positivas hacia la escuela; aspectos cognitivos, lo cual refiere a las capacidades de toma de decisiones y habilidades en resolución de problemas; aspectos afectivos, relacionado con la estabilidad emocional con sus compañeros y entorno, empatía y buena interacción, que le permita desarrollar exitosamente su proceso educativo; el último aspecto es el vinculado a la familia y entorno social, los cuales interactúan entre sí, pues la familia es fundamental en el desarrollo académico del estudiante, la interacción con la escuela y las relaciones con personas significativas.

Dadas las referencias, se puede analizar que los factores resilientes en el ámbito escolar se vincular con los factores familiares, sociales y más cercanos aun, con los personales, pues la escuela a través de las diversas actividades que propicie dentro del aula y a través de actividades extracurriculares, estrategias para abordar el currículo, empatía de los docentes hacia los alumnos, estabilidad emocional del colectivo escolar, motivación extrínseca, reconocimiento, valía hacia los alumnos, por mencionar algunos, propiciará un clima adecuado para favorecer el incremento de los factores de protección en el aula y por ende el desarrollo de la resiliencia, sin embargo, es preciso que el docente en su rol de tutor de resiliencia se guíe por una enseñanza estratégica en su quehacer educativo para llegar al objetivo.

CAPÍTULO IV. VINCULACIÓN DEL DOCENTE COMO TUTOR DE RESILIENCIA EN ADOLESCENTES.

IV.1. Importancia del rol docente en la promoción de la resiliencia en el aula.

La estratificación social reproducida en el contexto escolar y en específico en el aula, lleva a replantearse diversos temas, como lo es el papel que juega la escuela como espacio educativo y de socialización, precisamente en la contribución vs erradicación de la desigualdad socioeconómica, así también, el rol y compromiso de los actores educativos, como lo son: los docentes, director escolar, psicólogo educativo, entre otros.

Si bien es cierto, que la marcada estratificación social, vista en el capítulo II, nace desde el núcleo familiar, y en diversos casos éste tiende a ser desfavorable en la vida del estudiante, al respecto, Tapia & Valentí (2016), mencionan que “es necesario encontrar los mecanismos para superar la desigualdad intraescolar, a fin de que la distribución de los aprendizajes empiece a sobreponerse a los condicionamientos socioeconómicos al interior de las escuelas”. En este sentido, el rol, tanto de la escuela como del docente, será un parteaguas en la vida del estudiante para romper estas brechas de desigualdad y ser un mediador en el entorno, que brinde apoyo socioemocional orientando al estudiante a la construcción de resiliencia de su contexto, la cual contribuirá al desarrollo de aprendizajes significativos esperados en el currículo.

Haciendo referencia a las desigualdades que se muestran en la estratificación social y donde se puntualiza que la organización escolar en diversas ocasiones es parte de la gesta de la desigualdad y exclusión, también se puede ver desde otro paradigma, Torres (2011, citado en Marchese, 2015) menciona que “la escuela es un vehículo de ayuda para modificar las condiciones de desigualdad e injusticia social. El descubrir y promover talentos desarrollándolos

oportunamente empodera notablemente a los niños mejorando y potenciando el desarrollo de habilidades”.

Lo anterior, lleva a pensar que existe una fuerte relación entre la escuela, y el desarrollo emocional, de quienes la conforman, es un trabajo colectivo. Al respecto, en esta relación bidireccional se introduce el tema de “Escuela resiliente”, por Marchese (2015) como un espacio integrador, equitativo, conocedor de las necesidades de sus miembros, siendo incluyente en su colectivo, así como en la relación con los alumnos y miembros de la familia para “un mejor futuro”.

Cárdenas (2017) menciona lo siguiente al respecto del desarrollo de la resiliencia:

Las capacidades resilientes dependen de la etapa de desarrollo de la persona, de la interacción entre los riesgos o adversidades sufridas, los recursos internos y externos denominados factores promotores de resiliencia [...] y las estrategias o procesos de movilización de recursos. También dependen de las condiciones socioeconómicas y los riesgos asociados (p. 3).

Recordando a Kotliarenco y Dueñas (1992, citados en Reyes, 2014), hacen referencia a que los factores de protección se encuentran unidos a dos factores más desarrollados a lo largo del ciclo vital, a decir: recursos personales y sociales, los primeros pueden vincularse con sus atributos, autopercepción, recursos inherentes a su ser; los segundos tienen que ver con la vinculación a personas con rasgos positivos y proactivos, que puedan brindarles apoyo y seguridad, en este punto, cabe destacar que el docente puede ser esa figura positiva que sea un apoyo a los adolescentes, pues directa o indirectamente será un modelo para el alumno en todas sus esferas, además que éste puede diseñar el contexto adecuado para generar expectativas favorables, como se menciona en el siguiente párrafo.

En el tema de desigualdades y áreas de oportunidad para el desarrollo de la resiliencia en el aula, Hernández (2012), recapitula la visión de Henderson y Milstein referente a las condiciones ambientales de los alumnos en el siguiente texto:

Si vienen de hogares y comunidades que son negativos y debilitantes, que brindan escaso apoyo y apego, o pocos modelos de conducta, es posible que algunos jóvenes excepcionales puedan superar estas desventajas y tener éxito, pero la mayoría requerirá la existencia de un grupo de docentes solidario y hábil para lograr el éxito de sus estudios y en su vida. De hecho, es posible que ésta sea la única esperanza que muchos alumnos tienen de pasar de riesgo a la resiliencia (p. 69).

Por su parte, Judy E. Pap Házzy (citada en Hernández, 2012) destaca el rol del docente en la siguiente afirmación: “El papel de los maestros es ayudar a los niños a desarrollar una gran variedad de capacidades de resolución de problemas sociales e interpersonales, los maestros lo logran desarrollando e incentivando la resiliencia” (p. 63).

Como se puede observar en las citas de los autores antes mencionados, la resiliencia no es una habilidad que se construya por sí sola, el entorno socioemocional tiene gran influencia para su desarrollo, pues es necesaria su promoción a través de diversas estrategias, es precisamente en el factor de protección comunitaria donde la escuela y el docente tienen un importante rol de intervención con sus alumnos, pues a través de la construcción de espacios adecuados, adaptaciones curriculares, educación con equidad, movilidad social y promoción del desarrollo socioemocional como eje transformador, que se brindará la posibilidad y oportunidad de que cada

alumno construya su resiliencia y desarrolle aprendizajes significativos a nivel personal y académico.

En la misma línea de la idea anterior, se hace preciso retomar el término “un otro significativo” o dicho de otra forma “un tutor de resiliencia: que será aquel que eleva al sujeto de tal forma que este pueda poner en juego todo su potencial fortaleciéndose al incorporar la adversidad a su forma vida para redimirla y transformarla” (Cyrulnik, 1999, citado en Marchese, 2015), el docente tiene la posibilidad de ser ese tutor de resiliencia.

Sin embargo, al tener la posibilidad el docente de ser el tutor y guía en la construcción de la resiliencia es preciso se analice de manera primordial el desarrollo de las habilidades socioemocionales, así como las habilidades resilientes del docente.

IV.2. Una mirada hacia la salud socioemocional del Docente.

El rol que tiene el docente frente al estudiante es vital como orientador en su desarrollo socioemocional y particularmente en la construcción de su resiliencia, sin embargo, es preciso que el docente, desarrolle estas habilidades en un primer momento, es aquí donde entra su compromiso ético, liderazgo y empatía. Sin embargo, ante el docente se presentan diversos factores o barreras que van limitando y distrayendo su quehacer educativo, el desarrollo de sus habilidades socioemocionales y la misma construcción de su resiliencia, entre los que se pueden destacar sobrecarga académica, roles ajenos a su función, problemas familiares y de salud, entre otros. Se han realizado diversas investigaciones e intervenciones respecto a la salud socioemocional del docente y su impacto en el contexto escolar, a continuación, se exponen algunas líneas de investigación como referencia:

Vicente de Vera & Gabari (2019), hacen referencia al síndrome quemarse en el trabajo o de Burnout, el cual se caracteriza por presiones laborales, sobrecarga en el trabajo, adecuación tecnológica, poca autonomía, disfunciones de rol, además de los retos presentados frente al alumnado, sin dejar de lado el ámbito personal del educador. En este sentido, (Peña, 2009; Stratta et al., 2013; Ornelas, 2016, citados en Vicente de Vera & Gabari, 2019), mencionan que “la resiliencia disminuye la vulnerabilidad al burnout”.

Dadas las características mencionadas que envuelve al docente, es importante que éste, desarrolle competencias emocionales ante las situaciones con las que se encuentra en su contexto escolar; Vicente de Vera & Gabari, (2019), muestra los resultados de un estudio realizado con 167 docentes de 24 escuelas secundarias de la provincia de Huesca, España en 2014, el cual refleja la importancia que tiene el desarrollo emocional del docente, para recabar información se utilizó Maslach Burnout Inventory-General Survey (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000), que evalúa agotamiento emocional, cinismo, y eficacia personal/profesional, además el Cuestionario de Evaluación de Resiliencia (Serrano-Martínez, 2010) y se tomaron en consideración variables sociodemográficas, como edad, estado civil, número de hijos, antigüedad en el servicio, entre otros; llegando de forma general a las siguientes conclusiones:

Los aspectos negativos que los docentes perciben en el trabajo les producen pérdida de recursos emocionales, así como un gran desgaste personal, que dificultan la consecución de objetivos, disminuyen en el profesor/a los sentimientos de autoeficacia y, con el tiempo, dan lugar al origen del síndrome de quemarse por el trabajo (...) los profesores/as menos resilientes tienen predisposición a sobrevalorar el riesgo y, como

consecuencia, incrementan su efecto con cansancio e indiferencia en el trabajo (p. 25)

Los docentes emocionalmente más competentes son más eficaces cuando se enfrentan a situaciones estresantes del ámbito laboral y, a la vez, menos vulnerables a sus consecuencias negativas. En otras palabras, la competencia emocional se vincula con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales. Para que exista autoeficacia es preciso el conocimiento de las propias emociones para regularlas hacia los resultados deseados (p.24).

Otra investigación respecto al tema es la citada por Mérida-López, Extremera, Quintana-Orts y Rey (2020), realizada con 312 docentes de educación secundaria en España, la cual tuvo como propósito analizar las asociaciones entre inteligencia emocional, afrontamiento resiliente y dimensiones engagement (vigor, dedicación y absorción). Para medir engagement (compromiso), se utilizó el instrumento Utrecht Work Engagement Scale (UWES-15, Schaufeli et al., 2002; original de Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000), de 15 ítems, escala tipo Likert de 7 puntos que va de nunca hasta todos los días, para evaluar los niveles de inteligencia emocional se utilizó la versión en castellano del cuestionario Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; original de Wong y Law, 2002) y la evaluación del afrontamiento resiliente se llevó a cabo con la adaptación al castellano de la escala breve de estrategias resilientes (Brief Resilient Coping Scale, BRCS; Limonero et al., 2010; original de Sinclair y Wallston, 2004).

Al respecto de la investigación expuesta en el párrafo anterior, se hace referencia que los principales estresores para los profesores de secundaria son: el trato con alumnos y con otras personas dentro del contexto escolar, estresores en sus roles, así como múltiples demandas

emocionales a las cuales se enfrenta el docente en su trabajo diario, las cuales traen como consecuencia un estrés cotidiano que se refleja en el distanciamiento, la desmotivación y la falta de realización personal y profesional, sin embargo, estas no son las únicas consecuencias, pues este estrés también conlleva un impacto económico, educativo y social, el cual tiene una estrecha relación con el deterioro de la salud y el bienestar de los docentes (Transvers, 2017, citado en Mérida-López et al). En los resultados de esta investigación se encontró que los docentes con una mayor habilidad auto-percibida para comprender y regular sus estados emocionales y de sus alumnos, desarrollan estrategias más resilientes para el afrontamiento de las adversidades y contratiempos en el ámbito escolar, potenciando para tal fin su creatividad, optimismo e ilusión para con sus actividades; en contraste, los docentes con menos habilidades socioemocionales presentan bajos niveles de habilidades resilientes, menor energía en clase, lo que se manifiesta en una menor dedicación hacia su trabajo.

Como última referencia al tema, se cita la investigación-intervención con metodología mixta para evaluar las dimensiones cuantitativa y cualitativa del estrés y el desgaste laboral entre el personal docente de una secundaria del Distrito Federal en México, con la participación de 28 docentes, se aplicó el Inventario de Burnout de Maslach (MBI)19 adaptado por Seisdedos20 en España (Saltijeral & Ramos, 2015).

Dentro de los principales factores de estrés y desgaste en esta investigación se encontraron tres situaciones, a decir las siguientes: la primeras son relacionadas con los alumnos, estas conllevan problemas de comportamiento de los estudiantes como lo es la indisciplina y la violencia, la cual se tradujo por los docentes como mala conducta, apático, vulgar, mentiroso, entre muchos otros adjetivos calificativos; además del estrés que esto produce a los docentes, algunos refirieron que estos comportamientos también son percibidos como riesgos a su integridad física

pues algunos recibieron amenazas por parte de los alumnos; el segundo grupo de factores estresores hace referencia a la relación entre docentes y la administración escolar, donde los resultados arrojaron sentir situaciones tensas con relación a sus compañeros de trabajo, en ocasiones por falta de compromiso, apatía y desgano ante las actividades en conjunto, además perciben poco apoyo de la Dirección escolar en la aplicación de reglas en el plantel hacia los alumnos con conductas indeseadas; el último grupo de estresores es el relacionado con su situación laboral, en donde influye la situación económica del docente, la falta de participación en la toma de decisiones que le conciernen al magisterio, algo importante es que manifestaron tener dificultades en dar respuestas a las necesidades afectivas de los alumnos, pues reconocen la importancia de empatizar con ellos en este aspecto, un último estresor son las sensaciones de desesperanza y frustración hacia la percepción de que a pesar de sus esfuerzos, las situaciones en su contexto educativo que les generan malestar, no cambiarán (Saltijeral & Ramos, 2015).

Las referencias expuestas en este apartado, dan un panorama general de que en el estrés docente, puede ser multifactorial, sin embargo, se encuentra coincidencia entre las principales estresores en las diversas investigaciones, las cuales indican que el estrés docente se encuentra estrechamente relacionado principalmente al comportamiento desafiante de los alumnos, complementado con un desfavorable clima laboral, sobre carga de actividades ajenas a sus actividades académicas en el contexto escolar, sin dejar de lado las dificultades personales y familiares del docente, lo cual hace reflexionar la importancia de la intervención psicoeducativa en este contexto y su población.

Si bien es cierto existen diversos factores que interfieren e influyen al desarrollo positivo del docente en el contexto escolar, las investigaciones dan cuenta de la importancia del reconocimiento a su labor como fuente de apoyo en el desarrollo de habilidades socioemocionales

y construcción de la resiliencia del alumno, sin embargo, para llegar a tal objetivo, es necesaria una intervención psicoeducativa adecuada hacia el colectivo escolar, a través de redes de apoyo, o como lo mencionan Vicente de Vera & Gabari (2019), “una interacción social ajustada”, hacia la atención socioemocional del docente en un primer momento, posteriormente al colectivo escolar partiendo de su contexto, con ello, además brindar una guía a través de diversas capacitaciones en el tema de estrategias de enseñanza para promover espacios y aprendizajes orientados a la construcción de nuevos aprendizajes con sentido y expectativas, sentando así las bases y condiciones para el desarrollo de las habilidades necesarias a fin de brindar el apoyo socioemocional adecuado a los alumnos, generando un clima adecuado para el desarrollo de la resiliencia escolar.

IV.3. Repercusiones de la salud mental en el docente e impacto en los estudiantes adolescentes.

Diversas investigaciones han mostrado las consecuencias adversas que conlleva una desfavorable salud mental en el docente, la principal característica son los altos niveles de estrés entre el profesorado, lo cual conlleva a manifestaciones orgánicas, como pueden ser enfermedades o presencia de una sintomatología psicósomática, así como una serie de comportamientos y actitudes, problemas psicológicos que dañan al docente, así como a quienes lo rodean.

Una investigación realizada con 550 docentes en España (Guerrero-Barona, Gómez del Amo, Moreno-Manso y Guerrero-Molina, 2018), la cual coincide con las intervenciones citadas en este capítulo, en razón a las causas de estrés docente, como lo son las conductas desafiantes en los alumnos, el clima laboral, la falta de colaboración familiar, interés del alumnado, así como sus

propias situaciones personales, sin embargo, cabe destacar que en esta investigación se hace referencia a las manifestaciones explícitas del estrés laboral en los docentes.

Según la investigación referida, la VI Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo en España (Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo [INSHT], 2007) arrojó los siguientes datos:

19.6% del profesorado consideraba que el trabajo afectaba negativamente a su salud, tenía problemas para dormir (13.8% de los encuestados), sensación de cansancio (12.6%), dolores de cabeza (11.5%) y se sentía tenso e irritable (9.5%). Además, el 54.2% del colectivo docente percibía estrés laboral e incluso un 11.2% atribuían el origen de la depresión al trabajo; el profesorado que se percibía estar expuesto a carga mental presentaba una mayor sintomatología psicósomática (INSHT, 2007). En la misma línea, otros estudios han confirmado la relación entre condiciones de trabajo, estrés laboral y su incidencia en enfermedades cardiovasculares, musculoesqueléticas, trastornos psicológicos y accidentes en el trabajo (Dollard, LaMontagne, Caulfield, Blewett y Shaw, 2007; Extremera, Rey y Pena, 2010; Masach, 2009; Rubio, Díaz, Martín y Luceño, 2010), [...] el estrés laboral predispone al desarrollo de diversas enfermedades cuyos efectos influyen en la calidad de vida laboral y salud general (Guerrero-Barona et al, 2018, p. 2).

Por su parte Bermejo-Toro (2007, citado en Guerrero-Barona et al, 2018), menciona en su investigación que el 30% presentó sintomatología psicopatológica o psicósomática elevada y un

20% mostró una depresión leve; también, el 35.4% y el 7.7% de los orientadores de centros de enseñanza secundaria percibió, respectivamente, un nivel de estrés alto y muy alto.

Bajo la misma línea de investigación, Alastruey y Gómez (2012 citados en Herrera, 2017) mencionan lo siguiente: “en todos los espacios donde un ser humano desempeñe su trabajo, existen factores de riesgo que pueden llegar a ocasionarle daño a su salud física” (p.171); dichos riesgos pueden presentarse a través de dolencias o lesiones psicosomáticas, lo cual es perjudicial para la salud mental y social del docente.

Por su parte, Budez y Bula (2017), reafirma la idea del párrafo anterior al mencionar que “el ejercicio docente como tal es considerado un factor de riesgo y puede generar el desarrollo de determinadas patologías; entre las más frecuentes pueden citarse: hipertensión arterial, ansiedad, depresión, trastornos del sueño, trastornos gastrointestinales y cardiovasculares” (p. 36).

Con referencia al impacto en el alumno, Woolfolk (1996, citado en Díaz B. y Hernández, 2002), hace referencia al término ‘desesperanza aprendida’, como “una sensación experimentada por los alumnos de que sin importar lo que hagan ya están condenados al fracaso”, y menciona que ésta es el “resultado de tres tipos de déficit: motivacional, cognoscitivo y afectivo, y con frecuencia provoca en los alumnos depresión, ansiedad y apatía ante situaciones académicas”, además se puntualiza que se ha encontrado que en contextos escolares, esta sensación percibida por el alumno es consecuencia del “empleo excesivo del sarcasmo por parte de los profesores, y de un manejo impredecible de recompensas y castigos” (p. 80).

Las referencias expuestas dan un panorama general del cómo se caracteriza el estrés docente en niveles elevados, las cuales tienen factores detonantes y de riesgo, los cuales coinciden en las diversas investigaciones. Los docentes con ello se colocan en una posición que vulnera su salud física y mental, así como su estabilidad socioemocional, la cual impacta de forma negativa

en su entorno y una de las poblaciones más significativas que percibe este impacto son los alumnos como se observa en la sensación de “desesperanza percibida”.

El rol docente tiene un papel de alta importancia en la vida del alumno, sin duda, sus palabras, acciones, sentimientos y emociones quedan marcados en la etapa del desarrollo en la que se encuentre el estudiante, sin embargo, para desarrollar una influencia positiva en el alumno es necesario una adecuada salud mental del docente; al respecto, Ramírez (2003, citado en Herrera, 2017), puntualiza que el profesor es uno de los referentes más importantes en la vida del alumno, pues él colabora y guía la formación de su autoconcepto, orientando al alumno a percibir sus posibilidades, valía y confianza personal.

Como se puede identificar a través de las referencias antes expuestas, una deficiente salud mental en el docente causa diversos estragos a nivel físico, cognitivo, emocional y social, primeramente, en su persona, y esto conlleva necesariamente a la atención psicológica e intervención psicoeducativa, sin embargo, ¿qué se puede decir del impacto de esta deficiente salud mental del docente en su alumnado?

Un primer impacto tiene que ver con las relaciones interpersonales entre el colectivo escolar o grupo de docentes, lo que puede desencadenar “tensión, y problemas de comunicación o desinterés por mantener un intercambio armónico o de mayor compañerismo entre el grupo de docentes [...] así como alteraciones, cambios de ánimo y cuadros de ansiedad” ante otros profesores y alumnos (Budez y Bula, 2017, pp. 53, 80).

En específico al impacto en la población adolescente, una investigación educativa de corte cualitativo presentada por Arreola (2013), muestra las respuestas de un grupo de adolescentes hacia entrevistas de forma oral, en las cuales se recapitula desde la percepción de los alumnos, cuál es el impacto de una deficiente salud mental de los docentes, al respecto, los estudiantes hicieron

dos clasificaciones, por un lado, los buenos profesores, cuyas características consideraron aspectos técnico-pedagógicos como los afectivo-emocionales; en la segunda clasificación se encontraron los malos profesores, a quienes caracterizaron como irresponsables, indiferentes y con desapego emocional hacia el trabajo y hacia los mismos estudiantes, así como rutinarios y aburridos; también comentaron que “existe un desapego de los profesores hacia los alumnos, lo cual denota un escaso interés por su trabajo y por el sujeto que le tendría que dar sentido al quehacer docente y a la propia escuela”; estas últimas características de los malos profesores pueden dar cuenta que tienen estrecha relación con el desgaste emocional que genera el estrés docente y como es percibido como una desvinculación entre alumno-docente, lo que a su vez genera un desánimo y desinterés hacia el alumnado.

Como se puede analizar, las deficientes habilidades socioemocionales del docente aunadas al estrés laboral en niveles altos, influye en la comunicación, relaciones interpersonales, así como en el desempeño académico del alumno en el contexto escolar, sin embargo, es de recordar que este estrés al límite del docente o el burnout, detonan en él: irritabilidad, tensión, ansiedad, cambios de humor, comunicación poco asertiva, entre otros, malestares que impactan directamente en los alumnos, pues son también su principal detonante de estrés, no obstante, las consecuencias de este cúmulo de malos tratos en los adolescentes, por su etapa de desarrollo, son altamente negativas.

Al respecto, Muñoz Olano (2014, citado en Ciscar, 2019) menciona lo siguiente:

Una experiencia temprana de maltrato, dada entre los años preescolares y escolares, se asocia con el desarrollo de problemas de ansiedad y depresión, mientras que una experiencia más tardía de maltrato, entre la edad escolar y la adolescencia, se asocia más con el desarrollo de problemas conductuales, como el comportamiento desajustados

socialmente [...] también pueden relacionarse con problemas de adaptación e interacción social (p.105).

En la misma línea de investigación, Cerezo (1995, citado en Ciscar, 2019), hace referencia al comportamiento problemático, específicamente conductas de agresividad, verbal y física, hostilidad, oposición, robos, mentiras, absentismo. Profundizando un poco más en el tema de la conducta agresiva, Ciscar (2019) menciona el impacto que se tiene a nivel neurobiológico, pues las activaciones prolongadas del eje hipotalámico-pituitario-adrenal, afectan los circuitos neurales que comunican a la corteza pre-frontal, el hipocampo y el cuerpo calloso, generando problemas de conducta externalizantes, es decir, una deficiente regulación conductual, junto a problema internalizantes, que son altos niveles de ansiedad.

A partir de lo expuesto, se puede dar cuenta del impacto negativo que puede desencadenar en los adolescentes una mala salud emocional del docente, aunado a su etapa del desarrollo en la cual su identidad y carácter se encuentran emergiendo, donde se identifican y modelan conductas observables hacia quienes consideran sus ejemplos a seguir; al respecto, es importante recordar a Ramírez (2003, citado en Herrera, 2017) quien puntualiza que el profesor es uno de los referentes más importantes en la vida del alumno, pues adquiere un lugar importante y significativo, él colabora y guía la formación de su autoconcepto, orientando al alumno a percibir sus posibilidades, valía y confianza personal, es aquí la importancia de una salud emocional adecuada del docente.

Las referencias dadas conllevan a la reflexión en cuanto a la importancia de una adecuada salud mental del docente, si bien es cierto que para tener una buena salud mental, influyen diversas condiciones y su logro depende de condiciones multifactoriales que toman en cuenta los ámbitos biopsicosociales, es necesario tener presente, que las consecuencias que genera el no desarrollarla, impactarán tanto a nivel personal del docente como en su entorno, y con más inmediatez, en sus

alumnos adolescentes. Es por ello, que se hace precisa y necesaria la intervención psicopedagógica para el desarrollo de habilidades socioemocionales y como ya se ha venido mencionando, la orientación al docente en la implementación de diversas estrategias de enseñanza que posibiliten la construcción de la resiliencia a nivel escolar, pues ambos grupos, tanto docentes como alumnos conviven en un contexto vulnerable a diversos factores de riesgo; sin embargo, dichas habilidades y estrategias se desarrollarán tomando en consideración las características resilientes que posea cada persona, es decir, sus virtudes ayudarán a potenciar y crear espacios de favorables a modo de factores de protección para el desarrollo de resiliencia.

CAPÍTULO V. ¿QUÉ SE REQUIERE PARA DESARROLLAR RESILIENCIA EN UN CONTEXTO ESCOLAR?

V.1. Fortalezas humanas para el desarrollo de la resiliencia.

Hablar del perfil de un ser humano resiliente, es voltear a observar sus características individuales, atributos, habilidades, rasgos de personalidad y el cómo su contexto influye en su pensamiento y conducta. El perfil de una persona resiliente tiene una estrecha relación con los factores de protección de resiliencia abordados en el capítulo III, donde se menciona que dichos factores se dividen en tres grupos: individuales, familiares y comunitarios; si bien es cierto que para llegar a un desarrollo óptimo de resiliencia los factores de protección deben intercalarse entre sí, para que en conjunto, propicien este anhelado desarrollo resiliente, se destaca que en el factor de protección individual, se encuentran una serie de características que hacen la diferencia entre una persona resiliente y la que no lo es.

Como es de recordar, en el capítulo III, se hizo referencia desde el enfoque de la psicología positiva, a las virtudes, fortalezas humanas o entendidos también como los recursos positivos de las personas desarrollados por Peterson y Seligman (2004, citado en Maquilón & Alfonso, 2014), quienes mencionan que seis son las que se tienen en común entre las culturas: sabiduría y conocimiento, coraje, amor y humanidad, justicia, templanza y trascendencia, las cuales se desglosan a continuación:

Sabiduría y conocimiento: hace referencia a las fortalezas cognitivas relacionadas con la adquisición y uso del conocimiento; aquí se encuentra la creatividad, curiosidad o interés por el mundo (flexibilidad ante temas que no encajan con ideas previas, estar abierto a la experiencia y a la posibilidad de conocer, explorar y descubrir), deseo

de aprender o amor por el conocimiento (asociado a la curiosidad y el deseo de conocer, mejorar y manejar nuevas habilidades), apertura la experiencia y perspectiva (ofrecer una visión del mundo que tenga sentido para los demás.

Coraje: reúne fortalezas emocionales relacionadas con actuaciones conscientes dirigidas a objetivos realistas contextualizados en situaciones caracterizadas por la adversidad y que no se sabe con certeza si serán o no conseguidos. Comprende la valentía, perseverancia, honestidad o integridad y vitalidad.

Amor y humanidad: concentra fortalezas que tan sólo se ponen de manifiesto a través de la interacción social positiva con las personas que nos rodean, aquí aparece el acto de amar y dejarse amar (valora las relaciones íntimas y profundas con los demás), amabilidad e inteligencia social, considerada como la habilidad esencial de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa (Vera, 2009, citado en Maquilón & Alfonso, 2014).

Justicia: entre las mismas se encuentran la ciudadanía, imparcialidad, equidad y liderazgo.

Templanza: comprende el perdón, humildad, prudencia y autorregulación.

Transcendencia: Según Seligman es la capacidad de percibir y apreciar la belleza de todos los ámbitos de la vida, gratitud, optimismo/esperanza, humor y espiritualidad (pp.145-146)

Las fortalezas descritas en los párrafos anteriores son características que permean en las personas resilientes, se puede decir que forman parte de su perfil personal, en este sentido, al ser características universales, se pueden encontrar en docentes, como en alumnos y en todo ser humano resiliente; estas fortalezas que sientan las bases de la resiliencia son innatas al ser humano, sin embargo, no todas las personas las desarrollan adecuadamente, existen diversos factores socioeconómicos, culturales, familiares, escolares, entre otros, que pueden truncar o desviar su progreso, sin embargo, como se abordó en el Capítulo III, las personas con mayores factores de protección, entre ellos las fortalezas humanas descritas, representan un grupo con más posibilidades para un adecuado desarrollo resiliente.

Partiendo de la idea del párrafo anterior, son diversos los factores que influyen en el desarrollo de las fortalezas que promueven la resiliencia, sin embargo, es preciso hacer mención de lo visto en el capítulo I, que la resiliencia es una capacidad en el ser humano que puede ser desarrollada de forma dinámica y adaptativa, tras diversos factores adversos y de riesgo, la cual, al ser parte de las habilidades socioemocionales, su construcción se desarrolla en sociedad, pues si bien es cierto que parte de factores intrapersonales, se consolida en relación e influencia de los otros, así como a las oportunidades que se presenten o se brinden por alguna persona capaz de creer en la otra.

Si bien es cierto que las fortalezas humanas son inherentes al ser humano, el tener la oportunidad de tener a una persona que guía su desarrollo, o como se abordó en el capítulo IV, “un otro significativo” o dicho de otra forma “un tutor de resiliencia”, permitirá, en este caso, al alumno adolescente, lo mencionado por Cyrulnik (1999, citado en Marchese, 2015), elevar “al sujeto de tal forma que este pueda poner en juego todo su potencial fortaleciéndose al incorporar la adversidad a su forma vida para redimirla y transformarla”, es justo es este punto donde radica la

importancia del docente como tutor de resiliencia y las estrategias de enseñanza que pueda implementar en el aula para vincular el desarrollo de habilidades socioemocionales, resiliencia y aprendizajes que trasciendan a lo significativo.

V.2. Perfil del docente resiliente.

El docente como tutor de resiliencia requiere desarrollar diversas características que formarán un perfil resiliente, el cual lo ayude a generar espacios de interacción para el óptimo desarrollo de habilidades que propicien la resiliencia en cada alumno, así también de discernir la elección e implementación de estrategias de enseñanza adecuadas y adaptadas al contexto del adolescente para favorecer los aprendizajes, así también, romper con la brecha de desigualdad que tiende a reproducirse en el aula y con ello favorecer el desarrollo de la resiliencia en el alumnado, en este sentido, se analizan las características de un docente como tutor de resiliencia.

Prada (2008, citado en Reyes, 2014), menciona que “una persona puede ser resiliente teniendo la fortaleza intrapsíquica suficiente y las habilidades sociales necesarias”, el autor retoma siete características de la resiliencia durante el ciclo vital propuestas por Wolin, las cuales centran su atención durante la infancia, adolescencia y adultez, siendo las mismas características en las tres etapas, sin embargo, dados los procesos del desarrollo humano, la definición es distinta, en este caso, se centrará la contextualización para su interpretación en la edad adulta, etapa en la que se encuentran el docente y se exponen a continuación en la tabla 1:

Tabla 1.

Características del docente resiliente.

Características resilientes:	Interpretación
Introspección	Es la capacidad de observar, observarse y examinarse internamente. Se manifiesta como la sabiduría, la comprensión de sí mismo y de otras personas, con aceptación de las dificultades, sin culpar a los demás.

Independencia	Consiste en saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas. Es la capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento, expresa en la aptitud para vivir en forma autónoma y de tomar decisiones por sí mismo.
Capacidad de relacionarse	Se refiere a la habilidad para establecer lazos e intimidad con otras personas y balancear la propia necesidad de simpatía con la aptitud de brindarse a otros, está presente en la valoración hacia las relaciones interpersonales.
Iniciativa	Esta habilidad reside en el locus de control interno y la responsabilidad personal necesaria para desarrollar una vida autónoma e independiente, es entendida también como la capacidad para desarrollar un sentido de vida, [...] se refiere también a la participación de proyectos comunitarios, sentimientos de autorrealización, capacidad de liderazgo y enfrentamiento a desafíos.
Humor	Hace referencia a la disposición del espíritu a la alegría, permite alejarse del foco de tensión, elaborar un modo lúdico, encontrar lo cómico entre la tragedia. Permite ahorrarse sentimientos negativos, aunque sea transitoriamente y soportar situaciones adversas.
Creatividad	Es la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden [...] Los adultos creativos son aquellos capaces de componer y reconstruir.
Ética	Se entiende como la conciencia para extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad y capacidad de comprometerse con valores, constituye la base del buen trato hacia los otros, está presente en la capacidad de servicio y de entrega hacia los demás, tratar de hacer del mundo un espacio mejor.

Fuente: Prada (2008, citado en Reyes, 2014, pp. 34-38).

Por su parte Saavedra & Villalta (2008, citado en Oviedo, Tarazona & Lorena, 2020, p.24), mencionan doce factores que caracterizan a un docente resiliente a decir los siguientes:

F1: Identidad. (Yo soy-Condiciones de base). Valores culturales que definen al sujeto, es decir, su caracterización personal.

F2: Autonomía. (Yo soy-Visión de sí mismo). Vínculo que establece el sujeto consigo mismo para definir su aporte al entorno sociocultural (p. 31).

F3: Satisfacción. (Yo soy-Visión del problema). Como interpreta una situación problemática.

F4: Pragmatismo. (Yo soy-Respuesta resiliente). Interpretación de las acciones que realiza.

F5: Vínculos. (Yo tengo-Condiciones base). Socialización y redes sociales de la historia personal.

F6: Redes. (Yo tengo-Visión de sí mismo). Vínculo afectivo de la persona con su entorno social cercano (p. 32).

F7: Modelos. (Yo tengo-Visión del problema). Convicción sobre el apoyo de las redes sociales cercanas para la superación de nuevas problemáticas.

F8: Metas. (Yo tengo-Respuesta resiliente). Metas y redes sociales por encima de la problemática.

F9: Afectividad. (Yo puedo-Condiciones base). Posibilidades de autorreconocimiento y el vínculo con el entorno (p. 33).

F10: Autoeficacia. (Yo puedo-Visión de sí mismo). Posibilidades de éxito que reconoce en sí mismo ante una situación problemática.

F11: Aprendizaje. (Yo puedo-Visión del problema). Valorar una situación problemática como un aprendizaje.

F12: Generatividad. (Yo puedo-Respuesta resiliente). Posibilidad de pedir ayuda para solucionar las situaciones problemáticas (p. 24).

Como se puede observar, los autores mencionados en este apartado coinciden en diversas fortalezas que hacen la diferencia y caracterizan un perfil docente resiliente; tras las características descritas, es importante destacar que el docente, al ser una figura importante en la construcción de habilidades socioemocionales y un tutor de resiliencia, el reconocimiento y desarrollo de sus propias capacidades resilientes, representarán un puente para favorecer la cimentación de la

resiliencia en el alumno y a la vez vincularla con los procesos para el desarrollo de un aprendizaje significativo en el contexto escolar, pues innegablemente, si el docente posee un perfil resiliente, por iniciativa, propiciará un clima favorable, creativo, estratégico, ético, reflexivo, con visión y equidad, que permitirá vincular sus fortalezas con las de sus alumnos, viéndolas como complementos recíprocos a la construcción de una resiliencia colectiva; es imprescindible recalcar, que el docente necesita reconocerse como un ser humano resiliente, con las fortalezas y redes de apoyo necesarias para guiar en el camino al otro, en este caso, al alumno.

V.3. Perfil del alumno resiliente.

Como se ha venido abordando a lo largo de los capítulos, la resiliencia es una capacidad del ser humano, que requiere de diversos factores adaptativos para ser desarrollada plenamente en las diferentes etapas de la vida, principalmente tras sucesos vitales adversos, sin embargo, algo importante que es necesario puntualizar, es que el proceso de construcción de la resiliencia se aprende en sociedad y tiende a ser influido por personas significativas, en la vida del estudiante en este caso, también influye el contexto en el que se desenvuelve, el cual puede ser: su entorno familiar, comunitario y escolar, por lo cual es necesario que dichos factores interactúen para desarrollar esta capacidad resiliente.

Desde una visión más específica y visto desde el enfoque de la psicología positiva, es necesario que el docente, como su tutor de resiliencia, potencie las virtudes que el alumno ya posee a nivel intrapersonal, favorezca los factores de protección con los que cuenta y cree espacios adecuados para el desarrollo de sus capacidades resilientes, pues, en el capítulo IV, Ramírez (2003, citado en Herrera, 2017) puntualiza que el profesor es uno de los referentes más importantes en la vida del alumno, pues él colabora y guía la formación de su autoconcepto, orientando al alumno a

percibir sus posibilidades, valía y confianza personal. Sin embargo, para llegar a potenciar estas virtudes, es preciso, como se analizó en el apartado anterior, que el docente reconozca sus propias capacidades resilientes y también conozca las características que orientan al alumno hacia un perfil resiliente.

Al respecto, Manciaux (2001, citado en Marchese, 2015), menciona que los factores genéticos pueden influir en el desarrollo personal, sin embargo, éstos pueden cambiar debido a la interacción con otros, es decir con su entorno: familia, escuela, localidad y demás personas que se encuentren a su alrededor, por lo cual se afirma: “el niño resiliente interactúa en su entorno y efectúa un proceso de autocorrección contando con herramientas: sociales, resolución de problemas, autonomía y sentido de metas” (p.15).

Por su parte, Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros y Zuazagoitia (2018), mencionan dos características fundamentales en los alumnos resilientes, por una parte, se encuentra la implicación escolar, la cual se define como “el grado en que el alumnado se compromete con la escuela y está motivado para aprender”, en la implicación escolar se encuentra presente la adaptabilidad y dedicación hacia el aprendizaje, factores que se interrelacionan necesariamente con la motivación del docente en el contexto escolar; el segundo factor es el autoconcepto, definido como “el conjunto de percepciones que una persona mantiene sobre sí misma a partir de la valoración personal y de la evaluación de los otros significativos” (Shalvenson, Hubner, y Stanton, 1976, citados en Rodríguez-Fernández, et al, 2018).

Coincidiendo en la línea de investigación, Bonanno (2004, citado en Reyes, 2014), identifica los atributos que forman parte de un niño resiliente, a continuación, se mencionarán textualmente:

Temperamento característico, particular y único: generalmente es un niño tranquilo, cariñoso, alegre, sociable, equilibrado, autónomo y activo, pero sin perder la tranquilidad.

Habilidad cognitiva: el niño desde el nacimiento desarrolla la capacidad de reaccionar con fortaleza, manifiesta seguridad ante los cambios, controla los impulsos, aprende, posee estrategias de afrontamiento, confía en el afecto de su familia, demuestra sentido positivo de competencia, emprende nuevos proyectos y supera los obstáculos.

Competencia social: incluye cualidades como la de estar listo para responder a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto, y tener comportamientos prosociales. Como resultado, los niños resilientes, desde muy temprana edad, tienden a establecer más relaciones positivas con los otros.

Resolución de problemas: las investigaciones sobre niños resilientes han descubierto que incluye la habilidad para pensar en abstracto, reflexiva y flexiblemente, y la posibilidad de intentar soluciones nuevas para problemas tanto cognitivos como sociales.

Autonomía: se refiere al sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno.

Sentido de propósito y de futuro: relacionado con el sentido de autonomía y el de la eficacia propia, así como con la confianza de que uno puede tener algún grado de control sobre el ambiente. Dentro de esta categoría entran

varias cualidades como: expectativas saludables, dirección hacia objetivos, orientación hacia la consecución de estos (éxito en lo que emprenda), motivación para los logros, fe en un futuro mejor, y sentido de la anticipación y de la coherencia. Este último factor parece ser uno de los más poderosos predictores de resultados positivos en cuanto a resiliencia (pp. 38-39).

A partir de la exposición dada en los párrafos anteriores, los autores concuerdan que el perfil del alumno resiliente está conformado por una serie de características, orientadas principalmente a factores intrapersonales como son: la autonomía, autopercepción, proactividad, empatía, adaptabilidad, motivación intrínseca, sentido de metas hacia un mejor futuro, expectativas saludables, autoeficacia percibida, diversas habilidades cognitivas, competencias sociales adecuadas en relación con los otros, por destacar algunas. Dichos factores intrapersonales son detonantes en el desarrollo de la resiliencia, sin embargo, es necesaria la mediación del docente como tutor de resiliencia para una orientación adecuada, pues es de entender notablemente como coincidencia entre los autores, que la resiliencia se construye en la “interacción con los otros”, aún bajo ciertas condiciones desfavorables que pudieran presentarse e influir negativamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales, derivadas de la estratificación social, ya descrita en el capítulo II, los alumnos con un perfil resiliente serán capaces de adaptarse y resistir esta influencia, pues habrá alguien que le muestre su valía personal, para lograr así acrecentar su resiliencia, pues esta capacidad contribuirá a mediar el aprendizaje consciente y significativo en las diversas esferas de su vida.

CAPÍTULO VI. DESARROLLO DE LA RESILIENCIA COMO MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

VI.1. Condiciones para el desarrollo de contextos resilientes y aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo como ya se abordó en el capítulo I, es una teoría psicológica, que “facilita una relación entre el profesor, el alumno y los materiales educativos del currículum, en la que se delimitan las responsabilidades correspondientes a cada uno de los sujetos protagonistas del evento educativo” y cuya finalidad es “abordar elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo” (Rodríguez, 2014).

Desarrollar aprendizajes significativos, no se limita únicamente al contexto escolar, es posible el desarrollo de éstos, para la vida a nivel personal, de allí que la escuela sea un escenario donde se vinculen diversos contextos para dichos aprendizajes, así también, el rol docente, no se limita únicamente a transferir conocimientos, pues irá más allá, buscando el desarrollo de aprendizajes académicos e implícitamente o de forma transversal, habilidades para la vida como lo es la resiliencia, mediadas por estrategias de enseñanza que inviten a los alumnos a procesos reflexivos e integración de sus aprendizajes y saberes a su vivir cotidiano; recordando a Marchese (2015) en el capítulo III, menciona a la “escuela resiliente” como un espacio integrador, equitativo, conocedor de las necesidades de sus miembros, siendo incluyente en su colectivo, así como en la relación con los alumnos y miembros de la familia para “un mejor futuro”, en este sentido, para formar una escuela resiliente con aprendizajes significativos, es necesario trabajar en las condiciones apropiadas para tal fin.

Teniendo en cuenta lo anterior, Ausubel (2002, citado en Rodríguez, 2014), menciona que existen dos condiciones que son fundamentales para que se desarrolle el aprendizaje significativo

en el estudiante, por una parte, que el alumno tenga una actitud de disposición hacia el aprendizaje o hacia el nuevo material que va a aprender, esto también implica la predisposición a relacionar sus conocimientos previos con los nuevos y la segunda condición, es que exista un material potencialmente significativo, con la característica de ser enlazable con su estructura cognitiva previa, de una forma no arbitraria y no literal.

Si bien es cierto que las condiciones ya mencionadas en el párrafo anterior son fundamentales, es importante recordar para complementar el tema, los principios educativos citados por David Ausubel en el capítulo I, dentro de los cuales se hace referencia que “el aprendizaje es un proceso de autoconstrucción interno y subjetivo, se facilita a través de la mediación con los otros”, el punto de partida del aprendizaje son los conocimientos previos, cabe resaltar que es precisamente en la mediación con los otros, que hay puntos clave para generar las condiciones para el desarrollo del aprendizaje significativo, los cuales se entrelazan y refuerzan entre sí, a decir los siguientes: la cultura, el contexto del aprendiz y el material lógico con significado presentado por el tutor; de estas tres premisas dependerá en una gran medida, en el estudiante, como menciona Díaz B. y Hernández (2002), “la reorganización de los esquemas cognitivos y actitud de disposición hacia el nuevo material”, así también, su avance en el aprendizaje, desarrollo socioemocional y proceso de construcción de resiliencia.

Haciendo énfasis a lo abordado, es precisamente la mediación entre los tres escenarios: cultura, contexto y material lógico, el momento adecuado, donde el docente como se abordó en el capítulo III, adquiere un lugar privilegiado y de gran importancia en la vida del estudiante como “un otro significativo”, asesor académico y tutor de resiliencia, pues es a través de su intervención en las tres esferas ya mencionadas, que tiene la oportunidad de generar las condiciones adecuadas que menciona Ausubel para el desarrollo socioemocional y de resiliencia, que favorezca un mejor

desempeño en su aprendizaje y éste llegue a consolidarse como significativo; la intervención en los tres ámbitos, será mediada a través de diversas estrategias psicopedagógicas que construyan espacios de interacción social significativos, los cuales generen situaciones de enseñanza y aprendizaje para el impacto positivo a nivel emocional y académico.

Generar las condiciones y principios educativos que menciona Ausubel, posibilitan el desarrollo socioemocional y la construcción de un contexto de resiliencia en el ámbito escolar, mitigando así, barreras de desigualdad producto de la estratificación socioeconómica abordada en el capítulo II, además se propicia la construcción de un aprendizaje significativo, de allí que sea importante recordar lo abordado en el capítulo III, a decir: “la forma en la que la escuela puede formar alumnos con competencias resilientes es ofreciéndoles oportunidades que permitan desarrollar relaciones significativas con los profesores, lo que implica competencias sociales y habilidades académicas” (Benard y Kilian, 2004, citados en Aguiar & Acle-Tomasini, 2015).

VI.2. Habilidades para el desarrollo de resiliencia y construcción de aprendizajes significativos.

Aprender a desarrollar una capacidad resiliente y vincularla al aprendizaje escolar de forma significativa, es un proceso continuo, se encuentra en construcción permanente, como se abordó en el apartado anterior y en el capítulo I, “el aprendizaje es un proceso de autoconstrucción interno y subjetivo, se facilita a través de la mediación con los otros”; de allí que requiera de condiciones y principios educativos para su desarrollo; por ser un proceso interno y subjetivo, por un lado, requiere de diversas habilidades cognitivas que permitan la asimilación de nuevos conocimientos, análisis de la intensidad del material presentado, su posible utilidad, significado y relación en su vida, la implementación de estrategias autorreguladoras para aprender a aprender; por otro lado,

al facilitarse el proceso de aprendizaje a través de la mediación en un contexto social, también se hace preciso el requerimiento de habilidades socioemocionales y cognitivas para transitar adecuadamente en el proceso, así como diversas estrategias de quien enseña, en este caso del docente como tutor de resiliencia, para generar espacios críticos y reflexivos que potencie las capacidades de los adolescentes en diversas formas de expresión.

En lo referente a las habilidades, Rigney (1978, citado en Araya, 2014), describe a las habilidades cognitivas como “operaciones y procedimientos que puede usar el estudiante para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimientos y ejecución”. Menciona que son tres las capacidades requeridas por el estudiante: de representación (lectura, imágenes, habla, escritura y dibujo), de selección (atención e intención) y de autodirección (autoprogramación y autocontrol) (p.4).

Por su parte, Araya (2014) menciona que “las habilidades de pensamiento se orientan a la comprensión y a la mejora de la capacidad de razonar del individuo, y enlazan conocimientos para realizar una tarea o dar solución a un problema”, con relación a la definición anterior, Santrock (2006, citado Araya, 2014), refiere que “el pensamiento implica manipular y transformar información en la memoria. Con frecuencia esto se hace para formar conceptos, razonar, pensar de manera crítica, tomar decisiones, pensar de manera creativa y resolver problemas”.

En las definiciones anteriores se puede analizar que, en el desarrollo y potencialización de las habilidades cognitivas que posibilitan las capacidades resilientes y para un aprendizaje significativo, se encuentra el proceso de facilitación de nuevos conocimientos partiendo de los previos, sin embargo, este enlace de conocimientos y manipulación de la información, dependerá del cómo se presenta la nueva información, para que a ésta realmente se le dé un significado y vincule con los procesos y vivencias del contexto de quien aprende.

En este sentido, Beltrán (1987, citado en Amador y Peña, 2015), recopilan una clasificación de habilidades cognitivas realizada Díaz Barriga en 1999, las cuales se orientan para la realización de un estudio efectivo en la escuela y las cuales el docente como tutor de resiliencia, puede observar y potenciar en los estudiantes adolescentes a través de diversas estrategias de enseñanza, a continuación, se mencionan:

Habilidades de búsqueda de información: Hacen referencia a cómo encontrar información específica, uso preciso de los espacios de búsqueda y el cómo hacer preguntas.

Habilidades de asimilación y de retención de la información: Se relacionan con el cómo escuchar, estudiar y leer para el lograr comprender, también el cómo recordar, codificar y registrar la información para vincularla con la comprensión.

Habilidades organizativas: Se refiere a la capacidad de organización en el establecimiento de prioridades y uso adecuado del tiempo y recursos.

Habilidades sociales: Son las referidas a la relación con los otros, en ellas se enmarcan el evitar conflictos interpersonales, cooperación mutua, participación y motivación en grupo.

Habilidades inventivas y creativas: Se refiere al razonamiento inductivo de nuevas ideas a partir de sucesos nuevos, “interesantes y extraños”, ser flexible, comprensión a través de analogías y nuevas perspectivas tras la realización de hipótesis.

Habilidades analíticas: Engloba el razonar deductivo, evaluar ideas e hipótesis para el desarrollo de una actitud crítica.

Habilidades en la toma de decisiones: Implica la discriminación de alternativas y elegir racionalmente.

Habilidades de comunicación: Expresión de ideas oralmente y por escrito.

Habilidades metacognitivas y autorreguladoras: implica la capacidad de análisis en los procesos intrapersonales, como al evaluar la propia ejecución cognitiva, enfocar la atención en un problema y seleccionar la estrategia más adecuada para resolverlo o cuando detenerlo, discriminar si hay comprensión en un tema o situación, determinar donde aplicar los conocimientos aprendidos el por qué y para qué son útiles, así también implica el autoconocimiento de las propias capacidades y su límite (pp. 22-24).

Como se puede observar, son múltiples las habilidades cognitivas que- se requieren para consolidar un aprendizaje significativo, sin embargo, estas habilidades cognitivas también son necesarias para el desarrollo de habilidades socioemocionales que detonan la construcción de la resiliencia, pues es a través de la vinculación con el material adecuado, potencialmente significativo y en contexto con la vida del aprendiz, así como de la implementación de estrategias de enseñanza ajustadas a objetivos por parte del docente como tutor de resiliencia y facilitador del aprendizaje, es que se verá reflejado su progreso y el desarrollo de las mismas.

Por su parte Santrock (2006, citado en Araya, 2014), retoma las premisas de Piaget en 1952, por lo cual, hace referencia al lenguaje como una de las habilidades principales para facilitar los procesos de asimilación y acomodación, necesarios para la adaptación y transformación, bases claves para el desarrollo de la resiliencia; el lenguaje “cumple un papel importante en la formación y desarrollo del pensamiento, ya que le permitirá aprender de forma significativa, al elaborar y

reelaborar conceptos y experiencias que solventen problemas cotidianos, y a desenvolverse con seguridad en el entorno” (p.7); esta afirmación, lleva a la vinculación con las aportaciones de Vygostsky en 1978, quien resalta la importancia del lenguaje en un “contexto social de aprendizaje y en que los conocimientos se crean y se reconstruyen mutuamente”.

Dadas las referencias, es posible comprender que las habilidades cognitivas necesarias para el desarrollo de la resiliencia y el aprendizaje significativo comenzarán a construirse a nivel intrapersonal, sin embargo, a través de la vinculación entre el lenguaje, conocimientos previos, material potencialmente significativo ajustado al contexto, interacción social y la mediación del docente como un tutor de resiliencia, facilitarán su consolidación. Es de reconocer que es de vital importancia que el docente tenga la disposición de potenciar el desarrollo de sus propias habilidades cognitivas, pues éstas, le permitirán afinar sus habilidades analíticas, inventivas y creativas, situación que representará un área de oportunidad para el docente como tutor de resiliencia para la comprensión y selección de estrategias de enseñanza que fomenten espacios de construcción de conocimientos con equidad, a través de una vinculación efectiva de contenidos didácticos y socioemocionales, a fin de propiciar el desarrollo de resiliencia como mediación de un aprendizaje significativo.

VI.3. Etapas del aprendizaje significativo.

En las etapas del aprendizaje significativo, es necesario considerar su orden de importancia, pues la presentación del material potencialmente significativo en el ámbito académico y socioemocional, requieren de lapsos de tiempo para que el material sea asimilado, anclado y acomodado a las nuevas estructuras cognitivas, para así realmente se desarrollen las habilidades

cognitivas abordadas en la sección anterior y por ende, una inteligencia emocional que propicie un contexto de resiliencia y aprendizajes con significado para la vida del estudiante.

A decir de las etapas para la construcción del aprendizaje significativo, (Ausubel, 2000, citado en Rodríguez, 2014), menciona cinco, las cuales a continuación se citan textualmente:

Motivación: etapa inicial del aprendizaje, en la cual se presenta el objeto de estudio a los aprendices, promoviendo con ello su acercamiento e interés por el contenido, creando una expectativa que promueva el aprendizaje.

Comprensión: consiste en el proceso de percepción de aquellos aspectos que ha seleccionado y que le interesa aprender. La comprensión como proceso se dirige al detalle, a la esencia de los objetos y fenómenos, buscando su explicación. Depende tanto del alumno como del profesor, entre ambos deben buscar la causa del problema, la solución y el modo de integrar los nuevos conocimientos de manera sustancial en la estructura cognitiva del alumno.

Sistematización: es la etapa crucial del aprendizaje, aquí es donde el estudiante se apropia de los conocimientos, habilidades y valores, se produce cuando los nuevos contenidos son asimilados de manera sustancial por el alumno.

Transferencia: permite generalizar lo aprendido, que se traslade la información aprendida a varios contextos e intereses. Es la ejercitación y aplicación del contenido asimilado a nuevas y más variadas situaciones.

Retroalimentación: proceso de confrontación entre las expectativas y lo alcanzado en el aprendizaje, se efectúa mediante la evaluación del

desarrollo de aprendizaje. En esta etapa se compara el resultado obtenido con relación al resultado valorado respecto a los objetivos, al problema, al método, al objeto y al contenido (pp. 4-5).

Cada etapa en el aprendizaje tiene una estrecha vinculación entre sí, pues es a través de ellas, que los conocimientos no solo se relacionan, también permiten formar anclajes entre ellos, en una estructura cada vez más sólida, las etapas que posibilitan el aprendizaje significativo, permiten el desarrollo cognitivo del aprendiz, de sus habilidades, pues, al ser el conocimiento un proceso dinámico, brinda la posibilidad a quien adopte el rol de tutor de resiliencia, de crear espacios adecuados que comiencen con la motivación y tomen en consideración las expectativas de quien aprende, además, el proceso de comprensión, forma una estrecha relación entre profesor y alumno, pues será aquí, donde a través del lenguaje, se busquen soluciones en común de alguna situación o formas de aprendizaje, así como de las necesidades afectivas requeridas para continuar motivando el proceso de aprendizaje abordado en el capítulo I.

En cada etapa son necesarias las habilidades analíticas y de comunicación, pues la etapa de sistematización y transferencia, permiten la asimilación, así como el ejercicio de lo aprendido, llegando así a la retroalimentación, privilegiando con ello el desarrollo de las habilidades cognitivas. Es preciso que el docente como tutor de resiliencia tenga presente estas etapas del cómo se desdobra el aprendizaje significativo, pues éstas serán vitales en la implementación de estrategias de enseñanza según el momento de su presentación en una secuencia didáctica.

VI.4. Importancia de las habilidades socioemocionales y desarrollo de la resiliencia en la mediación de aprendizajes significativos.

En el capítulo I se abordó que para el desarrollo de un aprendizaje significativo hay dos situaciones esenciales: predisposición del aprendiz y la presentación de un material potencialmente significativo; complementando esta idea, se retoma la visión de Amador y Peña (2015), quienes concuerdan que “para enriquecer las experiencias, el material debe poseer un significado lógico y el sujeto debe tener una predisposición deliberada, es decir, hacer un esfuerzo por aprender” (p.22); sin embargo, las condiciones anteriores no garantizan por sí solas que se desarrollen aprendizajes significativos, como se abordó en los apartados anteriores de este capítulo, es necesario que el sujeto cuente con una estructura cognitiva previa, la cual será la base que permita realizar las interrelaciones y el anclaje con la nueva información, a través de la mediación que pueda realizar el tutor, el adquirir nuevos conocimientos no reemplaza a los preexistentes, por el contrario, enriquece la estructura cognitiva del estudiante.

Es precisamente en el desarrollo e incremento de la estructura cognitiva del aprendiz, donde radica la importancia de la mediación docente como tutor de resiliencia para generar condiciones que aumenten el desarrollo de una salud mental adecuada, con un perfil resiliente ajustado al descrito en el capítulo V, en docentes y alumnos, sin embargo, para llegar a este punto de mejora, es imprescindible trabajar con las habilidades cognitivas que ya se poseen, así como en su acrecentamiento; también es preciso que dichas habilidades se construyan a la par con el conocimiento académico y emocional a través de las etapas referidas por Ausubel (2000, citado en Rodríguez, 2014).

Vincular las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, que pueda tener el aprendiz, relacionándolas con las habilidades cognitivas y conocimientos nuevos con significado, con el apoyo de la tutoría del docente, podrá facilitar el incremento de sus habilidades emocionales y desarrollo de su resiliencia, de esta forma, asumir el control y responsabilidad de su propio

aprendizaje; al logra desarrollar un aprendizaje significativo en el contexto escolar, éste, produce una retención y comprensión más duradera de la información, por lo que es más difícil de ser olvidado, además, facilita la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, propician la reflexión en su vivir diario, pues se desarrolla un pensamiento crítico, el cual posibilita su modificación continua, ya que se vuelve “activo, dinámico, construye las bases para seguir aprendiendo” (Amador y Peña, 2015).

Como menciona Cabrera, Mendoza, Arzate y González (2015) dentro de las propuestas pedagógicas que se apoyan en la enseñanza y el aprendizaje significativo la responsabilidad del trabajo y de los contenidos, no sólo se deposita en el maestro, también a los alumnos de forma importante, a quienes de forma gradual, se les plantea la necesidad de asumir el control y la responsabilidad de su propio aprendizaje (p. 151), por ende, para lograr asumir esta responsabilidad, será necesario el uso de las habilidades socioemocionales, creación de contextos escolares resilientes y habilidades cognitivas para el desarrollo de aprendizajes significativos como herramientas de mediación.

En este sentido, el desarrollo de la resiliencia, tiene una estrecha relación con la construcción de aprendizajes significativos y es que para desarrollar habilidades resilientes, requiere tener la disposición a construir nuevos aprendizajes desde una visión crítica, una persona que tiene desarrolladas habilidades socioemocionales y con ellas habilidades resilientes, posee más recursos cognitivos, afectivos y sociales, para construir un aprendizaje significativo en el contexto escolar y a nivel personal, pues será capaz de discriminar lo que le puede ayudar a mejorar y trascender en su vida, así también, analizar su contexto de vida social y económico, desde diversos ángulos incluso en situaciones adversas, sin embargo, es preciso, que para llegar a este punto exista un tutor de resiliencia con una visión crítica para orientarlo a tal fin.

VI.5. Estrategias psicopedagógicas con equidad para el desarrollo de resiliencia como mediadora del aprendizaje significativo.

Para construir un perfil resiliente en el ambiente escolar que beneficie los procesos de desarrollo entre docentes, alumnos, escuela y contexto en general, es preciso sentar las bases día a día, desde la mediación psicopedagógica del docente, la cual puede darse a través de la enseñanza estratégica, a fin de llevar a cabo diversos procesos de desarrollo cognitivo, emocional, social, otras formas de expresión en el lenguaje, asimilación y acomodación de la nueva información, así como la adaptación curricular con equidad de acuerdo al contexto del alumno y escuela, para el logro de aprendizajes significativos; para llevar a cabo la enseñanza estratégica para los fines expresados, es preciso que el docente como tutor de resiliencia aplique principalmente tres tipos de estrategias de enseñanza: estrategias de enseñanza según el momento en una secuencia de enseñanza y su intensión (preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales), a su vez la implementación de estrategias de enseñanza para el aprendizaje cooperativo, pues es de recordar que la resiliencia se construye también a nivel social y estrategias de apoyo, las cuales tienen un impacto transversal en la enseñanza y aprendizaje del adolescente, pues en este grupo están inmersas estrategias motivacionales, las cuales constituyen un eje esencial en el desarrollo de la resiliencia y su vinculación con el aprendizaje significativo.

Desde una visión cognoscitiva, el desarrollo de la resiliencia y un aprendizaje significativo en el estudiante, implica también el desaprender, la adaptación y flexibilidad de pensamiento, construir nuevos esquemas de solución a situaciones cotidianas, supone “aprender a aprender”, Díaz B. y Hernández (1999, citado en Amador y Peña, 2015), definen que “aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia”, en este sentido, el aprendiz autorregula su propio proceso de aprendizaje guiado por la tutoría docente

a través de la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, para que de esta forma, el alumno tenga un espacio de expresión de sus emociones, sentimientos, formas de pensar y así poder ser guiado hacia un desarrollo resiliente.

Por su parte, Araya (2014), concuerda con el concepto, pues menciona que “aprender de manera significativa es un proceso por el cual la información nueva se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo. Para aprender significativamente, se deben implementar estrategias didácticas que respondan a un modelo pedagógico que facilite al educando construir su conocimiento partiendo de sus experiencias, su contexto y operaciones mentales, de manera que aprenda a pensar y a aprender, es decir, a ser responsable de su autonomía cognoscitiva” (p.7); sin embargo, realizando un análisis de esta información, es aquí donde se enfatiza que el rol del docente como tutor de resiliencia continua teniendo una especial importancia, pues será él quien determine cuáles serán las estrategias de enseñanza más adecuadas para implementar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cómo adaptarlas con equidad al grupo intervenido para guiar al alumno hacia la construcción de su resiliencia para desarrollar a la par un aprendizaje significativo y potenciar sus virtudes humanas.

VI.6. Propuesta: Catálogo de estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de resiliencia como mediación del aprendizaje significativo en adolescentes.

En el apartado anterior, se hace notar que el docente como tutor de resiliencia es uno de los ejes principales para propiciar contextos adecuados para el desarrollo de la resiliencia y con ello motivar a un aprendizaje significativo, de allí que es preciso el conocimiento e implementación de diversas estrategias de enseñanza que faciliten un andamiaje y modelado adecuado de la información potencialmente significativa a presentar, en este sentido, se define puntualmente el

concepto de estrategia de enseñanza desde un enfoque constructivista como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991) [...] las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica” (Díaz B. y Hernández, 2002, p.141).

Las estrategias de enseñanza psicopedagógicas permitirán construir puentes cognitivos, motivacionales y el desarrollo de la metacognición en el aprendizaje; por lo tanto, facilitar el aprendizaje, orientar y reorientar acciones en métodos de estudio, así como adquirir habilidades que traspasen el contexto áulico, de allí la importancia de ser implementadas, por docentes como tutores de resiliencia, pues como mencionan Díaz B. y Hernández (2002), en ocasiones el tutor como mediador “podrá apoyar los procesos de atención o de memoria del alumno, en otras intervendrá en la esfera motivacional y afectiva, o incluso inducirá en el alumno estrategias o procedimientos para un manejo eficiente de la información” (p.17).

En este sentido, una vez concluida la revisión de la literatura, se analiza que es importante que el docente como tutor de resiliencia, tenga una guía en el desarrollo de su intervención a través de diversas estrategias psicopedagógicas seleccionadas tomando en consideración el potenciar las fortalezas humanas, como menciona la psicología positiva, a fin de colaborar en el logro de sus objetivos, que tiene como eje principal el desarrollo de resiliencia en adolescentes, así también la vinculación efectiva entre contenidos curriculares, de allí que se propone una recopilación de las estrategias de enseñanza más adecuadas, a través de un catálogo de estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de la resiliencia como mediación del aprendizaje significativo en adolescente (ver anexo 1), además, esta recopilación de estrategias, coadyuvará a mitigar los factores de estrés

en el trabajo docente, pues un material clasificado y ejemplificado facilita los procesos de comprensión de la información.

En los siguientes párrafos se abordarán de forma general las estrategias psicopedagógicas que se han seleccionado en esta investigación teórica para el desarrollo de la resiliencia como mediación del aprendizaje significativo en adolescentes, pues se ampliará su abordaje en lo específico a través de un catálogo antes mencionado.

VI.6.1. Estrategias de enseñanza según el momento de su presentación en una secuencia didáctica.

Es importante que el docente como tutor de resiliencia implemente diversas estrategias de enseñanza acordes al momento del proceso para que así, se dosifiquen los aprendizajes y éstos sean desarrollados adecuadamente, entre las estrategias de enseñanza que mencionan Díaz B. y Hernández (2002) para esta clasificación se encuentran tres:

Estrategias preinstruccionales, hacen referencia a introducir el tema que se abordará, es decir “general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender” Díaz B. y Hernández (2002), son activadoras de conocimiento y algo importante de hacer mención, es que con ellas se pueden rescatar los conocimientos previos; también son vitales para generar expectativas al nuevo aprendizaje y dar a conocer un preámbulo o contexto del nuevo tema.

Estrategias coinstruccionales, son las que se implementan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, su objetivo principal es mantener y mejorar la atención en la información, así como diversas formas de mejorar la conceptualización de los temas para un aprendizaje desde su comprensión (Shuell, 1988, citado en Díaz B. y Hernández, 2002), organización y codificación. A través de dichas estrategias es posible interrelacionar contenidos.

Estrategias postinstruccionales, esta categoría hace referencia a la etapa de culminación del proceso de enseñanza de un tema en particular, posibilita una visión de integración de contenidos desde diversos ángulos, lo cual permite un análisis en conjunto desde una perspectiva crítica, incluso llegando a una autoevaluación.

VI.6.2. Estrategias de enseñanza para el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo o colaborativo es definido como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás [...] De manera que cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas, lo que se traduce en una interdependencia positiva entre los miembros del grupo” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, citado en Díaz B. y Hernández, 2002).

Esta categoría hace referencia a las estrategias que facilitan el proceso de enseñanza en colectivo, donde a través de ellas, el docente tiene la posibilidad de propiciar aprendizajes cooperativos sin caer en la competencia o en la individualidad, pues como menciona Flores et al (2017), en la implementación de estas estrategias “se trabajan habilidades de comunicación entre pares, así como habilidades cognitivas: planificar, explicar, decidir, inferir, etc).

Cabe recordar que, en el desarrollo de la resiliencia, uno de los componentes más importantes es la interrelación visto desde el aprendizaje mutuo y compartido a través de procesos dialógicos y experiencias colectivas. Sin embargo, es imprescindible que el docente como tutor de resiliencia adapte las temáticas para que éstas puedan ser desarrolladas a través de estrategias que propicien las metas compartidas, así también es preciso que incluso, se adapte el lugar de trabajo de tal fin que los integrantes del grupo se visualicen entre sí y exista una mejor interrelación y dialogo, por supuesto, también guiar al establecimiento de principios de convivencia en cada grupo

en el marco del respeto y tolerancia, además de orientar en la asignación de roles para un mejor desempeño grupal (coordinador, narrador, entre otros).

VI.6.3. Estrategias de apoyo para el desarrollo de resiliencia en contextos escolares.

Díaz B. y Hernández (2002), menciona que si bien es cierto, las estrategias de enseñanza son efectivas para incidir directamente en los contenidos curriculares, es necesario vincularlas a las estrategias de apoyo, pues éstas “ejercen un impacto indirecto sobre la información que se va a aprender, y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del alumno, habilitando una disposición afectiva favorable” (p.88); de allí que sea útil en esta revisión teórica hacer mención del **modelo TARGETT, del cual se derivan un conjunto de principios para la organización motivacional** de la enseñanza propuesto por Carol Ames (1992, citado en Díaz B. y Hernández, 2002), los cuales se mencionarán a continuación a grandes rasgos y las estrategias a utilizar para su implementación, como ya se mencionó, se abordarán en lo específico como parte de un catálogo de estrategias de enseñanza para el desarrollo de la resiliencia y aprendizaje significativo:

Principios del modelo TARGETT Carol Ames (1992, citado en Díaz B. y Hernández, 2002):

***Tarea de aprendizaje:** En relación con la forma de presentar y estructurar la tarea de aprendizaje en cuestión. Propósitos: Fomentar el atractivo intrínseco de las tareas de aprendizaje y lograr que éste sea significativo.*

***Autonomía:** En relación con el nivel de participación y responsabilidad del alumno ante la tarea. Propósito: Fomentar la autonomía, la responsabilidad y la participación en la toma de decisiones.*

Grupo: *En relación con la forma de agrupar a los alumnos y realizar las actividades. Propósitos: Crear un entorno de aceptación y apreciación de todos los estudiantes; ampliar sus posibilidades de interacción personal; fomentar el desarrollo de habilidades sociales y colaborativas; apoyar particularmente a los alumnos de alto riesgo.*

Evaluación: *En relación con la evaluación de los aprendizajes a lo largo del curso. Propósito: Que las evaluaciones constituyan una oportunidad para el alumno de mejorar su aprendizaje y dejen de ser episodios amenazantes sin un verdadero valor formativo y de retroalimentación.*

Tiempo: *En relación con la programación y ritmo de las actividades escolares. Propósito: Adaptar el currículo a una programación de actividades escolares que respete los ritmos de aprendizaje de los estudiantes a la vez que tome en cuenta el tipo, extensión y complejidad de los contenidos y tareas a realizar.*

Tarea docente: *En relación con las expectativas y mensajes que el docente transmite a los alumnos. Propósito: Lograr que los profesores tomen conciencia y cuestionen las creencias y expectativas que tienen hacia sus alumnos, así como el tipo de mensajes que les comunican, con el fin de replantear formas de interacción que fomenten el aprendizaje y la autoestima positiva en el alumno (pp. 98-101).*

En la misma línea de estrategias de apoyo cabe hacer referencia de Hoostein (1995, citado en Díaz B. y Hernández, 2002), quien recopila diez estrategias más utilizadas por los profesores de Historia en secundaria y las cuales coinciden con las propuestas por los autores ya abordados,

entre las que se destacan: el trabajo con dramatizaciones, formular preguntas que orienten a la reflexión del estudiante a partir del tema visto, actividades de aprendizaje cooperativo, entre otras (ver anexo 1).

Cabe señalar que es en esta clasificación de estrategias de apoyo a la enseñanza, se encuentran diversas estrategias motivacionales, las cuales permiten al aprendiz “mantener un estado propicio de aprendizaje (...) pueden optimizar la concentración, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigir la atención y organizar las actividades y tiempo de estudio (...) ejercen un impacto indirecto sobre la información que se va a aprender y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del alumno habilitando una disposición afectiva favorable” (Díaz B. y Hernández R, 2002).

Así también, es preciso trabajar a la par con estrategias para mejorar el acto de pensar, a modo de complemento del proceso de enseñanza, pues como es de recordar lo visto en el capítulo I, las habilidades cognitivas de alto nivel, son los procesos metacognitivos propios del aprendizaje significativo que conducen a las acciones de aprender a aprender y aprender a pensar (Chrobak, 2017), también son necesarias para el desarrollo de habilidades socioemocionales que detonan la construcción de la resiliencia, pues es a través de la vinculación con el material adecuado, potencialmente significativo y en contexto con la vida del aprendiz, así como de la implementación de estrategias de enseñanza ajustadas a objetivos por parte del docente como tutor de resiliencia y facilitador del aprendizaje, que se verá reflejado su progreso.

VI.6.4. Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de resiliencia y mejora del aprendizaje significativo.

Como se ha venido mencionando, es importante que el docente como tutor de resiliencia, implemente diversas estrategias de enseñanza de forma integral, sin embargo, también es preciso que oriente al aprendiz a la implementación de estrategias de aprendizaje, que, como su guía lo oriente a conocer su implementación e intencione sus objetivos al desarrollo de éstas para la construcción de su resiliencia y aprendizaje significativo.

En este sentido, Díaz B. y Hernández (2002), conceptualizan a la estrategia de aprendizaje desde el enfoque constructivista, como “un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente, solucionar problemas y demandas académicas”, enfatiza que “cualquier estrategia de aprendizaje tiene como objetivo seleccionar, adquirir, organizar o integrar el nuevo conocimiento del aprendiz”, algo que es de gran interés, es que las estrategias de enseñanza, según la investigación de los autores, “incluso, pueden modificar su estado afectivo o motivacional, con la finalidad de que aprenda con mayor eficacia los contenidos curriculares” (p.234). Dada esta referencia, se puede inferir que es posible, a través de la planeación, una elección acertada y vinculación adecuada de estrategias de enseñanza, crear contextos educativos adecuados para el desarrollo de la resiliencia y construcción de aprendizajes significativos.

Al respecto, Flores, Ávila, Rojas, Sáez, Acosta & Díaz (2017), presenta, un resumen con estrategias y sus respectivas categorías de clasificación para un aprendizaje significativo, retomadas de las obras de Díaz y Hernández (1999), Monereo (2001) y Vaello (2009):

Elaboración de la información: su objetivo es que el estudiante construya nuevo conocimiento a partir de ideas nuevas más razonadas, “se fomenta la creatividad y habilidades cognitivas de nivel superior como: interpretar, criticar, elaborar y/o generar, analizar, resolver, etc.,” (Flores et al, 2017).

Representación de la información: en esta categoría se puede apreciar el conocimiento adquirido por los estudiantes a través de una representación visual o gráfica, aquí el estudiante puede hacer uso intensivo de su creatividad en la representación de la comprensión de la información. “Se promueven habilidades cognitivas superiores: organizar, sintetizar, contrastar, describir, distinguir, explicar, etc.,” (Flores et al, 2017).

Desarrollo de la comunicación y trabajo grupal: a través de las estrategias implementadas en este rubro se posibilita el desarrollo del trabajo colaborativo y cooperativo, es decir, aprendizajes en colectivo. “Se trabajan habilidades de comunicación entre pares, así como habilidades cognitivas: planificar, explicar, decidir, inferir, etc.,” (Flores et al, 2017).

Comprensión de la información: esta categoría es de suma importancia, pues a través de sus estrategias se permitirá al adolescente estructurar esquemas mentales, analizar y enlazar el contenido nuevo con los previos para su comprensión total; aquí también es importante el modelado de la información que realice el docente, en este caso, como tutor de resiliencia, puede vincular estas estrategias con actividades motivacionales y de desarrollo humano, pues aquí es posible modelar las “habilidades cognitivas relacionadas con: conectar, comprender, desarrollar, categorizar, reordenar, etc., (Flores et al, 2017).

Desarrollo de la habilidad oral y/o comunicativa: en la presente categoría es importante recordad a Santrock (2006, citado en Araya, 2014), quien retoma las premisas de Piaget en 1952, en el tema del lenguaje como una de las habilidades principales para facilitar los proceso de

asimilación y acomodación, necesarios para la adaptación y transformación, bases claves para el desarrollo de la resiliencia; de allí que esta categoría se oriente “al desarrollo de competencias orales para la elaboración de discursos a nivel lingüístico, fomente la comunicación oral y promueve habilidades cognitivas como las de: argumentar, juzgar, valorar, convencer, apoyar, etc.”, (Flores et al, 2017). La implementación de las estrategias abordadas en esta categoría es de vital importancia para ser desarrolladas en el docente, así como en el aprendiz.

Con respecto a las categorías, cada una propicia diversos aprendizajes, los cuales pueden ser útiles a nivel académico y personal, pues dichas estrategias permiten el desarrollo de habilidades superiores a nivel cognitivo que darán la posibilidad al docente y estudiante de modelar y crear nuevos conocimientos para la construcción de habilidades para la vida.

Como se puede analizar, es precisa la intervención del docente como tutor de resiliencia a través de la mediación psicopedagógica, partiendo de la enseñanza estratégica, la cual se logrará mediante la implementación de las diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje abordadas, según el propósito, momento, estado de ánimo, objetivos de aprendizaje y contexto del aprendiz, es decir, una implementación de estrategias con equidad en el marco del derecho a la educación, entendiendo el término equidad, como una “cualidad que mueve a dar a cada uno lo que merece” y “justicia, imparcialidad en un trato o un reparto” (WordReference, 2020), coadyuvando así el docente a mitigar la brecha de desigualdad en el contexto académico, producto de la estratificación social abordada en el capítulo II y permitiendo con ello, crear un contexto adecuado para el desarrollo de un clima resiliente colectivo, el cual tenga como propósito convertirse en una cultura escolar y de esta manera, favorecer a través de la resiliencia, aprendizajes significativos en las diferentes esferas de la vida del estudiante.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La resiliencia es una capacidad en el ser humano que puede ser desarrollada de forma dinámica y adaptativa, requiere de diversos procesos y habilidades cognitivas para posibilitar un cambio de pensamiento, su desarrollo se encuentra influido por el contexto social y dentro de él, personas significativas que adoptan el rol de tutores de apoyo que inciden en nuevas y mejores enseñanzas, por su parte, el aprendizaje significativo al ser una teoría psicológica, considera los procesos que el aprendiz pone en marcha para generar o construir su conocimiento, tanto a nivel interno como externo, bajo condiciones adecuadas, tomando en consideración sus conocimientos previos y el contexto.

Tanto la construcción de la resiliencia como el aprendizaje significativo tienen coincidencias al ser desarrollados a partir de cambios cognitivos, en una autoconstrucción interna y subjetiva que se facilita en interacción o “mediación con los otros” (Díaz B. y Hernández, 2002) a partir de contextos potencialmente significativos, para ambos, el nuevo aprendizaje se fortalece con los conocimientos previos del aprendiz, o en lo que Moreira (2017) llama “la interacción cognitiva”, de allí que ambos procesos se puedan desarrollar de forma significativa.

Con respecto al abordaje de las formas de enseñanza y aprendizaje, se encuentran las realizadas por Ausubel con el aprendizaje significativo, la premisa de Novak al converger hacia un aprendizaje integral (aprendizaje, enseñanza, currículum, medio social y evaluación) (Moreira, 2017, p. 6), por su parte Gowin propone el abordaje triádico interaccionista entre el profesor, alumno y material educativo, la teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird, Vergnaud con la negociación del significado y modelado recursivo (Moreira, 2017), también la Teoría de los campos conceptuales de Vergnaud, a través de un conjunto de problemas para su resolución en situaciones cada vez más complejas, por último, la concepción de Paulo Freire hace referencia al

desarrollo de una enseñanza para propiciar un aprendizaje crítico y reflexivo; al respecto, se analiza que cada una de las teorías coinciden en que, para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, es esencial la implementación de diversas estrategias psicopedagógicas que propicien el desarrollo de habilidades mentales de orden superior para la comprensión de diversos temas y resolución de problemas.

En relación con la pregunta que guio esta investigación teórica: ¿Cómo puede el docente colaborar en el desarrollo de la resiliencia en adolescentes para vincularla hacia la construcción del aprendizaje significativo?

Se considera que el docente al adoptar un rol como tutor de resiliencia, tiene un área de oportunidad para guiar al alumno hacia el desarrollo de su resiliencia, propiciando espacios adecuados para su progreso y generando a la vez factores de protección a fin de favorecer el perfil resiliente del adolescente; en coincidencia con los autores abordados, se determina que este proceso de colaboración del docente como tutor de resiliencia, será a través de la mediación psicopedagógica implementando las estrategias de enseñanza más adecuadas al contexto del aprendiz, las cuales el docente desde un referente ético y de compromiso social, elegirá con equidad desde el enfoque de la psicología positiva, para incluirlas día a día en su quehacer educativo; el generar contextos resilientes, permitirá a la vez tener un clima favorable para desarrollar un aprendizaje significativo, con ello se contribuye también a disminuir la brecha de desigualdad producto de la estratificación social en el contexto escolar, colaborando así a la “autorrealización personal” del adolescente (García-Alandete, 2014) y el “engrandecimiento humano” (Novak, 1998, citado en Moreira, 2017), aunque existan dificultades adversas en su entorno.

En lo que se refiere a la investigación teórica relacionada con la resiliencia para la construcción de aprendizaje significativo, la revisión da cuenta de diversas intervenciones con adolescentes en el desarrollo de la resiliencia, su eje central en el abordaje del constructo ha sido mediante subgrupos a partir de situaciones críticas en el ciclo vital, como lo es: la violencia intrafamiliar, el embarazo adolescente, enfermedades terminales, por mencionar algunas; por otro lado, en el tema de la construcción de aprendizajes significativos, la revisión teórica da cuenta que su intervención ha sido a través de diversas estrategias metacognitivas y se ha orientado a mejorar el aprendizaje académico, pues el abordaje se centran en temas como: la comprensión lectora, análisis matemático, así como en diversas materias que pudieran considerarse de difícil aprendizaje.

Se puede considerar que en ambas corrientes, la intervención se ha llevado a cabo en programas de corta duración por profesionales ajenos a la Institución, que si bien es cierto, arrojan en lo inmediato a través del post test, un resultado favorable de incremento de habilidades, pero no se puede asegurar que este aprendizaje sea interiorizado de forma significativa en los alumnos y que el docente o la persona que lo imparte continúen implementando las estrategias de enseñanza necesarias para consolidar dichos aprendizajes, aún más recordando que el aprendizaje significativo requiere de “una reorganización de esquemas cognitivos” a través de diversas etapas, conforme vaya avanzando su aprendizaje (Díaz B. y Hernández, 2002), por lo tanto, se ha considerado para esta revisión, que es insuficiente la investigación específica, que vincule el desarrollo de resiliencia en adolescentes como forma de mediación para lograr aprendizajes significativos, tanto en el contexto académico como en el personal, los cuales sean guiados a través de la tutoría del docente durante su quehacer educativo y mediados por diversas estrategias de enseñanza.

En este sentido, la presente investigación teórica cobra relevancia, pues en ésta, se sientan las bases para describir la importancia que tiene el rol docente como una persona significativa, que guía y apoya, o a quien se llama en esta propuesta, un tutor de resiliencia para los adolescentes y el cómo éste, se convierte en un eje que tiene la posibilidad de vincular su quehacer académico con el desarrollo de habilidades socioemocionales que propicien la resiliencia en sus alumnos, pero no sólo en un grupo vulnerable, sino de manera colectiva e inclusiva, a fin de que el desarrollo de la resiliencia se aborde a través de diversas estrategias psicopedagógicas adaptadas al currículo y contexto, desarrollando así un clima resiliente colectivo, el cual pueda convertirse en una cultura escolar y de esta manera, favorecer a través de la resiliencia, aprendizajes significativos en las diferentes esferas de la vida del estudiante.

En este sentido, se propone un catálogo de estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de resiliencia como mediación del aprendizaje significativo en adolescentes, en el cual se han seleccionado las más adecuadas para colaborar como guía al docente en su rol de tutor de resiliencia para orientar su progreso, se eligen hacerlo a través de estrategias psicopedagógicas docentes para un aprendizaje significativo, puesto que aprender a desarrollar la resiliencia contiene un potencial significado, desarrollar la resiliencia a través de la teoría psicológica del aprendizaje significativo permitirá “la adquisición de nuevos conocimientos, con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones-problema, incluso nuevas situaciones” (Moreira, 2017, p.2).

Limitaciones de la investigación.

A través de la presente revisión teórica se dio cuenta de la importancia que tiene el docente al vincularse con el alumno como un tutor de resiliencia para el desarrollo de aprendizajes

significativos, sin embargo, una de las limitaciones que se reconoce, es que no basta con quedarse en la investigación y con la propuesta de un catálogo de selección de estrategias para el desarrollo de la resiliencia, pues se reflexiona que es preciso el trabajo interdisciplinar con el docente y quienes conforman el colectivo escolar, en el sentido de que esta investigación teórica, se desdoble a la acción y con ello, implementar talleres de orientación en desarrollo personal y estrategias de enseñanza, a docentes y colectivo en general, así también, crear espacios de integración e intercambio de experiencias que inviten a los procesos reflexivos y generadores de consciencia ética, necesarios para un cambio cognitivo en el docente sobre la importancia de su rol como tutor de resiliencia y guía activo en el aprendizaje significativo del adolescente.

REFERENCIAS.

- Adler, A. (2016). *Educación Positiva: educando para el éxito académico y para la vida plena*. Pp. 1-8. Recuperado de: <http://www.psychologistpapers.com/pdf/2821.pdf>
- Aguiar, A. & Acle-Tomasini, G. (2015). *Resiliencia factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar*. Acta Colombiana de Psicología, 15(2), 53-64. Recuperado de <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/266/pdf%20art%C3%ADculo%205>
- Amador, J. y Peña, Y. (2015). Desarrollo de habilidades para el logro de aprendizajes significativos en alumnos del nivel medio superior. Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías,4(7), 20-31. Recuperado de <https://chat.iztacala.unam.mx/cshat/index.php/cshat/article/view/80/133>
- Anaya – Durand, A. y Anaya – Huertas, C. (2010) ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. Tecnología, Ciencia, Educación. 25(1):5-14. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/482/48215094002.pdf>
- Araya, R. (2014). Las habilidades del pensamiento y el aprendizaje significativo en matemática de escolares de quinto grado en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 66-95. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44731371003.pdf>
- Arreola, R. (2013). *El adolescente de secundaria: significados en torno a las competencias docentes socio-afectivas y su impacto en el aprendizaje y el desarrollo*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Pp. 1-10. Recuperado de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/0813.pdf>

- Becoña, I. (2006). *Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto*. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 11(3), 125-146. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>
- Benvenuto, H. (2015). *Resiliencia en madres adolescentes institucionalizadas en dos programadas de acogida*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Pp. 1-68. Recuperado de <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/621881>
- Brunet, N. (2015). *“Escuela, transición al trabajo y cambios de empleo en las trayectorias de estratificación social de tres cohortes mexicanas (1950-2011)”*. México, D.F: Colegio de México. Recuperado de https://www.academia.edu/11965052/_Escuela_transici%C3%B3n_al_trabajo_y_cambios_de_empleo_en_las_trayectorias_de_estratificaci%C3%B3n_social_de_tres_cohortes_mexicanas_1950_2011
- Budez, R. y Bula, E. (2017). *Factores de riesgo psicosociales intralaborales y su relación con el estrés en docentes de secundaria de la institución educativa escuela normal superior la hacienda del distrito de barranquilla*. Universidad Libre Seccional Barranquilla. Pp. 1-23. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/10670/22668449.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cabrera, N., Mendoza, H., Arzate, R. & González, R. (2015) *El papel del psicólogo en el ámbito educativo*. Alternativas en psicología, revista semestral, 13, pp. 144-155. Recuperado de <https://alternativas.me/attachments/article/70/9.%20El%20papel%20del%20psic%C3%B3logo%20en%20el%20%C3%A1mbito%20educativo.pdf>

- Cárdenas, G. (2017). *Resiliencia en la escuela secundaria. Lecciones a partir de un estudio comparativo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Pp. 1-13. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0751.pdf>
- Cárdenas-Jiménez, A. y López-Díaz, A. (2011). *Resiliencia en la vejez*. Revista de Salud Pública, 13 (3), 528-540. Recuperado el 14 de marzo de 2020, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642011000300014&lng=en&tlng=es.
- Chrobak, R. (2017). *El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico*. Archivos De Ciencias De La Educación, 11(12), e031. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/23468866e031>
- Ciscar, C. (2019). *Los problemas emocionales y conductuales como consecuencias de los malos tratos en niños, niñas y adolescentes. Un estudio relacional según la tipología del maltrato*. Universitat de Valencia. Pp. 1-1742. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/72520>
- Collazos C. y Mendoza J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. Educación y Educadores. 9(2):61-76. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204>
- Díaz B. y Hernández R. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Ed. McGraw-Hill. Recuperado de <https://buo.org.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

- Duek, C. e Inda, G. (2014). *La teoría de la estratificación social de Parsons: una arquitectura del consenso y de la estabilización del conflicto*. *Theomai*, (29), 155-175. ISSN: 1666-2830. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=124/12431432009>
- Elosúa R. y García E. (1993) Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Material didáctico: Procesos Cognitivos. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electrónica_pa121/ELOSUA.PDF
- Flores, F., Ávila, Á., Rojas, J., Sáez, G., Acosta, T. & Díaz, L. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente. Dirección de Docencia. Chile: Universidad de Concepción. Pp. 1-152. Recuperado de http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/ESTRATEGIAS%20DIDACTICAS.pdf
- Galván, G. (2017). *Impacto de factores resilientes en la repitencia escolar de adolescentes que cursan el 2º año de la Educación Secundaria Básica*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Pp. 1-87. Recuperado de <http://rpsico.mdp.edu.ar/bitstream/handle/123456789/570/0315-1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- García-Alandete, J. (2014). *Psicología positiva, bienestar y calidad de vida*. En-claves del pensamiento, 8(16), 13-29. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2014000200013&lng=es&tlng=es.
- Gil, G. (2010). *La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar*. El Guiniguada. Revista De Investigaciones Y Experiencias En Ciencias De La Educación, 19, 27-42.

Recuperado a partir de

<https://ojsspc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniagua/article/view/421>

González-Arratia López Fuentes, N. I., Reyes Fonseca, M., Valdez Medina, J. L., & González Escobar, S. (2011). *Resiliencia, autoestima y personalidad resistente en niños y adolescentes con antecedente de maltrato*. PSICUMEX, 1(1), 51-62.
<https://doi.org/10.36793/psicumex.v1i1.226>

Guerrero-Barona, E., Gómez del Amo, R., Moreno-Manso, J. y Guerrero-Molina, M. (2018). *Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en el profesorado*. *Clínica Contemporánea*, 9, e2. Recuperado de <https://www.revistaclinicacontemporanea.org/art/cc2018a2>

Hernández, B. (2012). *Taller de resiliencia para docentes de educación básica*. Pp. 1-152.
Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/28938.pdf>

Herrera, D. (2017). *Condiciones de trabajo y salud mental docente: una exploración del bienestar laboral de profesorado en instituciones educativas de Medellín*. Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Pp. 1-12. Recuperado de <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2750.pdf>

INEE (2014). *El Derecho a una Educación de Calidad*. Informe 2014. México: INEE. Pp. 1-138.
Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D239-1.pdf>

Klimenko O. y Alvares J. (2009) *Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas*. *Educación y educadores*. 12(2): 11-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219002.pdf>

- Maquilón, S. & Alfonso, R. (2014). *Experiencias de innovación y formación en educación*. Ed.: Universidad de Murcia. Pp. 1-543. Recuperado de <https://libros.um.es/editum/catalog/view/1281/1941/1591-2>
- Marchese, L. (2015). *La promoción del factor resiliencia como fortaleza en el desarrollo educativo*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano. 1-44. Recuperado de <http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8764/tesina%20905%20marchese.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Márquez, G., Verdugo, L., Villarreal, C., Montes, D., & Sigales, R. (2016). *Resiliencia en adolescentes víctimas de violencia escolar*. Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 1(2), 485-498. Recuperado de: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n2.v1.267>
- Márquez, J. (2012). *Psicología positiva en educación secundaria*. Universidad de Almería. Pp. 1-57. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2001/Psicologia%20positiva%20en%20educacion%20secundariaMaria%20Jesus%20Marquez%20Jimenez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C. y Rey., L. (2020). *Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria*. Revista de Psicología y Educación, 15(1), 67-76, <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186>; <http://www.rpye.es/pdf/186.pdf>
- Moreira, M. A. (2017). *Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza*. Archivos de Ciencias de la Educación, 11(12), e029. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/23468866e029>

- Muñoz, G. (2016). *La resiliencia: una intervención educativa en pedagogía hospitalaria*. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 9 (1), 79-89. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/72/69>
- Muñoz, H. (2016). Educación superior y clases medias. *Seminario de Educación Superior UNAM*(682), 6. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=2304>
- Osses B. y Jaramillo M. (2008) Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*. 34(1):187-197. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>
- Oviedo, A. D., Tarazona Meza, K., & Lorena Ramírez, A. (2020). *Capacidades resilientes en docentes ante casos de violencia intrafamiliar*. *Ciencia y Educación*, 4(1), 21-31. Recuperado de <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1662/2206>
- Pacheco, P., Escoffí, A., Navarrete, C. & Corral, V. (2017). *Resiliencia en adolescentes institucionalizados. Intervención con terapia de juego Gestalt*. *PSICUMEX*, 7(1), 70-79. Recuperado de: <https://doi.org/10.36793/psicumex.v7i1.264>
- Reyes, M. (2014). *Factores resilientes en un grupo de niños de 4-6 años con anemia aplásica*. Guatemala de la Asunción: Universidad Rafael Landívar. Pp. 1-124. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/42/Reyes-Wenndy.pdf>
- Rodríguez, L. (2014). *Metodologías de enseñanza para un aprendizaje significativo de la histología*. *Revista digital universitaria*, 15 (11), 1-16. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.15/num11/art90/art90.pdf>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. y Revuelta, L. (2016). *Resiliencia e implicación escolar en función del sexo y del nivel educativo en educación*

- secundaria*. Aula Abierta, 44 (2), pp. 77-82. Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277315000268?via%3Dihub>
- Rodríguez-Fernández, A.; Ramos-Díaz, E.; Ros, I. y Zuazagoitia, A. (2018). *Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido*. Educación XX1, 21(1), 87-108. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466005.pdf>
- Salanova S., Marisa y Llorens Gumbau, S. (2016). *Hacia una psicología positiva aplicada*. Papeles del Psicólogo, 37 (3), 161-164. ISSN: 0214-7823. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=778/77847916001>
- Saltijeral, M. & Ramos, L. (2015). *Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal*. Salud mental, 38(5), 361-369. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252015000500361
- Solís, P., & Brunet, N. (2013). Estructuración por edad del proceso de estratificación social en México. *Revista Latinoamericana de Población*, 7(13), 29-59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/5349702>
- Tapia, G. & Valenti, G. (2016). *Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados*. Perfiles educativos, IISUE-UNAM,38(151), 32-54. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100032&lng=es&tlng=es.
- Vicente de Vera, M.I. & Gabari, M.I. (2019). *Liderazgo Pedagógico en Educación Secundaria: Aportaciones desde la Evaluación de Burnout-Resiliencia en Docentes*. International

Journal of Educational Leadership and Management, 7(1), 104-134. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/223241307.pdf>

Vinaccia, S., Quiceno, J. y Moreno San Pedro, E. (2007). *Resiliencia en adolescentes*. Revista Colombiana de Psicología, 16, 139-146. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1011>

WordReference (2020). Definición de equidad. Recuperado de <https://www.wordreference.com/definicion/equidad>

Catálogo de estrategias
psicopedagógicas para el desarrollo
de resiliencia como mediación del
aprendizaje significativo en
adolescentes.



<https://webdelmaestrocdf.com/portal/wp-content/uploads/2020/07/1-91.jpg>

Autora: Lucero Perez Zarate.

Introducción

El presente catálogo de estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de resiliencia como mediación del aprendizaje significativo en adolescentes, han seleccionado las más adecuadas para colaborar como guía al docente en su rol de tutor de resiliencia para orientar al progreso del alumno en la construcción de su perfil resiliente, se eligen hacerlo a través de estrategias psicopedagógicas docentes para un aprendizaje significativo, puesto que aprender a desarrollar la resiliencia contiene un potencial significado, desarrollar la resiliencia a través de la teoría psicológica del aprendizaje significativo permitirá “la adquisición de nuevos conocimientos, con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones-problema, incluso nuevas situaciones” (Moreira, 2017, p.2).

Las estrategias de enseñanza psicopedagógicas permitirán construir puentes cognitivos, motivacionales y el desarrollo de la metacognición en el aprendizaje; por lo tanto, facilitar el aprendizaje, orientar y reorientar acciones en métodos de estudio, así como adquirir habilidades que traspasen el contexto áulico, de allí la importancia de ser implementadas, por docentes como tutores de resiliencia, pues como mencionan Díaz B. y Hernández (2002), en ocasiones el tutor como mediador “podrá apoyar los procesos de atención o de memoria del alumno, en otras intervendrá en la esfera motivacional y afectiva, o incluso inducirá en el alumno estrategias o procedimientos para un manejo eficiente de la información” (p.17).

El presente catálogo de estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de resiliencia como mediación del aprendizaje significativo en adolescentes hace referencia a seis clasificaciones:

- Estrategias de enseñanza según el momento de su presentación en una secuencia didáctica.
- Estrategias de enseñanza para el aprendizaje cooperativo
- Estrategias de apoyo para el desarrollo de resiliencia en contextos escolares.
- Estrategias de motivación
- Estrategias para mejorar el acto de pensar
- Estrategias para el desarrollo de resiliencia y mejora del aprendizaje significativo.

Con respecto a las categorías, cada una propicia diversos aprendizajes, los cuales pueden ser útiles a nivel académico y personal, pues dichas estrategias permiten el desarrollo de habilidades superiores a nivel cognitivo que darán la posibilidad al docente y estudiante de modelar y crear nuevos conocimientos para la construcción de habilidades para la vida.

Justificación:

Se eligen hacerlo a través de estrategias psicopedagógicas docentes para un aprendizaje significativo, puesto que **aprender a desarrollar la resiliencia** contiene un potencial significado, desarrollar la resiliencia a través de la teoría psicológica del aprendizaje significativo permitirá “la adquisición de nuevos conocimientos, con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones-problema, incluso nuevas situaciones” (Moreira, 2017, p.2).

Las estrategias de enseñanza psicopedagógicas **permitirán construir puentes cognitivos, motivacionales y el desarrollo de la metacognición en el aprendizaje**; por lo tanto, facilitar el aprendizaje, orientar y reorientar acciones en métodos de estudio, así como adquirir habilidades que traspasen el contexto áulico.

Objetivo general:

Colaborar como guía al docente en su rol de tutor de resiliencia para orientar al progreso del alumno.

Objetivos particulares.

- Orientar a los alumnos al desarrollo del aprendizaje autónomo, independiente y autorregulado, capaces de aprender a aprender.
- Propiciar el desarrollo de recursos cognitivos en el alumno, que sean útiles para enfrentar por si mismos nuevas situaciones de aprendizaje pertenecientes a distintos dominios y útiles ante diversas situaciones vitales.
- Promover la mayor calidad y cantidad de aprendizajes significativos vinculados a su vida.
- Introducir y enseñar a los alumnos como elaborar las estrategias que con ayuda, explicaciones y ejercitaciones apropiadas lleguen a aprender y utilizarlas como genuinas estrategias de aprendizaje.

Estrategias de enseñanza según el momento de su presentación en una secuencia didáctica.

FICHA DESCRIPTIVA

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA SEGÚN EL MOMENTO DE SU PRESENTACIÓN EN UNA SECUENCIA DIDÁCTICA.

Clasificación: *Preinstruccionales*

Definición: “Preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas” (Díaz B. y Hernández, 2002, p.153).

Estrategias	Definición	Proceso cognitivo en el que incide	Aplicación
<i>Objetivos</i>	“Genera expectativas adecuadas enfocadas al alumno” (Díaz B. y Hernández, 2002).	Enfocados a dar a conocer	Dar a conocer lo que se pretende lograr.
<i>Organizador previo</i>	“Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá.” (Díaz B. y Hernández, 2002).	Está diseñados para crear un puente cognitivo entre la información previa y la nueva.	Propone un concepto conceptual con palabras sencillas y no saturado.
<i>Discusión guiada</i>	“Crea un marco de referencia común” (Díaz B. y Hernández, 2002).	Actividad focal introductoria.	Como introducción al tema en forma de diálogo informal siempre con respeto y apertura al tema.
<i>Estrategias discursivas orales.</i>	Se utilizan para comunicar adecuadamente un tema o una idea (Díaz B. y Hernández, 2002).	“Para orientar, dirigir y guiar el aprendizaje” (Díaz B. y Hernández, 2002).	Reformular conceptos, o extenderse en la explicación de un tema (Díaz B. y Hernández, 2002).
<i>Señalizaciones</i>	“Señalamientos que se hacen en un texto o en una situación de enseñanza para enfatizar u organizar contenidos relevantes	Para orientar o guiar la intención.	En las estrategias discursivas y en

	del contenido por aprender” (Díaz B. y Hernández, 2002).		material escrito y gráfico.
Ilustraciones	Representación de objetos o procedimientos, dan información gráfica (Díaz B. y Hernández, 2002).	Para comunicar ideas de tipo concreto.	Complementar un discurso o representar un proceso, como apertura de ideas previas.
Clasificación: Coinstruccionales			
Definición: “Apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Se trata de funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión” (Shuell, 1988, citado en Díaz B. y Hernández, 2002, p.153).			
Estrategias	Definición	Proceso cognitivo en el que incide	Aplicación
Mapas conceptuales y redes semánticas	“Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones. Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones. Explicaciones” (Díaz B. y Hernández, 2002).	Para expresar conceptos importantes y relacionales de los temas.	Los puede utilizar el profesor o los alumnos como apoyo a la comprensión de un texto.
Analogías	“Comprende información abstracta. Traslada lo aprendido a otros ámbitos (...) es una proposición que indica que una cosa o evento es semejante a otro” (Díaz B. y Hernández, 2002).	Para la fácil comprensión de un tema a través de ejemplos relacionados con lo que el alumno ya sabe.	Dentro de estrategias discursivas orales, también a través de resúmenes.
Gráficos	“Representación visual para cada estructura textual” (Díaz B. y Hernández, 2002).	Se utilizan para representar relaciones jerárquicas de un tema.	Para clarificar un tema durante en forma de mapa conceptual, mapa mental o bien al finalizar a modo de resumen.

<i>Preguntas intercaladas</i>	“Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto” (Díaz B. y Hernández, 2002).	“Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante” (Díaz B. y Hernández, 2002).	Durante el desarrollo de un tema, preguntas relacionadas a este para estimar el grado de comprensión de éste.
<i>Cuadros C-Q-A,</i>	Cuadro comparativo de tres columnas: Lo que se conoce (C) Lo que se quiere Conocer/aprender (Q) Lo que se ha aprendido (A) (Díaz B. y Hernández, 2002).	La relación entre las tres columnas “permiten que los alumnos reflexionen y tomen conciencia (metacognitiva) de lo que no sabían al inicio de la situación instruccional y lo que han logrado aprender al término del proceso, además de cómo se relaciona una cosa con la otra” (Díaz B. y Hernández, 2002).	Para potenciar y explicitar el enlace entre conocimientos previos y la información nueva por aprender (mejorar las conexiones externas) (Díaz B. y Hernández, 2002).
<i>Estructuras textuales</i>	“Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo” (Díaz B. y Hernández, 2002).	“Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto” (Díaz B. y Hernández, 2002).	Esquemas de representación de secuencias, colección, comparativo – adversativo, covariación y aclaratorio (Díaz B. y Hernández, 2002).
<i>Señalizaciones</i>	“Señalamientos que se hacen en un texto o en una situación de enseñanza para enfatizar u organizar contenidos relevantes del contenido por aprender” (Díaz B. y Hernández, 2002).	Para orientar o guiar la intención.	En las estrategias discursivas, en material escrito, gráfico y cada vez que sea importante enfatizar puntos.
Clasificación: <i>Postinstruccionales</i>			

Definición: “Permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material” (Díaz B. y Hernández, 2002, p.153).

Estrategias	Definición	Proceso cognitivo en el que incide	Aplicación
<i>Resúmenes finales</i>	“Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central” (Díaz B. y Hernández, 2002).	“Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender”	Lo puede desarrollar el profesor y proporcionarlo a los alumnos o bien los alumnos a modo de evaluación.
<i>Cuadros sinópticos de doble columna</i>	Organizador gráfico que proporciona una estructura coherente global de una temática y sus múltiples relaciones” (Díaz B. y Hernández, 2002).	Se utiliza para presentar la información organizada y coherente en un tema, así como hacer un análisis comparativo entre la información.	Para facilitar la comprensión del tema, puede ser al final del desarrollo de un tema para generar un análisis crítico.
<i>Mapas conceptuales y redes semánticas</i>	“Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones.” (Díaz B. y Hernández, 2002).	“Para contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones” (Díaz B. y Hernández, 2002).	Para facilitar la comprensión del tema, puede ser al final del desarrollo de un tema como forma de evaluación de este.

Estrategias de
enseñanza para el
aprendizaje
cooperativo

FICHA DESCRIPTIVA

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Definición: “El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás [...] De manera que cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas, lo que se traduce en una interdependencia positiva entre los miembros del grupo” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, citado en Díaz B. y Hernández, 2002).

Estrategias	Definición	Proceso cognitivo en el que incide	Aplicación
Cuestionamiento por pares (Collazos y Mendoza, 2006).	Proporcionar a los estudiantes partes de preguntas para ser completadas y posteriormente darlas a sus compañeros.	Se trabajan habilidades de comunicación entre pares (tolerancia, respeto, comunicación asertiva, escucha activa, entre otras), así como habilidades cognitivas: planificar, explicar, decidir, inferir, selección de la información, etc., (Flores et al, 2017).	Las preguntas pueden ser: ¿Cuál es la idea principal de...?, ¿Qué pasa si...? ¿Cómo afecta a...? ¿Por qué es importante...? ¿Cómo se relaciona... con lo aprendido antes? ¿Qué conclusiones se pueden deducir de...?
Compartir pensamiento en pares (Collazos y Mendoza, 2006).	Elección de un tema para un análisis profundo en el grupo participante.		Se da un problema para su análisis de forma individual, después se comparan las respuestas con otro compañero para luego dar soluciones conjuntas.
Resolución de problemas en pares en voz alta (TAPPS) (Collazos y Mendoza, 2006).	Se implementa para que entre pares se dé solución a un problema.		Se implementa en un primer momento un alumno como el que soluciona el problema y el otro lo escucha, para después hacer un intercambio de roles.
Rompecabezas (jigsaw) (Collazos y Mendoza, 2006).	Estrategia que tienen como propósito es generar en los estudiantes una situación de interdependencia positiva en el proceso de aprendizaje. De esta manera, cada miembro del		El aprendizaje depende de todos, puesto que todos tienen una parte de información para compartirla y construir el tema.

	<p>grupo cumple un papel fundamental en el resultado final de la actividad, pues la única forma de aprender es a través de los demás, lo que contribuye a afianzar la responsabilidad individual y grupal (Díaz y Fernández, 2010, citado en Flores et al, 2017).</p>		
<p>Cabezas numeradas juntas (Collazos y Mendoza, 2006).</p>	<p>Mediante esta técnica todos los participantes necesitan saber y estar listos para explicar las respuestas del grupo. Como los estudiantes ayudan a sus compañeros de clase, se ayudan a sí mismos y al grupo, porque la respuesta dada pertenece a todos, no solamente al que la está elaborando (Collazos y Mendoza, 2006).</p>		<p>El profesor o el estudiante realizan una pregunta, se menciona un número, los equipos dan la respuesta, posteriormente se selecciona un número que pueda dar la respuesta (4 integrantes).</p>
<p>Investigación en grupo (Group investigation) de Sharan, Sharan y colaboradores (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>	<p>Investigación asignada a un grupo de estudiantes, donde seleccionarán el tema, su planeación de cómo abordarlo, analizarlo, sintetizarlo, presentarlo y evaluarlo a los demás grupos.</p>		<p>“Los estudiantes trabajan en grupos pequeños (dos a seis integrantes), que utilizan aspectos como la investigación cooperativa, las discusiones grupales y la planificación de proyectos. Después de escoger temas de una unidad que debe ser estudiada por toda la clase, cada grupo convierte dichos temas en tareas individuales, y lleva a cabo las actividades necesarias para preparar el informe grupal, donde cada grupo comunica a la clase sus hallazgos” (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>

<p>Aprendiendo juntos (Learning together) de Johnson, Johnson y colaboradores (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>			<p>“Selección de actividad que involucre solución de problemas, generación de proyectos, aprendizaje conceptual significativo, pensamiento divergente o creatividad” (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>
<p>Blogs Wikis Infografías Presentaciones</p>	<p>Creación colaborativa de un sitio multimedia con el objetivo de “incentivar en los estudiantes el uso de blogs como medio para dar a conocer investigaciones sobre distintos temas” (Flores et al, 2017).</p>		<p>Los estudiantes recopilan información para publicarla en el blog. Además, deben crear su página teniendo en consideración las instrucciones para su creación. Dentro de los contenidos publicados, los alumnos deben incorporar distintos recursos multimediales (imágenes, video, sonido, etc.), (Flores et al, 2017).</p>

Estrategias de apoyo
para el desarrollo de
resiliencia en contextos
escolares.

MODELO TARGETT CAROL AMES (1992, CITADO EN DÍAZ B. Y HERNÁNDEZ, 2002):

Principios motivacionales y de enseñanza	Propósitos:	Enseñanza	Estrategias.
Tarea de aprendizaje: En relación con la forma de presentar y estructurar la tarea de aprendizaje en cuestión (Díaz B. y Hernández, 2002).	Fomentar el atractivo intrínseco de las tareas de aprendizaje y lograr que éste sea significativo (Díaz B. y Hernández, 2002).	Activar la curiosidad y el interés del alumno en el contenido del tema a tratar o la tarea a realizar (Díaz B. y Hernández, 2002).	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del alumno. • Plantear o suscitar problemas que deba resolver el alumno. • Variar los elementos de la tarea para mantener la atención. • Fomentar el esclarecimiento de metas orientadas a la tarea y la autorregulación del alumno (Díaz B. y Hernández, 2002).
		Mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno (Díaz B. y Hernández, 2002).	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar el contenido de la tarea, usando lenguaje y ejemplos familiares al sujeto, con sus experiencias, conocimientos previos y valores. • Mostrar la meta para la que puede ser relevante lo que se presenta como contenido de la tarea, de ser posible mediante ejemplos (Díaz B. y Hernández, 2002).
Autonomía: En relación con el nivel de participación y responsabilidad del alumno ante la tarea (Díaz B. y Hernández, 2002).	Fomentar la autonomía, la responsabilidad y la participación en la toma de decisiones (Díaz B. y Hernández, 2002).	Dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción de autonomía (Díaz B. y Hernández, 2002).	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar abiertamente la manifestación de iniciativas por parte de los alumnos donde puedan expresarse diversos talentos e intereses. • Promover el aprendizaje mediante el método de proyectos, la solución de casos y problemas, la expresión creativa y original de ideas o diversas estrategias experienciales (Díaz B. y Hernández, 2002).
Grupo: En relación con la forma de agrupar a los alumnos y	Crear un entorno de aceptación y apreciación de todos los estudiantes;	Organizar un buen número de actividades escolares que promuevan el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar a los alumnos a trabajar en equipos de aprendizaje cooperativo en torno a contenidos curriculares relevantes.

<p>realizar las actividades (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>	<p>ampliar sus posibilidades de interacción personal; fomentar el desarrollo de habilidades sociales y colaborativas; apoyar particularmente a los alumnos de alto riesgo (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>	<p>cooperativo en el aula, sin desatender al mismo tiempo las necesidades personales de los alumnos (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar explícitamente y supervisar las habilidades y actitudes necesarias para la cooperación: diálogo, argumentación, tolerancia a las diferencias, responsabilidad compartida, etcétera. • Establecer oportunidades de liderazgo compartido para todos los estudiantes. • Reducir el énfasis en la competencia destructiva entre alumnos o en el individualismo. • Fomentar la participación en múltiples grupos de trabajo (Díaz B. y Hernández, 2002).
<p>Evaluación: En relación con la evaluación de los aprendizajes a lo largo del curso (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>	<p>Que las evaluaciones constituyan una oportunidad para el alumno de mejorar su aprendizaje y dejen de ser episodios amenazantes sin un verdadero valor formativo y de retroalimentación (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>	<p>Ampliar el tipo de procedimientos de evaluación y calificación dando prioridad a los que permiten una visión comprehensiva y múltiple de los procesos de aprendizaje, esfuerzo y progreso personal de los alumnos, y que permiten tomar decisiones respecto a cómo mejorar su desempeño (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover un cambio en la cultura de la evaluación escolar, intentar que los alumnos perciban a la evaluación como una ocasión para aprender y corregir. • Evitar hasta donde sea posible la comparación de unos contra otros y acentuar la propia comparación para maximizar la constatación de los avances. • Disponer de una diversidad de opciones e instrumentos de evaluación; no centrarse exclusivamente en exámenes que miden conocimiento factual o en evaluaciones sumarias. • Diseñar las evaluaciones de forma tal que no sólo nos permitan saber el nivel de conocimientos del alumno, sino, en caso de mal desempeño en la prueba, las razones del fracaso • Evitar en la medida de lo posible dar sólo calificaciones -información cuantitativa-, ofreciendo información cualitativa referente a lo que el alumno necesita corregir o aprender. • En la medida de lo posible, acompañar la comunicación de los resultados con los mensajes pertinentes para optimizar la confianza del alumno en su potencial.

			<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la auto evaluación del aprendizaje y respetar la confidencialidad de la evaluación personal (Díaz B. y Hernández, 2002).
<p>Tiempo: En relación con la programación y ritmo de las actividades escolares (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>	<p>Adaptar el currículo a una programación de actividades escolares que respete los ritmos de aprendizaje de los estudiantes a la vez que tome en cuenta el tipo, extensión y complejidad de los contenidos y tareas a realizar (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>	<p>Permitir que la naturaleza de la tarea y los ritmos de aprendizaje de los alumnos determinen una programación escolar flexible (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar y secuenciar el currículo y programas con base en bloques, módulos o unidades didácticas flexibles que tomen en cuenta centros de interés, problemas a resolver, situaciones de aprendizaje experiencial o por proyectos, etcétera, donde se reflejen tanto los intereses y capacidades de los alumnos, como la posibilidad de un conocimiento integrado y suficientemente profundo. • Evitar en lo posible' la programación enciclopédica y lineal de temáticas interesadas exclusivamente en la estructura disciplinar. • Asegurarse que los materiales permitan la diversidad en el desempeño de los alumnos y que puedan hacerse las adaptaciones curriculares pertinentes para los alumnos que lo necesiten. • Permitir que los estudiantes progresen a su propio ritmo hasta donde sea factible (Díaz B. y Hernández, 2002).
<p>Tarea docente: En relación con las expectativas y mensajes que el docente transmite a los alumnos (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>	<p>Lograr que los profesores tomen conciencia y cuestionen las creencias y expectativas que tienen hacia sus alumnos, así como el tipo de mensajes que les comunican, con el fin de replantear formas de interacción que fomenten el</p>	<p>Establecer expectativas apropiadas, pero lo más altas posibles, para todos los estudiantes y comunicarles que se espera lograr su mejor desempeño (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurarse que se da a todos los estudiantes la misma oportunidad de revisar y mejorar su trabajo. • Reconocer los logros personales, pero a la vez evitar el favoritismo, la descalificación, la exclusión o la lástima ante determinados alumnos. • Incrementar los mensajes que informan a los alumnos acerca de su proceso de aprendizaje, no sólo de sus resultados, y evitar mensajes que incidan negativamente en la valoración del alumno como persona. • Orientar la atención de los alumnos hacia la tarea: Antes: hacia el proceso de solución más que al resultado, durante: hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios para superar las dificultades y después: informar sobre lo correcto o incorrecto del resultado.

	<p>aprendizaje y la autoestima positiva en el alumno (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Promover de manera explícita la adquisición de los siguientes aprendizajes: La concepción de la inteligencia como modificable. La atribución de resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables. El autoconocimiento del alumno, la toma de conciencia y modificación de factores motivacionales personales. • Ejemplificar los comportamientos y valores que se tratan de transmitir en los mensajes (Díaz B. y Hernández, 2002).
--	---	--	---

ESTRATEGIAS DE APOYO DE HOOSTEIN (1995, CITADO EN DÍAZ B. Y HERNÁNDEZ, 2002)

1. Trabajar con simulaciones históricas (dramatizaciones, role playing) en las que los estudiantes representan personajes históricos.
2. Organizar proyectos que se traducen en la creación de productos concretos.
3. Realizar juegos con los estudiantes, como una manera de revisar material contenido en las pruebas.
4. Relacionar la historia con eventos actuales o con la vida de los alumnos.
5. Solicitar a los alumnos que lean novedades históricas.
6. Formular preguntas que provoquen la reflexión.
7. Invitar como conferencistas a personas destacadas de la comunidad.
8. Proyectar videos y películas históricas.
9. Organizar actividades de aprendizaje cooperativo.
10. Proporcionar experiencias de participación activa y manipulativa (hands-on activities).

Estrategias de motivación

FICHA DESCRIPTIVA

ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN.

Clasificación: Estrategias de apoyo. Organización motivacional de la enseñanza-aprendizaje.

Definición: Permiten al aprendiz mantener un estado propicio de aprendizaje (...) pueden optimizar la concentración, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigir la atención y organizar las actividades y tiempo de estudio (...) ejercen un impacto indirecto sobre la información que se va a aprender y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del alumno habilitando una disposición afectiva favorable (Díaz B. y Hernández R, 2002).

Estrategias	Proceso cognitivo en el que incide	Desarrollo	Aplicación
Objetivos y propósitos	Define el para qué de lo que se desea enseñar y también las metas del alumno. Mostrar la meta para la que puede ser relevante lo que se presenta como contenido de la (Díaz B. y Hernández R, 2002).	Al principio del proceso de enseñanza-aprendizaje con un lenguaje sencillo.	“Mantener la visión general de los objetivos, oportunidades, retos, amenazas, campos de acción de las carreras en sí”. Puede ser a través de ejemplos.
Entusiasmo e imagen positiva del docente.	El profesor como Paradigma hacia el alumno (Anaya – Durand y Anaya – Huertas, 2010).	El profesor todos los días contagiará a sus alumnos su forma de disfrutar su trabajo y será n modelo de actitud triunfadora.	El profesor deberá conocer sobre la satisfacción de las necesidades motivacionales primarias de sus alumnos a decir: seguridad, afecto y reconocimiento (Anaya – Durand y Anaya – Huertas, 2010).
Curiosidad.	“Presentar información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del alumno” (Díaz B. y Hernández, 2002).	Puede ser presentada al inicio, desarrollo o final de cada tema. Variar los elementos de las tareas para mantener la	Se pueden contar anécdotas a los alumnos sobre experiencias prácticas (Anaya – Durand y Anaya – Huertas, 2010). Variar los elementos para mantener la atención (Díaz B. y Hernández, 2002).

		atención (Díaz B. y Hernández, 2002).	
Solución de problemas reales y prácticos.	Orientar al alumno a asumir responsabilidades mayores, los cuales pueden ser en equipo.	Plantear o suscitar problemas que deba resolver el alumno (Díaz B. y Hernández, 2002).	Durante la clase o a través de proyectos o juego de roles o bien a través de visitas guiadas.
Desarrollo del liderazgo.	Fomentar el esclarecimiento de metas orientadas a la tarea y la autorregulación del alumno (Díaz B. y Hernández, 2002).	Solicitar abiertamente la manifestación de iniciativas por parte de los alumnos donde puedan expresar diversos talentos e intereses (Díaz B. y Hernández, 2002).	Puede ser en diversos trabajos, actividades en clase o tareas que él pueda elegir de acuerdo con lo que considera son sus habilidades o talentos.
Mantener la comunicación.	Escucha activa hacia los alumnos. Mantenerlos informados de su progreso. Reconocer sus logros sin favoritismos.	En todo momento y especialmente cuando observe cambios en el alumno que influyen en su aprendizaje.	Fomentar las actividades de diálogo y cooperación entre alumnos, sin desarrollar un sentido de competencia, más bien de ayuda mutua, lo cual puede ser a través del trabajo en equipo y en binas.
Compartir responsabilidades.	Se orienta hacia el desarrollo de liderazgo.	El profesor también compartirá sus responsabilidades dentro del aula.	En un ejercicio de trabajo en equipo a través del liderazgo compartido entre los integrantes.
Conocer los factores motivadores en el alumno.	Solicitar a los alumnos información sobre cuáles son sus factores motivadores para estar en la escuela.	Al principio del curso y una vez obtenida la información, trabajar con ella durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Puede ser a través de una entrevista, hoja de vida, plática o dinámica.
Buen manejo de motivadores extrínsecos como los “premios” y la calificación.	Únicamente para contribuir a la satisfacción primaria del estudiante.	Llevada a cabo bajo la premisa de evaluar para mejorar, corregir y de retroalimentar al alumno (Anaya – Durand y Anaya – Huertas, 2010).	Durante episodios de evaluación, ampliando las formas de la misma.

<p>Autonomía para el alumno.</p>	<p>Fomentar la autonomía, la responsabilidad y la participación en la toma de decisiones (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>	<p>Promover el aprendizaje mediante el método de proyectos, la solución de casos y problemas, la expresión creativa y original de ideas o diversas estrategias experienciales (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>	<p>En casos reales y prácticos acordes a su contexto y conocimientos previos. Puede ser a través de un juego de roles, investigaciones, propuestas de mejora, entre otros.</p>
----------------------------------	---	--	--

Estrategias
para
mejorar el acto de pensar

FICHA DESCRIPTIVA

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL ACTO DE PENSAR.

Definición: “el aprendizaje de estrategias generales del pensamiento, que son objeto de instrucción explícita (MEC, 1992). Esta instrucción puede y debe realizarse a través de las diferentes áreas del currículum, aunque puede aparecer explícitamente como objetivo en algunas de ellas ” (Elosúa y García, 1993).

Clasificación	Estrategias	Definición	Diseño	Desarrollo	Aplicación	Evaluación
<i>Estrategias cognitivas.</i>	Estrategia cognitiva de elaboración.	“La elaboración supone relacionar e integrar las informaciones nuevas con los conocimientos más significativos” (Elosúa y García, 1993).	Utilización de imágenes, imágenes mentales, o crear analogías, al inicio de presentar un nuevo tema (Díaz B. y Hernández, 2002).	Puede ser implementada entre grupos de pares o por el profesor.	Se implementan para facilitar el aprendizaje. Presenta el material o relacionarlo con el tema, lo cual permite codificar, asimilar y retener la información para utilizarla cuando se requiera (Elosúa y García, 1993).	Durante el proceso.
	Estrategias de elaboración verbal/verbal semántica.	Se refieren a la comprensión y explicación de un texto en las propias palabras del aprendiz.	“Elaboración de paráfrasis un texto, hacer inferencias explícitamente, formular y responder a autpreguntas, resumir, pensar o hacer aplicaciones, palabras claves, rimas, establecer relaciones y extraer	Puede ser desarrollada durante la observación de un tema o al finalizar el mismo.	Permite la comprensión de un tema al relacionarlo con los conocimientos previos y los nuevos, aunado a las estrategias de elaboración para una mejor explicación.	Durante y al final del proceso.

			conclusiones” (Elosúa y García, 1993; (Díaz B. y Hernández, 2002).			
Estrategias cognitivas de organización.	“Son los procedimientos utilizados para transformar y reconstruir la información, dándole una estructura distinta a fin de comprenderla y recordarla mejor” (Elosúa y García, 1993).	Implica “Estrategias de agrupamiento: ordenar o clasificar en categorías según características compartidas. Estrategias de esquematización: identificar las ideas principales y secundarias, establecer relaciones entre conceptos” (Elosúa y (Díaz B. y Hernández, 2002), a las siguientes técnicas: redes semánticas, mapas conceptuales, uso de estructuras textuales.	Durante el desarrollo de un tema o al finalizar la información.	Se utiliza para la comprensión y retención más a fondo de un tema o varios relacionándolos entre sí. “Jerarquización y organización de la información” (Díaz B. y Hernández, 2002).	Al inicio, durante y al término de cada momento. de enseñanza y aprendizaje.	
Estrategias cognitivas de recuperación.	“Los procesos de recuperación estarán en estrecha dependencia de los procesos habidos en la elaboración y organización” (Elosúa y García, 1993).	Uso de imágenes, dibujos, analogías, categorías, esquemas, etc.	Durante el acto de la construcción de conocimiento.	En cada momento que se desee evocar la información.	Al inicio, durante y al término de cada momento. de enseñanza y aprendizaje	

Organizar las actividades en el contexto de la clase.	-Dar el máximo de opciones posibles de actuación.	“Ofrecer diferentes oportunidades de aprendizaje para conseguir buenos resultados en condiciones de riesgo moderado” (Osse y Jaramillo, 2008).	Ofrecer diversas opciones del cómo podrían desarrollar su aprendizaje, también los alumnos pueden proponer cómo trabajar, o realizar propuestas en conjunto.	Durante cada aprendizaje o en el desarrollo de cada tema.	En actividades diarias, tareas y evaluaciones.	El alumno puede proponer distintas formas de evaluación o realizarla en conjunto con el profesor.
	- Promover explícitamente el autoconocimiento del alumno.	Promover la autoconsciencia para el desarrollo de su aprendizaje.	Brindar al alumno una gama de estrategias para controlar su propio proceso de aprendizaje.	Antes, durante y al finalizar el tema.	Durante el proceso de desarrollo del aprendizaje.	Durante el proceso, a través de autoevaluaciones.
	-Modelado que realiza el profesor al afrontar las tareas y valorar los resultados.	Se congruentes entre el actuar y el decir, principalmente el profesor.	Actuar de tal forma que el profesor sea una referencia de modelo hacia el alumno en su desarrollo escolar.	Durante el proceso académico.	Durante el proceso de desarrollo del aprendizaje.	Autoevaluación del profesor y evaluación por parte de sus alumnos.
	- Mensajes del profesor para orientar la atención, antes, durante y después de la tarea.	Verbalizaciones del profesor positivas, para centrar la atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	“Antes, hacia el proceso de solución más que hacia el resultado. Durante, hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar las dificultades. Después, informar sobre lo correcto e incorrecto del resultado,	Durante el proceso académico.	Durante el proceso de desarrollo del aprendizaje.	Autoevaluación del profesor y evaluación por parte de sus alumnos.

			centrando la atención del sujeto en el proceso seguido y en lo que se ha aprendido” (Osses y Jaramillo, 2008).			
<i>Estrategias Metacognitivas.</i>	El modelamiento metacognitivo.	“Enseñar de manera explícita la forma de reflexionar y de actuar de algunas personas expertas en situaciones parecidas a las que queremos enseñar” (Elosúa y García, 1993).	“Se presenten modelos, si pueden ser varios mejor, que ejemplifiquen los pasos seguidos para que el alumnado pueda observar los procesos que normalmente permanecen ocultos a la persona novata (Elosúa y García, 1993).	El profesor explicará, apoyándose en los modelos, de manera directa por qué y cuándo es importante pensar y actuar como lo hacen los modelos (Elosúa y García, 1993).	Se puede implementar en el desarrollo de material que generalmente es complicado para los alumnos.	Durante el proceso.
	Moldeamiento.	“Ir acercándose desde la práctica de los alumnos a la actuación que deseamos que vayan modificando. A través de diferentes aproximaciones sucesivas se va moldeando desde la experiencia práctica la forma de pensar y	Es ir modificando paulatinamente la práctica de los alumnos, así como su forma de pensar ante ciertas situaciones, por ejemplo: qué hacer en caso de... y presentar alguna situación familiar al alumno.	Puede darse a través de trabajo entre pares, juego de roles, lecturas comentadas, paneles, tertulias literarias, entre otras.	Puede aplicarse en temas de interés social para la edad del alumno, con miras al desarrollo de un pensamiento crítico.	Durante el proceso.

		de actuar” (Elosúa y García, 1993).				
	El análisis y discusión metacognitiva.	“Identificar y valorar los procesos de pensamiento que subyacen en el aprendizaje de una tarea determinada, buscando que el alumnado sea consciente de los mecanismos propios y de los de los compañeros puestos en juego para resolver la tarea de manera que se puedan mejorar (Elosúa y García, 1993).	Se pide a los alumnos que expliquen, desarrollen o defiendan su posición ante sus compañeros.	Pueden ser implementadas de forma grupal, en binas, o en equipos de trabajo.	Puede aplicarse a través de paneles, discusión guiada, dinámicas como el “arbitro”, donde un compañero guía las respuestas y se analizan entre todos.	Durante el proceso.
	La autointerrogación metacognitiva.	“Favorece un sistema de autorregulación del proceso de aprendizaje, a través de interrogantes que el profesorado se hace antes, durante y después de la realización de una tarea (Monereo, 1990, citado en	“Bajo tres fases de aplicación: a) el profesorado propone un modelo de interrogación que emplea en varias tareas-ejemplo; b) el alumnado pone a prueba el modelo con varias tareas y c) posteriormente se trata de que el alumnado vaya	Durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.	En diversos temas para llevar gradualmente al alumno hacia un aprendizaje autónomo y autorregulado, con niveles de complejidad de menor a mayor (en espiral).	Durante el proceso.

		Elosúa y García, 1993).	automatizando el procedimiento para que sea capaz de utilizarlo” (Elosúa y García, 1993).			
<i>Evaluación.</i>	Explicar e indicar los requerimientos para lograr buenos resultados a lo largo del proceso.	Brindar los objetivos de la evaluación.	Objetivos escritos específicamente para su explicación.	Al inicio de cada tema.	En cada tema.	Autoevaluación del profesor en la forma de presentación de objetivos y evaluación al profesor por los alumnos, si se comprendieron los objetivos.
	Facilitar la autoevaluación del alumnado con respecto a las propias capacidades, limitaciones y logros alcanzados a lo largo del proceso de aprendizaje	Brindar diversas posibilidades integrales a los alumnos.	Se pueden implementar actividades lúdicas o juego de roles.	Al finalizar cada tema y en evaluaciones finales	Se puede implementar a través de la autoevaluación y coevaluación.	Durante el proceso del desarrollo del aprendizaje.

Estrategias
para
el desarrollo de resiliencia
y mejora del aprendizaje
significativo.

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE RESILIENCIA U MEJORAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Clasificación	Estrategias	Definición	Diseño	Desarrollo	Aplicación	Evaluación
Estrategias cognitivas.	Estrategia de elaboración.	“La elaboración supone relacionar e integrar las informaciones nuevas con los conocimientos más significativos” (Elosúa y García, 1993 citado en (Díaz B. y Hernández, 2002).	Utilización de imágenes, imágenes mentales, o crear analogías, al inicio de presentar un nuevo tema (Díaz B. y Hernández, 2002).	Puede ser implementada entre grupos de pares o por el profesor.	Se implementan para facilitar el aprendizaje. Presenta el material o relacionarlo con el tema, lo cual permite codificar, asimilar y retener la información para utilizarla cuando se requiera (Elosúa y García, 1993).	Durante el proceso.
	Estrategias de elaboración verbal semántica.	Se refieren a la comprensión y explicación de un texto en las propias palabras del aprendiz.	“Elaboración de parafraseo de un texto, elaboración inferencial o temática (Díaz B. y Hernández, 2002).	Puede ser desarrollada durante la observación de un tema o al finalizar el mismo. En un trabajo de ensayo, por ejemplo.	Permite la comprensión de un tema al relacionarlo con los conocimientos previos y los nuevos, aunado a las estrategias de elaboración para una mejor explicación.	Durante y al final del proceso.

	Estrategias de organización.	Organización esquemática interna relacionándola entre sí. (Díaz B. y Hernández, 2002).	Es una forma de organización esquemática de la información, por ejemplo, jerarquías o clasificaciones. (Díaz B. y Hernández, 2002).	Durante el desarrollo de un tema o al finalizar la información.	Se utiliza para la comprensión y retención más a fondo de un tema o varios relacionándolos entre sí. En actividades de redes semánticas, mapas conceptuales, uso de estructuras textuales. (Díaz B. y Hernández, 2002).	Al inicio, durante y al término de cada momento. de enseñanza y aprendizaje.
	Estrategia de control de recursos.	“Permiten en el alumno adaptarse a las demandas de una tarea y al entorno y permiten realizar los cambios en el ambiente con el fin de mejorar las condiciones de la actividad de estudio”. (Klimenko y Alvares, 2009)	Es una autorregulación en la aprendiz orientada a la organización de su tiempo, información y entorno.	Puede ser al inicio de cualquier proceso educativo o durante el desarrollo del mismo.	“Son aplicables para la organización del manejo eficiente del tiempo y de la información proporcionada por el entorno y la utilización eficaz de la ayuda obtenida por el profesorado o de otros compañeros” (Bernabé, 2006, citado en Klimenko y Alvares, 2009).	A través del cumplimiento de los tiempos o de un cronograma de actividades.

<i>Estrategias metacognitivas</i>	<p>Estrategia metodológica de modelamiento metacognitivo.</p> <p>(Johnson & Johnson, 1992 citado en Klimenko y Alvares, 2009).</p>	<p>“Ir acercándose desde la práctica de los alumnos a la actuación que deseamos que vayan modificando. A través de diferentes aproximaciones sucesivas se va moldeando desde la experiencia práctica la forma de pensar y de actuar” (Elosúa y García, 1993).</p>	<p>Es ir modificando paulatinamente la práctica de los alumnos, así como su forma de pensar ante ciertas situaciones, por ejemplo: qué hacer en caso de... y presentar alguna situación familiar al alumno.</p>	<p>El docente explica en forma detallada a los estudiantes cómo se procede en los tres pasos principales de realización de una tarea: planeación, control de la ejecución y evaluación. (Klimenko y Alvares, 2009).</p>	<p>“Es especialmente eficiente si se aplica a los contenidos diarios de clase y de las tareas escolares”. (Klimenko y Alvares, 2009). Puede aplicarse en temas de interés social para la edad del alumno, con miras al desarrollo de un pensamiento crítico a través de trabajo entre pares, juego de roles, lecturas comentadas, paneles, tertulias literarias, entre otras.</p>	<p>Durante el proceso mediante preguntas, verificación de resultados parciales, identificación de dificultades, actividades de reforzamiento.</p> <p>Formativa.</p>
	<p>Discusión metacognitiva.</p>	<p>Son las estrategias que permiten ir construyendo una cultura estratégica en el aula. (Klimenko y Alvares, 2009).</p>	<p>“Instauración de un intercambio grupal sobre las experiencias de aprendizaje que tienen los alumnos del</p>	<p>El tutor se hace guía en su implementación, da un especial énfasis a puntualizar o identificar los</p>	<p>Interrogación explícita a los estudiantes del cómo se realizó una actividad, organización de discusiones en el</p>	<p>Formativa, durante los temas desarrollados y al finalizar cada uno a través de interrogantes.</p>

			grupo. Este intercambio también posibilita el aprendizaje mutuo de nuevas estrategias que fueron funcionales para los compañeros de clase”. (Klimenko y Alvares, 2009).	tipos de estrategias útiles en los estudiantes para determinadas tareas.	aula, compartir experiencias de los sitios de estudio, tiempo y espacio, así como las estrategias que se utilizan para el aprendizaje entre estudiantes. (Klimenko y Alvares, 2009).	
	Autointerrogación metacognitiva.	Cuestionamiento prolongado y continuo que “permite establecer un hábito de autorregulación del proceso de aprendizaje” (Klimenko y Alvares, 2009).	“Consiste en llevar al estudiante a formular una serie de interrogantes antes, durante y después de la realización de una tarea”. (Klimenko y Alvares, 2009).	Interrogación continua la cual puede ser a través del modelado verbal del docente, también entre pares y a modo de autoanálisis o puntos de vista propios de la información.	Antes, durante y después de la realización de una tarea. (Klimenko y Alvares, 2009).	Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.
<i>Estrategias según el tipo de</i>	Repetición simple parcial acumulativa.	Es una estrategia útil en la memorización de temas complejos como fórmulas.	Se utiliza para aprender términos de forma gradual.	Se repiten diversos términos un terminado tiempo y posteriormente se añade otro.	Memorización de términos en un orden determinado. Se puede aplicar en el aprendizaje de fórmulas u otra lengua.	Formativa.

<p><i>contenidos declarativos de tipo factual (términos, listas o pares de términos). (Díaz B. y Hernández (2002).</i></p>	<p>Organización categorial.</p>	<p>Estrategia utilizada para el aprendizaje y memorización en relación con categorías, por ejemplo, grupos semánticos.</p>	<p>“Consiste en agrupar los nombres en función de las categorías de pertenencia” (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>	<p>Se repite información a través de categorías.</p>	<p>Aprendizaje de Hardware, por ejemplo: recordando que es todo lo tangible del equipo de cómputo, sería, ratón, teclado, monitor, etc.</p>	<p>Puede ser en los tres momentos del desarrollo del aprendizaje: diagnóstica, formativa y sumativa.</p>
	<p>Elaboración verbal y visual.</p>	<p>Asociación de palabras e imágenes para facilitar el aprendizaje.</p>	<p>“Consiste en crear una frase en la que aparezca el término o términos a aprender o en crear una imagen que facilite su asociación” (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>	<p>Puede ser al inicio de un tema.</p>	<p>“Cuando se requiere aprender palabras que han de usarse asociadas a un contexto o pares de palabras que han de ir asociados, ej. Nación y capital”. (Díaz B. y Hernández, 2002).</p>	<p>Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.</p>
	<p>Representación gráfica de redes conceptuales.</p>	<p>“Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones. Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones. Explicaciones”</p>	<p>Para expresar y relacionar conceptos importantes y de los temas de forma jerárquica y organizadas por grupos o categorías.</p>	<p>Durante el proceso de enseñanza - aprendizaje.</p>	<p>Los puede utilizar el profesor o los alumnos como apoyo a la comprensión de un texto a través de una estructura secuencial.</p>	<p>Representaciones lingüísticas y preguntas intercaladas.</p>

<i>Estrategias de aprendizaje para contenidos declarativos complejos (conceptos, proposiciones y explicaciones). (Díaz B. y Hernández (2002)).</i>		(Díaz B. y Hernández, 2002).				
	Resumir textos.	“Versión breve del contenido que habrá de aprenderse, donde se enfatizan los puntos sobresalientes de la información” (Díaz B. y Hernández, 2002).	“Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender”	Durante el proceso de un tema para familiarización del contenido.	Lo puede desarrollar el profesor y proporcionarlo a los alumnos.	Señalizaciones textuales.
	Elaboración conceptual.	Son las estrategias encargadas de elaborar conceptos con información que ya se posee y la nueva.	Pueden crearse posterior al análisis de la información y búsqueda para ampliar la misma en otras fuentes.	Elaboración de conceptos con palabras claves que faciliten el recuerdo relacionando palabras.	Puede aplicarse por ejemplo al hacer un glosario con la definición conceptual científica anexando un ejemplo construido por el aprendiz.	Formativa.
Hacer anotaciones y formular preguntas (el maestro como moderador).	Realización de preguntas o señalamientos dentro de un texto o en una situación de enseñanza para enfatizar u organizar contenidos relevantes del contenido por	Consiste en escribir de forma declarativa o en forma de preguntas breves o reflexiones, sobre puntos particulares de un texto, de tal forma que facilite su recuerdo y	Durante el proceso de aprendizaje de un tema, dentro de un escrito, pueden estar presentes cada vez que sea necesario enfatizar un punto importante.	A lo largo de la lectura de un texto o bien a la escucha de un discurso o conferencia.	Formativa.	

		aprender” (Díaz B. y Hernández, 2002).	comprensión o bien que se relacione con sus conocimientos previos. (Díaz B. y Hernández, 2002).			
--	--	--	---	--	--	--

RESUMEN DE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO POR Flores, Ávila, Rojas, Sáez, Acosta & Díaz (2017), retomadas de las obras de Díaz y Hernández (1999), Monereo (2001) y Vaello (2009).

CLASIFICACIÓN DENTRO DEL APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS
Elaboración de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Ensayo • Lluvia de ideas
Representación de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa conceptual • Organizadores gráficos • Mapa mental • Red semántica • Cuadro T
Desarrollo de la comunicación y trabajo grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de roles • Júntate, piensa y comparte
Comprensión de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Barrido del texto/ • Búsqueda de información específica • Ilustraciones • Inferencia

	<ul style="list-style-type: none">• Sillas filosóficas
Desarrollo de la habilidad oral y/o comunicativa	<ul style="list-style-type: none">• Blogs• Debate• Oratoria• Entrevista

Conclusión

Como se pudo observar en este catálogo, existe una gran diversidad de estrategias para ser implementadas en los momentos requeridos y más adecuados para la construcción de procesos resilientes vinculándolos al aprendizaje significativo en contenidos didácticos, sin embargo, también es importante referir, que en ocasiones es necesario realizar adaptaciones curriculares en las mismas, dados los contextos escolares y de cada alumno, pues al concebirse cada persona como un ser único, se comprende que la información se asimila de formas diferentes y diversas.

En este sentido, al tener la posibilidad el ser humano de desarrollar un aprendizaje significativo, los actores involucrados en el acto educativo y el docente como tutor de resiliencia, es necesario tengan la capacidad, sensibilidad y empatía para elegir e implementar las estrategias más adecuadas en un marco de equidad y acordes al contexto, edad y contenidos de lo que se requiere enseñar y aprender, para que, a través de la implementación de las más adecuadas, se logre el óptimo desarrollo de resiliencia el cual pueda mediar el aprendizaje significativo y con ello el desarrollo de habilidades para la vida.

Así también, se reconoce que es importante la orientación que el Psicólogo educativo pueda brindar a los docentes en la implementación de las estrategias más pertinentes, en determinados casos que requieren de un apoyo psicopedagógico especial.

Es preciso enfatizar que es necesario trabajar las estrategias psicopedagógicas en correlación, pues de esta forma permitirán la complementación entre unas y otras en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el logro de objetivos.

Referencias.

- Anaya – Durand, A. y Anaya – Huertas, C. (2010) ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*. 25(1):5-14. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/482/48215094002.pdf>
- Collazos C. y Mendoza J. (2006) Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*. 9(2):61-76. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204>
- Desatnik, O. (2009). Perfil del Psicólogo Educativo. En: M. Monroy, O. Contreras y O. Desatnik (coaut). *Psicología Educativa*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, pp. 175-197.
- Díaz B. y Hernández R. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. México: Ed. McGraw-Hill. Recuperado de <https://buo.org.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Elosúa R. y García E. (1993) Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Material didáctico: Procesos Cognitivos. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/ELOSUA.PDF
- Klimenko O. y Alvarez J. (2009) Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y educadores*. 12(2): 11-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219002.pdf>
- Osses B. y Jaramillo M. (2008) Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*. 34(1):187-197. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>
- Poley R., Morillo R. y Castro E. (2007) Las estrategias instruccionales y el logro de aprendizajes significativos. *Omnia* 13(2): 56-75. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/737/73713204.pdf>

Recursos digitales.

Web del maestro cmf (2020). [imagen]. Recuperado de <https://webdelmaestrocmb.com/portal/wp-content/uploads/2020/07/1-91.jpg>