

USACH

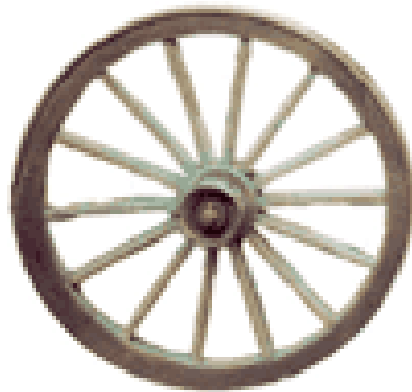


UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS

*“Fortaleciendo la Resiliencia: una estrategia para
desarrollar la Autoestima”*

PROGRAMA

fortaleciendo la



R esiliencia:
U na
E strategia para
D esarrollar la
A utoestima

*Evelyn Lemaître Roe
Gema Puig Esteve*

Mayo de 2005



AGRADECIMIENTOS

Nuestros sinceros agradecimientos a todas las personas que nos incentivaron y apoyaron de una u otra manera:

A las amigas que nos abrieron las puertas de sus hogares y nos proveyeron para que pudiésemos trabajar con tranquilidad y profundidad.

A nuestras familias por su comprensión en las largas conexiones que mantuvimos por Internet, el maravilloso medio de comunicación de estos tiempos, que hizo posible esta tesis viviendo en países tan distantes.

Al doctor Raúl Muñoz por su idealismo en la propuesta de mejorar la calidad de vida de los infantes en el presente, a través del fomento de la autoestima y la resiliencia como una instancia de acumulación de capital social, que permite reducir posibles niveles de exclusión en el futuro como ciudadanos adultos.

En especial a los niños y niñas del centro recreativo “El CUCO”¹ y a sus educadores y educadoras que con infinito amor y entusiasmo estudiaron y aplicaron nuestra metodología y nos probaron que la Resiliencia es posible.

Finalmente, a los investigadores y estudiosos del tema de la Resiliencia por recordarnos que lo más valioso que tenemos como seres humanos, es la posibilidad de ser constructores de nuestra propia realidad, de ser co-creadores del mundo que habitamos.

¹ El Centro de *Tiempo Libre* (recreacional) de Zaragoza, España, toma su nombre de un pájaro con dicha denominación.



INDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. Formulación del problema de investigación	5
1.2. Objetivo general y objetivos específicos	6
1.3. Principales conclusiones	7
2. RELEVANCIA DEL ESTUDIO	8
3. PROCEDIMIENTO DE INDAGACIÓN	9
3.1. REVISIÓN DE ANTECEDENTES TEÓRICOS	
3.1.1. REVISIÓN DE LA LITERATURA	
EXISTENTE SOBRE RESILIENCIA	10
▪ De las definiciones de resiliencia	10
▪ De los modelos para la práctica de resiliencia	
en el ámbito educativo formal y no formal	19
▪ De las verbalizaciones resilientes	26
3.1.2. REVISIÓN SOBRE EL CONCEPTO	
DE AUTOESTIMA	27
▪ Definiciones de Autoestima	27
▪ Desarrollo de la Autoestima	28
▪ Consecuencias de la autoestima	29
▪ Influencia del ambiente en la Autoestima	30
▪ Relación entre Autoestima y Rendimiento Escolar	31
3.2. ANÁLISIS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA	
▪ Revisión de Teorías de Desarrollo en la	
Preadolescencia	32
▪ Análisis de los seis pasos planteados en	
el modelo de Resiliencia y Escuela y	
desglose de las estrategias en la educación no formal	34
4. RESULTADOS OBTENIDOS	35
5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL	69
6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	74
7. ANEXOS:	
Anexo A: Hoja de programación	77
Anexo B: Sesión práctica	79
Anexo C: Listado de actitudes favorecedoras de Resiliencia	
según pilares	83
Anexo D: verbalizaciones resilientes clasificadas por pilares	84
Anexo E: Manifestaciones de los pilares de resiliencia.....	86



1. INTRODUCCIÓN

*Había una vez... “una vez”
que a fuerza de ser contada
se repitió tantas veces...
que se volvió realidad
(Jorge Bucay)*

Desde el convencimiento de que la infancia es lo máspreciado en nuestras sociedades, a escala internacional se ha puesto énfasis en su promoción y defensa en las diversas cumbres mundiales de Educación y Salud, con el objeto de buscar intervenciones y programas, que en lugar de centrarse en la reducción o evitación de daños planteen una mejora en las condiciones globales de vida.²

Con la intención de ser partícipes de esta idea, hemos creído conveniente desarrollar una metodología de intervención educativa desde el enfoque de la Resiliencia, como esa nueva mirada que nos permite descubrir las fortalezas más allá de la vulnerabilidad, con el beneficio que esto conlleva para el desarrollo de los niños y las niñas.

En nuestra investigación hemos constatado que los trabajos publicados sobre Resiliencia se enmarcan principalmente dentro de lo académico y lo teórico, por lo que es nuestro desafío concretar estos conceptos en la práctica, a través de la revisión de las investigaciones y avances teóricos, con el fin de elaborar las bases para un programa que pueda ser aplicable en los distintos ámbitos de la educación (formal y no formal) como estrategia fundamental para la promoción de la AUTOESTIMA Y LA RESILIENCIA.

Desde la filosofía popular “*si le das un pescado a una persona se alimentará una vez, si le enseñas a pescar (y a construir su caña con los recursos de que dispone, añadimos nosotras), se alimentará siempre*” nuestra pretensión no es dar un recetario de talleres para niños y niñas, sino elaborar líneas metodológicas a seguir para que cada educador o educadora diseñe los talleres de la forma más adaptada a sus destinatarios.

Con esta intención establecemos en esta tesis las bases de lo que hemos denominado “**Programa Rueda**”, que más que un estudio pretende ser un programa educativo aplicable en la práctica y dirigido a fortalecer el carácter de los niños y niñas, su autoestima y resiliencia, contribuyendo a que mejoren en lo posible su forma de enfrentarse a las situaciones que les toca vivir y favoreciendo el desarrollo de sus potencialidades, lo que a su vez influye positivamente en el papel que éstos desempeñan en el mundo.

² “Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida”. MELILLO Aldo, E. Néstor Suárez Ojeda y Daniel Rodríguez (compiladores). Ed. Paidós. Buenos Aires 2004. p. 325



Conscientes de las posibilidades que otorga la Educación en la promoción del bienestar de la infancia, y puesto que el aporte de la Resiliencia es válido para todas las personas, entendemos que no sólo resulta beneficioso para los niños y niñas destinatarios de la intervención, sino que se presenta también como una oportunidad para los propios educadores y educadoras, quienes mediante la capacitación en el uso de dicho programa reflexionarían sobre su propia vida y su forma de enfrentarse a la adversidad, viviendo un proceso de desarrollo personal. Además les permitiría tomar conciencia del rol que desempeñan como adultos significativos, susceptibles por tanto de ser modelos de referencia.

1.1. Formulación del problema de investigación

Multitud de estudios han demostrado que la autoestima de las personas está fuertemente influenciada por las relaciones que éstas establecen con el medio con el que interactúan.

Asimismo dados los avances de los últimos años en la investigación sobre resiliencia y la importancia de la autoestima en su constructo, entendemos que la educación puede beneficiarse de este nuevo enfoque, que organiza y estructura conceptos que desde hace tiempo se utilizan tanto en el ámbito de la educación formal como en la no formal, siendo ambas dos instancias socializadoras que pueden complementarse.

Por ello vemos la importancia de analizar cuáles son los aspectos fundamentales a tener en cuenta durante la intervención con los niños y niñas en el marco de la educación que influyen en la mejora de su Autoestima y que forman parte del quehacer cotidiano en algunos centros, así como aquellos otros que sería razonable implementar para un desarrollo más equilibrado de la misma.

Consideramos necesario por otra parte clarificar y enmarcar la relación existente entre Autoestima y Resiliencia, considerando de esta forma que **cualquier intervención encaminada a fortalecer los pilares de la resiliencia tendrá como consecuencia una mejoría en la autoestima de la persona.**



1.2. Objetivo general y objetivos específicos

Este trabajo surge con la finalidad de:

- **Caracterizar las bases de una metodología de intervención educativa que favorezca la promoción de la Autoestima a través del fortalecimiento de la Resiliencia.**

Para ello planteamos una serie de objetivos específicos que orientan el desarrollo de la tesis, y que pasamos a describir:

- **Fundamentar la relación entre Autoestima y Resiliencia.**
Como primer paso vemos necesario argumentar a nivel teórico nuestra hipótesis sobre la relación entre Autoestima y Resiliencia, sobre la que se apoya el resto de la propuesta: *el fortalecimiento de la Resiliencia favorece el desarrollo de la Autoestima.*
- **Reorganizar los conceptos sobre la Resiliencia y su promoción**
Nos encontramos con multitud de autores, con encuentros y desencuentros en los planteamientos, por lo que nos proponemos buscar un *lugar común* aprovechando los aportes teóricos y complementándolo con nuestra experiencia práctica en educación, de cara a presentar un aporte lo más completo que nos sea posible para favorecer la comprensión del proceso de la Resiliencia y facilitar el planteamiento de su promoción.
- **Extraer directrices metodológicas de la revisión de bibliografía en resiliencia y la práctica educativa.**
Sabedoras de los peligros que encierra elaborar metodologías “universales” que se apliquen sin considerar las diferencias ambientales y personales, entendemos que son escasas las líneas metodológicas en Resiliencia, que facilitarían la revisión y puesta en marcha de programas y proyectos encaminados al fortalecimiento de la misma. Por ello nos hemos planteado entre nuestros objetivos el reto de plasmar la revisión teórica y práctica en propuestas que puedan orientar las intervenciones.



1.3 Principales conclusiones del estudio

Después de haber reflexionado sobre la manera en cómo se podría fortalecer la Autoestima en los niños y niñas desde este nuevo enfoque, encontramos que la literatura disponible sobre Resiliencia tenía un vacío en la definición de propuestas prácticas así como en la incorporación de la dimensión espiritual, que consideramos fundamental para comprender el sentido de la vida.

Asimismo vimos la necesidad de clarificar algunos términos sobre los que había diversidad de opiniones según los autores, y que eran necesarias para poder postular dichas propuestas en Resiliencia.

Por otra parte, a lo largo del proceso nos dimos cuenta de que era posible ampliar la mirada e incorporar una visión holista de la persona, traduciendo en algo aplicable en la labor educativa con los niños y niñas. Creemos que este paso es fundamental para construir un mundo mejor, más integrado y en armonía con las leyes universales de la vida.

A partir de esa posibilidad, y apoyándonos en el trabajo de investigación sobre autoestima elaborado por los alumnos de medicina de la Universidad Nacional de Santiago de Chile (USACH) coordinados por el Dr. Raúl Muñoz, establecimos las bases para una posible propuesta de metodología de intervención que recogiera los principales aportes teóricos y cuyo objeto principal sea el fortalecimiento de la Resiliencia y el desarrollo de la Autoestima, complementando este aporte posteriormente con la revisión en el terreno práctico gracias a la colaboración de educadores experimentados de un centro de Tiempo Libre (recreacional) de Zaragoza, España.

Han surgido por tanto aportes teóricos que relacionan diversos estudios de otras disciplinas, así como nuevos conceptos en algún caso que, modestamente, consideramos un aporte al constructo de la Resiliencia, y que describiremos a lo largo de este trabajo. Destacamos entre otros:

- La clarificación y selección de algunos pilares de resiliencia fundamentales para la intervención Educativa.
- La definición de las manifestaciones de cada pilar seleccionado, como pautas objetivables que faciliten el fortalecimiento de la Resiliencia.
- La legitimación de la espiritualidad como pilar fundamental de la resiliencia, desde una visión holista de la persona.
- Diseño de la Rueda como metáfora de la relación entre Autoestima y Resiliencia.
- La incorporación de dos nuevas verbalizaciones resilientes: yo quiero, yo siento.
- La relación entre los factores condicionantes de la autoestima y los pilares de la resiliencia
- Una definición de las características de la etapa de desarrollo prepúber desde el paradigma holista.
- La creación de las bases para una metodología de intervención aplicable en Educación formal y no formal.
- Una propuesta de actitudes favorecedoras de resiliencia relacionadas con cada uno de los pilares de resiliencia.
- El enriquecimiento de miradas diferentes, tanto en disciplinas como en países.



2. RELEVANCIA DEL ESTUDIO

“Cuando empecé a quererme me di cuenta de que aquello de lo que huía persistía a mi lado, como un niño pequeño tirándome de la falda. Ahora, cuando algo persiste, tirándome de la falda, me lo tomo con curiosidad y buen humor”

(Kim McMillen)

Relevancia Teórica para educadores formales y no formales

- Ampliará el conocimiento acerca del proceso de fortalecimiento de factores de resiliencia y su aparición a lo largo de la vida de cualquier persona dada la adversidad implícita a la vida. (en sus distintas manifestaciones y lecturas subjetivas, como veremos más adelante).
- Permitirá conocer algunos de los factores, personales y ambientales, que influyen en el desarrollo de los educandos.
- Aportará información clarificadora acerca de la relación entre Autoestima y Resiliencia
- Permitirá comprender de que manera la influencia de los educadores y educadoras como adultos significativos es crucial para la resiliencia.

Relevancia Práctica para educadores formales y no formales

- Entregará las bases de una herramienta útil que permite fortalecer la resiliencia y desarrollar la autoestima de los niños y niñas.
- Contribuirá a facilitar el diseño de futuras capacitaciones.
- Permitirá a los directivos de los centros contar con información útil que ayude a aproximarse a un modelo centrado en la creencia en las potencialidades de todos y todas, así como la adquisición de competencias, facultades y eficacias propias que garantice el bienestar de los destinatarios y destinatarias.

Relevancia del Estudio para los organizadores del Diplomado:

Facultad de Ciencias Médicas. Universidad de Santiago de Chile – USACH
Centro Internacional de Estudios de Resiliencia – CIER
Universidad Nacional de Lanús, Argentina – UNCLA
Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer – CEANIM

- El estudio constituirá un aporte en la medida que podría sugerir el énfasis en algunos contenidos temáticos para la formación profesional que aparecen como relevantes en el ámbito de la educación.
- Prestará utilidad para la elaboración y la ejecución de proyectos de intervención en distintos organismos institucionales gubernamentales y no gubernamentales
- Contribuirá a la difusión del constructo de la Resiliencia y de las organizaciones que contribuyen a su promoción tanto en Chile como en España, dada la dimensión transnacional de la tesis.



3. PROCEDIMIENTO DE INDAGACIÓN

*“Quien tiene un porqué para vivir,
encontrará casi siempre el como”
(Nietzsche)*

Si algo ha definido desde es principio este trabajo ha sido el “reto” y la acumulación de adversidades que han contribuido a vivir de forma paralela al avance de la tesis un auténtico proceso de resiliencia.

En primer lugar, se planteó con la ambición de ser un proyecto supranacional, puesto que los participantes (cuatro inicialmente) procedíamos de Chile y de España. Así, durante un mes realizamos una exhaustiva recogida de información sobre resiliencia y autoestima, revisando libros y otros trabajos relacionados. Desde el principio estuvo clara nuestra idea de buscar formas de aplicar lo que nos parecía tan interesante a nivel teórico, creando algo adaptable a cada realidad, que contribuyera en última instancia a la mejora del bienestar de la infancia. Así, conforme realizamos la revisión bibliográfica fuimos asentando las líneas fundamentales de la tesis, esbozando una posible propuesta.

Tras dicho mes, comenzaron a acumularse las complicaciones. Dos de los miembros del equipo tuvieron que abandonar la tesis, y las dos que quedamos éramos cada una de un país. Así que, poniendo en juego todo aquello que habíamos revisado como pilares de resiliencia, encontramos un método apoyado en las nuevas tecnologías que nos ha permitido ir avanzando, reelaborando la tesis, y concluir con algo que esperamos sea de utilidad.

Es así como hemos ido *tejiendo* este proyecto:

Fase de investigación sobre Autoestima: análisis del “Programa de promoción en salud: la Autoestima en los niños: su protección y fomento” elaborado por los estudiantes de Medicina de la Universidad de Santiago de Chile

Fase de definición del proyecto: la formación del equipo, y la definición del tema de conocimiento seleccionado

Fase de documentación: Documentación sobre la Resiliencia en el campo de la Educación. Visita y consultas a la biblioteca de CEANIM. Lectura de libros y artículos sobre Autoestima, Resiliencia y métodos educativos. Búsqueda de modelos para la práctica. Recogida de información sobre talleres prácticos con infancia.

Fase de diseño de la propuesta: Revisión de modelos de presentación de tesis. Unificación de la estructura del proyecto. Reparto inicial de tareas

Fase de elaboración de las líneas metodológicas: diseño de las líneas metodológicas para implementar programas que fortalezcan la resiliencia en Educación. Consulta y revisión de la propuesta con el equipo de educadores de un centro Recreativo (de tiempo libre) en España (Centro Municipal de Tiempo Libre “El CUCO” de Zaragoza)

Fase de revisión y conclusiones: Intercambio de información y ampliación de contenidos con nueva bibliografía. Asistencia a cursos relacionados con el tema. Elaboración del documento final.



3.1. REVISIÓN DE ANTECEDENTES TEÓRICOS

3.1.1. REVISIÓN DE LA LITERATURA EXISTENTE SOBRE RESILIENCIA

- **De las definiciones de resiliencia**

Acudiendo a la etimología del término, encontramos que la palabra resiliencia proviene del latín “*resilio*”, “saltar hacia atrás, volver a saltar, rebotar. Ser rechazado. Reducirse y comprimirse.”³

En francés y en español, es un término utilizado en la ingeniería mecánica y en tecnología, que hace referencia a la “*propiedad de la materia que se opone a la rotura por el choque o percusión. Esta propiedad puede ser apreciada por ensayos de choque ejecutados por medio de aparatos especiales como los martinets de Fremon o los péndulos de Charpez*”.⁴

En inglés, el término correspondiente es *resilience, resiliency*, cuyo significado es “resalto; elasticidad”.⁵

Si bien en los tres casos encontramos referencia a la *elasticidad*, al *choque* contra algo, las connotaciones en el campo social van más allá del hecho de rebotar. No obstante, puesto que se trata de un concepto en continua evolución, han sido muchos los autores que han propuesto una definición sobre Resiliencia. Planteamos a continuación un listado y análisis de algunas de ellas y de los conceptos que se plantean sobre la resiliencia, la adversidad y la adaptación positiva, aprovechando los aportes de cada autor.

Kotliarenko (1997) hace un exhaustivo resumen de los contenidos que diferentes autores dan al concepto de resiliencia:⁶

1. "Enfrentamiento efectivo ante eventos y circunstancias de la vida severamente estresantes y acumulativos (Lösel, Blieneser y Köferl en Braming el al., 1989)
2. “El proceso de lidiar con acontecimientos vitales disociadores, estresantes o amenazadores de un modo que proporciona al individuo destrezas protectoras y defensivas adicionales a las previas a la disociación resultante del acontecimiento” (Richardson y colaboradores, 1990)
3. "Respuesta global en la que se ponen en juego los mecanismos de protección, entendiendo por éstos no la valencia contraria a los factores de riesgo, sino aquella dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la adversidad, en cada situación específica y respetando las características personales" (Rutter, 1991)

³ “DICCIONARIO Ilustrado Latino-Español, Español-Latino”. Ed. Biblograf. Barcelona. 1983. p.433

⁴ “DICCIONARIO Enciclopédico abreviado”. Ed. Espasa-Calpe. Madrid. 1957. Volumen VI, p.1059.

⁵ “Diccionario Inglés-español” Ed. Salvat. Barcelona, 1979. p. 245

⁶ “Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas”. MELILLO, Aldo (compilador). Ed. Paidós. Buenos Aires. 2001. p.p.83-102



4. "La capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy (adaptada por Henderson y Milstein de la definición de Rirkín y Hoopman, 1991).

5. "Historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes; además implica la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores (Luthar y Zingler, 1991; Masten y Gamerzy, 1985, Werner y Smith, 1982 y 1992)

6. "La resiliencia se ha caracterizado por un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida 'sana', viviendo en un medio 'insano'. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo entre éstos y su medio". (Rutter, 1992)

7. "La capacidad de sobreponerse, de soportar las penas y de enmendarse a uno mismo" (Wolin y Wolin, 1993). Estos autores explican que la acepción "resiliente" reconoce el dolor, la lucha y el sufrimiento implícitos en el proceso.

8. "Concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y los resultados de competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales, como el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva que tienen los niños cuando son muy pequeños (Osborn, 1993)

9. Milgran y Palti (1993) definen a los niños resilientes como "aquellos que se enfrentan bien (cope well) a pesar de los estresores ambientales a los que se ven sometidos en los años más formativos de su vida." (Milgran y Palti, 1993)

10. "Habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva (ICCB, 1994)

11. "El proceso de autoencauzarse y crecer" (Higgins, 1994)

12. "La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad para construir un conductivismo vital positivo pese a circunstancias difíciles" (Vanistendael, 1994). Según este autor, el concepto incluye además la capacidad de una persona o sistema social de enfrentar adecuadamente las dificultades, de una forma socialmente aceptable.

13. "Capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas. La resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez (Grotberg, 1995)



14. "La resiliencia habla de una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida (Suárez, 1995)

15. "Proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad" (Luthard, 2000)

En síntesis, las diferentes definiciones enfatizan las características de la persona resiliente: habilidad, adaptabilidad, baja susceptibilidad, enfrentamiento efectivo, capacidad, resistencia a la destrucción, conductas vitales positivas, temperamento especial, habilidades cognitivas, todas desplegadas frente a las situaciones vitales adversas, estresantes, etc., que les permite atravesarlas y superarlas. También se destacan dos elementos cruciales: la resiliencia se produce en función de procesos sociales e intrapsíquicos. Esto implica que no se nace resiliente ni se adquiere 'naturalmente' en el desarrollo, sino que dependerá de ciertas cualidades del proceso interactivo del sujeto con las otras personas, el cual es responsable de la construcción del sistema psíquico humano.

De la revisión de estas definiciones, de procedencias muy diversas, extraemos tres conceptos que resultan claves en la comprensión de los aportes en resiliencia, si bien la forma de definirlos y el concepto de los mismos varía según autores. Utilizaremos como denominación genérica para la exposición los términos empleados por Luthard en su definición:

- A. PROCESO⁷
- B. ADVERSIDAD
- C. ADAPTACIÓN POSITIVA

A. PROCESO

AUTOR	AÑO	CONCEPTO SOBRE RESILIENCIA
1. Lösel, Blieneser y Köferl en Braming et al.	1989	Enfrentamiento efectivo
2. Richardson y colaboradores	1990	Proceso de lidiar
3. Rutter	1991	Respuesta global en la que se ponen en juego los mecanismos de protección. Dinámica de factores.
4. adaptada por Henderson y Milstein de la definición de Rirkin y Hoopman	1991	Capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional
5. Luthar y Zingler,; Masten y Gamerzy, Werner y Smith	1991	Historia de adaptaciones exitosas

⁷ "La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente". INFANTE, Francisca. Ed. M. Mayo, 2001



6. Rutter	1992	Conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos. Proceso interactivo entre ambos.
7. Wolin y Wolin,	1993	Capacidad
8. Osborn	1993	Concepto genérico
9. Milgran y Palti	1993	Cualidad
10. ICCB	1994	Habilidad
11. Higgins,	1994	Proceso
12. Vanistendael	1994	Capacidad
13. Grotberg	1995	Capacidad humana universal, parte del proceso evolutivo, a promocionar desde niños.
14. Suárez	1995	Combinación de factores
15. Luthard	2000	Proceso dinámico

Destacan tres conceptos en las definiciones anteriores que consideramos engloban al resto:

HABILIDAD PERSONAL

Se comienza a estudiar las características y factores de aquellas personas que en contra de toda predicción son “socialmente adaptadas”, considerando que se trata de una habilidad personal, de una cualidad de ciertas personas.

CAPACIDAD HUMANA

Más adelante, la resiliencia es considerada por algunos autores como una capacidad humana universal, que es parte del proceso evolutivo, y posible de promocionar desde pequeños. Protege la propia integridad, y posibilita la construcción de un conductivismo vital positivo pese a circunstancias difíciles, y un enfrentamiento adecuado de las adversidades de una forma socialmente aceptable.

PROCESO DINÁMICO

La resiliencia se sustenta en la interacción permanente existente entre la persona y el ambiente, la cual determina que ésta sea un proceso continuo y no un estado estable ni absoluto. Por tanto no se "es resiliente" de una manera permanente, sino que varía a través del tiempo y las circunstancias, por lo que se habla de "estar resiliente". Desde esta concepción, es necesario atender a las diferencias culturales y contextuales, resaltando asimismo el papel de la familia y la comunidad en dicho proceso.

Consideramos que los tres conceptos no son excluyentes, sino que todos ellos conforman el concepto de la resiliencia tal como se entiende en la actualidad: por una parte, requiere de unas condiciones personales, lo que algunos autores han dado en llamar fuerzas intrapsíquicas y otros pilares de resiliencia, en los que ahondaremos más adelante. Por otra parte, considerarlo como una capacidad humana nos habla de su



existencia potencial en cualquier ser humano, por lo que su estudio y promoción pasan a ser de interés para la salud pública.

Por último, la concepción de proceso exige tener presente el ambiente con el que interacciona la persona, con las implicaciones que esto conlleva en cuanto a prevención y modificación de entornos de riesgo. Frente a una tensión o una amenaza, el ambiente es crucial para la resiliencia del individuo, determinadas condiciones ambientales promueven los factores protectores internos y además contribuye a contrapesar las respuestas de la persona, pasando de las de inadaptación o disfunción a la respuesta resiliente.

B. ADVERSIDAD

En base al listado de definiciones anterior, analizamos a continuación la referencia que los autores hacen al concepto de “adversidad” y los aportes de los principales autores al respecto:

AUTOR	AÑO	CONCEPTO SOBRE ADVERSIDAD
1. Lösel, Blieneser y Köferl en Braming et al.	1989	Eventos y circunstancias de la vida severamente estresantes y acumulativas.
2. Richardson y colaboradores	1990	Acontecimientos vitales disociadores, estresantes o amenazadores
3. Rutter	1991	Respuesta global en la que se ponen en juego los mecanismos de protección
4. adaptada por Henderson y Milstein de la definición de Rirkin y Hoopman	1991	Adversidad, un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy
5. Luthar y Zingler,; Masten y Gamberzy, Werner y Smith	1991	Factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes
6. Rutter	1992	Medio "insano" de vida
7. Wolin y Wolin,	1993	Penas
8. Osborn	1993	Amplia gama de factores de riesgo
9. Milgran y Palti	1993	Estresores ambientales
10. ICCB	1994	Adversidad
11. Higgins,	1994	No menciona nada relacionado con la adversidad
12. Vanistendael	1994	Destrucción, presión, circunstancias difíciles, dificultades.



13. Grotberg	1995	Adversidades de la vida
14. Suárez	1995	Problemas y adversidades de la vida
15. Luthard	2000	Contextos de gran adversidad

Entre las acepciones de lo que podríamos definir como “adversidad” observamos que existen diferencias conceptuales, desde aquellos que la consideran como una constelación de factores de riesgo, a quienes hacen referencia a situaciones de vida específica que aparecen en un determinado momento, y aquellos que mencionan incluso las tensiones inherentes al momento actual.

Frente a estas disquisiciones, la distinción de Boris Cyrulnick entre “trauma” y “prueba” aporta algo de claridad al respecto. Este autor postula que para hablar de trauma hay que “haber estado muerto”. Aunque en la prueba suframos, luchemos, nos deprimamos o estemos furiosos, nos sentimos realmente vivos, seguimos siendo nosotros mismos y acabamos superándola. En el caso del trauma, las personas siguen atrapadas en su pasado y a menudo rememoran durante años las imágenes de horror que han vivido.⁸

Se entiende por tanto el trauma como algo imprevisible, que hay que sobrevivir, y que provoca una pérdida de una parte de sí mismo. Asimismo hay que tener en cuenta la vivencia subjetiva, que puede elevar a la categoría de trauma un suceso que puede considerarse prueba, en el sentido definido anteriormente.

Desde este punto de vista, la adversidad podría considerarse como la exposición de una persona a un conjunto de riesgos de diverso tipo, entendido el riesgo según la definición de Rutter “cualquier circunstancia o evento de la naturaleza biológica, psicológica o social cuya presencia o ausencia modifica la probabilidad de que se presente un problema determinado en una persona o comunidad”, teniendo en cuenta especialmente los mecanismos y las dinámicas que ordenan el modo cómo estos factores se relacionan.⁹

Son numerosos los estudios sobre factores de riesgo. Sin olvidar que es necesario como hemos visto conocer las particularidades de cada persona, familia, cultura, nación, para definir la adversidad, incluimos a continuación una relación de aquellos factores de riesgo sobre los que hay acuerdo en cuanto a su potencial daño sobre la salud de la población. Para clarificar la exposición los hemos dividido en factores de riesgo internos (personales) y factores de riesgo externos (ambientales). Aunque consideramos que la existencia de dichos factores no condiciona la vivencia que cada persona tenga de adversidad (que es algo subjetivo) algunos de esos factores son identificables y pueden servir como orientación para definir la adversidad y su relación con la adaptación negativa o positiva en cada caso. Destacamos entre otros:

⁸ “¿De qué está hecha la Felicidad?”. MOREL Montes, Marisa y Cecilia MOREL MONTES. Artículo. www.resiliencia.cl/

⁹ “Algunos alcances respecto del sustento biológico de los comportamientos realientes”. KOTLIARENCO, M. Angélica y Marcela PARDO. www.iacd.oas.org



FACTORES DE RIESGO INTERNOS

- Personales:* Reducido coeficiente intelectual,
Actitud pasiva ante la adversidad,
Falta de fe,
Baja capacidad de decisión,
Dificultad para integrarse,
Valores antisociales,
Fracaso escolar.
Baja autoestima
- Familiares:* Lazos familiares débiles o ausentes,
Inconsistencia en los límites.
- Sociales:* Resistencia a la autoridad,
Carencia de destrezas sociales,
Conducta antisocial.
Actividades delictivas
Involucrarse en sectas o culto
Pertenencia a una cultura minoritaria

FACTORES DE RIESGO EXTERNOS

- Familiares:* No satisfacción de las necesidades básicas
Empleo inestable de los padres,
Padres abusadores,
Familia disfuncional,
Familia monoparental,
Analfabetismo,
Abandono,
Pobreza crónica,
Maltrato infantil, Violencia intra-familiar.
Enfermedad mental de los padres,
Padres con adicciones pesadas.
- Sociales: Saneamiento insuficiente
No tener cobertura médica
Contaminación del aire
Clima escolar negativo
Amigos que usan drogas,
Fanatismo, Fundamentalismo,
Pertener a grupos con conductas de riesgo,
Leyes anticuadas en los derechos del niño,
Desorganización de la comunidad,
Normas grupales antisociales,
Catástrofes naturales
Conflictos armados
Dictaduras
Guerra.



C. ADAPTACIÓN POSITIVA

AUTOR	AÑO	CONCEPTO SOBRE ADAPTACIÓN POSITIVA
1. Lösel, Blieneser y Köferl en Braming et al.	1989	Enfrentamiento efectivo
2. Richardson y colaboradores	1990	proporciona al individuo destrezas protectoras y defensivas adicionales a las previas a la disociación resultante del acontecimiento
3. Rutter	1991	Adaptaciones exitosas. Expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores.
4. adaptada por Henderson y Milstein de la definición de Rirkin y Hoopman	1991	Vida "sana" en medio "insano".
5. Luthar y Zingler,; Masten y Gamerazy, Werner y Smith	1991	Adaptaciones exitosas en el individuo que implica la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores
6. Rutter	1992	Enfrentarse bien
7. Wolin y Wolin,	1993	Sobreponerse, de soportar las penas y de enmendarse a uno mismo
8. Osborn	1993	
9. Milgran y Palti	1993	Buen enfrentamiento (cope well)
10. ICCB	1994	Surgir, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva.
11. Higgins,	1994	autoencauzarse y crecer
12. Vanistendael	1994	Resistencia frente a la destrucción.
13. Grotberg	1995	Hacer frente, superarlas e incluso salir transformado.
14. Suárez	1995	Afrontar y superar
15. Luthard	2000	Adaptación positiva

Analizando los conceptos que definen el resultado del proceso de resiliencia, encontramos que todos ellos implican la presencia de adversidad, y su continuidad a pesar de dicha adaptación. Se habla de "enfrentamiento efectivo", "adaptación exitosa", "resistencia", "afrontar", "recuperarse", como forma de posicionarse frente a la adversidad. Pero otros autores añaden el concepto de "superación", "acceder a una vida significativa y productiva", "transformación", "fortalecimiento", lo que nos da una idea de la resiliencia como un proceso con proyección a futuro, que no se termina con el enfrentamiento ante la adversidad, sino que supone un enriquecimiento para la persona, un crecimiento personal. Así pues, esta concepción de la resiliencia implica que no se vuelve a la misma situación, sino que existe un crecimiento (floreamiento) después del



trauma, un cambio positivo que resulta del proceso de enfrentamiento, y que requiere de un equilibrio estable durante el mismo.

No faltan quienes consideran que la inclusión del concepto de adaptación, aun adjetivado por los términos “positiva” o “resiliente”, significa un juicio de valor restringido acerca de lo que se puede considerar adversidad, al eliminar la posibilidad de que sea la propia sociedad la responsable de lo que soporta el individuo o el grupo.¹⁰

Por tanto en cada caso será necesaria la definición y concreción de dicha adaptación, puesto que va a depender de las expectativas culturales ("socialmente aceptable"), del concepto de desarrollo normal en cada contexto y de la etapa de desarrollo en la que se encuentre la persona.¹¹

Si bien no se menciona expresamente en ninguna de las definiciones, entendemos que estrechamente relacionado con esa adaptación positiva encontramos los **mecanismos de protección**, considerados como aquellas variables (situaciones, actitudes...) personales o ambientales que contribuyen a prevenir o reducir las situaciones negativas. Son ese "algo" que opera para mitigar los efectos del riesgo. Se consideran fuerzas internas y externas que contribuyen a que el niño y la niña resistan o aminoren los efectos del riesgo (Fraser, 1997). La protección por tanto radica en la manera cómo las personas enfrentan los cambios de la vida y lo que hacen respecto a esas circunstancias estresantes o desfavorables.

Dado que se escapa al objeto de nuestro estudio, únicamente añadir que entre los factores protectores que han sido descritos por numerosos autores, podemos encontrar los que hacen referencia al ámbito personal, al familiar y al comunitario.¹²

Dentro de los **personales** se incluyen: características temperamentales que provocan respuestas positivas en los padres y cuidadores y autonomía combinada con la capacidad de pedir ayuda (en el caso de la niñez temprana: de 0 a 3 años). En la niñez más tardía, así como en la adolescencia: habilidades comunicativas y de resolución de problemas, competencia escolar (Werner, 1995), sentido del humor (Bernard, 1996), autoestima elevada, creatividad, autonomía (Bernard, 1996), tolerancia a las frustraciones (Gordon, 1996) entre otras.

En el ámbito **familiar**: presencia de apoyo incondicional por al menos una persona competente y emocionalmente estable, creencias religiosas que promuevan la unidad familiar y la búsqueda de significado en los tiempos difíciles (Werner, 1995).

En relación al **ámbito comunitario**: presencia de pares y personas mayores en la comunidad que brinden consejo y apoyo emocional en los momentos difíciles, oportunidades que brinden la posibilidad de transiciones positivas en la vida, como: programas de educación comunitaria a padres, participación activa en una comunidad religiosa (Werner, 1995).

¹⁰ “Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida”: MELILLO, Aldo, E. Néstor SUÁREZ OJEDA Y Daniel RODRÍGUEZ. , Ed. Paidós. Buenos Aires 2004. pp. 88

¹¹ “Resiliencia: tendencias y perspectivas”. SUÁREZ OJEDA, Néstor, Mabel MUNIST y M. Angélica KOTLIARENCO. Universidad Nacional de Lanús. Argentina 2004. pp. 34

¹² “Resiliencia: tendencias y perspectivas”. SUÁREZ OJEDA, Néstor, Mabel MUNIST y M. Angélica KOTLIARENCO. Universidad Nacional de Lanús. Argentina 2004.. pp. 62-66.



- **De los modelos para la práctica de resiliencia en el ámbito educativo formal y no formal**

De diversos investigadores hemos podido extraer una serie de modelos para la práctica, que pasamos a resumir:

- *Modelo triádico de Grotberg*
- *Modelo Ecológico de Bronfenbrenner*
- *Modelo de la Casita de Vanistandael*
- *Modelo de Resiliencia en la Escuela.*
- *Paradigma de Educación Holista*

*Modelo triádico de Grotberg*¹³

Uno de los aportes trascendentes al concepto de resiliencia ha sido el realizado por Edith Grotberg quien fue pionera en la noción dinámica de la resiliencia considerando que ésta es, como decíamos anteriormente, más un estar que un ser, puesto que puede variar a través del tiempo o de las circunstancias y es un proceso dinámico. Define que la resiliencia requiere la interacción de factores resilientes de tres niveles diferentes:

- ***Ambiente facilitador (Yo Tengo)*** (apoyo) factores de soporte externo o social: incluye acceso a la salud, educación, bienestar, apoyo emocional, reglas y límites familiares, estabilidad escolar y del hogar, entre otros.
- ***Fortaleza interna (Yo Soy)*** (desarrollo de fortaleza intrapsíquica o fuerzas internas personales); incluye la autonomía, el control de impulsos, la empatía, el sentirse querido, (es muy relevante el vínculo afectivo con una persona significativa, con la cual pueda relacionarse de manera cálida y estable)
- ***Habilidades (Yo puedo)*** (adquirir habilidades interpersonales o sociales, de resolución de conflictos) incluye el manejo de situaciones, la solución de problemas, la capacidad de planeamiento.

Las acciones resilientes contienen declaraciones que Grotberg denomina verbalizaciones y que se expresan diciendo “yo soy”, “yo tengo”, “yo puedo”, “yo estoy”.¹⁴ En todas estas verbalizaciones aparecen los distintos factores de resiliencia, y a su vez, la posesión de estas atribuciones verbales puede considerarse como una fuente generadora de resiliencia. Por ejemplo, así sucede al recurrir a las características de ‘**tengo**’ personas a mi alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente, y personas que me ayudan cuando estoy en peligro, éstas pueden tratar al niño o adolescente en una forma que fortalezca las características de ‘**soy**’ una persona digna de aprecio y cariño y de ‘**estoy**’ seguro de que todo saldrá bien, las características de ‘**puedo**’ hablar de cosas que me asustan o me inquietan y también encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito. Como educadores podemos

¹³ “Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida”: MELILLO, Aldo, E. Néstor SUÁREZ OJEDA Y Daniel RODRÍGUEZ. , Ed. Paidós. Buenos Aires 2004. pp28

¹⁴ “Manual de Identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes”. M. Munist, H. Santos, M° A. Kotliarenko, N. Suarez, F. Infante, E. Grotberg 1998. pp 22,23.



promover la resiliencia si procuramos que la educación formal y no formal aumenten las situaciones que producen estas verbalizaciones en cada niño que crece

Además organiza los factores de resiliencia en un **modelo triádico**¹⁵ e incorpora como elemento esencial la dinámica e interacción entre los factores. Las características genéticas están a la base sobre la cual actúan los factores ambientales y sociales. Sobre esa base la educación puede promover los siguientes factores:

Características genéticas y temperamentales		
Adquisición de habilidades orientadas a la acción	Ambiente Favorable	Fuerzas intrapsíquicas
Enfoque de la atención. Habilidades sociales Apreciaciones de la realidad Mantenimiento de la concentración Anticipación del futuro. Expresión social. Atención emocional. Uso adaptado de la fantasía. Conducta pro-social. Resolución de problemas. Revisión positiva. Manejo del estrés. Expresión creativa. Recolección de información. Creación de opciones. Soluciones alternativas.	Respuestas a las características propias del niño. Relaciones cariñosas. Comunicación pre-verbal. Sensibilidad simbólica. Aliento y entusiasmo. Exposición controlada a la adversidad. Ayudas requeridas. Dar oportunidades. Aceptación de los pares. Rituales y tradiciones. Disciplina. Contacto parental con la escuela.	Confianza Autocontrol Autonomía Control de impulsos Autoestima Ser querible Empatía Altruismo Control internalizado Flexibilidad Esperanza/optimismo Decisión ante riesgos Iniciativa Energía Valentía

¹⁵ “Resiliencia, la estimulación del niño para enfrentar desafíos”. PUERTA DE KLINKERT, Maria Piedad. Ed. Lumen. Buenos Aires 2002. p24



Modelo Ecológico de Bronfenbrenner¹⁶

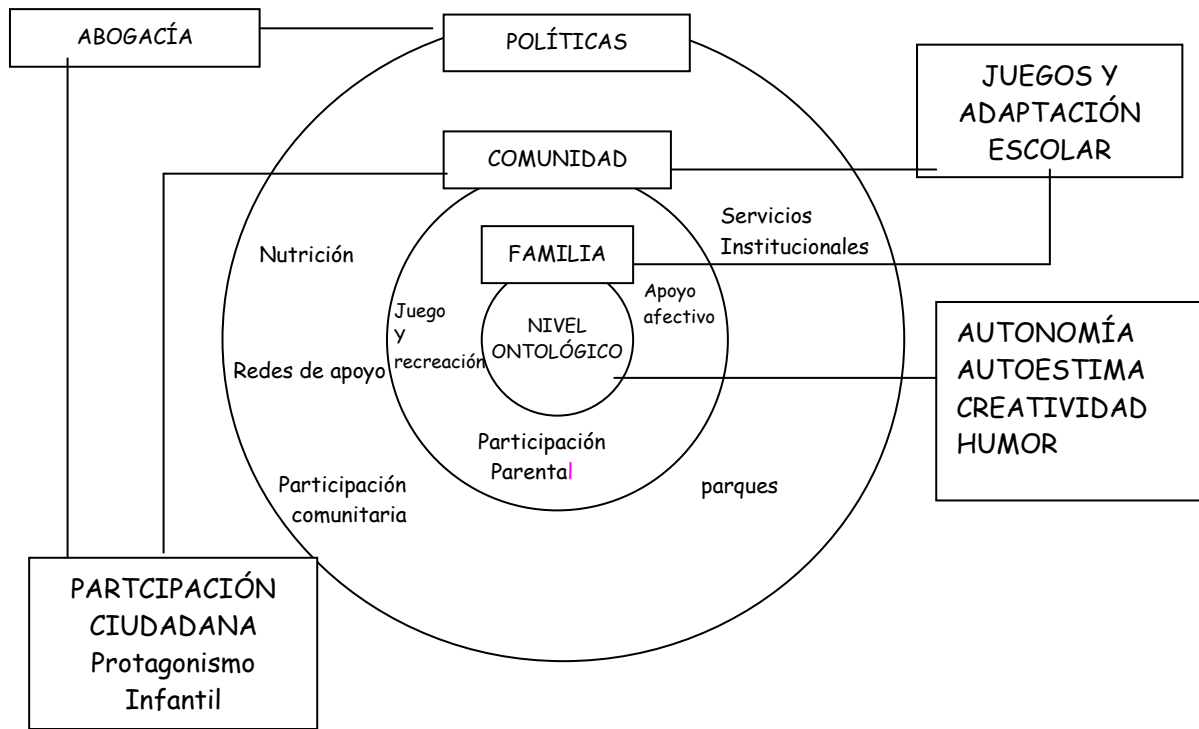
El postulado básico de Bronfenbrenner es que los ambientes naturales son la principal fuente de influencia de la conducta humana. Este modelo entiende la Resiliencia como un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una **ecológica** relación recíproca, que permite a la persona adaptarse a pesar de la adversidad.

La perspectiva que guía el modelo ecológico-transaccional de la Resiliencia es que el individuo se haya inmerso en una ecología determinada por diferentes niveles que interactúan entre si, teniendo la influencia directa en su desarrollo humano como una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos (también cambiantes) Pero este proceso además se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos entornos

Los niveles que conforman el marco ecológico son:

- Nivel individual
- Nivel de familia
- La comunidad y servicios sociales
- La cultura y valores sociales

Al descifrar estos procesos dinámicos de interacción entre los diferentes niveles del modelo ecológico se puede entender mejor el proceso inmerso en Resiliencia. Consecuentemente, el desafío que se plantea es que la identificación de los procesos que están a la base de la adaptación resiliente permitirá avanzar en la teoría e investigación en Resiliencia, además de permitir el diseño de estrategias programáticas dirigidas a promover resiliencia y calidad de vida.



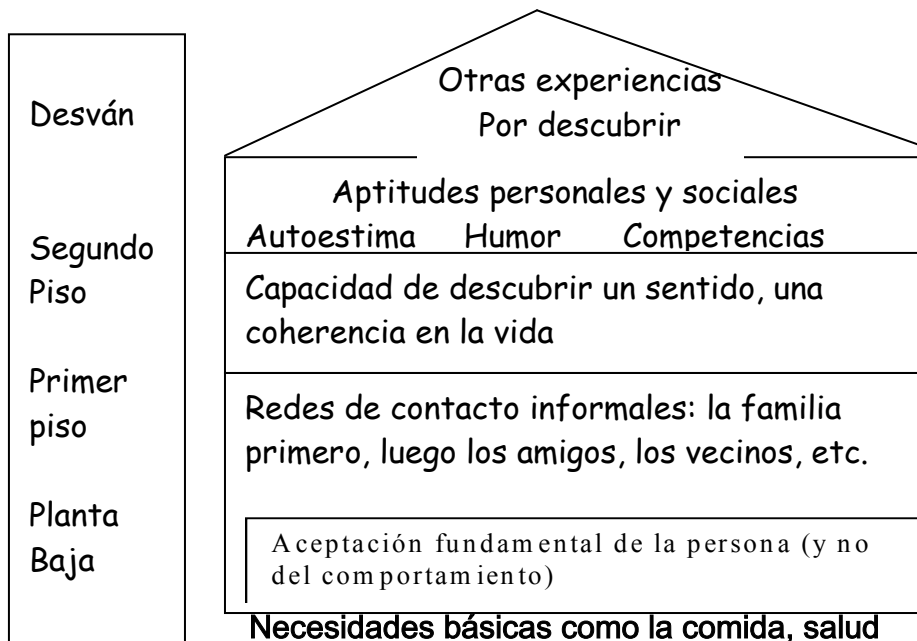
¹⁶ “ Resiliencia: tendencias y perspectivas”. SUÁREZ OJEDA, Néstor, Mabel MUNIST y M. Angélica KOTLIARENCO. Universidad Nacional de Lanús. Argentina 2004. pp. 31.



Modelo de la Casita de Vanistandael¹⁷

Para mostrar la complementariedad de los elementos de la resiliencia y la idea de ésta como un proceso de construcción, Stefan Vanistandael ha desarrollado la imagen de la «casita» de la resiliencia, una pequeña casa compuesta de varios pisos y con varias habitaciones. En la "casita" cada habitación refiere un campo de intervención posible para la construcción o el mantenimiento de la resiliencia. Los cimientos son las necesidades materiales de base, como la comida, los cuidados de salud. La planta baja está constituida por los vínculos, las redes de contactos, formales e informales. Se trata a menudo de un vínculo fuerte y constructivo con al menos una persona, que puede ser un pariente, un conocido, uno de los abuelos, un vecino, un profesional. Es, en todos casos, una persona que cree verdaderamente en el potencial real del niño y que lo acepta fundamentalmente como persona.

En el primer piso se encuentra la capacidad de descubrirle un sentido a la vida. Esto puede estar vinculado, por ejemplo, con una fe religiosa, con un compromiso político o humanitario. En el segundo piso, se encuentran varias habitaciones: la autoestima; las aptitudes personales y sociales; y el sentido del humor. En el desván, una gran habitación es dejada abierta para las nuevas experiencias a descubrir. Esto es, una capacidad de creer que la vida no se detiene en el sufrimiento o en el traumatismo y que ella puede aún dar sorpresas... De todo esto, hay que subrayar la importancia vital de dos elementos: el vínculo y la palabra.



Los contextos, los problemas, las culturas son demasiadas diferentes y variadas, de ahí que no se puede indicar qué acciones realizar en cada habitación de la "casita". El suelo de las necesidades materiales variara de un país a otro. La cultura local representara en cierta manera el material de construcción de la "casita". Es indispensable tomar en cuenta cuales serian los elementos de la cultura de los niños y de su entorno para edificar la "casita" de la resiliencia: Historias, imágenes, músicas, juegos, humor local, deportes, fiestas, todo tipo de símbolos, costumbres, tareas...

¹⁷ "La felicidad es posible: despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos". VANESTANDAEL, Stefan. Ed. Gedisa. Barcelona 2002. pp 175,176.



Modelo de Resiliencia en la Escuela. Estrategia de seis pasos para promover la resiliencia en el colegio¹⁸

La bibliografía sobre el riesgo y la resiliencia recalca que los colegios son ambientes claves para que los individuos desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, se adapten a las presiones y problemas que enfrentan y adquieran las competencias- social, académica y vocacional- necesarias para salir adelante en la vida. De estas investigaciones surgen seis puntos relevantes que muestran de que modos los colegios así como las familias y comunidades, pueden aportar los factores protectores ambientales y las condiciones que fomentan los factores protectores individuales.

Técnicas para Mitigar el efecto del riesgo en el ambiente

1. *Enriquecer los vínculos:* fortalecer conexiones con persona o actividad prosocial. Los niños con fuertes vínculos positivos incurren menos en conductas de riesgo. Se hace hincapié en la necesidad de vincular a los alumnos con el rendimiento escolar conectándolos con su estilo de aprendizaje particular.
2. *Fijar límites claros y firmes:* elaborar e implementar procedimientos escolares coherentes, encarar las conductas de riesgo y explicitar las expectativas de conducta claramente, indicando los objetivos que se espera cumplir.
3. *Enseñar habilidades para la vida:* éstas incluyen cooperación, resolución de conflictos, estrategia de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones, y un manejo sano del estrés.

Técnicas para Construir resiliencia en el ambiente:

4. *Brindar afecto y apoyo:* proporcionar respaldo y aliento incondicionales, es el más crucial de todos los elementos que promueven la resiliencia, parece casi imposible superar la adversidad sin la presencia de afecto. Este afecto no tiene que provenir necesariamente de los miembros de la familia, a menudo lo brindan los docentes, vecinos y trabajadores sociales. Los pares y hasta las mascotas pueden funcionar como constructores de resiliencia.
5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas:* es importante que las expectativas sean cada vez más elevadas y realistas para que obren como motivadores eficaces, pues lo que habitualmente ocurre es que muchos escolares son objeto de expectativas poco realistas y asumen bajas expectativas para ellos mismos. Lo mismo sucede con los educadores, que critican el hecho de que sus habilidades y su potencial a menudo no se reconocen o se subestiman
6. *Brindar oportunidades de participación significativa:* esta técnica significa otorgar a los alumnos y sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en el colegio, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros. Este medio de construir resiliencia está apareciendo cada vez con más frecuencia en la bibliografía sobre el cambio escolar dirigido a que la enseñanza se vuelva más práctica, el currículum más pertinente y atento al mundo real, y las decisiones se tomen con la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar.

Aplicados en combinación, estos seis pasos han dado como resultado en los alumnos una concepción más positivas de sí mismos, un mayor apego al colegio, un mayor compromiso con las reglas y mejores puntuaciones en los tests estandarizados, así como significativos descensos en actividades delictivas, consumo de drogas y suspensiones. (Hawkins, 1992) se ha constatado que estos pasos son factores cruciales para fortalecer la resiliencia en niños y adultos.

¹⁸ . “Resiliencia en la escuela”. Nan Henderson, Mike M. Milstein Ed. Paidós. B. Aires 2003. pp 47-51

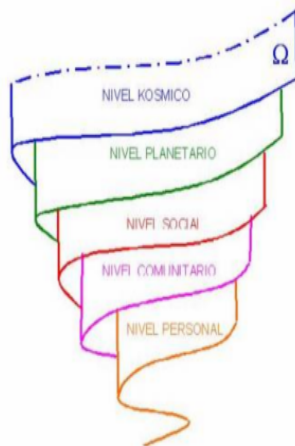


Paradigma de Educación Holista¹⁹

Educación o promover la educación resulta en verdad toda una odisea; sin embargo, pensar en un mecanismo que favorezca al proceso educativo no resulta tan difícil si lo hacemos con una visión holística u holista. Ese tipo de educación no es una «estructura curricular», ni una «metodología determinada»; es un conjunto de proposiciones que incluye lo siguiente:

- La educación es una relación humana dinámica, abierta.
- La educación cultiva una conciencia crítica de los muchos contextos en la vida de los educandos: moral, cultural, ecológico, económico, tecnológico, político, etc.
- Todas las personas poseen vastos potenciales múltiples que solamente ahora estamos empezando a comprender.
- La inteligencia humana se expresa por medio de diversos estilos y capacidades.
- El pensamiento holístico incluye modos de conocer intuitivos, creativos, físicos y en contexto.
- El aprendizaje es un proceso que dura toda la vida. Todas las situaciones de vida pueden facilitar el aprendizaje.
- El aprendizaje es tanto un proceso interno de descubrimiento propio como una actividad cooperativa.
- El aprendizaje es activo, con motivación propia, que presta apoyo y estímulo al espíritu humano.

Desde una perspectiva multinivel, la educación puede ser considerada en cinco niveles de totalidades/partes. Los cinco niveles de totalidad educativa ligan educación con evolución de la conciencia, una conciencia planetaria es más completa que una conciencia exclusivamente comunitaria o etnocéntrica. Cada nivel educativo está orientado al desarrollo de un nivel de conciencia correspondiente, cada nivel superior de conciencia incluye a los inferiores, el nivel educativo superior incluye el nivel educativo inferior, es un modelo incluyente.



1. El primer nivel de totalidad con el que trabaja el educador holista es la **conciencia individual**. El énfasis en este nivel de totalidad es puesto en lo personal, en el ser humano en tanto ser individual.
2. El segundo nivel es de la **conciencia comunitaria**. Se pone el énfasis en la calidad de las relaciones humanas, en la conciencia de pertenencia a la comunidad.
3. El tercer nivel es la **conciencia social**. El educador holista trabaja por una conciencia de justicia social, democracia y paz. Nivel donde se relaciona la educación con las metas nacionales.

4. El cuarto nivel es la **conciencia planetaria**, educar en términos de pensar globalmente y actuar localmente, nuestro objetivo es la ciudadanía global, un sentido de pertenencia y amor a la familia humana y una gratitud profunda por el planeta tierra.

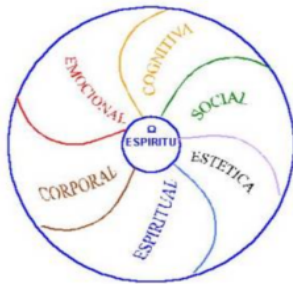
5. El quinto nivel es la **conciencia espiritual o conciencia cósmica** que incluye y trasciende a todas las anteriores. La conciencia espiritual es la esencia de nuestra genuina naturaleza, lo que realmente somos, es la última fuente de nuestra identidad,

¹⁹ OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) EDUCACIÓN HOLISTA Ramiro Espino de Lara Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos 2002



nuestro absoluto último que nos convierte en seres universales, la compasión y el amor hacia todos los seres florece naturalmente.

La educación holista complementa e integra esta perspectiva multinivel con una perspectiva multidimensión, conformada por seis dimensiones siempre presentes en todo proceso de aprendizaje. El educando es visto como un ser humano integral, multidimensional y el aprendizaje no es sólo un acto solo cognitivo/racional sino algo que ocurre en múltiples dimensiones de la conciencia humana. Estas dimensiones en el ser humano deben ser tomadas en cuenta en todo proceso educativo y están presentes, lo queramos o no, en todo aprendizaje y experiencia humana:



1. Dimensión cognitiva: se refiere a los procesos del pensamiento, a la capacidad de razonamiento lógico/matemático. Los aspectos intelectuales deben ser cultivados con amor y respeto para que el educando haga un uso responsable de ellos. La educación convencional se centra casi exclusivamente en esta dimensión porque considera que el aprendizaje es solo un hecho cognitivo, que son muy importantes pero solo son una parte del proceso global de aprendizaje.

2. Dimensión social: todo aprendizaje sucede en un contexto social, el contexto cultural es uno de los elementos que influyen en el aprendizaje significativo, el educando es un ser orientado a la comunidad y a la justicia social, pero la educación convencional provoca que pierda esta virtud. El aprendizaje esta relacionado con pautas culturales y el lenguaje.

3. Dimensión emocional: todo aprendizaje va acompañado de un estado emocional con gran poder de determinación. No es posible separar la emoción de la razón, todo proceso cognitivo tiene una contraparte emocional muchas veces dominante. El genuino aprendizaje requiere seguridad emocional. La inteligencia emocional es clave en educación holista.

4. Dimensión corporal: todo aprendizaje se realiza en el cuerpo físico, la armonía mente-cuerpo es un elemento importante para definir la calidad del aprendizaje. Especialmente en los niños el movimiento corporal está ligado al buen aprendizaje.

5. Dimensión estética: la práctica de la educación holista es más un arte que una tecnología, porque aprender es antes que nada un acto hermoso que llena de sentido a la existencia humana. Aquí el arte es estimulado, el despertar de la sensibilidad lleva al florecimiento de la bondad. El arte es la expresión de nuestra vida interior, es fundamental para una vida feliz.

6. Dimensión espiritual: La espiritualidad es fundamental porque no se puede llegar a ser un ser humano pleno con puro desarrollo cognitivo y procesos analíticos. La espiritualidad no debe confundirse con creencias religiosas. La espiritualidad es la vivencia total y directa del amor universal que establece un orden interno en nuestra conciencia, es un sentido de compasión, fraternidad y paz hacia todos los seres. Es amor incondicional. La espiritualidad es el corazón de la educación holista que lleva al educador a establecer una relación de amor con los educandos y a considerar al amor como la realidad educativa más importante.

Las seis dimensiones están presentes en cada nivel. Hablamos de una educación para la vida que no se reduce solo a la formación profesional o al desarrollo de la racionalidad instrumental, necesitamos integrar el modelo holista en el proceso



educativo, para educar al ser humano en una manera correcta de vivir, con responsabilidad, inteligencia y amor a todos los seres del planeta. Todo está conectado con todo lo demás, todo es interdependiente, el educando debe reconocer, mediante experiencia directa, que él no es un ser aislado, sino que forma parte de la gran familia humana

• **De las verbalizaciones resilientes**²⁰

Continuando con Edith Grotberg, encontramos que la autora propuso un modelo mediante el cual es posible caracterizar a un niño o una niña resiliente: Estos niños para hacer frente a las adversidades, superarlas y salir de ellas fortalecidos o incluso transformados, toman factores de resiliencia de cuatro fuentes. En su lenguaje se expresan mediante las siguientes verbalizaciones: “yo tengo”, “yo soy”, “yo estoy”, “yo puedo”. Todas ellas reflejan la existencia de los diferentes pilares de resiliencia, y a su vez, la posesión de dichas verbalizaciones puede considerarse como una fuente generadora de resiliencia.

Así, la autora explica el sentido de dichas expresiones como sigue:

YO TENGO

- Personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas
- Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

YO SOY

- una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño
- feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto
- respetuoso de mí mismo y del prójimo
- capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan
- agradable y comunicativo con mis familiares y vecinos

YO ESTOY

- dispuesto a responsabilizarme de mis actos
- seguro de que todo saldrá bien
- triste, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo
- rodeado de compañeros que me aprecian

YO PUEDO

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan
- Buscar la manera de resolver mis problemas
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito
- Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres
- Sentir afecto y expresarlo.

²⁰ Manual de Identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. M. Munist, H. Santos, M° A. Kotliarenco, N. Suarez, F. Infante, E. Grotberg 1998. pp 23.



La resiliencia es el resultado de una combinación de estos rasgos. Estos parecen obvios y fáciles de adquirir, pero no lo son. De hecho, muchos niños no los presentan y sus educadores, los padres o las personas que los cuidan no colaboran para que los desarrollen.

Para que un niño esté resiliente, no es necesario que aparezcan todos estos rasgos, pero uno solo no basta. Un niño puede ser amado (Yo Tengo) pero si no tiene fortaleza interna (Yo Soy) o las habilidades interpersonales (Yo Puedo) ese niño no podrá ser resiliente. Un niño puede tener una alta autoestima (Yo Soy) pero si no sabe como comunicarse con los demás o como resolver problemas (Yo Puedo) y no tiene a nadie con quien contar (Yo Tengo) ese niño no está resiliente. Un niño puede tener gran habilidad verbal y hablar correctamente (Yo Puedo) pero si no siente empatía (Yo Soy) o no posee buenos modelos de los cuales aprender (Yo Tengo) no hay resiliencia.

Lo que aporta el concepto de resiliencia es, entonces, una mayor comprensión y conocimiento empírico de los factores que protegen al niño o adolescente de los efectos destructores de las malas condiciones del ambiente humano y social que lo rodean, y permite el diseño de métodos prácticos de promoción de dicho factores, para asegurar un desarrollo favorable que prevenga la aparición de enfermedades físicas o mentales.

3.1.2. REVISIÓN SOBRE EL CONCEPTO DE AUTOESTIMA²¹

Uno de los principales rasgos que diferencian al ser humano de los demás animales es la capacidad de ser consciente de sí mismo, de estructurar una identidad y de darle un valor. Esto permite a las personas diferenciarse de los demás y establecer relaciones interpersonales (Haeussler y Milicic, 1995) La autoestima favorece el sentido de la propia identidad; constituye un marco de referencia desde el cual interpretar la realidad externa y la propia experiencia; influye en el rendimiento de todas nuestras actividades; condiciona nuestras expectativas y nuestra motivación; y contribuye a la salud y al equilibrio psíquicos (Silva, 1999) En síntesis, es una de las variables más significativas para la adaptación social y el éxito en la vida (Haeussler y Milicic, 1995). (Entendemos el "éxito" de manera general, no como un logro de status o económico, sino como Maslow, como una autorrealización)

- **Definiciones de autoestima.**

Resulta complicado intentar definir el constructo *autoestima*, ya que existen innumerables posiciones conceptuales y antecedentes teóricos al respecto. Diversos autores e investigadores del comportamiento humano así lo han expresado, y hay consenso respecto a que no existe una definición completa y absoluta del concepto de autoestima.

²¹ Adaptación de algunos capítulos del "Programa de promoción en salud: La Autoestima en nuestros niños, su protección y fomento" coordinado por el Dr. Raúl Muñoz y con la colaboración de alumnos de la Universidad Santiago de Chile.



Para McKay y Fanning (1991), la autoestima correspondería al nivel psicológico de aceptación o rechazo hacia nuestra propia identidad, que depende fundamentalmente de la capacidad humana de juicio, y que puede generar una autoestima alta o baja, nutrida por factores diversos de la persona y de su interacción con el entorno sociocultural y familiar. El perjuicio de la autoestima dañaría considerablemente las estructuras psicológicas que literalmente "le mantienen a uno vivo".

Considerada como actitud, la autoestima es la forma habitual de percibirnos, de pensar, de sentir, es la disposición habitual con la que nos enfrentamos a nosotros mismos y evaluamos nuestra propia identidad (García, Carmeño y Fernández, 1991)

Ayora (2001) indica que la autoestima constituye el núcleo básico de nuestra identidad, y corresponde a una actitud hacia uno mismo, generada en la integración con los otros. Es la sumatoria de la confianza y el respeto que se debe sentir hacia uno mismo, y refleja el juicio de valor que cada persona realiza para enfrentarse a los desafíos de su existencia. Asimismo, se trata de la visión más profunda que cada cual posee acerca de sí mismo, y es conceptualizable como la suma de la autoconfianza, el sentimiento de la propia competencia, el respeto y la consideración que tenemos hacia nosotros mismos.

Según Silva (1999), el concepto que tenemos de nuestra valía se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos recogemos durante nuestra vida. La infinidad de impresiones, evaluaciones y experiencias así reunidas se conjugan en un sentimiento positivo hacia nosotros mismos o, por el contrario, en un incómodo sentimiento de no ser lo que esperábamos.

- **Desarrollo de la autoestima:**

Silva (1999) señala que el concepto del Yo y de la autoestima se desarrolla empezando en la infancia y pasan por diversas etapas. Cada etapa aportará impresiones y sentimientos, e incluso complicados razonamientos sobre el Yo. El resultado será un sentimiento que oscilará a lo largo de un continuo de valía-incapacidad. Este carácter evolutivo de la aparición del concepto de 'yo' en el niño o niña es mediatizado por variables de tipo social, de maduración y de personalidad. En cada fase de desarrollo el individuo se compromete en un proceso de autorregulación que va evolucionando poco a poco desde una regulación ejercida por los demás hacia una autorregulación (Mestre, Samper y Perez-Delgado, 2001). La identidad dinámica resultante adquiere una importancia enorme como constructo de la regulación conductual, encontrándose incluso una correlación entre dificultades de la identidad y problemas de adaptación (Waterman, 1992).

En cuanto a la etapa prepúber, al inicio de ésta los niños y niñas comienzan a percibir las opiniones, apreciaciones y críticas, infundadas o no, acerca de su persona o de sus actuaciones. Su primer bosquejo de quién es él proviene desde afuera, de la realidad intersubjetiva. En esta etapa los niños no pueden hacer la distinción de objetividad y subjetividad. Todo lo que oyen acerca de sí mismos y del mundo constituye realidad única. Los juicios negativos llegan en forma definitiva, como una verdad irrefutable, más que como una apreciación posible de ser rebatida. La conformación de la autoestima se inicia con estos primeros esbozos que el niño o niña recibe, sobre todo si son dichas por las figuras de apego, las más significativas a su



temprana edad. Si la opinión es recurrente, indiscriminada y se acompaña de gestos que enfatizan la descalificación, tendrá una profunda resonancia en la autoestima del niño o niña.

Luego, ya al finalizar esta etapa, con la instauración del pensamiento formal, la identidad es el tema central, el preadolescente explorará quién es y querrá responderse en forma consciente a preguntas sobre su futuro y su lugar en el mundo. La crisis emergente tendrá un efecto devastador si ha llegado hasta aquí con una deficiente o baja valoración personal. La obtención de una valoración positiva de sí mismo, que opera en forma automática e inconsciente, permite en el niño o niña un desarrollo psicológico sano, en armonía con su medio circundante y, en especial, en su relación con los demás. En la situación contraria, el preadolescente no hallará un terreno propicio -el concerniente a su afectividad- para aprender, enriquecer sus relaciones y asumir mayores responsabilidades.

- **Consecuencias de la autoestima**

Los *efectos positivos* del adecuado desarrollo de la autoestima de acuerdo a Alcántara (1993) serían los siguientes:

1. *Favorece el aprendizaje*: la adquisición de ideas y aprendizajes nuevos influye favorablemente en nuestras actitudes básicas, posibilitando una mayor atención y concentración .
2. *Ayuda a superar dificultades personales*: cuando una persona presenta una autoestima elevada está mejor preparada para enfrentar problemas y fracasos, ya que dispone de la 'fuerza' psicológica necesaria para reaccionar de una forma proporcionada buscando superar los obstáculos.
3. *Fundamenta la responsabilidad*: finalmente, sólo es constantemente responsable quien tiene confianza en sí mismo y quien cree en sus aptitudes.

Una autoestima elevada le permitiría al niño o niña actuar con autonomía, asumir responsabilidades, retos, disfrutar de sus logros, tolerar frustraciones y ser capaz de influir en los demás, todo lo cual favorecerá su proceso educativo (Clemens, 1991) posibilitándole una actitud de confianza en sí mismo, a que actúe con seguridad y se sienta capaz y responsable por lo que siente, piensa y hace. En relación a los demás, se presentará abierto y flexible, con una actitud de valoración por los demás, con autonomía en sus decisiones, con iniciativa en el contacto social, con una comunicación clara y directa, con una actitud empática, etc. Y, frente a tareas y obligaciones, asumirá una actitud de compromiso e interés, optimismo en relación a sus posibilidades de éxito, esfuerzo y constancia frente a las dificultades, sin angustia excesiva ante los problemas, percibiendo el éxito como resultado de sus habilidades y esfuerzos, y siendo capaz de reconocer y enmendar sus errores, sin limitarse a culpar a los demás o a sí mismo (Haeussler y Milicic, 1995).

Reasoner (1982) asegura que la autoestima es uno de los elementos considerados centrales en el desarrollo de una adecuada competencia social. Asimismo, Coopersmith (1981) señala que diversos estudios clínicos han demostrado que la autoestima se relaciona estrechamente con la ansiedad, las habilidades sociales, las habilidades físicas y el desempeño escolar. Respecto a esto último, se acepta ampliamente que la autoestima interviene en la adaptación y en la conducta escolar (Bulus y Shavelson, 1982).



Asimismo, existen numerosas *consecuencias negativas* derivadas de poseer una baja autoestima. El juzgarse y rechazarse a sí mismo genera un intenso dolor, se asumen menos riesgos sociales, académicos, profesionales, etc., aumenta la dificultad para relacionarse con otros, para enfrentar situaciones de examen, para perseguir objetivos de éxito incierto, se ve limitada la capacidad de apertura a los demás, de expresión sexual, de pedir ayuda, de resolver problemas, etc., y se estimula el desarrollo de barreras defensivas (culpa, ira, perfeccionismo, agresividad, temor a equivocarse, necesidad excesiva de aprobación, etc.) (McKay y Fanning, 1991; Haeussler y Milicic, 1995).

El niño/a con baja autoestima infravalora sus cualidades, cree que los demás no le valoran, se siente con escasos recursos, se deja influir fácilmente, presenta dificultades para expresar sus sentimientos, muestra poca tolerancia a situaciones de ansiedad, se frustra fácilmente y está permanentemente a la defensiva, culpando de su fracaso, errores y debilidades a los demás, especialmente a sus padres, profesores y compañeros (Marsh y Shavelson, 1990).

- **Influencia del ambiente en la autoestima**

El entorno en que los niños y niñas y sus familias se desenvuelven, es central para su desarrollo. Esta multiplicidad de interacciones con los sistemas, que son contradictorios y muchas veces adversos, pueden generar inhabilitación social y aumentan las posibilidades de reproducir la exclusión, sobre todo económica. Por esto es importante abrir espacios de desarrollo en sectores vulnerados que les permitan una integración más favorable. Desde esta perspectiva el fomento de la autoestima en el Niño y su familia, permite equilibrar las relaciones que se dan en su interior y con el medio, permite además el desarrollo de competencias y empoderamiento, en un marco general en que se potencien las redes y el apoyo social; facilitan en definitiva una mejor relación entre los individuos y el medio en que viven.

La autoestima se encuentra estrechamente relacionada con el concepto de identidad y especialmente con el de identidad social. Así, se afirma que el sentimiento de la propia valía se consigue a través de la captación de la propia imagen en el otro, lo cual redundaría en que el 'yo' se transforma en objeto de sí mismo desde los otros (Ayora, 2001). En la misma línea, Bandura (1986) sugiere que los individuos progresivamente adquieren sentimientos acerca de sí mismos que reflejan el trato que han recibido de su ambiente social. Así, la mayoría de las aproximaciones al desarrollo del autoconcepto se basan en el supuesto de que el niño o niña internaliza gradualmente creencias acerca de sí mismo que el entorno social le comunica (Bednar, Wells, y Peterson, 1989).

El autoconcepto se va formando gradualmente a través del tiempo y de las experiencias vividas por el sujeto, y existen algunas que por su intensidad o significación poseen mayor valor de programación que otras; son las experiencias negativas o positivas que los adultos recuerdan de su infancia; ellas explican en forma importante lo que las personas se dicen a sí mismas (Haeussler y Milicic, 1995).

Así como hay experiencias enriquecedoras para la percepción que el sujeto se va formando de sí mismo, hay situaciones que constituyen un freno para este proceso. Por ejemplo, un niño que es ridiculizado por un error aritmético, puede auto-convencerse de



que no tiene habilidades para esa materia, y así evitar, en lo posible, esa asignatura, o enfrentarla con tal nivel de ansiedad, que el aprendizaje resulte prácticamente nulo debido a factores emocionales (Haeussler y Milicic, 1995)

Sin embargo, además de estas experiencias de alta carga emocional, también las relaciones cotidianas que pueden proveer al niño de un ambiente de aceptación en el que se sienta valorado y dónde pueda sentirse seguro y confiado en sus propias capacidades, influyen en el fortalecimiento de su autoestima. Esto, en oposición a un ambiente en el que se sienta continuamente en tela de juicio y dónde a cada momento deba demostrar quién es, y se sienta frecuentemente amenazado por potenciales experiencias de fracaso o de rechazo (Haeussler y Milicic, 1995)

- **Relación entre Autoestima y Rendimiento Escolar:**

Diferentes estudios han podido demostrar la existencia de una estrecha relación entre autoestima y rendimiento escolar. Como es evidente, por lo general los niños y niñas con buen rendimiento escolar tienen una buena autoestima. Tienden a confiar en sus capacidades y a sentirse autoeficaces y valiosos.

Se ha observado que la autoestima académica, es decir como se percibe a sí mismo en la situación escolar, tiene un peso muy importante dentro de la autoestima global. Así durante la etapa escolar los niños y niñas que tienen un buen desempeño académico, por lo general no presentan problemas con su autoestima, puesto que, dado sus logros escolares y la importancia de éstos, tienden a sentirse satisfechos con ellos mismos.

Los que tienen bajo rendimiento escolar, en cambio, tienden a presentar una baja motivación por aprender, a esforzarse poco, a quedarse con una sensación de frustración por sus experiencias de fracaso, a sentirse poco eficaces y a evitar los desafíos escolares, puesto que parten pensando que no les va a ir bien. Estos alumnos presentan generalmente una autoestima baja, cuando logran tener algún éxito lo atribuyen a factores externos 'tuve suerte' o 'era fácil la prueba' y sus fracasos, a su falta de habilidad 'no puedo', 'no soy capaz'. Según los estudios realizados, este tipo de atribuciones, además de tener un alto costo emocional y ser un freno para el desarrollo de la autoestima, dificulta la superación académica, ya que el alumno asume una actitud desesperanzada por falta de motivación y energía para trabajar. Piers estudió la relación entre la autoestima del niño y la responsabilidad por el sentimiento de éxito y fracaso. Encontró que la autoestima estaba altamente relacionada con la responsabilidad por el éxito, pero muy débilmente con la responsabilidad por el fracaso

El niño/a con baja autoestima infravalora sus cualidades, cree que los demás no le valoran, se siente con escasos recursos, se deja influir fácilmente, presenta dificultades para expresar sus sentimientos, muestra poca tolerancia a situaciones de ansiedad, se frustra fácilmente y está permanentemente a la defensiva, culpando de su fracaso, errores y debilidades a los demás, especialmente a sus padres, profesores y compañeros (Marsh y Shavelson, 1990).



3.2. ANÁLISIS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

- **Revisión de Teorías de Desarrollo en la Preadolescencia**

Las Etapas en la preadolescencia según los principales teóricos del desarrollo humano son las que siguen:

Edades	Etapas Psicosexuales Freud	Etapas Psicosociales Erickson	Etapas Cognitivas Piaget	Etapa del Razonamiento moral Kohlberg
6-12 años	Latencia	Laboriosidad frente a inferioridad.	Operaciones completas	Castigo frente a obediencia. Hedonismo ingenuo Mantenimiento de las buenas relaciones, aprobación de los demás.

El desarrollo psicosexual (Freud)

-*Teoría del desarrollo psicosexual:* según Freud la personalidad se desarrolla en una secuencia de cinco etapas y da comienzo en la infancia. Cuatro de estas etapas reciben su nombre por las partes del cuerpo que son fuentes primarias de gratificación en cada fase. Esas partes del cuerpo son llamadas “zonas erógenas”.

-*Etapa de Latencia:* De los 6 años a la pubertad. Es un periodo de relativa calma sexual. Los niños y niñas tienden a evitar al sexo opuesto, pero no son totalmente asexuales, pues existe cierto interés por la masturbación y las bromas orientadas hacia el sexo.

El desarrollo Psicosocial: (Erikson)

-*Teoría del desarrollo de los seres humanos,* que cubre todo el proceso de la vida. Erickson trabajó sobre el concepto freudiano del yo para considerar la influencia de la sociedad en el desarrollo de la personalidad. Considero ocho etapas en el desarrollo a lo largo de la vida, cada una de ellas en función de la resolución con éxito de una *crisis* o punto de giro. Cada crisis es un hecho que necesita ser resuelto en un particular momento del desarrollo, y su objetivo es el equilibrio entre dos alternativas. El que se llegue o no a esa solución tendrá gran impacto en el desarrollo de la personalidad.

-*Laboriosidad /Inferioridad (6 a 12 años):* en esta etapa los niños deben aprender las claves de su cultura, tanto a través de la escuela como de los adultos y los niños mayores. La productividad y un sentido de competencia son importantes si son moderadas por el conocimiento del niño que todavía le queda mucho por aprender. Esta etapa coincide en el tiempo con el denominado *período de las operaciones concretas*, cuyas habilidades permiten obtener muchos logros productivos

El desarrollo Intelectual: (Piaget)

-*Teoría sobre el desarrollo cognitivo o proceso de adquisición del conocimiento.* Piaget supone la existencia de una capacidad, continuamente en crecimiento, para la adquisición de conocimientos, capacidad que se desarrolla en una secuencia ordenada. Piaget es un *interaccionista*, considera al niño un constructor activo de su propio mundo cognitivo más que un receptor pasivo de las influencias del ambiente.



-*Operación completas* (de 7 a 11 años): los niños y niñas realizan un salto cualitativo al abandonar su egocentrismo y empezar a entender y usar nuevos conceptos. Pueden clasificar las cosas en categorías, trabajar con números, tener en cuenta todos los aspectos de una situación y entender la reversibilidad, son más capaces de ponerse en el lugar del otro, lo cual reviste suma importancia para su capacidad para entender a otras personas y realizar juicios morales.

El desarrollo del Razonamiento moral: (Kohlberg)

-*El desarrollo moral*: Según los estudios y teorías de Piaget y Kohlberg la manera en que los niños piensan acerca de los aspectos morales dependen tanto de su nivel de desarrollo intelectual como de su carácter y educación. Definiendo el "desarrollo moral" como el desarrollo de un sentido individual de la justicia, Kohlberg ha centrado sus estudios más en las ideas que se tienen sobre la moralidad que en la manera de actuar.

-*Nivel I Premoral*. (de 4 a 10 años): En este nivel es fundamental el control externo. Las normas son impuestas por otros, y se cumplen tanto para evitar el castigo como para recibir recompensas.

Tipo I: Orientación hacia el castigo y la obediencia. "Qué me sucederá". Los niños obedecen las reglas impuestas por otros para evitar el castigo.

Tipo II: hedonismo instrumental ingenuo. "Si tú me rascas la espalda, yo rascaré la tuya". Se ajustan a las reglas en función de su propio interés y teniendo en cuenta lo que los otros pueden hacer por ellos.

Nivel II Moralidad de la conformidad con el rol convencional (de 10 a 13 años): En esta etapa los niños y niñas quieren agradar a los demás. Todavía observan las normas de los demás, pero en cierta medida las han interiorizado. Quieren ser considerados "buenos" por aquellas personas cuya opinión tienen en cuenta. Son capaces de asumir los roles de las figuras de autoridad lo suficientemente bien como para decidir si una acción es "buena" según sus normas.

Tipo III: Mantenimiento de buenas relaciones, aprobación de los demás

Tipo IV: Interés en cumplir con las reglas y su deber.



• **Análisis de los seis pasos planteados en el modelo de Resiliencia y Escuela y desglose de las estrategias en la educación no formal**

Partiendo del análisis de los seis pasos planteados en el modelo desarrollado por Henderson y Milstein, desglosamos las siguientes estrategias estructurales que pueden poner en práctica los centros para favorecer el fortalecimiento de la Resiliencia.:

Vinculación en el Centro de tiempo libre

- Cada grupo dispone de un educador o educadora de referencia,
- Se establece un vínculo afectivo con él o ella como adulto significativo.
- Los niños y niñas se relacionan con otros adultos (actividades con otros educadores o educadoras)
- Hay un trabajo con la familia para reforzar el vínculo que establecen con sus hijos/as.

Singularidad en el centro de tiempo libre

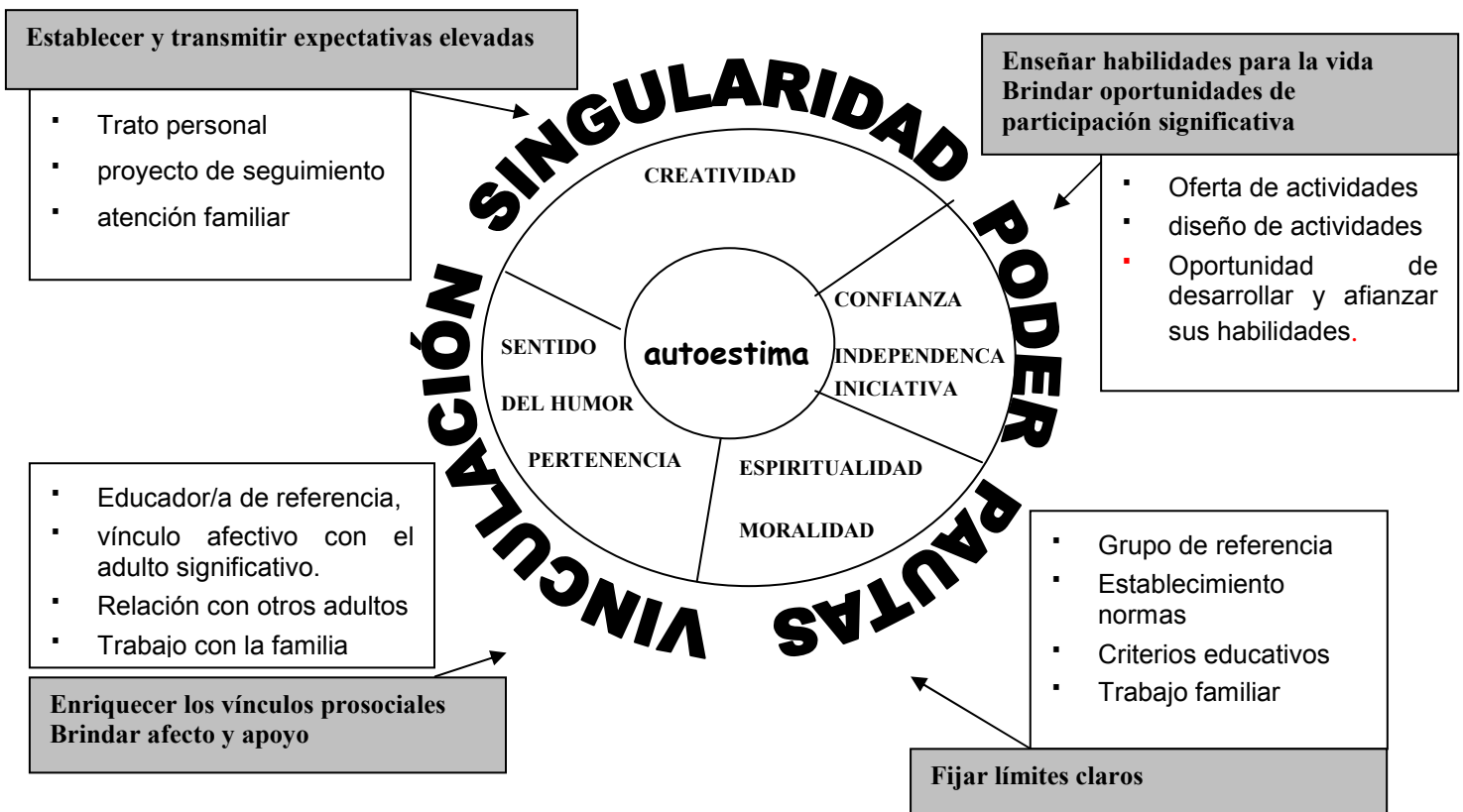
- Trato personal con cada niño o niña
- Seguimiento de su proceso educativo
- atención familiar

Poder en el centro de tiempo libre

- Se ofrecen actividades variadas que conectan con sus intereses
- Se diseñan en base a la situación del grupo
- Se plantea la oportunidad de desarrollar y afianzar sus habilidades.

Pautas en el centro de tiempo libre

- importancia del trabajo grupal, funcionamiento por grupos de referencia
- Se establecen normas,
- Criterios educativos claros y actualizados
- Trabajo familiar en cuanto a apoyar y reforzar las pautas educativas.



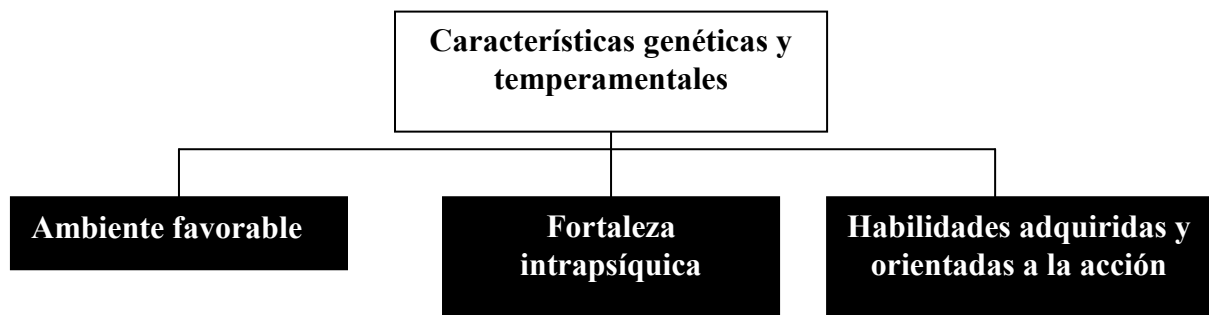


4. RESULTADOS OBTENIDOS

“En vez de aceptar las dificultades del campo como una manera de probar su fuerza interior, no toman la vida en serio y la desdeñan como algo inconsecuente. Prefieren cerrar los ojos y vivir en el pasado. Para estas personas la vida no tiene ningún sentido”.

(Victor E. Frankl)

En base a la revisión anterior, planteamos a continuación una propuesta que relaciona y complementa a nuestro entender los conceptos teóricos descritos, posibilitando por otra parte una aplicación práctica de los mismos. Y con el fin de caracterizar las bases de nuestra metodología de intervención educativa que favorece la promoción de la Autoestima a través del fortalecimiento de la Resiliencia, utilizaremos como estructura básica, el modelo triádico diseñado por Edith Grotberg:



Características genéticas y temperamentales:

Según la autora, las características genéticas y temperamentales constituyen una base sobre la cual actúan los factores ambientales y sociales. Estudios recientes estiman que un 30 por ciento de los atributos psicológicos son de base genética.

Entenderemos la personalidad como la totalidad de atributos heredados (genéticos) y adquiridos (carácter) que diferencian a una persona de las demás, demarcando una forma única y particular de ser, haciendo referencia el carácter a los atributos adquiridos a través de la vida, por la influencia del medio ambiente: familia, escuela trabajo, etc. Por otra parte el temperamento hace alusión a las tendencias innatas o heredadas, que actúan automáticamente en nosotros.

Las características genéticas están a la base sobre la cual actúan los factores ambientales y sociales. En ese sentido la educación puede promover los siguientes ámbitos generadores de resiliencia: ambiente favorable, fortaleza intrapsíquica, y habilidades adquiridas orientadas a la acción.



Con el fin conocer las posibilidades de cada ámbito hemos relacionado y diseñado los siguientes aportes:

Ambiente favorable

- Descripción de influencia de: ambiente familiar, ambiente escolar, grupo de pares y ambiente social.
- Actitudes favorecedoras de un ambiente favorable
- Clasificación de las actitudes favorecedoras del adulto significativo en relación a los pilares de resiliencia seleccionados
- Los educadores como modelos de resiliencia

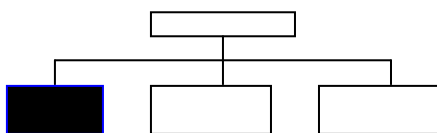
Fortaleza intrapsíquica

- Definición de fortaleza intrapsíquica.
- Selección de pilares de resiliencia para la práctica educativa
- Relación entre autoestima y resiliencia
- Factores del ambiente que favorecen un adecuado desarrollo de la autoestima desde la resiliencia
- Características de la preadolescencia desde las dimensiones holistas

Habilidades para la acción

- Definición y propuesta de habilidades para la acción como concreción de los pilares de resiliencia
- Verbalizaciones resilientes desde una concepción holista
- Clasificación de verbalizaciones en base a los pilares seleccionados
- Técnicas relacionadas con las dimensiones holistas para fortalecer los pilares de Resiliencia.

AMBIENTE FAVORABLE



Son los factores de soporte externo o de apoyo, las redes sociales. (“Yo Tengo”).

El entorno en que los niños y sus familias se desenvuelven, es central para su desarrollo. Las redes sociales son aquellos espacios con los que los individuos actúan. En el caso de los niños y niñas las redes con la que mayormente se relacionan son la familia, la escuela, sus pares y el entorno en que viven.

Tanto dentro como fuera de la familia, el contar con adultos interesados en el niño es de suma importancia. Dentro de esto, se ha visto que el ser aceptado



incondicionalmente por alguien, no por sus rendimientos, logros académicos, deportivos, por su aspecto, belleza física es crucial.

Existen redes sociales que funcionan como una alternativa natural de supervivencia, particularmente en condiciones de marginalidad. Éstas le permiten al niño o niña enfrentar con éxito situaciones críticas que difícilmente podría resolver solo y sin ayuda. Así, las redes sociales se convierten en situaciones tendientes a mejorar su calidad de vida, permaneciendo como un recurso potencial inherente a la comunidad misma.

- **Descripción de influencia de: ambiente familiar, ambiente escolar, grupo de pares y ambiente social.**

En general, podemos identificar cuatro ambientes influyentes en el desarrollo de los niños y niñas:

Ambiente familiar:

La socialización familiar hace referencia al conjunto de procesos de interacción que se generan en el contexto familiar y que tienen por objetivo inculcar en los hijos un determinado sistema de valores, normas y creencias (Macoby, 1980).

Si entendemos el concepto de familia como “el grupo más cercano en el que los seres humanos conviven por una gran cantidad de tiempo, en el que se aprenden a desarrollar principalmente los afectos y la forma de relacionarse con los demás”, se puede señalar que existe un tradicional acuerdo en admitir que la familia juega un papel crucial en la formación del autoconcepto y la autoestima, es decir, en la definición y valoración que el niño niña hace de sí mismo (Lila, Musitu y Buelga, 2000).

El hogar es el primer contexto social del niño, ha sido llamado el crisol de la personalidad (Ackerman, 1961) y es considerado como la matriz social en que se aprenden los primeros comportamientos interpersonales. Inclusive, la familia ha sido visualizada como la mayor agencia de socialización en nuestra sociedad y constituye para el niño el primer ambiente significativo. La familia por tanto ocupa un rol mediador importante entre lo individual y lo social.

La influencia que la vida familiar tiene sobre los niños no se limita sólo a entregarle modelos de comportamiento, sino que además moldea su comportamiento social a través de las diversas prácticas de disciplina. El estilo familiar, los patrones de crianza, el castigo y la recompensa, son elementos que tienen un impacto importante en el desarrollo de la autoestima.

La familia ofrece al niño o niña una retroalimentación fundamental para la formación de su autoconcepto. Esta retroalimentación procede de personas importantes para él o ella y se refiere a conductas, actitudes, logros y fracasos que ocurren en las tareas académicas, las relaciones sociales y las responsabilidades familiares, áreas esenciales para la evaluación y valoración que el niño o niña hace de sí mismo (Burns, 1990).



La comunicación, las relaciones afectivas, la organización de las actividades, los valores, etc., son aspectos que caracterizan el clima familiar y contribuyen decisivamente al desarrollo personal de los más jóvenes. Las relaciones afectivas de los hijos con los padres influyen en el desarrollo dan un sentido de seguridad y confianza; hay estudios que establecen que las relaciones y los estilos de convivencia familiares son factores mayormente relacionados con el autoconcepto que las características estructurales de una familia, como el número de hermanos, por ejemplo (Samper, 1999).

El ambiente escolar:

La escuela es la segunda gran agencia socializadora para los niños y niñas, y tiene dos tareas principales e interrelacionadas: la educación y la formación, contribuyendo así a la estructuración de estilos de vida, de interacción, modos de pensar, y formación de la identidad personal. En este sentido, existe una superposición entre las tareas de la escuela y las de la familia.

Las experiencias vividas durante la vida escolar dejan, por su impacto emocional, una profunda huella en la autoimagen personal. Entrar a la escuela implica abrirse a la influencia de relaciones interpersonales con otros adultos significativos (los profesores y otras personas con quienes los niños tienen contacto a diario en la escuela), además de con los pares. Cuando un niño o niña entra a la escuela amplía drásticamente su mundo social, y junto con ello multiplica sus posibilidades de continuar el aprendizaje de habilidades sociales en una amplia gama de posibilidades de relación con adultos y con niños mayores y más pequeños que él.

La enseñanza de conductas sociales se lleva a cabo en la sala de clase, aún cuando el educador o educadora no lo haga deliberadamente, puesto que ejerce una gran influencia en la vida del niño o niña. Le sirve como modelo de conductas sociales y a la vez moldea su comportamiento social a través de los procesos de reforzamiento.

Más que por ningún otro medio, la escuela construye resiliencia en los alumnos a través de crear un ambiente de relaciones personales afectivas.²²

Estas relaciones requieren educadores que tengan una actitud constructora de resiliencia, es decir, que transmitan esperanzas y optimismo (cualquiera sea la problemática o la conducta pasada del alumno) es una actitud que dice: “Creo que puedes lograrlo, estás en condiciones, más que en riesgo”

Se centra en los puntos fuertes de los alumnos, esto no implica pasar por alto las conductas inapropiadas o de riesgo. Las fortalezas de un alumno son las que lo harán pasar de su conducta de ‘riesgo’ a la resiliencia.

Son obstáculos para la construcción de resiliencia: Visión del alumno centrada en el déficit y el riesgo (profecía autocumplida). No conocer los factores que contribuyen a la resiliencia. Falta de tiempo. Controversia sobre el rol del

²² “Resiliencia en la Escuela”. Nan Henderson, Mike Miltein. Paidós 2003. pp.37



colegio en la vida de los alumnos. Colegios muy grandes hacen difícil crear un clima efectivo. Ausencia de programas para fomentar la resiliencia

A fin de aumentar el rendimiento académico es importante activar las siguientes características conectadas con la resiliencia y la autoestima: estimular la curiosidad de los alumnos, despertarles la sensación de entusiasmo por el aprendizaje, promover valores democráticos en la estructura de la escuela y el aula, conceder mucho tiempo para la reflexión y las relaciones afectivas y respetuosas, en suma, infundir a la formación secundaria el mismo espíritu y las mismas ideas de la educación preescolar.

El grupo de pares:

Las relaciones sociales infantiles suponen interacción y coordinación de los intereses mutuos, en las que el niño o niña adquiere pautas de comportamiento social a través de los juegos, especialmente dentro de lo que se conoce como su “grupo de pares” (niños y niñas de la misma edad y aproximadamente el mismo estatus social, con los que comparte tiempo, espacio físico y actividades comunes). De esta manera pasan, desde los años previos a su escolarización hasta su adolescencia, por sistemas sociales progresivamente más sofisticados que influirán en sus valores y en su comportamiento futuro. La transición hacia el mundo social adulto es apoyada por los fenómenos de liderazgo dentro del grupo de iguales, donde se atribuyen roles distintos a los diferentes miembros en función de su fuerza o debilidad. Además, aprende a sentir la necesidad de comportarse de forma cooperativa, a conseguir objetivos colectivos y a resolver conflictos entre individuos. La conformidad (acatamiento de las normas del grupo social) con este grupo de pares alcanzará su cota máxima cuando el niño o niña llegue a la pubertad, a los 12 años aproximadamente, y nunca desaparecerá del comportamiento social del individuo, aunque sus manifestaciones entre los adultos sean menos obvias. Los miembros de los grupos de pares cambian con la edad, tendiendo a ser homogéneos (del mismo sexo, de la misma zona) antes de la adolescencia. Después pasan a depender más de las relaciones de intereses y valores compartidos, formándose grupos más heterogéneos.

Ambiente social (asociaciones, comunidad, política...):

El entorno en que los niños y sus familias se desenvuelven, es central para su desarrollo. Esta multiplicidad de interacciones con los sistemas, que son contradictorios y muchas veces adversos, pueden generar inhabilitación social y aumentan las posibilidades de reproducir la exclusión, sobre todo económica. Por esto es importante abrir espacios de desarrollo en sectores vulnerados que les permitan una integración más favorable. Desde esta perspectiva el fomento de la autoestima y la resiliencia en el niño/a y adolescente y su familia, permite equilibrar las relaciones que se dan en su interior y con el medio, además permite el desarrollo de competencias y empoderamiento, en un marco general en que se potencien las redes y el apoyo social; facilitan en definitiva una mejor relación entre los individuos y el medio en que viven.



Desde la perspectiva de los Derechos del Niño, existe un compromiso internacional por garantizar el desarrollo de los Infantes y protegerlos frente a situaciones de vulnerabilidad. Se busca brindarles espacios de desarrollo como sujetos con semejantes posibilidades que los adultos. Diversos investigadores en el tema recalcan que el fomento de la *resiliencia* adquiere importancia tanto en el ámbito familiar como en el ámbito educativo y comunitario, si pensamos que la resiliencia no depende sólo de las características personales por sí solas, sino también de un medio apoyador. Un niño puede ser resiliente, puede tener la fortaleza intrapsíquica suficiente y las habilidades sociales necesarias, pero si carece de oportunidades para educarse, sus recursos se verán limitados. De todo lo anterior, se desprende la necesidad de comenzar a difundir la *resiliencia* para contribuir a la toma de conciencia de que todas las personas poseen esta característica -aún en un medio conflictivo como la pobreza-, pero que de todos nosotros depende el despliegue de ella si otorgamos oportunidades mutuas.

- **Actitudes favorecedoras de un Ambiente favorable o apoyador**

Una vez desglosados los grupos sociales que constituyen el ambiente de una persona y teniendo en cuenta los numerosos estudios en los que se recogen las actitudes favorecedoras de resiliencia y de la autoestima del ambiente en general y del adulto significativo en particular, presentamos una clasificación en base a los ambientes descritos:

AMBIENTE FAMILIAR son aquellas redes que conforman los miembros de la familia, tanto propia como extensa, y aquellos no familiares que están alrededor de cada persona, tales como vecinos y amigos.

- ✓ Apego seguro con la madre los primeros meses de vida
- ✓ Contar con un adulto que los quiera incondicionalmente
- ✓ Promover amor incondicional.
- ✓ Expresar dicho amor verbal y físicamente de manera apropiada a la edad.
- ✓ Adulto significativo con expectativas de logro hacia el niño o niña, con fe y esperanza.
- ✓ Una relación emocional estable por lo menos con una de las figuras parentales u otro adulto significativo.
- ✓ Descubrir en cada persona aspectos positivos.
- ✓ Confiar en la capacidad de la persona de ser mejor de lo que es actualmente.
- ✓ Reconoce los logros, felicitándolos en forma explícita con palabras afectuosas
- ✓ Elogiar los logros y comportamientos deseados.
- ✓ Familia funcional, con baja incidencia de problemas conductuales y con participación social,
- ✓ Establecer una relación de persona a persona.
- ✓ Apreciar a cada niño como persona a acompañarlo en sus dificultades y logros.
- ✓ Ser capaz de ponerse en el lugar del otro para comprender sus puntos de vista, sus actitudes y sus acciones.
- ✓ Aceptar las expresiones de sentimientos de alegría y cariño.
- ✓ Predicar con el ejemplo, adoptando actitudes de respeto, solidaridad y comprensión.



- ✓ Usar límites, comportamientos tranquilizadores y observaciones verbales para ayudar al niño.
- ✓ Ambiente facilitador de responsabilidades y límites
- ✓ Asignar responsabilidades de acuerdo a la realidad individual del niño o niña.
- ✓ Equilibrar las consecuencias o sanciones de errores con cariño y comprensión, así el niño puede fallar sin sentir demasiada angustia, o miedo de la pérdida de la aprobación del amor.
- ✓ Permitir la expresión de sentimientos, emociones y sentido del humor, así como de hechos y problemas para que se discutan y compartan.
- ✓ Desarrollar las relaciones con otros a través de juegos libres, y en el establecimiento de normas y límites
- ✓ Presencia de medios estimulantes.
- ✓ Proveer oportunidades de practicar cómo lidiar con los problemas y adversidades a través de la exploración de situaciones adversas y fantasías manejables.

AMBIENTE ESCOLAR: La escuela es la segunda gran agencia socializadora para los niños, y tiene dos tareas principales e interrelacionadas: la educación y la formación; contribuyendo así a la estructuración de estilos de vida, estilos cognitivos, estilos de interacción y a la formación de la identidad personal. En este sentido, existe una superposición entre las tareas de la escuela y las de la familia.

- ✓ Favorecer un clima educativo abierto, positivo, orientador, con normas y valores claros
- ✓ Tener en cuenta las necesidades, dificultades y expectativas de cada educando, son distintos.
- ✓ Estimular el desarrollo de las capacidades de escuchar, de expresión verbal y no verbal y de comunicación en general.
- ✓ Acoger las opiniones que emitan.
- ✓ Motivar y orientar sus actividades
- ✓ Instalarlo a que acepte la responsabilidad de sus comportamientos y, al mismo tiempo, promover su confianza y optimismo sobre los resultados deseados.
- ✓ Favorecer la capacidad lúdica, la imaginación y la creatividad.
- ✓ Disponibilidad de sistemas de apoyo externo, redes informales de apoyo
- ✓ Ambientes poco estresantes

GRUPO DE PARES: Representa un importante agente socializador del niño y la niña.

- ✓ El grupo le da al niño/a la oportunidad de autoconocerse y de entrenar las habilidades sociales.
- ✓ La interacción de éste/a con sus iguales afecta el desarrollo de su conducta social, proporcionándole muchas oportunidades de aprender normas sociales y claves para diferenciar entre comportamientos adecuados e inadecuados en el ámbito social.
- ✓ Con sus pares el niño/a aprende a conocer sus propias habilidades y limitaciones y a discriminar entre lo bueno y malo en el ámbito de las relaciones interpersonales, gracias a la función de agente regulador que cumple el grupo de pares.
- ✓ el grupo de pares tiene una importante influencia en la autoestima
- ✓ la presencia de amigos cercanos y estables eleva el nivel de autoestima.
- ✓ La presencia de amigos crea un espacio social que permite la realización de una serie de comportamientos que en otros contextos serían impropios



- ✓ Se crea un espacio en que el niño/a puede explorar modos de expresión y actitudes hacia el otro sexo, conductas agresivas, actitudes con relación al colegio, al trabajo y a la sociedad en general.
- ✓ La amistad contribuye a la socialización del niño/a a través de su impacto en la formación de la imagen de sí
- ✓ El grupo de pares juega un rol fundamental en el desarrollo del Yo-social, tanto para los niños populares como para los no populares o rechazados
- ✓ La pertenencia a un grupo de pares permite que el niño pueda experimentar relaciones cercanas fuera de las fronteras familiares y ayuda a éste/a a desarrollar su propia identidad e individualidad, ensayando patrones nuevos de comportamiento.

AMBIENTE SOCIAL: Contempla la participación comunitaria, los espacios de juego, las asociaciones, la cultura local, entre otros.

- ✓ Existencia de espacios de juego (parques, centros de tiempo libre, ludotecas...)
- ✓ Seguridad vial
- ✓ Seguridad ciudadana
- ✓ Oportunidades de relación con los pares
- ✓ Espacios y oportunidades en las que disfrutar de la naturaleza
- ✓ Posibilidades de participación de la infancia en la comunidad
- ✓ Existencia de ritos y tradiciones locales
- ✓ Chistes y sabiduría popular
- ✓ Modelos de comportamiento que valoren el enfrentamiento positivo de los problemas
- ✓ Redes sociales existentes tanto dentro como fuera de la familia: parientes, vecinos, profesores, religiosos, pares.
- ✓ Balance adecuado entre responsabilidades sociales y expectativas de logro (por ejemplo, en el cuidado de parientes enfermos, de rendimiento escolar);

El ámbito nacional: incluiría las leyes, la cultura, la política,

- ✓ coeducación en las escuelas
- ✓ alimentación y salud cubiertas
- ✓ servicios de protección del menor
- ✓ respeto a otras religiones
- ✓ libertad de expresión
- ✓ inexistencia de conflictos bélicos

El ámbito mundial:

- ✓ convivencia entre culturas diferentes
- ✓ defensa de los derechos de la Infancia
- ✓ nuevas formas de relación y comunicación (nuevas tecnologías)
- ✓ justicia social



- **Clasificación de las actitudes favorecedoras del adulto significativo en relación a los pilares de resiliencia seleccionados**^{23/24}

Pilar de resiliencia: HUMOR

Actitudes favorecedoras:

- Capacidad de reír, de adaptarse
- Alegría
- No censurar la risa
- Sonreír
- Contar anécdotas graciosas
- Recordar momentos alegres y divertidos
- Mantener un clima distendido
- Controlar las ironías
- Promover el optimismo sobre los resultados esperados

Pilar de resiliencia: CONFIANZA

Actitudes favorecedoras:

- Estímulo y apoyo
- Comunicación no verbal, contacto
- Brindar cariño incondicionalmente y expresarlo de forma apropiada a la edad.
- Usar límites y comportamientos tranquilizadores
- Proveer confort, cubrir las necesidades
- Ser una compañía eficaz
- Ser guía y modelo
- Explicar claramente las normas y expectativas
- Elogiar los logros y comportamientos deseables
- Alentar la comunicación de hechos, expectativas, sentimientos y problemas.

Pilar de resiliencia: INICIATIVA

Actitudes favorecedoras:

- Escuchar las propuestas
- Incentivar la toma de decisiones
- Impulsa el desarrollo de las actividades propuestas por ellos
- Ofrece diversas opciones de participación
- Proponer el uso de materiales que ofrecen nuevos desafíos

²³ “Avances en el estado del Arte en Resiliencia. Educación.” ACUTÓN, Hilda y colaboradores. Ceanim. Chile. 2004. pp.13,14.

²⁴ “Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes”. MUNIST, Mabel y colaboradores. Ceanim, Organización Panamericana de Salud. E.U.A. 1998. pp 43,44



Pilar de resiliencia: MORALIDAD

Actitudes favorecedoras:

- Desarrollar comportamientos consecuentes que transmitan valores y normas
- Ponerse en el lugar del otro para comprender sus puntos de vista
- Utilizar comportamientos tranquilizadores y observaciones verbales para ayudar a la persona.

Pilar de resiliencia: INDEPENDENCIA

Actitudes favorecedoras:

- Equilibrar el desarrollo de la autonomía
- Comunicar y negociar su creciente independencia
- Instarlo a que acepte la responsabilidad de sus comportamientos
- Ofrecer oportunidades para que se responsabilice de algo

Pilar de resiliencia: ESPIRITUALIDAD

Actitudes favorecedoras:

- Transmitir el sentimiento de un futuro mejor
- Hacer preguntas sobre el sentido de vida.
- Posibilitar el contacto con la naturaleza

Pilar de resiliencia: IDENTIDAD

Actitudes favorecedoras:

- Aceptación incondicional, tal como es
- No prejuzgar ni juzgar
- Potenciar la identidad cultural
- Establecer una relación persona a persona
- Tener en cuenta las necesidades, dificultades y expectativas de cada persona

Pilar de resiliencia: CREATIVIDAD

Actitudes favorecedoras:

- Valorar sus creaciones
- No ofrecer un modelo cerrado
- Proveer de oportunidades de practicar el enfrentamiento con problemas y adversidades a través de fantasías manejables
- Posibilitar la búsqueda de soluciones nuevas a los problemas.
- Motiva las actividades que inventan los niños y niñas



- **Los educadores como modelos de resiliencia**

Resultaría cuando menos contradictorio pretender que los niños y niñas se enfrentaran a las dificultades de forma resiliente si sus educadores y educadoras no se planteasen al menos ver más allá de las adversidades en su propia experiencia vital. Todo individuo es único, por lo que no podemos tipificar al “educador o educadora resiliente”; pero siguiendo el esquema de Henderson y Milstein los siguientes elementos básicos de la resiliencia (que hemos explicado en el apartado de modelos teóricos aplicado a los educandos) sí pueden ser integrados en el trabajo del equipo de educadores:²⁵

Enriquecer los vínculos: promover la vinculación, interactuar regularmente con los pares, la cooperación profesional, establecimiento de objetivos claros para toda la institución y actividades interpersonales.

Fijar límites claros y firmes: a menudo las reglas son poco claras. En general los educadores se sienten más seguros para trabajar con libertad, creatividad y crecimiento, cuando tienen claros los límites dentro de los cuales se pueden manejar.

Enseñar habilidades para la vida: los educadores necesitan desarrollo profesional para responder a los variados y crecientes desafíos que enfrentan.

Brindar afecto y apoyo: la principal recompensa de los educadores, como profesionales, radica en la satisfacción intrínseca de saber que están cumpliendo una función importante. Necesitan recibir retroalimentación. Mensajes de felicitaciones por los aportes positivos. Gratificar los desempeños excepcionales.

Establecer y transmitir expectativas elevadas: lo que motiva a los educadores es la convicción de estar al servicio de causas que van más allá de ellos mismos y de sus funciones concretas.

Brindar oportunidades de participación significativa: la mayoría de los educadores tiene más que ofrecer que lo que encierra la definición de sus funciones específicas, conceder oportunidades para la creatividad y los aportes

Por otra parte una serie de estudios ha demostrado que existe una interacción recíproca entre la actitud de los educadores y la conducta de los educandos en la sala de clases (Lawrence y Shapiro 1997). Estos estudios no hacen sino confirmar la teoría del modelo de referencia que se tiene tan presente en la Educación. De hecho, las características funcionales del educador influyen en el comportamiento de los niños y niñas: los educadores dominantes y hostiles afectan negativamente la adaptación social y autoestima de éstos en la sala de clases, en cambio, los educadores cálidos, afectuosos y flexibles promueven en sus educandos conductas cooperativas y socialmente adaptadas (Mussen, 1985.)

Los educadores con una alta autoestima estimulan a los niños para que prueben sus propias destrezas y exploren nuevos campos, para que fijen sus propias metas y

²⁵ “Resiliencia en la escuela”. Nan Henderson, Mike M. Milstein Ed. Paidós. B. Aires 2003. pp . 61-68



lleguen a ser más independientes, este tipo de educadores fomenta en los niños un sentido positivo de confianza y establecen con ellos relaciones interpersonales armoniosas que les permiten crecer con la confianza y capacidad para funcionar independientemente. De modo inverso, los que no tienen confianza en sí mismos, suelen ser más propensos a criticar a los niños en general. (MacKay y Fanning 1991).

Estos antecedentes preliminares acerca del impacto que tiene sobre los niños y niñas la relación educador-educando, nos conducen a ampliar la mirada hacia el contexto educativo y hacia el clima social que se vivencia en él, tanto por los niños y niñas como por el resto de la comunidad del centro (educadores, directivos, administrativos, etc.). Así, se consideran variables del clima social del centro educativo: la percepción de los educandos acerca de los educadores, sus pares, los aspectos organizativos del centro y las condiciones físicas en que se desarrollan las actividades, así como la percepción que los educadores poseen respecto a esos mismos aspectos.

Algunas de las acciones concretas que favorecen cada una de las seis estrategias mencionadas podrían ser :²⁶

1. Enriquecer los vínculos:

- Crear instancias de interacción significativa y regular con los pares
- Estimular y valorar el trabajo de equipo y otras actividades cooperativas que promueven la vinculación
- Formar equipos de trabajo con fines didácticos que promueven relaciones afectivas y sensación de pertenencia al grupo (dar ejemplo a los alumnos/as)
- Incrementar el desarrollo de programas educativos eficaces, con alianza entre directivos y docentes para lograr excelencia educacional
- Establecer objetivos claros para toda la institución y las actividades interpersonales

2. Establecer límites claros y firmes

- Los docentes se sienten seguros cuando tienen claros los límites dentro de los cuales se manejan
- La creatividad y el crecimiento sólo son posibles con expectativas que no son arbitrarias y caprichosas
- Es necesario reglamentar rendición periódica de informes, horarios, servicios requeridos, expectativas respecto a la disciplina de los alumnos/as, procedimientos para ausentarse o pedir materiales etc.

3. Enseñar habilidades para la vida

- Promover el desarrollo profesional significativo para responder a variados y crecientes desafíos que enfrentan los docentes hoy
- Determinar cuáles son sus necesidades más apremiantes de desarrollo profesional (en el plano de tareas y el plano relacional)
- Asignar recursos para ello

²⁶ Material entregado por Sabine ROMERO para el Diplomado en Resiliencia, Santiago de Chile, 2004.



- Fomentar la autovaloración y autocuidado del docente
- Celebrar las iniciativas y éxitos de los educadores/as
- Promover apoyo de la comunidad a la labor docente, a través de una política eficaz de relaciones públicas

4. Brindar afecto y apoyo

- Generar satisfacción intrínseca de saber que se está cumpliendo con una labor importante
- Transmitir que están haciendo bien su trabajo
- Organizar encuentros de celebración
- Gratificar el desempeño excepcional e inducir a otros a tomar más iniciativa

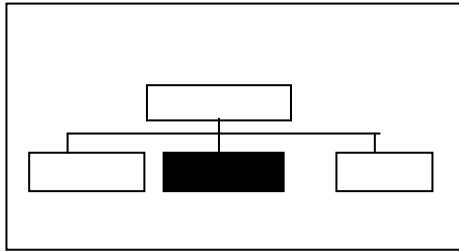
5. Establecer y transmitir expectativas elevadas

- Promover la convicción de estar al servicio de causas que van más allá de ellos mismos y de sus funciones concretas
- Establecer conjuntamente la misión y objetivos comunes
- Valorar y comprender los aportes que cada uno hace a la misión y los objetivos
- Trabajar en equipo, compartir tareas, promover diversificación de roles
- Reducir al mínimo las tareas que no guardan relación directa con la labor docente y cumplir con sus obligaciones concretas



FORTALEZA INTRAPSÍQUICA

Es el desarrollo de las fuerzas internas personales. (“Yo Soy”). Según Grotberg, se incluyen dentro de esta categoría:



<i>E. GROTBORG</i>	
Confianza	Control internalizado
Autocontrol	Flexibilidad
Autonomía	Esperanza
Control de impulsos	Optimismo
Autoestima	Decisión ante riesgos
Ser querible	Iniciativa
Empatía	Energía
Altruismo	Valentía

- **Definición de fortaleza intrapsíquica.**

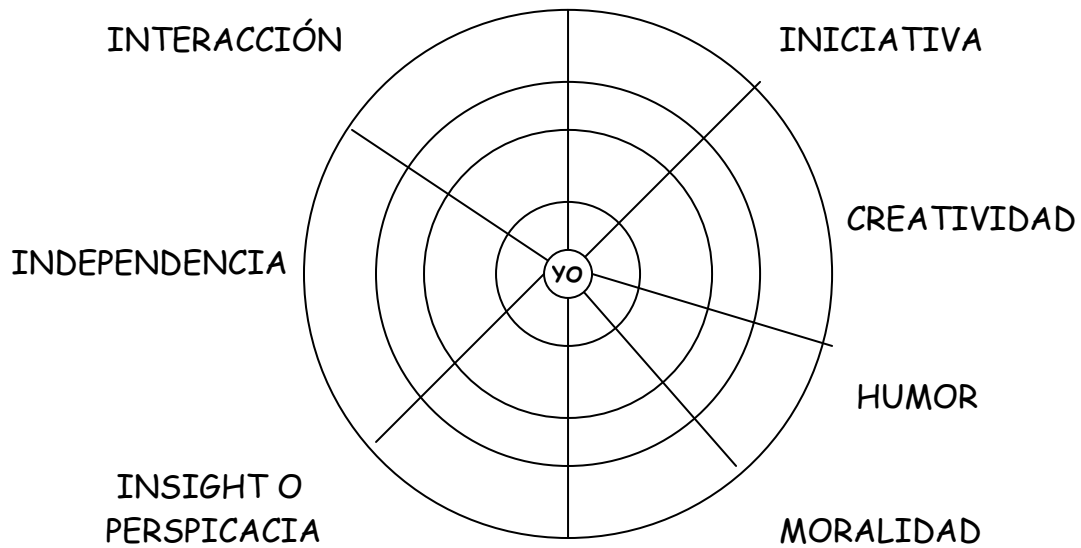
Hemos elaborado una definición de fortaleza intrapsíquica a partir de la cual explicaremos la inclusión o exclusión de los distintos “pilares” o “resiliencias” que describen los autores revisados:

Consideramos las **fortalezas intrapsíquicas** como **aquellos recursos internos de cada persona que pueden ser fortalecidos en su interacción con el ambiente, que conforman su personalidad y que le protegen frente a la adversidad.** Por tanto entendemos que los denominados "Pilares de Resiliencia" (que son algunas características que aparecen con mayor frecuencia en quienes han demostrado condiciones de resiliencia) formarían parte de estas fortalezas, que son identificables y que se desarrollan a lo largo de todas las etapas de la vida.

Algunos autores (Wolin & Wolin) identificaron siete "resiliencias" en sus investigaciones, que evolucionan a través de cada una de las etapas del desarrollo de la persona adoptando diferentes manifestaciones en cada una de ellas. Para explicar su teoría se apoyan en la creación de un "mandala de resiliencias", como adaptación de un concepto propio de otras culturas (hindú, egipcia, mayas...), que representa un símbolo de connotación trascendente y que se emplea para concentrar y potenciar las fuerzas naturales y la energía para mejorar la calidad de vida.²⁷

Como vemos en el siguiente esquema, en el núcleo del mandala sitúan el Yo de cada persona, en el cual se concentra todo lo que debe asimilar. Los círculos que rodean al núcleo son las etapas a través de las que evoluciona la persona y su resiliencia, y cada uno de ellos está dividido en triángulos que representan cada una de las manifestaciones de las resiliencias, que tienen su origen en el yo.

²⁷ “Resiliencia, la estimulación del niño para enfrentar desafíos”. PUERTA DE KLINKERT, Maria Piedad. Ed. Lumen. Buenos Aires 2002. p 24-26



• **Selección de pilares de resiliencia para la práctica educativa**

Revisamos a continuación los principales autores que han descrito las "resiliencias" o "pilares de resiliencia", señalando las coincidencias y seleccionando aquellos que consideramos más relevantes para la intervención educativa, por tratarse de conceptos que habitualmente se trabajan desde las intervenciones formales y no formales con infancia. Podemos ver en este cuadro la variedad de propuestas según la fuente consultada:

WOLIN & WOLIN	SUAREZ OJEDA	DANIEL RODRIGUEZ	MABEL MUNIST	R.LASCANO (Programa Yachay)
INTERACCIÓN/ RELACIÓN				
INICIATIVA	INICIATIVA	INICIATIVA	INICIATIVA	
CREATIVIDAD	CREATIVIDAD	CREATIVIDAD		CREATIVIDAD
HUMOR	HUMOR	HUMOR		HUMOR
MORALIDAD	MORALIDAD	MORALIDAD		
PERSPICACIA (INSIGHT)				
INDEPENDENCIA	INDEPENDENCIA	INDEPENDENCIA	AUTONOMÍA	AUTONOMÍA
	COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN		
	INTROSPECCIÓN	INTROSPECCIÓN		
	PERTENENCIA	PERTENENCIA		
	AUTOESTIMA			AUTOESTIMA
			CONFIANZA	
			LABORIOSIDAD	
			IDENTIDAD	IDENTIDAD CULTURAL
				ESPIRITUALIDAD

(Marcados en azul se resaltan aquellos que Grotberg incluye como fortalezas intrapsíquicas).



A continuación incluimos una revisión de las diversas definiciones que algunos autores han planteado con relación a los pilares de resiliencia anteriormente mencionados.

PILAR DE RESILIENCIA	DEFINICIÓN
interacción/relación	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para crear vínculos íntimos y fuertes con otras personas (Wolin)• La habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas para balancear la propia necesidad de simpatía, aptitud para brindarse a otros.²⁸ <p>En los niños, se expresa como una facilidad para conectarse, ser querido. En los adolescentes, se manifiesta en la habilidad para reclutar pares y de establecer redes sociales de apoyo. En los adultos, esta capacidad se manifiesta en la valoración hacia las relaciones interpersonales, la intimidad y los rituales.</p>
Iniciativa	<ul style="list-style-type: none">• Gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes. (Suárez)• Tendencia a exigirse a uno mismo y a ponerse a prueba en situaciones cada vez más exigentes.• Capacidad para la autorregulación y la responsabilidad personal, necesarias para lograr autonomía e independencia.• Impulso para lograr experiencia.• Se refiere a la capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos. <p>En los niños esto se refleja en las conductas de exploración y actividades constructivas. En la adolescencia, aparece la inclinación al estudio, práctica de deportes y actividades extraescolares como hobbies, trabajos voluntarios y capacidad de explorar y optar por ideales fuertes y coherentes. En los adultos, se habla de generatividad, que alude a la participación de proyectos comunitarios, sentimientos de autorrealización, capacidad de liderazgo y enfrentamiento de desafíos.</p>
Creatividad	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. (Wolin)• Corresponde a la capacidad de imponer orden, belleza y un propósito en las situaciones de dificultad o caos.• Capacidad de generar condiciones de vida aptas para los deseos y ambiciones personales, ‘crear’ las condiciones de satisfacción en el mundo• Es una cualidad del funcionamiento de la mente humana, es la capacidad de pensar sobre los propios pensamientos, esto abre un camino a una inusual capacidad de generar nuevos conceptos, hipótesis, apreciaciones de situación, posibilidades de acción, con lo que incrementa sustancialmente la capacidad de desenvolverse en el mundo. <p>Durante la niñez, esta capacidad se expresa en la creación de juegos que permitan revertir la soledad, el miedo, la rabia y la desesperanza. En la adolescencia, se refleja en el desarrollo de habilidades artísticas como escribir, pintar, bailar, producir artes. Los adultos creativos son aquellos capaces de componer, construir y reconstruir, forjar.</p>

²⁸ <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Resil6x9.pdf>



Humor	<ul style="list-style-type: none">• Encontrar lo cómico en la propia tragedia . Capacidad para ver lo absurdo en los problemas y dolores propios. (Wolin)• Alude a la capacidad de encontrar lo cómico en la tragedia. Se mezcla el absurdo y el horror en lo risible de esta combinación• Se refiere a la disposición del espíritu a la alegría, permite alejarse del foco de tensión, relativizar, positivizar, elaborar de un modo lúdico, encontrar lo cómico entre la tragedia.• La persona se observa a través de una conciencia crítica neutralizada, logra que el balance narcisista no adquiera siempre un carácter dramático o apocalíptico, recuerda la aceptación de la finitud de la existencia, acepta las limitaciones de sus poderes físicos, intelectuales y emocionales, lo que le permite mantener una actitud estable frente a la vida y los semejantes <p>En la niñez, se desarrolla a través del juego. En la adolescencia, se desarrolla por su capacidad de reír, de moldearse y de jugar. En el adulto, reconoce el aspecto divertido, alegre y lúdico.</p>
Moralidad	<ul style="list-style-type: none">• Abarca dos variables fundamentales: la capacidad de desearles a otros el mismo bien que se desea para uno mismo, y al mismo tiempo la de comprometerse con valores específicos. Es la actividad de una conciencia informada. Capacidad para darle sentido a la propia vida. (Wolin)• Actividad de una conciencia informada, es el deseo de una vida personal satisfactoria, amplia y con riqueza interior. Se refiere a la conciencia moral, a la capacidad de comprometerse con valores y de discriminar entre lo bueno y lo malo.• También se entiende como conciencia moral. <p>En los niños, esto se manifiesta en que son capaces de hacer juicios morales desde muy temprana edad, de discriminar entre lo bueno y lo malo. En la adolescencia, se caracteriza por el desarrollo de valores propios y establecer juicios en forma independiente de los padres. Además se desarrolla el sentido de la lealtad y la compasión. En la adultez, se manifiesta como la capacidad de servicio y de entrega hacia los demás.</p>
Independencia/ autonomía	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para fijar los propios límites en relación con un medio problemático, para mantener distancia física y emocional con respecto al problema, sin llegar a caer en el aislamiento.• Adecuado desarrollo del principio de realidad, que permite juzgar una situación externa prescindiendo de los deseos íntimos, que pueden llevar a distorsionar la verdadera situación. <p>En la niñez, esta capacidad se expresa manteniéndose alejado de las situaciones conflictivamente complejas o dudosas (positivas o negativas). En la adolescencia, la independencia se manifiesta en conductas como no involucrarse en situaciones conflictivas, en el sentido de no contar con elementos para decidir o resolver, o responder. En la adultez, esta capacidad se expresa en la aptitud para vivir en forma autónoma y de tomar decisiones por sí mismo.</p>
Comunicación	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de relacionarse, la habilidad para establecer lazos e intimidad con otras gentes para balancear la propia necesidad de afecto con la actitud para brindarse a otros. (Suárez)



Introspección/ Perspicacia (insight)	<ul style="list-style-type: none">• Es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una autorrespuesta honesta.(Suárez)• Capacidad para observar y observarse a uno mismo simultáneamente. Para hacerse preguntas difíciles y darse respuestas honestas. (Wolin)• Entendida como la capacidad de examinarse internamente, plantearse cuestiones difíciles (preguntas, conflictos, metas...) y darse respuestas honestas. <p>Durante la niñez, la introspección se manifestará como la capacidad de intuir que alguien o algo no está bien en su familia, los niños resilientes son capaces de contrarrestar la reflexión distorsionada de la familia, situar el problema donde corresponde, reduciendo la ansiedad y la culpa. Durante la adolescencia, la introspección corresponde a la capacidad de conocer, de saber lo que pasa a su alrededor y es fundamental para comprender las situaciones y adaptarse a ellas. En la adultez, la introspección se manifiesta como la sabiduría, la comprensión de sí mismo y de otras personas, con aceptación de las dificultades, sin culpar a los demás.</p>
Pertenencia	<ul style="list-style-type: none">• ser parte de un grupo afectivo
autoestima	<ul style="list-style-type: none">• sentimientos e ideas que la persona tiene de sí misma (V.Satir)• Autoevaluación o autoimagen de una persona
confianza	<ul style="list-style-type: none">• Rasgo que nos hace poder confiar en otros en relación a nuestra propia vida, necesidades y sentimientos (M.Munist)
laboriosidad	<ul style="list-style-type: none">• Productividad, obtener resultados de las acciones
identidad	<ul style="list-style-type: none">• Sentido coherente de “quien soy” que no cambia en forma significativa de un contexto a otro. (M. Munist)
Espiritualidad	<ul style="list-style-type: none">• Variable muy importante en el desarrollo de las personas que da sentido y fortaleza al quehacer cotidiano de cada uno y de todos como pueblo (R. Lascano)• La persona es un ser que busca significado: desde los filósofos pre-socráticos la pregunta por el sentido surge una y otra vez, y preocupa a toda persona en algún momento de la vida. Esta pregunta es especialmente acuciante durante la adolescencia, y uno de los temas que más motiva a los adolescentes es la búsqueda de trascendencia.

De estos pilares propuestos hemos seleccionado los ocho que a nuestro entender encajan en la definición de fortalezas intrapsíquicas expuesta anteriormente: MORALIDAD, INDEPENDENCIA, INICIATIVA, CREATIVIDAD, SENTIDO DEL HUMOR, CONFIANZA, ESPIRITUALIDAD E IDENTIDAD. Son conceptos que definen rasgos de la personalidad, y que **no** son evaluables como tales dada su complejidad y subjetividad. No obstante encontramos que todos ellos aparecen habitualmente de una manera o de otra en los objetivos planteados en las intervenciones educativas, por lo que su selección facilita la introducción de la promoción de la Resiliencia como algo coherente y complementario con el trabajo educativo de los centros.

A pesar de que algunos autores la consideren un pilar de resiliencia más, la AUTOESTIMA (definida ampliamente en el apartado anterior) se presenta la mayoría de las veces como el resultado de la suma de los pilares de resiliencia, y a su vez como soporte de los mismos. **Por tanto** como hipótesis, **cualquier intervención encaminada a fortalecer los pilares de la resiliencia tendrá como consecuencia una mejoría en la autoestima de la persona.**



- **Relación de la Autoestima y la Resiliencia**

Clemes y Bean en 1998 propusieron cuatro factores condicionantes para el desarrollo una adecuada autoestima:²⁹

Vinculación: Capacidad que se tiene de establecer vínculos importantes y que los demás reconocen como válidos.

Singularidad: Es la aceptación que se tiene de las cualidades o atributos que hacen especial o diferente a una persona, apoyado también por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por poseer esas virtudes.

Poder: Es la sensación que se produce cuando se sabe que se dispone de los medios, las oportunidades y las capacidades para modificar situaciones de la vida.

Pauta: Es la habilidad para establecer una escala de valores, objetivos, ideales y exigencias personales de una manera adecuada

Así, según estos autores, la ausencia o distorsión de cualquiera de estas condicionantes repercutirá en la manera en que el adulto se verá a sí mismo y a los demás:

La carencia de *pautas* en el individuo conllevará al desinterés, a la desadaptación, a actuar en forma irresponsable y en base a valores difusos.

La falta de *poder* instigará la dependencia, el sentimiento de inferioridad y la inseguridad. Las relaciones que el individuo buscará establecer tendrán una connotación de sumisión y/o arbitrariedad, pues querrá obtener el mayor control al mínimo esfuerzo.

El adulto que se vio limitado en su demanda de *singularidad*, presentará notorias inhibiciones en su contacto social, será poco flexible y exacerbado en su afán de perfeccionismo.

La escasa o nula *vinculación* se manifestará como una actitud de resentimiento, falta de generosidad, narcisismo y/o una marcada desconfianza hacia los demás. No obstante, estas condicionantes distan de transformarse en reglas.

Para ahondar en estos cuatro condicionantes³⁰, y paralelamente comprender la relación existente entre autoestima y resiliencia, observemos como en la explicación de cada uno de estos factores aparecen descritos los ocho pilares que hemos seleccionado en el anterior apartado como claves en la promoción de la resiliencia:

Vinculación

El vínculo afectivo con un adulto significativo es de gran relevancia. El niño necesita sentirse parte de algo (**pilar de la IDENTIDAD**), para él es necesario saber que hay alguien que se preocupa de él, que es necesario e importante para otro. La vinculación se relaciona también con sentir que tiene objetos significativos para él y que le pertenecen. Necesita ser escuchado, tomado en cuenta, que le permitan participar y dar

²⁹ “Cómo desarrollar la autoestima en niños”. CLEMES, Harris y Bean Reynold. Ed. Debate. España 1993

³⁰ www.gestiopolis.com



sus opiniones. El grado de vinculación va a estar en estrecha relación con la calidez, la apertura para aceptarlo y brindarle seguridad, la comprensión e incluso el **SENTIDO DEL HUMOR** que manifiesten las personas que lo rodean y que él considera importantes. La vinculación es necesaria a la vez con lugares y circunstancias que al niño le producen satisfacción.

Singularidad

Corresponde a la necesidad de saberse alguien particular y especial, aunque tenga muchas cosas parecidas a sus hermanos u otros amigos. La noción de singularidad implica también, espacio para que el niño se exprese a su manera, pero sin sobrepasar a los demás. La condición de singularidad también entraña el respeto que los demás le manifiestan y que será para él un parámetro de la seriedad con que lo consideran. Otra característica, que promueve la singularidad, se relaciona con el incentivo a la imaginación. El hecho de permitirle crear e inventar (**pilar de la CREATIVIDAD**) le sirve para reconocer lo distinto que puede ser su aporte, fomenta su flexibilidad y la valoración de sus propias habilidades.

Poder

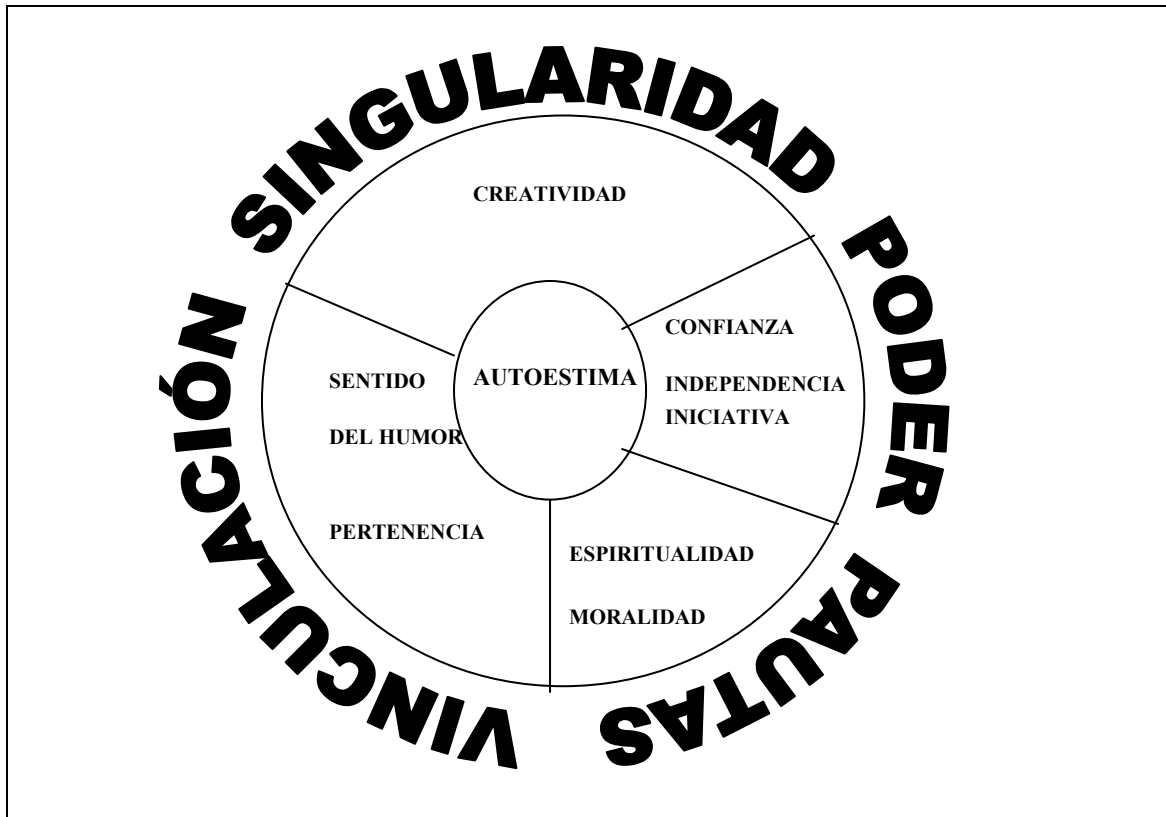
La sensación de poder implica que el niño cree que puede hacer lo que se planea y que en la mayoría de las veces obtendrá éxito. En las excepciones, es decir, cuando no logra lo que se propone, será de vital importancia que comprenda la verdadera razón de los impedimentos y cómo ellos se relacionan con sus futuros propósitos. Necesita disponer de medios básicos, sobre los cuales él está a cargo y poner en marcha nuevos proyectos (**pilar de la INICIATIVA**). El niño desarrolla una confianza (**Pilar de la CONFIANZA**) en sí mismo cuando se le permite decidir sobre cosas que están a su alcance y que él considera importantes. El poder se relaciona, también con saber controlarse ante determinadas circunstancias, como ante la frustración o el agobio (**Pilar de la INDEPENDENCIA**). Cuando aprende una nueva habilidad es necesario que se le de la oportunidad para practicar lo que ha aprendido. Permitirle que resuelva problemas a su medida.

Pautas

Las pautas se relacionan con el sentido que el niño le otorga a su existencia (**pilar de la ESPIRITUALIDAD**) y a lo que realiza. Requiere de modelos positivos, que cuando los imite obtenga resultados satisfactorios y alentadores, a través de los cuales aprenda a distinguir lo bueno de lo malo (**pilar de la MORALIDAD**). Los niños son como esponjas frente a quienes él considera importantes. La forma en que ellos -los modelos- actúan, lo que dicen y cómo lo dicen, dejará un sello indeleble en su retina. Los patrones éticos, los valores, los hábitos y las creencias se transmiten a través de las figuras de apego. Saber por qué ocurren los cambios, qué sentido tiene el trabajo y qué cosas se valoran a la hora de decidir, le permitirá desenvolverse con confianza, prediciendo que si actúa de determinada manera logrará lo que se propone. El orden y las reglas -dentro de límites razonables- son especialmente importantes para crear en el niño la sensación de pautas o guías, que le permitirán conducirse, organizar el tiempo, planificar y resolver problemas.



A modo de conclusión podemos esquematizar la relación entre estos cuatro factores condicionantes y los pilares de la resiliencia de la siguiente manera:





• **Factores del ambiente que favorecen un adecuado desarrollo de la autoestima desde resiliencia**

Es innegable el carácter limitado e insostenible en el tiempo de toda potenciación individual realizada, por ejemplo, en la etapa escolar si no se entrega a la comunidad oportunidades reales que permitan visualizar al menos la posibilidad de trabajar por construir vías de concreción de las capacidades y disposiciones. El talante conseguido debe ser continuamente alimentando por una visión de posibilidades (aún a costa de mayores esfuerzos y sacrificios que los necesarios en sectores más favorecidos). La persona vuelve cada vez a su mismo ambiente responsable en gran parte de su baja autoestima, pero es distinto si visualiza oportunidades, si su familia alimenta ese horizonte y si la sociedad adquiere el compromiso de entregarle dichas oportunidades.

Para poder desarrollar la autoestima en los niños y adolescentes, es necesario que los educadores sigan ciertos pasos, a los que llamaremos **“La escalera de autoestima”**³¹ siendo el primero el autoconocimiento y así sucesivamente

AUTOCONOCIMIENTO

“Cuando aprendemos a conocernos, en verdad vivimos” (R.Schuller)

El autoconocimiento es conocer las partes que componen el yo, cuáles son sus manifestaciones, necesidades y habilidades; los papeles que vive el individuo y a través de los cuales es; conocer por qué y cómo actúa y siente. Al conocer todos sus elementos, que desde luego no funcionan por separado sino que se entrelazan para apoyarse uno al otro, el individuo logrará tener una personalidad fuerte y unificada; si una de estas partes funciona de manera deficiente, las otras se verán afectadas y su personalidad será débil y dividida, con sentimientos de ineficiencia y desvaloración.

Autoconocimiento

AUTOCONCEPTO

“Dale a un hombre una autoimagen pobre y acabará siendo un siervo” (R Shuller)

El autoconcepto es una serie de creencias acerca de sí mismo, que se manifiestan en la conducta. Si alguien se cree torpe, actuará como tal.

Autoconcepto

AUTOEVALUACIÓN

“El sentirse devaluado o indeseable es, en la mayoría de los casos, la base de los problemas humanos.” (Carl Rogers).

La autoevaluación refleja la capacidad interna de evaluar las cosas como buenas si lo son para el individuo, le satisfacen, son interesantes, enriquecedoras, le hacen sentir bien, y le permiten

Autoevaluación

³¹ Autoestima, la clave del éxito personal. Dr. Mauro Rodríguez Estrada. Editorial El Manual Moderno. México

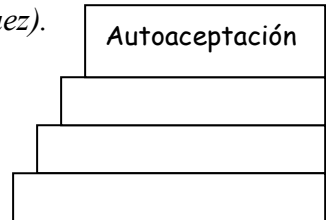


crecer y aprender; y considerarlas como malas si lo son para la persona, no le satisfacen, carecen de interés, le hacen daño y no le permiten crecer.

AUTOACEPTACIÓN

“La actitud del individuo hacia sí mismo y el aprecio de su propio valer, juegan un papel de primer orden en el proceso creador” (M. Rodríguez).

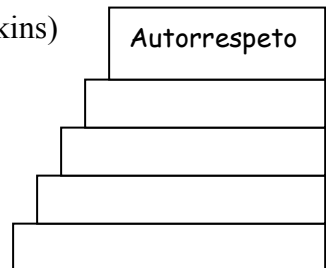
La autoaceptación es admitir y reconocer todas las partes de sí mismo como un hecho, como la forma de ser y sentir, ya que sólo a través de la aceptación se puede transformar lo que es susceptible de ello.



AUTORRESPECTO

“La autoestima es un silencioso respeto por sí mismo” (Dov Peretz Elkins)

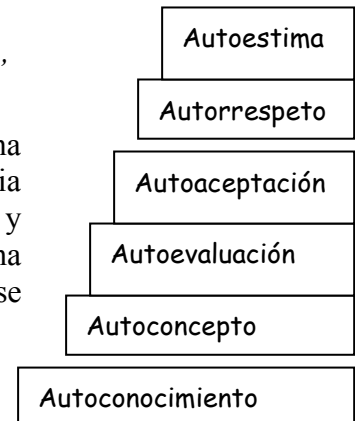
El autorrespeto es atender y satisfacer las propias necesidades y valores. Expresar y manejar en forma conveniente sentimientos y emociones, sin hacerse daño ni culparse. Buscar y valorar todo aquello que lo haga a uno sentirse orgulloso de sí mismo.



AUTOESTIMA

“Solo podemos amar cuando nos hemos amado a nosotros mismos”

La autoestima es la síntesis de todos los pasos anteriores. Si una persona se conoce y está conciente de sus cambios, crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades; y si se acepta y respeta, tendrá una autoestima equilibrada. Por el contrario si una persona no se conoce, tiene un concepto pobre de sí misma, no se acepta ni respeta, su autoestima se verá gravemente dañada.





- **Características de la preadolescencia desde las dimensiones holísticas:**

En la edad escolar, los niños y niñas entienden sus capacidades y cuánto las valora el grupo. Es la etapa crítica de la autoestima y de lo que son capaces de hacer. En otras palabras, se empiezan a poner a prueba. Aparecen los talentos y también los complejos de inferioridad. Ante las presiones, los niños con un temperamento fácil, buena autoestima, destrezas sociales, capaces de enfrentar los problemas y resolverlos, tienen más posibilidad de salir airoso. El sentido del humor, la creatividad, la habilidad para sacar conclusiones positivas acerca de los eventos negativos, entre otros recursos internos, contribuyen a que puedan ser más felices.

Haciendo un esfuerzo por organizarlas en base a las dimensiones holísticas explicadas con anterioridad, como características de esta etapa podemos señalar:

DIMENSION ESTÉTICA: Esta es la etapa del niño y niña “productor” y “creador”. Sus actividades se centran en aprender las habilidades de la vida diaria, especialmente las del trabajo escolar. Espera tener éxito en su aprendizaje y proyectar una imagen positiva y de triunfador. Si no logra éxito en las empresas comunes, se siente inferior y se vuelve extremadamente susceptible a sus limitaciones.

DIMENSIÓN CORPORAL: En esta edad, las niñas y niños aumentan bruscamente de estatura; esto les significa acostumbrarse a un nuevo tamaño y aprender a moverse dentro de los espacios de manera diferente. Aparece la torpeza en lugar de la destreza habitual.

DIMENSIÓN COGNITIVA: En esta edad, los niños y niñas se ponen curiosos. Sienten asombro ante lo que aprenden y les gusta dar y recibir explicaciones sobre las cosas y los acontecimientos. Tienen la necesidad de sentirse capaces y de obtener logros en la escuela, en la familia y con sus compañeros (as) y amigas(os) de la misma edad. Si esto no ocurre, se entristecen y se muestran inseguros. Es el momento de ingreso a la escuela, situación que los hace más independientes de sus padres, puesto que conocen y comparten con otras personas y con otras normas.

DIMENSIÓN EMOCIONAL: En esta edad, los niños y niñas son inquietos y cambiantes; pasan de pasivos y lentos a hiperactivos y ágiles. Se aburren con facilidad y pasan de la risa al llanto y al enojo. También, muestran una tendencia a sentirse postergados y a una permanente rivalidad con sus hermanos, hermanas y con sus amigos y amigas. La necesidad de afecto subsiste en esta etapa, aunque los choques y emociones de los púberes disfracen esa necesidad.

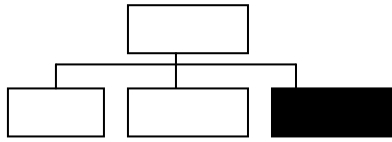
DIMENSIÓN ESPIRITUAL : En esta edad, son capaces de jugar de acuerdo a reglas establecidas y cuando éstas no se cumplen, son severos con los que no las respetan. A su vez, están capacitados para realizar trabajo colectivo y se integran al grupo. Aquí se ubica el inicio del desarrollo del pensamiento moral basado en la justicia: son capaces de opinar sobre lo injusto de alguna medida o de alguna situación que les afecta.

DIMENSIÓN SOCIAL: Se acentúa la necesidad de independizarse de la familia para relacionarse con sus pares. Cambian entre obedecer y rebelarse, entre ser protegidos y mantener distancia. Existe una necesidad de identificarse con personas del su mismo sexo que representa autoridad para ellos, líderes, papá o mamá, educadora o educador, etc. La imagen de sí mismos es más positiva, refuerzan permanentemente sus logros y evitan las descalificaciones. Desea tener amigos íntimos y ser objeto de la aceptación y



aprobación de sus pares. Desarrolla tareas individuales y colectivas, gradualmente los pares van cobrando una importancia cada vez mayor en su vida.

HABILIDADES ADQUIRIDAS ORIENTADAS A LA ACCIÓN



Es la adquisición de habilidades interpersonales o sociales, de resolución de conflictos. (“Yo Puedo”).

Los aspectos restantes formarían parte de aquellas habilidades y destrezas que son entrenables y que aparecen como manifestaciones de los pilares de resiliencia, por tanto observables y susceptibles de ser fortalecidas:

LABORIOSIDAD, PERTENENCIA, COMUNICACIÓN, PERSPICACIA, INTERACCIÓN, AUTOCONTROL, CONTROL DE IMPULSOS, SER QUERIBLE, EMPATÍA, CONTROL INTERNALIZADO, FLEXIBILIDAD, DECISIÓN ANTE LOS RIESGOS.

• **Definición y propuesta de habilidades para la acción como concreción de los pilares de resiliencia**

Como habilidades adquiridas orientadas a la acción enteremos pues aquellas habilidades y destrezas que son entrenables y que aparecen como manifestaciones de los pilares de resiliencia, siendo por tanto observables y susceptibles de ser fortalecidas.

En base a la selección de pilares de resiliencia explicada anteriormente, hemos extraído aquellas *manifestaciones* que consideramos más concretas para el trabajo educativo con infancia :

PILAR RESILIENCIA	HABILIDADES PARA LA ACCIÓN			
Sentido del humor	<i>Hacer reír a otras personas</i>	<i>Buscar lo positivo en las vivencias negativas</i>	<i>Reírse de sus limitaciones</i>	<i>Encontrar nuevas formas de mirar las cosas</i>
Confianza	<i>Pedir ayuda cuando la necesita</i>	<i>Expresar sentimientos</i>	<i>Establecer relaciones positivas</i>	<i>Habilidades para la comunicación verbal</i>
Iniciativa	<i>Proponer algo</i>	<i>Tomar decisiones</i>	<i>Probar cosas nuevas</i>	<i>Decisión ante los riesgos</i>
Moralidad	<i>Hacer algo por otros</i>	<i>Capacidad para empatizar</i>	<i>Conocer los valores universales</i>	<i>Colaborar con otros</i>
Independencia	<i>Control sobre elementos del ambiente</i>	<i>Respetar normas y límites</i>	<i>Responsabilizarse de algo</i>	<i>Hacer algo autónomamente</i>



Espiritualidad	<i>Verbalización sobre un futuro mejor</i>	<i>Metas a corto plazo</i>	<i>Creer en algo o alguien firmemente</i>	<i>Capacidad par descubrir la belleza de la naturaleza</i>
Identidad	<i>Autoimagen positiva</i>	<i>Sentido de pertenencia</i>	<i>Conocimiento de su cultura</i>	<i>Hacer una descripción de sí misma</i>
Creatividad	<i>Utilización de la imaginación</i>	<i>Dar soluciones alternativas</i>	<i>Crear algo nuevo distinto del modelo</i>	<i>Capacidad para concentrarse</i>

• **Verbalizaciones resilientes desde una concepción holista**

Siguiendo el paradigma holista vemos que con las cuatro verbalizaciones propuestas por Grothert atendemos a cuatro de las seis dimensiones de la persona:

YO SOY	DIMENSIÓN COGNITIVA
YO ESTOY	DIMENSIÓN ESTÉTICA
YO TENGO	DIMENSIÓN SOCIAL
YO PUEDO	DIMENSIÓN CORPORAL

Por tanto, entendiendo a la persona según lo expuesto, quedarían dos dimensiones sin su correspondiente verbalización : la dimensión emocional y la espiritual. Así pues, proponemos otras dos verbalizaciones que podrían relacionarse con estas dos dimensiones:

YO SIENTO	DIMENSIÓN EMOCIONAL
YO QUIERO	DIMENSIÓN ESPIRITUAL

El sentido de estas dos nuevas verbalizaciones sería el que sigue::

YO QUIERO:

- ser feliz y sentirme realizada
- encontrar un sentido a mi vida y elaborar un proyecto de vida significativo
- tener metas personales
- extender mi deseo de bienestar a toda la gente

YO SIENTO

- *respeto por mi misma y por las demás personas*
- *afecto y lo expreso*
- *alegría*
- *que soy capaz de hacer las cosas*



• **Clasificación de verbalizaciones en base a los pilares seleccionados.**

Recordar qué son las verbalizaciones y argumentar por qué vemos interesantes clasificarlas por pilares.

Continuando con Edith Grothberg, encontramos que la autora propuso un modelo mediante el cual es posible caracterizar a un niño o una niña resiliente: Estos niños para hacer frente a las adversidades, superarlas y salir de ellas fortalecidos o incluso transformados, toman factores de resiliencia de cuatro fuentes. En su lenguaje se expresan mediante las siguientes verbalizaciones: “yo tengo”, “yo soy”, “yo estoy”, “yo puedo”. Todas ellas reflejan la existencia de los diferentes pilares de resiliencia, y a su vez, la posesión de dichas verbalizaciones puede considerarse como una fuente generadora de resiliencia.

Después de esta revisión, hemos intentado organizar las verbalizaciones según los pilares de resiliencia identificados para este trabajo, añadiendo algunas otros mensajes que nos parecían interesantes, dejando algunos espacios libres que cada educador o educadora podrá ir completando de su propia experiencia, de la siguiente manera:

	IDENTIDAD	INDEPENDENCIA	CREATIVIDAD	CONFIANZA
Yo soy	-una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño -yo misma	-respetuosa de mí misma y de los demás -responsable de mi conducta de sus consecuencias	-capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan -Alguien con imaginación	
Yo tengo	-un nombre por el que me gusta que me llamen	-Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo -Personas que me estimulan a ser independiente -Límites a mi conducta	-capacidad para concentrarme	
Yo estoy	-rodeado de compañeros que me aprecian	-dispuesto a responsabilizarme de mis actos	-concentrada en crear algo	
Yo siento	-que pertenezco a este grupo	-respeto por mí misma y por las demás personas		-afecto y lo expreso
Yo puedo	-Hacer una descripción de mi misma	-Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo		-hablar sobre cosas que me asustan o me



		<p>peligroso o que no está bien</p> <p>-manejar mi conducta y mis impulsos</p>		<p>inquietan</p> <p>-Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito</p> <p>Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres</p>
Yo quiero	<p>-que me acepten como soy</p> <p>-conocer mi cultura</p>	<p>-Hacer las cosas por mi misma</p> <p>-respetar las normas</p>		
	HUMOR	INICIATIVA	ESPIRITUALIDAD	MORALIDAD
Yo soy	<p>-una persona chistosa</p> <p>-Risueña</p> <p>-una persona alegre, con sentido del humor</p> <p>-una persona optimista y esperanzada</p>	<p>-capaz de alcanzar las metas propuestas</p>	<p>-feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto</p>	<p>-una persona colaboradora y solidaria</p>
Yo tengo	<p>-habilidades para contar chistes</p> <p>-habilidades para teatralizar</p> <p>-habilidades histriónicas</p> <p>-rapidez mental</p> <p>-manejo de situaciones</p> <p>-capacidad para asociar situaciones cómicas</p>	<p>-generación de nuevas ideas</p>	<p>-fe en algo o en alguien</p>	



Yo estoy			-seguro de que todo saldrá bien	
Yo siento	-que soy capaz de hacer reír a los demás			
Yo puedo	-Reconocer lo imperfecto -jugar -sonreír -Reírme de mis desventuras- Buscar lo cómico en la tragedia-Ver lo positivo de las vivencias negativas-- reírme de mi misma, de mis limitaciones	-buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar		
Yo quiero				-que todas las personas sean felices



- **Técnicas relacionadas con las dimensiones holistas para fortalecer los pilares de resiliencia.**

Proponemos a continuación una serie de técnicas que hemos seleccionado tras un exhaustivo análisis de entre aquellas que pudieran guardar relación con las dimensiones de la persona y que se correspondieran con cada una de las verbalizaciones resilientes que hemos descrito anteriormente, de la manera que sigue:

VERBALIZACIONES RESILIENTES	DIMENSIÓN PERSONA	TÉCNICA
Yo soy	COGNITIVA	CUENTOS , HISTORIAS
Yo estoy	ESTÉTICA	CANTOS, BAILES, MÚSICA
Yo tengo	SOCIAL	ACERVO CULTURAL
Yo puedo	CORPORAL	PSICOMOTRICIDAD
Yo siento	EMOCIONAL	OBSERVACIÓN
Yo quiero	ESPIRITUAL	ACTIVIDADES COOPERATIVAS

Como ejemplificación, en el siguiente esquema incluimos una definición de la *técnica* seleccionada, la *dimensión* de la persona con la que guarda relación, el tipo de *verbalizaciones* correspondiente, propuestas generales de actividades que podrían ofrecerse y *otras técnicas* que guardan relación con la primera.

TÉCNICA	PROPUESTAS PARA DESARROLLARLA
<p>PSICOMOTRICIDAD: “Integración de las funciones motrices y psíquicas. Conjunto de técnicas que estimulan la coordinación de dichas funciones”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión corporal: todo aprendizaje se realiza en el cuerpo físico, la armonía mente-cuerpo es un elemento importante para definir la calidad del aprendizaje. Especialmente en los niños el movimiento corporal está ligado al buen aprendizaje. • Verbalización correspondiente: “Yo puedo” • Alternativas de actividad <ul style="list-style-type: none"> . expresión corporal . masajes . ejercicios de equilibrio . ejercicios de coordinación • Técnicas relacionadas <ul style="list-style-type: none"> . bioenergética



TÉCNICA	PROPUESTAS PARA DESARROLLARLA
<p>ACERVO CULTURAL: “Conjunto de bienes morales o culturales acumulados por tradición o herencia.”</p>	<ul style="list-style-type: none">• .Dimensión social: todo aprendizaje sucede en un contexto social, el contexto cultural es uno de los elementos que influyen en el aprendizaje significativo, el educando es un ser orientado a la comunidad y a la justicia social, pero la educación convencional provoca que pierda esta virtud. El aprendizaje esta relacionado con pautas culturales y el lenguaje• Verbalización correspondiente: “Yo tengo”• Alternativas de actividad<ul style="list-style-type: none">. rimas. pensamiento. noticias. chistes. indumentaria. alimentos y cocina. trabalenguas. refranes. adivinanzas. tradiciones. hechos históricos• técnicas relacionadas<ul style="list-style-type: none">. autoafirmaciones positivas: son frases relacionadas con cualidades o potencialidades de uno mismo, cuya repetición produce la interiorización de la misma

TÉCNICA	PROPUESTAS PARA DESARROLLARLA
<p>CUENTO O NARRACIÓN: “Narración breve de ficción”</p> <p>El cuento representa para el niño una vía de contacto con sus actividades interiores.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Dimensión cognitiva: se refiere a los procesos del pensamiento, a la capacidad de razonamiento lógico/matemático. Los aspectos intelectuales deben ser cultivados con amor y respeto para que el educando haga un uso responsable de ellos. La educación convencional se centra casi exclusivamente en esta dimensión porque considera que el aprendizaje es solo un hecho cognitivo, que son muy importantes pero solo son una parte del proceso global de aprendizaje.• Verbalización correspondiente: “yo soy”• Alternativas de actividad<ul style="list-style-type: none">. Historia



	<ul style="list-style-type: none"> . Cuento . Leyenda . Poesía . Anécdotas . Fábulas . comics <p>(Posibilidades: con dibujos, sin final, con varios , finales para elegir uno, contado, títeres, leído, película, escenificado, representado 9</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas relacionadas <ul style="list-style-type: none"> . role-playing (ensayo conductual): consiste en asumir un papel o una característica de otra persona, animal, objeto o de uno mismo en otro tiempo, y actuar conforme a ello. ³² . Modelaje: consiste en reproducir modelos donde se muestre un determinado comportamiento y su relación con el contexto.
--	---

TÉCNICA	PROPUESTAS PARA DESARROLLARLA
<p>MÚSICA/BAILE: “Melodía, ritmo y armonía, combinados. Sucesión de sonidos modulados para recrear el oído”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión estética: la práctica de la educación holista es más un arte que una tecnología, porque aprender es antes que nada un acto hermoso que llena de sentido a la existencia humana. Aquí el arte es estimulado, el despertar de la sensibilidad lleva al florecimiento de la bondad. El arte es la expresión de nuestra vida interior, es fundamental para una vida feliz. • Verbalización correspondiente: “yo estoy” • Alternativas de actividad <ul style="list-style-type: none"> . aprender un canto . inventarse una canción . cambiar la letra . baile . danza de grupo . inventar pasos . canciones con gestos . instrumentos . karaoke • Técnicas relacionadas <ul style="list-style-type: none"> . musicoterapia

³² HIDALGO, Carmen Gloria y Nureya Abarca. *Comunicación interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades sociales.* P 41



TÉCNICA	PROPUESTAS PARA DESARROLLARLA
<p>Actividad COOPERATIVA: “Obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin”</p>	<ul style="list-style-type: none">• Dimensión espiritual: La espiritualidad es fundamental porque no se puede llegar a ser un ser humano pleno con puro desarrollo cognitivo y procesos analíticos. La espiritualidad no debe confundirse con creencias religiosas. La espiritualidad es la vivencia total y directa del amor universal que establece un orden interno en nuestra conciencia, es un sentido de compasión, fraternidad y paz hacia todos los seres. Es amor incondicional. La espiritualidad es el corazón de la educación holista que lleva al educador a establecer una relación de amor con los educandos y a considerar al amor como la realidad educativa más importante.• Verbalización correspondiente: “Yo quiero”• Alternativas de actividad<ul style="list-style-type: none">. juegos grupales. juegos de mesa. juegos deportivos. deportes cooperativos. mural, collage. taller manual colectivo• Técnicas relacionadas<ul style="list-style-type: none">. Retroalimentación o feedback : Se refiere a toda aquella información que recibe del grupo acerca de su propio desempeño pudiendo hacer los cambios necesarios para un correcto desenvolvimiento.³³. Resolución de problemas: identificación de medios adaptativos o efectivos para enfrentar los problemas, individual o grupalmente. Incluye cinco pasos: 1) orientación del problema. 2) definición del problema y formulación. 3) generación de alternativas de solución. 4) toma de decisión. 5) implementación de la solución y verificación.

³³ RISO, W. Entrenamiento asertivo. Medellín, Ediciones Rayuela.



De esta manera, diseñar sesiones en las que se trabajen las seis técnicas propuestas perseguiría dos objetivos: por un lado ofrecer una intervención integral, que incluya de forma explícita las dimensiones de la persona y por otro permitir el fortalecimiento de las verbalizaciones resilientes. .

Por otra parte, cada pilar de resiliencia, como hemos visto, puede tener verbalizaciones correspondientes a cualquiera de los seis tipos mencionados (yo soy, yo estoy, yo puedo, yo siento, yo quiero). Por tanto, todas las técnicas se pueden orientar a fortalecer cualquiera de estos pilares, de tal forma que en cada sesión se pueda seleccionar un pilar de resiliencia a fortalecer desde esta visión holista..

PILAR DE RESILIENCIA	VERBALIZACIONES RESILIENTES	DIMENSIÓN PERSONA	TÉCNICA
Identidad Independencia Creatividad Confianza Humor Iniciativa Moralidad Espiritualidad	Yo soy	COGNITIVA	CUENTOS , HISTORIAS
	Yo estoy	ESTÉTICA	CANTOS, BAILES, MÚSICA
	Yo tengo	SOCIAL	ACERVO CULTURAL
	Yo puedo	CORPORAL	PSICOMOTRICIDAD
	Yo siento	EMOCIONAL	OBSERVACIÓN
	Yo quiero	ESPIRITUAL	ACTIVIDADES COOPERATIVAS



5. .CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL.

*“Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar”
(Antonio Machado)*

A modo de conclusión, proponemos las bases para la ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA METODOLÓGICO DE RESILIENCIA, que posibilite una adaptación práctica de los conceptos teóricos, y pueda convertirse en una herramienta útil en el fortalecimiento de la Resiliencia y por tanto, como hemos visto, de la Autoestima, a sabiendas de que serán necesarias investigaciones y revisiones posteriores para su validación.

PROGRAMA RUEDA

- ***Sobre el nombre del programa***

Una rueda es una máquina elemental en forma circular que puede girar sobre un eje. Esta imagen de la rueda resume gráficamente la idea de nuestra propuesta:



La disposición de los pilares nos indica que todos tienen igual importancia en el constructo de la resiliencia, y que en el centro de todos ellos se encuentra la autoestima como soporte de los mismos. El resto de radios nos muestran los otros pilares que nosotros no hemos seleccionado, y que no obstante también actúan en algunos momentos de la vida.



Esto refleja por tanto nuestra visión de la AUTOESTIMA como eje central de la rueda, como base de los PILARES DE RESILIENCIA, y a éstos como los rayos (o radios) que mantienen al eje en su lugar permitiendo el avance de la rueda a pesar de las dificultades del terreno. Por tanto necesita que su eje y sus rayos estén en buen estado para, por sinuosos que sean los caminos, continuar avanzando, adaptándose de forma exitosa a cualquier adversidad que surja a lo largo del trayecto.

Por otra parte, la estructura que rodea a los radios es la que permite el grado necesario de tensión para que todo esté en su sitio, correspondiéndose con el ambiente favorecedor de resiliencia, aquellos adultos significativos que proporcionan la seguridad y confianza necesarias para un adecuado desarrollo de la autoestima y de los factores de resiliencia.

Siguiendo con nuestra metáfora entendemos que cada persona recibe su rueda al inicio de la vida (puesto que creemos que potencialmente toda persona posee fortalezas internas), todas ellas únicas e irrepetibles, en parte por la estructura de sus radios (personalidad), en parte por el eje que sostiene a los mismos, y en parte por la estructura que rodea a la rueda, más o menos acolchada según el caso.

Así pues, entendemos la Resiliencia como:

“el viaje (proceso) que la rueda realiza por los vericuetos de la vida (adversidad) superándolos y saliendo fortalecida (adaptación positiva) para, nuevamente, continuar su camino”.

- ***Los destinatarios del programa***

Destinatarios directos:

Todas aquellas personas que realicen actividades con infancia, (potencialmente educadores y educadoras, voluntarias o remuneradas, del ámbito formal y no formal) porque hemos desarrollado este programa con el fin de alcanzar al mayor número de beneficiarios en la promoción de la Autoestima y la Resiliencia, debido a su potencial efecto multiplicador con otras personas.

Destinatarios indirectos:

Niños y niñas de cualquier condición, en situación de adversidad severa o como programa preventivo, dados los riesgos asociados a esta etapa del desarrollo humano.



- ***Finalidad del programa***

La implementación de un programa de estas características tendría como resultado la promoción de la Autoestima del niño, niña o adolescente a través del fortalecimiento de sus pilares de Resiliencia, desde una visión holista de la persona.

- ***Aplicación del programa:***

La aplicación del programa se llevaría a cabo mediante la elaboración y realización de un Taller de resiliencia que constara de un número de sesiones suficientes para trabajar todos los pilares de resiliencia propuestos, siendo recomendable que tenga un principio y un final en el tiempo para facilitar la revisión y adecuación de nuevas intervenciones. No obstante, puesto que la Resiliencia es un proceso, se podría implementar el taller nuevamente con el mismo grupo tantas veces como el educador o educadora considerara oportuno a lo largo del curso.

Características del Taller de resiliencia del programa Rueda: se propone que cada taller se componga como mínimo de nueve sesiones, una para cada pilar de resiliencia y una última sesión para evaluar las sesiones y concluir el taller con los niños y niñas.

Duración de las sesiones: Cada sesión tendría una duración máxima de una hora y media, y un mínimo de una hora.

Número de sesiones: El número recomendado es nueve, quedando a elección del educador o educadora aumentar el número de sesiones para trabajar algún pilar que considere de especial interés para el grupo seleccionado.

Frecuencia de las sesiones: lo recomendable sería realizar una sesión cada semana, con la posibilidad de intercalar las capacitaciones de los educadores o educadoras sobre el pilar seleccionado de forma que se apoye la preparación de la sesión y se favorezca la reflexión y el análisis. No obstante cada educador o educadora podría adaptarlo según sus necesidades.

- ***Herramientas del programa***

Se facilita una plantilla de análisis grupal (anexo 1), una plantilla de programación (anexo 2), y un ejemplo práctico de una sesión diseñada para un grupo de niños y niñas de 6-7 años que trabaja el pilar de Resiliencia del Humor (Anexo 3)



- **Fases del programa**

Para la propuesta de organización de los pasos se han tomado como referencia las fases del proceso de planificación utilizado habitualmente en distintos ámbitos educativos, integrando nuevos apartados en los que se describe cómo aplicar algunos de los conceptos descritos sobre resiliencia en la intervención educativa.

1. FASE DE ANÁLISIS

- 1.1. Definición de Protección y Riesgo a nivel grupal, atendiendo a las dimensiones y niveles holistas.
- 1.2. Elaboración de la hipótesis de adversidad
- 1.3. Establecer la Adaptación positiva esperada tras la intervención educativa
- 1.4. Esquematizar la “casita” del grupo y su accesibilidad para el educador o educadora
- 1.5. Organizar los pilares de resiliencia que se van a trabajar en el taller

2. FASE DE DISEÑO

- 2.1. Elección del pilar de resiliencia y documentación sobre el mismo
- 2.2. Selección de las habilidades para la acción que se van a potenciar en la sesión
- 2.3. Establecer la técnica que se va a utilizar con cada habilidad seleccionada
- 2.4. Definición del hilo conductor relacionado con el pilar de resiliencia (que hemos denominado “globalizante”).
- 2.5. Búsqueda y desarrollo de las actividades para cada una de las técnicas
- 2.6. Distribución de orden y tiempos de las técnicas
- 2.7. Seleccionar dos actitudes favorecedoras del educador o educadora para esa sesión
- 2.8. Elaborar el listado de recursos necesarios para la sesión
- 2.9. Descripción de la propuesta para hacer partícipe a la familia de esa sesión

3. FASE DE DESARROLLO

- 3.1. Verbalizaciones grupales e individuales
- 3.2. Recomendaciones para la práctica

4. FASE DE EVALUACIÓN

- 4.1. revisión de la sesión y recogida de valoraciones del educador o educadora
- 4.2. diseño de la gráfica grupal en base a las habilidades seleccionadas y su frecuencia de aparición.

Esta es una primera propuesta, que como decíamos deberá ser revisada y ampliada tras el análisis y supervisión en la práctica educativa, necesitando la comprobación empírica de los postulados anteriores mediante posteriores investigaciones.



LINEAS DE ACCIÓN PARA EL FUTURO

- Avanzar en la metodología propuesta metodológica, complementando las técnicas y ampliando los aportes teóricos (verbalizaciones, manifestaciones, actitudes...)
- Realizar investigaciones en la práctica que validen la aplicación de esta metodología y sus beneficios.
- Crear una guía práctica en base al Programa Rueda que facilite la aplicación del mismo a los educadores y educadoras
- Formar a educadores formales y no formales para la planificación de talleres de promoción de la Autoestima y la Resiliencia de acuerdo a las características de sus educandos.
- Avanzar en el desarrollo evolutivo de cada pilar de resiliencia para adaptar la aplicación a cada etapa de desarrollo.



5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

*“En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme...”
Miguel de Cervantes*

• LIBROS:

BUCAY, Jorge	<u>Cuentos para pensar.</u> Ed. RBA. Barcelona 2003
CASTANYER, Olga	<u>La asertividad: expresión de una sana Autoestima.</u> Ed. Desclée de Brouwer, S.A: Bilbao. 1996
CLEMES, Harris y Bean Reynold.	<u>Cómo desarrollar la autoestima en niños.</u> Ed. Debate. España 1993
FRANKL, Víctor E	<u>El hombre en busca de sentido.</u> Ed. Herder Barcelona. 1999
FUNDACIÓN BERNARD VAN LEER	<u>Resiliencia en programas de Desarrollo Infantil temprano. Estudio de revisión en cuatro programas de América Latina.</u> Fundación Bernard Van Leer. La Haya 2002
HENDERSON, Nan y Mike M. Milstein	<u>Resiliencia en la escuela.</u> Ed. Paidós. Argentina 2003
HIDALGO, Carmen Gloria y Nureya ABARCA.	<u>Comunicación interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades sociales.</u> Ediciones Universidad Católica de Chile. 1994
KOTLIARENCO, M. Angélica, Irma Cáceres y Marcelo Fontecilla	<u>Estado de Arte en Resiliencia.</u> Ceanim. Santiago de Chile 1997
KOTLIARENCO, M. Angélica, , Francisco MARDONER, Aldo MELILLO, Néstor SUAREZ OJEDA	<u>Actualizaciones en Resiliencia.</u> Ed. De la Universidad Nacional de Lanús. Buenos Aires. 2000
LAZARUS, A.A	<u>Behavior therapy and beyond.</u> New York: Mc Graw – Hill.
MANCIAUX, Michael (compilador)	<u>La resiliencia: resistir y rehacerse.</u> Ed. Gedisa. Barcelona. 2003
McMILLEN, Kim	<u>Cuando empecé a quererme.</u> Ed. Diagonal. Barcelona. 2001



MELILLO, Aldo, E. Néstor SUÁREZ OJEDA y Daniel RODRIGUEZ (compiladores)	<u>Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida.</u> Ed. Paidós. Buenos Aires 2004.
MUNIST, Mabel y colaboradores	<u>Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes.</u> Ceanim, Organización Panamericana de Salud. E.U.A. 1998
RISO, W.	<u>Entrenamiento asertivo.</u> Medellín. Ediciones Rayuela
PAPALIA, Diane y Sally WENDKOS	<u>Psicología.</u> Ed. McGraw Hill. México. 1990
PAPALIA, Diane y Sally WENDKOS	<u>Desarrollo humano.</u> Ed. McGraw Hill. México. 1994
PUERTA DE KLINKERT, Maria Piedad	<u>Resiliencia, la estimulación del niño para enfrentar desafíos.</u> Ed. Lumen. Buenos Aires 2002
RODRÍGUEZ Estrada, Mauro	<u>Autoestima, la clave del éxito personal.</u> Ed. Manual Moderno. México.
SUÁREZ OJEDA, Néstor, Mabel Munist y M. Angelica Klotiarencó	<u>Resiliencia: tendencias y perspectivas.</u> Universidad Nacional de Lanús. Argentina 2004
VANISTENDAEL, Stefan	<u>La felicidad es posible: despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos.</u> Ed Gedisa. Barcelona 2002.

• **ARTÍCULOS**

ACUTÓN, Hilda y colaboradores	<u>Avances en el estado del Arte en Resiliencia. Educación.</u> Ceanim. Chile. 2004
KOTLIARENCO, M. Angélica	<u>Resiliencia e intervención educativa y psicosocial.</u> M.A.K. Consultora S.A. 1997
ESPINO DE LARA, Ramiro	<u>Educación holista.</u> OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos 2002
INFANTE, Francisca	<u>La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente</u> Ed. M. Mayo, 2001



GROTBERG, Edith	<u>Promoviendo la resiliencia en los niños: reflexiones y estrategias</u> 1996
GROTBERG, Edith	<u>Nuevas tendencias en resiliencia</u> Perú 2000
MELILLO Aldo, Alicia CUESTAS, Mirta ESTAMATTI	<u>Algunos fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia</u> Ceanim

- **DICCIONARIOS CONSULTADOS**

Diccionario Inglés-Español. Ed. Salvat. Barcelona 1979

DICCIONARIO Ilustrado Lanino-Español, Español-Latin. Ed. Biblograf. Barcelona. 1983.

DICCIONARIO Enciclopédico abreviado. Ed. Espasa-Calpe. Madrid. 1957.

Diccionario Inglés-español. Ed. Salvat. Barcelona, 1979.

Biblioteca de Consulta Microsoft® Encarta® 2005. © 1993-2004 Microsoft Corporation.

- **PÁGINAS WEB CONSULTADAS:**

www.resiliencia.cl/
www.iacd.oas.org
www.paho.org/
www.gestiopolis.com



<i>valoración de actividades:</i>			
<i>Desarrollo de actividades:</i>			
<i>Valoración de actividades:</i>			
<i>Desarrollo de actividades:</i>			
<i>Valoración de actividades:</i>			
<i>Desarrollo de actividades:</i>			
<i>Valoración de actividades:</i>			
<i>Desarrollo de actividades:</i>			
<i>Valoración de actividades:</i>			
	CIERRE Y DESPEDIDA		



Anexo B

SESIÓN PRÁCTICA

PILAR DE RESILIENCIA : HUMOR			
EDAD RECOMENDADA: 6-7 años			
Nº de participantes recomendado: de 10 a 16		Educadores: 2	
TÍTULO DE LA ACTIVIDAD y fecha: "¿Dónde perdió Luna la risa?"			
ACTITUDES DEL EDUCADOR FAVORECEDORAS DE RESILIENCIA: 1. Mantener un ambiente distendido 2. Sonreír			
GLOBALIZANTE: El cuento de Luna y su Risa			
ESQUEMA DE LA TARDE:			
Duración	Actividad		
10'	Tarjetas de animales y buscar su pareja		
10'	Buscar el cuento y aprender la frase		
15'	Escenificación del cuento		
10'	Rueda de la risa, hacer reír con las plumas		
10'	Canción de "kikiki", cuatro grupos de coro		
10'	Trabalenguas de animales		
5'	Reparto de cuentitos y plumas		
	ACOGIDA	<i>Preguntar en el oído conforme entran a la sala ¿dónde está la risa de luna?</i>	
Duración	Técnica	Habilidades para la acción	Recursos necesarios
10'	PSICOMOTRICIDAD	<i>Hacer reír</i>	<i>Tarjetas con animales dibujados (uno por persona)</i>
<i>Desarrollo de actividades: se les reparte un papel a cada persona con un animal dibujado, de forma que haya dos papeles de cada animal³⁴. Lo miran, y sin enseñarlo, a una señal todo el mundo empieza a imitar con gestos y sonidos a su animal, yendo por la sala hasta que encuentren al compañero o compañera que tenga su mismo animal. Entonces se sientan y esperan a que los demás se encuentren, mientras hacen los gestos y sonidos de su animal.</i>			
valoración de actividades:			
10'	OBSERVACIÓN	<i>Reírse de sus limitaciones</i>	Cuentos en los que salgan los animales del juego anterior
<i>Desarrollo de actividades: se reparten los libros en los que salen sus animales por toda la sala. Junto con su pareja (la que tiene su mismo animal) buscarán el cuento cuyo protagonista principal sea el animal que les tocó³⁵. Para ello deben observar todos los cuentos. Cuando lo encuentran, se quedan allí, y hojean el cuento. Dentro del libro habrá una frasecita corta³⁶ que tendrán que leer juntos y memorizar, los dos, relacionada con el cuento de Luna.</i>			
valoración de actividades:			

³⁴ Los animales del cuento se pueden modificar, ampliar o reducir según sea necesario

³⁵ Hay muchos cuentos cuyos protagonistas son animales. De entre los clásicos: el gato con botas, Caperucita y el Lobo, la Cabra Montesina, el Patito Feo, ...

³⁶ las frases se remarcan en negrita más adelante en el cuento completo (Anexo 1)



10'	CUENTO	Reirse de sus limitaciones	Cuento, Dibujo de la luna y dibujo de la niña Luna
<p>Desarrollo de actividades: Se sientan donde encontraron su libro de cuento. El educador o educadora en el medio de la sala hará el papel del niño protagonista. Otro hará de narrador o narradora. Les explica que vamos a contar entre todos y todas la historia de la Risa de Luna, porque cada pareja tenemos una frase del cuento. Solo tienen que estar atentos a cuando el que hace de niño nombra su animal, y en ese momento decirla, acompañándola de los gestos y sonidos pertinentes. Mientras el narrador va leyendo, el que hace de niño se va acercando a los animales y les hace una pregunta a los animales correspondientes. En ese momento, se levantan los dos que tienen ese animal para decir a coro la frase.</p>			
<p>Valoración de actividades:</p>			
10'	ACTIVIDAD COOPERATIVA	Hacer reir	Plumas Sillas, la 1/2 que participant.
<p>Desarrollo de actividades: cada pareja coge una silla y se hace un círculo con todas ellas. Uno de los dos se sienta. Al otro se le da una pluma, para que intente encontrar la sonrisa de su compañero o compañera. A una señal (de lechuza) giran todos hacia un lado (ensayar antes) y siguen los de fuera del círculo (de pie) haciendo cosquillas a la persona que llegue a su silla.. Después cambian y los que estuvieron de pie se sientan</p>			
<p>Valoración de actividades:</p>			
10'	CANTO ³⁷	Reirse de si mismo	Letra de la canción
<p>Desarrollo de actividades: se hacen cuatro grupos, unos son los gallos (ki ki ki), otros las gallinas (cococo) otros los pavos (guru guru guru) y otros los patos (cua cua). El educador o educadora va cantando las estrofas relacionadas con el cuento, y el coro va entrando cuando les toca, según el estribillo de la canción.</p>			
<p>Valoración de actividades:</p>			
10'	ACERVO CULTURAL	Reirse de si mismo	
<p>Desarrollo de actividades:</p>			
<p>Valoración de actividades: Aprenderemos algún trabalenguas relacionado con animales (por ejemplo 1 titgre, 2 tigres...) Por orden, y con solo un intento por persona, salen al medio y prueban a decirlo, previa explicación y ensayo juntos. Se les explica que es otra forma de hacer reir y reirse además de la pluma.</p>			
5'	CIERRE Y DESPEDIDA	A partir de ahora, si vemos que alguien ha perdido la risa, ya sabemos como ayudarle. Les damos una pluma y el cuentito para que lo recuerden.	

TÉCNICAS: OBSERVACIÓN, NARRACIÓN O CUENTO, MÚSICA O BAILE, ACTIVIDAD COOPERATIVA, PSICOMOTRICIDAD, ACERVO CULTURAL

³⁷ El canto en el Anexo 2. Se ha modificado la letra de una canción infantil popular



(Anexo 1) **¿DÓNDE PERDIÓ LUNA LA RISA?**³⁸

Su hermano le pidió:

“Échame una sonrisa”.

Pero la niña no sonreía. El niño pensó y pensó, pero no consiguió dar con la risa de Luna. Y dijo:

“Luna, yo buscaré tu risa”.

Se puso el abrigo y se fue en busca de la risa de Luna.

¿Estaría en la barriga de la CABRA?

¡ No, nosotras no nos la comimos!

¿Sobre el pico de las patas?

¡ No, y no nos des la lata!

¿Entre los huevos de las gallinas?

No, ¡ no puede ser tan chiquitilla!

Por el camino se encontró a los gatos de los vecinos y les preguntó:

¿Habéis visto por alguna parte la risa de Luna?

Y maullaron los misinos:

No la vimos, pregúntale a las vacas lecheras

Se acercó a la orilla del río y le preguntó a las vacas:

¿Habéis visto por alguna parte la risa de Luna?

Las vacas mugieron:

No, no vimos ninguna risa, pregúntale a las ranas, que algo sabrán.

Las ranas, metidas en su charca, croaron:

No sabemos dónde esa risa está, quizá los lobos te puedan informar.

Así que subió hasta la cueva de los lobos, y les preguntó:

¿Habéis visto por alguna parte la risa de Luna?

Los lobos aullaron:

No, nosotros no, habla con la lechuza que todo lo ve.

Ya era noche cerrada y los animales del bosque dormían en sus madrigueras (*todos hacen que duermen*)

Sólo la lechuza vigilaba los sueños desde la rama de un roble (*se saca el dibujo de la lechuza*).

“Con la ayuda de una pluma, darás con la risa de Luna”

ululó la lechuza.

Y entre cosquillas de pluma, apareció la risa de Luna.

Primero una risita,

Después una risotada

Finalmente : ¡una inmensa carcajada!

Mientras en lo alto del cielo, una luna barriguda se moría de risa con las cosquillas que la lechuza le hacía.

Y para no daros envidia, y como el cuento se ha acabado, jugaremos con las plumas que la lechuza nos ha prestado.

³⁸ Adaptación del cuento “Dónde perdió Luna la risa”, de Miriam Sánchez y Federico Fernández . Editorial Kalandraka. Pontevedra 2001.



(Anexo 2)

CANCIÓN DEL KIKIKI

**KI KI KI,
CO CO CO,
GURU, GURU, GURU
CUA CUA (bis)** } **estribillo**

Luna ha perdido su risa,
KIRI KIRI KIKI
ya no le hace nada gracia,
CORO CORO CO CÓ
Su hermano salió de casa
GURU GURU GURÚ
para encontrarla deprisa.
CUA CUA CUA CUA CUA CUÁ

(estribillo)

Y le pregunta a la vaca
KIRI KIRI KIKÍ
al pato, al gato y gallinas,
CORO, CORO CO CÓ
También al lobo y la cabra
GURU GURU GURÚ
a su mamá y ranitas
CUA CUA CUA CUA CUA CUÁ

(estribillo)

Cuando era noche cerrada
KIRI KIRI KIKI
los animales dormían
CORO CORO CO CÓ
Y la lechuza cantaba
GURU GURU GURÚ
¡sabe cómo hacer cosquillas!
CUA CUA CUA CUA CUA CUÁ

(estribillo)



Anexo C: Listado de actitudes favorecedoras de Resiliencia según pilares

<p>Pilar de resiliencia: HUMOR</p> <ul style="list-style-type: none">◆ Capacidad de reír, de adaptarse◆ Alegría◆ No censurar la risa◆ Sonreír◆ Contar anécdotas graciosas◆ Recordar momentos alegres y divertidos◆ Mantener un clima distendido◆ Controlar las ironías◆ Promover el optimismo sobre los resultados esperados	<p>Pilar de resiliencia: CONFIANZA</p> <ul style="list-style-type: none">◆ Estímulo y apoyo◆ Comunicación no verbal, contacto◆ Brindar cariño incondicionalmente y expresarlo de forma apropiada a la edad.◆ Usar límites y comportamientos tranquilizadores◆ Proveer confort, cubrir las necesidades◆ Ser una compañía eficaz◆ Ser guía y modelo◆ Explicar claramente las normas y expectativas◆ Elogiar los logros y comportamientos deseables◆ Alentar la comunicación de hechos, expectativas, sentimientos y problemas.
<p>Pilar de resiliencia: MORALIDAD</p> <ul style="list-style-type: none">◆ Desarrollar comportamientos consecuentes que transmitan valores y normas◆ Ponerse en el lugar del otro para comprender sus puntos de vista◆ Utilizar comportamientos tranquilizadores y observaciones verbales para ayudar a la persona.	<p>Pilar de resiliencia: INICIATIVA</p> <ul style="list-style-type: none">◆ Escuchar las propuestas◆ Incentivar la toma de decisiones◆ Impulsa el desarrollo de las actividades propuestas por ellos◆ Ofrece diversas opciones de participación◆ Proponer el uso de materiales que ofrecen nuevos desafíos
<p>Pilar de resiliencia: INDEPENDENCIA</p> <ul style="list-style-type: none">◆ Equilibrar el desarrollo de la autonomía◆ Comunicar y negociar su creciente independencia◆ Instarlo a que acepte la responsabilidad de sus comportamientos◆ Ofrecer oportunidades para que se responsabilice de algo	<p>Pilar de resiliencia: IDENTIDAD</p> <ul style="list-style-type: none">◆ Aceptación incondicional, tal como es◆ No prejuzgar ni juzgar◆ Potenciar la identidad cultural◆ Establecer una relación persona a persona◆ Tener en cuenta las necesidades, dificultades y expectativas de cada persona
<p>Pilar de resiliencia: ESPIRITUALIDAD</p> <p>Transmitir el sentimiento de un futuro mejor Hacer preguntas sobre el sentido de vida. Posibilitar el contacto con la naturaleza</p>	<p>Pilar de resiliencia: CREATIVIDAD</p> <ul style="list-style-type: none">◆ Valorar sus creaciones◆ No ofrecer un modelo cerrado◆ Proveer de oportunidades de practicar enfrentamiento con problemas y adversidad a través de fantasías manejables◆ Posibilitar la búsqueda de soluciones nuevas a los problemas.◆ Motiva las actividades que inventan los niños y niñas



Anexo D: Verbalizaciones resilientes clasificadas por pilares

	IDENTIDAD	INDEPENDENCIA	CREATIVIDAD	CONFIANZA
Yo soy	-una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño -yo misma	-respetuosa de mí misma y de los demás -responsable de mi conducta de sus consecuencias	-capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan -Alguien con imaginación	
Yo tengo	-un nombre por el que me gusta que me llamen	-Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo - Personas que me estimulan a ser independiente - Límites a mi conducta	-capacidad para concentrarme	
Yo estoy	-rodeado de compañeros que me aprecian	-dispuesto a responsabilizarme de mis actos	-concentrada en crear algo	
Yo siento	-que pertenezco a este grupo	-respeto por mí misma y por las demás personas		-afecto y lo expreso
Yo puedo	-Hacer una descripción de mi misma	-Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien -manejar mi conducta y mis impulsos		-hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan -Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres
Yo quiero	-que me acepten como soy -conocer mi cultura	-Hacer las cosas por mi misma -respetar las normas		



	HUMOR	INICIATIVA	ESPIRITUALIDAD	MORALIDAD
Yo soy	-una persona chistosa -Risueña -una persona alegre, con sentido del humor -una persona optimista y esperanzada	-capaz de alcanzar las metas propuestas	-feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto	-una persona colaboradora y solidaria
Yo tengo	-habilidades para contar chistes -habilidades para teatralizar -habilidades histriónicas -rapidez mental -manejo de situaciones -capacidad para asociar situaciones cómicas	-generación de nuevas ideas	-fe en algo o en alguien	
Yo estoy			-seguro de que todo saldrá bien	
Yo siento	-que soy capaz de hacer reír a los demás			
Yo puedo	-Reconocer lo imperfecto -jugar -sonreír -Reírme de mis desventuras- -Buscar lo cómico en la tragedia- -Ver lo positivo de las vivencias negativas--reírme de mi misma, de mis limitaciones	-buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar		
Yo quiero				-que todas las personas sean felices



Anexo E:

Manifestaciones de los pilares de resiliencia

PILAR RESILIENCIA	HABILIDADES PARA LA ACCIÓN			
Sentido del humor	<i>Hacer reír a otras personas</i>	<i>Buscar lo positivo en las vivencias negativas</i>	<i>Reírse de sus limitaciones</i>	<i>Encontrar nuevas formas de mirar las cosas</i>
Confianza	<i>Pedir ayuda cuando la necesita</i>	<i>Expresar sentimientos</i>	<i>Establecer relaciones positivas</i>	<i>Habilidades para la comunicación verbal</i>
Iniciativa	<i>Proponer algo</i>	<i>Tomar decisiones</i>	<i>Probar cosas nuevas</i>	<i>Decisión ante los riesgos</i>
Moralidad	<i>Hacer algo por otros</i>	<i>Capacidad para empatizar</i>	<i>Conocer los valores universales</i>	<i>Colaborar con otros</i>
Independencia	<i>Control sobre elementos del ambiente</i>	<i>Respetar normas y límites</i>	<i>Responsabilizarse de algo</i>	<i>Hacer algo autónomamente</i>
Espiritualidad	<i>Verbalización sobre un futuro mejor</i>	<i>Metas a corto plazo</i>	<i>Creer en algo o alguien firmemente</i>	<i>Capacidad para descubrir la belleza de la naturaleza</i>
Identidad	<i>Autoimagen positiva</i>	<i>Sentido de pertenencia</i>	<i>Conocimiento de su cultura</i>	<i>Hacer una descripción de sí misma</i>
Creatividad	<i>Utilización de la imaginación</i>	<i>Dar soluciones alternativas</i>	<i>Crear algo nuevo distinto del modelo</i>	<i>Capacidad para concentrarse</i>