



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2013-2014

PROMOCIÓN DE LA RESILIENCIA INFANTIL: DESDE LAS APORTACIONES TEÓRICAS A LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

PROMOTION OF CHILD RESILIENCE: FROM THE
THEORETICAL FRAMEWORK CONTRIBUTIONS TO THE
EDUCATIONAL PRACTICE.

Autora: Raquel Zazo Serrano

Directora: Susana Lázaro-Visa

Julio, 2014

Resumen

El concepto de resiliencia ha ido evolucionando desde su aparición y con él, la manera de entender cómo las personas son capaces de hacer frente a situaciones de adversidad y, a pesar de ello, recuperarse y adaptarse positivamente. Las investigaciones más recientes destacan que se trata de un proceso en el que interactúan factores internos y externos, resaltando la relevancia de la familia y el contexto escolar como factores de resiliencia infantil.

Estas aportaciones, a su vez, ponen de manifiesto cómo la escuela infantil, donde los alumnos se desarrollan de forma integral y se producen las primeras interacciones con iguales y adultos, hacen de ella un espacio ideal para la promoción de resiliencia.

La escuela infantil ha de responder y atender a las necesidades y a la diversidad de su alumnado, entendiendo y respetando la situación de cada uno de ellos. Promover la resiliencia facilitará que los alumnos se sientan capaces de hacer frente a las dificultades que puedan acontecer en sus vidas y a poner en práctica los recursos y fortalezas adquiridos en el aula. El presente estudio analiza y recoge algunas de las contribuciones más importantes en cuanto al término de resiliencia y los factores que favorecen su desarrollo en el aula para, posteriormente, plantear una propuesta basada en el fomento de la participación de alumnos y familias, generando bienestar en el aula y desarrollando este tipo de habilidades y fortalezas en el alumnado.

Palabras clave: Resiliencia, Infantil, Promoción, Participación, Escuela, Fortalezas, Cambio de mirada, Psicología positiva, Inteligencia emocional, Factores de resiliencia.

Abstract

The concept of resilience has evolved since it first appeared and with it, the way of understanding how people are able to face adversity and get back on track and adapt to the new situation positively. Recent studies stress that resilience

is a process in which internal and external factors interact and they point out family and school context as relevant child resilience factors.

These contributions reveal, at the same time, how infant school, where pupils develop in a comprehensive way and their first interactions with other children and adults take place, make of it an ideal place to promote resilience.

The infant school needs to meet its pupils' needs and diversity by understanding and respecting them as individuals and their own particular situation. Promoting resilience will make students to feel capable of confronting difficulties which may occur in their lives and to put into practice the variety of resources and strengths learned in the classroom.

The present study analyses and collects some of the most important contributions related to the concept of resiliency and the factors that help it being developed in the classroom so that, subsequently, a proposal based in promoting children and parents' participation can be implemented, creating a feeling of well-being in the classroom and developing this kind of abilities and strengths in all the students.

Key Words: Resilience, Child, Promotion, Participation, School, Strengths, Change of look, Positive Psychology, Emotional intelligence, Resilience factors.

Índice

1. Introducción	5
2. Justificación y objetivos del trabajo.....	5
3. Marco teórico	7
3.1. Orígenes, evolución y concepto de resiliencia	7
3.2. Factores de riesgo y protección	13
3.3. Psicología positiva y resiliencia.....	16
3.4. El cambio de mirada hacia la resiliencia	18
3.5. Importancia de la familia y tutores de resiliencia en la construcción de resiliencia	19
3.6. Promoción de la resiliencia en la escuela	22
3.7. Modelos para la promoción de resiliencia	23
4. Propuesta para favorecer la promoción de resiliencia en el aula de infantil 26	
4.1.1. El papel del docente	27
4.1.2. Límites y normas	29
4.1.3. Metodología	30
4.2. Participación de las familias	32
4.3. Participación de los alumnos.....	33
4.4. Desarrollo de la actividad	35
4.5. Ejemplos de actividades.....	37
4.6. Evaluación.....	41
5. Conclusiones	43
Bibliografía	52

1. Introducción

Las personas, y dentro de este grupo también están incluidos los niños, pueden verse involucradas en algún momento de sus vidas en situaciones de riesgo psicosocial. Desde catástrofes naturales (tornados, terremotos, tsunamis), hasta ambientes de pobreza extrema, pasando por enfermedades (físicas o mentales), maltrato, familias desestructuradas, muerte de un familiar o, incluso, el divorcio o separación de los padres, entre otras, son situaciones que pueden tener unas consecuencias desfavorables de cara al desarrollo del menor. Es necesario, por tanto, ser conscientes de que nadie está exento de que esto ocurra en su vida y desde la escuela se debe responder educando y preparando a los alumnos para que puedan responder ante dichos eventos.

Ante experiencias traumáticas hay niños que, a pesar de estar expuestos a desarrollar problemas psicológicos, de adaptación social o de desarrollo tras haber sufrido alguno de estos episodios, son capaces, contra todo pronóstico, de poder adecuarse y readaptarse a su nueva realidad. El niño resiliente, no permite que las circunstancias o los sucesos que tienen lugar afecten negativamente su vida, sino que sale adelante de manera exitosa.

En estos planteamientos iniciales surgen algunas cuestiones como ¿por qué ciertos niños superan traumas con menor dificultad que otros que pasan por lo mismo? ¿Qué diferencia a las personas resilientes de aquellas que no lo son? ¿Qué hace a una persona resiliente? ¿Qué factores influyen o determinan que una persona lo sea? ¿Es posible favorecer la construcción de resiliencia? ¿Qué papel tienen la escuela y la familia en la formación de niños resilientes? ¿Cómo podemos fomentar la resiliencia desde la escuela?

2. Justificación y objetivos del trabajo

Entendiendo que la función de la escuela no se limita únicamente al desarrollo intelectual o cognitivo del alumno, sino a su desarrollo integral y dando respuesta a las necesidades individuales de los educandos, este trabajo tiene

como objetivo principal promover la resiliencia de los alumnos de un aula del segundo ciclo de educación infantil. El estudio revisará través de la bibliografía destacada el significado de la Resiliencia para poder entender y comprender el concepto y posteriormente, poder promoverla a través de una propuesta pedagógica que favorezca la adquisición de habilidades emocionales, sociales y para la vida de los alumnos. Desarrollando esas destrezas, el menor logrará desenvolverse con éxito no sólo en la escuela, sino en sociedad, puesto que conocerá sus propias potencialidades y sabrá cómo emplearlas para afrontar situaciones complicadas en su vida y adaptarse a experiencias traumáticas, si éstas tienen lugar, pudiendo tener y hacer uso de esas habilidades resilientes.

A su vez, teniendo en cuenta que la educación de los alumnos no puede ser concebida sin la implicación y ayuda de las familias, que son la base principal en el proceso de formación de los niños, el estudio busca fomentar no sólo la resiliencia individual del niño, sino también la familiar, a través de una propuesta pedagógica en la que participarán los alumnos y sus familias. De esta manera, se brindarán oportunidades de participación significativa a todos los agentes (alumno, familia, escuela), haciendo que se genere un sentimiento de pertenencia a la escuela, que todos y cada uno de ellos sientan que tienen un lugar destacado en el proceso de enseñanza- aprendizaje y que aprendan a identificar y potenciar sus habilidades intra e interpersonales para construir resiliencia. La implicación de las familias, a su vez, pretende estrechar las relaciones con la escuela y, por otro lado, generar vínculos afectivos entre los niños y sus padres, abriendo vías de comunicación, que se conozcan y entiendan mejor unos a otros.

Para poder conseguir los objetivos planteados, las actividades tendrán un carácter lúdico, intentando dar un enfoque positivo y un toque de humor a aquello que se desarrolle, rompiendo de alguna manera con las rutinas a las que están acostumbrados y favoreciendo la imaginación, motivación y creatividad en los niños.

El trabajo revisa para ello la bibliografía sobre el concepto de resiliencia, los factores que favorecen la construcción de la resiliencia y la importancia de la promoción de resiliencia desde el ámbito escolar.

3. Marco teórico

3.1. Orígenes, evolución y concepto de resiliencia

Las primeras investigaciones sobre la resiliencia comienzan a realizarse mediante estudios conducidos por las psicólogas Emmy Werner y Ruth Smith observando a niños nacidos en 1955 que se consideraban vulnerables y en situación de riesgo bien por problemas en su entorno, por ser genéticamente vulnerables o por ambos motivos. En esas indagaciones, se observaban los factores de riesgo y las influencias negativas que esas experiencias habían tenido en la vida de los niños hawaianos nacidos en la isla de Kauai que habían crecido en familias con problemáticas diversas y, tras más de treinta años de seguimiento, constataron que el treinta por ciento de los menores se habían convertido en personas adultas que llevaban una vida normal, bien adaptadas en su sociedad (Werner y Smith, 1982). Al grupo de niños que, a priori, eran vulnerables pero consiguieron sobreponerse a las circunstancias y llevar una vida exitosa les llamaron “resilientes” (Werner y Smith ,1992).

Lo que en un principio se trataba de un estudio realizado en un marco ajeno a la resiliencia que pretendía confirmar cómo ante un entorno adverso o de riesgo, las personas crecerían con algún tipo de problema en su desarrollo, vino a ser un descubrimiento que hizo cuestionar y replantearse la hasta entonces psicología tradicional que prestaba más atención al estudio de los efectos negativos que las experiencias traumáticas tenían sobre las personas que a su capacidad para poder afrontarlas.

Otro de los pioneros en el estudio de la resiliencia fue Norman Garmezy a través de un estudio sobre hijos de padres esquizofrénicos que se condujo a finales de los años setenta y se desarrolló durante más de veinte años. Una vez más, se esperaba que aquellos menores sufrieran psicopatologías, que

fueran menos competentes o tuvieran conductas desajustadas por el entorno familiar desfavorecido que habían tenido desde su infancia pero los hallazgos encontrados por Garmezy et al.(1999), mostraron que, dentro del grupo observado, había algunos niños que no sufrieron ningún problema de adaptación ni de conducta. Por el contrario, habían conseguido llevar una vida normal y estable a pesar de haber estado en esa zona de riesgo que hasta entonces se consideraba determinante para su desarrollo futuro.

La exposición de los diversos conceptos de resiliencia, se realizará a través de una evolución en el tiempo y señalando el objeto de estudio de los autores en las diferentes generaciones de investigaciones sobre resiliencia, tomando como referencia las aportaciones de Becoña (2006), Puig y Rubio (2011) y Villalba (2003).

Durante la primera generación, la resiliencia se interpreta como un ajuste adecuado y exitoso por parte del individuo tras su exposición a eventos estresantes, es decir, se percibe la resiliencia como una capacidad individual, en la que el sujeto “es” resiliente y consigue adaptarse a situaciones de riesgo (Garmezy, Masten y Tellegen, 1984; Garmezy, 1991; Werner y Smith, 1982, 1992). Se identifican los factores de riesgo y protección y las investigaciones se centran principalmente en la infancia destacando, sobre todo, rasgos personales del sujeto resiliente que actúan como fuerzas protectoras. Masten y Garmezy (1985) en Becoña (2006), identifican características individuales propias del sujeto resiliente tales como la autonomía, la autoestima, la empatía, la afectividad, la sociabilidad o el humor, entre otras, mientras que Rutter (1993) y Werner y Smith (1992), coinciden en que ser mujer es un factor protector, así como lo es tener unas metas concretas y un ambiente de apoyo y cuidados tanto dentro, como fuera de casa.

Para determinar esas características protectoras, se buscaban diferencias en los atributos personales de aquellos sujetos que, habiendo pasado por una situación de adversidad, habían conseguido adaptarse y llevar una vida exitosa en comparación con aquellos que mostraban conductas desadaptadas. Los

rasgos que diferenciaban a los considerados resilientes, eran los que se definían como protectores de la persona ante situaciones de riesgo.

En esta primera etapa se concluye que no es posible hablar sólo de características personales y la interacción entre ellas para explicar la resiliencia, sino que hace falta analizar otras variables externas al individuo como la familia y el entorno que rodea a ambos y estudiar la relación que existe entre todas ellas. Diversos autores que en un primer momento sólo habían considerado rasgos individuales del sujeto en sus estudios sobre resiliencia, como Garnezy (1991); Masten y Garnezy (1985) y Werner y Smith (1982, 1992), amplían su visión y comienzan a tener en cuenta aspectos como la influencia del contexto familiar y social que podrían repercutir también en la adaptación de la persona en situaciones adversas.

Por ende, a partir de estos trabajos, adquieren más relevancia los factores de protección familiares y comunitarios que proporcionan soporte social al niño, de forma que éste se sienta seguro para poder hacer frente a los problemas. Garnezy (1991) y Kumpfer (1999), consideran que en una experiencia traumática, hay tres factores que influyen en el niño, siendo éstos los atributos específicos del propio menor, las características de su familia y las del contexto social que rodea a ambos (niño y familia).

Durante la segunda generación de investigaciones, se pone el énfasis en estudiar cómo se produce el proceso de la resiliencia en sí, aquel que permite a las personas salir de la adversidad. Rutter (1987) se opone a etiquetar a las personas como “resilientes” puesto que la resiliencia, según él, no es innata ni algo permanente, sino que puede cambiar en el tiempo y según las circunstancias personales del sujeto en ese momento, por lo tanto, de acuerdo a este autor, la resiliencia es un proceso que posibilita llevar una vida adecuada, viviendo en un medio insano o desfavorable. Cyrulnik (2002), también mantiene que las personas no son más o menos resilientes (como si de una cualidad personal se tratara), sino que la resiliencia está relacionada con la interacción que las personas mantienen con los demás y añade que se trata de un proceso social, intrapsíquico y relacional, extendiéndose el ámbito

de aplicación a las familias y al entorno y no sólo al sujeto. Por la importancia que tiene la familia sobre el desarrollo socioemocional del niño y para que, en caso de que el entorno familiar del menor sea desfavorable o en el caso de ausencia de progenitores, Cyrulnik (2002) introduce y destaca la figura del tutor de resiliencia que describe como una persona adulta que apoya incondicionalmente al menor y le ofrece un contexto seguro cuando el niño no lo obtiene de su familia más cercana. El tutor de resiliencia puede ser un familiar (tío, primo, etc.) o una persona cercana al menor como puede ser un maestro o algún vecino o miembro de la comunidad que facilita contextos que promuevan su óptimo desarrollo, a través de la vinculación afectiva, la confianza, empatía, apoyo y ayuda para resolver problemas.

En resumen, en esta segunda etapa se investiga sobre cómo la resiliencia, aunque es una respuesta de la persona ante una determinada circunstancia, está condicionada por factores no sólo individuales, sino también ambientales. La resiliencia es considerada un proceso, en el que el sujeto “está” resiliente y aprende a serlo, por tanto se comienza a priorizar la promoción de la resiliencia desde la niñez y, para ello, se analizan los factores protectores y el contexto social que rodea al menor, para determinar cómo favorecerlos y facilitar que los procesos de resiliencia tengan lugar. (Grotberg, 1995; Rutter, 1993; Villalba, 2003).

Las investigaciones pertenecientes a la tercera generación, más recientes, contemplan la resiliencia desde una perspectiva holística, que cuestiona el uso de factores de riesgo por considerarse que prevén dificultades futuras (Gil, 2010). Grotberg (2006), recogido en Puig y Rubio (2011), siguiendo las investigaciones de Rutter pasa a denominar factores de resiliencia a los hasta entonces considerados factores de protección y los divide en fortalezas internas desarrolladas (Yo soy o estoy), apoyo externo recibido (Yo tengo) y habilidades sociales y de resolución de conflictos (Yo puedo). La autora presenta un modelo de verbalizaciones, a través de las cuales el niño puede valorar las características resilientes que posee y que actuarían como un estímulo de resiliencia. Grotberg define la resiliencia como “una capacidad

universal que permite a una persona, un grupo o una comunidad impedir, disminuir o superar los efectos nocivos de la adversidad” (Grotberg, 1995:2). Esta definición presenta el concepto de resiliencia como una capacidad que todas las personas podemos desarrollar, a partir de fomentar y promover una serie de factores de resiliencia y procesos adaptativos que nos permitan hacer frente y superar exitosamente situaciones de riesgo.

De manera general, el concepto de resiliencia aporta un enfoque de estudio nuevo, más positivo, cambiando la percepción del ser humano y centrándose en descubrir qué aspectos consiguen que las personas puedan continuar su vida y desarrollo de forma exitosa tras vivir adversidades, en vez de profundizar en todas aquellas consecuencias negativas que esos hechos podrían tener sobre los individuos. El constructo de la resiliencia es complejo y está conformado por diversos componentes que hacen difícil poder establecer y consensuar su definición e, incluso a mi parecer, llevar a la confusión. El concepto ha variado en el tiempo y en función del marco geográfico y los contextos sobre los que se aplica. A continuación, se exponen algunas de las definiciones más relevantes sobre resiliencia y algunos de los problemas que surgen a la hora de conceptualizar el término.

Entre las definiciones de resiliencia más aceptadas, se encuentran la de Rutter (1993) que descarta la “invulnerabilidad” de las personas, término acuñado por Anthony (1974), recogido en Becoña (2006) y que se utilizaba para describir a aquellas personas que parecían “soportar” y hacer frente a cualquier tipo de fatalidad, reconociendo a estos niños como poseedores de inmunidad o extrema resistencia. El uso del concepto de “invulnerabilidad” resultaba confuso y, según Rutter (1993), una persona y su resistencia al estrés es relativa, no absoluta, puesto que varía en el tiempo y depende del tipo de estímulo al que la persona se vea sometida, por lo tanto, se deduce que invulnerabilidad y resiliencia no son términos equivalentes.

La mayoría de autores y bibliografía consultada, aclaran que la resiliencia no es, tampoco, un rasgo permanente en las personas, es decir, alguien que no tiene esa capacidad resiliente en un principio, puede adquirir o aprender cómo

afrontar mejor ciertas situaciones que pueden ser traumáticas o, por el contrario, aquellos que en su momento pudieron salir adelante sin verse afectados de manera negativa por los sucesos acontecidos, pueden no ser capaces de enfrentarse a ellos en otra ocasión, dependiendo de sus circunstancias personales o de los apoyos externos que puedan o no recibir.

Garnezy (1991) y Kumpfer (1999), consideran a la resiliencia una capacidad que permite recuperarse y conservar una conducta adaptativa tras el abandono o incapacidad original al iniciarse un suceso estresante. Frente a esta definición que volvería a colocar al sujeto resiliente en la misma posición que antes de haber padecido la situación traumática, Masten (2001:228) la define como “un fenómeno que se caracteriza por buenos resultados, a pesar de las graves amenazas para la adaptación o el desarrollo”, indicando que es posible no sólo recuperarse tras la adversidad, sino ser exitoso. En esa misma línea, Masten y Powell (2003:4) señalan que la resiliencia hace referencia a “patrones de adaptación positiva en contextos de riesgos o adversidades significativas”. Estas definiciones podrían implicarían que el individuo resiliente no sólo supera la situación de riesgo con éxito, sino que además, su adaptación es positiva, pudiendo, inclusive, salir fortalecido de la experiencia.

Rutter (1993), señala como dificultad a la hora de definir la resiliencia que, aunque requiere una respuesta de carácter individual por parte del niño, ésta se ve condicionada tanto por factores individuales, como por factores ambientales ya que las reacciones subjetivas de las personas por situaciones parecidas no siempre son las mismas, pueden variar y, añade que es necesario tener en cuenta la diversidad de las personas y de sus contextos para poder intervenir o introducir programas de resiliencia.

De este modo, la resiliencia no puede ser entendida como un atributo con el que nacen los niños, ni que adquieren por sí mismos durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso resultante de la interacción entre éstos y su medio. Se contemplan así diferentes contextos además del personal a tener en cuenta a la hora de entender las características o los factores que influyen en las personas resilientes (Richardson, 2002). Más recientemente y, a pesar de

no haber un consenso sobre el constructo de resiliencia, se puede decir, en general, que se caracteriza por el desarrollo de modelos de adaptación positiva o capacidad en contextos de riesgo (Egeland, Carlson y Sroufe, 1993 en Becoña, 2006; Rutter, 2007 en Villalba, 2003), eso implica que, para que la resiliencia tenga lugar, debe producirse una situación de riesgo en la que el individuo pueda ver afectado su bienestar psicosocial y, por otro lado, éste debe ajustarse adecuadamente a ese nuevo contexto.

Las definiciones de resiliencia nos permiten diferenciar tres formas de concebirla, las primeras investigaciones describen la resiliencia como una capacidad individual basada en ciertas características personales que permite al sujeto reaccionar y recuperarse ante las adversidades. Para ello, se estudiaban los atributos personales de los niños (Garmezy, Masten y Tellegen, 1984; Garmezy, 1991; Werner, 1982). Otros autores, en cambio, identifican la resiliencia como un proceso que permite a la persona, grupos o comunidades superar las situaciones de riesgo, por lo que en este caso se valoran, además de las características personales del niño, las de su familia y las del entorno social (Grotberg, 1995; Rutter, 1993; Werner y Smith, 1992). En los estudios más recientes, se identifica a la resiliencia como un concepto holístico, algo que los seres humanos poseemos, una fuerza o energía que empuja al sujeto a la superación de adversidades y a la mejora personal (Luthar, 2003; Richardson, 2002). El interés se centra ahora en determinar cómo esos factores (individuales, familiares y sociales) y sus interacciones, pueden favorecer a que se produzcan resultados positivos y, de esta forma, facilitar la promoción y construcción de resiliencia en niños y en contextos como el que atañe al presente trabajo, la escuela.

3.2. Factores de riesgo y protección

En un principio, la investigación sobre la resiliencia centraba su atención en tratar de entender las características que diferenciaban a niños que, habiendo sufrido situaciones traumáticas en su infancia, habían sido capaces de sobreponerse y convertirse en personas sanas y competentes, frente a

aquellos que no lograron adaptarse socialmente (Kaplan, 1999; Luthar y Cushing, 1999 en Becoña, 2006; Masten, 2001; Werner y Smith, 1992).

Sin embargo en las últimas décadas, las investigaciones estudian la interacción que se produce entre las características resilientes, concibiendo la resiliencia como un proceso dinámico, donde las características del individuo y del ambiente interactúan recíprocamente y permiten al sujeto adaptarse a pesar de las dificultades (Cyrulnik, 2001). Rutter (1993), añade que es el resultado de la interacción entre factores de riesgo y factores de protección y que la resiliencia no pretende evitar las experiencias de riesgo, sino que cuando éstas sucedan, el sujeto esté preparado para superarlas exitosamente. Es, por tanto, necesario concentrarnos en los puntos fuertes del sujeto, en vez de los débiles, observando y analizando la conducta del individuo, de forma que podamos identificar y reconocer sus fortalezas para así potenciar esos puntos fuertes, y que éstos actúen como un salvavidas que llevará a la persona a la resiliencia (Henderson y Milstein, 2008).

Mientras que los factores de riesgo serían las características de una persona, familia o comunidad que irían unidos a una elevada probabilidad de perjudicar su salud (Garmezy, 1991; Werner, 1992), los factores protectores son, de acuerdo a Rutter (1985) en Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla (1997), aquellas características que aumentan la capacidad de hacer frente a situaciones adversas disminuyendo, por tanto, la posibilidad de desajustes. Se refiere a los factores que mejoran la reacción del sujeto ante un peligro e, incluso, revierten situaciones negativas y críticas aunque ello no implica que el factor protector sea, necesariamente, una experiencia positiva.

En las primeras investigaciones sobre resiliencia (Garmezy, Masten y Tellegen, 1984, Garmezy 1991 y Werner y Smith, 1992), el objetivo del trabajo era encontrar factores protectores que entonces se identificaban especialmente con cualidades personales de los niños. Posteriormente, los estudios propusieron que la resiliencia provenía, en la mayoría de las ocasiones, de factores externos al sujeto y se expusieron tres factores principales: las características del propio niño, las de su familia y las del contexto social que

rodea al niño y a su familia, destacando así la importancia no sólo de los aspectos individuales del sujeto, sino también de los ambientales (Egeland, Carlson y Sroufe, 1993; Kaplan, 1999 recogidos en Becoña, 2006; Kumpfer, 1999; Luthard y Cichetti, 2000; Luthar *et al.*, 2000; Rutter, 1992; Wyman, et al., 2000, recogido en Lázaro, 2009).

Dentro de los factores individuales, se destacan características como la autoestima, la visión positiva del futuro personal, el sentido del humor, la sociabilidad y la capacidad para solucionar problemas (Hawkins, Catalano y Milner, 1992, recogido en Becoña, 2006; Grotberg, 1995; Henderson y Milstein, 2008; Werner y Smith, 1992) estos factores, facilitarían la construcción de resiliencia en el sujeto para hacer frente a los problemas que puedan acontecer a lo largo de su vida. Por otro lado, y teniendo en cuenta que la resiliencia se identifica como un proceso dinámico, que tiene lugar en el tiempo y se basa en la interacción existente entre el sujeto y el entorno, entre la familia y el medio social, podríamos decir que la resiliencia se construye en las relaciones (Masten, 2001; Masten y Powell, 2003; Silver, 1994 en Muñoz y De Pedro, 2005).

Grotberg (1995), apunta que un niño necesita a otros, iguales y adultos para poder sentirse valorado, querido, protegido y de esta manera ganar seguridad y autoestima para poder reducir los factores o situaciones de riesgo y entiende, por tanto, que la resiliencia es una capacidad universal que permite a personas, familias y comunidades prevenir, disminuir o sobreponerse a los efectos dañinos de la adversidad. Aparecen así características relacionadas con la comunidad y, por ende, las escuelas y autores como Grotberg (1995), Henderson y Milstein (2008) o Vanistendael (2004), proponen modelos que favorecen la promoción de resiliencia en los centros escolares a través del enriquecimiento de vínculos afectivos, la aceptación y apoyo incondicional, la participación, el respeto y el desarrollo de competencias personales, emocionales y sociales, entre otros.

3.3. Psicología positiva y resiliencia

Históricamente, la psicología ha priorizado dar remedio o disminuir el malestar derivado de problemas individuales y sociales como enfermedades, trastornos psicológicos, violencia, etc., es decir, focalizaba sus estudios en aspectos negativos, debilidades o patologías de las personas, consideradas sujetos pasivos que reaccionan ante los estímulos del ambiente (Vera, Carbelo, y Vecina, 2006). Podría decirse que la psicología tradicional busca corregir o reparar aquello que ya se ha “dañado”, reconociendo, tan sólo, los efectos negativos que las experiencias traumáticas pueden tener sobre las personas.

La psicología positiva aparece en 1999 con las investigaciones de Martin Seligman, quien para apoyar y complementar las hasta entonces existentes técnicas en psicología, decide centrar sus estudios en las características positivas de la persona. La psicología positiva se define como “una ciencia de la experiencia subjetiva positiva, rasgos individuales positivos e instituciones positivas que permiten mejorar la calidad de vida y prevenir las patologías que surgen cuando la vida es árida y sin sentido” (Seligman y Csikszentmihalyi 2000, recogido en Vera, 2006). Esta rama de la psicología, busca identificar los procesos que se encuentran detrás de las emociones positivas de las personas a través de investigaciones científicas.

El objetivo principal de la psicología positiva es optimizar la calidad de vida y prevenir la aparición de patologías mediante la identificación y desarrollo de las fortalezas personales o internas que cada sujeto posee y que éstos sean conscientes de ello, es decir, que sean capaces de usar esas herramientas o recursos para alcanzar su propio bienestar. Se considera a las personas poseedoras de habilidades que les permiten reaccionar ante situaciones de riesgo y salir adelante (Fredrickson, 2009).

Ese reconocimiento de virtudes, ese “cambio de mirada” hacia las personas, comparte con la resiliencia esa capacidad de superar adversidades que se otorga al sujeto. Mientras que, en un principio, la psicología consideraba la

respuesta resiliente como inusual, o hasta patológica, la literatura científica hoy defiende que la resiliencia es una reacción común y responde a un ajuste sano del individuo a la adversidad. Aspinwall y Staundinger, (2003) y Fernández-Ballesteros (2003), recogidos en Becoña (2006), relacionan la psicología positiva con la fortaleza humana y hacen referencia a cinco categorías de potenciales fortalezas humanas: la emocional, la intelectual (originalidad, creatividad, inteligencia emocional, etc.), la motivacional (optimismo, bienestar, felicidad etc.), la interacción social (empatía, habilidades interpersonales, etc.) y la estructura social (apoyo social, oportunidades sociales, etc.).

La bibliografía señala que la construcción de estas competencias puede actuar como elemento protector del sujeto por lo que, según Vera (2006), previenen los trastornos mentales y están relacionadas con un mejor nivel de bienestar. En la misma línea, Fredrickson (2001, 2003), Fredrickson y Joiner (2002) y Fredrickson y Levenson (1998), recogidos en Becoña (2006), apuntan que las emociones positivas pueden revertir los efectos que las emociones negativas provocan en el cuerpo a nivel fisiológico, estableciendo así una conexión entre emociones positivas y resiliencia ya que podemos establecer que las emociones positivas actuarían como protectores ante un problema o conflicto. Esto indicaría que las emociones positivas previenen a las personas de caer en la depresión frente a sucesos traumáticos, incrementando sus propios recursos psicológicos de afrontamiento y haciéndose, por tanto, más resilientes.

Se puede deducir que, a pesar de que la psicología positiva y la resiliencia son dos conceptos diferentes, tienen varios elementos en común y la resiliencia se situaría dentro de esta corriente positiva. Los avances realizados en los últimos años por la psicología positiva ha facilitado identificar y conocer las fortalezas personales de la persona resiliente, siendo la autoestima uno de los rasgos más destacados de estos sujetos (Kobasa, 1985; Rutter, 1985; Walsh, 2004 en Vargas y Oros, 2011).

Estas investigaciones refuerzan la idea de que es necesario conocer las fortalezas de la persona para, posteriormente, proponer intervenciones basadas en la promoción de esos factores protectores como la autoestima, la perseverancia o la autonomía, entre otras, para construir resiliencia.

3.4. El cambio de mirada hacia la resiliencia

El concepto resiliencia aporta un enfoque novedoso a la psicología, puesto que cree en la fortaleza y capacidad de las personas para salir adelante y sobreponerse a las adversidades sin que ello tenga repercusiones negativas en su desarrollo psicosocial. Esto implica que la manera de construir o promover resiliencia es centrarnos en lo positivo (lo opuesto al tradicional enfoque de riesgo), en aquellas características que cada persona puede tener y le permita adaptarse a esas situaciones de riesgo.

El constructo de resiliencia se enfrenta al, hasta hace poco reciente, determinismo genético y social que concebía a la persona como sujeto pasivo, “condenado” a sufrir y sin tener capacidad de cambiar el rumbo de su vida tras haber sufrido una desgracia. Entonces se planteaba la adversidad como algo permanente, universal y personal, un estilo de pensamiento que Seligman (2011) describe como pesimista, que conduce a la persona a sentirse indefensa y, por tanto, a no tener ningún tipo de esperanza sobre la posibilidad de cambiar su vida a mejor. Frente a esta visión, la resiliencia, según Rutter (1993) define a personas que a pesar de atravesar circunstancias de riesgo, mantienen un desarrollo normal y exitoso, por lo que nos encontramos ante una concepción del ser humano muy diferente. Por otro lado, Henderson y Milstein (2008) señalan la necesidad de un cambio filosófico que se aleje del modelo médico centrado en lo patológico, para pasar a un modelo proactivo basado en el bienestar.

Este nuevo enfoque ofrece la posibilidad de recuperación, de afrontar los problemas y de, incluso, salir fortalecido de esas experiencias en principio traumáticas. La persona es valorada, se la reconocen capacidades individuales e interacciones con su entorno que la fortalecen y la permiten

contar con una serie de redes de apoyo para así poder utilizar todas estas herramientas y superar las adversidades de la vida e, incluso, salir reforzado de éstas. La resiliencia cree en las “segundas oportunidades” (y terceras, cuartas...) como Melillo y Suárez (2002) plantean, los estudios sobre resiliencia han cambiado la manera de percibir al ser humano, se ha pasado del modelo de riesgo, centrado en las necesidades y limitaciones del sujeto a uno de prevención y promoción, basado en los recursos y fortalezas que el ser humano tiene en sí mismo y a su alrededor.

Para que ese cambio de mirada pueda tener lugar, es necesario que no veamos al sujeto como una víctima, sino que creamos en el potencial del ser humano, que las personas pueden desarrollar su propia resiliencia y promovamos, a través de fomentar sus potencialidades y vínculos afectivos, esa capacidad resiliente.

3.5. Importancia de la familia y tutores de resiliencia en la construcción de resiliencia

Como se recoge en anteriores apartados, uno de los aspectos más importantes que muestra el concepto de resiliencia es su dimensión social. Dentro de este marco, entendiendo que la resiliencia se construye en las relaciones y es el resultado de experiencias de apego seguro y apoyo social mantenido (Barudy y Dantagnan, 2005), se destaca el papel que tienen la familia o, en su defecto, el tutor de resiliencia, la comunidad y la escuela a la hora de promover la resiliencia en el niño.

Varios autores mantienen que la resiliencia no es una característica con la que nacen las personas, sino que es un proceso que resulta de la interacción del sujeto con el medio (Cyrulnik, 2002; Rutter, 1993; Suarez, 1995 en Muñoz y De Pedro, 2005). Estas interacciones entre el niño y su familia, comunidad y escuela son descritas en el modelo ecológico de Bronfennbrenner (1987) que destaca la importancia de las interacciones de las personas con sus ambientes más o menos inmediatos (familia, sociedad, cultura) para alcanzar un desarrollo sano y resiliente.

La familia es el agente de socialización más importante para el niño y constituye un lazo de unión entre el pequeño y los contextos que le rodean. Como señalan Ocaña y Martín (2011), la familia se encarga de la supervivencia del recién nacido, de fomentar vínculos de afecto y de facilitar la adquisición de hábitos y aprendizajes necesarios, siendo un modelo positivo y un referente para que el niño se desenvuelva eficazmente en la sociedad en la cual les ha tocado vivir. La familia es, siguiendo esa misma línea, el grupo en el cual los miembros se cohesionan, se quieren, se vinculan y ayudan recíprocamente a crecer y a vivir como personas en todas sus dimensiones: cognitiva, afectiva, relacional, etc. Por tanto, la familia representa la primera figura de apego, de quien el niño recibe y a quien da cariño y, es a través de ella, que el menor percibe el mundo y a los demás, por ello tiene un papel decisivo en el desarrollo del niño (Bolívar, 2006; Comellas, 2009; Tomás, 2010). Para poder construir resiliencia, el trato por parte de los padres debe ser afectuoso, que muestre el amor incondicional que sienten hacia sus hijos y favorezca así la autoestima y autonomía del menor, sin dejar de lado la necesidad de establecer ciertos límites en la convivencia. (Melillo y Suárez, 2002).

Las literatura sobre resiliencia resalta el papel de la familia como factor protector en la vida de los niños resilientes, sobre todo si hay una cohesión familiar, estabilidad, se brinda apoyo al menor, hay un vínculo afectivo seguro con alguno o ambos padres, se establece disciplina consistente por parte de los progenitores y el establecimiento de normas en la casa es claro. Todos estos aspectos proporcionan seguridad al menor, ayudando a reducir el estrés psicológico que una situación adversa produciría en el niño. Cuando el niño se siente querido, aceptado, valorado, respaldado y apoyado por su familia, sentirá que puede contar con la ayuda de éstos y que no estará sólo ante la adversidad, por lo que su actitud y reacción ante circunstancias de riesgo, será muy diferente de aquel menor que ha crecido en ambientes hostiles puesto que la forma en que el niño se perciba a sí mismo (autoconcepto) y la autoestima, determinarán cómo el pequeño aborda situaciones de crisis y cómo se recupera de éstas (Barudy y Dantagnan, 2005; Becoña, 2006; Cyrulnik, 2002;

Forés Y Gravé, 2008; Grotberg, 1995; Henderson y Milstein, 2008; Puig y Rubio, 2011; Vanistendael, 2003).

Por otro lado, es conveniente tener en cuenta que, a pesar de que idealmente la familia es quien debe encargarse de cubrir las necesidades físicas, emocionales, sociales y cognitivas del menor, hay casos en los que la familia del niño no está, no se hace cargo de éste o no lo hace de la manera adecuada. Cyrulnik (2002), introduce la figura del tutor de resiliencia, a la que define como la figura con la que el menor mantiene una relación de confianza, vínculos de apego, es quien le muestra apoyo absoluto y mantiene una relación de confianza a la vez que promueve su independencia para que pueda ser válido y capaz por sí mismo.

Este papel lo suele desempeñar la madre, el padre, el hermano mayor o los abuelos aunque, en su defecto, podría ser cualquier figura adulta que tiene ese tipo de relación con el niño, para el que es un referente, como podría ser un tío, primo o, incluso, un maestro o un miembro de la comunidad. El autor identifica, además, elementos como una canción, un vídeo o un animal de compañía que, en un determinado momento, pueden actuar como tutores de resiliencia si el sujeto les asigna un valor emocional que les convertiría en factores protectores, algo en lo que el menor se apoyaría para salir adelante tras la adversidad. Cualquiera de estas posibilidades ofrece al pequeño la opción de desarrollar una relación de apego segura con una persona (o, en algunos casos, un objeto) que le ayude a dar sentido y entender los sucesos que ocurren y le aporte una visión diferente sobre lo que la vida pueda depararle, es decir, genere esperanzas en el menor de luchar por una vida mejor y de esta forma, resiliencia (Martínez y Vásquez-Bronfman, 2006).

Por su parte Grotberg (1995), en su modelo para determinar las actitudes que favorecerían la resiliencia en las personas, defiende que el ambiente social debe ser facilitador para el menor, que cuente con redes de apoyo social, personas en su comunidad que le acepten, aporten referentes positivos y le permitan

participar activamente en las diferentes actividades que se lleven a cabo en ésta. El sujeto podrá así establecer y disfrutar de relaciones significativas con adultos e iguales, compartir expectativas, confiar en las personas que le rodean (sabiendo que puede contar con ellas y le aceptan incondicionalmente) y se generará un sentimiento de pertenencia al grupo que promoverá la construcción de resiliencia en el menor.

3.6. Promoción de la resiliencia en la escuela

La promoción de la resiliencia en el contexto escolar, formaría parte del ambicioso objetivo que persigue la educación actual: el desarrollo integral de cada alumno. Para conseguirlo, la escuela debe ser un contexto facilitador, donde los docentes sepan identificar y potenciar todas aquellas capacidades que cada uno de sus educandos posee, de manera que el menor conozca sus propias posibilidades y aprenda a utilizarlas en la sociedad a la que pertenece, para así desenvolverse con éxito. En esta línea, Henderson y Milstein (2008), identifican las escuelas como escenarios propicios para que los educandos desarrollen la capacidad de hacer frente a la adversidad y, a la vez, adquieran competencias académicas, sociales y vocacionales, imprescindibles para la vida.

A pesar de que la resiliencia es un tema relativamente novedoso en la escuela, los estudios muestran que el centro escolar puede ser un gran constructor de resiliencia y, según Henderson y Milstein (2008), es el mejor lugar para que los sujetos desarrollen las capacidades que promocionan la resiliencia. Las escuelas, después del entorno familiar, son contextos clave para que los niños construyan relaciones personales afectivas y aprendan, a través de éstas, lo importante que son para los demás, que se sientan valorados, queridos y aceptados en el grupo, tanto por sus iguales como por adultos. Estas interacciones positivas con el entorno, generan confianza y seguridad en el menor, sabiendo que cuenta con una red de apoyo y es querido y aceptado por

el grupo al que pertenece, promoviendo así la resiliencia (Grotberg, 1995; Henderson y Milstein, 2008; Masten, 2001; Vanistendael, 2003).

Se extrae de la bibliografía consultada, que el proceso de resiliencia puede ser promovido a través de la participación de las personas que trabajan con la infancia y, más concretamente en la escuela, desde una perspectiva optimista del desarrollo humano que permitirá a los docentes ver posibilidades y potencialidades en todos sus alumnos (Becoña, 2006; Grotberg, 1995, Masten y Powell, 2003). Para ello es preciso que la enseñanza sea individualizada, que el maestro pueda conocer a cada uno de los educandos y saber qué características positivas se deben promover en ellos para construir resiliencia, generando entornos de buen trato y experiencias de apego seguro y apoyo social (Barudy y Dartagnan, 2005).

Las investigaciones sobre resiliencia están cambiando la percepción del ser humano y los modelos de trabajo han pasado de tener como referencia un modelo de riesgo a uno de prevención y promoción, en el que en vez de fijarse y centrarse en las necesidades o déficits, se basa en las potencialidades que el ser humano tiene en sí mismo y en su entorno (Melillo y Suárez, 2002). Por otro lado, Grotberg (1995) señala la importancia de comenzar a desarrollar esas capacidades desde la niñez, etapa en la que se adquieren muchas de las habilidades que permitirán al sujeto ser competente y desenvolverse en los diversos entornos a los que pertenece pudiendo, a su vez, hacer frente a situaciones de adversidad utilizando esas fortalezas que desde la escuela se fomentan.

3.7. Modelos para la promoción de resiliencia

Para poder ofrecer una propuesta educativa que promueva la resiliencia, es necesario contar con modelos que puedan guiarnos hacia la consecución de nuestro propósito. Tras una amplia revisión bibliográfica, se presentan algunos de los modelos más relevantes que han permitido diseñar la propuesta de este trabajo y plantear actividades que promuevan las habilidades necesarias para la construcción de resiliencia en el aula.

Se tomarán como referencia modelos que se centren en las fortalezas del individuo y en potenciar sus recursos, teniendo siempre en cuenta el entorno que le rodea. Manciaux, et al. (2003), proponen un modelo que reconoce la vulnerabilidad de los seres humanos pero cree, a su vez, en la capacidad de desarrollar habilidades que el sujeto posee y que pondrá en funcionamiento ante la adversidad. Wolin (1995) recogido en Muñoz y De Pedro (2005), añade que para poder llevar a la práctica este modelo, es necesario un cambio en la forma de mirar y pensar de los docentes, es decir, se deben detectar y fortalecer los recursos que tienen los alumnos, en vez de centrarse en los factores de riesgo.

Grotberg (1995) a través de su modelo para la promoción de resiliencia, busca identificar las actitudes que ayudan a los niños a recuperarse de la adversidad, poniendo énfasis en la promoción de los recursos personales y destrezas sociales, así como en las redes de apoyo social que el niño encuentra en su entorno. Destaca, entre otras características, la autoestima, la autonomía, las habilidades sociales y la confianza en uno mismo y el entorno y espera que el niño sea capaz de verbalizar y de reconocer aquello que es y posee (yo soy, yo estoy, yo tengo, yo puedo). Será de esta forma como se fomentará la resiliencia en el menor y éste podrá hacer uso de su fuerza interior o de esos apoyos (familiares o comunitarios) a los que puede recurrir para afrontar dificultades.

Otros autores considerados relevantes, son Henderson y Milstein (2008), influidos por modelos de autores como Werner y Smith (1992) y Wolin (1999), recogido en Muñoz y De Pedro (2005), que presentan un modelo de seis pasos que contribuye a la construcción de resiliencia en la escuela, por lo que en el caso concreto de esta trabajo resulta especialmente interesante conocer La Rueda de resiliencia que proponen los autores para poder elaborar nuestra propia propuesta.

Los autores hablan de docentes que, desde una actitud afectuosa, son capaces de fijar unos límites claros y firmes, teniendo en cuenta la participación del alumnado para la elaboración de esas normas y explicándoles sus

expectativas de conducta en el aula. Por otro lado, los maestros deben brindar apoyo y afecto, mostrar confianza en sus alumnos y transmitir expectativas elevadas y realistas de forma que los menores se sientan valorados, capaces y motivados en el aula; de la misma manera, es imprescindible que los alumnos aprendan a desenvolverse en su entorno, en sociedad, por lo que se debe fomentar las relaciones con los demás, a trabajar de manera cooperativa, a resolver conflictos y, en definitiva, a adquirir habilidades para la vida. Por último y para que todo lo anterior pueda suceder, es indispensable que se brinden oportunidades de participación significativa, dando poder y confiando en las capacidades de alumnos y, en el caso de esta propuesta concreta, también de las familias. De esta manera, se pretende que todos tengan un rol activo en el proceso educativo y se generen así, sentimientos de pertenencia a la escuela, a la vez que se favorece la creación de vínculos afectivos y confianza entre alumnos, familias y escuela (Henderson y Milstein, 2008).

Otro modelo revisado fue el modelo integrador de Mateu et al., (2009) para la promoción de resiliencia en las escuelas, que recoge los aspectos más relevantes de otros modelos como el de Grotberg (1995) y Henderson y Milstein (2008). El modelo de Mateu et al. (2009) se basa, por un lado, en la prevención desde la escuela, donde se fomentará la creación de vínculos de confianza, se facilitará a los alumnos con referentes, modelos a seguir o tutores de resiliencia y se promoverá la formación sobre resiliencia en todas aquellas personas que conforman la comunidad educativa (docentes, alumnos familias) por lo que, si se enfrentan posteriormente a situaciones difíciles, sepan o tengan algún tipo de conocimiento sobre cómo se pueden superar esas adversidades. El trabajo se realizará a través de programas de inteligencia emocional y social para desarrollar habilidades socioemocionales en los alumnos, de forma que adquirieran cualidades de resiliencia. Por otro lado, la intervención paliativa se produciría ante un hecho traumático que le sucediera algún miembro de la comunidad educativa, los docentes ofrecerán apoyo, guía y estrategias para poder superar la situación.

Para concluir este apartado, se considera necesario hacer una mención al trabajo de CASEL, una organización estadounidense que investiga y ofrece pautas de trabajo a las escuelas para desarrollar competencias sociales y emocionales en los estudiantes como parte integral de su educación. Identifican cinco habilidades esenciales para la inteligencia emocional como conciencia de uno mismo, conciencia social, autogestión, toma de decisiones responsables y habilidades interpersonales que seguirían la línea de las características anteriormente expuestas y necesarias para la construcción de resiliencia.

4. Propuesta para favorecer la promoción de resiliencia en el aula de infantil

Tras haber analizado los diversos modelos encontrados para la promoción de la resiliencia y, más concretamente, en la escuela, se presenta una propuesta que tiene como objetivo principal promover la resiliencia en las aulas del segundo ciclo de educación infantil a partir del desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los alumnos a través de la participación de las familias.

Se muestra y describe un marco de intervención en el que se señalan aspectos considerados necesarios a implementarse en el aula, para conseguir promover el bienestar y la resiliencia en la escuela y, más concretamente, en la etapa de infantil.

Además de tener en cuenta los diversos factores que señalan Henderson y Milstein (2003) en su modelo de la rueda de la resiliencia, la propuesta se apoya en la literatura que entiende la resiliencia como el resultado de las interacciones del sujeto con el medio (Cyrulnik, 2002; Rutter, 1993; Suarez, 1995 en Muñoz y De Pedro, 2005) y dentro de esas interacciones, se otorga especial protagonismo a la del alumno y su familia, siendo para este trabajo otro de los objetivos, estrechar vínculos afectivos entre el niño y su familia.

4.1.1. El papel del docente

Desde el enfoque de la resiliencia, es decir, apostando por una visión positiva y optimista del desarrollo humano, se destaca la enseñanza personalizada, individualizada, considerando al alumno un ser valioso y trabajando sobre esas fortalezas positivas y descubriendo cómo potenciarlas (Grotberg, 1995; Manciaux et al., 2003; Melillo y Suárez, 2002). Para que ésto pueda suceder, el docente debe ser capaz de descubrir e identificar esas cualidades en el alumno, promoviendo su desarrollo integral a partir de una pedagogía respetuosa, sin hacer juicios ni etiquetar al menor, sino creyendo en él y en sus posibilidades de superación (Cyrulnik, 2001).

Este cambio de mirada, sugiere pasar de un modelo centrado en el riesgo y en las limitaciones a reconocer en los seres humanos sus fortalezas y recursos (Kuhn, 2000 en Muñoz y De Pedro, 2005) y promover sus relaciones con los otros, algo que Cyrulnik et al (2004), describen como *tejer la resiliencia* a partir de las interacciones y el vínculo afectivo que el sujeto establece con los otros, capacitándolos para enfrentarse a situaciones de riesgo.

Por otro lado, el docente puede ejercer, en ocasiones, como un tutor de resiliencia para el alumno, siendo la persona sobre la que el menor se apoye y le permita recomponer su vida y adaptarse tras haber sufrido situaciones adversas (Martínez Y Vásquez- Bronfman, 2006), a la vez que fomenta su participación en el aula para que se sienta integrado con el resto de compañeros, promoviendo de esta forma las redes sociales del menor y creando un clima de confianza en el aula (Barudy y Marquebreucq, 2006; Henderson y Milstein, (2008). Cyrulnik (2002), destaca especialmente lo que la figura del docente puede significar para aquellos niños que no hayan establecido un vínculo afectivo positivo con sus progenitores y cómo el tutor de resiliencia puede ser quien compense carencias afectivas y emocionales, facilitando así la integración y el desarrollo del menor en el aula. De manera que estas relaciones positivas se produzcan entre los alumnos y el propio docente, Grotberg (1995), apunta la necesidad de que se faciliten modelos

positivos y que se acepte al menor de manera incondicional, por tanto, el maestro, a través de su propia conducta, será el referente para los alumnos, la persona encargada de transmitirles las actitudes y conductas adecuadas para su óptimo desarrollo integral.

Otro aspecto destacado que debe primar en el aula es, como señala la literatura sobre resiliencia, el afecto (Barudy y Dantagnan, 2005; Becoña, 2006; Cyrulnik, 2002; Forés y Gravé, 2008; Henderson y Milstein, 2008; Melillo y Suárez, 2002; Puig y Rubio, 2011), imprescindible para mostrar lo que se valora, confía, quiere y siente hacia las personas. El docente debe establecer vínculos positivos con sus alumnos ya que, a través de una actitud afectuosa, como señala Tomkiewicz (2004), en Cyrulnik (2004) será la forma de demostrarles que los acepta incondicionalmente y que merecen ser queridos. Barudy (2005), señala que esos buenos tratos, esas relaciones afectivas basadas en el cuidado, la protección y atención en etapas cruciales como la infancia, consiguen formar a personas sanas, con un buen desarrollo psicoemocional. En esa misma línea, Henderson y Milstein (2008) identifican el afecto y el apoyo como uno de los pasos que proponen para promocionar la resiliencia en la escuela y generar sentimientos de amor y seguridad en los menores para fortalecer los vínculos afectivos y crear un clima positivo en el aula, mientras que Melillo y Suárez (2002) añaden que el afecto fortalece la autoestima de los niños y ésta es la base de los pilares de resiliencia y lo que permite construir al menor un concepto positivo de sí mismo para poder afrontar con mayor facilidad aquellos problemas que se presenten.

En definitiva, esta mirada requiere que el docente dé a los educandos la oportunidad de mostrar lo mejor de sí mismos, fomentar esas habilidades socioemocionales a través del respeto, la escucha atenta y el afecto de esas personas significativas en la vida del niño y que son sus pilares en el proceso de resiliencia y todo ello dentro de un clima de afecto, colaborativo y participativo, con altas expectativas del alumnado y siguiendo una serie de normas para la convivencia (Martínez y Vásquez- Bronfman, 2006; Henderson y Milstein, 2003).

4.1.2. Límites y normas

En la tarea de crear un ambiente y clima positivo en el aula, es necesaria la creación e implementación de unas normas en el aula que faciliten la convivencia e interacción entre alumnos y docente y eviten o disminuyan conflictos (Torrego, 2008). A la hora de establecer esas pautas, es conveniente tener en cuenta la voz de los alumnos, que puedan decidir con el docente de manera conjunta y consensuada cuáles son aquellas actitudes y conductas que facilitarían el funcionamiento y desarrollo del grupo, promoviendo así su participación y compromiso con el grupo (Carpintero, E., et al. en prensa).

A través de la implicación de los alumnos en la negociación y elaboración de las normas de convivencia en el aula, se desprenden una serie de consecuencias positivas como son, entre otras, la responsabilidad que adquieren los alumnos tras sentirse valorados y tenidos en cuenta por el docente, el ponerse en el lugar de los demás para entender cómo repercuten ciertas conductas o actitudes en otros (empatía), la cooperación entre los alumnos para respetar como grupo los acuerdos establecidos en las normas, la comprensión de por qué son necesarias las normas para la convivencia y cómo benefician a las personas y sus relaciones con los demás (Casamayor, 1998; Fernández, 1998, 2001; Torrego, 2008; Vicente Abad, 2001, en Carpintero, E., et al. en elaboración).

De cualquier forma, es conveniente precisar como apuntan Melillo y Suarez (2002), que a pesar de la importancia que tiene para la promoción de resiliencia la demostración de amor, afecto y respeto por parte del docente hacia los alumnos para generar vínculos positivos, es igualmente necesario que se establezcan una serie de que faciliten la convivencia del grupo, es decir, que conozcan cómo las personas deben comportarse para vivir en armonía y cuidando de lo que nos rodea. Algo a lo que también hacen referencia Henderson y Milstein (2008), cuando señalan que los alumnos deben conocer bien qué expectativas tiene el docente sobre su conducta, es decir, saber qué esperan de ellos para poder ser responsables de sus actuaciones. Los autores

indican, a su vez, que las normas deben ser claras y firmes para que los menores comprendan lo que cada una de ellas quiere decir y sepan las consecuencias que el incumplimiento de éstas tendría.

Se trata, por tanto, de decidir entre el grupo, a través de la participación de cada uno de sus componentes, una serie de normas consensuadas que hagan del aula un lugar positivo donde todos estén a gusto, donde los alumnos y docente se sientan cómodos, puedan ser ellos mismos en confianza y sean respetados y escuchados por los demás, favoreciendo así la convivencia, las interacciones y la resiliencia (Henderson y Milstein, 2008).

4.1.3. Metodología

Para la propuesta, las técnicas de trabajo que se emplearán serán heterogéneas, de forma que puedan dar respuesta a las necesidades del alumnado y cada uno de ellos sea considerado constructor y protagonista de su propio aprendizaje. Es por ello que las actividades están diseñadas para facilitar que “aprendan haciendo”, sintiendo, experimentando, reflexionando y resolviendo, a su vez, problemas (Parra, 2005).

Por otro lado, se tendrán en cuenta los gustos e intereses del alumnado para poder fomentar su curiosidad a través de actividades amenas y motivadoras y, para que esto pueda suceder, se debe partir de aquello que al niño le preocupa o ya conoce, de manera que descubra otros contenidos y elabore su propio aprendizaje, mientras que el docente apoya al niño actuando como guía y orientador, mostrándose accesible y facilitador del camino, aunque permite que el protagonista del proceso sea el alumno Masten (2001). Los conocimientos adquiridos tendrán así un sentido real para el menor, que podrá relacionarlos con vivencias o experiencias habituales en su entorno y así comprender su funcionalidad y sentido (Bruner, 1972 en Parra, 2005).

Partiendo de la base de que la diversidad es un rasgo de identidad del grupo y algo a valorar positivamente, en la propuesta los procesos de enseñanza-aprendizaje se adecuarán a las diferentes necesidades que los alumnos

presenten y para que esto sea posible, las técnicas de trabajo, las actividades y las agrupaciones promoverán las relaciones en un clima democrático, de respeto y de cooperación (Parra, 2005). El maestro podrá reflexionar sobre cómo se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje y qué tipo de relaciones e interacciones se producen en el aula, de manera que le sea posible determinar la forma de mejorar la experiencia educativa y el desarrollo socioemocional de sus alumnos ya que, el foco de la propuesta no está sólo en aquello que se elabora sino, como defiende Parra (2005), en el fomento del bienestar, la adquisición de valores, la experimentación y el desarrollo del trabajo en equipo entre iguales. Se fomentará, por tanto, el trabajo cooperativo en el aula, donde los alumnos aprendan a través de las relaciones interpersonales, compartan sus conocimientos y experiencias con los demás, a la vez que aprenden de las aportaciones del resto. Según Cyrulnik (2004), las cualidades que nos conducen a la resiliencia se construyen en la relación con el otro, por lo que los vínculos y relaciones que se establecen en estos primeros años pueden ser especialmente significativas para los alumnos. La metodología buscará generar en el aula oportunidades para trabajar de manera conjunta aspectos emocionales y sociales, fomentar la convivencia positiva entre iguales y con los adultos y favorecer así el desarrollo de su resiliencia.

Para conseguir este reto, el docente debe fomentar vínculos afectivos en el aula, generar un clima y relaciones de confianza, donde todos los educandos se sientan valorados, queridos y capaces y, a su vez, debe conocer bien no sólo a cada uno de sus alumnos, sino también es preciso conocer cuál es su situación fuera de la escuela, qué entorno le rodea y qué cosas pasan en su vida (Masten, 2001; Masten y Powell, 2003; Vera, Carbelo y Vecina, 2006). Ese conocimiento se puede obtener únicamente si el maestro se preocupa de proporcionar una atención individualizada y personalizada a sus educandos y además, mantener un trato habitual y cordial con las familias que son, en muchas ocasiones, quienes nos ayudan a conocer mejor al menor. Será de esta forma cómo podremos identificar las cualidades a potenciar en el niño y éstas serán las herramientas que le permitan responder a las amenazas o riesgos del ambiente.

Me gustaría concluir este apartado reflexionando sobre la afirmación que hace Klinkert (2005), sobre la tarea de la escuela, el docente y de la educación. El autor mantiene que su labor no es añadir cualidades al niño, sino descubrir aquellas que ya posee y ayudarlo a que las potencie al límite. Esta visión de la enseñanza, en sintonía con la que proponen Henderson y Milstein (2008) para la promoción de aulas resilientes, invita a concebir una educación en la que es vital que el docente crea en las posibilidades de sus alumnos, que sea capaz de ver más allá de las dificultades que éstos puedan mostrar y ver, en cambio, todo el potencial que desde la escuela debemos desarrollar y optimizar.

4.2. Participación de las familias

El presente trabajo tiene como eje central la promoción de la resiliencia en las aulas de infantil y, entendiendo que la resiliencia se construye en las relaciones y es el resultado de experiencias de apego seguro y social mantenido (Barudy y Dantagnan, 2005), se considera a las familias y su participación en la escuela un elemento clave en la propuesta. Bronfenbrenner (1987), Purkey y Smith (1983) y Scheerens y Bosker (1997) en Parra, (2004), también defienden la participación y las buenas relaciones entre familia y escuela como un factor decisivo para el desarrollo adecuado del menor, así como para poder ofrecer desde la escuela una educación de calidad.

La necesidad de implicar a las familias en todo aquello que ocurre en la escuela a la que asisten sus hijos es indispensable si se pretende alcanzar el objetivo de bienestar infantil, algo que nos acercará a la promoción de resiliencia, tanto en el centro educativo como en la propia familia (Mir et al. 2012). El punto de partida es que la escuela debe compartir con las familias la tarea de educar al niño puesto que ambos son, en esta etapa, los contextos más relevantes para el menor, donde crece y se socializa, por tanto, es indispensable la participación de las familias y su colaboración en la escuela para optimizar el desarrollo integral del niño y enriquecer sus experiencias de interacción (Bolívar, 2006; Fernández Enguita, 2007 y Zabalza, 1987).

Para fomentar la participación de las familias en la escuela, las personas que conforman el centro educativo deben mostrarse cercanas, creando canales de comunicación, manteniendo una actitud positiva en el trato con las familias para generar un vínculo de confianza y respeto y contar con ellas no sólo para actividades puntuales sino de manera regular, donde las ideas, propuestas y opiniones de las familias sean escuchadas e implementadas en el centro (Mir et al. 2012).

Los alumnos, a través de la participación habitual de las familias y de las interacciones escuela-familia, se beneficiarán de un clima escolar óptimo que, a su vez, repercutirá positivamente en su autoestima, empatía, sociabilidad, y seguridad emocional, entre otros, y facilitará que se generen vínculos de apoyo y sentimientos de pertenencia (Antúnez, 1999; Reynolds, 1992 y Stuart y Scott, 1990 en Castro y García-Ruiz, 2013).

Por último, es conveniente tener en cuenta que la participación de las familias no debe limitarse a la realización de actividades exclusivamente propias del aula como los disfraces en carnaval o elaboración de objetos para el festival de navidad, sino que las familias pueden y deben estar presentes de formas muy diversas. Como recogen Oliva y Palacios (1998), los padres pueden participar en la escuela en los órganos de gestión escolar (a través del consejo escolar), así como en actividades tanto escolares como extraescolares o en el apoyo a los hijos en tareas escolares que se desarrollen en el ambiente familiar.

4.3. Participación de los alumnos

Para poder conseguir que algunos de los aspectos planteados a lo largo de la propuesta tengan lugar en el aula, es necesario reflexionar sobre el papel que se va a otorgar a los educandos. Se busca dar protagonismo al alumno, que se sienta respetado, querido y, como afirma Sapon Shevin (1999), se encuentre cómodo y seguro en el aula, de manera que pueda ser él mismo y así potenciar todas sus habilidades y aprovechar aquellas oportunidades que se presenten, sin miedo a arriesgarse porque se siente respaldado y apoyado por el docente. En este tipo de aulas, que favorecen la participación significativa del alumnado,

será donde éstos se sientan apreciados, bienvenidos y valorados (Susinos, 2009), favoreciendo su interacción con los demás y su sentimiento de pertenencia a la escuela.

La escuela debe dar la oportunidad y el derecho a cada uno de sus alumnos de participación y reconocer, a través del respeto y la escucha activa, que tienen capacidad para tomar decisiones relevantes en el aula y en el centro (Susinos y Rodríguez- Hoyo, 2011). Se trata de convertir a la escuela en un espacio democrático, donde la voz de los alumnos sea igualmente valorada que la de los adultos y puedan, por tanto, decidir sobre aspectos relevantes en el centro escolar y que les conciernen y, de esta manera, promover cambios que mejoren su experiencia educativa (Susinos, 2009).

Es necesario, por tanto, que se produzca un cambio de mirada hacia los alumnos, que se les reconozca como personas capaces (independientemente de su edad), se tenga en consideración aquello que dicen y proponen sobre su educación y experiencias que se producen en el aula, se busquen formas de mejorar la práctica docente a través de las opiniones de los alumnos y de su manera de percibir la dificultad ante el aprendizaje y, a la vez, confiar en sus posibilidades e involucrarlos en el proceso educativo para conseguir mejorar, entre todos, la calidad educativa (Rudduck y Flutter, 2007) y promover la resiliencia.

Sarramona y Rodríguez (2010), destacan la importancia de que el sistema educativo garantice la igualdad de oportunidades y participación del alumnado para que adquieran una serie de competencias que serán necesarias para su vida en sociedad y muestra algunas maneras de fomentar la participación de calidad a través de diversos ámbitos. De sus ideas se extrae que la participación del alumnado va desde enseñarles sus derechos y deberes, o ayudar con el cuidado de espacios del centro hasta contribuir en la organización de actividades extraescolares, entre otras y no se limita a sólo a aquello que sucede en el aula, sino que su sentido de participación es mucho más amplio y abarca todo el centro educativo e, incluso, parte del entorno más cercano a éste (salidas, fiestas que se puedan celebrar en el vecindario, etc.)

En definitiva, esta práctica democrática invita al docente a ser más flexible, tolerante, respetuoso y concebir la voz del alumnado como algo positivo que le hará cuestionar su propia labor para ser más crítico a través de el papel activo que se otorga al alumno, donde sus ideas, opiniones, intervenciones y decisiones son escuchadas y son importantes y van más allá del aula (Rojas, Haya y Lázaro, 2012). Se trata de reconocer los derechos que el niño posee y de entender que tiene algo que decir y aportar sobre su propia educación.

4.4. Desarrollo de la actividad

Objetivos:

Generales:

- Promover la resiliencia en el aula (pertenciente al segundo ciclo de Educación Infantil).
- Estrechar vínculos afectivos entre padres e hijos.

Específicos:

- Fomentar las relaciones de los alumnos con los demás (adultos e iguales).
- Expresar sentimientos, emociones y necesidades propias y reconocer las de los otros.
- Mostrar opiniones y tomar decisiones
- Generar sentimiento de pertenencia a la escuela.
- Mejorar las vías de comunicación.
- Respetar las ideas de los otros.

Contenidos:

1. Conceptuales

Vocabulario relacionado con emociones, estados de ánimo, sentimientos, familia. Personajes y situaciones que aparecen en el libro.

Valores como el compañerismo, la amistad, la seguridad en uno mismo, el amor, etc.

2. Procedimentales

Representación y dramatización de cuentos, realización de masajes con diversos objetos, elaboración de historias.

3. Actitudinales

Interés por las actividades, escucha activa y respeto de opiniones de los demás, participación y cooperación entre iguales y adultos, disfrute de las actividades con compañeros y familiares, actitud positiva.

Temporalidad: La propuesta se desarrollará semanalmente a lo largo de todo el curso y cada sesión tendrá una duración estimada de dos horas.

Breve introducción a las actividades

Las actividades trabajarán especialmente aspectos como los sentimientos (los propios y los de los otros), las habilidades sociales (ser capaz de trabajar en equipo, interactuar con las otras personas, respetar, escuchar...), la identidad (cómo somos, qué nos gusta, qué y a quién queremos...) la autoestima y el autoconcepto (aprender saber quién es uno mismo, a valorarse por lo que se es, darse cuenta de que es válido y querido por los demás...), la comunicación verbal y no verbal (saber expresar qué nos pasa, verbalizar nuestros sentimientos ya sean de alegría o enfado y descubrir lo mucho que se puede comunicar de forma no verbal) y los valores (amistad, solidaridad, convivencia, respeto, amor...). Se pretende que las personas que participen se sientan no sólo integradas en el grupo, sino también con sus compañeros, con sus familiares y en la misma escuela y se pueda generar así, un sentimiento de pertenencia en los alumnos que hará que todos encuentren un sentido a la enseñanza y aprendizaje y su lugar en la escuela. Idealmente, las actividades planteadas nos permitirán conocer en profundidad a los alumnos y a sus familias, por lo que será necesaria la creación de un clima agradable, un ambiente de buen trato donde todos se sientan a gusto y sepan que pueden

confiar en los demás, porque les valoran, respetan, les quieren y aceptan por lo que son.

En resumen, lo que se intenta a través de las actividades es promover el desarrollo personal, social, moral y emocional de los participantes para que se adquieran las habilidades sociales, inter e intrapersonales necesarias para construir resiliencia.

4.5. Ejemplos de actividades

Actividad 1

“¡Eso me gusta!, ¡Eso no!”

Objetivos:

- Reconocer situaciones que nos hacen sentir bien frente a aquellas que no nos resultan agradables.
- Expresar nuestros sentimientos
- Mostrar afecto a los demás a través del contacto físico y/o con la ayuda de objetos.
- Identificar conductas y actitudes inadecuadas.
- Generar un clima positivo y de bienestar en el grupo.

Temporalización: una hora

Recursos humanos: Un profesor de apoyo

Material:

Balones, cepillos, colchonetas, plumas (dos de cada por equipo), pizarra digital o proyector donde poder visualizar videos.

Descripción:

Esta actividad se basa en un juego en el que los participantes podrán ver cómo a través de diferentes acciones o comportamientos podemos hacer sentir bien

o mal a los demás. Los grupos estarán formados por dos alumnos y dos adultos y el docente será quien explique las diferentes situaciones en las que cada equipo tendrá que pensar si son o no de su agrado y experimentar algunas de ellas para dar sentido positivo al uso de palabras y gestos afectuosos.

Los equipos se colocarán en las colchonetas de dos en dos y la maestra expondrá los siguientes escenarios: primero, se pondrá un vídeo donde se verá a dos niños peleándose, discutiendo y uno de ellos acaba tirando del pelo a su compañero. Ante esa imagen, la profesora pregunta si a ellos les parece que está bien tirar del pelo a los demás. Seguramente la mayoría, si no todos los alumnos, se mostrará en desacuerdo ante semejante actitud. Entonces la maestra entregará a cada equipo un par de cepillos para el pelo para que puedan sentir algo agradable en su cabello. Los participantes de cada equipo, por parejas, cepillarán suavemente el pelo del otro para que sientan, a diferencia de los tirones de pelo del vídeo, cómo podemos hacer que los demás se sientan bien. También se puede tocar el pelo con las manos, acariciarlo o, incluso, elaborar algún tipo de peinado al compañero.

La siguiente parte, muestra en el vídeo a unos niños que se tiran el balón de forma violenta y se hacen daño el uno al otro. En este caso, se pueden lanzar preguntas a los grupos del tipo: “¿Y qué podemos hacer con un balón que nos resulte agradable?” Pueden darse respuestas de todo tipo, como “jugar sin hacernos daño” o, quizás a alguno de los niños se le ocurra la idea de dar “masajitos” con la pelota. Con este propósito se entregará a cada pareja un balón de pequeño tamaño para que, mientras uno de los niños o adulto se encuentra tumbado en la colchoneta, el otro le masajea suavemente con el balón y después se cambiarán de posición.

El tercer vídeo expone a un niño que escupe a su hermano y éste responde mordiéndole. Sus padres intervienen y regañan a ambos (uno de ellos, chilla). Una vez más, los participantes tendrán que razonar si esos comportamientos son correctos o no y si a ellos les gusta que les escupan o les muerdan. La maestra, a continuación, les preguntará qué les ha parecido ese

comportamiento y cómo creen que se sentirán tanto los hermanos como los padres y si los adultos han hecho bien gritando a los niños. Por otro lado, preguntará a los alumnos si a ellos se les ocurre alguna manera de utilizar también la boca pero no para hacer daño, sino todo lo contrario, como por ejemplo... (Y se da un tiempo para que los niños puedan responder y contribuir con sus propias ideas). Las aportaciones (si no salen éstas de las ocurrencias de los equipos), que se pueden plantear son, entre otras: dar besos a los demás, decir cosas bonitas y reír. De nuevo queremos experimentar qué se siente cuando hacemos cada una de esas cosas, por lo que los equipos se darán besos, se dirán algo bonito, que les haga sentir bien y para reírnos, cada pareja contará con una pluma que facilitará tanto a pequeños como a mayores soltar alguna que otra carcajada.

Comentarios

La propuesta invita a reflexionar a alumnos y a familias sobre conductas o comportamientos que inadecuados, mientras se proponen otros alternativos a éstos.

Es importante que sean los propios participantes quienes argumenten qué y por qué les parece bien o mal y cómo podemos evitar que se produzcan esas situaciones desagradables mientras que, a su vez, les mostramos interacciones positivas que ellos mismos experimentarán para su propia valoración.

Actividad 2

“...El final de mi historia lo escribo yo”

Objetivos:

- Identificar emociones propias y de los demás.
- Empatizar con los demás.
- Resolver problemas planteados.
- Llegar a acuerdos con el grupo.
- Generar vínculos afectivos con compañeros y familiares.

Temporalización: una hora.

Recursos humanos: Un profesor de apoyo

Material:

Una serie de cuentos específicos creados por el docente para esta actividad concreta, folios y lápices.

Descripción

Se formarán grupos de cuatro personas, de los cuales dos serán alumnos y dos serán padres participantes. Cada equipo tendrá un cuento que narra la historia de varios personajes que se ven acontecidos por diferentes situaciones (problemas cotidianos, discusiones, malentendidos, etc.) y éstas producen en ellos una serie de emociones y sentimientos. El cuento, presenta en su parte final un problema al protagonista y serán los participantes los que tendrán que decidir qué puede hacer para conseguir arreglar la situación que se le plantea. La solución al problema no aparece en el libro, es un cuento “sin final” y los participantes tendrán que decidir qué final tiene su historia. A partir de ese momento, entra en juego la capacidad para resolver problemas de los equipos o su creatividad para aportar ideas nuevas y “arreglar” la situación planteada. Cada equipo tendrá que elegir un final para su cuento y la única condición que se pone a la actividad es que sea un “final feliz”.

Para ello es necesario, primero, que los participantes adultos lean el cuento al resto del equipo para que todos puedan ponerse en el lugar de los protagonistas y entender cómo se sienten y porqué. Para conseguir esto, los adultos, con ayuda del docente, lanzarán preguntas del tipo: ¿Cómo crees que estará...después de que le pasara? ¿Y ahora? ¿Tú cómo te sentirías si...? De esta forma podrán reconocer una serie de sentimientos que aparecen en la historia e intentar justificar o entender por qué se sienten de una forma u otra y cuáles de ellos les parecen positivos y cuáles negativos.

Una vez ya conocen a los personajes, han podido reflexionar sobre algunas de las circunstancias que atraviesa el protagonista y se les presenta el problema

final, los equipos tienen que ponerse de acuerdo y buscar una posible solución para arreglar el problema del protagonista. Para ello, tendrán que escuchar las ideas de unos y otros y después ponerse de acuerdo para elegir una de ellas como “final” para su historia.

Los adultos del equipo terminarán de escribir el cuento con el final elegido y una vez todos los equipos hayan finalizado esa tarea, se procederá a leer los cuentos por equipos, donde los adultos pondrán la voz a la historia pero los niños serán quienes vayan explicando al resto de compañeros y mayores, todo lo relacionado con los personajes, con el final elegido y con lo que han ido haciendo y justificando por qué lo han hecho así en cada una de las partes de la actividad.

Al finalizar, el resto de equipos podrá opinar y comentar si ellos habrían elegido el mismo final o, por el contrario, se habrían decantado por otro.

Comentarios:

Esta actividad fomentará el trabajo en equipo, puesto que para poder decidir el final del cuento, será necesario haber llegado previamente a un acuerdo con el resto de participantes. Su creatividad será puesta en marcha a la hora de desarrollar diversos finales, así como la capacidad de resolución de problemas que los menores puedan encontrarse en su día a día mientras que, por otro lado, los participantes deberán comprender que ninguna situación, por difícil o compleja que resulte, tiene por qué determinar un final infeliz, sino que con la ayuda de los demás y, en este caso, una actitud positiva y buen humor, será posible revertir, cambiar o solucionar aquello que nos suceda no sólo en la historia, sino también en nuestras vidas.

4.6. Evaluación

Tras la realización de las actividades, es necesario evaluar los procesos de aprendizaje, así como la propia práctica educativa del docente (Ibáñez Sandín, 2010), de esta manera se podrá establecer si las actividades desarrolladas nos permitieron alcanzar los objetivos fijados, si la metodología empleada fue la

adecuada, si los recursos, espacios o tiempos fueron apropiados o qué tipo mejoras se podrían implementar para que la propuesta se desarrollara con el éxito esperado. En este caso, se considera la observación directa del docente como la forma de evaluación más apropiada para la propuesta, puesto que se llevará a cabo en el segundo ciclo de Educación Infantil y tendrá un carácter formativo y global, integrándose en el mismo proceso de aprendizaje de los alumnos (Paniagua y Palacios, 2008).

En la propuesta presentada, la observación del docente será lo que permita recoger, entre otros aspectos, el comportamiento y conductas de los alumnos y de las familias, el nivel de participación, los avances mostrados respecto al comienzo de la propuesta, los aprendizajes de los alumnos, el grado de cumplimiento de los objetivos planteados, las necesidades que presenten los participantes y las incidencias que puedan tener lugar (Parra, 2005).

Asimismo, se habilitará un tiempo que tendrá lugar al finalizar cada trimestre, en el que los familiares de los alumnos puedan compartir sus experiencias y expongan su valoración personal en una reunión informal, donde se escucharán sus opiniones, aportaciones y posibles ideas de mejora para la propuesta y, de la misma forma, se fomentará la participación del alumnado para que ellos también opinen sobre su propia experiencia y puedan expresar qué aspectos les ha gustado más de cada sesión para que el tutor pueda tomar nota de las experiencias personales de cada uno de los niños y cómo perciben las actividades. De esta manera, la evaluación será más precisa y objetiva, puesto que no sólo se tendrá como referencia las valoraciones del docente, sino que los propios protagonistas de la propuesta, alumnos y padres, tendrán la oportunidad de expresar su grado de satisfacción de la misma.

La observación continuada por parte del tutor se recogerá en un diario personal y para documentar todo aquello que se va desarrollando, se realizarán fotografías y se expondrán objetos significativos de alguna actividad en el aula, para dar constancia visual del trabajo realizado por todos (Hoyuelos, 2007).

De esta manera, se podrá determinar por un lado todo aquello que el docente percibe y observa a través de las interacciones entre alumnos e iguales y alumnos y familias y la consecución (o no) de los objetivos propuestos, mientras que se obtendrá un feedback por parte de los familiares que puede resultar muy beneficioso de cara a mejorar la práctica.

Finalmente, el propio docente deberá evaluar su propia práctica y establecer si, entre otros aspectos, ha facilitado los procesos de participación e interacción previstos, ha promovido los canales de comunicación entre los participantes o ha sabido generar un clima positivo en el grupo para que las actividades se desarrollaran favorablemente.

5. Conclusiones

La investigación sobre resiliencia intentó, en sus inicios, dar respuesta a las características diferenciales entre aquellos niños que habían padecido situaciones adversas en sus vidas y, a pesar de ello, habían logrado sobreponerse y adaptarse socialmente frente a los que no lo conseguían (Garmezy, 1991; Werner, 1982; Werner y Smith, 1992).

A medida que aumentaron los estudios y las aportaciones teóricas sobre la resiliencia, esa cuestión inicial evolucionó y su objetivo cambió en intentar responder a dos preguntas. Por un lado, se pretende explicar cómo las personas pueden adquirir esas cualidades resilientes y por otro lado, cómo se puede promover la resiliencia.

Las investigaciones más recientes, que son las este trabajo toma como punto de referencia, ponen de manifiesto que las personas no son resilientes por poseer unas determinadas características personales, biológicas y de origen social sino, se considera que la resiliencia se puede construir (Richardson, 2002), puesto que es un proceso dinámico que resulta de las relaciones e interacciones del sujeto con el medio (Barudy, 2005; Cyrulnik, 1999; Manciaux et al., 2003), destacando aquellas que se producen con la familia o el tutor de resiliencia y la comunidad que, en este caso será la escuela infantil.

Siguiendo los modelos de trabajo de autores como Gordon y Henderson (2003), Grotberg (1995) y la bibliografía específica para la promoción de la resiliencia en la escuela (Barudy y Dantagnan, 2005; Cyrulnik, 2001; Melillo y Suárez, 2002), se han establecido las principales características que se deben trabajar desde la escuela para poder construir la resiliencia. Éstos nos muestran que la resiliencia se puede promover, siendo muy importante hacerlo desde la niñez a través de la educación y la prevención mediante la dotación de recursos.

La propuesta pedagógica, comprendiendo la necesidad de un cambio de mirada para construir resiliencia en la escuela (Muñoz y De Pedro, 2005), se basará en destacar las fortalezas y potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales del alumnado dentro de un clima positivo, que genere bienestar y que cuente con la participación e implicación de las familias, consideradas un factor decisivo para el desarrollo integral, sano y resiliente del menor (Antúnez, 1999; Bronfenbrenner, 1987; Reynolds, 1992 y Stuart y Scott, 1990 en Castro y García-Ruiz, 2013).

Se tiene en cuenta, a su vez, el perfil del docente y el tipo de metodología que facilitarán conseguir los objetivos planteados, por lo que se proporciona un marco que señala todos los aspectos necesarios para poder desarrollar la propuesta. Los docentes tienen un rol destacado, ya que estos pueden llegar a proporcionar a sus alumnos y sus familias seguridad, apoyándoles, guiándoles e incluso enseñándoles estrategias ante situaciones difíciles (Cyrulnik, 1999; Forés y Grané, 2012).

Las limitaciones que nos hemos encontrado a la hora de realizar el trabajo, han sido, por un lado, la diversidad y falta de consenso en cuanto al propio concepto de resiliencia, así como las pocas investigaciones sobre experiencias prácticas recogidas en la bibliografía referentes a la promoción de resiliencia en aulas infantiles a través de la participación de las familias y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Por otra parte, no se han encontrado apenas escalas para entender cómo se evaluaría la resiliencia y, aquellas a las que se han tenido acceso, no estaban dirigidas al grupo de edad que se ha elegido para la propuesta.

Otro aspecto que ha impedido profundizar más en el objeto de estudio ha sido el tiempo, ya que ha impedido poder poner la propuesta en práctica en una escuela infantil y poder comprobar así que se adecua a los alumnos, familias y docentes de un centro concreto. La experiencia podría servir para dar a conocer la resiliencia a la comunidad educativa y, especialmente en las aulas de infantil, donde ya se utilizan muchas de las actuaciones que se proponen para promover la resiliencia.

Para finalizar, considero necesario seguir desarrollando propuestas prácticas para el aula y, en concreto el de infantil para que, a través de promover habilidades socioemocionales y, contando con la participación de las familias, consigamos hacer de las escuelas modelos de construcción de resiliencia, algo imprescindible para que los educandos aprendan a vivir en sociedad y, por tanto, nos acerquemos más al reto que tiene la educación de fomentar el desarrollo integral de sus alumnos.

Bibliografía

Amar, J. (2000). Niños invulnerables. Factores cotidianos de protección que favorecen el desarrollo de los niños que viven en contextos de pobreza. *Psicología desde el Caribe*, 5, 96-126.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2001). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Barcelona: Gedisa.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Barudy, J. y Marquebreucq, A. P. (2006). *Hijas e hijos de madres resilientes: traumas infantiles en situaciones extremas: violencia de género, guerra, genocidio, persecución y exilio*. Barcelona: Gedisa.

Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11 (3), 125-146.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-147.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., y Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (7), 809-817.

Carpintero, E., López, F., Campo, A., Lázaro, S., Soriano S. (2014). Programa de promoción del bienestar personal y social en niños de Primaria (en prensa).

CASEL (2013). Social and emotional learning programs. Recuperado de <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning>

Castro, A. y García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41(1), 73-84

Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.

Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica.

Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T., Vanistenadael, S., Manciaux, M. et al. (2004). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.

Fernández Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En Jordi Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela*. Lleida: Universitat de Lleida, 13-32.

Forés, A. y Gravé, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma.

Fredrickson, B. (2009). *Vida positiva: cómo superar las emociones negativas y prosperar*. Barcelona: Bogotá.

García- Vesga, M. C. y Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 63-77

Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioural Scientist*, 31, 416-430.

Garmezy, N., Gest, S.S., Hubbard, J.J., Masten, A.S., Ramírez, M., y Tellegen, A. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143-169.

Garnezy, N., Masten, A.S. y Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.

Gil, G.E. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada*, 19, 27-42.

Grotberg, E.H. (1995). The international resilience project: Research, application, and policy. *Symposium International Stress e Violencia*, Lisboa, Portugal.

Henderson, N. y Milstein, M. M. (2008). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Howard, S., Dryden, J. y Johnson, B. (1999). Childhood Resilience: Review and Critique of Literature. *Oxford Review of Education*, 25 (3), 307-323.

Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación, *Aula de Infantil*, 39, 5-9.

Ibáñez Sandín, C. (2010). El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula. Madrid: Editorial La Muralla.

Klinkert, M. P. (2005). *Resiliencia: la estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires: Lumen.

Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Kumpfer, K. L. (1999). *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*, 179- 223, New York: Academic/ Plenum.

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.

Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: el estado de la cuestión, en *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.

Masten, A. S. y Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. En B. Lahey y A. Kazdin, *Advances in clinical child psychology*, 8, 1-52. Nueva York: Plenum Press.

Masten, A.S. y Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361.

Masten, A. S., Best, K. M., Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.

Masten, A. S. y Powell, J. L., (2003). A resilience framework for research, policy and practice. En S.S. Luthar (Ed), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood and adversities*, 1-25, Cambridge, RU: Cambridge University Press.

Mateu, R., García-Renedo, M., Gil, J.M., Caballer, A. (2010): ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. *Fórum de recerca*, 15, 231-248. Recuperado de: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77669/forum_2009_15.pdf?sequence=1

Martínez, I. y Vásquez-Bronfman, A. (2006). *La resiliencia invisible: infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa.

Melillo, A. y Suárez, E. N. (2002). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Argentina: Paidós.

Mir, M.L., Fernández, V., Llompert, S., Oliver, M.del M., Soler, M.I., Riquelme, A. (2012). La interacción escuela-familia: algunas claves para repensar la formación del profesorado de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 173-185

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.

Ocaña, L. y Martín, N. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. Asturias: S.A.

Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Ideas y valores sobre la educación infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 274, 46-49.

Paniagua, G. y Palacios, J. (2008). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Parra Ortiz, J.M. (2004). La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 165-187.

Parra Ortiz, J.M. (2005). Modalidades básicas de intervención educativa en la Educación Infantil. En Parra Ortiz, J.M. *La educación infantil: su dimensión didáctica y organizativa*, 194-227. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Puig, G. y Rubio, J. L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona: Gedisa.

Villalba, C. (2003). El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. *Intervención Psicosocial*, 12(3), 283-299.

Richardson, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.

Rojas, S., Haya, I. y Lázaro-Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 359, 81-101.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando voz al alumnado*. Madrid: Morata.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.

Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 8, 14.

Sapon-Shevin, M. (1999). *Because we can change the world: a practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Boston: Allyn and Bacon, cop.

Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.

Seligman, M.E.P. (2011). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Zeta.

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.

Susinos, T y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 15-30.

Tomás, D.M. (2010). Colaboración familia-escuela en la Educación Infantil: estrategias para mejorar la cooperación. *Revista digital Eduinnova*, 25, 28-31.

Torrego, J. (2008). El plan de convivencia: instrumentos y fundamentos para su elaboración y desarrollo. Madrid: Alianza.

Vanistendael, S. (2003). La resiliencia en lo cotidiano. En M. Manciaux, *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa.

Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2004). *Resiliencia y sentido de vida*. Buenos Aires: Paidós.

Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2006). *La felicidad es posible: despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Vargas, J.A. y Oros, L.B. (2011). Parentalidad y autoestima de los hijos: Una revisión sobre la importancia del fortalecimiento familiar para el desarrollo infantil positivo. *Apuntes Universitarios*, 1(1), 155-171.

Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8.

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.

Werner, E. E. y Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.

Werner, E.E. y Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Zabalza, M.A. (1987). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.