



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA.

FACULTAD DE EDUCACIÓN.

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E
INNOVACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS.

ESTUDIO PILOTO EN LA COMUNIDAD DE CANTABRIA SOBRE
LA PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA
EN RESILIENCIA.

AUTORA: JENIFER SORIA PALOMERA

DIRECTORA: NOELIA FERNÁNDEZ ROUCO

FECHA: JUNIO 2014

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN 4

1. MARCO TEÓRICO 8

1.1 LA RESILIENCIA 8

1.1.1 ¿Qué entendemos por resiliencia? 8

1.1.2 Breve estudio histórico de la resiliencia 9

1.1.2.1 Primera etapa: Enfoque individual y de riesgo 10

1.1.2.2 Segunda etapa: Enfoque integrador 12

1.1.3 La resiliencia hoy 13

1.1.3.1 Modelos de resiliencia 14

1.1.3.1.1 Modelo de Resiliencia 14

1.1.3.1.2 Construcción de una casa 16

1.1.3.1.3 Rueda de Resiliencia 17

1.1.3.2 Factores relacionados con la resiliencia 19

1.1.3.2.1 ¿Qué entendemos por factor de riesgo y de protección? 19

1.1.3.2.2 Factores protectores 21

1.1.3.2.3 Factores de riesgo 24

1.1.4 ¿Por qué es necesario trabajar la resiliencia? 26

1.1.5 Contexto educativo y resiliencia 29

1.1.5.1 Poblaciones de estudio 29

1.1.5.2 Infancia y resiliencia 30

1.1.5.3 Escuela y resiliencia 31

1.1.5.4 Situación actual de la institución educativa 33

1.1.5.5 Resiliencia en la etapa de Educación Primaria 35

1.1.6 Docentes: Figura clave en el trabajo resiliente en las escuelas 37

1.1.6.1 Malestar docente 37

1.1.6.2	Formación docente	39
1.1.6.3	Agente promotor de resiliencia	40
2.	OBJETIVOS	44
3.	ESTUDIO EMPÍRICO	45
3.1	Metodología	45
3.1.1	Diseño	45
3.1.2	Participantes	45
3.1.3	Instrumentos	46
3.1.4	Procedimiento	49
3.1.5	Análisis de datos	50
3.2	Resultados	50
3.3	Discusión	75
3.4	Conclusiones	92
3.5	Limitaciones del estudio	94
3.6	Futuras líneas de investigación	94
3.7	Propuestas de actuación	96
4.	REFERENCIAS	98
5.	ANEXOS	103

RESUMEN-ABSTRACT

La resiliencia es un concepto muy relacionado con el bienestar y que contiene una mirada positiva hacia el ser humano y hacia su potencialidad. Genera, además, una profunda transformación en todos los ámbitos en los que se trabaja (Simpson, 2011). En la presente investigación nos centramos en el estudio de la resiliencia dentro de la institución educativa. El propósito que perseguimos con este estudio es identificar los conocimientos, actitudes y aptitudes resilientes que los docentes de la Educación Primaria de las escuelas públicas de Cantabria consideran, bajo su propia percepción, que poseen. Los participantes de nuestro estudio son un total de 19 docentes, procedentes de dos colegios públicos, uno de ellos situado en una zona más rural mientras que el otro se encuentra en un área más urbana. Como bien veremos en el estudio, la resiliencia resulta un concepto novedoso y desconocido en la práctica docente y que requiere de una preparación y formación plena de los maestros.

PALABRAS CLAVE: Resiliencia; promoción; docente; educación.

Resilience is a concept related to wellbeing and a positive outlook towards humans is remarked. Also generates a deep transformation in all areas in which it is worked (Simpson, 2011). In this research the study of resilience within the school was focused. The purpose of this study is to identify the knowledge, attitudes and skills that resilient teachers of primary education in public schools of Cantabria considered on its own perception, they have. Nineteen teachers from two public schools participate in our study, one from rural area and another from urban area. This study highlights that resilience is a new and unfamiliar concept in teaching and it requires a full preparation and training of teachers.

KEY WORDS: Resilience; promotion; teaching; education.

INTRODUCCIÓN

"Yo no pienso en toda la miseria, sino en toda la belleza que aún persiste. Esta es una de las cosas que nos hace tan distintas a mi mamá y a mí. Su consejo, cuando una está melancólica, es: "Piensa en toda la miseria que hay en el mundo que a ti no te toca". Mi consejo es: "Sal para afuera, sal al campo, goza de la naturaleza y del sol. Trata de recapturar la felicidad en ti misma y en Dios. Piensa en toda la belleza que todavía queda alrededor tuyo. Sé feliz." (Frank, 2005, p. 98).

Ana Frank fue una niña judía que encontró en su diario a una amiga incondicional. En este diario escribía todo lo que le sucedió durante los dos años que permaneció escondida, junto con su familia, para escapar de los nazis durante la Segunda Guerra Mundial. Ana Frank se ha convertido en un ejemplo de persona resiliente, ya que a pesar del contexto en el que se desarrolló su vida, fue capaz de dar significado y sentido a todo lo que le rodeaba, y también de construir un camino que le otorgó felicidad hasta su último día de vida.

Todos los seres humanos buscamos el bienestar en nuestra vida. En esta búsqueda constante que realizamos a través de nuestras vivencias, nos encontramos con diferentes situaciones en los diferentes ámbitos de nuestra vida social, cultural, económica, educativa, etc. Este amplio abanico de circunstancias que se producen, exigen por parte de la persona la adaptación a nuevos estados, la exposición y la vivencia de riesgos y peligros, el manejo y la expresión de las propias emociones, así como la respuesta ante las de los demás. En la base al manejo de estas emociones nos encontramos con el origen de comportamientos que llevan a la persona a rehacerse y a reconstruirse en diversas situaciones (Siebert, 2007).

Por ello, la sociedad funciona mejor cuando cuenta con ciudadanos bien formados en el ámbito socio-emocional. Dicha preparación consiste en formar personas capaces de dirigir su vida, de disfrutarla, de sentirse satisfechos con la misma, además de fomentar las herramientas necesarias para adaptarse a los cambios, superar situaciones difíciles y salir fortalecido de ellas. Sólo así podemos hablar de resiliencia (Muñoz y De Pedro, 2005).

Como iremos desarrollando a lo largo del trabajo, resulta fundamental conocer qué elementos psicosociales y educativos es necesario poner en marcha para contar con

personas más capaces de rehacerse, reconstruirse y salir fortalecidas de las circunstancias que se le presenten. Este trabajo requiere responsabilidad y compromiso por parte de las instituciones, especialmente de la institución educativa, debido a que posee un peso específico en el desarrollo de los primeros años (Barudy y Dantagnan, 2005).

Por lo tanto, se debe promover y fomentar la resiliencia en los diferentes contextos en los que se desarrollan las personas y, en este estudio, nos centramos en el contexto de la escuela, concretamente en la etapa educativa de primaria. La escuela se proclama como un espacio clave en el desarrollo del niño, ya que en ella se manifiestan las dificultades que poseen y las habilidades adquiridas a lo largo de esta etapa evolutiva. Se configura como el lugar en el que los niños se desarrollan a nivel social, cognitivo, motriz y afectivo, un lugar que debe contribuir a resolver las necesidades del alumnado. Además, es donde aprenden a convivir y a interactuar con los demás. Con respecto a la etapa de primaria, nos centramos en ella debido a que éste es un momento adecuado para promocionar los factores protectores frente a las posibles dificultades futuras, para promover las herramientas necesarias para su desarrollo y para la vida (Decreto 56/2007).

Delimitando aún más nuestra investigación dentro del contexto escolar, nos volcamos en el papel esencial que poseen los docentes como agentes promotores en la construcción de alumnos con actitudes y aptitudes que les permitan superar, rehacerse ante situaciones diversas y gestionar sus vidas. Pero está claro que para crear discentes con esas habilidades necesitamos que los docentes tomen conciencia de cómo hacerlo. Para ello, es imprescindible que conozcan el concepto de resiliencia, la importancia de su figura en el desarrollo socioemocional del niño, así como un conjunto de aptitudes y actitudes, comprometiéndose con el desarrollo óptimo y el bienestar infantil (Henderson y Milstein, 2008). Por ello, la presente investigación tiene como objetivo fundamental identificar los conocimientos, las actitudes y aptitudes que los docentes, de las escuelas públicas de la etapa de primaria, tanto en el campo personal como en el laboral, tienen, bajo su propia percepción.

En este sentido, no son numerosas las investigaciones centradas en el trabajo de dichas competencias y actitudes en el contexto educativo, desde la perspectiva de la promoción. Con este estudio, pretendemos poner de manifiesto la necesidad de un

compromiso educativo ante la importancia de la promoción del bienestar social y emocional, así como la toma de conciencia sobre los cambios necesarios en torno a la organización, las prácticas educativas y la formación de profesorado. En definitiva, asentar las bases sobre la conciencia de necesidad de promoción y trabajo socioemocional para fomentar la promoción de fortalezas en los alumnos, empezando a trabajar con los docentes.

En los apartados de desarrollo teórico se describen históricamente las diferentes etapas en el estudio del ámbito afectivo y social y la resiliencia, diferenciando claramente dos, una centrada en el enfoque individual y de riesgo, y la otra en un enfoque integrador. Posteriormente, nos centramos en la capacidad de rehacerse y superación en la actualidad, donde además realizamos un análisis de los modelos de distintos autores referentes a estos ámbitos y los elementos que contemplamos como esenciales en las percepciones de los docentes sobre sus actitudes, conocimientos y habilidades. En este mismo punto desglosamos los factores relacionados con estos campos de estudio. A continuación, responderemos a la cuestión de por qué es importante el trabajo de esta capacidad. Más tarde nos centramos en el contexto educativo y el trabajo de lo socioemocional, además abordaremos las poblaciones en las que se han llevado a cabo diversos estudios haciendo hincapié en la infancia como población de estudio. Después abordaremos el análisis de la escuela y la institución educativa y en el trabajo y la promoción del bienestar en la actualidad, así como la importancia del mismo en la etapa de la educación primaria. Seguidamente, nos centramos en la figura docente, desarrollando el malestar existente, la formación de los profesionales de la educación y la figura del docente como agente promotor de resiliencia, finalizando con las bases sobre las que se sostiene la presente investigación. En la parte empírica describimos la metodología llevada a cabo, las características de los participantes, los instrumentos que hemos empleado en el estudio y el procedimiento que seguimos para el mismo. Terminamos con el análisis de los resultados y la discusión de éstos, además de las propuestas, las limitaciones en el estudio y las conclusiones extraídas.

A lo largo de la investigación recogemos e identificamos los conocimientos, las actitudes y las aptitudes que los docentes, según ellos, perciben que tienen. En el campo

del conocimiento pretendemos recoger la competencia que poseen sobre la capacidad de superación, resistencia y de rehacerse ante las adversidades y situaciones de la vida.

Reunimos sus percepciones, también, sobre las actitudes y aptitudes que tienen tanto en el campo personal como en el profesional, aludiendo, además, a las herramientas que emplean en su práctica docente así como la relación que mantiene con los alumnos y las familias.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 LA RESILIENCIA

“Ahora bien, las sociedades han pensado el trauma de maneras muy diferentes, y la mayoría de las veces ni siquiera lo han pensado. A veces se decía que era una ilusión, más recientemente se afirmaba que era irreparable” (Cyrulnik, 2002, p.133).

1.1.1 ¿Qué entendemos por resiliencia?

Consideramos esencial en primer lugar definir de qué estamos hablando, del concepto en cuestión, pues supone la base del presente estudio.

La palabra resiliencia proviene de latín *resilire*, cuyo significado es retroceder o rebotar (Theis, 2003).

El término ha sido propuesto y desarrollado desde las ciencias humanas recientemente, aunque éste ya se encontraba presente en los campos de la física y la mecánica, haciendo alusión a la resistencia de diversos materiales y la capacidad de estos para recuperarse (Navarro, 2003).

La capacidad de resistencia, rehacerse y sobreponerse a diversas situaciones nace de los estudios de la rama de psiquiatría, la psicología y la sociología que apuntan a que el estrés y la ansiedad no siempre provocan un bucle sin salida para la persona víctima de la pobreza, la violencia, los abusos, etc. (Henderson y Milstein, 2008). Además el concepto fue adaptado a las ciencias sociales para hacer referencia a las personas que aun viviendo en contextos de adversidad y de riesgo su desarrollo psicológico fue sano (Rutter, 1993). Así se define la resiliencia como la capacidad de anteponerse a las adversidades y la evolución del sujeto en la superación de éstas (Henderson y Milstein, 2008).

En la actualidad, en la literatura científica, no contamos con una definición consensuada del término en cuestión (Theis, 2003), debido a que es muy extenso y su origen muy indeterminado (Navarro, 2003). Sin embargo existe un consenso en reconocer que la competencia resiliente tiene su origen en el resultado del proceso activo y de conexión entre la persona y el contexto que le rodea. Es una competencia inestable, es decir, se transforma dependiendo de las circunstancias del momento, la

adversidad, el riesgo... Y no es permanente, su adquisición no es definitiva de forma invariable y completa para siempre (Simpson, 2011).

Es por ello que disponemos de numerosas definiciones de distintos autores. Algunas de ellas, como la de Barudy (2009), arroja la idea de resiliencia como el término que hace referencia a la capacidad que poseen las personas para superar las adversidades, traumas que se le presentan en la vida.

Cyrulnik (2002) destaca que es un proceso que se puede descifrar como el talento de surcar todos los torrentes que se presentan en la vida. Además, esta capacidad resiliente provoca que la persona no sólo se enfrente al riesgo sino que también salga fortalecido de éste (Grotberg, 2002). Por lo tanto, se diferencian dos aspectos en el concepto de resiliencia, por una parte, la capacidad de resistir y resguardarse ante la desgracia y la adversidad y, por otro lado, la capacidad de establecer un comportamiento optimista a pesar de las condiciones difíciles (Vanistendael y Lecomte, 2002; citado en Muñoz y De Pedro, 2005).

Finalmente, se entiende por individuo resiliente a la persona que, a pesar de desarrollarse y encontrarse sumergido en un contexto de riesgo, posee las capacidades y dominios necesarios para hacer uso de factores protectores que le permitan superponerse a la adversidad y desarrollarse de forma positiva alcanzando una madurez competente (Munist *et al.*, 1998).

A continuación vamos a realizar un breve análisis histórico del concepto, para entender así la situación del mismo en la actualidad.

1.1.2 Breve estudio histórico sobre la resiliencia

Antes de describir la situación del estudio actual sobre la resiliencia, comenzamos con un breve repaso de su estudio a lo largo de su historia.

Aunque el término resiliencia no es novedoso, sí lo son, sin embargo, los estudios científicos sobre el mismo (Theis, 2003).

En el intenso desarrollo del trabajo en el concepto de resiliencia, podemos distinguir dos periodos, atendiendo fundamentalmente a los intereses de los estudios (Infante, 2002). En la primera etapa, los investigadores aspiraban a conocer principalmente los factores protectores que llevaban a los sujetos a sobreponerse a las

adversidades, a diferencia de la segunda etapa, centrada especialmente en la relación entre los factores de riesgo y los factores protectores, y de la interacción entre el contexto y el individuo (Infante, 2002).

1.1.2.1 Primera etapa de investigación: Enfoque individual y de riesgo.

La primera fase de investigación de resiliencia es considerada como tal desde principios de los años sesenta. En esta etapa, los estudios llevados a cabo se centraban en la adversidad y el riesgo (Infante, 2002), es decir, las primeras investigaciones se centraron especialmente en determinar las características y los factores de los niños que vivían con grandes dificultades y a pesar de ello superaban esos eventos y salían adelante (Grotberg, 2002).

En esta fase, destacamos un estudio considerado el origen de las investigaciones posteriores sobre resiliencia, nos referimos al análisis longitudinal que llevaron a cabo Werner y Smith en 1955. Este trabajo concluyó que una gran mayoría de los individuos que sufren adversidades durante su etapa de infancia y adolescencia se sobreponen a ello y se desarrollan de forma óptima y satisfactoria (Navarro, 2003).

Las investigaciones realizadas en esta etapa denominaban a la población de estudio “niños de alto riesgo”, haciendo referencia al desarrollo de éstos en contextos de pobreza, estatus económico bajo, inestabilidad familiar, problemas psiquiátricos, conductas adictivas de los padres, etc. El objetivo que se perseguía era conocer la evolución del niño antes de que se manifestasen patologías, con el fin de averiguar el modo y el grado en el que las adversidades y los riesgos enfrentados repercuten en su vida. Además, pretendían conocer las habilidades y las competencias que la persona había adquirido para sobreponerse a ellas (Theis, 2003).

Otros estudios llevados a cabo en esta fase son los de Anthony (1982; citado en Theis, 2003), cuyo propósito era explicar tanto el concepto de vulnerabilidad como el de riesgo. Para ello, empleó la metáfora de las tres muñecas hechas cada una de ellas de un material distinto. Si las tres muñecas reciben el mismo golpe, no todas sufren las mismas consecuencias, de acuerdo al material con el que están hechas. A esto se le suma un dato importante, Anthony sabía que las consecuencias sufridas por las muñecas serían diferentes si el ambiente de cada una de ellas ejerciese un papel de suspensión. Se fue así abriendo camino un nuevo concepto de vulnerabilidad (Theis, 2003).

Seguidamente, apareció el concepto de invulnerabilidad que trajo consigo la idea social de que existían niños difíciles con una constitución que les impedía ceder ante las adversidades ni el estrés (Rutter, 1985). Pero esta idea fue relegada en base a tres ejes: la resistencia que se muestra al estrés no es absoluta, sino que es parcial, los ejes ambiental y constitucional conforman la base de la resistencia, y el grado de éste se transforma y se modifica dependiendo de las situaciones (Rutter, 1985). Anthony trató de establecer una clasificación (ver Tabla 1) de la vulnerabilidad-invulnerabilidad de los individuos estableciendo cuatro categorías (Theis, 2003).

Tabla 1. Tabla de clasificación del continuo vulnerabilidad- invulnerabilidad. Modificado de Anthony, 1987; citado en Theis, 2003, página 48.

VULNERABILIDAD- INVULNERABILIDAD	
Hipervulnerabilidad	Personas que desisten ante las situaciones de la vida cotidiana estresantes.
Pseudo- invulnerables	Sujetos que, debido a su evolución dada en un ambiente de sobre-protección, cuando se encuentran con un defecto esto produce su abatimiento.
Invulnerables	Individuos que a pesar de vivir situaciones estresantes se recomponen rápidamente de éstas.
No vulnerables	Personas que se han desarrollado siempre de un ambiente vigoroso provocando una evolución uniforme.

Resaltar también que las críticas más sutiles sobre el concepto de invulnerabilidad fueron arrojadas por Rutter, al confrontarlo a la resiliencia (Theis, 2003).

Los términos de vulnerabilidad e invulnerabilidad, como origen y base de investigaciones se fueron quedando en el camino, mientras que se crearon y se forjaron otros senderos. El enfoque preventivo que impregnaba esta primera etapa, como hemos visto, se centraba únicamente en los riesgos y en las consecuencias de éstos. Sin embargo, esta perspectiva de trabajo basada sólo en los riesgos no proporcionaba la información suficiente para plantear estrategias eficientes de intervención y prevención

(Lázaro, 2009). Asimismo, no tenía en cuenta el peso que poseía el contexto social o las variaciones en la vida del individuo (Navarro, 2003).

Comienza así una segunda etapa.

1.1.2.2 Segunda etapa de investigación: Enfoque integrador.

A mediados de los años noventa, comenzó a diferenciarse una segunda fase en los estudios de resiliencia (Infante, 2002). En esta etapa, las investigaciones no se centran en los riesgos ni en las propias capacidades del sujeto, como en la primera fase de investigación, sino en los procesos implicados, en la interacción entre el contexto y el individuo. La resiliencia conlleva un proceso, por lo que no se puede evaluar tan sólo en el marco de los factores de riesgo y de protección implicados sino que se debe reflexionar e indagar por qué algunas personas son resilientes y otras no (Rutter, 2007).

Así, se configuró un nuevo marco de estudio que se centraba en conocer los factores que se dan en las personas que se desarrollaban en circunstancias adversas y se adaptaban de forma positiva en la sociedad, y la dinámica que existía entre los factores implicados en la adaptación resiliente (Infante, 2002).

En su mayoría, los autores de esta nueva generación se movían en el marco del modelo ecológico-transaccional de la resiliencia de Bronfenbrenner (1981), en el que el individuo se encontraba influenciado durante su desarrollo por los diferentes ambientes que le rodeaban (Infante, 2002). Estos ambientes se denominaban: ontosistema, microsistema, exosistema y macrosistema. El ontosistema hacía referencia a las singularidades que poseía cada sujeto, mientras que el microsistema hacía mención a la familia, el exosistema aludía a la comunidad en la que se encontraba sumergida la persona, y por último, el macrosistema se refería al entorno tanto político como cultural (Barudy y Dantagnan, 2005).

En este contexto, Masten, Best y Garmezy (1990; citado en Theis, 2003) establecieron en este terreno de resiliencia tres tipos de estudio: el primero de ellos se centraba en comprobar cómo el individuo, a pesar de los riesgos de su ambiente, se desarrollaba de forma positiva, el segundo giraba en torno a las capacidades que poseía el sujeto para afrontar situaciones de estrés y, el tercer campo, contenía en su base la idea de estudiar los traumas, el shock emocional (Theis, 2003).

En esta segunda etapa, cabe destacar a autores como Rutter y Grotberg. Esta última es de mención debido a que fue pionera en la idea de la dinámica de resiliencia, a raíz del estudio que llevó a cabo en el Proyecto Internacional de Resiliencia, al definir la capacidad resiliente como un conjunto de interacciones entre factores de diferentes categorías; soporte social “yo tengo”, habilidades “yo puedo” y fortaleza interna “yo soy y yo estoy” (Infante, 2002). La primera categoría “yo tengo” hacía alusión al apoyo que la persona consideraba que podía recibir, la segunda categoría “yo soy”, “yo estoy” hacía referencia a las fortalezas internas con las que contaba la persona, y el “yo puedo” que constituía la tercera categoría, giraba en torno a las habilidades que poseía el sujeto (Infante, 2002). Esta segunda fase destacó por el modelo de promoción, ya que apostaba por impulsar la potencialidad del ser humano en su bienestar y salud dejando relegada la visión sobre el daño producido en el individuo (Grotberg, 2002).

Como hemos expuesto anteriormente, los estudios que se han llevado a cabo en resiliencia han provocado un cambio en la idea que se tenía del ser humano, ya que el ideal de estudio centrado en los riesgos dio paso a un modelo de enfoque preventivo que hacía hincapié en los medios y la potencialidad que alberga en las personas en relación con su contexto (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2003). A pesar de este nuevo camino que se ha creado, existe una controversia en torno al modelo de prevención y de promoción entre los numerosos investigadores y agentes implicados en el campo (Grotberg, 2002), que trataremos de abordar en el siguiente apartado.

1.1.3 La resiliencia hoy

En la actualidad, el término resiliencia engloba diversos aspectos que requieren una acotación. De acuerdo con Lázaro (2009), los debates que envuelven al concepto son numerosos, así como a su funcionamiento y su puesta en práctica. Además, la resiliencia, como apunta Navarro (2003), ha sido la diana de estudio y trabajo, anterior incluso del interés de los investigadores, de muchos profesionales de ámbitos como la salud, la educación y la asistencia, lo que ha conducido a una amplitud de conocimiento.

En estas bases en las que se mueve el concepto encontramos controversia en torno al término de adaptación positiva, de si deben o no tener en cuenta variables internas de adaptación o tan sólo variables externas (Rutter, 2007).

Aunque dentro del amplio abanico de estudios en torno a la resiliencia, el enfoque de la prevención no era una prioridad, en los últimos años ha cobrado fuerza y se han ido abriendo nuevos caminos bajo la etiqueta de la promoción de la salud (Manciaux *et al.*, 2003).

La resiliencia ha ido adoptando un modelo de estudio cuyo eje era el bienestar, la potencialidad y las capacidades del propio individuo (Henderson y Milstein, 2008). Y es así como con el paso del tiempo se está convirtiendo en una propiedad de la salud mental, ya que se reconoce como un requisito necesario para la promoción de la salud y el bienestar humano (Grotberg, 2002).

A continuación expondremos algunos de los principales modelos de referencia en torno a la resiliencia así como los elementos que acompañan al término, definidos como factores resilientes.

1.1.3.1 Modelos de resiliencia

Dentro de los modelos de resiliencia vigentes en la actualidad, vamos a exponer tres de ellos. Planteamos estos modelos porque consideramos que son los que mejor agrupan y recogen los diversos aspectos que vamos a analizar en el presente estudio. Estos modelos interpretan de forma gráfica aspectos relacionados con la resiliencia, figurando los diferentes campos de intervención para construirla, reestablecerla o mantenerla. En primer lugar, exponemos el Modelo de Resiliencia, posteriormente la Construcción de una Casa y, por último, la Rueda de Resiliencia.

1.1.3.1.1 Modelo de Resiliencia

Comenzamos con El Modelo de la Resiliencia diagramado por Richardson, Neiger, Jenson y Kumpfer (1990; citado en Henderson y Milstein, 2008), nos plantea que cuando una persona sufre un acontecimiento adverso en su vida, se establece una relación entre los rasgos propios que posee y los propios del ambiente, que mitigan el impacto de dichas adversidades. Si el individuo cuenta con una protección eficaz, se ajustará a la dificultad y residirá en la franja del bienestar o incluso podrá producirse un avance superior a la zona de resiliencia como consecuencia de los mecanismos que ha fomentado durante la superación del riesgo. Sin embargo, si la persona no cuenta con una protección adecuada, se verá envuelta en un proceso de daño interno que con el

tiempo puede desembocar en procesos de adicción, de inadaptación, de desesperanza...etc. (ver figura 1).

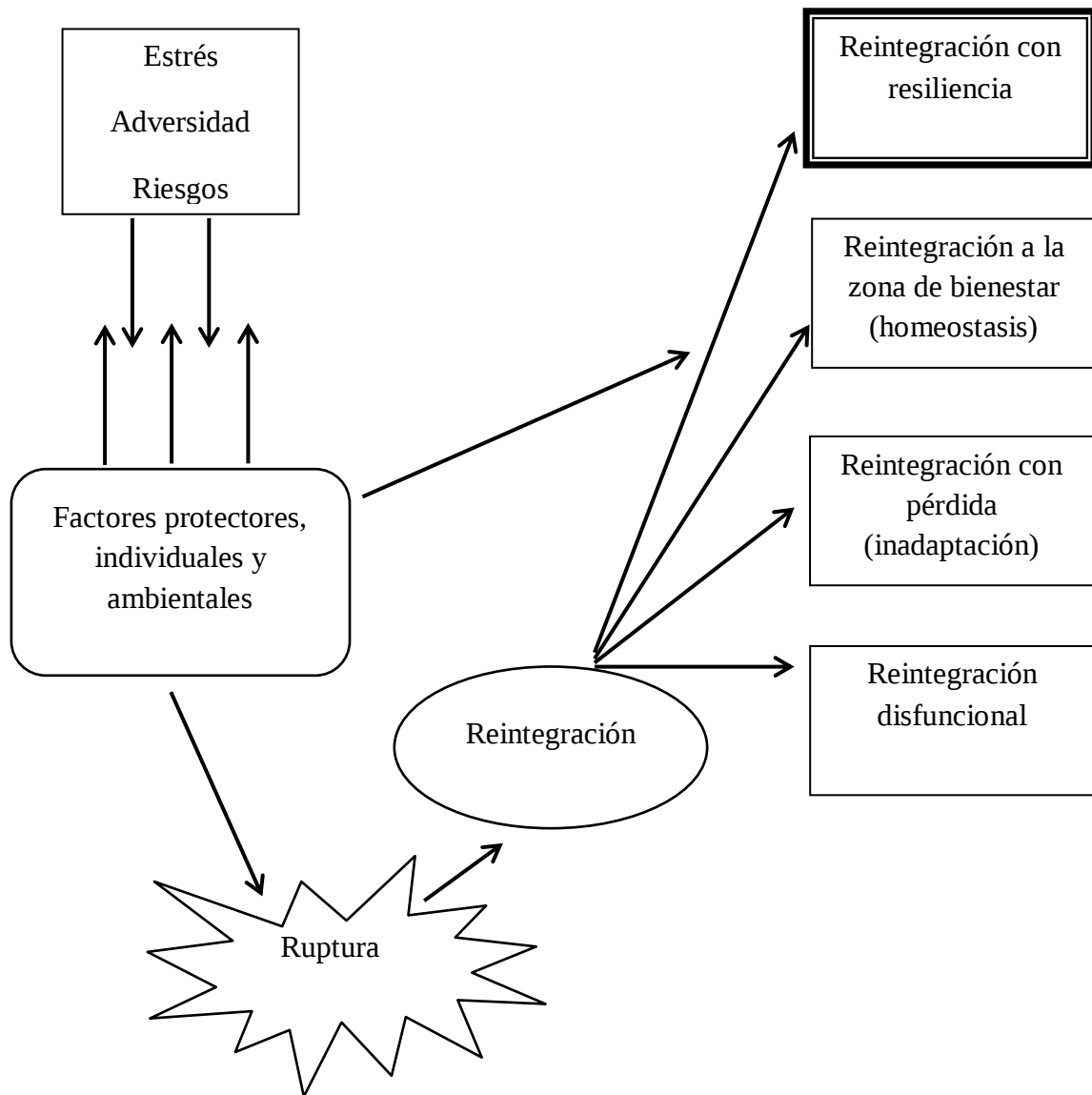


Figura 1. Modelo de Resiliencia. Tomado de Richardson, Neiger, Jenson y Kumpfer, 1990, página 25.

Dicho modelo nos proporciona dos ideas esenciales: por una parte, apunta a que la vivencia de riesgos y adversidades no significa que la persona directamente descienda a un proceso de caos y descontrol puesto que los desenlaces posibles son múltiples. Por otro lado, debido al riesgo vivido en un primer momento, la persona

puede desarrollar un resultado traumático pero esto no significa que con el paso del tiempo dicho resultado pueda mejorar (Henderson y Milstein, 2008).

1.1.3.1.2 Construcción de una casa

El modelo de Vanistendael y Lecomte (2002; citado en Muñoz y De Pedro, 2005) compara la construcción de la resiliencia con la de una casa. Se trata de un esquema que puede servir a todas las personas en el desarrollo de la resiliencia. Además, este modelo no solo invita a la construcción, ya que en ocasiones hay que construir, otras veces mantener y otras sin embargo, reparar. La casa está dividida en cuatro plantas y en cada una de ellas nos encontramos con habitaciones que albergan un terreno de intervención (ver figura 2).

La base de la casa, está formada por las necesidades básicas materiales que tiene la persona como son la alimentación y la salud. En los cimientos se hace referencia a las relaciones que se establecen con la familia, amigos, compañeros, pero en el corazón de este nivel nos encontramos con otro que es la aceptación de la propia persona. En la planta baja descubrimos una capacidad muy importante, la de dar sentido a la vida. Esto no recae solo en manos de la persona sino que puede ser accionado por su entorno, tanto personal como material. En el primer piso, hallamos tres habitaciones comunicadas entre sí, en una de las habitaciones nos encontramos con la autoestima y el optimismo, las aptitudes y las competencias ocupan otra de las habitaciones. Las aptitudes hacen referencia no solo a las cognitivas sino también a las de campo relacional, profesional y de supervivencia. En la siguiente habitación localizamos el sentido del humor, considerado ingrediente fundamental en las relaciones sociales.

Por último, el desván simboliza la apertura a otras experiencias que contribuyen en la construcción de la resiliencia (Vanistendael y Lecomte, 2002; citado en Muñoz y De Pedro, 2005).

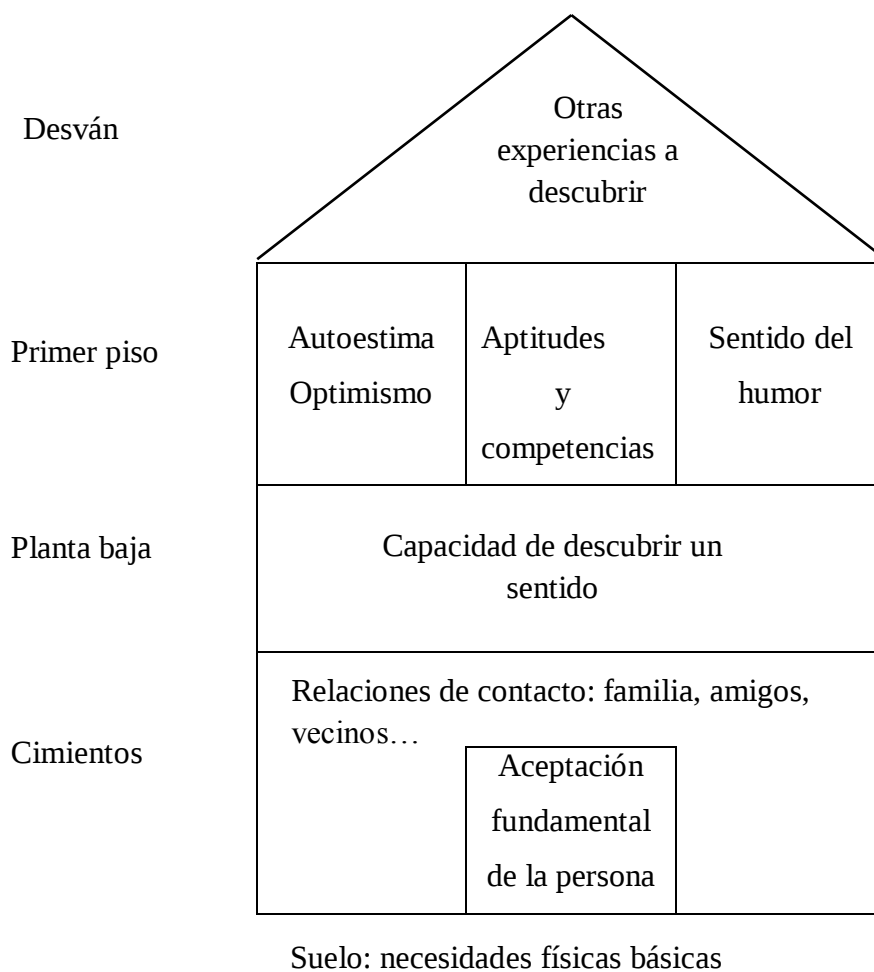


Figura 2. Adaptada de Vanistendael y Lecomte, 2002; citado en Muñoz y De Pedro, 2005, página 122.

1.1.3.1.3 Rueda de la Resiliencia

Otro de los modelos en la construcción de resiliencia es el propuesto por Henderson y Milstein (2008). Apuntan que la resiliencia puede desarrollarse a partir de seis factores constructores, los cuales se concentran en: enriquecer los vínculos, establecer límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y brindar oportunidades de participación significativa. Cabe destacar que estos factores son los que hacen que una persona responda a un perfil resiliente, por lo que es apto también para los alumnos (Henderson y Milstein, 2008).

A continuación desglosaremos cada apartado en la siguiente tabla (ver Tabla 2).

Tabla 2. Rueda de Resiliencia de Henderson y Milstein (2008), página 31.

Enriquecimiento de vínculos	Hay que evitar que el maestro sólo interactúe con su propio grupo de alumnos. Para ello se debe crear oportunidades de educación participativa, potenciar la colaboración de los docentes con las tareas de la escuela y el fomento de las relaciones entre ellos.
Establecer límites claros y firmes	La implantación de límites en los que el personal de la escuela puede obrar sin problema, dando cabida así al desarrollo y la innovación dentro de un marco fundado.
Enseñar habilidades para la vida	La docencia es una profesión en constante renovación, descubrimiento y adaptación. El centro debe ofrecer situaciones para el progreso y la perfección de la tarea docente, siendo los propios maestros quienes establezcan sus propias necesidades.
Brindar afecto y apoyo	Resulta gratificante y motivante para los maestros recibir muestras de afecto y apoyo con respecto a su labor docente, además del refuerzo de sus compañeros y del personal escolar.
Establecer y transmitir expectativas elevadas	Los maestros deben apostar por sus propias habilidades, marcándose retos a alcanzar, además de trabajar en equipo y colaborar en diversas tareas. Por otra parte hay que conseguir despojar a los docentes de la cantidad de cometidos que ejecutan y que no poseen conexión alguna con su labor.
Brindar oportunidades de participación significativa	Los docentes poseen un potencial que va mucho más allá de su ocupación, por ello debe potenciarse ocasiones para que aporten todas sus capacidades a la comunidad educativa, sirviendo así de aprendizaje para el resto.

Es a través del trabajo en este campo de resiliencia por el que podremos fomentar el bienestar entre los discentes, cumpliendo así uno de los objetivos de esta etapa tan importante como es la Educación Primaria, la consolidación en el alumno su evolución personal y su bienestar (LOE).

1.1.3.2 Factores relacionados con la resiliencia

Los componentes necesarios para que la persona lleve a cabo conductas resilientes son lo que denominamos como factores de resiliencia. Estos factores, a modo metafórico, no suponen “la panacea” para que el individuo adopte de forma inmediata comportamientos resilientes, porque se requiere de interacción y de acciones, es decir, un factor por sí sólo no posee el potencial para conducir a la resiliencia (Grotberg, 2002).

En la primera etapa de las investigaciones de resiliencia, la base principal en cuanto a los factores resilientes, era la identificación de factores de riesgo, pero este marco quedó relegado con la segunda fase en la que los estudios se centraban en los factores protectores que nos amparan ante el riesgo (Grotberg, 2002).

1.1.3.2.1 ¿Qué entendemos por factor de riesgo y de protección?

Entendemos por factores de riesgo los referidos a los aspectos que propician un daño a la persona, y a su salud física y emocional. Por otro lado, entendemos por factores protección a las cualidades y contextos en los que el individuo se desarrolla que mitigan el resultado de diversas adversidades que se le puedan presentar en la vida (Munist *et al.*, 1998).

Dentro de los factores de riesgo y de protección distinguimos los externos y los internos. Los primeros, son los que se producen fuera del propio sujeto, por ejemplo, la familia en la que se desarrolla o la escuela a la que asiste, y, los segundos, los factores internos, son aquellos que pertenecen al propio individuo, a su identidad y personalidad, tal como la capacidad cognitiva, los rasgos físicos del sujeto y los factores referentes al campo afectivo (Munist *et al.*, 1998). Según Rutter (1985), estos últimos factores hacen alusión a los dominios que modifican, mejoran o alteran la respuesta de las personas en contextos de adversidad.

El ambiente resulta clave en la capacidad de la persona para superar, rehacerse y salir fortalecido de las situaciones que se le presenten en la vida, porque, en primer lugar, los factores protectores que posee el sujeto son el producto resultante de diversas circunstancias del ambiente que provocan un fomento de estas capacidades. En segundo lugar, porque los acontecimientos ambientales de carácter inmediato que se dan, tras una situación de estrés o tensión, producen un equilibrio entre la inadaptación y la resiliencia, impulsando al individuo a actuar bajo ésta última (Henderson y Milstein, 2008).

Cabe mencionar que un conjunto de variables en una circunstancia u otra pueden configurarse como factor de protección o como factor de riesgo, como por ejemplo el logro escolar. El logro escolar, aunque es un hecho positivo, hay que plantearse cómo ha evolucionado y cómo ha transformado el camino en la vida de la persona y, de ahí, deducir si es un hecho positivo o no. Por ello, se apuntó a la necesidad de indagar, más que en los factores de riesgo y de protección, en los mecanismos de las situaciones y del desarrollo que muestren la manera en la que obran dichos factores (Rutter, 1990; citado en Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Hay que resaltar que cada persona, dependiendo del momento en el que se encuentre, puede percibir una misma vivencia de forma diversa, de acuerdo a su manera de ser. Del mismo modo, un factor, dependiendo de las condiciones que se estén dando y del propio sujeto, puede convertirse en factor de riesgo o de protección, por lo que su acción puede darse de forma antagónica (Manciaux *et al.*, 2003).

Comenzamos a desglosar los factores protectores que se encuentran en las investigaciones y la literatura del amplio campo de la resiliencia (ver figura 3). Posteriormente abordaremos los factores de riesgo.

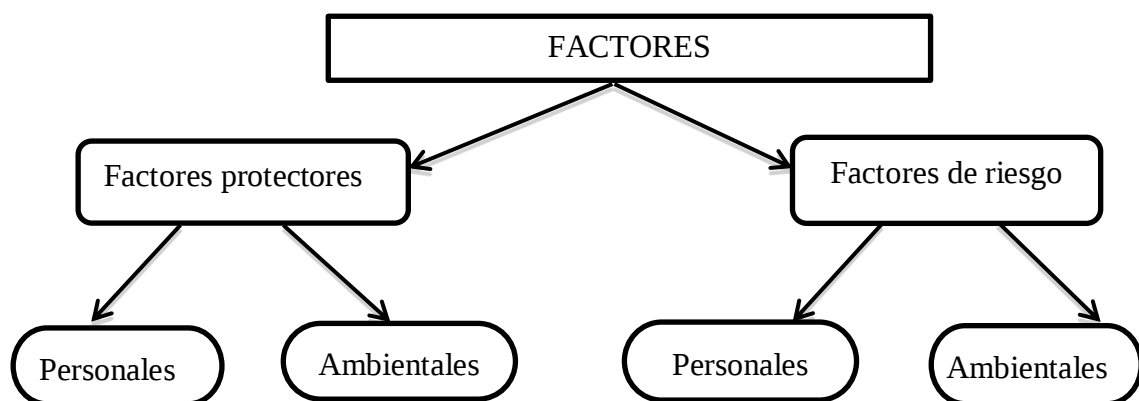


Figura 3. Esquema de factores protectores y factores de riesgo.

1.1.3.2.2 Factores protectores

Dentro de los factores protectores Rutter (1985), apunta que es importante diferenciar los factores protectores de las experiencias placenteras, ya que no se deben utilizar como sinónimos. Por ello establece unas distinciones entre ambos. En primer lugar hace mención a los diversos estudios sobre situaciones de estrés con animales y la relación con la fortaleza mostrada en situaciones similares posteriores. (Hennesy y Levine, 1979; Hunt, 1979; citado en Rutter, 1985). Las situaciones que no resultan agradables pueden reforzar a estas cuando se encuentren en situaciones semejantes, o al contrario, las situaciones que suponen para la persona una experiencia de estrés que actúan como factores de riesgo concienciando ante futuras situaciones estresantes (Rutter, 1985).

Por otro lado se apuntó que los factores protectores requieren de interacción, ya que los acontecimientos positivos se producen de forma inmediata, anteponiendo un resultado de habituación del individuo. Sin embargo, en cuanto a los factores de protección, los resultados de éstos se muestran después de la aparición de agentes de ansiedad o angustia, produciendo así en el sujeto una respuesta mucho más adaptativa de la que se creía. Por lo tanto, la interacción es un elemento fundamental que contienen los factores de protección (Wolkind y Rutter, 1985; citado en Rutter, 1985).

Por último, estableció que los factores protectores pueden constituir una habilidad o propiedad individual de la persona (Rutter, 1985).

A continuación vamos a analizar en primer lugar los factores protectores personales y los factores protectores del contexto.

- Factores protectores personales.

Dentro de los factores de protección nos encontramos con los individuales y los del contexto. Los factores protectores personales hacen referencia a la personalidad, a las capacidades y habilidades de la persona. A continuación mostramos la tabla que muestra los principales factores protectores individuales, así como los autores que los recogen (ver Tabla 3).

Tabla 3. Factores protectores personales.

AUTORES	FACTORES PROTECTORES PERSONALES
Grotberg, 2006; citado en Saavedra y Villalta, 2008.	Confianza en los demás
	Confianza en uno mismo
Henderson y Milstein, 2008.	Capacidad de entablar relaciones
Puerta de Klinkert, 2005.	Sentido del humor
	Capacidad de reírse de uno mismo
	Absurdez
	Competencia creativa
	Perspicacia
	Creencias religiosas
	Creatividad
Cyrulnik, 2002.	Fantasía
Barudy, 2005.	Autoconcepto
Scharf y Mayseless, 2009.	Liderazgo social
Rutter, 1987; citado en Steward y Sun, 2007.	Alta Autoestima
	Competencia social
Waxman, Gris y Padrón, 2003; citado en Morrison y Redding, 2007.	Competencia académica
	Sentido de propósito
Cicchetti y Rogosch, 1997; citado en Lázaro, 2009.	Capacidad para entablar relaciones (con sujetos fuera del ámbito familiar)
	Género:
Ferguson y Lynskey, 1996; citado en Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla, 1997.	Sexo femenino
	Perfiles resilientes distintos entre sujetos masculinos y femeninos

Saavedra y Villalta, 2008.	En la infancia: sexo femenino. En la adolescencia: sexo masculino
Steward y Sun, 2007.	Libertad del individuo
	Distanciamiento adaptativo
Munist <i>et al.</i> , 1998	Establecimiento de objetivos y motivación para alcanzarlos
	Capacidad de anticipación y coherencia

Como hemos podido ver, el compendio de elementos en lo referente a la dimensión personal del ser humano, es amplio y diverso, recogiendo todos los aspectos que contribuyen al bienestar de la persona y a su óptima evolución y que por lo tanto fomentan el desarrollo de la resiliencia. A continuación, pasamos a exponer los factores protectores del contexto.

- Factores protectores de contexto

Dentro de los factores protectores, la persona cuenta también con factores de protección que no dependen de él, sino que pertenecen al contexto en el que se ve sumergido. La siguiente tabla resumen (ver Tabla 4), muestra los diferentes factores protectores de contexto señalados por diversos autores.

Tabla 4. Factores protectores de contexto.

AUTORES	FACTORES PROTECTORES DE CONTEXTO
Barudy, 2005.	Vínculos afectivos; apego saludable, firme y seguro
	Experimentación
	Estimulación del contexto
	Comunicación
	Refuerzo y reconocimiento de los logros y triunfos
Martínez y Vásquez, 2006.	Tutores de resiliencia
Bolwlby, 1972;	Aceptación y acogida de los demás

citado en Barudy,
2005.

Rutter 1990; citado Vivencias escolares positivas
en Kotliarenco, Acontecimientos imparciales
Cáceres y
Fontecilla, 1997.

Sin duda, el apoyo del contexto resulta de vital importancia, ya que posee un rol importante en el desarrollo sano mental de la persona, debido a que opera sobre esta, proporcionándole condiciones y recursos determinados en su construcción resiliente.

Finalizado así los factores de protección, a continuación comenzaremos con el análisis de los factores de riesgo.

1.1.3.2.3 Factores de riesgo

En diversas situaciones, los acontecimientos incómodos y molestos llevan a fortificar al sujeto ante circunstancias semejantes pero, en otras situaciones que conllevan estrés, de forma antagónica, éstas obran como factores de riesgo lo que conduce al sujeto a una concienciación y sensibilización, ante futuros acontecimientos estresantes (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Hawkins, Catalano y Miller (1992; citado en Henderson y Milstein, 2008) llevaron a cabo numerosos estudios sobre factores de riesgo y protección. Como resultado de estos estudios dedujeron que todo el catálogo existente sobre el ámbito del riesgo conducía hacia un conjunto de habilidades que fomentaban la resiliencia en los sujetos, y estas habilidades eran: desarrollar vínculos entre los sujetos, establecer unas normas precisas y aleccionar en destrezas para la vida.

- Factores de riesgo personales

Cabe prestar atención que algunos factores de riesgo que incluimos a nivel de individuo están muy influenciadas por el contexto (Haskett, Nears, Sabourin y McPherson, 2006; citado en Lázaro, 2009). La tabla que presentamos a continuación (ver Tabla 5) recoge algunos de los factores de riesgo personales.

Tabla 5. Factores de riesgo personales.

AUTORES	FACTORES DE RIESGO PERSONALES
Theis, 2003.	Enfermedad grave Insuficiencia física Vivencia de catástrofes naturales Sufrimiento de amenazas, guerras y muertes
Barudy, 2005.	Sufrimiento de malos tratos; comportamientos destructivos, desorden en sus relaciones, capacidad de razonamiento, conflictos de identidad, alteraciones en autoestima.
Barudy, 1998.	Vivencia malos tratos: trastornos de socialización, en las relaciones afectivas y en el apego.
	Falta vías de comunicación de necesidades, capacidades.
Puerta de Klinkert, 2005.	Escaso reconocimiento del entorno Falta de oportunidades en la evolución de capacidades y habilidades Frustración del no éxito Temprano abandono escolar

Como vemos los factores de riesgo individuales pueden ser diversos sin olvidar, como hemos comentado anteriormente, que muchos de ellos se encuentran relacionados con el propio contexto.

A continuación pasamos a tratar el último grupo de factores de riesgo, los del contexto.

- Factores de riesgo de contexto

Como ya hemos indicado anteriormente, algunos de los elementos que provocan en la persona un daño y dificultan el bienestar son los factores de riesgo. Después de mostrar los factores de riesgo personales, nos vamos a centrar en los del contexto (ver Tabla 6).

Tabla 6. Factores de riesgo de contexto.

AUTORES	FACTORES DE RIESGO DE CONTEXTO
Theis, 2003.	Ausencia de uno de los progenitores Maltrato físico Violencia en el núcleo familiar Nivel sociocultural bajo
Newman, 2002; citado en Johnson, 2008.	Relación familiar continúa basada en la violencia o maltrato.
Munist <i>et al.</i> , 1998.	Pobreza; alimentación inapropiada, situación precaria del hogar
De Dios, 2006.	Pobreza emocional
Puerta de Klinkert, 2005.	Red de apoyos del entorno; familiar, laboral...

Son numerosos los factores que se han identificado en las investigaciones llevadas a cabo en el campo de resiliencia, aunque en ocasiones dentro de este conjunto surgen dudas en lo referente a la clasificación de los factores en las diferentes categorías establecidas, ya que se encuentran comunicados unos con otros, con unos puentes de unión difusos.

Después de esta exposición sobre los factores de protección y de riesgo, tanto personales como del entorno, vamos a dar respuesta a una cuestión fundamental de nuestro estudio: ¿Por qué es necesario trabajar la resiliencia?

1.1.4 ¿Por qué es necesario trabajar la resiliencia?

En la actualidad estamos viviendo los resultados de la situación política y la globalización económica, que se traducen en pobreza, exclusión de diversos grupos sociales, violencia, adicciones...etc. Un conjunto de estados que salpican y dejan huella en las generaciones debido al desgaste personal, familiar y social (Melillo, 2002).

Por ello en la humanidad actual la resistencia se ha convertido en un requisito fundamental debido a la época inestable en la que vivimos. Hoy en día se necesita ser mucho más resistente que en épocas pasadas, para poder vivir con calidad de vida

(Siebert, 2007). La permanencia de nuestra especie humana, se debe a que todos nos sentimos parte de una extensa red social en la que cada uno de nosotros somos encargados del resto (Aron, 2005; citado en Barudy y Dantagnan, 2005). Para que el ser humano pueda permanecer con vida y de forma saludable, requiere de una necesidad primordial, que sea bien tratado, además de atender y permitir ser atendido (Barudy y Dantagnan, 2005).

La actual situación que acabamos de exponer se traduce en diversos problemas sociales, familiares, etc, y que a continuación exponemos de forma breve y que reflejan la necesidad de crear contextos de bienestar.

Una de las situaciones que está azotando a nuestro país es la pobreza. La población infantil es la más perjudicada por la actual crisis económica, además de los altos porcentajes de las familias españolas que subsisten sin recursos, un 26,1% (UNICEF, 2013). En lo referente a la pobreza, no nos referimos solo a la monetaria, sino a las familias en desempleo que sufren vulnerabilidad social, exclusión, limitación cultural, bajos ingresos (Cortés, 2006; Linares, 1997; Rozas, 1999; citado en Oros y Vargas, 2012).

Otro aspecto que destacamos es la violencia. Un importante porcentaje de niños la sufre en diferentes contextos; familiar, social o institucional (Barudy, 2009). No se debe olvidar que dichos contextos resultan esenciales para el desarrollo de los niños, porque les proporciona situaciones de protección, ya que sin ellas el desarrollo óptimo y el bienestar de la persona se deteriora (Muñoz y De Pedro, 2005).

Después de este breve análisis mencionamos a Schaffer (1994), que sostiene un camino optimista ante todo ello. Por un lado, destaca que a pesar de las diferencias socioeconómicas, las personas sufren un desarrollo psicológico sano si las relaciones que se dan en sus contextos, en sus relaciones interpersonales, son satisfactorias. Por lo que las diferencias sociales, económicas, se difunden a partir del comportamiento y del patrón que rige sus relaciones interpersonales. Un ejemplo de ello nos lo muestra la película “La vida es bella” de Roberto Benigni, producida en 1998, que muestra cómo unos padres transforman una tragedia a su hijo, transmitiéndole a éste naturalidad y calma con su actitud.

Por otro lado, al respecto de la violencia familiar Schaffer (1994) sostiene, de nuevo, como eje principal la importancia de las relaciones interpersonales, y no la

estructura familiar de cada persona. Además mantiene que este factor, de violencia familiar, es el que mayor daño provoca en la salud mental de las personas. Las disputas familiares son perjudiciales para el niño debido a su dilatación en el tiempo, generando así una continuación de estrés que se configura como ingrediente determinante en el futuro.

De modo concreto, hemos presentado algunas situaciones que se dan en la actualidad y por lo que necesitamos colaborar en la construcción de una humanidad mucho más feliz, sana, fraternal y solidaria (Barudy y Dantagnan, 2005). Ayudando, así, a que las personas sean más resistentes y afronten los tiempos actuales (Siebert, 2007). Estos datos expuestos suponen factores de riesgo en la resiliencia, tal y como apunta Simpson (2011) y se clasifican en tres grupos: biológicos, psicológicos y sociales. Los factores de riesgo biológicos hacen referencia a las anomalías de las personas en lo referente al cuerpo, como la desnutrición, la falta de higiene, adicciones que suponen consecuencias físicas graves o enfermedades infecciosas.

Los factores psicológicos, por su parte, son las causas que se relacionan con el campo psicológico de las personas, personalidad afectiva, emocional...

Y, por último, los factores sociales hacen mención a todos los problemas que envuelven al ser humano como ser social, como los problemas culturales, políticos, económicos, la pobreza o las inseguridades.

Reside aquí la importancia de emplear la resiliencia en tareas del ámbito de la salud, de la educación, y de lo social, trabajados desde todas las edades, junto con la familia y la sociedad, para conseguir fomentar la resiliencia (Melillo, 2002). El trabajo de resiliencia es fundamental para distanciar el pasado, transformar la angustia y el daño de la circunstancia con tintes placenteros y gratificantes (Cyrulnik, 2002). Este trabajo no es complicado cuando se encuentra en un contexto que le proporciona seguridad (Cyrulnik, 2009).

Por todo lo analizado en el presente punto, es imprescindible llevar cabo una actuación de prevención y de promoción de bienestar. Para ello, se debe trabajar desde todos los niveles, el nivel nacional, estatal y local desde el ámbito de la salud, el bienestar y también el educativo (Zubrick, Silburn, Burton y Blair, 2000). La resiliencia hay que tenerla en cuenta como proceso, en el que el medio tiene protagonismo, y dentro de ese medio se encuentra la escuela (Simpson, 2011).

Es aquí donde reside la base fundamental de nuestro estudio, la promoción de resiliencia centrado en el contexto educativo.

1.1.5 Contexto educativo y resiliencia

Dentro de este punto de contexto educativo y resiliencia, analizamos diversos aspectos. Comenzamos por las poblaciones de estudios de resiliencia en la que nos centraremos en la población infantil. Después, mostraremos la escuela en relación con la resiliencia y la etapa de educación primaria como etapa fundamental en la construcción de personas resilientes.

1.1.5.1 Poblaciones de estudio

Dentro del amplio abanico de investigaciones realizadas en el campo resiliente hay que destacar las diversas poblaciones de estudio sobre las que se han realizado.

Comenzamos con la población adulta y destacamos la dificultad de estudiar con la misma por dos aspectos. El primero de ellos por la permanencia en el tiempo de una conducta resiliente, ya que puede manifestarse, permanecer y fortalecerse, pero también puede desmoronarse al vivir experiencias traumáticas que superan a la persona en resistencia. El segundo aspecto se refiere a si la persona que ha vivido en un contexto pacífico, halla en su interior los recursos necesarios para afrontar un trauma muy grave (Manciaux, 2003).

También ha sido objeto de investigaciones la población adolescente, de hecho esta población ha sido objeto de estudio de la mayor parte de trabajos. Esto se debe a que se trata de una etapa importante debido a la evolución que se produce de la etapa de infantil a la adultez. Esta transformación se traduce en grandes cambios como crecimiento intelectual, emancipación emocional, construcción de la personalidad y autonomía (Coleman y Hendry, 2003).

La infancia ha constituido una población objeto de estudio, pero desde la perspectiva de la adversidad y el riesgo (Infante, 2002), en situaciones de violencia, contextos de riesgo, malos tratos, desestructuración familiar (Manciaux *et al.*, 2003). El campo de las emociones ha adquirido un gran protagonismo y ha aumentado su repercusión, pero con respecto a esta población de estudio siempre se han desarrollado bajo el eje de lo anómalo, pues son escasos los estudios que se centran en las emociones

de la vida cotidiana de los niños en las escuelas (Harden, 2012). En este campo desarrollamos el presente estudio.

A continuación, vamos a analizar las características de la población de estudio de la infancia, ya que nuestra investigación se centra en ella.

1.1.5.2 Infancia y resiliencia

Como hemos comentado anteriormente, la etapa de la infancia ha sido objeto de numerosos estudios centrados desde la perspectiva del riesgo (Infante, 2002). Pero se le ha otorgado una escasa atención al campo de las emociones en los niños, pues las investigaciones se centraban principalmente en una evolución y un desarrollo deficiente (Harden, 2012). Sin embargo, nuestro estudio está encaminado en dirección opuesta ya que investigamos desde la promoción del bienestar de la resiliencia. Para ello es fundamental conocer el desarrollo evolutivo de la población infantil y conocer las capacidades y los dominios que van adquiriendo. De esta forma, logramos que nuestras intervenciones les proporcione recursos, habilidades y una construcción sólida de las bases sobre las que descansará su desarrollo (Masten y Gewirtz, 2010).

Dentro de esta etapa infantil, el desarrollo emocional y social resulta fundamental dentro de la evolución de la persona. No es hasta los 6 años, aproximadamente, cuando alcanzan las habilidades necesarias cognoscitivas para llevar a cabo la regulación de las emociones, experimentan un mejor entendimiento de las causas y los efectos de las emociones, además la conducta empática es más habitual. En el tramo de los 6 años a los 12 las emociones autoconscientes están más relacionadas con las conductas correctas, además las estrategias de autorregulación se diferencian e incrementan en complejidad. Además, la empatía se refuerza aún más (López, 2008).

Con respecto a la dimensión social, en el periodo de 6 a 8 años de edad aceptan que otras personas tengan puntos de vista diferentes a los que ellos tienen, pero consideran que se debe porque los sujetos han recibido distinta información. Esto se modifica en torno a los 8-10 años en los que aceptan la diversidad de perspectivas aun recibiendo la misma información, además, son capaces de anteponerse a las reacciones de la otra persona ante su comportamiento. En el rango de 10 a 12 años el niño reflexiona de forma paralela sobre sus puntos de vista y los de la otra persona y desde los 12 años en adelante el niño conduce sus esfuerzos por entender el punto de vista del

otro (López, 2008). Señalar también que alrededor de los 6 años aparecen habilidades para el autocontrol y la autoestima y tiene su raíz en las habilidades académicas, físicas y sociales. Es a partir de los 11 años de edad cuando la autoestima se ve reforzada por las amistades, la atracción romántica la competencia laboral. Además, se logra identidad, y las actitudes prejuiciosas se disminuyen o se incrementan dependiendo del influjo social (López, 2008).

Sin duda, estos elementos que hemos presentado, y que resultan básicos para el desarrollo humano, suponen la clave también en el desarrollo resiliente porque han de ser tenidos en cuenta desde todos los ámbitos e instituciones desde las que se trabaje la resiliencia.

1.1.5.3 Escuela y resiliencia

Para poder crear contextos de relaciones honestas, humanas y sensibles en el que el desarrollo de las personas sea saludable, Barudy (2005) señala que se requiere de diversos factores que están implicados en dicho proceso (ver figura 4). Refleja que el bienestar de los niños va más allá de la propia responsabilidad de los progenitores y del contexto familiar, y que es también compromiso de la comunidad. Ésta debe asegurar que estén cubiertas las necesidades de los niños, de velar por el cumplimiento de los derechos, además de fomentar, ayudar y restablecer las actuaciones de los progenitores (Barudy, 2005). Porque debemos de tener presente que el bienestar de nuestras futuras generaciones no se debe a un hecho fortuito, sino que es el resultado de toda una sociedad comprometida. Es por ello que la sociedad adulta tiene la obligación de proporcionar a los niños las bases necesarias para su construcción resiliente (Muñoz y De Pedro, 2005).

$$B.T. = \frac{\text{Recursos comunitarios} \quad \text{Competencias parentales}}{\text{Factores contextuales} \quad \text{Necesidades infantiles}} \quad \text{Resiliencia}$$

Figura 4. Proceso de los buenos tratos infanto-juveniles. Tomado de Barudy 2009.

Recordamos el estudio longitudinal de Werner y Smith en 1955 (mencionado en la primera parte) para destacar dos elementos protectores que fomentaron la

resistencia ante las adversidades a las que se estaban expuestos los jóvenes resilientes y que se identificaron en la investigación: los docentes y la escuela (Werner y Smith, 1992; citado en Henderson y Milstein, 2008). Además, entre los estudios llevados a cabo con los menores resilientes estos apuntaban que la escuela era un lugar al que acudían felices, otorgándole un papel relevante, como el de *“hogar fuera del hogar”* (Werner, 1990; citado en Henderson y Milstein, 2008). Se revela que la escuela ocupa un segundo puesto, después del contexto familiar, en el que los menores perciben y ensayan situaciones y circunstancias que fomentan su resiliencia (Henderson y Milstein, 2008).

La educación posee un papel revelador y nuclear para el trabajo de la capacidad de resistencia y superación durante la infancia. La escuela fomenta la construcción de un camino óptimo en las personas para su desarrollo e inclusión en la comunidad de la manera más adecuada y beneficiosa para su satisfacción y prosperidad (Melillo, 2002).

El balance de diversos estudios sobre la función que ejerce la escuela sobre la promoción de salud ha sido exitoso (Green, Howes, Waters, Maher y Oberklaid, 2005). Por ello, se apunta a la escuela como un excelente lugar desde el que realizar actuaciones eficientes y capaces con los niños, antes de que estos manifiesten algún tipo de trastorno (National Research Council and Institute of Medicine, 2009; citado en Ahlen, Breitholtz, Barrett y Gallego, 2012). Estas actuaciones eficientes hacen referencia a programas que se integran en el propio currículo y que llevan consigo un trabajo prolongado y explícito que incluye el trabajo tanto con los estudiantes como con el personal docente, en lo referente al desarrollo de las habilidades de la salud mental.

Se ha demostrado que la eficacia de las intervenciones únicas es nula, así como las actuaciones esporádicas. Éstas solo resultan útiles a la hora de solventar algún problema leve. Sin embargo para obtener realmente resultados beneficiosos se necesita la totalidad del tiempo, además del comienzo en edades tempranas (Weare y Nind, 2010). Pero también es imprescindible que los profesionales de la educación usen las técnicas y estrategias establecidas por consenso (Simpson, 2011), y se decidan a actuar, a dar ese primer paso, para iniciarse en el trabajo resiliente (Forés y Grané, 2012).

Tal y como apuntan Forés y Grané (2012), la escuela contiene en sí misma los componentes fundamentales para convertirse en el núcleo de trabajo resiliente, tanto a

nivel personal, como a nivel comunitario. Esto se debe a que la escuela se traduce en un contexto de socialización, aprendizaje y adquisición de capacidades y habilidades.

Está claro que la resiliencia supone un profundo cambio de paradigma. Esta transformación pasa de unas fuertes bases arraigadas en las necesidades y el riesgo, y que en el contexto educativo se traducen en obstáculos, problemas, fracasos, etiquetas... Hacia un paradigma basado en confianza, en la potencialidad del ser humano, en el trabajo y la fortaleza de las capacidades de las personas (Simpson, 2011). Este cambio de mirada es esencial en nuestra propuesta. Una mirada cargada de confianza, optimismo y positivismo, pues sólo con ese cambio se comienza el trabajo resiliente. Cuando dicha transformación no se produce la labor resiliente se resume a un conjunto de métodos y técnicas que carecen de sentido y no conducen hacia ninguna meta (Forés y Grané, 2012).

1.1.5.4 Situación actual de la institución educativa

Cabe destacar la transcendencia que posee en los niños la enseñanza obligatoria en lo que respecta a su crecimiento y capacidad de socialización. La escuela se configura como el espacio en el que cubrir sus necesidades tanto del campo cognitivo, como del emocional y del social por lo que adquiere una gran importancia (De Dios, 2006).

Pero en la actualidad lo emocional y lo social queda apartado en el alegato de moda que apunta a que la educación que se imparte en escuelas y universidades debe responder a las demandas de las empresas, es el discurso presente de nuestros días (Díez, 2010). De forma progresiva, el ámbito privado va comiendo terreno a la educación pública. Numerosos colegios de carácter público pasan a ser administrados por empresas privadas. Se está despojando a la educación de la importancia que posee realmente, debido a que su imagen se ha diluido como derecho de todos, pasando a convertirse en un servicio a la comunidad. Así es como quedó reflejado en el Tratado de la Constitución Europea, cuando el campo educativo se trasladó a los Servicios Económicos de Interés General. Estos centros de carácter privado luchan por unos resultados y un aspecto extraordinario, trabajando académicamente en la línea del mundo laboral (Díez, 2010). Que la escuela tenga un vínculo con el mercado laboral es algo comprensible pero cuando el funcionamiento de ésta se dirige únicamente a

preparar al alumnado como mano de obra para las empresas, dejando éste objetivo como el primordial en el trabajo académico, no es comprensible. Es por ello que el ámbito de lo social y ético donde se ven inmersos los valores, las creencias, etc. queda relegado, además de la privación de los agentes que conforman la comunidad educativa en la colaboración y gestión de la escuela (Díez, 2010).

Hoy en día, las escuelas se encuentran en el punto de todos los juicios, debido a los datos que se arrojan sobre diferentes aspectos como son el grado de conflictos existente, el fracaso escolar de un alto porcentaje de estudiantes, etc. Esto otorga una imagen de la escuela como fracaso absoluto, al no contrarrestar y no proporcionar las soluciones ante las adversidades y los riesgos que se dan en los ambientes familiares, sociales y culturales de los discentes (De Dios, 2006).

Los docentes apuntan a que esta situación se debe por los problemas sociales que han ido surgiendo, como pueden ser, adicciones a la droga, separaciones, violencia, etc. Y es por ello, que enfrentarse a estas críticas provoca en las escuelas una grieta en cuanto a respaldo, comprensión y satisfacción por parte de la comunidad. Como consecuencia se origina un clima de no cooperación, relegando a la idea de comunidad escolar formada por todos y dando paso a una controversia entre unos y otros, escuela y sociedad. Se le suma también, las presiones cada vez más notables para que la escuela con menos recursos consiga más (Henderson y Milstein, 2008).

Tal y como apunta Noddings (2003) el ámbito de la educación se ve recortado siempre que las circunstancias económicas no son buenas. Esto se debe al eje sobre el que se sostiene la creencia de que es la educación la que tira de la economía de un país, cuando realmente lo que sucede es lo contrario, una buena economía produce una educación de calidad (Noddings, 2003). Dichos recortes producen dificultades en aspectos como la creación de ambientes basados en la afectividad y el apoyo debido al tamaño de las escuelas, ya que en una escuela de grandes dimensiones complica a los docentes el acercamiento y el seguimiento individualizado del desarrollo de los alumnos (Henderson y Milstein, 2008).

Esto provoca que en las escuelas grandes los discentes se encuentren alejados de sus profesores y no sean éstos a los que acudan cuando necesiten ayuda, debido a la escasez de confianza. Sin embargo, en las clases que son más pequeñas, se generan una mayor relación de escucha, ayuda y cooperación (Jhonson, 2008). Se hace necesaria una

relación entre alumno y profesor bajo la etiqueta de calidad, pues esto influye de forma directa en las consecuencias de carácter psicológico y social del estudiante (Murray, 2010). Y estas relaciones de afectividad y cuidado son uno de los requisitos indispensables en una comunidad cuya prioridad se centra en dar soluciones ante las necesidades que poseen las personas (Noddings, 2003).

Estos factores expuestos provocan, tal y como hemos comentado anteriormente, que la escuela se encuentre bajo juicios y presiones, y además afectan de forma negativa y obstaculizan el trabajo resiliente. La resiliencia puede verse afectada por la desmotivación de los profesores, la falta de medios o la falta de recursos y personal en lo referente a la atención a la diversidad. Un ingrediente fundamental es el trabajo en común, para sobreponerse así a todos los retos presentes dentro y fuera del marco escolar (Forés y Grané, 2012).

A continuación vamos a realizar un análisis sobre la resiliencia en la etapa de educación primaria, por ser la etapa en la que se desarrolla la presente investigación.

1.1.5.5 Resiliencia en la etapa de educación primaria

Está claro que el surgimiento del término resiliencia ha suscitado un cambio de mirada, focalizada hacia el potencial humano y concienciando a la sociedad de su responsabilidad. Ante esta responsabilidad debe dar respuesta, entre otras, la institución educativa, tal y como hemos señalado en apartados anteriores, pues la escuela posee el potencial de transformar la vida de los niños con el trabajo resiliente (López, 2010).

Además, los centros educativos se sitúan en un segundo puesto, después del ámbito familiar como contexto más favorable para la construcción de resiliencia (Henderson y Milstein, 2008). Las escuelas constituyen un aspecto clave en el desarrollo madurativo de los discentes, ya que influye en su evolución, debido a que desde edades muy tempranas pasan gran parte del día en las escuelas, por lo que se debe responder a las necesidades de los alumnos (Russo y Boman, 2007).

La etapa de la educación primaria se trata de una etapa fundamental para la construcción de resiliencia, puesto que en esta etapa es en la que se manifiestan modelos de protección y se configuran los ejes de la competencia que resultan esenciales en la evolución (Masten y Gewirtz, 2010). Esta fase también resulta transcendental para que se garantice a los niños la adquisición de los recursos y el cuidado necesario que

desemboquen en mecanismos de adaptación y de relación en su vida (Masten y Gewirtz, 2010). En la construcción de resiliencia es necesario que la persona se encuentre sumergida en un contexto que le proporcione seguridad (Cyrulnik, 2009).

Si durante el crecimiento y desarrollo de la persona, la promoción de la capacidad de rehacerse y sobreponerse es constante, es muy factible que se adapte de forma positiva durante su vida. Es por ello que la escuela, y concretamente la etapa de primaria, constituye el inicio más propicio en el camino del trabajo resiliente, ya que comienza en una fase temprana y se prolonga durante los años académicos del alumno. De esta forma, el cometido está presente durante un largo periodo de tiempo (Simpson, 2011).

Cabe apuntar que una de las principales actuaciones en la prevención de la salud mental es precisamente el desarrollo de habilidades en la promoción de la salud, entre otros, en la etapa infantil. Esta promoción temprana resulta imprescindible para conseguir un desarrollo óptimo y una calidad de vida (Zubrick *et al.*, 2000). Además, (Kessler *et al.*, 2005) encontraron que las personas adultas que habían sufrido algún trastorno de ansiedad revelaron el inicio de estos trastornos en la infancia, antes de los once años de edad.

El trabajo en el campo de lo emocional, en el incremento de la resistencia, con los niños propicia que no se den consecuencias negativas de la ansiedad, como puede ser la depresión (Ahlen *et al.*, 2012).

Lo que está claro es que no se puede fortalecer la capacidad de resistencia y superación sin un entorno resiliente (Ehrensaft y Tousignant, 2003). Cada cultura adopta el trauma bajo distintos tintes, existen culturas en las que el trauma vivido lo convierte en una lesión inmoral y despreciable y por el contrario existen otras en las que la propia cultura lo adopta como un hecho valiente (Cyrulnik, 2002). En algunas culturas las personas que han sufrido algún tipo de trauma no deben manifestarlo, ni exteriorizarlo, sino que deben retenerlo en su interior, silenciándolo ante los demás. (Cyrulnik, 2009).

Una vez analizada la situación de la escuela en la actualidad, así como la importancia del trabajo resiliente en la misma, vamos a centrarnos en el docente, una figura esencial en la institución educativa, una figura eje en el trabajo resiliente. Comenzaremos con el malestar generalizado que existe hoy en día entre los

profesionales de la educación y la institución educativa y, posteriormente, analizaremos la formación de los mismos, para comprobar sobre qué ejes descansa el trabajo resiliente.

1.1.6 Docentes: figura clave en el trabajo resiliente en las escuelas

Dentro de la resiliencia en el contexto educativo, donde se desarrolla el presente estudio. Como bien sabemos el bienestar de los alumnos conlleva un trabajo por parte de toda la sociedad, incluida la escuela. Dentro de la institución educativa la figura del docente es esencial, pues es el agente activo del mismo. Consecuentemente tiene también un papel imprescindible en el trabajo resiliente en la escuela, pues debemos tener en cuenta que para crear alumnos resilientes es necesario que los docentes sean resilientes también (Henderson y Milstein, 2008). Consideramos que el educador contiene en sus manos infinitas posibilidades de trabajo resiliente con sus alumnos (Simpson, 2011). Por ello, en este punto nos centramos en la figura docente, analizando el malestar existente dentro del sistema educativo, así como su formación y su papel como agente promotor de resiliencia.

1.1.6.1 Malestar docente

De los estudios realizados en el campo de la resiliencia en el ámbito educativo se refleja que el papel y la situación de los docentes no es una situación idílica, exenta de inquietudes y malestar. Nos centraremos en la etapa de educación primaria y analizaremos algunas de las situaciones que se dan entre el colectivo y la institución educativa que conduce a esta situación de desazón.

En este sentido, existe un malestar generalizado entre los docentes de primaria, que se suma a los aspectos mencionados anteriormente en dónde analizábamos la situación actual de las escuelas. Pero consideramos esencial integrar aquí también el ambiente de tinte afligido y de disgusto del personal docente por las condiciones internas de su trabajo. Las circunstancias en las que se desenvuelve su labor educativa resulta en mayor grado de estrés que años atrás, entre otros aspectos podemos destacar el cambio de posición que han adoptado los padres de los alumnos, representando anteriormente un apoyo a la docencia, a la autoridad de ésta, y ahora se sitúa en una postura de amparo con los hijos. Además, las tareas administrativas que deben llevar a

cabo fuera del aula se han multiplicado, todo ello da como resultado la actuación de docentes con una sobrecarga que trae consigo un agotamiento emocional. Este cansancio puede contaminar la labor docente en un trabajo continuo bajo la sombra del estrés lo que conlleva a que, ellos mismo en su profesión, se sientan poco realizados y motivados con una baja moral. Todo ello correlaciona con el riesgo de marcar una distancia con sus alumnos que les conduce a considerarlos como meros objetos y no como sujetos en pleno crecimiento y progreso (Lambert, McCarthy, O'Donnell y Wang, 2009).

La conexión de todos estos factores supone una amenaza que se traduce en que los estudiantes apenas perciben en su aula un sentido de colectividad, no sienten que los docentes se preocupen por ellos, no perciben que sus pensamientos e ideas sean valorados ni tomados como importantes. Estas situaciones están relacionadas con la no confianza de los discentes con sus profesores, el no disfrute de actividades que resulten retos para ellos y la resolución de problemas que surgen no se da por la vía de la honestidad, sino por el camino del uso de la fuerza (Dalton y Watson; citado en Bagdi y Vacca, 2005). Todo ello se hace más visible en los docentes de edad avanzada, que constituyen en nuestros días e mayor porcentaje de personal escolar (Henderson y Milstein, 2008). A lo expuesto anteriormente se le añade el reto de que a diferencia de años atrás, cuando los estudiantes eran prácticamente de un mismo nivel tanto social como económico, no existía tanta diversidad en comparación al alumnado que hace presencia en nuestras aulas hoy en día, que procede de diferentes contextos socioeconómicos (Henderson y Milstein, 2008).

Por otro lado, la unión de todos esos factores expuestos impregnan en lo personal a los profesores. La impotencia, la desilusión... se conecta con el peligro del dominio del pensamiento de “no poder”; la carencia de ver oportunidades y de mantener la esperanza en un futuro más optimista. La conciencia de que la transformación eficaz y verdadera se puede lograr otorga un gran potencial que conduce a esos cambios deseados. Sólo de esa forma, en toda la comunidad educativa, se inicia un camino seguro, impregnado de confianza y convencimiento de que el futuro se puede transformar, pero sin esa confianza, la educación queda despojada de sentido alguno. Por lo tanto el pensamiento optimista de “saber que se puede” otorga la perspectiva de que somos piezas clave en la transformación real y verdadera (Simpson, 2011).

Es fundamental que los docentes se sientan valorados pues este factor supone un vínculo necesario para que su aptitud se fortalezca en la escuela, además de destacar el papel relevante que posee la docencia en la sociedad (Muñoz y De Pedro, 2005).

Parece finalmente que son numerosos los aspectos que empañan la relación idílica entre el docente y la escuela. Todos estos factores se encuentran conectados con el peligro y el riesgo en su labor docente.

1.1.6.2 Formación docente

Uno de los elementos básicos a tener en cuenta en relación con el malestar docente y también con el posible desarrollo de escuelas resilientes es la formación de los profesionales de la educación, que pasaremos a analizar a continuación destacando diversos aspectos.

En primer lugar, para que el trabajo socioemocional sea eficaz, se necesita una reforma en las políticas y en la praxis formativa. El actual modelo de formación está impregnado en un proceso de ley de reproducción en la forma de enseñar, de meros cursos en donde el docente parece encontrar la fuente de inspiración. Esto relega un campo importante de actuación como son los procesos de búsqueda, la colaboración de todos los docentes, los proyectos enlazados con el propio contexto (Imbernón, 2007).

Dentro de esta formación del profesorado estimamos como necesarias las actitudes tanto cognoscitivas, afectivas como conductuales. Dichas actitudes fomentan el bienestar en las relaciones con los compañeros de profesión y con los propios alumnos, en general entre todos los agentes que se encuentran en el campo educativo, para controlar sus propias emociones, saber conducirlas, comprender las emociones también en los demás, etc. El propósito que se persigue es incrementar la autoestima en el personal escolar desde dos perspectivas; la colectiva y la individual. La formación de los docentes adquiere un fuerte peso debido a la sociedad en la que nos encontramos, caracterizada por la complejidad que entraña ya que las relaciones que establece una persona son fundamentales. En este aprendizaje resultaría fundamental la formación en el campo actitudinal, restando así terreno a los saberes puramente académicos (Imbernón, 2007).

Estos aspectos que hemos expuesto son algunos de los que se relacionan con la dificultad de las escuelas en el fomento de la capacidad de resistencia y superación.

Aunque el docente dentro de su aula puede crear un ambiente que promueva la construcción de resiliencia, es necesario que ellos también lo sean. (Henderson y Milstein, 2008).

1.1.6.3 Agente promotor de resiliencia

Tenemos que tener en cuenta que la profesión docente es protagonista en el intercambio que se produce en el campo social y cultural que a su vez fomenta la creación de resistencia, vitalidad y dureza frente a los riesgos y la adversidad. El docente es el protagonista que delata y desvela la resiliencia, encargado de ofrecer el impulso y la asistencia para alimentar esta capacidad (Simpson, 2011).

Uno de los aspectos que conduce al campo resiliente es el sentimiento de protección brindado por el medio en el que se encuentra el sujeto en desarrollo (Cyrulnik, 2009). El exosistema en el que se encuentra el sujeto, es decir su contexto social, resulta esencial la existencia de adultos significativos, o tutores de resiliencia. Este contexto puede apoyar y actuar la evolución de los niños cuando poseen una privación de atención y afecto por parte de su ámbito familiar, y para poder elaborar y transformar el daño sufrido (Barudy, 2005). Los tutores de resiliencia, son aquellas personas que participa en la construcción de resiliencia (Martínez y Vásquez, 2006). La construcción de un vínculo cálido con un tutor, origina un camino más sencillo en la formación resiliente (Cyrulnik, 2002).

En este medio nos encontramos con la escuela en donde el personal docente protagoniza un papel relevante en el bienestar de los niños, y sobre todo en la construcción de la capacidad de rehacerse y sobreponerse (Muñoz y De Pedro, 2005). Los maestros se configuran como factor clave para la construcción de resiliencia en el alumno, pero para ello, para conseguir discentes resilientes tenemos que tener docentes resilientes. Está claro que no podemos pretender construir la casa por el tejado, pero son numerosos los aspectos que influyen en la resiliencia del docente (Henderson y Milstein, 2008). Además, la figura del profesor como las vivencias de la escuela pasan a configurarse como ingredientes necesarios para retribuir y reparar las situaciones familiares en las que no se funda uniones de apoyo, afecto y protección, provocando así en los alumnos el salvamento de la marginación (Cyrulnik, 2002).

Destacamos los vínculos afectivos, como bien mencionamos en el apartado de factores de resiliencia, ya que se proclaman como uno de los principales ingredientes en la escuela para fomentar la resiliencia. La relación cálida y afectuosa con los docentes propicia la estabilidad para la adaptación y la superación de riesgos (Muñoz y De Pedro, 2005). Cyrulnik (2002) apuntaba a este campo afectivo imprescindible, debido a que cualquier mínimo gesto de ello permitía a la persona que carecía de ello adherirse a la esperanza de nuevo. Al hilo de este aspecto cabe destacar a Forés y Grané (2012) que destacan dentro de la afectividad, el poder de la mirada. Aseguran que el sentido de la mirada, el sentirse mirado, el sentirse significativo para otra persona, es transcendental en el trabajo resiliente. La referencia a la mirada se centra en la fuerza que en sí misma contiene ésta de transmitir comprensión, atención, afecto...etc. Además afirman que los profesores son conscientes de que los alumnos que más aprenden con también los más mirados.

Las escuelas en las que las relaciones existentes entre los compañeros y los maestros eran positivas y se fomentaba el sentido de autonomía estaba directamente relacionada con una mayor puntuación de resiliencia entre los escolares (Stewart, Sun, Patterson, Lemerle y Hardie, 2004).

La función docente dentro del trabajo de la capacidad de rehacerse y sobreponerse a las adversidades es fundamental. Son infinitas las posibilidades que un maestro crea en el mismo momento en el que comienza a trabajar en su aula con los alumnos. Posee un papel activo y singular, debido a las enormes situaciones y posibilidades ricas y asombrosas que crea en torno al trabajo resiliente (Simpson, 2011). Los discentes desean que sus profesores les estimule a afrontar, a decidirse, al no conformismo, que les manifieste sus infinitas posibilidades y se impliquen en su evolución y su progreso (Forés y Grané, 2012).

Después de este análisis señalamos que en el camino para conseguir profesores resilientes resulta esencial comenzar por haciendo comprender a los docentes que la resiliencia no se trata de una carga más, sino que es un requisito fundamental que habita en la base de la escuela eficaz (Henderson y Milstein, 2008). No debemos olvidar que muchas veces cuando el ser humano se enfrenta a algo extraño, que le provoca inseguridad, se genera en la persona un comportamiento de oposición y repulsa ante la transformación o variación de lo ya establecido. Cuando hablamos de resiliencia,

hablamos de forma inevitable de transformación (Forés y Grané, 2012). Es por ello que se convierte en necesario que los docentes experimenten una aproximación al concepto, un conocimiento de ello y un consenso y aprobación del mismo, pues supone el primer paso para un gran objetivo (Simpson, 2011). Se ha demostrado que muchos creen conocer el término, todo lo que ello conlleva, e incluso identificar a alumnos resilientes en sus aulas, pero todo se queda en creencias. Las investigaciones revelan que numerosos docentes poseen un conocimiento superficial sobre la resiliencia y no saben reconocer a los alumnos resilientes presentes en sus clases (Russo y Boman, 2007).

Al margen de este acercamiento en el plano teórico, la resiliencia invita también al cambio en el campo de la aplicación. Es imprescindible adentrarse en un proceso de enseñanza y aprendizaje respetuoso y tolerante con el alumno, haciéndole protagonista y partícipe en su aprendizaje, brindando a la vez, el apoyo, cuidado y seguridad para su evolución (Muñoz y De Pedro, 2005).

En el trabajo de la resiliencia un factor fundamental es que después del trabajo realizado resulta interesante analizar los avances y los logros y estudiar el refuerzo adquirido por todos. Así como visualizar los errores y los fallos, que se convierten en incentivos y objetivos para continuar con el trabajo (Simpson, 2011). La adopción del trabajo de dicha capacidad como responsabilidad y acuerdo de toda la comunidad educativa supone un paso esencial en el trabajo del mismo (Forés y Grané, 2012).

Destacamos, como ejemplo a lo expuesto, a alumnos de las escuelas de primaria chinas. Estos niños manifiestan un alto porcentaje de depresión, debido principalmente a los escasos apoyos que reciben por parte de sus compañeros, sus profesores y sus familias y este hecho se encuentra relacionado directamente con esta causa (Lau, 1999; citado en Stewart y Sun, 2007).

Cabe apuntar que los estudios de resiliencia centrados en los docentes son escasos, debido a que como hemos visto en el análisis del concepto, numerosas investigaciones se han preocupado en los déficits y éstos tan solo se identificaban en los alumnos, sin cuestionar al docente y a su capacidad resiliente. Se tomaba como problema al alumno y la solución se reducía a la implantación de una programa concreto con principio y fin, no trabajando de forma continua ni transversal.

Es aquí donde reside el origen de la presente investigación; identificar las aptitudes, las actitudes y los conocimientos resilientes que los docentes perciben que tienen.

La etapa de la educación primaria es fundamental ya que constituye la primera fase de la educación obligatoria, y es una de las más importantes para el desarrollo mental, social y afectivo de los alumnos. Además, la escolarización marca una nueva forma de contacto con los iguales y con los adultos. A ello se le suma que dicha etapa posee un papel esencial en el contexto de desarrollo y en la compensación de desigualdades.

Hasta ahora los estudios se centraron en una postura opuesta, la de prevenir, la de concentrarse en las deficiencias y los problemas del ser humano, ahora nos acercamos hacia un modelo que se basa en las potencialidades del sujeto, en su bienestar (Henderson y Milstein, 2008). En la actualidad un soplo en otra dirección airea los estudios realizados, porque hasta ahora se basaban en reconocer los problemas en los alumnos y establecer acciones y programas con el fin de paliar dichos problemas, todo ello bajo la sombra de la etiqueta que queda impregnada en el “mal alumno cuyo destino es fracasar”, auto profecía cumplida (Henderson y Milstein, 2008). La escuela se centra por reconocer los déficit que posee el estudiante que le puedan llevar al fracaso académico o a la marginación, y a partir de ahí se aplican programas con un fin compensatorio, como por ejemplo las adaptaciones curriculares (De Dios, 2006). A ello se le suma que estos proyectos que se activan pueden mejorar o no en lo referente a los factores constructores de resiliencia, ya que en ellos está impregnado las posturas y las conductas de los sujetos que lo diseñan, por ello pueden integrar u oponerse a los factores constructores de resiliencia (Henderson y Milstein, 2008). Es por ello que la promoción, buscar las fuerzas y resistencias de los alumnos, desde edades tempranas resulta esencial, en las edades comprendidas en la etapa de educación primaria ya que es donde se cuecen los éxitos y fracasos que posteriormente se evidenciarán.

Llegados a este punto y, teniendo en cuenta las escasas investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del profesional escolar, planteamos este estudio con la finalidad de identificar los conocimientos, las aptitudes y las actitudes resilientes que los docentes de la educación primaria perciben, según ellos, que tienen.

2. OBJETIVOS

Los objetivos, generales y específicos, que se plantean en la presente investigación son los siguientes:

Objetivos generales

Acercar el discurso de la resiliencia a la etapa de educación primaria.

Conocer la percepción sobre la resiliencia entre los docentes de educación primaria.

Objetivos específicos

Conocer el grado de formación que consideran los docentes que poseen.

Averiguar las actitudes del campo personal y laboral que los profesores estiman que tienen.

Reconocer la relación que los maestros, bajo su perspectiva, establecen con los alumnos.

Explorar las herramientas que los docentes consideran que emplean en su práctica docente.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

A continuación describimos el trabajo empírico que hemos realizado. Para ello vamos a exponer la metodología que llevamos a cabo donde desarrollamos el diseño del estudio, los participantes, los instrumentos que empleamos y el procedimiento que seguimos. Posteriormente mostramos los resultados de la investigación así como la discusión de los mismos.

3.1 METODOLOGÍA

3.1.1 Diseño

El presente estudio es un análisis de corte transversal (en un único momento temporal) y descriptivo, que se ha llevado a cabo a través de una metodología de carácter cuantitativo y cualitativo. El fin de la investigación es identificar los conocimientos, las actitudes y las aptitudes que los docentes de educación primaria de los colegios públicos de la comunidad autónoma de Cantabria perciben que tienen sobre la resiliencia. Hay que destacar que la investigación realizada se trata de un estudio piloto, es decir, una identificación de necesidades a través de agentes clave, ya que el estudio de la resiliencia en la etapa de educación primaria es escaso. En este sentido, cabe destacar que la mayor parte de las exploraciones realizadas en el campo resiliente se ha centrado en la etapa adolescente, debido a las profundas transformaciones y cambios a nivel emocional y social que se produce en esta etapa.

3.1.2 Participantes

La muestra participante de este estudio piloto está conformada por 19 docentes de la etapa de Educación Primaria de dos colegios públicos de la comunidad autónoma de Cantabria. Uno de los colegios se sitúa en un área rural a diferencia del otro que se localiza en una zona más urbana. Además, contamos con la participación de una directora de uno de los colegios, concretamente el que se encuentra en una zona más urbana, a la que realizamos una entrevista en profundidad. La elección de esta maestra para la realización de la entrevista reside en su amplia experiencia docente y en su puesto de directora del centro que puede ayudarnos a conocer mejor, y explorar de

forma más profunda el trabajo, la formación y las iniciativas propuestas en lo referente al campo emocional y social desde el centro con respecto al colectivo docente. Por otro lado, esta docente actualmente imparte clases como especialista de inglés y consideramos que resulta interesante conocer la implicación de los especialistas. Hay que tener en cuenta que, a diferencia de los tutores, aunque sean menos horas las que trabajen con los alumnos en el aula, su papel en el trabajo social y emocional con estos es igual de fundamental e importante y queremos conocer si, en este caso, se implica igualmente en el trabajo de estos campos.

La muestra está integrada por 7 docentes del sexo masculino y 12 del sexo femenino, representando así los porcentajes de 36,8% y el 63,2% respectivamente, con una media de edad de 45 años (D.T. = 11,092), y en la que la persona más joven tiene 29 años y por contraposición la de mayor edad 60 años.

En lo referente a la experiencia docente de cada uno de ellos, la media de edad de años trabajados de la muestra es de 19 (D.T. = 13,055). Nos encontramos con un maestro en la muestra que cuenta con 40 años de experiencia, siendo así el sujeto con mayor veteranía, y con 5 profesionales que cuentan con 6 años de experiencia.

En el grupo clase la mayoría de los maestros, concretamente 15, imparten docencia en el segundo ciclo, cuyos alumnos tienen una edad comprendida entre los 8 y los 10 años. Con respecto a los años de trabajo con el mismo grupo, un docente ha estado trabajando durante 4 años con el grupo mientras que 10 maestros llevan tan solo 1 año trabajando con los mismos alumnos/as.

3.1.3 Instrumentos

En la recogida de información del estudio hemos empleado dos instrumentos; el cuestionario y la entrevista, los cuales pasamos a describir a continuación.

■ Cuestionario

El cuestionario fue heteroaplicado, es decir, fue la propia investigadora la que lo aplicó. Además, fue elaborado para este estudio (ver Anexo 1), y las preguntas del mismo se dividen en diferentes dimensiones del campo resiliente, a partir del modelo de Henderson y Milstein (2008), la Rueda de Resiliencia, en el que se hace mención a las

aptitudes y actitudes del docente con perfil resiliente y lo referente a la formación y los conocimientos tal y como apunta Simpson (2011) y Cyrulnik (2002).

A continuación, mostramos los diferentes ámbitos del cuestionario (ver Tabla 7) en los que se recogen las variables establecidas en base a los ejes de diversos autores.

Tabla 7. División del cuestionario del presente estudio.

	Aptitudes y actitudes en el ámbito personal	Ámbito laboral		
		Aptitudes y actitudes en el trabajo y con los compañeros	Aptitudes y actitudes con los alumnos	Práctica docente
Conocimientos				

En primer lugar mencionamos a Simpson (2011), que apunta al campo de la formación y el conocimiento docente en resiliencia, al igual que Cyrulnik (2002) al resaltar la importancia de conocer y actuar en la construcción de resiliencia, pues intervenir sin el suficiente entendimiento no conduce a la formación resiliente. Sobre esto en nuestro instrumento de recogida de información (el cuestionario) hemos preguntado a los docentes sobre su competencia en el campo emocional, su conocimiento en torno a la resiliencia, tutor resiliente y sobre el papel fundamental de la escuela y el trabajo de ciertas capacidades en el desarrollo del alumno.

Por otro lado, nos situamos en el eje de Henderson y Milstein (2008), que destacan en su Rueda de Resiliencia, las aptitudes y las actitudes esenciales de un docente con perfil resiliente. En nuestro cuestionario hemos tenido en cuenta esos aspectos en el campo laboral del profesorado, pero además los hemos incluido en las preguntas referentes al campo personal. Esto se debe a que consideramos que los docentes, como todo ser humano, no puede dar ejemplo de algo que no son, por ello consideramos esencial averiguar también diferentes aspectos en torno a su personalidad.

En base a ambos campos, el personal y el laboral, los seis factores de la Rueda de Resiliencia, como bien hemos comentado, está presente en la formulación de las

cuestiones, ya que engloba las otras dos variables del presente estudio: aptitudes y actitudes. Esto se refleja al cuestionarles sobre su participación con los compañeros, con el centro educativo, con las propuestas que se les presenta, la iniciativa ante los proyectos novedosos, el esfuerzo y motivación en su trabajo diario. También les preguntamos sobre los alumnos, la confianza sobre ellos, el apoyo que les brinda y les muestra, la relación afectiva que establece, su aceptación hacia ellos, su implicación en el trabajo de tutor resiliente... Además, les encuestamos sobre aspectos como su carácter optimista, al manejo del estrés, a la comunicación en lo personal y en lo laboral con los compañeros. Otras cuestiones giran en torno a los recursos que usan en su práctica docente, en la que insistimos en los límites claros y firmes que tienen establecidos, si sus alumnos los conocen, si lo cumplen... Para finalizar destacamos también la relación que establecen con las familias en su práctica, con los alumnos o con los compañeros.

El cuestionario cuenta con un total de 55 preguntas, repartidas en 52 cuestiones cerradas y 3 abiertas. En los ítems cerrados se establece un formato de respuesta tipo Likert, de 4 categorías; (1) nunca, (2) a veces, (3) casi siempre y (4) siempre. Otro formato de respuesta son 4 niveles: nada, poco, bastante y mucho. El otro formato de respuesta son 6 niveles: (1) ninguno, (2) muy bajo, (3) un poco, (4) suficiente, (5) mucho y (6) todo. Las preguntas abiertas hacen referencia a la forma en la que cada docente trabaja la dimensión socioemocional en su aula, las capacidades que trabaja y los recursos que necesita para ello.

■ Entrevista

Realizamos una entrevista piloto en profundidad a la directora del colegio situado en la zona más urbana, con el fin de que nos aportase información complementaria a la recogida en el cuestionario.

La entrevista cuenta con un total de 28 preguntas (ver Anexo 2). Estas cuestiones las elaboramos en torno a los ejes del estudio al igual que el cuestionario, como bien hemos comentado anteriormente. Preguntamos a la docente en primer lugar por los conocimientos que posee sobre el papel de la escuela en el bienestar de los alumnos, sobre el término resiliencia, el papel que le otorga a la escuela en la formación

de personas resilientes, los aspectos que mejor funcionan, bajo su punto de vista, en torno al trabajo del bienestar en la escuela o lo que debe cambiar. Recordamos aquí, de nuevo, a los autores Simpson (2011) y Cyrulnik (2002) que otorgan importancia al conocimiento sobre resiliencia para poder realizar un trabajo resiliente efectivo.

Por otro lado, las preguntas se centran, también, en la Rueda de Resiliencia de Henderson y Milstein (2008), sobre las actitudes y aptitudes del campo personal y laboral. Algunas de estas preguntas giran en torno a la preocupación de su estado emocional, la repercusión de éste con respecto a sus alumnos, si considera que éstos lo perciben o la forma en que cree que lo hacen.

En lo referente a las herramientas que emplea, le preguntamos sobre los factores que dificultan o mejoran el trabajo emocional con sus alumnos, los factores que son esenciales para ella en su labor educativa dentro del campo emocional y social, la forma en la que lo trabaja en su aula o las diferencias que percibe en los alumnos al trabajar dichos campos.

Esta entrevista busca profundizar en el discurso de agentes informantes clave en torno a la resiliencia y su práctica educativa.

3.1.4 Procedimiento

El estudio comenzó con la puesta en contacto con dos centros de educación primaria de carácter público de Cantabria. Uno de los centros está situado en una zona rural mientras que el otro se encuentra en una zona más urbana.

Nos personamos en el centro y contactamos con el equipo directivo al que expusimos nuestro objetivo en la investigación, y cómo se llevaría a cabo la misma. Desde el primer momento insistimos en que todo se desarrollaría de forma confidencial y anónima y que se ofrecería toda la información que resultase necesaria y de interés acerca del estudio y de los aspectos que se recogían en el mismo.

Remitimos a los centros un breve informe donde se recogían los diferentes aspectos de la investigación, para que los equipos directivos lo pusieran en conocimiento del personal docente de primaria y así hacer posible la colaboración en el estudio. Los maestros acceden a participar de forma voluntaria. También presentamos una invitación a la directiva de uno de los centros a la realización de una entrevista piloto en profundidad a la cuál accedió de forma voluntaria.

En el momento en que obtuvimos respuesta de los centros, acudimos allí para hablar con los profesores que accedieron a colaborar de forma voluntaria en el presente estudio. Contábamos con un total de 19 maestros como muestra participante de la investigación. La mayoría de los profesores, concretamente 11, pertenecen al segundo ciclo de educación primaria, es decir al 3º y 4º curso. Los otros 8 participantes se reparten entre el resto de cursos de la etapa de primaria. Además, de la directora que accedió a la realización de la entrevista.

Acudimos el día establecido a cada centro y administramos el cuestionario a todos los participantes, y realizamos la entrevista piloto en profundidad.

Una vez concluido este encuentro, agradecemos su colaboración, y nos comprometidos a enviar un informe al centro con los datos obtenidos, una vez finalizado el estudio.

3.1.5 Análisis de datos

Para llevar a cabo este estudio en lo relativo a la parte cuantitativa, utilizamos el paquete estadístico SPSS, 17.00 con el que analizamos los datos de frecuencias y porcentajes obtenidos. En lo referente a la parte cualitativa, partimos de unos tópicos o palabras clave por las que preguntamos. Las respuestas fueron categorizadas en base a esos tópicos, analizando el discurso reflejado en la parte de resultados y ajustando los tópicos cuando ha sido necesario. En este sentido hemos ido de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría.

3.2 RESULTADOS

Tras la cumplimentación de los cuestionarios y la entrevista, y a la luz de sus respuestas, procedemos a analizar los resultados obtenidos de manera descriptiva a continuación.

Este análisis de resultados se ha propuesto de acuerdo a las diferentes dimensiones del campo resiliente que hemos abarcado en el estudio: conocimientos, actitudes y aptitudes en el ámbito personal y en el ámbito laboral, así como las herramientas que emplea en su práctica docente. En primer lugar, comenzaremos analizando los conocimientos que poseen de resiliencia, posteriormente las actitudes y

aptitudes en el ámbito personal y laboral y, finalmente, en torno a las herramientas de su práctica docente.

Conocimientos sobre resiliencia.

En relación a esta dimensión estudiada, nuestro objetivo se centraba en conocer si han recibido formación de las consecuencias personales y académicas de los alumnos por las dificultades que puede tener y los conflictos familiares. Además, queríamos averiguar en qué medida dominaban el concepto de resiliencia, de tutor resiliente, la importancia que concedían al trabajo social y emocional en la escuela, así como la importancia del papel de la escuela en el desarrollo de los niños.

Adentrándonos en la primera parte del cuestionario en la pregunta: *“Durante tus años de formación académica, ¿recibiste instrucción en torno a las consecuencias personales y académicas de los alumnos a causa de las vivencia de dificultades del niño/a pos conflictos familiares?”*. Los maestros que han apuntado que sí han recibido formación son 11. El resto de profesores aseguran que no lo recibieron, y son solo 6 docentes los que han optado formarse por su cuenta.

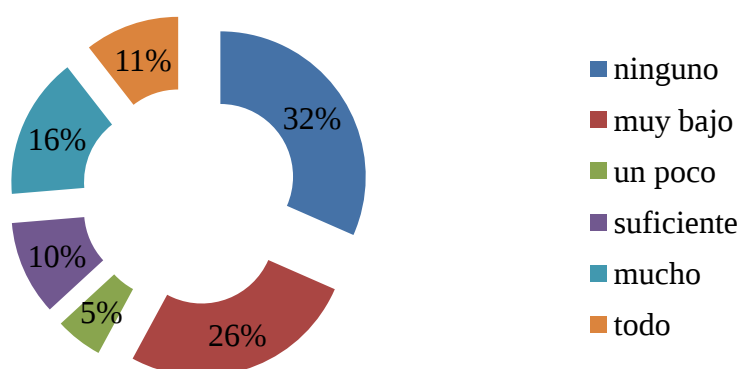


Figura 5. Conocimiento del concepto de resiliencia

En esta misma línea, ante la cuestión: *“¿Podrías indicar el grado en que conoces el término resiliencia?”*. Son 5 los maestros que aseguran tener pocos conocimientos en torno al concepto y 6 maestros que señalan que no poseen ninguno.

Tan solo 2 profesores (10,5%) consideran tener un alto grado de competencia del término (ver figura 5). En torno a esta pregunta en la entrevista que realizamos la participante respondió: *“Lo he conocido a través de temas de oposiciones y de gente de prácticas en el colegio, pero ahora mismo...resiliencia...”*. Esto nos revela también el escaso conocimiento que posee en torno al concepto. Hay que destacar que su escaso entendimiento se haya producido por la comunicación con alumnos en prácticas, lo que señala a una necesidad en la actualización de conocimientos de los docentes.

En la pregunta: *“¿Podrías indicar el grado en que conoces el significado de tutor resiliente?”*. Son 5 los maestros (26,3%) que consideran que su conocimiento es muy bajo o ninguno sobre el concepto y nos encontramos con 8 docentes (42,2%) que señalan que lo conocen en un grado muy alto o total. Por otra parte son 3 docentes los que aseguran que lo conocen poco, y otros 3 que suficiente. Estos resultados contrastan con la pregunta anterior, ya que eran 11 los maestros que apuntaban que su grado de conocimiento sobre el concepto resiliencia era muy bajo o ninguno, pero sin embargo esos 11 maestros se reducen a 5 al preguntarles por su grado de conocimiento sobre el concepto tutor resiliente.

Además, son 5 los que señalaban que conocían mucho o todo sobre el término resiliencia y ese número aumenta a 8 cuando aseguran que conocen mucho o todo sobre el concepto de tutor resiliente. En base a estos resultados nos encontramos que algunos maestros consideran no tener un grado de conocimiento de resiliencia pero sí de tutor resiliente (ver figura 6).

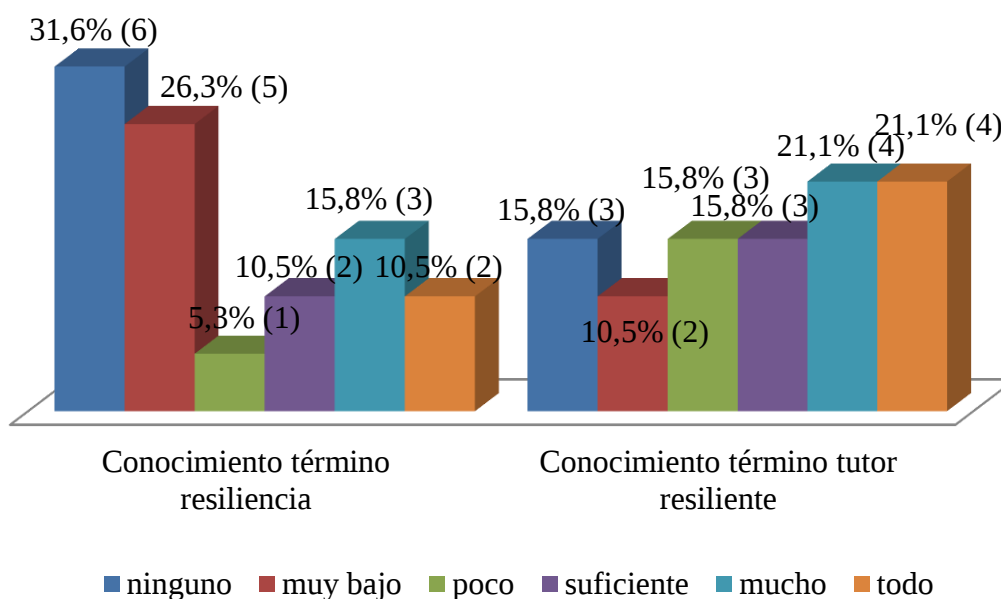


Figura 6. Gráficos comparativos de las respuestas obtenidas.

Por otra parte, en la pregunta: “¿Podrías indicar el grado en que te consideras tutor resiliente para tus alumnos?”. Son 7 los docentes que se valoran en un grado suficiente (36,8%) como tutores resilientes, seguido de 6 maestros (31,6%) que señalan que mucho, 3 profesores que aseguran que todo (15,8%), y el resto, otros 3, que destacan que se consideran poco como tutor resiliente. Es importante relacionar estos resultados con los de la pregunta anterior, su conocimiento sobre tutor de resiliencia, ya que para considerarse como tutor resiliente es esencial conocer el término, qué es tutor resiliente. Recordamos que eran 3 los docentes que aseguraban que conocían en un grado suficiente el significado de tutor resiliente y sin embargo, más del doble, 7 maestros (36,8%), se consideran en un grado suficiente como tal. Por otra parte apuntamos a los 5 docentes (26,3%) que aseguraban que no tenían ningún o un bajo grado de conocimiento del término y sin embargo ningún docente ha señalado esos niveles bajos a la hora de considerarse tutor resiliente, pues la mayoría de consideran en un grado suficiente. En resumen, hay maestros que señalan que no conocen el concepto de tutor resiliente pero se consideran en un grado suficiente como tal (ver figura 7).

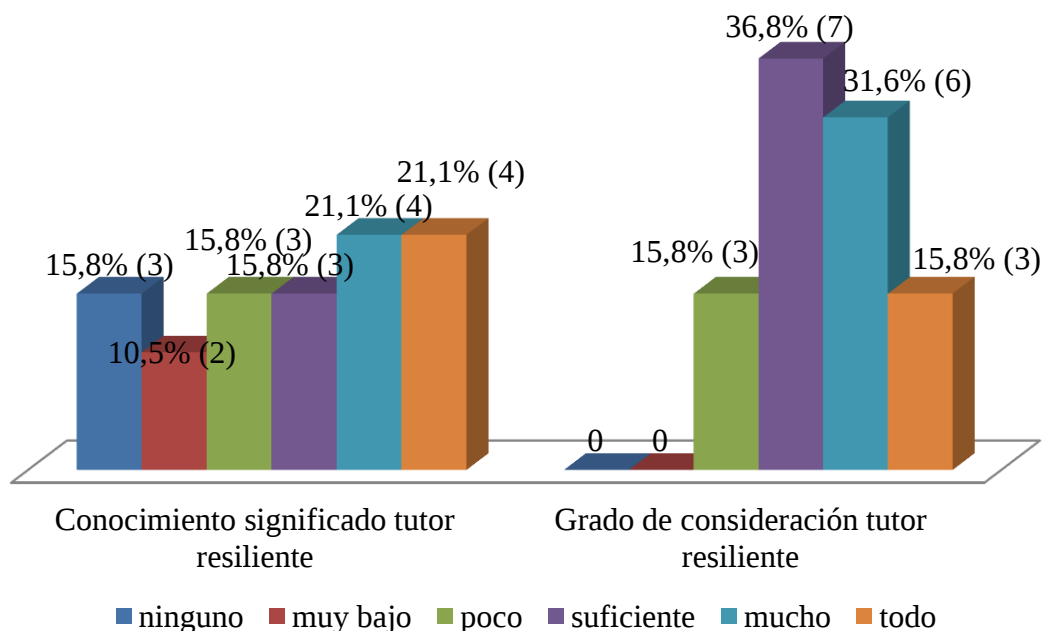


Figura 7. Gráficos comparativos de las respuestas obtenidas.

En la pregunta: *“En la escuela, a parte del trabajo estrictamente académico: objetivos, contenidos... también se trabaja el campo social y emocional. ¿Consideras importante la dedicación de mayor tiempo al trabajo de dichas parcelas?”*. Las respuestas de los docentes se concentran en niveles altos. Son 9 los maestros (47,4%) los que aseguran que lo consideran bastante importante y 10 (52,6%) los que señalan que mucho. Aquí podríamos hablar de la deseabilidad social, es decir, una cierta contaminación en la respuesta como una aceptación de lo que se supone que se debe hacer, ya que se conoce la transcendencia y relevancia del trabajo socioemocional por lo que todos afirman otorgarle una gran importancia. Exponen a la escuela como lugar de compensación fuera del hogar, donde los alumnos deben sentirse capaces y donde fomenten su autoestima. Además, se señala a la familia como soporte del trabajo de la escuela, y que sin ese soporte y esa compensación el trabajo de la escuela cae en vano, no sirve para nada. En lo referente al trabajo emocional y social con los alumnos en la entrevista planteamos: *“¿Qué factores crees que dificultan o mejoran el trabajo emocional con los alumnos?”*. La respuesta que obtenemos es: *“El trabajo emocional con los alumnos es constante. (...) antes se hablaba de unas actividades determinadas para trabajar las emociones (...) pero hoy según están las cosas el tema emocional hay que trabajarlo desde el primer paso que das en la puerta de la clase, da igual la materia que des, porque todo está implicado con la base emocional. (...) siempre es importante, muy muy importante conocer el caso de cada alumno (...) es que hoy es la clave de la educación, la individualidad, la atención individual a la persona”*. Además le pedimos que valorase del 1 al 10 la necesidad de trabajar el campo emocional y social con los alumnos y su respuesta es: *“Pues del 1 al 10... un 9. Constantemente, ya te digo, lo estamos haciendo. Las personas que nos gusta y eso lo estamos haciendo constantemente a la hora de dar la clase (...)”*. Esta docente nos aporta un testimonio que va en la línea de lo que la mayoría de los maestros han señalado en el cuestionario al considerar muy importante el trabajo emocional ya que asegura trabajarlo en todo momento y lo valora con un 9 de importancia. Además, recalca en su discurso que ese trabajo lo realizan constantemente las personas a las que les gusta todo este tema de lo emocional, dejando entrever así una brecha entre docentes que lo trabajan y los que no lo hacen por una falta de interés sobre dicho campo.

Finalizando con este primer bloque centrado en los conocimientos de los docentes en torno al concepto de resiliencia que les formulamos en esta primera parte es: *“Al desarrollo de tus alumnos en capacidades como autoestima, humor, autonomía, participación... ¿Qué grado de importancia le concedes en la práctica diaria?”*. La mayoría de los maestros, 12 concretamente (63,2%), han señalado que le conceden toda la importancia, frente a 5 profesores (26,3%) que aseguran que mucho. Por otra parte nos encontramos con 2 docentes que señalan que le conceden poco o ninguna importancia. Esto contrasta con la pregunta de si consideraban importante trabajar el campo social y emocional en la escuela, ya que todos los docentes respondieron en niveles altos de importancia.

La última pregunta que les planteamos es: *“¿Conoces el gran papel de la escuela en el desarrollo de los niños?”*. Al igual que en la cuestión anterior las respuestas de los maestros se concentran de forma unánime en alto grado. Concretamente son 10 profesores (52,6%) que señalan que bastante, frente a los 9 restantes (47,4%) que creen que mucho. Éstos aseguran que sus discentes les toman como modelo a seguir, como imitación, señalando su creencia en que transmiten más con su manera de ser que con lo que enseñan. En esta línea preguntamos en la entrevista: *“¿En qué medida te parece importante la escuela en el bienestar de los alumnos?”*. La participante destacó la importancia que tuvo en un pasado y la que está adquiriendo en la actualidad: *“Es muy importante eso, bueno, lo fue importante hace muchos años y ahora ha vuelto a ser muy importante (...)”* La docente en su discurso, al igual que los maestros en los cuestionarios, otorga un nivel alto de importancia a la escuela en el bienestar de los alumnos, aunque al otorgarle una valoración numérica de importancia del 1 al 10 le concede solo un 7 u 8. Esto revela una confrontación con su alegato, ya que en éste recalca de muy importante el rol de la escuela pero sin embargo no le concede la nota máxima de importancia.

En relación a esto le cuestionamos también sobre lo que mejor funciona en el trabajo del bienestar con los alumnos, los obstáculos que hay y los aspectos que cambiaría. Con respecto a lo que mejor funciona, la participante relata lo siguiente: *“Pues...que la escuela ya no es un centro de enseñanza, es un centro de asistencia y un centro donde se educa en muchos sentidos no solamente se transmiten los conocimientos, como antes, entonces se personaliza mucho la situación de cada*

alumno, si tiene problemas económicos, si tiene problemas sociales, de... familiares (...) la escuela se origina, el pedir una ayuda muchas veces.” En cuanto a los aspectos que deberían cambiar bajo su perspectiva son: *“(...) las instituciones, el gobierno... que están bastante distanciados a la realidad de la escuela porque estamos ahora en una política en la que se cuentan las horas de docencia, se cuentan los niños... se hacen divisiones (...) si se está haciendo una integración en la escuela normalizada, como es ahora en cualquier colegio público, las cuentas no salen dividiendo, haciendo divisiones(...)Y a veces eso si crea muchos conflictos también con las familias, porque la gente se queja (...)”*.En este sentido, su testimonio resalta, una vez más, la importancia del centro escolar como centro de asistencia a los alumnos, centro de atención individual, mostrando así la importancia que otorga al papel de la escuela en lo referente al bienestar de los alumnos, apoyando los datos que arroja el cuestionario en torno a este aspecto. Además muestra los factores que irrumpen en ese rol de la escuela, como son las instituciones educativas.

Una vez analizados los resultados de la dimensión de conocimientos, vamos a proceder al análisis de los mismos en torno a las actitudes y aptitudes que poseen tanto a nivel personal como profesional.

Actitudes y aptitudes

Nos adentramos en la parte del cuestionario que se centra en el ámbito actitudinal y aptitudinal. En este sentido nuestro objetivo era conocer las actitudes y aptitudes de los maestros en su ámbito personal en primer lugar y posteriormente en su ámbito laboral, en lo referente a su trabajo, con sus compañeros y con sus alumnos.

Actitudes y aptitudes personales

Como bien hemos comentado comenzamos con el ámbito más personal de los docentes, por ello les preguntamos: *“Me esfuerzo por cuidar mis relaciones personales (compañeros, amigos, familia...)”*. Son 11 de los maestros (57,9%) los que señalan que siempre se esfuerzan por atenderlas, frente a 7 maestros (36,8%) que consideran que casi siempre y 1 que asegura que a veces. Siguiendo en esta línea de sus relaciones personales les cuestionamos: *“Me preocupo por comunicarme con todas las personas*

que me rodean". En las respuestas de esta cuestión los porcentajes anteriores se invierten pues son 7 (36,8%) los maestros que señalan que siempre, 11 (57,9%) los que aseguran que casi siempre, frente a 1 maestro (5,3%) que considera que a veces. Como podemos ver se produce contraste entre unas respuestas u otras. Ya que hay un número de docentes que aseguran que se esfuerzan siempre por cuidar sus relaciones pero sin embargo no siempre se preocupan por comunicarse con ellas.

Con respecto a: *"Mis estados de ánimo no influyen en mis acciones"*, la mayoría de los profesores, 13 (68,4%), aseguran que a veces, frente a 4 que señalan que nunca y 2 que casi siempre. La siguiente pregunta es: *"Soy capaz de manejar el estrés que me generan diferentes situaciones"*. A diferencia de la variedad de respuestas de la pregunta anterior la mayoría de los maestros aseguran que casi siempre, frente a 2 que consideran que a veces. Estos datos se deben analizar desde dos perspectivas diferentes. Por un lado hay que destacar, como aspecto positivo, la visión de los docentes ante su capacidad al considerar que la mayoría de las veces manejan el estrés que sufren, esa habilidad, que bajo su perspectiva, no invade ese estado otras acciones que desarrollen. Por otro lado, sin embargo, hay que resaltar que tan sólo a veces manejan el estrés que les ocasiona su trabajo, lo que provoca que ese estrés impregne otros campos de su vida. Además, esa ausencia de gestión también provocará dificultades en el trabajo diario del aula y con los alumnos.

Siguiendo en esta línea de lo emocional les preguntamos: *"Me preocupo por mi estado emocional"*. Son 16 maestros (84,2%) los que señalan que casi siempre y el resto, 3 docentes (15,8%) aseguran que siempre. Al igual que en la pregunta anterior, estos resultados arrojan una visión positiva y optimista, pues esta preocupación de los maestros por su estado emocional supone un trabajo personal en el que intentan sentirse bien consigo mismo y encontrarse en un estado de bienestar. Para ello se requiere y se exige un esfuerzo, ya que en numerosas ocasiones los seres humanos no nos replanteamos esto, y nos dejamos llevar por nuestras emociones sin pararnos a reflexionar sobre éstas. Es por ello que en la entrevista planteamos a la docente: *"Cuando te encuentras en un estado emocional bajo ¿En qué medida crees que tus alumnos lo perciben?"*. A lo que nuestra participante responde: *"que a lo mejor haces una clase más monótona, porque... en fin no estás para bromas ni para actividades y das una clase, por ejemplo al uso (...) Lo que me parece verdaderamente grave es*

cuando el estado emocional de un maestro repercute en que ni siquiera se puede dar una clase normalizada (...)". Además le preguntamos: *"¿Cómo crees tú que lo perciben?"*. Y la docente responde: *"Pues muchas veces lo dicen (...) te hacen comentarios directamente y luego ellos tienden a serenarse más también si ven que no hay muy buen rollo, ellos mismos sí"*. La docente asegura que en numerosas ocasiones los alumnos perciben el estado emocional que posee, lo que deja entrever que sus estados de ánimo si influye en sus acciones, en este caso en su docencia. Este testimonio apoya a una minoría de maestros que en los cuestionarios manifiestan que sus estados de ánimo influyen en las acciones que llevan a cabo. Podríamos hablar de cierta deseabilidad social, haciendo alusión a esa mayoría de docentes que aseguran que su estado emocional no influye en sus acciones, ya que es lo que está bien visto, que el estado emocional de cada persona no trascienda a sus labores. Alejar un campo de otro, es lo más adecuado desde el punto de vista social, no hacer a tus labores, externas a lo personal, partícipes de tu estado emocional.

En la pregunta: *"Cuando me encuentro de bajón intento hacer cosas que me animen"*. Se muestra una mayor diferenciación en los resultados con respecto a la pregunta anterior, a pesar de que ambas están relacionadas. En esta ocasión la mayoría de los maestros, 11 en concreto, apuntan que casi siempre a diferencia de 4 profesores que señalan que siempre y otros 4 que a veces. Por lo que los maestros se preocupan por su estado emocional pero sin embargo hay profesores que en ocasiones se dejan llevar por el mismo. Esta situación es humana, ya que en muchas ocasiones no nos esforzamos por cambiar el estado anímico que tenemos y nos dejamos llevar por el mismo. Por ello los docentes, como todas las personas, en muchas ocasiones su estado emocional se filtra en su trabajo y en las relaciones que mantiene.

Les planteamos la siguiente cuestión: *"Me considero una persona autónoma"*, y son 9 maestros que apuntan que siempre, otros 9 que aseguran que casi siempre y 1 profesor que señala que a veces. En lo referente a: *"Ayudo a los demás en todo lo que puedo"*, la mayoría de los docentes señalan que siempre y casi siempre, 31,6% y 57,9% respectivamente. Aquí podríamos hablar también de cierta deseabilidad social, pues es lo que está bien visto, ayudar siempre a los demás.

En lo referente a su sentido de propósito les preguntamos: *"Soy capaz de conseguir aquello que me propongo"*, una clara mayoría formada por 14 maestros

(73,7%) aseguran que casi siempre lo consiguen, frente a 3 profesores que mantienen que a veces (15,8%) y 2 docentes que sostienen que siempre (10,5%).

Además, les formulamos: *“Es muy importante saber reírse de uno mismo”*. Son 13 los maestros que señalan que siempre es importante reírse de uno mismo, frente a 6 profesores que consideran que casi siempre. Este manejo y uso del humor es importante a la hora de transmitir a los alumnos el humor, la risa... pues el primer paso es saber reírse de uno mismo y adoptar una visión de ingenio ante diversas situaciones. Otro aspecto importante por el que les preguntamos es: *“Saco el lado positivo a todo lo que hago”*, y son 8 los maestros que señalan que casi siempre (42,1%), frente a 5 que sostienen que a veces (26,3%) y 6 que mantienen que siempre lo hacen (31,6%). Es llamativo destacar que 13 maestros en total tiene en ocasiones dificultad para interpretar desde una perspectiva positiva lo que sucede en el aula, siendo este un aspecto esencial para transmitir también a sus alumnos lo positivo de todo aquello que sucede.

La siguiente cuestión hace referencia a otra capacidad personal, la empatía: *“Soy una persona empática”*, y son 12 maestros los que señalan que casi siempre, en cambio son 6 maestros los que mantienen que siempre lo son y 5 profesores que consideran que a veces.

Para finalizar con esta parte centrada más en el campo personal les preguntamos: *“Yo soy una persona que se quiere a sí misma”*, un total de 7 maestros aseguran que siempre (36,8%) a diferencia de otros 7 docentes que sostienen que casi siempre (36,8%) frente al resto que son 5 profesores que señalan que tan solo a veces (26,3%). Por último les planteamos: *“Yo tengo en general una vida feliz”*, y 6 maestros (31,6%) señalan que siempre, 10 profesores (52,6%) que casi siempre y 3 docentes (15,8%) que a veces. Con respecto a la felicidad plena del ser humano es una condición interna de alegría y satisfacción en el que confluyen numerosos aspectos, emociones, situaciones personales o laborales complicadas que aparecen y desaparecen y que en su momento nos lleva a estimar y calibrar la felicidad que tenemos en la vida. La felicidad plena se ve empañada e impregnada por muchos factores externos que hacen que lo valoremos de una forma u otra en diferentes momentos.

Actitudes y aptitudes laborales

La segunda parte de este bloque de actitudes y aptitudes se centra en el ámbito laboral de los docentes.

Comenzamos preguntándoles: *“A veces siento que las situaciones y presiones en el trabajo me desbordan”*. Una mayoría de docentes, concretamente 12 (63,2%), señalan que a veces a diferencia de 7 maestros que aseguran que nunca. Como ya hemos expuesto en el marco teórico, las situaciones de presión en el trabajo docente se debe a numerosos factores, entre ellos: la presión de un juicio constante, profesores desbordados por las situaciones, falta de recursos...etc. Por ello es comprensible que la mayoría de los docentes se encuentren en algún momento desbordados en su trabajo.

En la siguiente cuestión les planteamos: *“Me siento apreciado en mi trabajo”*. Son 13 maestros que aseguran que casi siempre, a diferencia de 4 profesores que señalan que siempre y 2 docentes mantienen que a veces. Cabe destacar el número de docentes que han señalado que casi siempre, pues sentirse apreciados en el trabajo es un factor esencial a la hora de realizarlo, de sentirse reforzado, más motivado... Pero como ya hemos comentado la profesión docente se mantiene en tela de juicio, a numerosas críticas y recortes que provoca que muchos docentes no consideren que su trabajo se aprecia y ellos no se sientan respetados ni estimados.

Ante esta situación de la profesión docente, los propios compañeros tienen un importante rol de apoyo, cooperación, solidaridad... Por ello les exponemos dos cuestiones. La primera de ellas es: *“Mis compañeros poseen un papel fundamental en mi trabajo”*. Las respuestas que obtenemos son 9 docentes que aseguran que casi siempre (47,4%), 8 maestros que señalan que siempre 42,1%) y 2 docentes que mantienen que a veces (10,5%). Cabe destacar los 11 maestros que se desmarcan del siempre, pues los compañeros en esta profesión suponen un papel esencial, aunque como en todas las relaciones laborales surjan roces y desencuentros, la cooperación y la colaboración así como el apoyo es un factor base de la docencia. La otra cuestión que les planteamos es: *“En mi trabajo me siento aislado de mis compañeros”*. En las respuestas 6 profesores (31,6%) aseguran que a veces, y el resto, 13 maestros (68,4%) consideran que nunca. Ante este hecho cabe resaltar que todos en algún momento nos podemos sentir desplazados por algún motivo o algún hecho. En la profesión docente los compañeros poseen un papel fundamental, ya que suponen un pilar en el crecimiento

laboral de cada persona, en el aprendizaje de los demás, en la cooperación y colaboración con ellos, etc. Por ello que nuestra muestra, es su mayoría, asegure que nunca se ha sentido aislado de sus compañeros es un factor importante por el rol esencial que estos juegan.

Siguiendo en este ámbito laboral de los docentes les preguntamos: *“Cada día me esfuerzo en mi trabajo”*. Son 12 docentes (63,2%) los que señalan que siempre, a diferencia de los 7 profesores (36,8%) restantes que mantienen que casi siempre. En esta pregunta tenemos que tener en cuenta la perspectiva que el propio docente puede tener sobre su trabajo y el esfuerzo que realiza sobre el mismo, no olvidemos que se tratan respuestas en base a las propias percepciones que tienen los maestros docentes sobre ellos mismos. Podemos relacionar esta cuestión con la siguiente en la que les planteamos: *“Mi trabajo diario supone una gran satisfacción en mi vida”*. En torno a los resultados encontramos una diferencia con respecto a la anterior pregunta. Se mantienen los 12 maestros que señalan que siempre, frente a 6 profesores que aseguran que casi siempre, sin embargo 1 docente se desmarca asegurando que a veces. Hay que destacar que la mayoría de los docentes, 12 en concreto, han mantenido que siempre se esfuerzan en su trabajo y que éste supone para ellos una satisfacción en la vida, lo que se configura como aspecto muy positivo en el trabajo de la resiliencia. La relación de estas preguntas se basa en el hecho de que una motivación y satisfacción en el trabajo que se desarrolla lleva a la persona al esfuerzo, a la superación, a la participación, a la aceptación retos, etc. En la línea de estos aspectos, planteamos en la entrevista a la docente la cuestión sobre su decisión a la hora de decantarse en el estudio de la docencia. La profesora contestó: *“Fue vocación siempre... Desde pequeña quise ser maestra, jugaba a ser maestra desde pequeña”*.

Otros aspectos del ámbito laboral por el que les preguntamos es: *“Participo en las iniciativas que me proponen en el centro”*. En las respuestas obtenidas tan solo 5 maestros consideran que siempre (26,3%), frente a 12 docentes (63,2%) que señalan que casi siempre, y el resto de profesores, concretamente 2 (10,5%), que aseguran que a veces. Esta pregunta está también relacionada con la propia motivación que los docentes aseguran que tienen en su trabajo, esa motivación que les lleva a arriesgarse ante iniciativas que les proponen, la participación en proyectos...etc. El número de docentes que asegura que su trabajo es una satisfacción en su vida y que se esfuerzan cada día es

el doble del número de docentes que aseguran que participan en todo lo que se les propone (ver Tabla 8).

Tabla 8. Tabla comparativa de resultados obtenidos.

	<i>“Cada día me esfuerzo en mi trabajo”</i>	<i>“Mi trabajo diario supone una satisfacción en mi vida”</i>	<i>“Participo en las iniciativas que me proponen en el centro”</i>
Nunca	-	-	-
A veces	-	5,3% (1)	10,5% (2)
Casi siempre	36,8% (7)	31,6% (6)	63,2% (12)
Siempre	63,29% (12)	63,2% (12)	26,3% (5)

Finalizando con este bloque de actitudes y aptitudes en el trabajo, les preguntamos: *“El no éxito de mis resultados lo tomo como oportunidad de aprendizaje y mejora”*. Los resultados arrojan que son 11 los profesores (57,9%) que aseguran que casi siempre, a diferencia de 5 docentes (26,3%) que consideran que siempre y el resto de maestros que son 3 (15,8%) mantienen que a veces.

Actitudes y aptitudes con los alumnos

A continuación nos adentramos en el apartado que se centra en la relación que mantienen los docentes con sus alumnos.

Comenzamos preguntando: *“Acepto a mis alumnos tal y como son”*. Un total de 15 docentes, (78,9%), mantienen que siempre, frente a 3 maestros (15,8%) que aseguran que casi siempre y un profesor que señala que a veces (5,3%). En torno a esta cuestión podríamos aludir, una vez más, al concepto de deseabilidad social, ya que aceptar al resto tal y como es, está bien visto en la sociedad y es lo deseable. Aunque en realidad no siempre es así pues somos personas y muchas veces no aceptamos o no

admitimos, en un primer momento, aquellos que se desmarca mucho de nuestra forma de ser o de pensar.

Por otra parte les planteamos: *“Me esfuerzo porque me vean como una fuente de apoyo y ayuda”*. Obtenemos que 15 maestros mantienen que siempre, a diferencia de 3 docentes que aseguran que casi siempre y 1 maestro que señala que a veces. Cabe destacar este aspecto por la relevancia que tiene en el trabajo resiliente. Es esencial que los maestros, bajo su perspectiva, se impliquen en ser figura de apoyo y ayuda para sus discentes, pues es uno de los factores esenciales en la resiliencia. En relación con esta pregunta les planteamos la siguiente cuestión: *“Mi relación con ellos está basada en el afecto y el apoyo”*. Son 12 los profesores (63,2%) que consideran que siempre, 6 maestros (31,6%) mantienen que casi siempre y 1 profesor que asegura que a veces. Si comparamos las respuestas de ésta y la cuestión anterior, extraemos que son más los profesores que se esfuerzan porque sus alumnos les vea como figura de apoyo que aquellos que basan su relación con ellos en el afecto y el apoyo. Esto resulta llamativo ya que tan solo la relación que se base en el apoyo y el afecto dará como fruto una visión del alumno hacia el profesor como figura de apoyo y afecto (ver Tabla 9). Estos datos están apoyados por el discurso de la docente, ya que al preguntarle sobre el trabajo emocional con los discentes, asegura que hace sentir a gusto a sus alumnos, proporcionarles protección, apoyo, seguridad y satisfacción en el aula, y lo manifiesta en la siguiente respuesta: *“Pues mira yo estoy convencida de que el maestro tiene que ser un encantador y tiene que ser un encantador (...) hoy en día tienen que admirarte un poco por alguna razón (...) y tienen que estar emocionalmente seguros dentro del aula, con el profesor y con sus compañeros (...) hay que estar pendiente de quién es débil de personalidad y que puedan estar achuchando (...) lo más importante es que el niño esté a gusto en la clase, es su clase, es su sitio, tiene su espacio y a partir de ahí es cuando se puede aprender y desarrollar el potencial que tenga, si no está seguro en el aula... pierde, por lo menos, el 50%”*. Como bien podemos observar la docente otorga gran importancia a la seguridad emocional de los alumnos, estableciéndolo como ingrediente esencial en el propio rendimiento académico de éstos.

Tabla 9. Tabla comparativa de resultados obtenidos.

	<i>“Me esfuerzo porque me vean como una fuente de apoyo y ayuda”</i>	<i>“Mi relación con ellos está basada en el afecto y el apoyo”</i>
Nunca	-	-
A veces	5,3% (1)	5,3% (1)
Casi siempre	15,8% (3)	31,6% (6)
Siempre	78,9% (15)	63,2% (12)

Siguiendo con la relación que mantienen con sus alumnos les preguntamos: *“Escucho a mis alumnos en todo lo que me quieran contar”*. Los resultados que obtenemos son 10 maestros (52,6%) aseguran que siempre los escuchan, mientras que 8 docentes (42,1%) señalan que casi siempre y 1 maestro (5,3%) se desmarca al mantener que a veces. Estos mismos valores en las respuestas se mantienen al preguntarles: *“Les transmito siempre mensajes optimistas”*. Es preciso subrayar que son 9 maestros en total los que aseguran que casi siempre o a veces trasladan a sus alumnos mensajes optimistas, es decir, poseen cierta dificultad para hacerlo. La expresión de mensajes optimistas a los alumnos se configura como un factor importante pues en el trabajo con los niños los mensajes optimistas son alicientes para ellos, el impulsor para su motivación, trabajo, para sus expectativas, sus fracasos, sus logros...etc.

Por otra parte, les planteamos: *“Perciben mi satisfacción siempre al estar con ellos”*. Tan solo 7 maestros (36,8%) aseguran que siempre, mientras que 10 docentes (52,6%) mantienen que casi siempre y 2 (10,5%) consideran que a veces. Resulta llamativo que en la pregunta que les lanzamos anteriormente sobre si se esforzaban porque sus alumnos les viesen como fuente de ayuda y apoyo, eran 15 maestros los que aseguraban que siempre, y sin embargo a pesar de sus esfuerzos, solo 7 consideran que sus alumnos perciben satisfacción cuando está con ellos. Podríamos apuntar que la mitad de los docentes consideran que su trabajo no origina los resultados deseados.

Otra cuestión que les formulamos es: *“Respeto la manera en la que aprenden cada uno de ellos”*. Son 11 maestros (57,9%) que mantienen que siempre, a diferencia de 7 profesores (36,8%) que sostienen que casi siempre y 1 profesor (5,3%) que señala que a veces. En esta pregunta puede destacarse, una vez más, la deseabilidad social, a la hora de respetar y aceptar la manera en la que aprenden los demás, en este caso los

alumnos. Además, podríamos relacionar esta cuestión con la primera de este bloque de la relación con los alumnos, concretamente la de si aceptan a sus alumnos tal y como son. En esa pregunta fueron 15 los maestros que aseguraban que siempre los aceptaban tal y como son, sin embargo en lo referente al respeto en la forma de aprender el número de docentes disminuye hasta 11, que son los que señalan que siempre lo respetan, lo que resulta llamativo pues dentro de esa aceptación está implícita también la forma de aprender de cada uno.

Además, les preguntamos: *“Cuido por un clima de bienestar en el aula”*. Las respuestas muestran que 14 maestros (73,7%) aseguran que siempre cuidan de ello, frente a 5 profesores (26,3%) que consideran que casi siempre. Es sorprendente que una parte de la muestra participante manifiesta que no siempre trabaja por un clima agradable en el aula, cuando el clima de bienestar es uno de los factores esenciales en el establecimiento de relaciones sanas y de bienestar emocional también. Finalizando con este apartado referente a la relación que mantienen con sus alumnos, les formulamos: *“Intento cada día que se sientan queridos y respetados por sus compañeros”*. Los resultados obtenidos revelan que 17 maestros (89,5%) aseguran que siempre y el resto, 2 profesores (10,5%), señalan que casi siempre. Hay que destacar la relación que existe entre esta pregunta y la anterior. El número de maestros en las respuestas es distinto, cuando en realidad un aspecto está relacionado con el otro. Cuando trabajamos el clima de bienestar en el aula, de forma implícita en ese bienestar se ven involucradas las relaciones que en ella se establecen, las emociones, el trato dado y recibido... Por lo que resulta curioso que ambos factores que se encuentran conectados obtengan, sin embargo, resultados diversos (ver Tabla 10).

Tabla 10. Tabla comparativa de resultados obtenidos.

	<i>“Cuido por un clima de bienestar en el aula”</i>	<i>“Intento cada día que se sientan queridos y respetados por sus compañeros”</i>
Nunca	-	-
A veces	-	-
Casi siempre	26,3% (5)	10,5% (2)

Siguiendo en esta línea de la figura del docente, y la relación que establece con sus alumnos, en la entrevista que realizamos a la docente le planteamos: *“¿Hasta qué punto consideras que el docente es responsable del bienestar emocional y social de los alumnos?”*. La respuesta que obtenemos es: *“El tanto por ciento que está en el aula y un poco más, porque lo que observa el alumno del docente se lo lleva luego para casa también, o sea que es bastante responsable. Desde luego que en el momento que entra por la escuela el responsable absoluto es el maestro, porque el maestro tiene que tener conocimiento de las emociones que el niño trae de fuera (...)”*.

Además, les preguntamos en torno a esto: *“¿Qué aspectos crees que hay que mejorar en la figura del docente como responsable del bienestar social y emocional de los alumnos?”*. A esta cuestión la docente contesta: *“(...) a veces somos demasiado impulsivos para llamar la atención a los niños sin atender... Yo tengo compañeras que viene y: “¡Mira, mira, los deberes sucios! ¿Pero tú te crees que se puede presentar esto así, con una mancha en la hoja?, ¡No ha traído el material!...” Bueno pues es que igual no ha podido traerlo (...) no es lo mismo exigirselo a un niño que tiene todos los medios (...) que a un niño, que a lo mejor, ni siquiera tiene mesa donde trabajar (...)”*.

Siguiendo en esta línea le preguntamos también si en sus años como docente había percibido cambios en la escuela en el trabajo social y emocional. La maestra responde: *“Mucho. Cuando empezábamos no se hablaba casi de este tema y ahora está muy de moda. Está muy de moda, es un tema transversal (...) Cuando entregas la programación general anual tiene que haber un hilo conductor de tema emocional y porque (...) cuando se trabaja el tema emocional funciona todo mucho mejor”*. Otra pregunta que formulamos en lo referente al trabajo en el campo social y emocional con los alumnos es si estos muestran diferencias al trabajar dichas parcelas. La respuesta que obtenemos es: *“Sí, mucho mucho... Todo depende de cómo vienen de casa, de la educación que tienen en sus casas, pero hay alumnos que a través del colegio van aprendiendo, poco a poco, que hay cosas que se hacen en casa que en el colegio no tienen cabida, (...) Pero sí se notan cambios sí cuando se trabajan, valores y todo esto sí”*.

En el testimonio de la maestra percibimos la total responsabilidad que concede a la figura del docente en lo referente al campo emocional y el bienestar, al afirmar los cambios positivos que se producen en los discentes al trabajarlo. Para la construcción del bienestar resalta la importancia del conocimiento por parte del maestro sobre la situación emocional y las circunstancias del alumno. Por otra parte, como factor que dificulta dicha construcción, alude a la impulsividad y el escaso conocimiento de muchos docentes en lo referente a las condiciones particulares que envuelven al discente.

A continuación nos adentramos en el tercer bloque del cuestionario basado en las herramientas que emplea el maestro, en su práctica docente.

Herramientas: Práctica docente

En este último bloque del cuestionario, nuestro objetivo es averiguar las herramientas que los maestros emplean en su práctica diaria, en su trabajo.

Les lanzamos la siguiente pregunta: “¿Crees que tus alumnos te perciben como tutor resiliente?”. Nos encontramos con diversidad de respuestas pues son 3 los profesores (15,8%) que aseguran que mucho, 12 profesores (63,2%) que manifiestan que bastante y 2 docentes (10,5%) que señalan que poco. Son 2 los maestros que no han respondido a la cuestión. Los resultados de esta pregunta contrastan con los obtenidos en las cuestiones iniciales, en el apartado de conocimientos. En la pregunta que les realizábamos sobre si conocían el significado de tutor resiliente, 8 docentes aseguraban conocer entre nada y un poco el concepto. Además en la pregunta del grado en que ellos mismos se consideraban tutor resiliente eran 10 maestros los que manifestaban que se consideraban poco o suficiente como tal. En resumen, conocen poco el término en cuestión, se consideran en grado bajo como tal, pero sin embargo más de la mitad considera que sus alumnos les ven como tutor resiliente mucho o bastante.

Otra de las preguntas que les formulamos es: “Pensando en el último mes de clase, ¿en qué grado has trabajado con tus alumnos capacidades como autoestima, humor, autonomía, participación...?”. Los resultados arrojan que 2 maestros (10,5%) señalan que todo, 9 profesores (47,4%) manifiestan que mucho, 6 docentes (31,6%) aseguran que suficiente, 1 profesor (5,3%) mantiene que un poco y otro docente señala que muy bajo. Esta cuestión está directamente relacionada con la que les planteamos en

la primera parte del cuestionario en el bloque de conocimientos. En la pregunta se les cuestionaba sobre el grado de importancia que otorgaban en la práctica diaria al desarrollo de ciertas capacidades fueron 17 maestros los que aseguraban que le concedían mucho o toda la importancia. Sin embargo al cuestionarles aquí, sobre el trabajo del mismo en el último mes de clase son 11 los profesores que aseguran que lo han trabajado mucho o todo (ver figura 8).

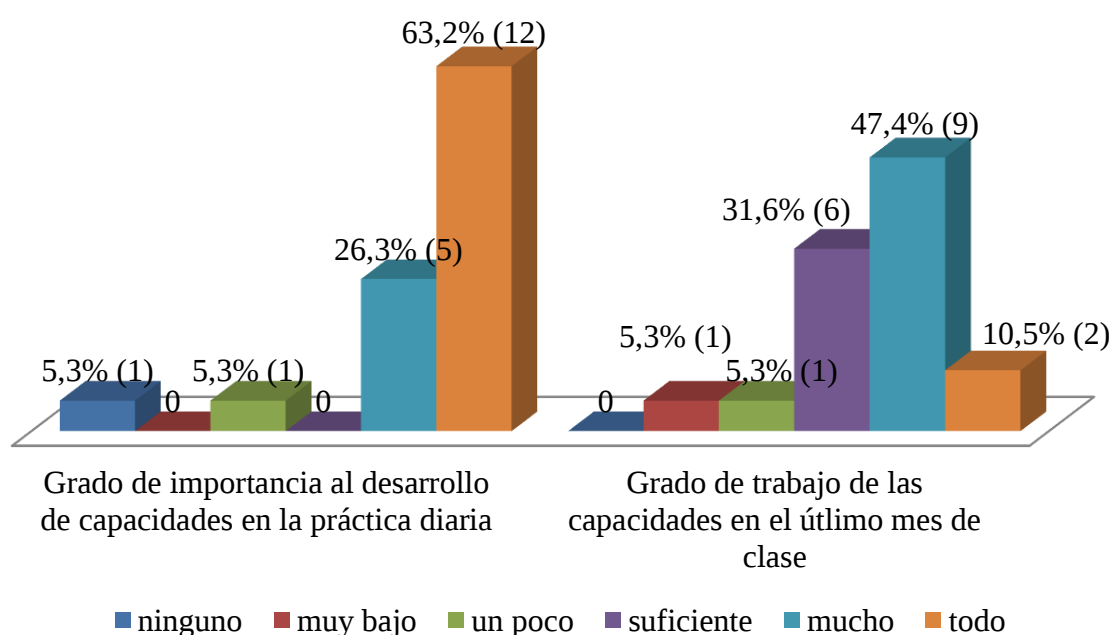


Figura 8. Gráfico de comparación de las respuestas obtenidas.

Las siguientes preguntas están relacionadas con esta última cuestión que hemos analizado, ya que les planteamos: “¿Podrías ponerme tres ejemplos sobre cómo trabajas la dimensión socio emocional en tu aula?”, y “¿Qué capacidades en concreto has trabajado?”. Las respuestas las podemos agrupar en diferentes grupos, por un lado aluden a las actividades de diálogo como son los debates, los comentarios de lecturas o de noticias. También mencionan las actividades grupales como las dinámicas de grupo, el aprendizaje grupal, colaboración entre iguales, role playing, exposición de trabajos, resolución de conflictos... Actividades y tutorías individuales, refuerzos positivos, refuerzo autoconcepto y encuentros con las familias. Con respecto a las capacidades que trabajan aluden a autoestima, autonomía, respeto, habilidades sociales, la solidaridad,

capacidad de escucha, la tolerancia, empatía, participación y motivación. Algunas de estas capacidades mencionadas, como la autoestima, son trabajadas también por la docente que realizó la entrevista, al responder: *“(...) hay que conocer al alumno, cuáles son sus características y destacar en lo que puede hacer algo bien, porque eso va a ayudarlo a tener una mejor autoestima (...) partir de lo que se sabe y de las capacidades de cada uno para alcanzar las que no se tienen (...)”*. *“(...) sin la autoestima con la diversidad que tenemos no podríamos ni trabajar siquiera y de hecho bastante son cuando se trabaja la autoestima de cada... (...)”*.

Igualmente comparte también la forma en la que lo trabaja con muchos de los docentes que han realizado el cuestionario, ya que lo trabaja con actividades orales, de diálogo o resolución de conflictos, esto nos lo revela con su respuesta: *“Bueno, yo doy inglés aparte de ser la directora y en inglés es fácil porque la parte oral y de ejercicios y todo eso pues es fácil el tema de crear situaciones de comunicación dónde puedes practicar cualquier tema o cualquier problema que haya podido pasar en el aula... que hablas con el tutor y dices: vale, pues hoy voy por aquí que el ambientillo está... pues vamos a crear la situación y... claro pero el tutor controla más el tema porque ve el día a día y los especialistas estamos... que depende del interés que tengamos de preguntar al tutor y aplicarlo(...)”*. Cabe destacar que en esta respuesta deja entrever que uno de los factores esenciales para trabajarlo en el aula, se basa en el propio interés de cada profesor.

Por otra parte señala, además, que otros factores esenciales de los docentes en el trabajo del campo emocional y social son el pleno conocimiento del entorno o las situaciones socioeconómicas de las familias. Su respuesta concreta es: *“Pues los factores fundamentales son el conocimiento del entorno, del contexto del colegio, eso para empezar, porque no hay dos escuelas iguales. (...) entonces lo primero el contexto, después las situaciones familiares y socioeconómicas, eso es importantísimo también (...) Luego ya a empezar por el tema individual de cada uno para poder llegar a ellos sino es como hablar en el desierto”*. Su justificación en torno al establecimiento de esos factores es: *“Pues... cuando... a raíz de la inclusión de todos estos niños con problemas, no solamente de capacidades, sino sociales te das cuenta de que no funciona de otra manera, que tú estás dando la clase y se evaden, pasan de todo o que*

una simple programación, una adaptación curricular está bien hecha en el papel pero luego hay que hacer algo para llevarlo a la práctica para que te funcione (...)”.

A continuación les planteamos cuestiones centradas en los recursos, tanto con los que cuentan como con los que consideran necesarios.

La primera pregunta que les formulamos en torno a este aspecto es: *“Muchos docentes se encuentran en numerosas ocasiones sin los suficientes recursos para llevar a cabo en el aula diferentes objetivos. ¿Crees que cuentas con los recursos necesarios para desarrollar en el aula las capacidades de autoestima, autonomía, participación y humor?”*. Los resultados obtenidos arrojan que 1 docente (5,3%) asegura que cuenta con todos los recursos necesarios, a diferencia de 13 maestros (68,4%) que consideran que poseen bastantes recursos y 4 docentes (21,1%) que sostienen que cuentan con pocos recursos. Destacar que un maestro de la muestra no ha respondido a la cuestión.

La siguiente pregunta que les planteamos es: *“¿Qué recursos consideras necesarios para trabajarlo?”*. Entre las respuestas obtenidas diferenciamos por un lado las que apuntan a la disminución del ratio, pues consideran que si tuviesen menos alumnos en el aula podrían trabajar mucho mejor esos aspectos. Por otra parte mencionan al escaso tiempo, al espacio con el que cuentan ya que aseguran que al igual que hay espacios de lectura o tiempos, sería interesante un espacio exclusivo para ello. Otros señalan a su propia formación, tareas y material interesante para trabajar con los alumnos, recursos económicos para realizar salidas y organizar charlas. Otro recurso destacado por 7 docentes ha sido la propia motivación como recurso esencial en el trabajo de dichas emociones, siendo en realidad el recurso primordial y esencial en el trabajo.

Siguiendo en la línea de los recursos que consideran necesarios, preguntamos a la docente sobre uno de los recursos que más docentes habían señalado en el cuestionario: el tiempo disponible. Por ello le planteamos: *“Dentro de tu práctica docente ¿Consideras que posees tiempo para trabajar y poner en práctica todo lo relacionado en el campo social y emocional?”*. A diferencia de la mayoría de los docentes, el testimonio de la profesora se contrapone a las respuestas obtenidas en los cuestionarios debido a que considera que siempre se tiene tiempo, estableciendo como clave, la experiencia docente para ir sacándolo, la respuesta concreta que nos da es: *“¿Tiempo en el aula? Pues se va aprendiendo a sacar tiempo y a compaginar la*

enseñanza (...) con el tiempo y esto pues ya lo vas incluyendo dentro de la manera de enseñar y del tiempo de clase, porque no te queda otra, no puedes hacerlo a parte ni debes hacerlo a parte, o sea que tampoco es cuestión de sacar más tiempo, es cuestión de aplicarlo en el tiempo que lo tienes (...)”.

Sin embargo, el recurso necesario señalado por muchos docentes en el cuestionario alude a la propia formación, al igual que la docente de la entrevista que considera dicho recurso como un factor esencial para trabajar el campo emocional con los alumnos. La cuestión que la planteamos es: *“¿Qué crees que ayudaría a trabajar y poner en práctica todo esto?”*. A lo que ella responde: *“Yo creo que nos deberíamos formar más los maestros porque es una conducta muy muy nueva aunque yo llevo bastantes años y desde luego cuando ya lo hemos empezado a practicar aquí un poco yo ya llevaba bastantes años en otros sitios pero necesitamos más formación en ese sentido, más formación, mucha más formación, yo creo que es importante porque una cosa es lo que lees, lo que te interesa de cada uno, lo que te mandan hacer, las ofertas que tienes como está la Fundación Botín u otras cosas que te lo trabajan muy bien y lo llevan expertos y otra cosa es que luego seamos capaces de hacerlo bien claro, una cosa es intentarlo y otra es hacerlo bien, hace falta siempre la formación”*.

Siguiendo en esta línea de las herramientas les preguntamos: *“Pensando en el último mes de trabajo, ¿Has llevado a cabo alguna actividad o mecánica con tus alumnos para fomentar la confianza entre ellos?”*. Una mayoría de los docentes, concretamente 14 (73,7%) aseguran que sí, frente al resto que son 8 profesores (21,1%), ya que un docente no respondió, que señalan que no. Es importante este dato, ya que el fomento de capacidades, como la confianza en este caso, constituye un ingrediente esencial en la resiliencia.

En lo que respecta a los límites claros y firmes, otro aspecto esencial en el trabajo resiliente, dentro de nuestro estudio debido a las bases en las que descansa, les lanzamos diferentes cuestiones. La primera pregunta es: *“En tu práctica diaria ¿tienes establecidos límites claros y firmes?”*. La mayoría que contesta sí es prácticamente absoluta, pues son 18 maestros, 94,7%, frente a un único docente que asegura que no, 5,3%. La siguiente cuestión que hace referencia a este aspecto es: *“¿En qué grado consideras que tus alumnos las conocen?”*. En torno a esta pregunta obtenemos mucha más diversidad en las respuestas. Son 4 los docentes (21,1%) que mantienen que sus

alumnos conocen los límites a la perfección, señalando el máximo nivel. Por otra parte nos encontramos con 9 maestros (47,4%) que aseguran que sus discentes las conocen mucho y el resto, 6 profesores (31,6%), sostienen que lo conocen de forma suficiente. Resulta llamativo en este conjunto de cuestiones la diversidad que se presenta en una pregunta respecto a la otra, cuando en realidad las dos hacen referencia al mismo aspecto en la práctica del docente. Resulta curioso que la gran mayoría asegure que en su clase tiene límites firmes y claros, pero sin embargo dicha mayoría se disgrega al contestar sobre si sus alumnos las conocen. Esto nos indica que son normas que los alumnos desconocen, poco claras para ellos, además deja entrever el no consenso de las mismas, ante el desconocimiento de una de las partes, en este caso de los alumnos.

Finalizando con las preguntas en lo referente a los límites claros y firmes, les lanzamos la siguiente cuestión: “¿Qué valor otorgas al cumplimiento de las normas por parte de tus alumnos?”. Las respuestas que obtenemos son, que 5 maestros (26,3%) señalan que todo, frente a una mayoría, 11 docentes (57,9%) asegura que mucho, por otro lado 2 profesores (10,5%) mantienen que suficiente, y el docente restante (5,3%) sostiene que muy bajo. Es llamativo que un número mayor de maestros considere que sus alumnos cumplen mucho las normas de clase, pero ese número descienda al señalar el conocimiento sobre las mismas. Por otra parte son 6 los profesores que aseguran que sus alumnos las conocen de forma suficiente, y sin embargo ese mismo valor desciende considerablemente en lo referente al cumplimiento de las normas (ver figura 9).

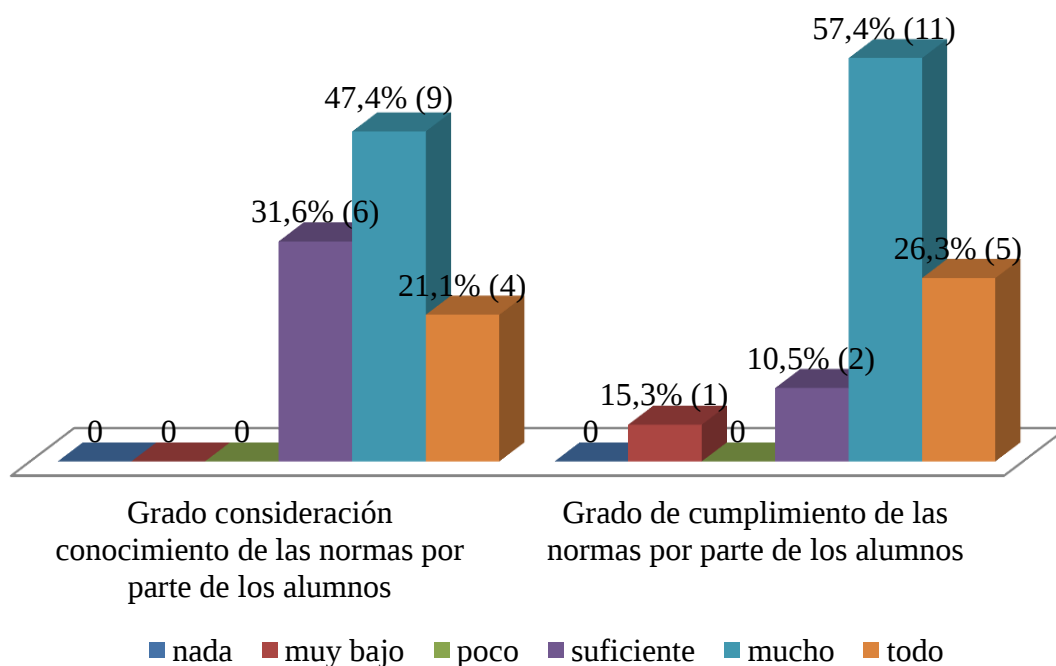


Figura 9. Gráfico comparativo de respuestas obtenidas.

A continuación nos centramos en otros aspectos de la práctica del docente. Les planteamos la siguiente cuestión: *“La profesión docente engloba numerosas actividades: impartir clases, actividades administrativas, reuniones... Todo ello resta, muchas veces, cierta dedicación a la preparación de las clases. ¿Fomentas situaciones de aprendizaje ajustadas al nivel de competencia y conocimientos que cada alumno posee?”*. Las respuestas obtenidas revelan que solo 4 docentes (21,1%) aseguran que fomentan mucho las situaciones ajustadas al nivel de competencia de cada alumno, frente a la mayoría, 14 profesores (73,7%), que sostienen que bastante y el docente restante (5,3%) señala que poco.

Otros aspectos por los que les preguntamos son el sentido del humor, la ilusión... Les formulamos la siguiente pregunta: *“¿Les transmites siempre el sentido de todo lo que hacéis en el aula?”*. Son 8 profesores (42,1%) que aseguran que siempre, a diferencia de 6 maestros (31,6%) que señalan que casi siempre y los 5 maestros (26,3%) que mantienen que a veces. Siguiendo en esta línea les preguntamos: *“En tu aula, ¿la ilusión y el humor son ingredientes frecuentes?”*. Una mayoría de docentes, 12 concretamente (63,2%), consideran que casi siempre, frente a 5 maestros (26,3%) que mantienen que siempre, y el resto que son 2 profesores (10,5%) que aseguran que a veces. La siguiente cuestión que les presentamos es: *“¿En clase se tienen en cuenta las aportaciones de todos?”*. Una gran mayoría, 15 maestros (78,9%), aseguran que siempre tienen en cuenta las aportaciones de todos sus alumnos, sin embargo 3 maestros (15,8%) señalan que casi siempre y un solo docente (5,3%) sostiene que a veces.

Finalizando ya con este bloque y con el propio cuestionario, les lanzamos tres preguntas que giran en torno a las familias de los alumnos y su comunicación con éstas. La primera pregunta que les planteamos es: *“¿Podrías indicar el grado de importancia que le concedes en tu práctica docente a la comunicación con las familias de tus alumnos?”*. Las respuestas que obtenemos son variadas. Son 9 maestros (47,4%) los que mantienen que todo, frente a 5 docentes (26,3%) que aseguran que mucho, 3 profesores (15,8%) que manifiestan que de forma suficiente, y los dos maestros restantes se reparten en un poco y muy bajo. La siguiente cuestión en torno a este aspecto es: *“Pensando en los dos últimos meses de clase, ¿con cuántas familias te has*

reunido?”. La mayoría de nuestra muestra señala que se ha reunido con más de 4 familias en los dos últimos meses, a diferencia de 3 maestros que acotan a 3 o 4 con las familias que se ha reunido y 1 maestro que señala que con 2 o 1. La última pregunta que les formulamos y que cierra la recogida de información del cuestionario es: “¿Con qué frecuencia te comunicas con ellas?”. Encontramos diversidad de respuestas, pues son 2 maestros los que señalan que de forma semanal, frente a 6 maestros que aseguran que de forma mensual, 8 docentes que aseguran que trimestral y un docente que mantiene que con frecuencia anual. Hay dos docentes que no han respondido a la cuestión. Cabe destacar que en la primera cuestión de este bloque de preguntas, en lo referente a la comunicación con las familias, fueron 9 los maestros que señalaba el grado máximo de importancia a la comunicación con ellas, sin embargo tan sólo 2 maestros de comunica con ellas de forma semanal. Por lo que hay docentes que lo consideran muy importante pero sin embargo en su práctica diaria el intervalo de tiempo en la comunicación es mensual o trimestral. En la entrevista que realizamos a la docente, la cuestionamos sobre los obstáculos que encontraba en el trabajo del bienestar con los alumnos, y su respuesta es: “*Lo que peor funciona a veces es... aunque se intenta es la comunicación con las familias, en los últimos años, a veces, tenemos una sensación de que las familias están un poco como a la defensiva (...) como que ven que nos estamos metiendo un poco en su intimidad, y se está creando una especie de recelo que no favorece a los alumnos (...)*”. En este sentido sigue la línea de las respuestas de los docentes en los cuestionarios, en torno a las familias y la comunicación con éstas, pues no se da con frecuencia, y esta sensación de rivalidad puede ser uno de los motivos que creen una distancia entre escuela y familias y una fractura en la comunicación con éstas.

Finalizado ya este punto de resultados, cabe resaltar de nuevo, que los resultados reflejan la perspectiva que tienen los docentes sobre sí mismos, sus actitudes, habilidades, etc. Por ello, no podemos establecer conclusiones inapelables, ya que las bases son las percepciones y las ideas que poseen los docentes sobre su propia persona.

A continuación, pasaremos a discutir los resultados encontrados y aquí mostrados.

3.3 DISCUSIÓN

La resiliencia es una capacidad humana que nos conduce al bienestar y que se debe promover desde todos los ámbitos del ser humano. Es necesario fomentar en la persona diversas capacidades, actitudes y aptitudes que le lleven a gestionar su vida, a afrontar y a superar diversas situaciones. Desde este estudio nos hemos centrado en el ámbito educativo y en el potencial de éste que se encuentra en manos de los profesores.

Los docentes son el motor para trabajar la promoción en resiliencia, pero para esto necesitamos que los propios maestros sean también resilientes. Por ello hemos llevado a cabo el cuestionario, con las preguntas analizadas anteriormente, para averiguar si bajo su percepción cuentan con los conocimientos, actitudes y aptitudes necesarias. Ahora pasamos a discutir los resultados de la investigación.

Comenzamos la discusión de los resultados de nuestra investigación.

Este punto lo vamos a desglosar de acuerdo a los objetivos del estudio. En primer lugar, los conocimientos de resiliencia que poseen los docentes, después le siguen las actitudes y aptitudes tanto a nivel personal como a nivel laboral, en el que se incluye la relación que establece con sus alumnos. Finalizamos con las herramientas que emplean en su práctica docente.

Conocimientos que poseen los docentes de Educación Primaria sobre el concepto de resiliencia.

En este primer punto tratamos de averiguar si los docentes de Educación Primaria, conocen el término de resiliencia, de tutor resiliente y, además, la importancia que conceden al trabajo social y emocional, a la importancia en la práctica diaria y al papel de la escuela en el desarrollo de los niños.

En lo referente al término de resiliencia, los resultados indican que la mayoría de los docentes de la muestra poseen un bajo conocimiento del concepto, es decir, de manera muy limitada. Nos encontramos con 6 profesores que aseguran no tener ningún conocimiento del término, además de la docente a la que realizamos la entrevista, que aseguraba que lo conocía tan sólo a través de temas de oposiciones y de los alumnos en prácticas. Esta situación queda reflejada en diversos estudios en los que los docentes no han recibido ningún tipo de enseñanza relacionado con la resiliencia (Russo y Boman, 2007). Tenemos que tener en cuenta que esto puede darse debido a la relativa vida del

término resiliencia, en el campo educativo y la avanzada edad de la mayoría de los maestros que conforman la Educación Primaria. Con respecto a los conocimientos sobre el concepto encontramos diversos autores entre ellos Cyrulnik (2002) que señala el carácter esencial de la comprensión de la resiliencia para poder así llevar a cabo actuaciones resilientes. O Simpson (2011), que señala como necesidad primaria aportar a todo el personal de la escuela, entre los que se encuentra los docentes, el conocimiento teórico necesario acompañado, por supuesto, de una aprobación plena por todos ellos. Algunas investigaciones llevadas a cabo que apuntan que tan sólo los docentes con un conocimiento de resiliencia podrán crear situaciones que respondan a las necesidades de sus alumnos (Allison, 2012). En contraposición, nos encontramos con otros autores como Vanistendael (2003), que resalta la importancia del saber sobre la construcción de resiliencia más que el entendimiento del propio término.

Cabe resaltar que los docentes de nuestra muestra señalan niveles mayores en lo referente al concepto de tutor resiliente, y aún más al considerarse como tal. Esto resulta bastante llamativo ya que desconocen el término resiliencia, pero conocen en mayor porcentaje el de tutor resiliente.

Nuestro estudio descansa sobre otros que desvelan la escasa capacitación de los profesores en torno al concepto de resiliencia. En estas investigaciones se revela que los docentes de la Educación Primaria poseen un conocimiento superficial e insuficiente sobre el término en cuestión. Pero, a pesar de ello, y de manera sorprendente, los profesores están seguros de las capacidades que poseen para fomentar la resiliencia con sus alumnos, viéndose así como promotores de resiliencia (Russo y Boman, 2007). Esto puede deberse a la avanzada edad de los docentes y la ausencia de renovación en lo referente a nuevos términos que han emergido en lo que ha formación teórica se refiere. Pero por otra parte la propia experiencia con la que cuentan supone un grado valioso en el trabajo de ciertas capacidades, por las diferentes situaciones a las que se han enfrentado, con las que han trabajado, experiencia en lo referente a los alumnos...etc. Por ello aunque puedan desconocer el propio concepto están seguros de sus recursos y estrategias para fomentar la resiliencia.

Por otro lado, en lo referente a sus estudios académicos, como bien hemos comentado anteriormente, la mayoría de la muestra apunta que sí han recibido formación en cuanto a las dificultades que pueden darse en los alumnos, tanto a nivel

personal como académico, a causa de la vivencia de adversidades. Por ello, los docentes destacan la importancia del trabajo socioemocional en la escuela, a pesar de que sólo 10 maestros señalan el máximo nivel de importancia a la dedicación de este campo social y emocional. Sin embargo, cuando hacemos referencia a la trascendencia que le otorgan a estos campos en su práctica docente, algunos maestros señalan niveles bajos. Por lo que resulta llamativo que todos los profesores consideren como muy importante la dedicación al trabajo social y emocional, pero algunos de ellos señalan en su práctica diaria no le conceden tanta importancia. No debemos olvidar que el estudio se basa en percepciones de los propios docentes sobre aquello que ellos estiman y que consideran que hacen. Autores como De Dios (2006) destaca en los profesores resilientes el conocimiento tanto del campo social como emocional, pues destaca, además, la importancia de dichos factores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la entrevista que llevamos a cabo la docente otorga un 7 a pesar de reconocer como muy importante el papel en la escuela en el bienestar de los alumnos. Además, asegura que lo que mejor funciona dentro del trabajo del bienestar desde la escuela es la personalización de cada alumno, la individualidad de actuación con respecto a las particularidades de cada alumno. En contraposición señala que lo que peor funciona es la comunicación con las familias, ya que predomina una actitud defensiva de éstas, de distancia con respecto al centro educativo, siendo este un aspecto esencial en el bienestar de los alumnos, el trabajo conjunto con la familia (Barudy, 2009). Con respecto a lo que debería cambiar, para ella es el papel de las instituciones y el gobierno, ya que actúan desde la distancia y provocan dificultades en el trabajo, al ignorar la situación real. Sin embargo es curioso que la docente otorgue una nota más alta al trabajo emocional y social con los alumnos, cuando en la pregunta del papel de la escuela en el trabajo del bienestar de los discentes le otorga una nota más baja. En este caso argumenta la importancia de un trabajo constante en el centro, no solamente en el aula sino en cualquier momento dentro de colegio, sin importar tampoco la materia que el docente imparta porque resalta que lo emocional está conectado con todo el trabajo escolar. Es llamativo que en su respuesta manifieste que ese trabajo constante lo llevan a cabo las personas a las que les gusta eso, vislumbrando así una fractura entre aquellos que se interesan por el trabajo de dichas parcelas y aquellos que no. Este aspecto es clave tal y como apunta Simpson (2011), en

el trabajo social y emocional es imprescindible el consenso entre los profesionales de la educación, sin ello el propósito de trabajo queda fracturado y así sus resultados.

A continuación pasaremos a discutir los resultados obtenidos en torno a las actitudes y aptitudes que poseen, tanto a nivel personal como a nivel laboral.

Actitudes y aptitudes resilientes que poseen los docentes de Educación Primaria

Para abordar este campo de las actitudes y aptitudes de la muestra del estudio comenzamos en primer lugar con las actitudes y aptitudes del campo personal y, posteriormente, abordaremos las del campo laboral. Las actitudes y aptitudes que analizamos en torno al campo laboral hacen alusión a la relación con sus compañeros de profesión, así como a la relación que establecen con sus alumnos.

Iniciamos la discusión haciendo alusión a la parte más íntima de los docentes en lo que respecta a sus relaciones personales y su personalidad.

La mayoría de los docentes aseguran que sí se preocupan por atender sus relaciones personales, sin embargo los valores descienden al hacer referencia a la comunicación con éstos. Las interacciones ricas con todos aquellos que les rodean, así como la comunicación, son aspectos que se destacan dentro de la bibliografía revisada, ya que como hemos comentado anteriormente, se necesita de la retroalimentación de los demás (Henderson y Milstein, 2008). Además los vínculos creados suponen el refuerzo para la creación de resiliencia (Forés y Grané, 2012).

Adentrándonos más en el ámbito de lo emocional, la mayoría de los docentes aseguran que tan sólo a veces se preocupan por su estado a nivel emocional por lo que consecuentemente sólo a veces son capaces de manejar el estrés que les puede generar diversas situaciones. En este sentido, no todos se esfuerzan siempre por hacer cosas que les haga sentir mejor, es decir, muchas veces se dejan llevar por un estado emocional bajo. Los maestros, como todo ser humano cuando nos encontramos con un nivel emocional bajo, ese estado lo trasladamos a nuestros quehaceres, a la comunicación e interacción con los que están a nuestro alrededor... Podríamos decir que esa disposición emocional se filtra y repercute, de una manera u otra, en nuestro día (Siebert, 2007). Y así lo relata la docente a la que realizamos la entrevista cuando sostiene que los alumnos perciben en todo momento el estado emocional en el que se encuentra, de una forma u

otra, pues ello se manifiesta en clases más monótonas, no “estar para bromas”, o a veces son ellos mismos los que preguntan directamente, además de verse contagiados por ese estado, ya que expone que los propios alumnos tienden a serenarse más. Es por ello que los docentes cuando se encuentran en esa situación, ese estado emocional empapa su trabajo educativo, provocando que vean a sus alumnos como objetos, además de conducirles a una escasa motivación en su labor...etc (Lambert *et al.*, 2009). Es aquí donde reside la necesidad de trabajar con este sector lo referente a la dimensión emocional, para que aprendan a manejar estas situaciones emocionales que les llevará también a que se sientan capaces de hacerlo con los alumnos, de transmitírselo. Porque, además, según la autora Simpson (2011) este rasgo de personalidad, ese manejo del campo emocional y del estrés, relacionado con el campo afectivo y social, puede suponer, como es este caso, un factor de riesgo en la construcción de resiliencia. Esta autora establece una distinción entre los factores de riesgo, incluyendo a éste en los factores de riesgo psicológicos. Sin embargo si se promueve el trabajo de la dimensión afectiva y social fomentaremos en los docentes conductas resilientes que, a su vez, propicia un trabajo de conductas resilientes con los alumnos (Henderson y Milstein, 2008).

Con respecto a la percepción que tienen de sí mismos/as, y de las capacidades con las que cuentan, en general son personas que se quieren a sí mismas, se aprecian. Resulta de vital importancia que el maestro se conozca a sí mismo y sobre todo que valore su propia persona (Simpson, 2011). No todos se consideran siempre personas empáticas y autónomas, sin embargo, se valoran como personas solidarias, ayudando siempre que es necesario al otro. Y estos aspectos son esenciales ya que si queremos conseguir alumnos resilientes, necesitamos que los docentes también lo sean, es decir, que posean capacidades resilientes (Henderson y Milstein, 2008). En este sentido Benard (1996), apunta que las capacidades como la autonomía y la solidaridad son esenciales como factores constructores de resiliencia. Resaltar también la empatía como factor esencial para la creación de un bienestar interior de la persona (Barudy, 2005). En cuanto a la capacidad de reírse de uno mismo, el humor, todos los docentes de nuestra muestra lo consideraban de importancia, en el mismo sentido que algunos autores como Puerta de Klinkert (2005) que lo destaca como factor de transcendencia dentro de la construcción de resiliencia.

La mayor parte de los maestros aseguran que aprovechan las frustraciones vividas como oportunidades de aprendizaje. Dicho aspecto se configura como otro de los factores esenciales en el éxito que se obtiene en el ámbito profesional, al igual que la alta motivación de logro (De Dios, 2006). Además, los profesores señalan que en ocasiones, no siempre, sacan lo positivo de todo aquello que realizan. Este optimismo junto con otros factores es uno de los aspectos que revelan resiliencia en la persona, además del sentido de propósito (Benard, 1996) que en nuestra muestra se refleja en una mayoría que apunta que, a veces, son capaces de conseguir aquello que se proponen.

En lo referente a las actitudes a nivel personal más de la mitad de la muestra considera que tiene una vida feliz siempre, frente al resto que le otorga un a veces. Es curioso que estos mismos porcentajes se repitan en torno a si su trabajo supone una satisfacción para ellos en su vida. Podríamos apuntar a que ese sector que considera que sólo a veces es feliz posee también una escasa satisfacción personal en su trabajo. Por lo que ambos aspectos pueden estar relacionados, el escaso sentimiento de felicidad en su vida con la baja motivación de su profesión. A ello se le suma que los mismos porcentajes se mantienen también en lo referente al esfuerzo que realizan en su trabajo. Siendo dos docentes los que señalan que se esfuerzan a veces y el resto asegura que siempre. Por lo que nos encontramos con un mismo porcentaje que se desmarca siempre y que señala que a veces tienen una vida feliz al igual que la satisfacción que supone su trabajo en su vida y que en ocasiones se esfuerzan en su trabajo. Esta situación de desmotivación y desaliento en general puede darse debido a la avanzada edad de algunos miembros de nuestra muestra. El docente de mayor edad es de 51 años. Estas edades avanzadas en profesiones como la docencia conducen de manera natural e inevitable a un agotamiento emocional, escaso sentimiento de realización profesional, estrés... Dichos sentimientos y sensaciones originan un desánimo y desinterés generalizado y humano en su trabajo. Lo que se conoce como el burnout, el síndrome de fatiga laboral. Esta situación ha sido estudiada en diversas investigaciones que arrojan cifras de un abandono por completo de la docencia del 7% (Lambert *et al.*, 2009).

Siguiendo en esta línea, en cuanto a las actitudes personales que mantienen en su trabajo así como las relaciones con sus compañeros, hacemos referencia ahora a si se sienten apreciados en su trabajo. Dos maestros señalan que a veces se sienten apreciados, mientras que la mayoría de la muestra considera que no siempre. Ese último

sector de maestros puede hacer referencia al grupo de docentes que anteriormente señalaban que se dejaban llevar por el estado emocional bajo que en ocasiones les invadía (ya que los porcentajes son prácticamente los mismos). Ese mismo estado emocional puede provocar un efecto negativo en todas las interacciones, gestos, o acciones de todos aquellos que le rodean, y generan en la propia persona una sensación de desplazo y de no aprecio por parte del resto. Generando así un bucle que se retroalimenta y cuyo motor es un bajo estado emocional y que a su vez provoca un sentimiento de no pertenencia o de no aprecio de los demás. Este factor, de sentimiento de aprecio por parte del resto, es por algunos autores uno de requisitos fundamentales para trabajar la resiliencia. Pues una plena integración proporciona una sólida base para el trabajo en grupo que conduce a la confianza en el trabajo resiliente (Simpson, 2011).

El trabajo conjunto con los compañeros supone además un aspecto esencial para afrontar todos los retos y desafíos que se plantean. Esos retos hacen mención a desafíos fuera y dentro del campo escolar (Forés y Grané, 2012). Dentro del marco escolar algunos de los retos son la falta de medios disponibles, la atención a la diversidad, etc. Este aspecto será analizado más adelante. Cabe destacar que el hecho de que los docentes se encuentren integrados con el resto de compañeros potencia, además, el recibimiento de mensajes optimistas y felicitaciones por su labor, lo que lleva al docente a sentirse bien con lo que está realizando y a afrontar nuevos desafíos. Con todo ello se va construyendo, además, otro factor importante como es el sentido de propósito y de futuro (Munist *et al.*, 1998).

Además, todas estas situaciones de desmotivación, de no sentirse apreciados, pueden deberse también a las presiones derivadas de su trabajo. Pues más de la mitad de la muestra sostiene que a veces se han sentido presionados en su labor docente. En torno a esto como bien hemos comentado anteriormente numerosos docentes abandonan su profesión cuyo origen es el agotamiento y la ansiedad provocada, además de la adopción de sentimientos de despersonalización hacia los alumnos y bajos niveles en los comportamientos sociales positivos que tienen (Lambert *et al.*, 2009). Esta situación genera a su vez la disminución de la creación de ambientes sociales positivos en el aula (Lambert *et al.*, 2009). Dicho aspecto, según De Dios (2006), se trata de uno de los principales cometidos del docente resiliente. Por otro lado destacamos que un estado emocional bajo en el campo laboral origina una baja iniciativa de los docentes en la

participación ante diversos proyectos que se les presenten, además de aprender de todas sus experiencias, pues son aspectos relacionados de forma directa con la resiliencia en la adultez (Saavedra y Villalta, 2008). Con respecto a dichos factores más de la mitad de la muestra asegura que no siempre participa en las iniciativas que se le presentan ni asume el no éxito de sus resultados como oportunidad para mejorar. En resumen, nos encontramos en un bucle en el que cada factor actúa sobre otros y las consecuencias del mismo repercuten sobre el resto. Por lo que si potenciamos la participación en los docentes, así como la mirada optimista a los resultados que obtengan tanto de sus éxitos como de sus fracasos constituimos la base para la promoción de los docentes. De esta forma lograremos los ingredientes necesarios para comenzar a formar a los docentes bajo la resiliencia, para que así lo transmitan a los alumnos.

A continuación nos vamos a centrar en el análisis de la relación que los maestros establecen con sus alumnos.

La mayoría de los docentes de la muestra aseguran que aceptan siempre a sus alumnos tal y como son. Son 4 maestros los que se desmarcan señalando que casi siempre y a veces. Aquí también podríamos hablar de cierta deseabilidad social que lleva a los docentes a señalar aquello que está bien o que es lo correcto, en este caso la plena aceptación de sus alumnos. Esta aceptación, tal y como señalan Forés y Grané (2012), reside en los cimientos de la práctica resiliente. Además, no se debe olvidar, que los alumnos es la esencia y el motivo último del trabajo docente (Simpson, 2011).

La no aceptación completa de los alumnos tal y como son, podemos traducirlo en lo que conocemos como el “etiquetar” a las personas. Hay que reconocer que los seres humanos en ocasiones tendemos a encasillar a los demás sin llegar a conocerlos en profundidad, obramos juicios rápidos y precipitados. Y si bien sabemos lo “sencillo” que es ejecutar estos juicios también conocemos lo difícil que resulta desencasillar a las personas una vez que ya les hemos “adjudicado la etiqueta”. Esta tendencia de clasificar, está presente en muchos ámbitos de nuestras vidas, en el día a día, en las relaciones que establecemos a nivel personal, a nivel profesional... Por ello los maestros muchas veces tienden a etiquetar a los alumnos, lo que supone un obstáculo en la construcción de resiliencia ya que la clasificación se nutre mayoritariamente de las dificultades, las carencias...

Esas etiquetas oprimen las posibilidades de modificación y de duelo. Desde los modelos de promoción, sobre los que descansa el presente estudio, se reta al encasillamiento y la clasificación ya que se funda sobre las oportunidades de cambio. Y es esto lo que proporciona a la educación su sentido (Simpson 2011). La resiliencia nos proporciona la oportunidad de mirar a las personas desde una perspectiva positiva (Manciaux *et al.*, 2003).

Por otro lado es una gran mayoría la que asegura que siempre se esfuerza porque sus alumnos les vea como una figura de apoyo y de afecto estableciendo así, además, una relación con estos basada en esos mismos aspectos; apoyo y afecto. En nuestra entrevista la docente manifiesta la necesidad de los alumnos de sentirse seguros emocionalmente dentro del aula, tanto con el profesor como con sus compañeros, pues es el punto de partida para el aprendizaje y el desarrollo de su potencial. Tal y como establece Cyrulnik, el apoyo y sobre todo el afecto, los nudos de calidez es el motor para el trabajo de la resiliencia. Además de Cyrulnik, nos encontramos con autores como Bernard (1996). No debemos olvidar la importancia de la afectividad en la escuela con los alumnos ya que cada uno de ellos esconde detrás unas condiciones particulares. La pobreza del campo emocional es la peor de todas las posibles pobreza, por eso desde la escuela debe nutrirse (De Dios, 2006). Además estas relaciones positivas tienen consecuencias en el rendimiento académico del alumno (Murray, 2010).

De este modo, en nuestro estudio piloto obtenemos que no todos los profesores se esfuerzan siempre por conseguir un clima de bienestar en el aula, lo que resulta llamativo pues es la base del propio bienestar, de la satisfacción de todos y un cometido esencial del trabajo docente. Además con la creación de estos ambientes se fomenta que todos los alumnos se sientan queridos y respetados por sus compañeros. Esto favorece diversos aspectos en la Rueda de Resiliencia, ya que al sentirse bien, se construye un sentimiento de pertenencia en el aula, de participación con todos los demás, así como de confianza en su propia persona (Henderson y Milstein, 2008). En contraposición a este clima de bienestar nos encontramos con situaciones de violencia, agresividad, provocación... que constituyen un obstáculo en la resiliencia (Forés y Grané, 2012). Está claro que los ambientes positivos suponen un elemento indispensable en las aulas.

No debemos olvidar, sin embargo, que la dependencia de la creación de estos ambientes está directamente relacionada con el estado emocional de los maestros, que

ya analizamos anteriormente. Ese período emocional bajo que pueden, en cualquier momento de su vida, adoptar las personas en este caso los docentes puede desencadenar una dificultad y obstáculo en la creación de estos climas. El bajo estado emocional supone la creación de círculos concéntricos tejidos entre sí y cargados de cierta negatividad que dejan huella en todo lo que hacemos y en este caso supone la ralentización de la creación de un clima óptimo en el aula. Es muy difícil transmitir bienestar cuando la propia persona no se encuentra en ese estado de equilibrio y satisfacción emocional.

De esta manera, insistiendo en la relación entre el alumno y el maestro nos lleva a otro punto esencial, la satisfacción que perciben los alumnos. Dentro de nuestro estudio cabe recordar que menos de la mitad de los profesores perciben que sus alumnos siempre reciben esa satisfacción suya. Es importante analizar el por qué los discentes no lo perciben, puede deberse a la actitud del docente, a ciertos comentarios, gestos... Todo ello originado por el estado personal y laboral del profesor, un estado alejado del bienestar. Es esencial que los alumnos se sientan apreciados por parte de la figura docente, que perciban esa satisfacción, esa sensación positiva, genera que le valore como una persona significativa en su vida, un apoyo con el que puede contar (Jhonson, 2008). Es decir como una figura resiliente.

En la entrevista a la docente, con respecto a estos aspectos nos revela que el papel del docente en la satisfacción del alumno es esencial, y que su responsabilidad es máxima, el 100%. Además el maestro debe tener un conocimiento de las emociones que el alumno trae de fuera, exponiendo como ejemplo que un niño al que le llevan muchos días tarde al colegio lo primero que escucha al entrar a clase es una bronca de algún profesor, porque no ha dependido del alumno llegar tarde, sino que son sus condiciones particulares las que lo provocan. Siendo este uno de los aspectos esenciales a mejorar en la figura del docente con respecto a la relación con sus alumnos, además de la impulsividad que esta maestra recalca, que provoca muchas veces los docentes llamen la atención a los discentes sin tener en cuenta sus condiciones particulares. En esta línea nos encontramos con López (2010) que recalca la necesidad de atender al contexto de alumno fomentando, así, la seguridad en la escuela. Podríamos apuntar a que esa impulsividad de muchos docentes a la hora de reprender a los discentes sin tener en cuenta sus condiciones particulares puede ser originado por situaciones de estrés y

agotamiento del profesorado, que desemboca en un distanciamiento con sus alumnos (Lambert *et al.*, 2009).

Otro aspecto esencial que analizamos es la escucha activa de los docentes hacia los discentes sobre sus inquietudes, motivaciones o preocupaciones. En nuestro estudio 9 profesores mantienen que no siempre escuchan a sus alumnos en todo lo que estos quieren contar. El porqué de ello puede deberse a la metodología de cada docente, el ratio de alumnos, la imposibilidad de dedicar tiempo a la escucha de todos, al estado anímico que lleva al docente a centrarse únicamente en el impartir ciertas materias, dejando relegado otros aspectos fundamentales del trabajo diario con los alumnos. Dicho factor, la escucha activa, es señalado por diversas investigaciones como un factor que propicia por parte de los alumnos una sensación de bienestar y de capacidades de fortaleza (Jhonson, 2008).

Por otra parte, tampoco son todos los que aseguran lanzar siempre mensajes optimistas a sus alumnos. Las interacciones optimistas, así como la creación de palabras y expresiones que transmiten expectativas y esperanzas son básicas para fomentar resiliencia (Forés y Grané, 2012). Cabe resaltar que desde este punto de vista nos alejamos de la tendencia de etiquetar a los alumnos, como bien comentamos anteriormente. El uso de estos vocablos refuerza a los alumnos, a su autoestima, a su participación...y ello les conduce a enfrentarse a nuevos retos y propuestas en su aula.

Para finalizar con este análisis sobre la relación que establece el maestro con los alumnos, hacemos alusión al respeto de los docentes sobre la manera de aprender de los discentes. A este respecto dentro de la bibliografía revisada, encontramos que las escuelas que fomentan y abogan por una resiliencia en los alumnos, poseen un plan de estudios cuyo pilar es el respeto de la forma de aprendizaje que tienen los alumnos (Benard, 1996). La diversidad en cuanto al ritmo de aprendizaje, es un aspecto que los docentes deben valorar, respetándolo e implantando diversidad de recursos para cada uno de los discentes (Henderson y Milstein, 2008).

Todo este trabajo realizado con los alumnos tiene un cambio en ellos, así lo expone nuestra docente en la entrevista. Relata que *“todo dependen de cómo vengan de casa”* pero a pesar de ello asegura que este trabajo en el colegio provoca que muchos alumnos vayan aprendiendo ciertos aspectos, que ponen en práctica en el colegio y cuyo fin es que posteriormente lo irradien a el resto de contextos. Esto desemboca en que

además, tal y como apuntan algunas investigaciones como la de Johnson (2008), los alumnos sean conscientes, con el paso del tiempo, del impacto positivo que supuso para ellos el trabajo del campo emocional y social destacando la labor de los docentes que se preocuparon por ellos. Además, trabajando estos aspectos los alumnos configuran la escuela como un espacio de oportunidades (De Dios, 2006).

Una vez finalizado la discusión del campo actitudinal y aptitudinal del campo personal y laboral, pasaremos a exponer la discusión en torno a las herramientas que emplean en su práctica docente.

Herramientas resilientes que poseen los docentes de Educación Primaria

Nos adentramos ya en el último apartado del cuestionario de nuestro estudio. En este apartado exploramos las herramientas de las que hacen uso los docentes en su práctica, herramientas constructoras de resiliencia.

Retomando alguna de las preguntas formuladas en la primera parte recordamos que eran 12 docentes los que apuntaban un máximo grado de importancia en su práctica al desarrollo de capacidades como autoestima, participación, autonomía... y 5 docentes le concedían un alto grado, pero no el máximo. Estos valores descienden ante la cuestión que se les plantea en la que se hace referencia al grado en que han trabajado dichas capacidades en el último mes. En este caso son sólo 2 profesores los que señalan el máximo nivel. Como bien hemos resaltado en otros puntos del presente análisis, y parece que esta pregunta nos lo confirma, podíamos hablar sobre cierta deseabilidad social. Esta deseabilidad ha quedado reflejada en los bajos niveles que muestran los propios docentes al hablar de su práctica. El trabajo de ciertas capacidades como la autoestima es recogido por diversas investigaciones como constructor en el docente de una preparación y mejora de las relaciones interpersonales (Scharf y Mayseless, 2009). Este factor nos conduciría directamente a la creación de un ambiente de bienestar en el aula, que resulta también esencial para que los alumnos se encuentren a gusto, además regulado por ellos mismos al trabajarse con estos las relaciones interpersonales. No olvidemos que con respecto al esfuerzo de los maestros en la creación de climas de bienestar no todos los docentes se esforzaban siempre por conseguirlo.

Con respecto a los ejemplos sobre las capacidades que trabajan los docentes reflejaron capacidades como autoestima, empatía, participación, autonomía, tolerancia y habilidades sociales a las más trabajadas en el último mes. Sobre el trabajo de estas capacidades se sustenta la invitación a los alumnos a la colaboración, a comprometerse... Autores como Forés y Grané (2012) señalan que la figura del docente posee un fuerte peso no sólo para ayudar al discente cuando éste lo necesita sino para proponerles participación e invitarles a asumir riesgos, retos que se les presenten, al no conformismo... Y para ello hace falta el trabajo de dichas capacidades. Tan sólo así se muestra esa mirada por la que apuestan estos escritores, una mirada que se sostiene sobre el optimismo y la exigencia. Además podemos añadir otros autores que señalan dichas competencias como factores resilientes de protección a nivel personal (Barudy, 2005; Benard, 1996; Henderson y Milstein, 2008). Por ello es necesario fomentar estas capacidades en el aula, porque se configuran como los elementos que servirán de protección cuando el alumno se vea en una adversidad, y deba superponerse a la misma, empleando para ello dichos factores con los que cuenta (Munist *et al.*, 1998). La docente a la que realizamos la entrevista expone que ella a pesar de ser especialista, trabaja mucho la autoestima, la integración... y reconoce que el tutor está más implicado en el tema, manifestando que el papel de los especialistas queda más de la propia voluntad e interés de estos. Por ello es necesario la conciencia de los maestros, su pleno compromiso en la implicación del trabajo emocional y social de los alumnos, pues no por ser especialistas y estar menos horas en clase con los alumnos recae sobre ellos menor responsabilidad, pues cualquier docente supone figura resiliente para sus alumnos (Henderson y Milstein, 2008). Por otra parte, destaca que uno de los principales pilares para trabajarlo, en su práctica, es conocer la situación del alumnado.

Por otro lado, para el trabajo de esas competencias (autoestima, participación...) interrogamos a nuestra muestra si consideraban que contaban con los recursos necesarios para trabajarlas. Sus respuestas se agrupaban en diversos aspectos: la disminución del ratio, el escaso tiempo con el que cuentan, la voluntad por parte de alumnos y profesores y la motivación. Tan sólo un docente aseguró no necesitar ningún recurso para trabajarlo. En la entrevista que realizamos la docente nos expone que se va aprendiendo a sacar el tiempo para trabajarlo en el aula, y expone algún ejemplo de proyectos que fomentan el trabajo del tema emocional con los alumnos. Además

manifiesta que lo que más ayudaría a trabajarlo es la formación de los maestros, considera esencial la necesidad de una mayor formación, pues aunque el docente se interese y lea sobre ello a veces no siempre son capaces de llevarlo a cabo y realizarlo de forma correcta. Relata que ella llevaba ya bastantes años trabajándolo en otros centros cuando en el colegio que está actualmente han comenzado a trabajarlo un poco.

Tal y como apunta Imbernón (2007), la formación es uno de los aspectos clave, el modelo de formación y preparación de los maestros, resulta esencial la colaboración de todos los maestros, así como la colaboración de todos en la búsqueda y establecimiento de proyectos.

En torno a este aspecto, la bibliografía revisada arroja que existen investigaciones que señalan que en las escuelas grandes, donde el ratio por clase es elevado, los docentes poseen más dificultades a la hora de conocer bien a sus alumnos, así como de entablar con ellos una relación cercana (Jhonson, 2008). A ello le sumamos que las tareas del campo administrativo, las reuniones, los trámites, es decir, todo lo que conlleva el trabajo fuera del aula propiamente, son aspectos que conducen a los docentes a situaciones de estrés y agotamiento. Estas situaciones traen consigo la desmotivación de la labor docente que realizan, y la escasez de voluntad en su trabajo (Lambert *et al.*, 2009). Por lo que nuestros docentes apuntaban a diversos aspectos que, tal y como se recoge en las investigaciones, constituyen una dificultad en la construcción de resiliencia. Por último destacar que el trabajo de estas capacidades resultan básicas para conseguir el perdón. El perdón se une directamente con la resiliencia, ya que consigue la reconciliación con la vida y permite su construcción. Pero este perdón hace referencia a un perdón que no se centra únicamente en las injusticias, sino que se proyecta más allá. Nos referimos a un perdón que transforma las emociones negativas en emociones positivas (Forés y Grané, 2012).

Además, muchas veces la falta de medios técnicos con la que cuentan los docentes, puede arrastrar a una desmotivación de éstos y ambos factores conforman un obstáculo en la construcción de resiliencia. Por ello en el marco teórico analizamos la situación actual de los colegios, sometidos a presiones y recortados por la situación actual social. Estos recortes tienen consecuencias tanto en los propios medios, como en el personal de toda la comunidad educativa, entre los que se encuentran los docentes. Todos los seres humanos cuando nos vemos recortados en nuestra labor, sin los medios

necesarios para realizar aquello que deseamos, o en este caso poder ofrecer con calidad el derecho que genera nuestro trabajo, te conduce a una desmotivación a una falta de interés, al verte recortado en un querer y no poder.

La implantación de límites claros y firmes es esencial dentro de la Rueda de Resiliencia establecida por Henderson y Milstein (2008). También lo recogen otros autores como De Dios (2006) al considerar de importancia el establecimiento de límites claros y firmes dentro de un ambiente que propicia la construcción de resiliencia, en este caso, en el aula. A dicho aspecto hacemos alusión, también, en este apartado de herramientas. Nos encontramos con que todos los maestros de la muestra, excepto uno, apuntaron que sí los tenían establecidos en su aula. Sin embargo, ante la cuestión del grado en el que esas normas claras y firmes son conocidas por sus alumnos tan sólo 4 docentes reconocen que a la perfección, mientras el resto consideran que las conocen mucho o de forma suficiente. De ello podemos deducir que esas normas pueden haber sido creadas sin la colaboración de los alumnos. O podemos concluir también que no están presentes en el día a día, es decir, se crearon en un principio pero su trabajo con ellas y su atención no es suficiente en el aula, lo que provoca el olvido o la ignorancia por parte de los discentes. Por ello, si las normas se crean bajo un consenso y están presentes en el trabajo diario se lograría un mayor cumplimiento de las mismas, ya que tan solo 5 profesores de nuestra muestra otorga al cumplimiento de la normas por parte de los discentes el máximo nivel.

A continuación, hacemos alusión a si el docente fomenta situaciones de aprendizaje ajustadas al nivel de cada alumno. En este caso, más de la mitad aseguraban que bastante, siendo un número muy reducido de profesores los que apuntaban que siempre, el máximo valor. Es muy importante que los docentes presten una atención individual a cada alumno, acorde con sus necesidades, respetando su ritmo y sus capacidades de aprendizaje. Además, permitirá establecer expectativas significativas para el nivel de cada alumno, que fomentará a su vez, la motivación, la colaboración y la competitividad en el aula (Henderson y Milstein, 2008). A esto le sumamos también que las oportunidades que se brinda a cada alumno y el apoyo que se le ofrece para alcanzar dichas metas y expectativas, mejora el éxito académico, ya que se crea en ellos una mayor confianza en sí mismos (Benard, 1996). La presentación de un plan de

estudio que supone un desafío para el alumno fomenta en él la participación y autonomía en su propio aprendizaje (Brooks, 2006).

Dentro de las diferentes herramientas empleadas que se destacan en la práctica resiliente, diversos autores recogen el sentido del humor, como aspecto muy positivo en la construcción (Guardia y Merino, 2011; Munist *et al.*, 1998). Por ello, les preguntamos si en su práctica diaria dicho factor supone un ingrediente fundamental, siendo 5 maestros los que apunta que siempre. Resulta llamativo que en el trabajo con los niños, tan solo 5 maestros usen el humor como herramienta diaria, ya que éste es un excelente compañero en la transformación de diversas situaciones en el aula, fomentando la creación de un clima óptimo de trabajo y bienestar. Además, supone un puente de acercamiento en la relación entre el docente y el alumno.

Esto se contrapone con una de las preguntas que les realizamos en el segundo bloque, el de actitudes. El conjunto de docentes apuntan que consideran importante reírse de uno mismo, el humor en general en la vida. Una mayoría, 13 concretamente, lo valoran como importante sin embargo eso no se refleja en su práctica docente. Observando así cómo algunos de los aspectos que consideran fundamental en la vida, o lo destacan como relevante, a la hora de trasladarlo o trabajarlo en el aula, no le otorgan la importancia que le daban en un principio, se queda en el camino. Su práctica docente no está empapada de todo aquello que consideran importante.

Ante las cuestiones de si en su práctica transmiten siempre a los alumnos el sentido de todo aquello que hacen en clase, sólo 8 docentes aseguraban que siempre lo hacen. Siendo este un aspecto recogido como una de las acciones del profesor resiliente (De Dios, 2006). Destacamos la importancia de transmitir el sentido de lo que se realiza debido a que es fundamental que conozcan el por qué, del sentido que guarda todo aquello que realizan. Además despertará en ellos la motivación, un mayor interés en el trabajo en el aula así lo apuntan los autores Forés y Grané (2012).

En cuanto a las aportaciones que hacen los alumnos, no todos los maestros aseguran que siempre se tienen en cuenta en clase. Esto resulta llamativo ya que los alumnos son los protagonistas de toda nuestra acción educativa, por lo que todas sus aportaciones deben ser consideradas, pues ellos son el sentido de nuestro trabajo. Además, tener en cuenta las aportaciones de los alumnos deriva en que ellos mismos se sientan importantes en su aula, que se encuentren bien y, en esa consideración, reciban

miradas de esa figura que es tan importante para ellos, sobre todo en esta etapa educativa, la mirada del profesor. Tal y como señala Cyrulnik (2002), desde que nacemos la mirada de los demás nos va forjando, la de nuestra madre, familiares o profesionales que se ocupan de nosotros, entre los que se encuentran los docentes.

Además, las aportaciones de los alumnos se pueden transformar en oportunidades de aprendizaje, haciendo que los docentes alimenten las potencialidades y habilidades de los discentes. De esta forma, nos convertimos en tutores de resiliencia, creyendo en ello firmemente, dejando así de amplificar en los discentes sus dificultades (Simpson, 2011). Es necesario aceptar también las equivocaciones que se puedan cometer (De Dios, 2006), hay que dejar un espacio a lo incompleto o desacertado, porque de no ser así puede generar que el alumno deposite en sí mismo poca confianza en sus capacidades (Henderson y Milstein, 2008).

El trabajo de la mirada de los maestros resulta importante, pues no se trata de la mirada física sino de una mirada que transmita un sentir a los alumnos, un “soy alguien para ti”. La mirada a la que nos referimos va cargada de diversos tintes, dependiendo de cada momento, de protección, de entendimiento, interés, vigilancia... De esa forma los docentes, trabajando ese arma con el que cuentan, serán constructores de resiliencia con sus alumnos (Forés y Grané, 2012), ya que se convierten en personas relevantes y significativas para el discente (Cyrulnik, 2002). Además, bajo esa mirada que les otorgan se ha demostrado que los alumnos generan también un interés en el docente, una atención en ellos y un trato de respeto (Jhonson, 2008).

Finalizando ya con este bloque, pasaremos a discutir las cuestiones relacionadas con la comunicación con las familias. De nuestra muestra, son 9 maestros los que conceden el máximo valor a dicha comunicación, el resto se sitúan en niveles inferiores. En su puesta en práctica, la mayoría de nuestros docentes aseguran que, en los últimos meses, se ha reunido con más de cuatro familias. Con respecto a la frecuencia en la comunicación, 14 docentes se reúnen de manera mensual o trimestral, destacando un maestro que tan solo de manera anual. Como bien resaltamos anteriormente, en la entrevista la docente nos expone la distancia que existe en la actualidad entre el colegio y las familias, al situarse estas con una postura defensiva, siendo muchas las que consideran que “se meten” en su vida privada cuando los docentes se preocupan por el campo más personal del alumno. No se debe olvidar que

en el término resiliencia está implícito la creación de ambientes de diálogo y comunicación (Simpson, 2011). Existen investigaciones en las que se apunta, por un lado, que las familias son factores importantes en la construcción de resiliencia, la comunicación y la participación con las familias (Brooks, 2006; González y Guinart, 2011), y, por otro, que el trabajo en colaboración con la escuela y la familia, conduce a la mejora de resultados para ambas partes involucradas (Bagdi y Vacca, 2005). La comunicación con las familias potencia el trabajo con ellas desde la escuela, la sinceridad, la empatía y el diálogo resultan fundamentales. En relación con esto, existen investigaciones que apuntan a una relación directa entre el éxito académico temprano y la relación positiva entre la escuela y las familias (Masten y Gewirtz, 2010).

Una vez realizada la discusión de los resultados que hemos obtenido, a continuación vamos a proceder a mostrar las conclusiones, las limitaciones del presente estudio, así como las futuras líneas de investigación y las propuestas de investigación.

3.4 CONCLUSIONES

Este trabajo, resultado de la revisión teórica y la aplicación empírica, nos lleva a plantear las siguientes conclusiones que, si bien han de ser tenidas en cuenta con cautela, son resultado de esta investigación.

En relación a los conocimientos, comenzamos destacando que los docentes no conocen, en general, lo que significa el término resiliencia, lo que conlleva un desconocimiento también del término tutor resiliente. Sin embargo, sí parecen identificar el papel que posee la escuela en el desarrollo de los niños.

En lo referente al campo de las actitudes y aptitudes en el ámbito personal los docentes muestran rasgos resilientes ya que cuidan sus relaciones personales y la comunicación con estas y se preocupan por su estado emocional. Sin embargo sus estados de ánimo influyen en sus acciones y no siempre se esfuerzan por hacer algo para animarse. Por otra parte son maestros autónomos, solidarios, con sentido de humor, optimistas y con mucha empatía. Además son maestros que se consideran felices con la vida que llevan.

Con respecto al campo laboral, la mayoría de los profesores se sienten estresados por las situaciones del trabajo, además no se sienten apreciados en él. No

otorgan, en su mayoría, un papel fundamental a los compañeros, aunque no se sienten aislados por estos. Su tarea docente es una satisfacción en su vida, y el esfuerzo en ella es una tarea diaria. En cuanto a las propuestas e iniciativas que el centro plantea no siempre participan en ellas, además de no aprovechar los fracasos de estos como oportunidad de mejora.

En lo referente a la relación con los alumnos, los docentes los aceptan tal y como son y se esfuerzan porque les vean como fuente de apoyo y de ayuda y su relación, por lo tanto, se basa en el afecto y el apoyo. La mayoría de los maestros escuchan a los discentes en todo lo que estos quieran contar, además les transmiten mensajes optimistas. Sin embargo no consideran que sus alumnos perciban siempre su satisfacción al estar con ellos. Por otro lado los profesores respetan la manera en la que aprenden los alumnos y se esfuerzan porque estos se sientan queridos y respetados en el aula.

Los maestros aseguran que en el último mes han trabajado ciertas capacidades como la autoestima, la autonomía, el respeto o las habilidades sociales (evita los puntos suspensivos) Dichas capacidades son fomentadas a través de diálogos, debates, lecturas, la colaboración entre iguales, la resolución de conflictos o tutorías individuales, entre otros. Los maestros tienen bastantes recursos para trabajarlo, pero si tienen que resaltar alguno apuntan a la disminución del ratio, el escaso tiempo, los reducidos espacios, la formación que poseen o la propia motivación.

En su práctica docente tienen establecidos límites claros y firmes, sin embargo los alumnos no los conocen a la perfección, por lo que su cumplimiento no es total. No siempre fomentan situaciones de aprendizaje ajustadas al nivel de competencia de cada alumno ni tampoco les transmiten el sentido de todo lo que hacen en el aula. Por último destacar que la ilusión y el humor no son ingredientes esenciales en su práctica docente, al igual que la comunicación con las familias ya que los maestros no le conceden gran importancia, siendo ésta de una frecuencia trimestral. A partir de todo lo anterior, parece necesario seguir investigando en este ámbito.

3.5 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El presente estudio se trata de un estudio piloto, a partir del cual pretendemos acercarnos a la realidad sobre la resiliencia en el personal docente de la etapa de educación primaria de nuestra comunidad autónoma. Se ha llevado a cabo con el mayor rigor científico posible. No obstante, muestra ciertas limitaciones que pasamos a reflejar, y que resultaría valioso tener en cuenta para la realización de estudios posteriores.

El estudio posee un bajo número de muestra, lo que supone que las posibilidades de análisis cuantitativos son menores. Sin embargo, tratamos de solventar esta limitación con la entrevista en profundidad realizada, para contar con el discurso de un agente clave. Las conclusiones extraídas no son concluyentes debido a que recogemos sólo percepciones que los docentes tienen de sí mismos/as y de su práctica. En este sentido, sería adecuado contar en un futuro con estudios que permitiesen contrastar esta percepción con la del alumnado, por ejemplo.

Nos sorprendieron las dificultades de acceso a la muestra del estudio. Debido a los permisos de demora para trabajar también con los alumnos, la otra cara de la moneda, el estudio se enfocó en conocer la percepción del grado de resiliencia de los docentes. Con la muestra de los alumnos hubiésemos evitado que el estudio se basase sólo en percepciones de los maestros, pues nos hubiesen servido para confrontar lo que el docente dice que hace y transmite y lo que realmente llega a sus discentes.

A continuación pasaremos a abordar las futuras líneas de investigación propuestas que se pueden llevar a cabo a raíz del presente estudio.

3.6 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La resiliencia es un término que se ha visto en auge en los últimos años. Numerosos autores se han acercado a su estudio, descubriendo la necesidad de investigar sobre dicho concepto en todas sus posibilidades. Centrándonos en el campo educativo se han resaltado diferentes vías por las que se debe trabajar. Así se ha visto en investigaciones sobre qué es la resiliencia, como se manifiesta en los individuos, cuáles son los factores protectores y de riesgo...etc.

Consideramos que en base al presente estudio sobre la resiliencia en los docentes de la Educación Primaria, resultaría de interés investigar sobre las siguientes líneas que proponemos:

Dentro del estudio de la resiliencia en nuestras aulas, podríamos concretar líneas de investigación como las siguientes:

- Estudiar el impacto en los alumnos que trabajan con profesores resilientes.
- Conocer a fondo la práctica de los docentes identificados como resilientes, ver las herramientas que utiliza, las dinámicas que establece, la relación con sus alumnos, etc.
- Investigar si los actuales programas, o trabajos de resiliencia en el campo educativo tienen un efecto en el mismo, es decir, si son eficaces o no, produciendo cambios.

También podríamos centrar diferentes líneas en torno a la comparativa de alumnos y profesores resilientes y los que no lo son, para sopesar así el impacto que tiene la resiliencia en nuestras aulas.

- Estudiar la evolución de la resiliencia de los alumnos a lo largo de las diferentes etapas educativas, actitudes que van adoptando, habilidades, herramientas que emplean.
- Realizar un estudio comparativo entre las diferencias en el aula de alumnos resilientes y no resilientes.
- Realizar un estudio comparativo con respecto a los docentes resilientes y no resilientes: prácticas, herramientas, actitudes.

Además también se pueden estudios centrados en la formación de los docentes, los cursos de formación, en aspectos como:

- Analizar la formación docente en torno al campo emocional y social de la escuela.
- Estudiar el impacto de los cursos de formación, así como de su aplicación eficiente en las aulas.
- Analizar la competencia y el empleo real de dichos cursos en la práctica diaria, ¿Resultan motivantes para el docente? ¿Qué se consigue a través de ellos?

Estas son algunas de las líneas de investigación que proponemos para futuros estudios, que siguen en el ámbito educativo y la resiliencia, indagando y descubriendo nuevos aspectos que fomenten el trabajo de esta capacidad en nuestras aulas.

A continuación pasaremos a mostrar las propuestas de investigación que podemos extraer del presente estudio.

3.7 PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

En lo que respecta a las propuestas de actuación, después del presente estudio realizado y de los conocimientos adquiridos consideramos algunas de las propuestas a nivel educativo en resiliencia. De nuestro estudio desprendemos la importancia de la propia gestión de la persona para hacer frente a los problemas que se le presentan en la vida, así como del importante papel de la escuela y sobre todo de los docentes como promotores resilientes.

Por ello destacamos las siguientes propuestas de actuación, en diferentes niveles:

A nivel educativo, sería especialmente relevante, siguiendo en la línea de nuestro estudio, que se creasen de programas para fomentar la resiliencia en los docentes. Teniendo en cuenta tal y como hemos visto a lo largo del estudio, que la plantilla de nuestros docentes está formada por personas de avanzada edad, resultaría un tanto complicado cambiar dicho hábitos y costumbres, por ello se podría desarrollar diferentes estrategias que permitan su aplicación en el aula, para introducir poco a poco la resiliencia en el contexto de la clase.

La formación en resiliencia de los docentes es el primer escalón que supone los primeros pasos decisivos en el trabajo del mismo. Hemos comprobado que la escasez de formación y preparación, de una forma u otra repercute en todas las dimensiones de la persona, en este caso de los profesores. Se necesita una formación profunda, porque si nos limitamos a trabajar con ellos tan solo estrategias, actividades, técnicas... Todo ello desemboca en un trabajo limitado a la reproducción y aplicación sin un fundamento real que no se infiltra en la vida personal del docente, esa vida que empapa su trabajo laboral e influye sobre sus alumnos. Es por ello que el término resiliencia requiere de una

mayor implicación, un trabajo más intenso ya que hay que tener en cuenta la dificultad de transmitir resiliencia cuando la propia persona no lo es.

Por lo tanto, es esencial trabajar con ellos una formación profunda, concienciarles de la importancia del mismo, desde lo personal hasta lo laboral, ya que ambos campos están conectados de forma directa. Pues ese trabajo en el campo personal supondrá una formación a su vez en lo laboral, como docente en sí mismo, con su trabajo, con sus compañeros, y con sus propios alumnos. Se trata de modificar el camino que se ha seguido hasta ahora para poder así llevar a cabo una promoción, descendiendo de una atmósfera teórica a una toma de conciencia real desde el campo más personal.

En esta formación con el profesorado es necesario tener en cuenta a los propios docentes, y es lo que en nuestra investigación hemos tratado. Para poder empezar a formar a los docentes resulta imprescindible partir de ellos mismos, lo que ellos, bajo su propia percepción, consideran que saben. Esto implica también una necesidad urgente en lo referente a la cercanía, la preocupación y el conocimiento de la realidad de las instituciones educativas hacia los maestros. Es muy difícil comenzar a formar a los maestros sin tenerlos en cuenta, sin conocer lo que ellos mismos creen o consideran que saben, pues caeríamos en un error constante, en el que siempre desde fuera, sin tener en cuenta a los propios protagonistas, se pretende actuar con ellos.

A nivel social proponemos impulsar programas que potencien la construcción de resiliencia, no solo en la educación, sino en los distintos ámbitos de carácter público. En esta misma línea, apuntamos al diseño de programas que acerquen la resiliencia a toda la población con estrategias para que adquieran habilidades resilientes, evitando así su desconocimiento e ignorancia.

4 REFERENCIAS

- Ahlen, J., Breitholtz, E., Barrett, P. M. y Gallegos, J. (2012). School-based prevention of anxiety and depression: a pilot study in Sweden. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5 (4), 246-257.
- Allison, E. (2012). The Resilient Leader. *Educational Leadership*, 69 (4), 79-82
- Bagdi, A. y Vacca, J. (2005). Supporting early childhood social-emotional well being: The building blocks for early learning and school success. *Early Childhood Education Journal*, 33 (3), 145-150.
- Barudy, J. (2005). La ecología social de los buenos tratos infantiles. En J. Barudy y M. Dantagnan. *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia* (pp.43- 52). Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. (2009). Los buenos tratos y la resiliencia infantil en la prevención de los trastornos del comportamiento. En *Conferencia dictada en el III Congreso Internacional y Multidisciplinar de Trastornos del Comportamiento, en la familia y la escuela*. Guadalajara (Vol. 15).
- Benard, B. (1996). *El Fomento de la Elasticidad en los Niños*. ERIC Digest.
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools*, 28 (2), 69-76.
- Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Cuidad: Morata.
- Cyrlunik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia feliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrlunik, B. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros: testimonios de resiliencia, el retorno a la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Decreto 56/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- De Dios, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (1), 7-24.
- Díez, E.J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (2), 23-38.

- Ehrensaft, E. y Tousignant, M. (2003). Ecología humana y social de la resiliencia. En M. Manciaux (Comp). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp.159-174). Barcelona: Gedisa.
- Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Frank, A. (2005). *El diario de Ana Frank*. Barcelona: Debolsillo.
- González, R.M. y Guinart, S. (2011). Alumnado en situación de riesgo social. *Escuela inclusiva: Alumnos distintos pero no diferentes*, 8. Barcelona: Grao.
- Green, J., Howes, F., Waters, E., Maher, E. y Oberklaid, F. (2005). Promoting the social and emotional health of primary school-aged children: reviewing the evidence base for school-based interventions. *International Journal of Mental Health Promotion*, 7 (3), 30-36.
- Grotberg, E.H. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y E.N. Suárez (Comp). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 19-30). Buenos Aires: Paidós.
- Harden, J. (2012). Good sitting, looking and listening: the regulation of young children's emotions in the classroom. *Children's Geographies*, 10 (1), 83-93.
- Henderson, N. y Milstein, M.M. (2008). *Resiliencia en la escuela* (4º Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.
- Imbernón, F. (2007). *10 Ideas clave: La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Grao.
- Infante, F. (2002). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo y E.N Suárez (Comp.). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 31-53). Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, B. (2008). Teacher student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36 (4), 385-398.
- Kessler, R., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. y Walters, E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of general psychiatry*, 62 (6), 593-602.

- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Washington DC: Organización Panamericana de la Salud. [Consulta: 3 de abril del 2012]. Disponible en: <https://www.uai.edu.ar/transferecia-universitaria/aprendizaje-y-servicio/ESTADO%20DE%20ARTE%20EN%20RESILIENCIA%20-%20Organizacion%20Panamericana%20de%20la%20Salud%20-%20Organizacion%20Mundial%20de%20la%20Salud.pdf>.
- Lambert, R., McCarthy, C., O'Donnell, M. y Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46 (10), 973-988.
- Lázaro, S. (2009). Resiliencia en niños y adolescentes: revisión teórica e implicaciones para la intervención psicoeducativa en situaciones de maltrato familiar. *Estudios de psicología*, 30 (1), 89- 104.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- López, F. (2008). *Necesidades infantiles: respuesta familiar, escolar y social*. España: Pirámide, S.A.
- López, V. (2010). Educación y resiliencia: alas de la transformación social. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10 (2), 1-14.
- Manciaux, M. (2003) Comp. *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Manciaux, M. (2003). Resiliencia y edad avanzada. En M.Manciaux. *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp.103-109). Barcelona: Gedisa.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 17- 27). Barcelona: Gedisa.
- Martínez, I. y Vásquez, A. (2006). *La resiliencia invisible: infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa.
- Masten, A. y Gewirtz, A. (2010). Resiliencia en el desarrollo: La importancia de la Primera Infancia. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, 1-6. [Consulta 13 de Noviembre de 2012]. Disponible en: <http://www.encyclopedia-infantes.com/Pages/PDF/Masten-GewirtzESPxp.pdf>

- Melillo, A. (2002). Resiliencia y educación. En A. Melillo y E.N Suárez (Comp.). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 123-143). Buenos Aires: Paidós.
- Morrison, G. y Redding, M. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, 46 (2), 162-169.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M.A., Suárez, E.N., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Mundial de la Salud. [Consulta 4 de mayo de 2012]. Disponible en: <http://www.paho.org/spanish/hpp/hpf/adol/Resilman.pdf>.
- Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), 107- 124.
- Murray, R. (2010). Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and Child Psychology*, 27 (1), 104-115.
- Navarro, C. (2003). La resiliencia: algo más que un concepto fronterizo. *Educación social: Revista de Intervención Socioeducativa*, (25), 30- 47.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.
- Oros, L. y Vargas, J.A. (2012). Fortalecimiento emocional de las familias en situación de pobreza: una propuesta de intervención desde el contexto escolar. *Suma Psicológica*, 19 (1), 69-80.
- Puerta de Klinkert, M.P. (2005). *Resiliencia, la estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires: Lumen.
- Russo, R. y Boman, P. (2007). Primary school teachers' ability to recognise resilience in their students. *The Australian Educational Researcher*, 34 (1), 17-32.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), 626-631.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child abuse and neglect*, 31 (3), 205-209.

- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *Liberabit*, (14), 31-40.
- Scharf, M. y Mayseless, O. (2009). Socioemotional characteristics of elementary school children identified as exhibiting social leadership qualities. *The Journal of genetic psychology*, 170 (1), 73-96.
- Schaffer, H.R. (1994). Conclusiones generales. En H.R. Schaffer. *Decisiones sobre la infancia. Preguntas y respuestas que ofrece la investigación psicológica* (pp.227-246). Madrid: Visor.
- Siebert, A. (2007). *La resiliencia. Construir en la adversidad*. Barcelona: Alienta.
- Simpson, M.G. (2011). *Resiliencia en el aula, un camino posible*. Buenos Aires: Bonum.
- Stewart, D. y Sun, J. (2007). Resilience and Depression in Children: Mental Health Promotion in Primary Schools in China. *International Journal of Mental Health Promotion*, 9 (4), 37-46.
- Stewart, D., Sun, J., Patterson, C., Lemerle, K. y Hardie, M. (2004). Promoting and building resilience in primary school communities: evidence from a comprehensive 'health promoting school' approach. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6 (3), 26-33.
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (Comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 45-57). Barcelona: Gedisa.
- UNICEF. (2012). La infancia en España 2012- 2013. [Consulta el 10 de Noviembre de 2012]. Disponible en: https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Infancia_2012_2013_final.pdf.
- Vanistendael, S. (2003). La resiliencia en lo cotidiano. En M. Manciaux (Comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 227- 238). Barcelona: Gedisa.
- Weare, K. y Nind, M. (2010). Identifying evidence-based work on mental health promotion in schools in Europe: An interim report on the DataPrev project. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3 (2), 37-45.
- Zubrick, S., Silburn, S., Burton, P. y Blair, E. (2000). Mental health disorders in children and young people scope, cause and prevention. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34 (4), 570-57

5 ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario.

CUESTIONARIO ESTUDIO BIENESTAR Y RESILIENCIA EN LA ESCUELA

Trabajo fin de máster. Universidad de Cantabria. SANTANDER.

Desde la Universidad de Cantabria estamos realizando un estudio, dentro del marco del Máster de Investigación e Innovación en Contextos Educativos, sobre cuál es el clima y grado de bienestar de los docentes de primaria. Para esto es fundamental tu ayuda. Te pedimos que respondas a las siguientes cuestiones de forma sincera. No hay preguntas verdaderas y falsas, sólo queremos conocer tu opinión. No te preocupes, pues las preguntas son sencillas y tus respuestas son ANÓNIMAS. Con tu colaboración y la de todos los docentes participantes contribuirás para conocer y poder mejorar el clima de bienestar en los centros educativos.

Sexo:

Edad:

Tiempo como docente:

Edad/grupo en el que impartes clase:

Tiempo trabajando con el mismo grupo:

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1. Durante tus años de formación académica, ¿recibiste instrucción en torno a las consecuencias personales y académicas de los alumnos a causa de la vivencia de dificultades del niño/a o por conflictos familiares?

SI NO

❖ En caso de que hayas respondido NO, contesta a la siguiente pregunta

1. A. Después de tus años de formación académica ¿te has formado por tu cuenta?

SI NO

2. ¿Podrías indicar el grado en que conoces el término resiliencia? (1 es la posición más baja, siendo 6 la más alta).

1 2 3 4 5 6

¿Qué es la resiliencia?

La resiliencia es una capacidad innata de los seres humanos para enfrentarnos a las adversidades que se presentan en la vida. Su desarrollo no depende sólo del propio individuo sino también de diversos factores externos. Entre estos factores externos se encuentran los docentes que se convierten en modelos positivos para sus alumnos. Es por ello que la figura del profesor se transforma en la figura de tutor resiliente, que proporciona apoyo, seguridad, motivación y optimismo a sus discentes.

3. ¿Podrías indicar el grado en que conoces el significado de tutor resiliente? (1 es la posición más baja, siendo 6 la más alta).

1 2 3 4 5 6

4. ¿Podrías indicar el grado en que te consideras tutor resiliente para tus alumnos? (1 es la posición más baja, siendo 6 la más alta).

1 2 3 4 5 6

5. En la escuela, a parte del trabajo estrictamente académico; objetivos, contenidos... también se trabaja el campo social y emocional. ¿Consideras de importancia la dedicación de mayor tiempo al trabajo de dichas parcelas?

Nada

Poco

Bastante

Mucho

6. ¿Conoces el gran papel de la escuela en el desarrollo de los niños?

Nada

Poco

Bastante

Mucho

7. Al desarrollo en tus alumnos de capacidades como autoestima, humor, autonomía, participación... ¿Qué grado de importancia le concedes en la práctica diaria? (1 es la posición más baja, siendo 6 la más alta).

1 2 3 4 5 6

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
8. Me esfuerzo por cuidar mis relaciones personales (compañeros, amigos, familia...)				
9. Me preocupo por comunicarme con todas las personas que me rodean.				
10. Mis estados de ánimo no influyen en mis acciones				
11. Soy capaz de manejar el estrés que me generan diferentes situaciones				
12. Me preocupo por mi estado emocional				
13. Cuando me encuentro de bajón intento hacer cosas que me animen				
14. Me considero una persona autónoma				
15. Ayudo a los demás en todo lo que puedo				
16. Soy capaz de conseguir aquello que me propongo				
17. Es muy importante saber reírse de uno mismo				
18. Saco el lado positivo a todo lo que hago				
19. Soy una persona empática				
20. Yo soy una persona que se quiere a si misma				
21. Yo tengo en general una vida feliz				

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
22. A veces siento que las situaciones y presiones en el trabajo me desbordan				
23. Me siento apreciado/a en mi trabajo				
24. Mis compañeros poseen un papel fundamental en mi trabajo				
25. Cada día me esfuerzo en mi trabajo				
26. En mi trabajo me siento aislado/a de mis compañeros				
27. Mi trabajo diario supone una gran satisfacción en mi vida				
28. Participo en las iniciativas que me proponen en el centro				
29. El no éxito de mis resultados lo tomo como oportunidad de aprendizaje y mejora.				

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
30. Acepto a mis alumnos tal y como son				
31. Me esfuerzo porque me vean como una fuente de apoyo y ayuda				
32. Mi relación con ellos está basada en el afecto y el apoyo				
33. Escucho a mis alumnos en todo lo que me quieran contar				
34. Les transmito siempre mensajes optimistas				
35. Perciben mi satisfacción siempre al estar con ellos				
36. Respeto la manera en la que aprenden cada uno de ellos				
37. Cuido por un clima de bienestar en el aula				
38. Intento cada día que se sientan queridos y respetados por sus compañeros				

39. ¿Crees que tus alumnos te perciben como tutor resiliente?

Nada

Poco

Bastante

Mucho

40. Pensando en el último mes de clase, ¿en qué grado has trabajado con tus alumnos capacidades como autoestima, humor, autonomía, participación...? (1 es la posición más baja, siendo 6 la más alta).

1 2 3 4 5 6

41. ¿Podrías ponerme 3 ejemplos sobre cómo trabajas la dimensión socio emocional en tu aula?

1.

2.

3.

42. ¿Qué capacidades en concreto has trabajado?

--

43. Muchos docentes se encuentran en numerosas ocasiones sin los suficientes recursos para llevar a cabo en el aula diferentes objetivos. ¿Crees que cuentas con los recursos necesarios para desarrollar en el aula las capacidades de autoestima, autonomía, participación y humor?

Nada

Poco

Bastante

Mucho

44. ¿Qué recursos consideras necesarios para trabajarlo?

45. Pensando en el último mes de trabajo, ¿has llevado a cabo alguna actividad o mecánica con tus alumnos para fomentar la confianza entre ellos?

SI NO

46. En tu práctica diaria ¿tienes establecidos límites claros y firmes?

SI NO

47. ¿En qué grado consideras que tus alumnos las conocen? (1 es la posición más baja, siendo 6 la más alta).

1 2 3 4 5 6

48. ¿Qué valor otorgas al cumplimiento de las normas por parte de tus alumnos? (1 es la posición más baja, siendo 6 la más alta).

1 2 3 4 5 6

49. La profesión docente engloba numerosas actividades: impartir clases, actividades administrativas, reuniones... Todo ello resta muchas veces cierta dedicación a la preparación de las clases. ¿Fomentas situaciones de aprendizaje ajustadas al nivel de competencia y conocimientos que cada alumno posee?

Nada

Poco

Bastante

Mucho

50. ¿Les transmites siempre el sentido de todo lo que hacéis en el aula?

Nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

51. En tu aula, ¿la ilusión y el humor son ingredientes frecuentes?

Nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

52. ¿En clase se tienen en cuenta las aportaciones de todos?

Nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

53. ¿Podrías indicar el grado de importancia que le concedes en tu práctica docente a la comunicación con las familias de tus alumnos? (1 es la posición más baja, siendo 6 la más alta).

1 2 3 4 5 6

54. Pensando en los dos últimos meses de clase, ¿con cuántas familias te has reunido?

Con más de 4

Con 3 o 4

Con 2 o 1

Con ninguna

55. ¿Con qué frecuencia te comunicas con ellas?

Semanal

Mensual

Trimestral

Anual

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo 2. Entrevista a la docente.

Entrevista realizada el 3 de Junio del 2013.

Duración 27 minutos y 11 segundos.

Entrevistador: Buenas tardes, vamos a comenzar la entrevista. La primera pregunta es ¿Cuáles fueron tus motivos para trabajar como docente?

Entrevistado: Fue vocación, siempre...Desde pequeña siempre quise ser maestra, jugaba a ser maestra desde pequeña.

Entrevistador: ¿En qué medida te parece importante la escuela en el bienestar de los alumnos?

Entrevistado: Pues... Es muy importante eso, bueno, lo fue importante hace muchos años y ahora ha vuelto a ser muy importante porque muchas veces los niños encuentran en la escuela lo que... las carencias que tienen en las familias, muy importante de valores, de...y también de asistencia, de asistencia pura y dura, o sea de comida por ejemplo, se está dando muchos casos, los hay que comen en el colegio nada más.

Entrevistador: Del 1 al 10... ¿Qué nivel de importancia le otorgarías?

Entrevistado: ¿A la escuela?

Entrevistador: Si, lo que es la escuela en el bienestar de los alumnos, el papel de la escuela en el bienestar de los alumnos.

Entrevistado: ¿En la escuela pública, no? Que es en la que trabajo yo..

Entrevistador: Si, si en la escuela pública.

Entrevistado: Mmmm, un 7, un 8...

Entrevistador: ¿Qué crees que es lo que mejor funciona en este sentido, en el trabajo de la escuela en el bienestar de los alumnos?

Entrevistado: Pues...que la escuela ya no es un centro de enseñanza, es un centro de asistencia y un centro donde se educa en muchos sentidos no solamente se transmiten los conocimientos, como antes, entonces se personaliza mucho la situación

de cada alumno, si tiene problemas económicos, si tiene problemas sociales, de... familiares... todo se canaliza ahora a través de la escuela es el punto de referencia donde se parte para decir: asistente sociales, o ayudas de... incluso de maltrato... y eso... donde... la escuela se origina, el pedir una ayuda muchas veces.

Entrevistador: ¿Y lo que peor funciona? Qué obstáculos hay...

Entrevistado: Si, lo que peor funciona a veces es... aunque se intenta es la comunicación con las familias, en los últimos años, a veces, tenemos una sensación de que las familias están un poco como a la defensiva, eh... como con miedos ¿no?. Claro, también se da tanta importancia al papel de la escuela como que ven que nos estamos metiendo un poco en su intimidad, y se está creando una especie de recelo que no favorece a los alumnos, porque la única finalidad de los profesionales de la enseñanza son los alumnos, no otra cosa. Además la vida privada de cada uno... Si se nota a veces, hay por ejemplo en el departamento de orientación, entonces i cuando las cosas son un poco más crudas se observa mucha mentira, cuando el trabajo es para solucionar problemas, los primeros que ponen pegas a veces para aclarar las cosas son las propias familias, un poco de recelo sí.

Entrevistador: ¿Qué consideras que debería cambiar? ¿Qué aspectos? Por ejemplo lo que estás comentado ahora, lo de la familia ¿no?

Entrevistado: Sí, y luego en cuanto a las instituciones, al gobierno... que están bastante distanciados a la realidad de la escuela porque estamos ahora en una política en la que se cuentan las horas de docencia, se cuentan los niños... se hacen divisiones y entonces todo el tema de...del trato, de los niños con problemas... todo lo que se ha estado pues... impulsando de una manera fenomenal, porque la teoría estaba todo fenomenal, la integración... todo esto no se consigue dividiendo horas lectivas de maestros y alumnos, porque si se está haciendo una integración en la escuela normalizada, como es ahora en cualquier colegio público, las cuentas no salen dividiendo, haciendo divisiones...hay que... pues unas aulas necesitan más personal, otras menos personal... y a veces eso si crea muchos conflictos también con las familias, porque la gente se queja “¿Por qué mi niño tiene que estar aguantando a éste que da gritos, o que le pega... o que tal y cual ?” Está aguantando porque hay una

profesora para 27, como es por ejemplo en mi colegio y 2 niños de integración, en el aula, en una infantil. Por mucho que se hagan apoyos a ratos que puedes disponer de gente, a ratos, pues no es una situación ideal.

Entrevistador: ¿Conocías el término resiliencia?

Entrevistado: Resilientes si... Lo he conocido a través de temas de oposiciones y de gente de prácticas en el colegio, pero ahora mismo...resiliencia...

Entrevistador: Bueno la resiliencia es una capacidad innata que tenemos todos pero que hay que desarrollarla para superar adversidades y salir fortalecidos de ellas, es una capacidad en potencia que no depende solo de nosotros sino también de factores externos, como la institución educativa, el colegio, los profesores...

Entrevistado: Ah...

Entrevistador: En tu vida diaria, ¿en qué medida te preocupas por tu estado emocional?

Entrevistado: ¿Por el mío propio?

Entrevistador: Sí

Entrevistado: Pues siempre, me preocupo mucho. La verdad es que cuando entro...siempre me ha pasado, que en mi vida privada tenga los problemas que tenga o la euforia o lo que sea, cuando entro a la escuela es como el túnel del tiempo. Me ha pasado siempre, se me olvida todo, como digo yo es como que te pones arriba de un tobogán y cuando te tiras ya no paras ¿no?, pues cuando entro a trabajar me pasa eso, se me olvida todo y en el aula es cruzar la puerta y... yo creo que nos pasa a casi todos. Normalmente no me influye el mal humor para que pueda tener yo, o mi estado de ánimo, para dar la clase.

Entrevistador: En una escala del 1 al 10 ¿cómo valorarías tu preocupación por tu estado emocional?

Entrevistado: Hombre la verdad es que cuando se está en un buen estado y equilibrio emocional, la creatividad y todo se favorece, no estás a pasar el rato y eso,

pero bueno yo es que...claro estás hablando de un caso en particular, yo personalmente tengo bastante equilibrio emocional la verdad, me considero muy afortunada en ese sentido.

Entrevistador: Cuando te encuentras en un estado emocional bajo ¿En qué medida crees que tus alumnos lo perciben?

Entrevistado: Pues en lo que te digo, que a lo mejor haces una clase más monótona, porque... en fin no estás para bromas ni para actividades y das una clase, por ejemplo al uso, correcta, pero bueno si estás eufórico se nota muchísimo claro... Lo que me parece verdaderamente grave es cuando el estado emocional de un maestro repercute en que no es ni siquiera, se puede dar una clase normalizada, en llegar a clase y decir: “¡A ver!”, porque estás de mal humor... bueno oye... no es profesional, ahora si estás eufórica todo te sonríe y tal y cual, e incluso... no sé, días que físicamente se está muy bien, pues hombre la clase vuela, se pueden hacer actividades de otro tipo.

Entrevistador: ¿Cómo crees que se sienten ellos?

Entrevistado: Cuando yo tengo...

Entrevistador: Sí, cuando tú tienes un estado emocional bajo en clase.

Entrevistado: Ellos lo perciben todo.

Entrevistador: ¿Cómo crees tú que lo perciben?

Entrevistado: Pues muchas veces lo dicen, porque ahora la relación, la verdad, entre profesores y alumnos, por lo menos yo con los mayores estoy con 5º y 6º, pues lo mismo te dicen: “Qué guapa vienes hoy...”, te dicen: “Pues no estás un poco seria... ¿qué te pasa?” o... así, te hacen comentarios directamente y luego ellos tienden a serenarse más también si ven que no hay muy buen rollo, ellos mismos sí.

Entrevistador: Bajo tu punto de vista ¿Qué factores crees que dificultan o mejoran el trabajo emocional con los alumnos?

Entrevistado: El trabajo emocional con los alumnos es constante. Constante, porque no hay... antes se hablaba de unas actividades determinadas para trabajar las

emociones e incluso unas actividades determinadas... pero hoy según están las cosas el tema emocional hay que trabajarlo desde la primera... primer paso que das en la puerta de la clase, da igual la materia que des, porque todo está implicado con la base emocional. Estamos con personas que a lo mejor... de la mucha variedad que hay en la clase, porque esa es otra característica, que han dormido mal, o han tenido frío o no han desayunado... y lo que les cuentas, les parece... les importa un bledo, o niños que han escuchado una bronca, una discusión... y les plantas ahí en el aula y están como en un platillo volante, entonces siempre es importante, muy muy importante conocer el caso de cada alumno, porque no es lo mismo que un niño no te traiga los deberes o el cuaderno un niño que tiene... como mis hijos o como el de mucha gente; su desayuno puesto... su ropa... su cartera... y tal con otra familia en la que a lo mejor el niño se tiene que buscar la vida, incluso para conseguir un cuaderno, entonces el estado emocional y la manera que el maestro tiene que dirigirse a ese niño no puede ser igual que a la de otro, porque no es responsable y no puede controlar esas emociones que está viviendo todos los días...es que hoy es la clave de la educación, la individualidad, la atención individual a la persona.

Entrevistador: ¿Qué factores crees que funcionan mejor en el trabajo emocional con los alumnos?

Entrevistado: ¿En la escuela?

Entrevistador: Si, en la escuela.

Entrevistado: ¿Los factores, no? Pues mira yo estoy convencida de que el maestro tiene que ser un encantador, tiene que ser encantador y tiene que ser un encantador hoy en día, porque los conocimientos que tenemos, la vida que... hombre, la madurez te da muchos conocimientos y mucha manera de tratar a los niños, pero eh... hoy en día tienen que admirarte un poco por alguna razón, admirarte por lo que les cuentas... por la manera de moverte en la clase... por la manera de hablar, por alguna batallita que les hayas contado... y tienen que estar emocionalmente seguros dentro del aula, con el profesor y con sus compañeros, porque hay unas broncas que...te puedes imaginar... Entonces hay que estar pendiente de quien es débil de personalidad y que puedan estar achuchando o porque tenga una diferencia o porque es gitano o porque es

bajito... o por lo que sea, y sobre todo, lo más importante es que el niño esté a gusto en la clase, es su clase es su sitio, tiene su espacio y a partir de ahí es cuando se puede aprender y desarrollar el potencial que tenga, si no está seguro en el aula... pierde, por lo menos por lo menos, el 50%.

Entrevistador: Por lo que me estás diciendo, por ejemplo, la seguridad, la empatía, la integración... Son factores esenciales para ti...

Entrevistado: Fundamentales para empezar a aprender algo, es que sino... es que ahora la escuela no es un sitio dónde se va a aprender para un profesional de la enseñanza... Yo ya llevo 26 años, pero yo cuando... hace 10-15 años ibas ahí sueltas el rollo, si querías vamos, no era mi estilo pero bueno...sueles el rollo y tal... Pero es que ahora tienes que acalmar la clase para empezar a enseñar... que es una pasada porque es que llegas y aquello está uno por un lado, el otro por el otro, este que si me ha llamado no sé qué... Y a veces yo les digo vamos a ver estamos a gusto aquí, fenomenal, mira...estamos en invierno tenemos una luz estupenda, la calefacción, nuestras mesas... estamos fenomenal, a gusto... ¿Qué más queréis?, no que se den cuenta de que ese sitio es amable, es un sitio adecuado, que estamos a gusto, que deja de haber conflictos... que tú, vamos déjale que se exprese... Y entonces lo que es la hora de clase normalmente, ahora hoy en día ¿eh?, unos cuantos minutos si que lleva, un poquitín, adaptar el tema... luego ya puedes empezar a enseñar.

Entrevistador: ¿Hasta qué punto consideras que el docente es responsable del bienestar emocional y social de los alumnos?

Entrevistado: Pues...tanto por ciento que está en el aula y un poco más, porque lo que observa el alumno del docente se lo lleva luego para casa también, o sea que es bastante responsable. Desde luego que en el momento que entra por la escuela el responsable absoluto es el maestro, porque el maestro tiene que tener conocimiento de las emociones que el niño trae de fuera y a veces se confunde como... “no me interesa su vida privada” pero es que, por ejemplo, yo en la escuela lo digo muchas veces, lo que no puede ser es que un padre deje tarde todos los días al niño en la escuela, como pasa, y lo primero que hay... el primer maestro que le vea le eche la bronca, porque él no ha llegado a la escuela por sus propios medios, es que le traen tarde, o sea, que encima

siente la vergüenza o el rollo, hay otros que pasan, pero... siempre es un mal rollo entrar en una clase ya empezada: “¿pues qué te ha pasado?”, “¿por qué vienes tarde?”, encima le cae a él la bronca y es que él no tiene la culpa. Entonces responsable el maestro desde que el niño empieza, entra por la puerta.

Entrevistador: ¿Qué aspectos crees que hay que mejorar en la figura del docente como responsable del bienestar social y emocional de los alumnos?

Entrevistado: Pues estos que te he dicho, que yo lo trabajo mucho en la escuela dónde estoy, porque hay cosas que... a veces somos demasiado impulsivos para llamar la atención a los niños sin atender... Yo tengo compañeras que viene y: ¡Mira, mira, los deberes sucios! ¿Pero tú te crees que se puede presentar esto así, con una mancha en la hoja?, ¡No ha traído el material!... Bueno pues es que igual no ha podido traerlo... entonces el maestro es muy responsable. Lo que te decía antes, no es lo mismo exigírselo a un niño que tiene todos los medios, que ahí hay que echarle la bronca y que se responsabilice porque lo tiene que hacer... que a un niño, que a lo mejor, ni siquiera tiene mesa donde trabajar, que igual se lo han cogido los hermanos y se lo han puesto por ahí, se lo han tirado o le han arrugado la hoja, o yo que sé... Entonces el responsable es el maestro.

Entrevistador: En tus años como docente ¿Has percibido cambios en la escuela en lo referente al trabajo social y emocional?

Entrevistado: Mucho. Cuando empezábamos no se hablaba casi de este tema y ahora está muy de moda. Está muy de moda, es un tema transversal en todas las programaciones y no es porque nos lo pidan y nos lo exigen en la inspección... Cuando entregas la programación general anual tiene que haber un hilo conductor de tema emocional y porque luego afortunadamente hay instituciones y cosas que se preocupan de este tema, por ejemplo la Fundación Botín lo trabaja fenomenal, tiene unos proyectos buenísimos, gratuitos completamente que la escuela que quiera puede utilizarlos y la verdad es que funcionan, cuando se trabaja el tema emocional funciona todo mucho mejor.

Entrevistador: ¿Qué papel otorgas a la escuela en la formación de personas resilientes?

Entrevistado: ¿En la formación de personas resilientes? Pues también, mucho más porque la escuela ha dejado ya... lo habrás leído en todas partes, ha dejado de ser la mera transmisora de conocimientos para ser un lugar donde se educa a personas y ahora se está hablando mucho del potencial de cada uno, de diferentes inteligencias, de cómo utilizar las diferentes inteligencias que tiene cada uno, y de cómo emprender... montón de cosas que de antes ni se... entonces si entiendo bien el término resiliencia, es que lo que tiene cada uno, las fortalezas... eso se está trabajando sí.

Entrevistador: ¿De qué manera lo trabajas tú en tu aula? ¿Cómo contribuyes a ello?

Entrevistado: Siempre, siempre... hay que conocer al alumno, cuáles son sus características y destacar en lo que puede hacer algo bien, porque eso va a ayudarlo a tener una mejor autoestima y entonces podrá marcar lo que no puede hacer, es lo que hace mucho tiempo que se dice, partir de lo que se sabe y de las capacidades de cada uno para alcanzar las que no se tienen, si empiezas por las que no se tienen, porque tú como no sabes esto vas a hacer esto, se te pueden bloquear, es una metodología estupenda.

Entrevistador: Es decir, la autoestima ¿sería un factor esencial en tu trabajo diario en el aula?

Entrevistado: Sí, totalmente. Es que sin la autoestima con la diversidad que tenemos no podríamos ni trabajar siquiera y de hecho bastante son cuando se trabaja la autoestima de cada... Tú date cuenta, yo ahora mismo en 6º tengo a niños de raza gitana con un nivel de 3º ... y están en 6º, eh... tenemos también Asperger, tenemos de todo... cómo haces con un grupo de 11 niños, si esos niños... o los retiras y no haces nada o de alguna manera tienen que colaborar... entonces cuando tú sabes ya sabes por ejemplo en inglés, ya sabes que se sabe los colores y estás hablando de cualquier cosa de 6º pero sale algo del tema de los colores, le dices: Fulanito ¿cómo era tal...? Pues tal y entonces ha participado en ese momento, entonces ya se engancha un poquitín y... sí, sí, tienes que hacerlo así porque si no te los dejas fuera... Cada uno con sus características y sus habilidades, sí.

Entrevistador: ¿Qué experiencias te han llevado a establecer esos factores como esenciales y no otros?

Entrevistado: Pues... cuando... a raíz de la inclusión de todos estos niños con problemas, no solamente de capacidades, sino sociales te das cuenta de que no funciona de otra manera, que tú estás dando la clase y se evaden, pasan de todo o que una simple programación, una adaptación curricular está bien hecha en el papel pero luego hay que hacer algo para llevarlo a la práctica para que te funcione y eso es un poquitín lo que te decía antes del encantamiento, de que tiene que haber una especie de encanto del profesor hacia los alumnos para atraerlos a lo que tú quieres que hagan, entonces es que es fundamental es que sino no se puede trabajar.

Entrevistador: ¿Qué importancia otorgas a la figura del maestro con respecto a los alumnos?

Entrevistado: Pues en primaria el maestro es, en infantil y en primaria, en primaria también aunque ahora a los de 6º les llamamos los “mayores”, que no lo son en absoluto, los tratamos como mayores y todo pero no lo son, porque son 11 años y 11 años es un niño es una infancia total, o sea plena infancia y la figura del maestro tiene que ser un espejo dónde se vean. Yo insisto mucho, también a los de prácticas, la manera de hablar a un niño es muy importante porque tiene que ser dónde vean lo bueno, tiene que haber cosas buenas nada más, en la manera de expresarse, en la manera de vestir, en la manera de moverse, de actuar, en la manera de dirigirse a los demás, a tus propios compañeros... todo porque es el espejo dónde se van a mirar, entonces tienen que sentir hasta cierta admiración, es como el pilar.

Entrevistador: ¿En qué grado consideras necesario trabajar el campo emocional y social con tus alumnos? Del 1 al 10...

Entrevistado: Pues del 1 al 10... un 9. Constantemente, ya te digo, lo estamos haciendo.. Las personas que nos gusta y eso lo estamos haciendo constantemente a la hora de dar la clase y luego ya está todo el ámbito que no es la clase, que es muchísimo; las entradas, las salidas, los recreos, las actividades extraescolares... Todo esto que no es la clase puramente se tiene que trabajar sino estamos perdidos.

Entrevistador: Dentro de tu práctica docente ¿Consideras que posees tiempo para trabajar y poner en práctica todo lo relacionado en el campo social y emocional?

Entrevistado: ¿Tiempo en el aula? Pues se va aprendiendo a sacar tiempo y a compaginar la enseñanza, porque ¿sabes lo que pasa? Que al principio cuando se hablaba del tema emocional, ya te he dicho antes que, se preparaban actividades a parte pero bueno con el tiempo y esto pues ya lo vas incluyendo dentro de la manera de enseñar y del tiempo de clase, porque no te queda otra, no puedes hacerlo a parte ni debes hacerlo a parte, o sea que tampoco es cuestión de sacar más tiempo, es cuestión de aplicarlo en el tiempo que lo tienes no precisamente hacer a partes para trabajarlo, sino trabajarlo en el tiempo que tienes para el aula o para el recreo o para cualquier actividad.

Entrevistador: ¿Qué crees que ayudaría a trabajar y poner en práctica todo esto?

Entrevistado: Yo creo que nos deberíamos formar más los maestros porque es una conducta muy muy nueva aunque yo llevo bastantes años y desde luego cuando ya lo hemos empezado a practicar aquí un poco yo ya llevaba bastantes años en otros sitios pero necesitamos más formación en ese sentido, más formación, mucha más formación, yo creo que es importante porque una cosa es lo que lees, lo que te interesa de cada uno, lo que te mandan hacer, las ofertas que tienes como está la Fundación Botín u otras cosas que te lo trabajan muy bien y lo llevan expertos y otra cosa es que luego seamos capaces de hacerlo bien claro, una cosa es intentarlo y otra es hacerlo bien, hace falta siempre la formación.

Entrevistador: ¿De qué forma trabajas el campo social y emocional en tu práctica docente?

Entrevistado: Bueno, yo doy inglés aparte de ser la directora y en inglés es fácil porque la parte oral y de ejercicios y todo eso pues es fácil el tema de crear situaciones de comunicación dónde puedes practicar cualquier tema o cualquier problema que haya podido pasar en el aula... que hablas con el tutor y dices: vale, pues hoy voy por aquí que el ambientillo está... pues vamos a crear la situación y... claro pero el tutor controla más el tema porque ve el día a día y los especialistas estamos...

que depende del interés que tengamos de preguntar al tutor y aplicarlo. Desde luego en mi caso con el inglés es fácil, situación emocional: problemas: pues un día que está la cosa eufórica o que hay problemas pues metes una canción que teníais ahí trabajada... el contenido de la canción y a partir de ahí ya... A mí me gusta coger las canciones porque hay temas buenísimos, temas de ahora actuales, y que a veces les digo: pues me buscáis una canción que os guste y la traducimos... y salen muchos temas ahí entre ellos porque como parten de sus gustos. Y luego, cuando ves que la cosa ya... escoges tú lo que te viene bien, pero sí...a través de temas y eso se puede dirigir un poco eso.

Entrevistador: ¿Crees que tus alumnos muestran diferencias al trabajar estos campos? Qué aspectos has observado, qué cambios...

Entrevistado: Sí, mucho mucho... Todo depende de cómo vienen de casa, de la educación que tienen en sus casas, pero hay alumnos que a través del colegio van aprendiendo, poco a poco, que hay cosas que se hacen en casa que en el colegio no tienen cabida, me refiero al respeto, al sexismo, a la tolerancia, a la no violencia... cosas que en la calle, bueno... pasan pero entran al colegio, que es lo que se pretende, por lo menos, para que a partir del colegio empiecen a verlo con normalidad y lo irradian a otros... Pero sí se notan cambios sí cuando se trabajan, valores y todo esto sí.

Entrevistador: ¿Qué factores consideras esenciales en el trabajo del campo emocional y social con los alumnos?

Entrevistado: Pues los factores fundamentales son el conocimiento del entorno, del contexto del colegio, eso para empezar, porque no hay dos escuelas iguales. No es lo mismo una escuela rural, que la que esté en un barrio residencial, que la que esté en un barrio industrial o... entonces lo primero el contexto, después del contexto del entorno del centro las situaciones familiares y socioeconómicas, eso es importantísimo también, porque de ahí van a depender muchas cosas, los intereses y el estado de cada uno... Luego ya a empezar por el tema individual de cada uno para poder llegar a ellos sino es como hablar en el desierto.

Entrevistador: Ya hemos finalizado la entrevista. Muchas gracias por tu colaboración.

