



Facultad de  
Educación

# **GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

CURSO ACADÉMICO: 2014-2015

## **LA RESILIENCIA COMO PARADIGMA TEÓRICO ANTE LA CONFIGURACIÓN DE NUEVOS ENFOQUES EDUCATIVOS**

RESILIENCE AS A THEORETICAL  
PARADIGM FOR THE SETTING OF NEW  
EDUCATIONAL APPROACHES

Autor: Laura Díaz Noriega  
Director: Gloria Linares Gutiérrez

Fecha: 10/07/15

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

# ÍNDICE

RESUMEN .....	2
ABSTRACT .....	3
1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	4
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	5
2.1 PSICOLOGÍA TRADICIONAL VS. PSICOLOGÍA POSITIVA .....	6
3. DESARROLLO E IMPULSO DE LA RESILIENCIA COMO NÚCLEO DE LA RENOVACIÓN ESCOLAR .....	10
3.1 PERFIL DEL SUJETO RESILIENTE .....	15
3.2 CONTEXTO AMBIENTAL RESILIENTE: FAMILIA Y ESCUELA COMO SISTEMA ENGRANADO .....	19
4. DESAFIAR EL STATUS QUO COMO RETO SOCIO-EDUCATIVO: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y ORGANIZATIVAS PARA GENERAR EL CAMBIO.....	28
4.1 EMPODERAMIENTO DEL ALUMNADO.....	33
4.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	37
5. CONCLUSIÓN .....	41
6. BIBLIOGRAFÍA.....	42

## RESUMEN

El siguiente trabajo, pretende reflejar en su seno, cómo abordan las escuelas (y el profesorado que está inmerso en ellas) la diversidad, atendiendo a las diferentes características, necesidades y demandas del alumnado del S.XXI. A su vez, busca destacar qué respuestas se dan desde la misma y qué herramientas utilizan para ello. En ese sentido, los objetivos y premisas que guiarán este trabajo, serán: conocer cómo ha respondido tradicionalmente la escuela a la diversidad, es decir, indagar sobre qué modelo ha reinado (médico, del déficit) y con qué alternativas podemos contar actualmente (psicología positiva, modelos basados en las fortalezas). Así mismo, otro de los objetivos será destacar las dificultades y limitaciones existentes en la institución educativa (primacía de un tipo específico de cultura; dominante, individual y balcanizada), así como los problemas existentes en relación a la opresión, segregación y/o exclusión.

A colación con lo anterior, en el presente trabajo, buscaremos reflejar con qué estrategias pueden contar las escuelas para dar una respuesta que sea satisfactoria para todos, a través del desarrollo y promoción de la resiliencia. En ese sentido, haremos un breve repaso a la proyección histórica de la misma, destacando y describiendo aquellos aspectos que van a ser clave en la configuración de un nuevo enfoque educativo. A su vez, propondremos la puesta en marcha de diferentes prácticas metodológicas (empoderamiento) y organizativas (aprendizaje cooperativo). El propósito del mismo, será dejar constancia de la responsabilidad que tienen los agentes educativos (principalmente los docentes), por imaginar y descubrir otro modelo escolar (basado en las fortalezas) que pueda cambiar las cosas, con el objetivo de consolidar una comunidad cálida, segura y acogedora.

**Palabras clave:** Diversidad, fortalezas, resiliencia, empoderamiento, aprendizaje cooperativo, bien común.

## **ABSTRACT**

The following work is intended to reflect in her womb, how to address the schools (and teachers who are immersed in them) diversity, according to the different characteristics, needs and demands of the students of the XXI century. In turn, highlights what answers are given from it and what tools used for this. In that sense, the goals and assumptions that guide this work are: know how it has traditionally answered school diversity, it's to say, inquiring about which model has (deficit) reign and what alternatives we currently have (positive psychology, strengths-based models). Likewise, another objective will be to highlight the difficulties and limitations in the educational institution (primacy of a specific type of culture dominant, individual and balkanized) as well as the existing problems related to oppression, segregation and / or exclusion.

A collation with the above, in this paper, we will look reflect what strategies can have schools to give an answer that is satisfactory to all, through the development and promotion of resilience. In that sense, we will make a brief review of the historical projection of it, highlighting and describing those aspects that will be key in shaping a new educational approach. In turn, we propose the implementation of different methodological practices (empowerment) and organizational (cooperative learning). Its purpose will be to acknowledge the responsibility of educational agents (mainly teachers), to imagine and discover another school model (based on the strengths) that can change things, with the aim of consolidating a warm community, safe and welcoming.

**Keyword:** Diversity, strength, resilience, empowerment, cooperative learning, common good.

## 1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los contextos vitales en los que habitualmente nos desarrollamos las personas, están caracterizados por la interacción y relación, es decir, nuestra personalidad y trayectoria se va construyendo a partir de las aportaciones que directa o indirectamente los otros hacen sobre nosotros, puesto que no vivimos en soledad.

Es ahí, donde se refleja la responsabilidad y tarea de la institución escolar como brazo del sistema social en el que está inmersa. En ese sentido, las escuelas no deben permanecer inmóviles ante el diverso y desigual panorama que actualmente rodea al alumnado, y que obviamente, repercute en su identidad. Cada vez, con más frecuencia, encontramos aulas repletas de alumnos que tienen que hacer frente a múltiples situaciones de desventaja, ya sea económica, social y/o familiar. Si bien, dentro de todo este entramado, nos topamos con personas que “pueden sobreponerse a las experiencias negativas y a menudo hasta se fortalecen en el proceso de superarlas” (Henderson y Milstein, 2003, p. 20). Destacamos de esta manera, la existencia de alumnos que son capaces de recuperarse y desarrollarse óptimamente en la adversidad. Es aquí donde se justifica la necesidad de reenfocar el rumbo de las escuelas, movidas por docentes enmarcados en un modelo positivo propio de la resiliencia. Por tanto, el punto de partida de este trabajo, se sitúa en torno a las siguientes cuestiones que irán vertebrándolo: *¿Somos conscientes los educadores de aquellas situaciones de opresión, segregación y/o exclusión?, ¿Qué estrategias educativas podemos utilizar para favorecer la participación y aprendizaje de todos?*

Como podemos observar, el reto de educar supone un desafío para los docentes del S.XXI, puesto que tienen en sus manos, la responsabilidad de englobar en su práctica, no solo las dimensiones que atienden a lo cognoscitivo y académico sino también a lo social, afectivo y emocional. De esta manera, es nuestro deber, formar a “sujetos preparados para afrontar con posibilidades reales de éxito las inevitables dificultades de la vida” (Uriarte, 2006, p.7)

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Desde hace un tiempo, venimos escuchando innumerables críticas dirigidas no sólo al sistema educativo español, sino también a la formación académica que los futuros maestros reciben. Quizá, la mayoría de esos argumentos que buscan desprestigiar y minusvalorar a esta institución, están fundamentados en prejuicios y estereotipos que no hacen más que alimentar ese círculo vicioso.

Muchos no entienden, que actualmente, la tarea educativa es un verdadero reto, puesto que hoy en día, la escolaridad va a suponer para muchos una verdadera oportunidad. La idea anterior, define una escuela del S.XXI que se construye sobre innumerables intentos por dar respuesta y cubrir, no sólo sus necesidades cognitivas, sino también emocionales, sociales, relacionales...En ese sentido, los docentes, tenemos la obligación moral de compensar de alguna manera, aquellas situaciones difíciles o de desventaja, a las que muchos de nuestros alumnos van a tener que hacer frente. Si bien, esta tarea no debe contemplarse desde el aislamiento y el trabajo individual. La familia es el factor, que junto a la escuela, forma la ecuación del éxito, ya que es un agente educativo que debe ir de la mano de esta institución, con el fin de crear una sincronía, en la que el objetivo principal es asegurar el bienestar y felicidad del niño en su propio proceso de aprendizaje.

En ese sentido, cabe mencionar que la diversidad, no sólo se encuentra en el alumnado, sino también en los diferentes modelos familiares. De esta manera, podemos encontrarnos con familias que se enmarcan dentro de un contexto que facilita ese desarrollo integral. En cambio, también podemos encontrar otras que presentan debilidades, barreras y limitaciones. Nosotros como docentes, tenemos que tener en cuenta que “tanto el éxito como el fracaso escolar están influidos por factores que remiten directa e indirectamente al contexto familiar y social de los alumnos” (Uriarte, 2006, p.9). Es por ello que debemos basarnos de herramientas, que nos permitan actuar para que su destino inicial, no marque su destino educativo y por ende su destino social

## 2.1 PSICOLOGÍA TRADICIONAL VS. PSICOLOGÍA POSITIVA

Históricamente, la escuela ha ido articulando diferentes modos de atender y responder a la diferencia. En ese sentido, sobre todo hasta los años 60-70, primaba en la misma, el modelo del déficit o enfoque de riesgo, propio de la Psicología tradicional. Éste, entendía que las dificultades que presenta un alumno, son problemas imputables al mismo.

De esta manera, en esta perspectiva, el foco de atención está puesto en las dificultades y problemas del alumno, de ahí su hincapié por instaurar medidas rehabilitadoras propias de los programas de compensatoria.

Si bien, es en las antípodas de este enfoque, donde surge una nueva y optimista concepción en cuanto al desarrollo humano, denominada Psicología positiva. En los pilares de la misma, se describe que “la tarea del educador es descubrir y fortalecer esas cualidades que pueden permitir a todos los niños sobreponerse a las dificultades, tener éxitos y prepararse para una integración social adecuada y creativa” (Uriarte, 2006, p.17)

Autores como Vera, definen la Psicología positiva, como una “rama de la psicología que busca comprender (...) los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano” (Vera, 2006, p. 5). En ese sentido, se desprende de la misma, una visión capacitadora del desarrollo. Hablamos por tanto de una serie de fortalezas personales e internas, de aquello que una persona sí puede hacer, y no de problemas ni de déficits.

Esta visión positiva, supone un cambio radical de actitud, pues se aleja de una postura centrada en la categorización, es decir del modelo médico, y “se aproxima a un modelo (...) basado en el bienestar” (Henderson y Milstein, 2003, p.22), en el cual, enmarcamos el tema objeto de estudio de este trabajo, la resiliencia.

En ese sentido, ¿Con qué estrategias pueden contar las escuelas para hacer de las mismas un lugar seguro, afectivo y eficaz?

La escuela de hoy en día, está enmarcada dentro de un diverso entramado social caracterizado por lo efímero, lo momentáneo, por el rápido acceso a la información, a la cultura...De esta manera, cabe destacar, que el principal responsable de este hecho es el mundo de la tecnología de la información y comunicación. Es raro que en un hogar de clase media, la mayoría de sus miembros no tengan un ordenador portátil y/o móvil de uso propio. Si bien, considero que dentro de este entramado, es necesario agudizar nuestra mirada, puesto que en la otra cara de la moneda, encontramos una serie de problemas y dificultades derivadas de estos avances.

Fruto de su uso, se está creando un nuevo modelo social, caracterizado por la cultura de lo individual frente a lo colectivo, ya que cada vez más, podemos ver como un grupo de personas que a pesar de estar reunidas en el mismo espacio, se alejan de compartir conversación y relacionarse, puesto a que están muy ocupados en lo que esa pantalla digital aguarda para ellos. Si trasladamos este tema al mundo educativo, sus repercusiones son aún mayores. Los niños prefieren los juegos de los móviles y/o tabletas, en los que a pesar de estar solos, disfrutan.

Esto supone un verdadero problema para la vida escolar, puesto que no hace más que ampliar la brecha socio-cultural y las diferencias a nivel socio-económico, en cuanto al acceso al conocimiento, información, recursos...A su vez, se está creando un ambiente relacional, caracterizado por valores como la competitividad frente a la colaboración-solidaridad y lo individual frente a lo colectivo, entre otros.

La escuela como espacio comunitario y social, tiene la obligación de romper el desalentador panorama mencionado anteriormente. En ese sentido, el punto de partida de las instituciones educativas, sería plantearse lo siguiente: ¿Qué nos define?, ¿Cuál es nuestra filosofía? Y por tanto ¿Qué valores guían nuestras prácticas? Sólo desde la reflexión profunda, podemos empezar a entender que necesitamos un cambio urgente.

Frente a ese modelo social individualista y competitivo, la escuela debe convertirse en motor de cambio que anime a todos los agentes educativos, y en especial al alumnado, a sentirse valorados por lo que son capaces de aprender, enseñar y a hacer a partir del trabajo con el otro. Situaciones tan presentes hoy en día como la segregación, opresión y/o exclusión no sólo en la dinámica social, sino también en la educativa, pone de relieve que algo estamos haciendo mal. Es por ello que urge reestructurar nuestros planteamientos para entender que verdaderamente nos necesitamos.

Todo ello no sería posible sin establecer una previa fase sensibilizadora (tanto del alumnado como del profesorado) en la que entiendan que todos pueden aportar algo (independientemente de sus características). Reconociendo necesidades, intereses, respetando al otro...podemos crear un verdadero grupo, enriqueciendo no sólo su trayectoria académica sino también su desarrollo armónico e integral. Todo ello se convierte, como mencionábamos en líneas anteriores, en una verdadera oportunidad para aprender conocimientos y habilidades sociales tan necesarias hoy en día. Sólo de esta manera, lo común se antepone a lo individual.

El problema está en que en la mayoría de las ocasiones, pensamos para el alumnado y no con el alumnado, es ahí donde encaja ese modelo de enseñante propio de la cultura dominante. Rompemos la voz de los estudiantes y los hacemos invisibles, adoptando una visión de ellos como adultos en potencia y por tanto negándoles la posibilidad de todo aquello que nos pueden ofrecer y de lo cual podemos aprender. Esta es una de las principales causas por la que el discente no entiende la necesidad que tenemos del otro, ya que su principal referente, el maestro, en muchas ocasiones, actúa con prácticas que se sitúan en las antípodas.

Ejemplo de ello es, tal y como en su día estableció Hargreaves, la concepción de escuela como “caja de huevos” en la que priman comportamientos individualistas, una colaboración artificial y una colegialidad fingida. No pensamos en el otro como un agente capaz que puede ayudarnos a la hora de abordar problemas o de generar posibles soluciones.

Son muchos docentes los que trabajan (claro está que dentro de la mayoría existen muchas excepciones), sin tener en cuenta que mediante la experiencia, conocimientos y recursos que el otro tiene, podemos dar una respuesta mejor a las demandas o problemáticas que surgen en el contexto escolar.

De esta manera, se alimenta un círculo vicioso preocupado por buscar soluciones mágicas y urgentes únicamente a problemas superficiales, ya que desde la soledad, no podemos dar respuesta a obstáculos que se encuentran arraigados en la profundidad del funcionamiento y filosofía del centro educativo.

Es por ello, que caemos en la inercia de trabajar en un bucle caracterizado por centrarse en los déficits y limitaciones que presenta el alumnado. Desde esta postura individualista, asumimos un papel hipócrita, puesto que pedimos a nuestros alumnos valores que desde nuestra práctica no transmitimos. De esta manera, es imposible que entiendan, y que por tanto asimilen, que el todo es más que la suma de individuos aislados.

En las escuelas, deben y pueden dejar de trabajar bajo ese denominado currículo de turistas en el que lo diferente se vuelve anecdótico, puesto a que de esta manera “los alumnos no pueden constituir una comunidad ni sentirse cómodos si creen que deben dejar de lado sus diferencias y las de sus compañeros para poder pertenecer al grupo” (Sapon-Shevin, 1999, p.37)

Esto sólo se entiende, asumiendo la necesidad que tenemos del otro. En ese sentido, la planificación escolar, normas, principios (metodológicos, de convivencia, organizativos), es decir, la filosofía y funcionamiento de los centros educativos, deben partir desde el primer momento desde la diversidad, entendiendo a la misma como algo positivo y enriquecedor. Sólo de esta manera, podemos crear comunidades educativas en las que nadie tenga que renunciar a alguna característica de su identidad para pertenecer al grupo.

Es dentro de este panorama, donde se refleja el gran desafío práctico e intelectual que los docentes deben asumir hoy en día. No todos nuestros alumnos van a tener las mismas oportunidades de acceder al sistema

educativo, no todos van a tener las mismas oportunidades de aprendizaje y no todos van a desarrollarse en un ambiente óptimo para el bienestar personal y la felicidad.

Por ese motivo, y por todo lo anteriormente comentado, urge que los docentes, y por ende las escuelas, incorporen prácticas que contribuyan a compensar posibles experiencias negativas que nuestro alumnado va a experimentar, ya sea dentro del contexto familiar, escolar y/o social.

“No hay desgracias maravillosas. Pero cuando sobreviene la adversidad, ¿hay que someterse? Y si combatimos, ¿Con qué armas contamos?” (Cyrulnik, 1999, p. 9)

### **3. DESARROLLO E IMPULSO DE LA RESILIENCIA COMO NÚCLEO DE LA RENOVACIÓN ESCOLAR**

«Conseguí superarlo», dicen con asombro las personas que han conocido la resiliencia, cuando, tras una herida, logran aprender a vivir de nuevo (Cyrulnik, 2002, p.23)

La resiliencia, es un concepto muy reciente, cuyo estudio tiene sus orígenes en Inglaterra por autores como Rutter y en Estados Unidos gracias a Emmy Werner y Ruth Smith, si bien, quizá debido a que este enfoque “abre nuevas posibilidades y da una nueva mirada más esperanzadora” (Piaggio, 2009), logró extenderse con facilidad por toda Europa y América Latina.

Cabe destacar, el hecho de que las ciencias sociales se apropiaron de este término nacido en la física. Para este campo de conocimiento, la resiliencia es la capacidad y elasticidad de un cuerpo para resistir un choque.

De forma paralela, para las ciencias sociales, pasó a significar la capacidad que tiene una persona de hacer frente a la adversidad y enriquecerse durante ese proceso.

El caso es que debido a su conceptualización polivalente, esta rama de la Psicología positiva empezó a coger fuerza y a ser utilizada por diferentes áreas de conocimiento (Psicología, Sociología, Economía, Pedagogía...).

Ya en la segunda mitad del S.XX, años 60-70, en los que el principal objeto de estudio era el niño, se dio un gran impulso y desarrollo de conocimientos específicos sobre este concepto. Quizá, ese progreso fue debido al devastador y desolador panorama de la primera mitad del S.XX (hambruna, guerras civiles, guerras mundiales, campos de concentración...), el cual nos dejó innumerables ejemplos y testimonios como el de Ana Frank o Bárbara. Estos demuestran que hay personas que pese a soportar grandes situaciones difíciles y de adversidad, pueden enriquecerse en esos contextos. El caso de Ana, debido a la persecución por su condición religiosa durante la época nazi, y el caso de Bárbara, por la clandestinidad propia de la guerra. Ambos ejemplos, demuestran que “un niño herido no está necesariamente condenado a ser un adulto fracasado” (Cyrułnik, 2001, citado en Carretero, 2010)

A continuación, presentamos un mapa que plasma la trayectoria y evolución conceptual de la resiliencia, así como sus principales defensores y modelos en los que ésta se enmarca según las características que tengamos en cuenta:

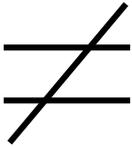
### **Figura 1**

Figura de elaboración propia. Evolución conceptual de la resiliencia: defensores y modelos.

Niño como objeto de estudio

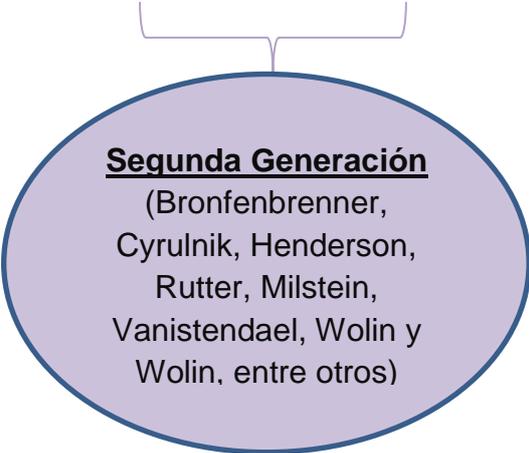
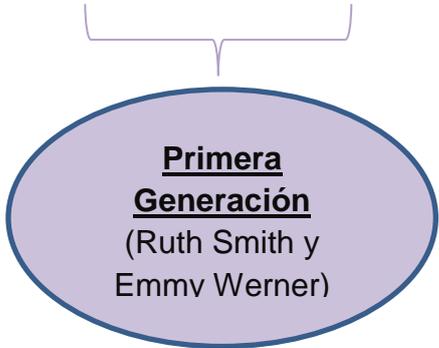
Interés en las capacidades humanas

Interés en el proceso contextual



Factores **imputables** a la persona

Factores **externos** a la persona



Vertiente norteamericana  
**MODELO CONDUCTISTA:**  
Surge del interés por establecer las diferencias entre los niños que se adaptan positivamente (comportamiento adecuado) y los que no.  
**Centrado en el sujeto, en el niño.**

Vertiente Latinoamericana – Europea  
**MODELO COMUNITARIO** (Suárez Ojeda)  
**MODELO ECOLÓGICO-TRANSACCIONAL-SISTÉMICO** (Bronfenbrenner)  
**Centrado en el sujeto y en el contexto en el que se desenvuelve.**

Cualidades como

Factores de riesgo



Mecanismos protectores



Derivados del estudio del nivel socio-económico, estructura familiar y el contexto del individuo

Dotados por procesos de interacción entre factores individuales-comunitarios y contextuales

**Se tienen o no se tienen**

**Se tienen y/o se pueden aprender**

Tomando como punto de referencia esa trayectoria histórica, cabe hacer mención a la definición del término que nos ocupa.

De esta manera, la corriente europea (sobre todo en Francia), considera la resiliencia como “la capacidad para salir indemne de una experiencia adversa, aprender de ella y mejorar” (Carretero, 2010). En cambio, la corriente americana enuncia una definición más ceñida y restringida sobre la resiliencia, considerándola como un “proceso de afrontamiento que ayuda a la persona a mantenerse intacta” (Carretero, 2010).

Otros autores como Vanistaendel (2002), consideran la resiliencia como una cualidad humana universal que “permite hacer frente a las adversidades y salir fortalecido de las experiencias negativas” (citado en Uriarte, 2006, p.13). Otros como, Carbelo Vecina y Vera (2006), la definen como “la capacidad del ser humano para afrontar experiencias traumáticas e incluso extraer un beneficio de las mismas” (p.40).

De las definiciones anteriores, podemos extraer una idea común, y es que todos parecen coincidir en que la resiliencia confía en las capacidades del hombre, apostado por tanto, por un modelo humano de supervivencia, pues asume sus barreras y dificultades, pero también sus fortalezas y capacidades por hacer frente a la adversidad. En ese sentido, podemos ver como el modelo resiliente, dista en su totalidad del modelo del déficit, al enunciar que los problema o dificultades surgen en el contexto en el que se desenvuelve y desarrolla la persona.

En ese sentido, podemos extraer una conclusión tanto de los ejemplos mostrados como de las definiciones establecidas. El modelo resiliente lanza esperanzas en cuanto al desarrollo humano, ya que por un lado, considera que una situación adversa, no tiene por qué condicionar la vida de una persona conduciéndola hacia la fatalidad y por otro lado, confía en las capacidades del ser humano, entendiendo que un individuo puede enriquecerse en el proceso de hacer frente a una situación difícil, de esta manera, adversidad no es sinónimo de disfunción.

“Una desgracia nunca es maravillosa. Es un fango helado, un barro negro, una escara dolorosa que nos obliga a escoger: someterse o sobreponerse. La resiliencia define el resorte de los que, habiendo recibido el golpe, han podido sobrepasarlo (Cyrulnik, 1999, citado en Piaggio, 2009)

Muchos autores, como hemos visto anteriormente, se han preocupado por dejar constancia y establecer una definición sobre qué es resiliencia, si bien, pese a no haber un consenso claro en todos ellos, parece existir una base común.

A continuación, en la siguiente tabla, se presenta una síntesis sobre el concepto de la resiliencia, enunciada por los principales autores. A su vez, podemos ver en ella, las similitudes existentes en la definición (Tabla 1).

**Tabla 1**

Tabla de elaboración propia. Síntesis conceptual en torno a la definición de la resiliencia según los principales autores: Rutter (1992), Masten (2001, citado en Carretero, 2010), Vanistaendel (2002), Henderson y Milstein (2003), Bonano (2004), Uriarte (2006), Carbelo, Vecina y Vera (2006), Carretero (2010).

<b>RESILIENCIA</b>				
Rutter	Proceso social e intrapsíquico	Personas	Vida sana	Medio insano
Masten	Fenómeno	Personas	Funciones y Procesos adaptativos	Experiencias adversas
Vanistaendel	Cualidad	Universal	Enriquecerse	Contextos desfavorecidos
Henderson y Milstein	Proceso	Personas	Fortalecimiento	Experiencias negativas
Bonano	Habilidad	Personas	Equilibrio estable	Vida

Uriarte	Capacidad	Individuos/ Grupos familiares- escolares	Sobreponerse	Adversidad
Carbelo, Vecina y Vera	Capacidad	Ser humano	Afrontamiento	Experiencias traumáticas
Carretero	Proceso	Persona	Afrontamiento	Vida

Queda claro, que la resiliencia es un proceso positivo y arriesgado, que capacita a las personas para enfrentarse a los desafíos y adversidades que la vida les tiene preparado.

### 3.1 PERFIL DEL SUJETO RESILIENTE

La resiliencia es el arte de navegar en los torrentes. Un trauma ha trastornado al herido y le ha orientado en una dirección en la que le habría gustado no ir. Sin embargo, y dado que ha caído en una corriente que le arrastra y le lleva hacia una cascada de magulladuras, el resiliente ha de hacer un llamamiento a los recursos internos que se hallan impregnados en su memoria, debe pelearse para no dejarse arrastrar por la pendiente natural de los traumas que le impulsan a correr mundo y a ir de golpe en golpe hasta el momento en que una mano tendida le ofrezca un recurso externo, una relación afectiva, una institución social o cultural que le permita salir airoso (Cyrułnik, 2001, p. 213)

En el extracto anterior, podemos identificar una de las ideas principales que mencionábamos anteriormente, y es que la resiliencia conjuga en su seno, las características personales de un individuo y las características contextuales en las que éste se desenvuelve. En ese sentido, identificamos en el mismo,

una premisa que no debe faltar si hablamos de personas resilientes, ésta alude a los recursos internos.

En su día, Bernard establecía que en todo individuo, podíamos reconocer un ápice de resiliencia, ya que todos en algún momento nos hemos visto en la obligación de superar situaciones adversas. En ese sentido, identificamos una serie de factores protectores individuales facilitadores de este concepto.

De acuerdo con las ideas de Edith Grotberg (1995) expuestas en Junco (2010), existen cuatro vertientes denominadas “*Fuentes Interactivas de Resiliencia*” que agrupan en su seno las cualidades propias de un individuo resiliente. En ese sentido, cabe destacar el hecho de que esas características se relacionan de manera multidimensional, es decir, la presencia de unos factores específicos facilitan la aparición de otros y viceversa. Dichas fuentes se materializan en lo siguiente:

- “Yo soy”, “Yo estoy”: capacidades internas, cualidades, personalidad.
  - Soy feliz
  - Soy responsable de mis actos
  - Estoy feliz con mí actuar
  
- “Yo tengo”: en mi entorno social
  - Tengo personas que me quieren
  - Tengo personas que me ponen límites
  - Tengo personas que depositan en mí expectativas elevadas
  
- “Yo puedo”: habilidades a partir de mi relación con el otro
  - Puedo expresarme con facilidad
  - Puedo confiar en el otro
  - Puedo relacionarme con los demás
  - Puedo buscar habilidades para resolver problemas

De esta manera, si prestamos atención a la perspectiva de Wolin y Wolin (1993) expuesta por Henderson y Milstein (2003), podemos encontrar siete características internas que encajan con esas fuentes interactivas de fortaleza. A estas cualidades las denominaron “resiliencias”:

- Iniciativa (“Yo puedo”, “Yo soy”)
- Independencia (“Yo soy”, “Yo estoy”)
- Relación (“Yo puedo”, “Yo soy” “Yo tengo”)
- Moralidad (“Yo estoy”)
- Humor (“Yo soy”, “Yo puedo”)
- Introversión (“Yo puedo”)
- Creatividad (“Yo soy”)

A su vez, Uriarte (2006) establece otro tipo de cualidades personales que siguen la línea de lo enunciado anteriormente. Para este autor, toda persona resiliente debe contemplar en su idiosincrasia lo siguiente:

- Autoestima
- Asertividad
- Flexibilidad del pensamiento, creatividad
- Autocontrol emocional, independencia
- Confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia
- Iniciativa, control interno
- Humor
- Moralidad

A colación con lo anterior, Suárez Ojeda, establece una serie de pilares (Introspección, Independencia, Capacidad para relacionarse, Iniciativa, Humor, Creatividad, Moralidad) que abarcan las cualidades expuestas anteriormente, si bien, para este autor, todas ellas parten de una base que es condición sine qua non en una persona resiliente. Para él, la autoestima es crucial, porque lleva implícito el afecto y cuidado de una persona que es significativa para el sujeto. Sin amor, apoyo y autoestima, no podemos establecer una base sólida para construir resiliencia.

Como vemos, al igual que en la definición del concepto de resiliencia, son varias las aportaciones realizadas sobre los factores protectores internos. En ese sentido, a modo de síntesis y con el objetivo de plasmar la información de forma más visual, presentamos una tabla comparativa entre las cualidades presentadas por los diferentes autores.

**Tabla 2**

Tabla de elaboración propia. Comparativa de las características internas del sujeto resiliente atendiendo a diferentes autores: Bernard (1991), Vanistendael (1994), Suárez Ojeda y Melillo (2001) Cyrulnik (2003), Henderson y Milstein (2003), Uriarte (2006), Banderas (2011), Anna Forés (2012).

<b>Bernard</b>	<b>Vanistendael</b>	<b>Suárez y Melillo</b>	<b>Cyrulnik</b>	<b>Henderson y Milstein</b>	<b>Uriarte</b>	<b>Banderas</b>	<b>Anna Forés</b>
	Amor incondicional	Habilidades relacionales	Seguridad y Vínculos afectivos	Sociabilidad Estrategias de convivencia Vínculos afectivos	Convivencia positiva	Empatía. Capacidad para relacionarse	Confianza
Visión positiva de su futuro	Sentido y propósito de vida			Expectativas de éxito		Sentido de propósito y futuro	Esperanza
	Autoestima	Autoestima		Autoestima y confianza en sí mismo	Autoestima consistente y Confianza.		Confianza en uno mismo y en los demás
	Humor	Humor	Humor	Sentido del humor	Humor	Humor	
Metas y motivaciones	Apertura hacia nuevas experiencias	Iniciativa e Independencia		Automotivación y Flexibilidad	Iniciativa	Autonomía	
Pensamiento crítico sobre las cosas		Introspección	Responsabilidad	Control interno	Locus interno	Posibilidad de controlar lo que sucede	

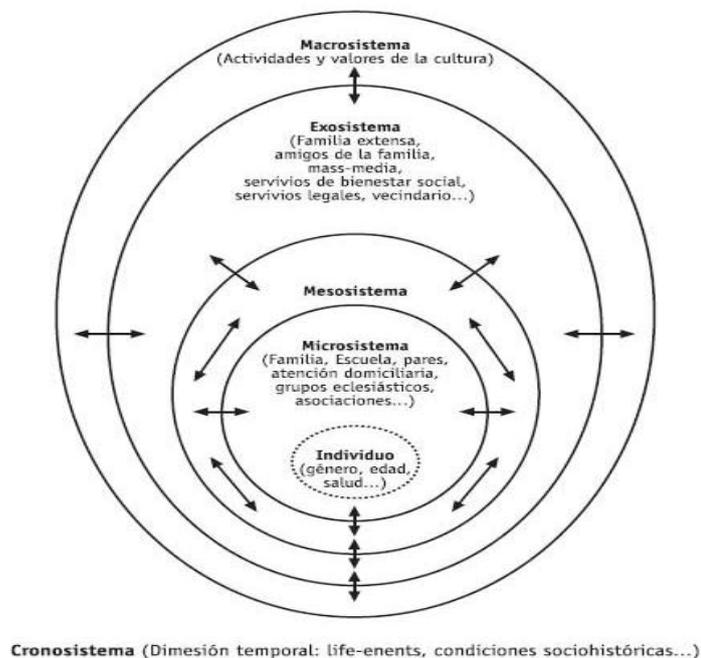
Capacidad para resolver problemas				Automotivación y resolución de problemas		Resolución de problemas	
		Moralidad	Altruismo	Presta servicio a otros y/o a una causa	Moralidad		
				Competencia en algo			
		Creatividad			Creatividad	Creatividad	
				Expectativas elevadas	Autoeficacia-Autovalía		Optimismo

Como podemos observar en el cuadro anterior, Henderson y Milstein recogen en su clasificación, la mayoría de las aportaciones que el resto de autores realizan. Así mismo, debemos tener en cuenta, que muchas de esas diez cualidades se construyen gracias a la relación con el otro, ya que como bien afirma B.Cyruhnick (2004), estamos modelados por el trato y las miradas de los demás.

De esta manera, surge la siguiente cuestión ¿Para que una persona sea resiliente, basta con tener factores internos protectores?

### **3.2 CONTEXTO AMBIENTAL RESILIENTE: FAMILIA Y ESCUELA COMO SISTEMA ENGRANADO**

El modelo ecológico-sistémico de Bronfenbrenner (1987) representa el entramado relacional e interactivo que se da entre el individuo, en este caso el niño, y todos los ambientes más o menos inmediatos que le rodean (familia, escuela, valores, cultura) (Véase en la Figura 1). En ese sentido, queda constancia de cómo el contexto que envuelve al individuo influye verdaderamente en su trayectoria.



**Figura 2.** El modelo socio-ecológico de U. Bronfenbrenner

De esta manera, estamos volviendo al punto inicial de partida en el que destacábamos como realmente necesitamos al otro y de los otros, ya que nuestra idiosincrasia es fruto de la interacción y relación con los demás.

A colación con lo anterior, otro autor como Vygotski, quiso dejar constancia de la importancia del hecho anteriormente mencionado, ya que para él, aprender es un proceso que se construye a partir de las interacciones que el niño tiene con las personas que le rodean.

Es por ese motivo por el cual podemos decir que para que un sujeto sea resiliente, no vale solo con poseer ciertas características internas, sino que como hemos observado, el ambiente juega un papel crucial y por tanto no debe ser pasado por alto.

Dentro de todo este panorama, cobra especial importancia el contexto familiar y el educativo, autores como Saumell, Alsina y Arroyo (2011) dejan constancia de por qué la familia y la escuela deben colaborar, para ellos: “Familia y escuela son instrumentos que facilitan el desarrollo intelectual y afectivo del alumno. Si el entorno familiar no responde, pueden aparecer

dificultades en el menor (...) que se concretan en problemas de comportamiento y en dificultades de aprendizaje” (p 165)

Ambos contextos comparten la meta de garantizar el desarrollo positivo y exitoso del niño, no solo enfocado hacia su proceso de aprendizaje, sino también hacia su bienestar emocional y personal. En ese sentido, Henderson y Milstein (2003) agrupan una serie de factores protectores ambientales que deben estar presentes en contextos como la familia y escuela para garantizar en el niño, lo enunciado anteriormente. Estos son:

1. Promover vínculos estrechos, afectivos, seguros y fiables.
2. Valorar y alentar la educación.
3. Emplear un estilo de interacción cálido y no crítico.
4. Fijar y mantener límites claros.
5. Fomentar relaciones de apoyo con muchas otras personas afines.
6. Compartir responsabilidades, prestar servicio a otros y brindar ayuda requerida.
7. Brindar acceso a recursos para satisfacer las necesidades básicas.
8. Expresar expectativas de éxito elevadas y realistas.
9. Promover el establecimiento y logro de metas.
10. Fomentar el desarrollo de valores prosociales y estrategias de convivencia.
11. Proporcionar liderazgo y otras oportunidades de participación significativa.
12. Apreciar los talentos de cada individuo.

De esta manera, teniendo en cuenta lo anterior y tomando como referencia lo expuesto por Barudy y Marquebreucq (2005), podemos agrupar esos factores en una serie de condiciones a llevar a cabo por parte del contexto familiar y educativo, para verdaderamente construir resiliencia en el niño.

**Tabla 3**

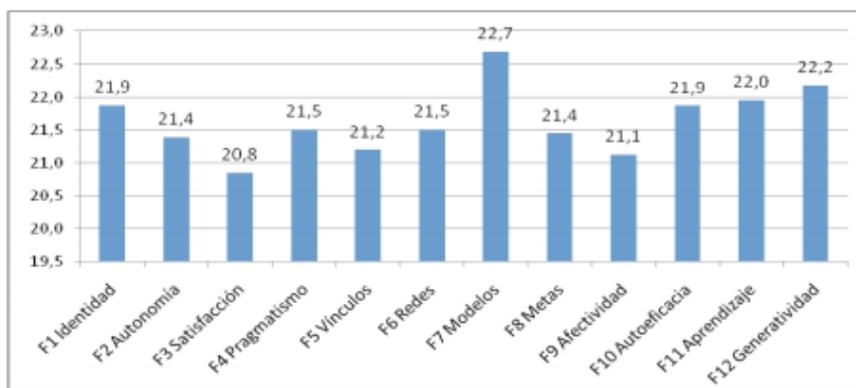
Tabla de elaboración propia. Clasificación de los factores protectores ambientales en una serie de competencias y condiciones a llevar a cabo por parte de la familia y de la institución educativa tomando como referencia lo expuesto por Barudy y Marquebreucq (2005)

		Construcción del niño resiliente				
		Apego	Inteligencia emocional	Empatía	Modelo educativo	Aceptación y Reconocimiento
Competencias del contexto familiar y educativo		Capacidad para establecer vínculos afectivos y apoyos continuos y seguros.	Capacidad para reconocer emociones, regularlas y manejarlas.	Capacidad para entender el lenguaje emocional del niño.	Capacidad para transmitir buenas prácticas educativas. Dar valor a lo educativo. (Disciplina + Afecto)	Capacidad para reconocer las necesidades del niño y buscar la respuesta que mejor se adecue.

Muchos autores han destacado que las dimensiones imprescindibles para el desarrollo sano y óptimo de un infante es por un lado contar con relaciones de apego, es decir, disponer de un adulto significativo que actúe como referente a través del establecimiento de vínculos seguros, cálidos y afectivos. Henderson y Milstein (2003) consideran que este factor es el más importante de todos, ya que para ellos “(...) es casi imposible “superar la adversidad sin la presencia de afecto (...) un ambiente afectivo es esencial como base de sostén para el éxito académico” (p 33) y por ende para el éxito personal y todo lo que esto implica. Por otro lado, y muy ligada a la anterior, la siguiente dimensión se refiere a los modelos educativos. Es decir, al establecimiento de roles positivos en los que el niño entienda que no todo está

permitido. La clave por tanto para favorecer el desarrollo integral en todas las dimensiones ronda por proporcionar la misma cantidad de afecto y disciplina.

Si bien, Cyrulnick (2002) establece que la resiliencia es un proceso social e intrapsíquico que se extiende no sólo al sujeto en concreto sino a los agentes que están alrededor del mismo. Es por ese motivo por el cual no podemos establecer la supremacía de un factor protector (interno y ambiental). Todo lo anterior puede verse reflejado en la siguiente figura, en ella se aclara que la inclinación por una dimensión o factor está condicionada por múltiples variables, así, dependiendo de la etapa de desarrollo en la que se encuentre el infante, va a dar más valor a una que a otra.



**Figura 3.** Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables (Villalta y Saavedra, 2010, p. 73)

Para Griffa (2006) el humor, el amor, la confianza, la autonomía, la alegría, la autoestima y la capacidad para socializarse, son elementos imprescindibles para el bienestar emocional, personal y social del infante. Como vemos, todos ellos encajan perfectamente dentro del planteamiento de la resiliencia. Si bien, dado a la diversidad de modelos familiares, contextos sociales, económicos...no todos los niños van a ver resueltas sus necesidades, ya sean afectivas, de protección, alimento...De esta manera, podemos encontrarnos con menores en situaciones de desventaja y riesgo que pueden derivar en una exclusión educativa y por ende en una exclusión social.

Esos niños se encuentran en una posición de indefensión y vulnerabilidad lo cual tiene una repercusión directa en su desarrollo evolutivo y en su formación académica. Es por ese motivo que la escuela debe y puede basarse de las herramientas necesarias para compensar las carencias presentes en el entramado de sistemas que rodea al alumno.

### **¿Cómo deben ser los docentes que apuesten por superar ese desafío?**

Mucho antes de establecer una definición clara sobre la resiliencia y sobre lo que ésta atañe, Emmy Werner y Ruth Smith (1982) hablaban de una serie de mecanismos protectores, de entre los cuales destacaban la figura del maestro dentro del ámbito educativo. En líneas anteriores, hablábamos sobre la presencia de menores en situación de vulnerabilidad y riesgo, en ese sentido, estas autoras reconocen el papel y la importancia de la institución educativa ya que la consideran un ambiente óptimo, nutritivo y facilitador de la resiliencia. Atendiendo a sus palabras, las escuelas “contribuyen a minimizar otros efectos medioambientales negativos en la vida de los niños y jóvenes” (Acevedo y Mondragón, 2005 p 24)

En ese sentido, entendiendo la resiliencia académica como la capacidad de los discentes para recuperarse y adaptarse satisfactoriamente a la adversidad, pese a sufrir situaciones de estrés y/o tensiones en el ambiente en el que se desarrolla. Así como al desarrollo de competencias sociales y académicas.

Los maestros pueden convertirse en una figura potenciadora de resiliencia ya sea compensando y sustituyendo factores de riesgo o reforzando mecanismos protectores internos y ambientales. Es por ese motivo que debido a la importancia de su papel, los docentes deben instaurar en su práctica diaria actitudes y comportamientos que vayan de la mano de los factores enunciados en líneas anteriores. En ese sentido un alumno con resiliencia académica presentará las siguientes características: (Werner y Smith, 1982; Radke-Yarrow y Brown, 1993; Rutter, 1993; Jessor, 1993; Backer, 1999; Steinhausen y Metzle, 2001; Fullana, 2004, citado en Uriarte, 2006)

- Gestión y planificación del trabajo escolar, tiempo y/o espacio.
- Valorar y alentar la educación. Considerándola como un proceso de aprendizaje imprescindible en su desarrollo evolutivo y valorando por tanto, los conocimientos adquiridos como facultades que conectan con su realidad.
- Autovaloración positiva de sí mismos como estudiantes, confiando en sus posibilidades y en todo aquello que pueden hacer.
- Iniciativa a la hora de asumir retos académicos. Así como desarrollar la capacidad de autosuperarse ante los fallos cometidos.
- Capacidad para desarrollar habilidades educativas y de convivencia positiva, tales como la colaboración, el trabajo cooperativo, estilo de comunicación asertivo...
- Motivación, curiosidad y entusiasmo ante el aprendizaje, adoptando una visión positiva de su futuro académico, profesional y personal.
- Relaciones significativas y de apoyo con algún docente y/o compañero.
- Sentido de autoeficacia y éxito.

Cyrułnick et al (2004) hablaban sobre la importancia de *tejer la resiliencia* a partir de las relaciones positivas y vínculos afectivos y seguros que establecemos con el otro. Si bien, no basta con que los docentes articulen su trabajo a partir de lo anterior. Conseguir que nuestros alumnos sean resilientes pasa primero por la premisa establecida por Bernard, y es que los educadores deben ser capaces de descubrir sus propias fuentes de resiliencia y por ende de ayudar a que los alumnos encuentren la de ellos (Acevedo y Mondragón, 2005)

Por tanto **¿Cómo es el perfil del docente resiliente?**

El profesor resiliente es aquel que (Henderson y Milstein, 2003; Cyrułnik, 2003; Acevedo y Mondragón, 2005; Uriarte, 2006):

- Establece relaciones positivas, respetuosas y constructivas con el alumnado y con el resto de agentes educativos.
- Brinda apoyo y afecto al discente. Convirtiéndose en un modelo y referente sólido y seguro para el alumnado.
- Estimula y potencia el pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo de habilidades a la hora de resolver problemas
- Ofrece oportunidades de participación significativa, dando un papel activo y fomentando el empoderamiento del alumnado.
- Crea un clima escolar positivo a través del humor y de las relaciones horizontales. Facilitando así los vínculos entre iguales.
- Establece límites y normas siempre desde la comprensión e implicación del alumnado.
- Refuerza la autoestima y autoconcepto del discente, traduciéndose esto en actitudes como la independencia y autonomía del mismo. Les hace saber que son capaces, potenciando sus fortalezas y capacidades para obtener éxitos y logros.
- Tiene en cuenta que cada niño tiene bagajes y capacidades diferentes. En ese sentido no etiqueta, entiende que los problemas derivan de una necesidad contextual y no de una deficiencia en el alumno.
- Marca objetivos elevados pero posibles, desarrollando así actitudes como el esfuerzo, la superación y la autorrealización.
- Promueve a través de su práctica habilidades sociales y comunicativas como la asertividad, colaboración, cooperación, responsabilidad, respeto y solidaridad entre otras.
- Condena y sanciona las conductas negativas tales como la competitividad, acoso...
- Valora el esfuerzo de sus alumnos y les motiva para conseguir éxitos.
- Es optimista y se mueve bajo un pensamiento positivo y esperanzador. No se centra en buscar la causa a los problemas sino en todos aquellos recursos de los que pueden valerse para encontrar la solución.
- Muestra una actitud tolerante y una estabilidad emocional.

- Posee conocimientos propios de la pedagogía y psicología necesarios para el concurrir de la vida del aula.
- Su objetivo principal es evitar la exclusión educativa y por ende la exclusión social, a partir del desarrollo integral y satisfactorio del alumnado.

Henderson y Milstein (2003) resumen muy bien todo lo anteriormente comentado en lo siguiente:

(...) actitudes de afecto y aliento, la formulación de expectativas elevadas y claras, las oportunidades de aprender estrategias de vida, de ocuparse y participar en la educación de maneras significativas y la aplicación de estrategias de enseñanza atractivas y variadas que ligan a los alumnos a la escuela, crean un ambiente que construye resiliencia (p. 47)

De esta manera, podemos reflejar lo anterior, en lo siguiente:

#### Figura 4.

Figura de elaboración propia. Ambiente educativo resiliente.

<b>Ambiente educativo resiliente</b>	Amable, cuidadoso y respetuoso
	Seguro y cálido
	Espacio para aprender y compartir realidades
	Lugar en el que todos se sientan parte
	Lugar en el que todos se sientan respetados y valorados por lo que realmente son, hacen y saben
	Aguarda expectativas positivas y elevadas para el alumnado que está inmerso en él. están inmersos
	Promueve la participación real y significativa, dando voz a los agentes educativos y rompiendo con la participación anecdótica
	Desafía a los agentes inmersos en él a través de retos posibles.
	Potencia habilidades que permiten a las personas superar la adversidad
	Potencia las fortalezas y capacidades de los agentes educativos
	El centro educativo es un espacio que lucha contra la opresión, segregación y/o exclusión.

#### **4. DESAFIAR EL STATUS QUO COMO RETO SOCIO-EDUCATIVO: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y ORGANIZATIVAS PARA GENERAR EL CAMBIO**

“Las escuelas ordinarias (...) representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos” (UNESCO, 1994, párrafo 3)

“Las escuelas ordinarias, deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (UNESCO, 1994, párrafo 2)

Actualmente, los agentes educativos que constituyen los centros escolares, están caracterizados por una gran heterogeneidad y pluralidad. Hoy en día, nos encontramos con escuelas en las que conviven una gran “diversidad de culturas que proceden de distintos sectores sociales, que tienen distintos sexos y, finalmente, que poseen diferentes capacidades, motivaciones y expectativas, desde los más dotados hasta los que tienen algún tipo de discapacidad” (Devalle y Vega, 2006, p. 27)

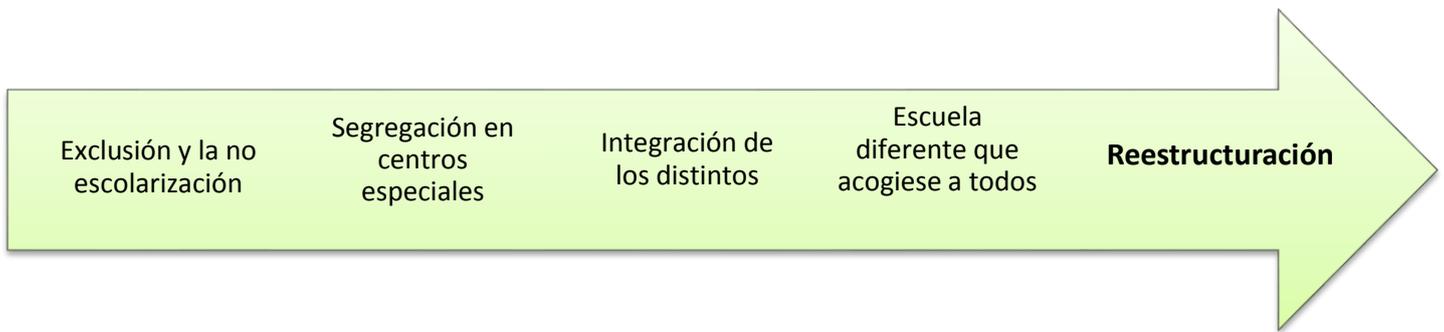
Si bien, pese a que hace 14 años se establecieron las directrices generales en la Declaración de Salamanca, sobre cómo abordar las diferencias en las escuelas y cómo dirigir el rumbo de las mismas, todavía hoy, educar supone un reto y a la vez una dificultad.

Quizá todo ello se debe a que las respuestas y herramientas que se utilizan para atender a la diversidad siguen siendo discriminatorias y segregadoras. Es por todo ello, que la actual situación obliga a generar una profunda reflexión teórica asentada en los presupuestos pedagógicos y prácticos de la educación, con el fin de generar cambios radicales.

Es por ese motivo, que para poder establecer un nuevo rumbo al que dirigirse, es necesario entender qué hemos hecho mal. En ese sentido, autores como Alicia Devalle y Viviana Vega, han dejado constancia de este hecho en sus líneas.

### Figura 5

Figura de elaboración propia. Síntesis del proceso histórico sobre cómo ha respondido la escuela a las diferencias, tomando como referencia lo expuesto por Devalle y Vega (2006)



Como bien queda reflejado, actualmente estamos en un proceso de reestructuración, en el que el foco de atención recae en todo el alumnado, con el fin de asegurar el bienestar del mismo a través del desarrollo de todas las dimensiones (afectiva, socio-emocional, cognitiva). De esta manera, el centro escolar se convierte en un espacio de aprendizaje, convivencia y socialización en el que el docente, es el encargado de detectar, intervenir y prevenir cualquier situación de opresión, segregación y/o discriminación.

Es por ello que hoy por hoy, resulta sorprendente saber que ha aumentado el número de casos de acoso escolar (en un 500%), siendo estos cada vez más graves. Además, el “2.5% de los escolares de entre 12-16 años está siendo acosado por sus compañeros” (Uriarte, 2006, p. 11). A todo ello, se suman datos, como los expuestos por el estudio realizado por el Centro Reina Sofía, en el que se asegura que “el 14,5% de los escolares dice haber sido

víctima de agresiones en el centro educativo, más de tipo psicológico que físico” (Uriarte, 2006, p.11). De esta manera, cabe hacerse la siguiente pregunta: ¿Somos conscientes los educadores de aquellas situaciones de opresión, segregación y/o exclusión?

La respuesta claramente es no. Sapon Shevin (2013), plantea una serie de preguntas, que hacen entrever, las sombras y limitaciones de nuestro sistema educativo en cuanto a temas relacionados con la marginación y/o exclusión. En ese sentido, la autora plantea lo siguiente: “¿Qué ocurre en caso de exclusión en el aula? ¿Se hablan estos temas con los estudiantes o se barren debajo de la alfombra por “falta de tiempo” o por falta de habilidad del profesorado para tratar estos problemas? (p.81). Seguramente, la clave está en la cuestión anterior, y es que existe un asunto que ha generado y está generando multitud de problemas. El caso es que hasta ahora, la sociedad no estaba sensibilizada ante estas situaciones. Es por ese motivo, que muchos docentes no son conscientes de esos hechos porque no han sido formados en temas de prevención e intervención, de esta manera, como cita la autora, muchos optan por “barrer debajo de la alfombra esos problemas” ya sea por una falta de implicación y profesionalidad o por un desconocimiento real del tema.

A su vez, reafirmando lo anteriormente enunciado, muchos no somos conscientes porque todavía dirigimos nuestra mirada hacia el déficit, es decir hacia aquello que el alumno no es capaz de hacer, es por ese motivo que los discentes se acostumbran a ver en aquel que es su referente, conductas que en cierta manera señalan y perpetúan al diferente. Así, según Sapon-Shevin, si los maestros no se ocupan directamente de hablar sobre las diferencias, “los diálogos de los niños sobre lo que se distinguen entre ellos, se desarrollarán de forma clandestina, convirtiéndose en temas aparentemente prohibidos y sobre los que solo es posible el cuchicheo” (p.37-38). Es por ello, que los propios docentes alimentan ese círculo vicioso de desconocimiento, así, realmente no son conscientes de estas situaciones hasta que realmente suponen un verdadero problema (depresión, suicidio...).

Devalle y Vega (2006), consideran que el rechazo o el miedo a lo diferente, es fruto del desconocimiento y que por ello la escuela debe responsabilizarse de esta carencia, partiendo en primer lugar de la reformulación de sus pilares básicos. Por tanto, atendiendo a lo expuesto por Delors (1996), para hacer frente a los retos que se plantean en el Siglo XXI, es indispensable asignar nuevos objetivos a la educación. Objetivos que ayuden al desarrollo integral del alumnado, independientemente de sus características personales, su origen familiar y su contexto socio-económico. Es por ello que los cimientos de una nueva escuela deben capacitar al discente para:

- Aprender a hacer, y así influir sobre el propio entorno.
- Aprender a vivir juntos, para participar, cooperar y convivir con los demás.
- Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.
- Aprender a conocer, para comprender el mundo que nos rodea y así desarrollar las capacidades personales.

Por ese motivo, Delors (1996) afirma que:

una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir; despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación (p. 4)

De esta manera, tomando como referencia lo expuesto anteriormente, para hacer frente a los retos planteados en la sociedad actual, debemos desafiar el statu quo que se encuentra enraizado en nuestras escuelas. Es por ello, que:

La reflexión que la escuela debe efectuar es la de tener en cuenta el origen de las diferencias y la forma de abordar los temas centrales que

configuran el quehacer educativo: el currículo, la cultura, la organización de la institución escolar y el proceso de instrucción (Devalle y Vega, 2006, p. 28)

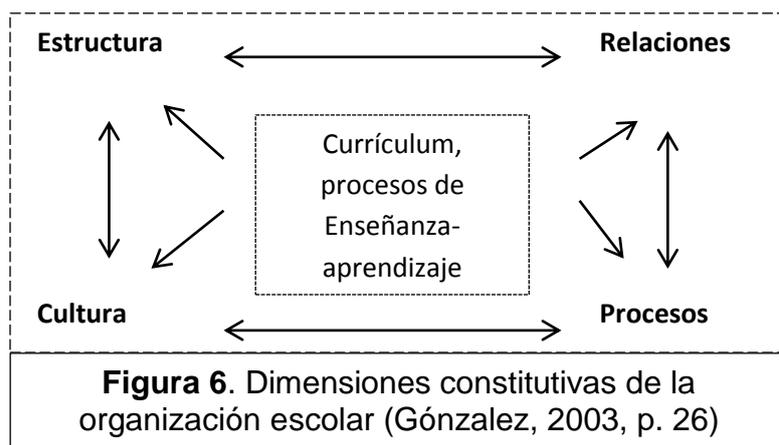
Los docentes que asuman el reto intelectual y práctico sobre cómo cambiar el modo en que se organizan las escuelas para garantizar que todos tengan acceso, aprendan y participen, se enmarcan dentro de un modelo escolar resiliente, de una filosofía asentada en el interés por la creación de una comunidad escolar acogedora, colaborativa, segura y capacitadora.

De esta manera, como hemos mencionado en líneas anteriores, la resiliencia como proceso que se puede construir, debe ser el eje vertebrador de nuestra pedagogía, puesto que prepara a nuestros alumnos, en el sentido en que les capacita para detectar problemas y proponer alternativas y cambios para superarlos.

Modelos educativos basados en la resiliencia, invita a repensar al docente cómo diseña y organiza su principal herramienta de trabajo, el currículo. A partir de esta filosofía, surgen nuevas preguntas y por ende, nuevas prácticas que recuestionan la convivencia y rutina escolar.

La clave sobre cómo redefinir el rumbo de las escuelas hacia modelos educativos más resilientes, acogedores y seguros, se encuentra según Puelles (2006) en derrumbar el automatismo de los sistemas educativos de reproducir viejos modos de transmisión de la cultura académica, con unos contenidos ajenos a las preocupaciones reales de los educandos (p.29).

De esta manera, un nuevo modelo de escuela puede y debe construirse a partir del cambio profundo en sus dimensiones (Véase en la figura 6):



Así, la dimensión estructural hace referencia a la organización del centro, la dimensión relacional al entramado de relaciones y comunicaciones entre los agentes educativos. La dimensión cultural, se refiere a “la red de valores, razones, creencias, supuestos que subyacen a lo que ocurre, a cómo funciona y sea un centro escolar” (González, 2003, p.30). La dimensión entorno, a la relación del centro como microsistema con el resto de sistemas y finalmente, a la dimensión procesos, la cual hace referencia a las prácticas educativas que se llevan a cabo en los centros para organizar el diseño y puesta en marcha del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

De esta manera, para vertebrar ese nuevo modelo de escuela, vamos a centrarnos en esta última dimensión, porque atañe directamente al protagonista de este trabajo, el alumnado.

#### **4.1 EMPODERAMIENTO DEL ALUMNADO**

“El problema que estamos sufriendo es que desconocemos lo que piensa y dice el alumnado como consecuencia de que no le escuchamos” (J.B. Martínez, 1998, citado en San Fabián, 2008, p.3)

En los años setenta, en Estados Unidos, nace un término novedoso y revolucionario, cuyo origen se encuentra en la necesidad de dar respuesta a la “ineficacia de la política que favorecía a las instituciones y olvidaba a las personas” (Montero, 2003, p. 71)”. En ese sentido, “empowerment” o “empoderamiento” surge con la idea de “delegar poder y autoridad a los subordinados y transmitir el sentimiento de que son dueños de su propio trabajo” (Chiavola, Cendrós Parra y Sánchez, 2008, p.2).

De esta manera, si trasladamos lo anteriormente comentado al ámbito educativo, según Labonté (1994), el empoderamiento es un proceso de concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades desde lo cual

potencia su acción para transformarse y transformar su contexto (citado en Torres, 2009, p.4). Es por ese motivo, que la intencionalidad y sentido del término tratado en estas líneas, es dar y reconocer el poder y voz del alumnado, considerando a éste último como elemento nuclear para la transformación del contexto educativo y por ende del contexto social.

Escuchando al alumnado podremos conocer mejor qué les motiva, por qué se aburren, por qué no se esfuerzan, por qué no muestran interés, qué lleva a ese cambio de estado desde la curiosidad inicial con la que entran a la escuela a ese otro de indiferencia y apatía general hacia el aprendizaje (San Fabián, 2008, p.30)

De esta manera, si echamos la vista atrás, podemos encontrar las raíces de este término en las críticas establecidas por Paulo Freire. Éste reprochaba el hecho de que el docente, considerara al alumno como un depósito de contenidos, al que había que formar e instruir (educare), en vez de guiar y encaminar (educere).

Por ese motivo, cuando hablamos de empoderamiento, no hacemos más que reafirmar la necesidad de una pedagogía liberadora que rompa con el statu quo del que tanto nos hablaba Freire, en su crítica hacia la educación bancaria.

De esta manera, el nuevo enfoque educativo que planteamos aquí, busca dar voz y poder al alumnado, a través de un proceso de comunicación y diálogo reflexivo y deliberativo constante. Por ese motivo, es necesario que el sistema educativo, asuma la responsabilidad de desafiar las estructuras tradicionales, opresoras, autoritarias y rígidas, con el fin de consolidar un clima basado en relaciones positivas y enriquecedoras.

Lo anteriormente comentado es muy importante, ya que “difícilmente podremos mejorar la enseñanza si somos incapaces de escuchar lo que ellos saben y viven como aprendices” (San Fabián, 2008, p.30).

En ese sentido, dar voz significa escuchar, otorgar retroalimentación y responsabilidad, contribuir a la autonomía del alumnado, consolidar una

interdependencia positiva....En definitiva, empoderar, significa considerar al otro:

Como alguien a quien se le reconoce la capacidad, la oportunidad y el derecho de “entrar en el juego”, de participar, de decidir, de opinar y de tener el control de las cuestiones que le afectan vitalmente; de tener, en fin, su lugar y su voz ( Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011, p.18).

Si nuestros alumnos se sienten valorados y escuchados en cuestiones que les afectan y que para ellos son importantes, estaremos favoreciendo y construyendo, una comunidad que acoge y que facilita la creación de lazos relacionales horizontales e inclusivos, y no paternalistas ni jerárquicos. De esta manera, conseguiremos que el discente se sienta identificado con la institución a la que pertenece y de la cual participa. Todo ello es crucial, no sólo para conseguir el máximo beneficio en su proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también para tejer una convivencia positiva y heterogénea en la que tengamos en cuenta las capacidades y limitaciones de cada uno como algo enriquecedor.

Analí Torres (2009), enuncia a partir de lo anterior, la importancia de que:

El estudiante deberá asumirse con el derecho de manifestar su inconformidad, su insatisfacción y emprender medidas de acción a través del intercambio de ideas (diálogo reflexivo) (...), que le permita una participación activa y responsable en la construcción de sus aprendizajes y la transformación del entorno del cual es sujeto (p.15)

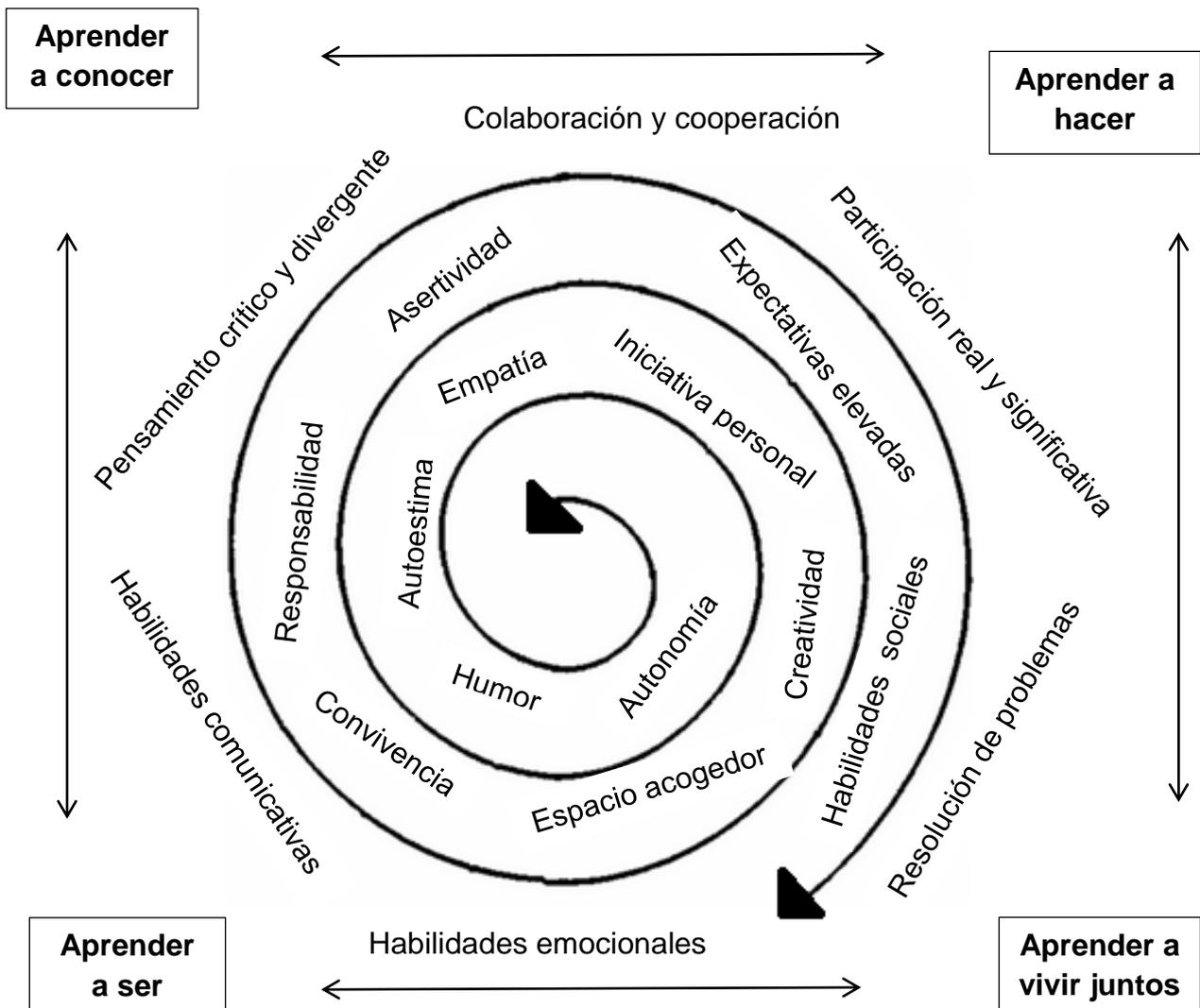
En ese sentido, el empoderamiento es una estrategia metodológica que permite a nuestros alumnos, la adquisición de herramientas necesarias para la participación real y el conocimiento de las capacidades y limitaciones de cada uno, para hacer frente y transformar una situación escolar y/o social. De esta manera, estamos trazando y definiendo las líneas de un nuevo enfoque escolar, empoderado y resiliente. Es por ello, que la comunidad se convierte en motor y núcleo del cambio social, entendiendo que es necesario:

La identificación y el desarrollo de los recursos y potencialidades de los miembros (...), para que sean capaces de empoderarse y poder resolver sus problemas, auto dirigirse con una visión crítica de lo que son y de lo que pueden ser, venciendo obstáculos limitantes (Pérez, 2005, p. 1)

Dentro de nuestras prácticas educativas y pedagógicas, hemos establecido y argumentado, la necesidad de promover y desarrollar la resiliencia y el empoderamiento, con el fin de articular un proceso de cambio que promueva escuelas seguras, acogedoras y cálidas. En ese sentido, en la siguiente figura (Véase figura 5), pasaremos a mostrar aquellas habilidades, estados y características que vertebrarían y estarían presentes, en la escuela que vamos delimitando y definiendo hasta el momento.

**Figura 7**

Figura de elaboración propia. Habilidades, estados y características de la nueva escuela.



## 4.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO

La naturaleza de los “problemas” educativos no es tal que se resuelvan simplemente, con la aplicación rigurosa de una determinada “técnica” (Schön, 1987, citado en Pujolàs, 2012, p.98) ni que sea fácil trasladar, sin más, todo ese caudal de conocimientos disponibles. Los problemas educativos son complejos, inciertos, sometidos frecuentemente a situaciones de “conflicto de valor”, imprevisibles en muchas ocasiones y simultáneos con otros problemas y, a la hora de la verdad, “casos únicos” y poco generalizables. (Echeita, 2003, citado en Pujolàs, 2012, p.98).

Hace unos veinte años, en Estados Unidos, se empezaron a extender los fundamentos y principios, de un método cuyo fin era dar respuesta a los retos que plantea la diversidad del alumnado, cada día más presente en las aulas. Así, su intencionalidad era mejorar y afianzar las relaciones entre los discentes. De esta manera, atendiendo a la dimensión procesos que enunciábamos anteriormente, Gimeno Sacristán (2000), estableció un término denominado “pedagogía de la complejidad”. Según el autor, el docente debía articular su práctica bajo una “estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras” (p.34)

En ese sentido, para generar respuestas educativas óptimas, igualitarias y significativas ante la creciente diversidad, debemos articular las aulas, bajo técnicas o modelos organizativos en los que seamos capaces de “hacer frente a las demandas de flexibilidad, innovación, apertura y cooperación” (Pujolàs, 2012, p. 10).

De esta manera, entra en juego, la última estrategia educativa a describir en este trabajo, la cual busca la configuración de un nuevo modelo educativo

en el que el objetivo principal es garantizar el bienestar integral de todo el alumnado, a través del tratamiento de la diversidad como elemento enriquecedor y significativo.

A colación con lo anterior, no podemos garantizar el aprendizaje, participación y bienestar de todos, si seguimos reproduciendo técnicas que priman lo individual, lo competitivo y dominante, frente a lo colectivo. En ese sentido, existe un modelo organizativo estimulante y eficaz “que permite que la adquisición de conocimientos sea, además de compartida, fruto de la interacción y cooperación entre iguales” (Agelet, Bassedas y Comadevall, 1997, p. 49). Éste es, el aprendizaje cooperativo.

De esta manera, otros autores como Pujolàs (2012), lo definieron como:

Una aproximación integradora entre las habilidades sociales objetivas y los contenidos educativos y, de forma general, podemos decir que se basa en una concepción holística del proceso de enseñanza/aprendizaje donde el intercambio social constituye el eje director de la organización del aula (p.4).

Como podemos observar, el aprendizaje cooperativo, es una alternativa que combina, a partir de la responsabilidad directa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, técnicas tanto cognitivas, como sociales.

Así, a través de esta estrategia, podemos inferir que estamos favoreciendo la construcción y promoción de la resiliencia en el alumnado, ya que al otorgarle directamente el protagonismo, éste “tendrá libertad para tomar decisiones y se le animará a correr riesgos, sabiendo que sufrirá frustraciones, lo que servirá para que, primero, aprenda a tolerarlas y, a continuación superarlas” (Etxandi, 2009, p.27). Como podemos observar, a través de esta técnica, estamos enseñando y practicando diferentes habilidades sociales y relacionales que encajan totalmente en la conceptualización de la resiliencia. A su vez, es condición sine qua non, tejer una convivencia, en la que los alumnos se relacionen a través de conductas de ayuda y apoyo. De esta manera, en el aula, se deben promover valores democráticos que

correspondan con una conducta social adecuada. En ese sentido, no podemos lograr lo anteriormente comentado, si no damos la oportunidad a nuestros alumnos para empoderarse, es decir, para participar de manera directa y activa en aquellas cuestiones que influyen y condicionan la vida escolar.

Tal y como podemos observar, el nuevo enfoque educativo ya está siendo configurado, a través de un modelo triangular, cuyos vértices son: la resiliencia, el empoderamiento y el aprendizaje cooperativo. Es por ese motivo, que el paradigma propuesto durante estas líneas, se va definiendo a partir de tres premisas fundamentales:

- *Enseñanza personalizada*: Los profesionales, debemos conocer con profundidad las características personales de nuestros alumnos, así como el contexto social, familiar, cultural y económico que rodea al mismo. El objetivo de lo anterior, no es más que ajustar y dotar de especificidad el proceso de enseñanza.  
Por tanto, el fundamento que mueve nuestra práctica, es la heterogeneidad y diversidad presente en el discente. De esta manera, utilizaremos diferentes canales, recursos, soportes y estrategias para hacer que la información llegue a todos de la mejor manera posible.
- *Responsabilidad, Protagonismo y Autonomía de los alumnos*: Dotaremos de habilidades (sociales, comunicativas, relacionales y emocionales) para garantizar que nuestros alumnos sean totalmente competentes en aquello que hacen. En ese sentido, a través del pilar “aprender a aprender”, buscaremos consolidar una interdependencia positiva, en la que todos se conviertan en algún momento, en un recurso valioso en la proporción de ayuda, apoyo y cooperación. Así, “el compañero es siempre la primera persona a la que se recurre en busca de ayuda, lo que permite que el profesor administre su intervención privilegiando a aquellos que más la precisan” (Etxandi, 2009, p.27).

Barnet (1995), establecía la importancia de articular estrategias organizativas, como el aprendizaje cooperativo, ya que dotamos de responsabilidad al alumnado, pues no solo tienen que aprender, sino también enseñar. Así, estructurando el aula, bajo equipos heterogéneos, podemos asegurar interacciones significativas en las que todos contribuyan al aprendizaje y bienestar colectivo.

- *Consolidación de una comunidad:* Si todos se sienten parte, participan de la dinámica de aula, realizan aportaciones significativas y trabajan juntos para lograr objetivos y éxitos comunes, se sentirán parte real y sustancial de una comunidad educativa segura, afectiva y cálida que les acoge.

A su vez, cabe destacar el hecho de que cuando la necesidad y prestación de ayuda “se considera como algo corriente y natural (...) los niños pueden ser muy serviciales ante los problemas de los demás y mostrarse muy dispuestos a apreciar sus logros (Sapon-Shevin, 1999, p.50)

Tal y como podemos observar, a través de técnicas como el aprendizaje cooperativo, atendemos a la multiplicidad de dimensiones evolutivas que rodean al alumnado, contribuyendo así, al bienestar integral del mismo. Respaldamos lo anterior, ya que según Pujolàs (2012):

Sólo pueden aprender juntos alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social...) en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje (p.91)

A partir de la consolidación de aulas resilientes, empoderantes y cooperativas, estamos contribuyendo, no sólo a la formación de ciudadanos críticos, sanos y competentes, sino también, en la configuración de personas movidas por una serie de valores en pro de una sociedad justa, democrática e igualitaria.

## 5. CONCLUSIÓN

El interés constante de este trabajo, ha sido destacar la importancia de constituir y consolidar, un nuevo enfoque escolar renovado, acorde con las características socioculturales de hoy en día. En ese sentido, se ha presentado como paradigma fundamental, la promoción de la resiliencia en la institución educativa, con el objetivo de no sólo fomentar el éxito integral (social, académico y emocional) de todos los alumnos, sino también de modelar a personas capaces, críticas y motivadas que sepan proponer alternativas y posibles soluciones, ante los retos y desafíos que se presentan en el S.XXI. Resultaría imposible, pensar en una nueva escuela, que no estuviera en consonancia con las necesidades y demandas de los agentes educativos que se encuentran inmersos en la misma. En ese sentido, hemos propuesto diferentes estrategias, tanto metodológicas (empoderamiento) como organizativas (aprendizaje cooperativo), con el fin de adoptar una postura activa y decidida en la atención a la diversidad. De esta manera, el aula, se convierte en un espacio de comunicación, diálogo y expresión, ofreciendo por tanto el mayor número de experiencias y oportunidades de aprendizaje, participación e interacciones positivas y enriquecedoras. Así se consolida, una comunidad cálida, segura y afectiva, en la que se respeta y se valora realmente todo aquello que el otro puede aportar.

“La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y grupos humanos y al mismo tiempo evitar ser (ella misma) un factor de exclusión social” (UNESCO, 1996, p.59)

En ese sentido, se han presentado una serie de alternativas, que revisan el contexto educativo que envuelve al alumnado, para detectar posibles carencias, con el fin de evitar cualquier situación de opresión, segregación y/o exclusión. Es por ese motivo, que a lo largo de este trabajo, se han trazado las líneas generales, de un nuevo enfoque educativo, cuya finalidad es consolidar una convivencia positiva, que garantice y favorezca el bien común.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, V.E. y Mondragón, H (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1, 21-35. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/801/80100503.pdf>
- Agelet, J., Bassedas, E. y Comadevall, M. (1997). Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad, y alternativas a los agrupamientos flexibles. En *Aula de Innovación Educativa*, 61,46-50.
- Banderas, A. (2011). *Hijos felices. Cómo reconocer su potencial y ayudarlos a reforzar su autoestima*. Barcelona: Timun Mas.
- Barudy, J. y Marquebreucq, A. P. (2005). *Hijas e hijos de madres resilientes. Traumas infantiles en situaciones extremas: violencia de género, guerra, genocidio, persecución y exilio*. Barcelona: Gedisa.
- Bernard, B. (1991). *Forecasting Resilience in Kids: protective factors in the family, school and community*. San Francisco: West ed Regional Educational Laboratory.
- Bonanno, G.A. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20-28.
- Carretero, R. (2010). Resiliencia. Una visión positiva para la prevención e intervención desde los servicios sociales. *Nómadas.Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, (27). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18113757004>

Chiavola, C. Cendrós, P. y Sánchez, D. (2014). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Omnia*, 3, 130-143. Recuperado de: <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/7259/7247>

Cyrulnik, B. (1999). *La maravilla del dolor*. Paris: Granica.

Cyrulnik, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2004). La construcción de la resiliencia en el transcurso de las relaciones precoces. En: Cyrulnik, B.; Tomkiewicz, s.; Guérnard, T.; Vanistendael, S. y Manciaux, M. *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación. Madrid: Santillana-Unesco.

Devalle, A. y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique grupo. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/cursos/117/biblio/77El-discurso.pdf>

Espíndola, M. (2000) Integración social ¿Dos Uruguay? *Revista Posdata*, (322).

Etxandi, R. (2009). El aula donde cabe todo el mundo. *Cuadernos de Pedagogía*, 393. Pp.: 26-29.

- Forés, A. y Grané, J. (Coords.). (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus causas”, en AA. VV. (2000): *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- González González, M. T. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. En González, M. T (Coord.) *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson educación, 25-41.
- Griffa, M. C. (2006). Reflexiones acerca de la capacidad del Yo y la Resiliencia. *Psicología y Psicopedagogía*, 5 (14).
- Grotberg (1995). *A guide to promoting resilience in children*. La Haya: Fundación.
- Henderson, N y Milstein, M. (2003). *La resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Junco, I. (2010). Resiliencia en la escuela. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 11, 1-11. Recuperado de: <http://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7589&s=>
- Lew Barnett. (1995). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 36. Recuperado de: <file:///C:/Users/PC/Dropbox/TFG/textos/el-aprendizaje-cooperativo-y-las-estrategias-sociales.pdf>

- Melillo, A. y Suárez Ojeda, N. (2001). *Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2003). El fortalecimiento en la comunidad. En M. Montero, *Teoría y práctica de la psicología social comunitaria* (pp. 59 – 91). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pérez, D. (2005, diciembre). Empoderamiento y Resiliencia en el contexto de pobreza. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/empoderamiento-y-resiliencia-contexto-pobreza/empoderamiento-y-resiliencia-contexto-pobreza.pdf>
- Piaggio, A.M. (2009). Resiliencia. *Revista Psicopedagogía*, 26 (80), 291-302. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010384862009000200014&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010384862009000200014&script=sci_arttext)
- Puelles, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Rutter, M. (1992). *Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span*. Great Britain: Penguin Books.
- San Fabián, J.L. (2008). La voz de los estudiantes en los centros escolares. ¿Hay alguien ahí? *Organización y Gestión Educativa*, 5: 27-32. Recuperado de: [http://www.fedicaria.org/miembros/fedAsturias/Apartado\\_9/voz\\_estudiantes.pdf](http://www.fedicaria.org/miembros/fedAsturias/Apartado_9/voz_estudiantes.pdf)

- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S.Stainback y W.Stainback, *Aulas inclusivas* (pp. 37-54). Madrid: Narcea.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de investigación en Educación*, 11 (3). Pp.: 71-85.
- Saumell, C., Alsina, G. y Arroyo, A. (2011). Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento: Infantil y Primaria. Barcelona: Graó.
- Susinos, T. Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del dialogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 15-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147002>
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 1, 90-108-----año 2010 pone mirar referencia revistas.
- UNESCO. 1994. *Final Report: World Conference on Special Needs Education: access and quality* [Informe final: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.]. París: UNESCO.
- Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (1), 7-23.
- Vanistendael, S. (1994). *La resiliencia un concepto largo tiempo ignorado*. Ginebra: Cuadernos Bice.

Vanistendael, S., Lecomte, J. (2002). La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia. Barcelona: Gedisa.

Vera, B. (2006). Psicología positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 3-8. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1279>

Vera, B., Carbelo, B. y Vecina M.L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: Resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 40-49. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1283>

Villalta, M.A. y Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11 (1), 67-78. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/801>

Werner, E y Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New Jersey: McGrawHill.

Wolin.S.J. y Wolin.S. (1993). *The resilience self*. New York: Villard Books.