

LA CONSTRUCCIÓN ESCOLAR DE RESILIENCIA.

Su relación con la concepción de enseñanza-aprendizaje de los docentes.

Autora: Tania L. Garbellotto

Licenciatura en Educación.

Matrícula: VEDU00293

Año 2013

RESUMEN

La resiliencia es la capacidad que tienen las personas de sobreponerse a las adversidades y salir fortalecidas de ellas. Si bien la posibilidad de resilir es una característica natural del ser humano, existen factores que permiten desarrollarla y que pueden ser construídos y enseñados socialmente. Estos factores se agrupan en dos categorías: los mitigadores de riesgo y los constructores de resiliencia.

En este proceso de enseñanza y aprendizaje la escuela y la familia son los ámbitos primordiales de desarrollo de la resiliencia. Dentro de la escuela los docentes son primeros agentes enseñantes de este tipo de habilidades. Ellos actúan como modelos alternativos de resiliencia frente a los niños. La capacidad de resilir de maestros está directamente relacionada con la presencia natural en su persona de los factores constructores de resiliencia, y el crecimiento y desarrollo de estos factores se relaciona directamente con la concepción de enseñanza-aprendizaje que sustenta el accionar de cada docente.

El presente trabajo tiene como objetivo constatar a través de entrevistas, la presencia o ausencia de estos factores constructores en las docentes de la Escuela Manuel Belgrano, de la localidad de Arroyito, y su relación con la concepción de enseñanza-aprendizaje desde la que ejercen su profesión. Se consideraron al respecto dos posturas teóricas: el conductismo y el constructivismo, siendo esta última consecuente con las bases teóricas de la resiliencia. Se trabajó con un total de nueve entrevistadas, considerándose estas como la población total, ya que son todas las docentes titulares con que cuenta la institución.

Se trata de un PIA (proyecto de investigación aplicada) exploratorio cualitativo, ya que se lo considera una primera aproximación al estudio de la resiliencia en esta escuela y sus

resultados se limitan a este establecimiento educativo y al cuerpo docente actual, pudiendo en investigaciones ulteriores ahondar en la construcción y enseñanza de la resiliencia escolar.

Palabras claves.resiliencia-docentes-factores constructores-conductismo-constructivismo-escuela.

Title: Building Resilience in Schools: Relation to the Teachers' Views on Teaching and Learning.

Abstract:

Resilience is the capacity of individuals to cope with adversity and to be strengthened by it. Whereas the possibility of being resilient is a natural human trait, certain factors permit its development, and may be fostered and taught at the social level. These factors fall into two categories: risk mitigation and resilience building.

In this process of teaching and learning, school and family constitute the essential context for the development of resilience. In the school, teachers are the primary educational agents for this type of ability. They act as alternative models of resilience for the children. Their capacity to be resilient is directly linked to the natural presence of resilience-building factors in themselves, and the development of those factors is directly linked to the views on teaching and learning that form the basis of their actions.

This work aims to determine, through interviews, the presence or absence of those building factors among the teachers of the Manuel Belgrano School in the city of Arroyito, and their relation to the views on teaching and learning on the basis of which the teachers build their practice. Two theoretical positions will be taken into account, behaviorism and constructivism, of which the latter is consistent with the theoretical foundations of resilience. A total of nine participants were interviewed; these are all the tenured teachers in the institution and will be regarded as the total population.

This is an exploratory qualitative project of applied research, as it represents an initial approach towards the study of resilience in the school and its results are limited to this particular school and the current teaching staff. Further research may delve deeper into the building and teaching of resilience in the school.

Key words: resilience, teachers, building factors, behaviorism, constructivism, school

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	página 8
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	página 10
Antecedentes y planteamiento del problema.....	página 10
Objetivos.....	página 13
Justificación.....	página 14
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	página 16
Concepto de resiliencia.....	página 16
Origen del concepto de resiliencia.....	página 18
La resiliencia en la escuela.....	página 20
Evolución del concepto de resiliencia escolar.....	página 22
Áreas de desarrollo de resiliencia en los niños.....	página 24
Las fuentes interactivas de la resiliencia.....	página 31
Factores o pasos constructores de resiliencia en la escuela.....	página 34
Aplicación de los pasos para construir la resiliencia en la escuela.....	página 37
Concepciones de enseñanza-aprendizaje.....	página 40
Conductismo.....	página 42

Constructivismo.....	página 46
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA.....	página 50
Entrevista.....	página 53
CAPITULO 4: ANÁLISIS DE DATOS.....	página 55
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.....	página 73
ANEXO.....	página 78
BIBLIOGRAFÍA.....	página 106

INTRODUCCIÓN

En todas las aulas existen niños que han atravesado o atraviesan circunstancias desfavorables, de difícil resolución y sin embargo con el transcurrir del tiempo salen airoso de esas adversidades. Esa capacidad de construir sobre la adversidad una visión nueva de la situación, superarla y salir fortalecido es lo que se define como resiliencia.

La capacidad de resilir es natural del ser humano, no obstante existen factores que permiten desarrollarla y que pueden ser construidos socialmente, esto es lo que los hace plausibles de ser enseñados.

Los ámbitos por excelencia donde se enseña y aprende a construir resiliencia son la familia y la escuela. Es así que los docentes cobran relevancia en su papel de agentes enseñantes y constructores de resiliencia. La capacidad de enseñar a resilir está directamente ligada y sostenida por la capacidad natural que tiene la persona de resilir.

En la ciudad de Arroyito , donde se desarrolla el presente trabajo, no existen investigaciones sobre la resiliencia, es por eso que el primer paso para profundizar en el tema debe ser observar la presencia o ausencia de factores constructores de resiliencia en la persona de los docentes. Ya que si el docente cuenta con estos factores existe también la posibilidad de que pueda enseñarlos y transmitirlos aún cuando no sepa que lo está haciendo.

Los factores constructores de resiliencia que se consideran en este trabajo son los propuestos por Henderson y Milstein(2003): enriquecimiento de los vínculos personales, límites claros y firmes, enseñanza de habilidades para la vida, afecto y apoyo, expectativas elevadas y oportunidades de participación significativas.

La presencia de estos factores en los docentes es un indicador de su potencial para enseñar estas habilidades a los niños.

La posibilidad de un niño de aprender este tipo de habilidades en la escuela es una potencial garantía de éxito en su trayectoria escolar y una absoluta garantía de aprendizaje de valores fundamentales para la vida.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Antecedentes y problema de investigación

La capacidad de las personas de superar las adversidades y salir fortalecidos de ellas puede pensarse como una serie de factores deseables de desarrollar, o como un proceso que pone en juego a la totalidad de la persona y su entorno más cercano.

La escuela es un órgano privilegiado para la construcción de resiliencia, ya que en ella se desarrollan no solo procesos de aprendizaje, sino procesos más complejos de socialización y desarrollo subjetivo. Para generar sujetos capaces de desenvolverse en su mundo con respuestas saludables es necesario construir resiliencia. Y en esta construcción, los docentes son agentes privilegiados, que pueden officiar como tutores y guías de la resiliencia de sus alumnos.

Respecto al desarrollo teórico de la resiliencia, cabe mencionar que las investigaciones al respecto comienzan en la década de 1980, con los trabajos del psiquiatra inglés Michel Rutter, quien en 1985 utiliza por primera vez el término, tomándolo del ámbito de la metalúrgica. A partir de allí a nivel internacional, en Europa y América del Norte, se han destacado Milstein y Henderson, quienes llevan el enfoque de la resiliencia a la esfera escolar, Richardson, quien define la resiliencia como un proceso, Radke-Yarrow y Sherman, identificando los factores de resiliencia, Wollins y Wollins, y Cyrulnik, entre otros.

En América Latina, los desarrollos conceptuales de resiliencia, han puesto el acento en la resiliencia basada en la comunidad por sobre la resiliencia individual.

En América del Sur, el campo de investigación de resiliencia es más reciente, se destaca Argentina, con la Ley 1441 del Programa Porteño de Promoción de la Resiliencia sancionada en el año 2004 por la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, que define a la resiliencia como “la

capacidad del ser humano que permite al individuo, grupo o comunidad sobreponerse de los efectos de condiciones psicosociales desfavorables y mantener su capacidad de crecimiento e inclusión social de la manera más favorable para sí mismos, para promover su propia felicidad y bienestar aún bajo las condiciones adversas mencionadas”.

Dado lo que se mencionaba anteriormente respecto a lo reciente del desarrollo teórico de la resiliencia, y sumado esto a que la presente investigación se desarrolla en el marco de una ciudad con escasas, casi nulas propuestas de formación y capacitación docente, en las escuelas de la zona se desconoce los alcances del desarrollo de la construcción escolar de resiliencia. No obstante, más allá de las denominaciones teóricas, las personas son naturalmente resilientes en algunos momentos de su vida. Esta capacidad de resilir, entonces es plausible de ser inconscientemente enseñada y aprendida, y se relaciona directamente con las concepciones epistemológicas y psicológicas y sociales que sustentan el accionar cotidiano de cada docente.

Es sabido que existen diferentes paradigmas teóricos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desde los que desarrolla su labor cada maestro, en el presente trabajo tomaremos dos con marcadas diferencias: el conductismo y el constructivismo; ya que son las concepciones más arraigadas en la comunidad docente.

Así, partiendo del concepto de resiliencia, se observaran los factores que propician su construcción en la escuela y la relación que guardan con la concepción de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la escuela primaria Manuel Belgrano de la localidad de Arroyito, Provincia de Córdoba.

Considerando lo anteriormente expuesto se plantea el siguiente problema de investigación:

¿Cuáles son los factores protectores y de resiliencia que se utilizan para construir resiliencia en la escuela y cuál es su relación con la teoría de enseñanza –aprendizaje desde la que trabajan los docentes en la escuela Manuel Belgrano de la ciudad de Arroyito?

Objetivos

Objetivo General

*Identificar factores que posibiliten la construcción de resiliencia en la escuela y su relación con la concepción de enseñanza-aprendizaje que subyace a la práctica docente

Objetivos específicos

*Identificar la presencia de factores protectores de soporte externo para los niños, brindados por el docente.

*Identificar el paradigma, conductista o constructivista, que sustenta el accionar de cada docente.

*Identificar relaciones entre los pasos constructores de resiliencia en la escuela y la concepción de enseñanza-aprendizaje de los docentes.

Justificación

Hablar de resiliencia y desarrollarla, implica posicionarse desde una perspectiva teórica y epistemológica que considere la importancia del sujeto como protagonista de su desarrollo psicosocial. En educación es fundamental construir resiliencia, si se desea lograr estos sujetos protagonistas, no solo de su propio aprendizaje, sino de su vida, personas autónomas, creativas, plenas, que más allá de las condiciones en las que vivan puedan desarrollarse saludablemente. La resiliencia no solo es una característica natural de los niños, sino que puede y debe ser enseñada, de allí la importancia de docentes resilientes y que ayuden a construir resiliencia en sus alumnos.

La mayoría de los autores que se dedican a la investigación de la resiliencia en la escuela (Henderson, Milstein, Llobet, Melillo, Suárez, Grennon, Brooks) coinciden en la descripción de seis factores o pasos constructores de resiliencia, propuestos por Milstein y Henderson; los tres primeros aluden a mitigar los riesgos y son los siguientes: enriquecimiento de los vínculos, fijación de límites claros y firmes y enseñanza de habilidades para la vida. Los siguientes tres factores se refieren propiamente a la construcción de resiliencia, y son: la posibilidad de brindar afecto y apoyo, el establecimiento y transmisión de expectativas elevadas y la posibilidad de brindar oportunidades de participación significativa.

Estos factores pueden aparecer en las aulas aún sin saber de denominaciones teóricas. Esto se debe a que todas las personas son naturalmente resilientes. Sin embargo, también existe la posibilidad de que no aparezcan, de ahí la importancia de que los docentes puedan cultivarlos y enseñarlos conscientemente, sabiendo que son parte fundamental del desarrollo de sus alumnos y que contribuyen a mejorar la calidad humana del entorno escolar.

Como se mencionaba anteriormente, entender al alumno como una persona capaz de construir su propio aprendizaje, artífice de su desarrollo, independiente, autónomo, que respete y valore las diferencias individuales (todas condiciones y consecuencias de la capacidad de resiliencia) implica situarse desde una concepción de sujeto y de enseñanza aprendizaje particular, que se condice más con los supuestos teóricos del paradigma constructivista. No obstante esto, la experiencia de la autora de este trabajo en distintas escuelas de la ciudad de Arroyito encontró que la mayoría trabaja aun desde una perspectiva conductista, ya que el cuerpo docente ha sido formado desde esa línea. Particularmente, en la escuela Manuel Belgrano no se tienen datos al respecto al inicio de la investigación.

Hay que destacar que desde este trabajo se sostiene que las personas son naturalmente resilientes, independientemente de las teorías que sustentan su accionar; no obstante hay posturas que favorecen la construcción de resiliencia y otras que la dificultan.

Este trabajo intenta oficiar como un primer acercamiento a la cuestión de la construcción de resiliencia en la escuela, poder observar si los docentes desarrollan los factores de resiliencia más allá de no conocer el concepto mismo y qué relación tiene esto con su concepción de enseñanza y aprendizaje.

Si bien la investigación se desarrollará en una sola escuela, deja sentadas las bases para aplicarla en otras instituciones, y para en la propia institución donde se implementa comenzar a pensar en la necesidad o no de capacitación respecto al tema o bien avanzar en busca de elementos más precisos en el desarrollo de resiliencia escolar.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Concepto de resiliencia

La resiliencia es un concepto teórico que intenta dar cuenta de las situaciones de desarrollo saludable en presencia de factores de riesgo para patología o deprivación.(Llobet, Wegsman,2004). Desde el campo psicosocial se habla de resiliencia para caracterizar a aquellos sujetos que a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo , se desarrollaron psíquicamente sanos y socialmente exitosos.

Existen diversas definiciones de resiliencia. Richardson y sus colaboradores (1990), la describieron como “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”. Por su parte, Higgins (1994) retoma este planteo al definir resiliencia como un “proceso de autoencauzarse y crecer”.

En otra línea, Wolin y Wolin (1993) la describen como “la capacidad de sobreponerse, de soportar las penas y de enmendarse a uno mismo”. Y en este sentido, Boris Cyrulnik la explica como “la capacidad de los hombres sometidos a los efectos de una adversidad, de superar e incluso salir fortificados de la situación, así, la clave reside en los afectos, en la solidaridad y éstos en el contacto humano”. En su visión la resiliencia significa un mensaje de esperanza. Estos autores explican que el término resiliente se ha adoptado en lugar de otros anteriores que empleaban los investigadores para describir el fenómeno, como “vulnerable”, “invencible” y “resistente”, porque la acepción de resiliente reconoce el dolor, la lucha y el sufrimiento implícitos en el proceso.

Este trabajo adopta la definición de Rirkin y Hoopman (1991) –la cual contiene los elementos de construcción de resiliencia que deberían darse en las escuelas – “La resiliencia puede definirse como 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”.

Las definiciones anteriormente expuestas y otras, pueden agruparse en dos líneas teóricas: la primera asocia a la resiliencia a los factores protectores, la segunda la considera como un proceso. Ambas se complementan.

Radke-Yarrow y Sherman (1992) plantean que debe comprenderse a la resiliencia en un contexto que supone tanto la actuación de factores protectores ante situaciones de riesgo como la consideración del proceso vulnerabilidad-protección.

Origen del concepto de resiliencia

El vocablo “resiliencia” proviene del término latín *resilio*, que significa “volver atrás”, “volver de un salto”, “volver al estado inicial”, “rebotar”. Surge de la Física, como la capacidad de una materia de volver al estado anterior cuando se intenta modificar su forma. Su principio básico sostiene que los metales expuestos a corrosión y altas temperaturas, al volver a su estado normal, lo hacen en mejores condiciones. El término también es usado en medicina, en la que la osteología acuña el concepto para expresar la capacidad de los huesos de crecer en el sentido correcto después de una fractura (Suárez y Ojeda, 1993; en Bertrán, Noemí, Romero, 1998).

Fue en EE.UU, en los años '60, cuando esta palabra invadió el campo de lo social. Desde entonces el término alude a la facultad de un individuo o comunidad para recuperarse, sobreponerse a la frustración y finalmente, transformarse.

Fue la psicóloga norteamericana Emmy Werner quien instaló este concepto, luego de realizar un estudio en Hawai, con casi 700 niños pobres que crecieron en situaciones adversas. Muchos de ellos no tenían familia, no iban a la escuela o vivían situaciones violentas. El estudio duró 30 años. Werner concluyó que dos tercios de esta población siguieron en una mala situación y no logró evolucionar. La tercera parte, en cambio, aprendió a leer y escribir, alcanzaron objetivos y formaron una familia.

Luego, el término fue adoptado por las Ciencias Sociales aludiendo a la capacidad humana para sobreponerse a las adversidades y construir sobre ellas, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva. El concepto plantea que las personas, a pesar de las dificultades, pueden mantener la salud mental, ya que situaciones de este tipo son inherentes a la vida; que la resiliencia es una capacidad para hacer frente a la adversidad; y, que puede ser

promovida. Esto implica un conjunto de cualidades que involucra al ser humano por completo; su espiritualidad, sus sentimientos, sus experiencias y cogniciones.

La resiliencia en la escuela

Henderson (2003) plantea que la idea de resiliencia es un llamado a centrarse en cada individuo como alguien único; requiere enfatizar las potencialidades y los recursos personales que permiten enfrentar situaciones adversas y salir fortalecido, a pesar de estar expuesto a factores de riesgo. Implica la idea de un proyecto de vida, una proyección a futuro, que como meta permite salir adelante.

La resiliencia es una novedosa perspectiva sobre el desarrollo humano, contraria al determinismo genético y al determinismo social, que explica esa cualidad humana universal que está en todo tipo de personas y en todas las situaciones difíciles y contextos desfavorecidos que permite hacer frente a las adversidades y salir fortalecido de las experiencias negativas (Vanistaendel, 2002).

No es una característica con la que nacen o que adquieren ciertos niños, sino un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana en un medio insano (Rutter, 1990). En este proceso la escuela puede cumplir un rol fundamental. Ella es un espacio importante donde los niños aprenden a desarrollar y potenciar cualidades (cognitivas, emocionales, sociales...). Al mismo tiempo, como parte de la sociedad, no está exenta de vivenciar situaciones adversas. De hecho, en las aulas, los alumnos y docentes continuamente se encuentran con esta realidad, por lo que se convierte en un espacio importante para la promoción de la resiliencia.

La escuela puede adoptar condiciones ambientales que promuevan reacciones resilientes ante circunstancias inmediatas, así como también enfoques educativos, programas de prevención e intervención y currículum adecuados para desarrollar factores protectores.

Es de destacar que dentro de la escuela cobran una especial importancia los maestros, por su papel como posibles tutores o guías de resiliencia (Cyrulnik, 2007), como modelos y

espejos alternativos(Wollins, Wollins, 1993). Así, los docentes pueden convertirse en un apoyo emocional importante para sus alumnos ayudándolos a que generen fortalezas, recursos y aprendizajes ante las vivencias de situaciones adversas y/o traumáticas (Henderson, Milstein, 2003).

Evolución del concepto de resiliencia escolar

Las definiciones sobre la resiliencia han ido cambiando a lo largo del tiempo de acuerdo al foco en el que se han centrado las investigaciones y con ello también se ha modificado la manera de trabajar la resiliencia en la escuela. Existen dos generaciones en la concepción de la resiliencia escolar: En un primer momento (primera generación) era vista como características de ciertos niños que les hacían superar las adversidades, dando lugar a programas de promoción de estos rasgos en los escolares. Con el siguiente avance conceptual en que la resiliencia era entendida como un proceso se desarrollaron modelos más complejos donde se conjugaban factores internos y externos. En esta segunda generación de investigación no se hace tanto hincapié en las características específicas, sino en entender el propio proceso que lleva a las personas a salir de la adversidad. Por este motivo la resiliencia es vista como procesos intrapsíquicos, sociales y relacionales. Por tanto, el entorno tiene mucha más importancia que en la generación anterior. Dentro de esta segunda generación de investigación sobre resiliencia destaca el trabajo de Edith Grotberg. Esta autora plantea que existen factores de resiliencia y que los mismos se dividen en fortalezas internas desarrolladas (I am/yo soy o estoy), apoyo externo recibido (I have/yo tengo) y habilidades sociales y de resolución de conflictos adquiridas (I can/yo puedo). Luego estos factores se denominaron fuentes de resiliencia. Y se agrega una cuarta fuente: yo estoy, relacionada con las habilidades para hacer.

Grotberg también describe la secuenciación práctica del proceso de resiliencia, la cual consta de:

1. Promoción de factores resilientes.
2. Compromiso con el comportamiento resiliente.
 - Identificar la adversidad.

– Seleccionar el nivel y la clase de respuesta apropiada.

3. Valoración de los resultados de resiliencia. Entre los puntos a valorar se encuentran:

– Aprender de la experiencia.

– Estimar el impacto sobre otros.

– Reconocer un incremento del sentido de bienestar y de mejora de la calidad de vida.

A partir de estas consideraciones se desglosan 3 aspectos fundamentales de la resiliencia a considerar en la escuela: las áreas de desarrollo de resiliencia, las fuentes interactivas anteriormente mencionadas y los factores o pasos constructores de resiliencia en la escuela. A continuación se describe cada una de ellas.

Áreas de desarrollo de resiliencia en los niños

En la literatura, comúnmente se mencionan los factores protectores que se constituyen como moderadores e incluyen tanto recursos personales como sociales. Entre los factores protectores ligados a los recursos personales, se destacan: autonomía, capacidad empática, orientación a la tarea y factores del temperamento. Este último, es el único que se trae al nacer y que no es aprendido. Dentro de estos, encontramos rasgos o características que hacen que un niño sea más vulnerable, por ejemplo, irregularidad de los ritmos biológicos, baja adaptabilidad, humor negativo y reacciones intensas.

Entre los recursos sociales de los que dispone el niño se consideran: ambiente cálido, madres (o sustitutas) apoyos, comunicación abierta al interior de la familia, estructura sin disfuncionalidad importante y buenas relaciones con los pares (Bertrán, Noemí, Romero; 1998).

Autoestima y autoconcepto

La autoestima se define como "la apreciación que el niño va haciendo de sí mismo, que con los años tiende a mantenerse en forma más o menos constante y que debería integrar una autopercepción realista que incluye los aspectos potentes y más débiles de sí mismos" (Bertrán, Noemí, Romero, p. 12, 1998). Estas percepciones que el niño va haciendo provienen de la retroalimentación entregada de forma constante por el medio y las experiencias, los cuales son vínculos afectivos significativos para él.

Los niños que tienen un alto grado de resiliencia la cual se vincula a una elevada autoestima y buen autoconcepto presentan características particulares, tales como:

- Motivación de logro.
- Mayores actitudes de acercamiento a situaciones nuevas.
- Autosuficiencia.
- Actitud dirigida a la resolución de problemas.
- Menor evitación de los problemas.
- Menor fatalismo frente a situaciones difíciles.
- Muestran un humor básico positivo.
- Coeficiente Intelectual, verbal y matemático normal.

Un niño que posee una autoestima positiva se siente querible, valioso, capaz, se acepta a sí mismo, es confiado y gusta de la proximidad afectiva, entre otras cosas. Por otro lado, puede adquirir e ir utilizando habilidades y estrategias para enfrentar situaciones difíciles.

El autoconcepto (conformado por percepciones de sí mismo) y la autoestima determinan la forma cómo el niño se va sobreponiendo y probando en el momento de enfrentar las dificultades y las crisis.

Un niño que se encuentra en una situación crítica o conflictiva ya se considera que presenta un grado de vulnerabilidad, dado que aún no tiene una identidad integrada a su núcleo interno, totalmente. Si este niño es poseedor de una autoestima positiva y puede desplegar estrategias aprendidas que obedecen a un impulso, las cuales le permiten realizar acciones –que incluso, pueden ser insólitas- puede sobreponerse y pasar ese conflicto. Y, en ese momento, es donde debe disponer de algún adulto que lo quiera, respete y ayude a tolerar más esta situación.

La ayuda que proviene del adulto no debe menospreciar las acciones ejercidas por el niño ya que en una próxima situación éste aprenderá a quedarse pasivo y no pedirá ayuda. Es el caso de niños, que frente a una adversidad constante, reaccionan de manera desafiante y agresiva sumada a la inseguridad y ánimo depresivo. Esta es la razón por la cual se requiere de un adulto con el cual logre una relación interaccional significativa, con el que establezca vínculos sólidos y confiables, que lo acompañe.

Fuerza intra-psíquica, capacidad de mirarse, expectativas y valoración de logro, sentirse capaz de aprender, sentimientos de competencia, estrategias de afrontamiento adecuadas frente a situaciones difíciles, iniciativa, confianza en sí mismo y el entorno, sentirse querible, control de impulsos y ansiedad adecuados, sentir que (al menos parcialmente) puede hacerse cargo de sí mismo y que puede confiar en que podrá sobreponerse y recuperarse de una crisis. Todas ellas, son algunas de las capacidades que el niño deberá desarrollar para llegar a ser un adulto resiliente (Bertrán, Noemí, Romero, 1998).

Vínculo afectivo

El factor protector más relevante para el desarrollo de las personas corresponde al vínculo afectivo con una persona significativa para el niño, ya sea su madre u otro adulto con el cual pueda relacionarse de manera cálida y estable. El amparo que proporciona un vínculo estable permite que el niño afronte sus crisis inesperadas e imprevisibles.

Al establecer un vínculo estrecho con su madre u otro adulto, el niño adquiere la confianza básica, fe y constancia presencial. Esta última, le permite al niño alejarse de su madre

con tristeza; pero, sin un vacío interno. A medida que el niño va creciendo, esta capacidad le permite mantener relaciones estables con personas hacia las que tiene sentimientos encontrados o ambivalentes. En la adultez, es capaz de aceptar a otros, tanto con sus aspectos negativos como con sus aspectos positivos, sin tener que idealizarlo y luego, desvalorizarlo. Esa imagen interna, representa un recurso esencial que podrá disponer en situaciones adversas, aún cuando su madre esté muerta (Bertrán, Noemí, Romero, 1998).

Al no tener un vínculo estable y seguro, el niño puede desintegrarse y desorientarse, causándole una dificultad para expresarse en caso en que se presente una situación semejante. Estas defensas limitan la creatividad para enfrentar situaciones, no se expone a riesgos, limitando sus posibilidades de aprendizaje cognitivo, socio-afectivo y motriz. La negligencia emocional y el abuso emocional intenso y prolongado, pueden hacer muy vulnerable al niño, volviéndose muy alerta a las reacciones emocionales de los demás y poco empáticos (Kotliarenco, 1996).

Otra situación de vulnerabilidad es la pobreza que es una de las circunstancias más frecuentes por las cuales un niño se encuentra más propenso al impacto negativo de una dinámica familiar inadecuada. En muchas oportunidades, los niños que viven en la pobreza asumen roles de adultos sin establecer un vínculo seguro con alguna persona adulta; o bien, o su padre es un ente periférico que actúa violentamente con su familia, incluido el niño. Así mismo, el hecho de que los padres no puedan proveer de lo necesario a sus hijos, genera en ellos un sentimiento de culpa. De esta manera, la autoestima de los padres también puede verse alterada, por lo que es importante no sólo reforzar conductas resilientes en niños, sino intervenir a nivel familiar ya que un vínculo afectivo profundo se basa en una autoestima positiva, humor, creatividad, sentido de pertenencia, redes sociales y el sentido de trascendencia de la propia vida.

Creatividad y humor

"Crear implica un proceso dinámico que lleva en sí su origen y meta, que es análogo al proceso que sigue a la solución de problemas" (Landau, 1987; en Bertrán, Noemí, Romero, 1998). Este proceso se da en fases:

Fase preparatoria. Esta es una fase de definición del problema donde surge el impulso de actividad, se conjugan conocimientos y experiencias vitales. Su duración depende del tipo de problema.

Fase de incubación. Consiste en un tiempo de incertidumbre, inquietud y posible frustración. Es la primera fase del proceso creador. Algunas personas experimentan inseguridad y buscan opiniones, consejos de otras personas o distractores para alienarse o dar una pseudosolución al problema. En muchas ocasiones, es necesario un tiempo de encapsulamiento y, luego afrontar esta prueba, más allá de la impotencia ante el obstáculo.

Fase de visión o iluminación. Cuando se ha evitado la incubación, pasa a constituirse este material en un conocimiento claro y coherente que aflora repentinamente, acompañada de emociones muy fuertes que -incluso- pueden producir miedo y frenar el proceso. Una persona creativa se abre a lo extraordinario, funciona sin tensión, es más espontánea, expresiva y responde a las demandas de su yo interno.

Fase de elaboración y verificación. Corresponde a la fase de configuración de la solución del problema en términos concretos (o también simbólicos).

El niño es creativo por sí mismo. Sin embargo, las experiencias familiares y educativas de enseñanza pueden limitar esta capacidad. De esta forma, si un niño posee una autoestima

baja y un yo frágil, con dificultad podrá tolerar y dominar las contradicciones, generándose tensión e inseguridad. Por otro lado, para el niño que cuenta con lazos afectivos cálidos y confiables, es más fácil no asustarse ni reprimir emociones y sentimientos que pueden aparecer en el proceso creativo o en situaciones de conflictos, dolor y sufrimiento. Así, los padres y luego los docentes, son las primeras fuentes estimuladoras de creatividad, que se reflejan en el comportamiento de los niños, por ejemplo mediante juegos.

El juego, cumple un papel muy importante en el niño, ya que le permite ensayar posibles soluciones frente a diversas situaciones.

Por otro lado, el humor es un recurso que permite disminuir niveles de ansiedad, angustia y temor. A través de la ironía, de la ridiculización y el absurdo, las personas pueden suavizar las asperezas, el dolor que provocan los conflictos de una manera socialmente aceptable.

Un adulto que es desprovisto de humor, con mucha dificultad puede sumarse al humor del niño. Generalmente, poseen una baja autoestima que no tolera el humor como ampliación de las debilidades del ser humano, han tenido experiencias en las cuales han empleado el humor como un desvalorizador de sus capacidades, poseen un humor básico negativo.

Frente a la adversidad, el humor baja la tensión y permite resistir situaciones que de otra forma no se podrían alcanzar.

Red social y de pertenencia

La red social se puede definir como un grupo de personas, miembros, vecinos, amigos y otras personas que aportan ayuda y apoyo reales y duraderos tanto a la familia como al individuo.

Actualmente, con la incorporación de nuevas tecnologías se ha redefinido el concepto y el alcance de las redes sociales.

Ideología personal y voluntad de sentido

Trascender a las circunstancias y darle sentido al dolor y al sufrimiento, son factores que hacen resilientes tanto a niños como adultos que se encuentran frente a una situación de pérdidas significativas u otros conflictos, tales como: guerra, pobreza, dictaduras, divorcio, violencia. Este sentido puede encontrarse unido a una ideología, o escala de valores, o bien, a un amor profundo hacia una persona significativa. Los niños muestran esta capacidad de darle sentido a las cosas de forma natural. El niño pequeño asimila experiencias de cohesión familiar por medio de un ambiente cálido que le da seguridad, enriqueciéndose de ese momento y de esas personas que lo acompañan.

Las reuniones familiares proporcionan un espacio en el cual se puede dar sentido a ciertos hechos y personas, ya que brindan al niño un medio que no sólo está compuesto por los padres, sino también por parientes y/o vecinos que pueden otorgar una ayuda si éste lo requiere alguna vez (Bertrán, Noemí, Romero, 1998).

Las fuentes interactivas de la resiliencia

Para lograr que un niño sea resiliente es necesario que cuente con algunas características que surgen de distintas fuentes. Como fuentes de la resiliencia se entenderán "el (los) lugar(es)" donde radican las características de los niños que son resilientes. Conocer estas fuentes es muy importante, ya que indican dónde hay que trabajar para lograr que surja esta característica en las personas.

Como se mencionó anteriormente, existen cuatro fuentes de resiliencia en los niños; cada una de éstas, involucra a cierto número de características. Para que un niño sea resiliente no es necesario que cuente con todas las características que se mencionarán, pero sí es necesario que se presente más de una para lograr esta cualidad.

Las cuatro fuentes de resiliencia se proponen en relación al niño; es decir, con lo que el niño tiene (yo tengo) o factores de soporte externo; con lo que el niño es (yo soy) o fuerzas internas personales; con lo que puede hacer (yo puedo) o habilidades sociales y finalmente con lo que el niño está dispuesto a hacer (yo estoy).

Primera fuente: "Yo tengo". Factores de soporte externo:

- Relaciones confiables.
- Acceso a la salud, educación, servicios sociales, etc.
- Soporte emocional fuera de la familia.
- Un hogar estructurado y con reglas.
- Padres que fomentan la autonomía.
- Ambiente escolar estable.

- Ambiente familiar estable.
- Modelos a seguir.
- Organizaciones religiosas o morales a mi disposición.
- Personas que me van a ayudar ante cualquier circunstancia

Segunda fuente: “Yo soy”. Fuerzas internas personales:

- Alguien a quien los otros aprecian y quieren.
- Alguien al que le gusta ayudar y demostrar su afecto.
- Respetuoso.
- Autónomo.
- Alguien con buen temperamento.
- Orientado al logro.
- Alguien con buena autoestima.
- Alguien con esperanza y fe en el futuro.
- Creyente en Dios o en principios morales,
- Alguien empático.
- Altruista.
- Alguien con control interno.

Tercera fuente: “Yo puedo”. Habilidades sociales:

- Ser creativo.
- Ser persistente.

- Tener buen humor.
- Comunicarme adecuadamente.
- Resolver problemas de manera efectiva.
- Controlar mis impulsos.
- Buscar relaciones confiables.
- Hablar cuando sea apropiado.
- Encontrar a alguien que me ayude.

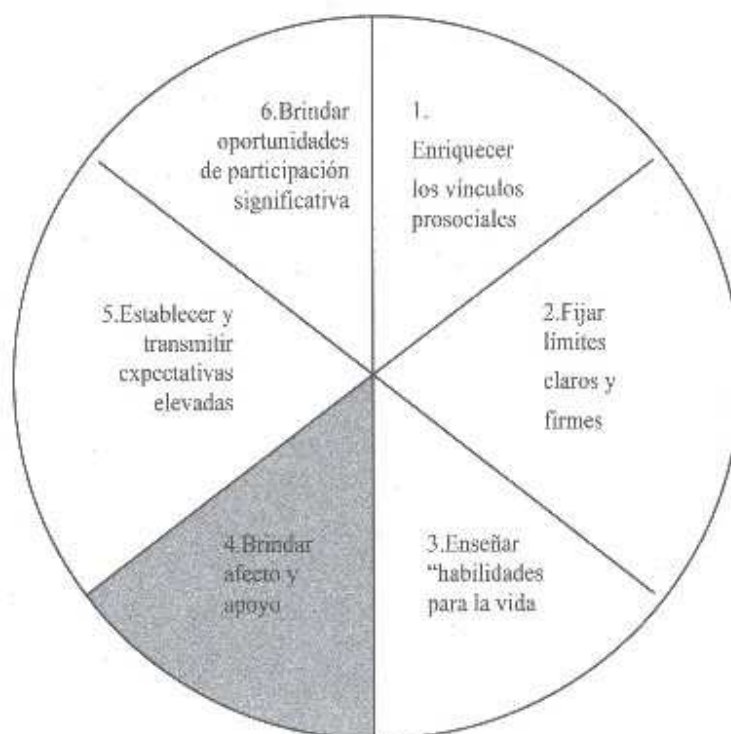
Cuarta fuente: “Yo estoy”. Disponibilidad para hacer:

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo va a salir bien.

Factores o pasos constructores de resiliencia en la escuela

Henderson y Milstein son los que elaboran el modelo de seis pasos constructores de resiliencia en la escuela, que se utiliza actualmente como diagnóstico en la mayoría de los países. Estos autores, partiendo de las investigaciones sobre la resiliencia anteriores elaboran seis puntos relevantes que muestran de qué modo las escuelas, así como las familias y comunidades, pueden aportar los factores protectores ambientales y las condiciones que fomentan los factores protectores individuales.

Los pasos aparecen diagramados en la siguiente Rueda de la Resiliencia (Henderson, 2003).



Mitigar los riesgos (pasos 1 a 3)

1-Enriquecer los vínculos: implica fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial, y se basa en pruebas interactivas de que los niños con fuertes vínculos positivos, incurren mucho menos en conductas de riesgo que aquellos que carecen de ellos.

2-Fijar límites claros y firmes: consiste en implementar y elaborar políticas y procedimientos familiares, escolares o comunitarios coherentes y responde a la importancia de explicitar las expectativas de conductas existentes.

3-Enseñar habilidades para la vida: estas incluyen: cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicativas, habilidad para resolver problemas y tomar decisiones, y un manejo sano del estrés. Esto sólo ocurre cuando el proceso de aprendizaje está fundado en la actividad conjunta y cooperativa de los estudiantes y los docentes.

Construir resiliencia en el ambiente (pasos 4 a 6)

4-Brindar afecto y apoyo: implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales, como base y sostén del éxito académico. Siempre debe haber un “adulto significativo” en la escuela dispuesto a “dar la mano” que necesitan los alumnos para su desarrollo educativo y su contención afectiva.

5-Establecer y transmitir expectativas elevadas: es importante que también sean realistas para que actúen como motivadores eficaces, adoptando la filosofía de que “todos los alumnos pueden tener éxito”.

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

Aplicación de los pasos para construir la resiliencia en la escuela

Los seis pasos para promover la resiliencia pueden expresarse en las actitudes de los docentes y en la estructura de las escuelas de la siguiente manera:

1. *Enriquecer los vínculos:* existen varios medios de incrementar los vínculos en la escuela. Uno de ellos es priorizar la participación de la familia en la actividad escolar convocando a los padres, otorgándoles roles significativos en la escuela, hablando periódicamente con ellos para transmitirles alguna buena noticia de sus hijos. Es conveniente también que los padres tengan voz en la conducción de la escuela. Los alumnos necesitan una variedad de actividades antes, durante y después del horario escolar. Las estrategias de aprendizaje que toman en cuenta las inteligencias múltiples y los múltiples estilos de aprendizaje, como confirman los perfiles de las aulas descriptas, reforzarán la vinculación del alumno con el aprendizaje y su permanencia en la escuela.

2. *Fijar límites claros y firmes:* este es otro paso que funciona mejor si se incorporan otros varios pasos constructores de resiliencia. Es importante que los alumnos participen en la determinación de estos límites, que consisten en normas de conducta y procedimientos para hacerlas cumplir (incluyendo las consecuencias de incumplirlas). Los límites deben basarse en una actitud afectuosa. También es importante que el personal escolar, los padres y los alumnos conozcan y comprendan las políticas de la escuela.

3. *Enseñar habilidades para la vida:* esto puede efectuarse de diversos modos. Uno de ellos, que no requiere demasiado tiempo extra, es aplicar un método de enseñanza, basado en el aprendizaje cooperativo, que incorpore naturalmente las habilidades para llevarse bien con los demás, trabajar en grupos, expresar opiniones propias, fijar metas y tomar decisiones. Los pares son los mejores mensajeros de las estrategias de prevención e intervención, por lo que es útil determinar todas las maneras en que los alumnos pueden enseñar habilidades para la vida a otros.

4. *Brindar afecto y apoyo:* este paso es la base de toda construcción de resiliencia. Es el componente crucial de las actitudes que construyen resiliencia, pero también debe expresarse en conductas concretas, como tomar en cuenta a todos los alumnos, saber sus nombres, estimular a los reticentes, investigar e intervenir cuando alguno de ellos enfrenta circunstancias difíciles. También implica construir un modelo de intervención eficaz para los alumnos que están teniendo problemas, así como detectar y aprovechar sus fortalezas.

5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas:* existen varias maneras en que las escuelas pueden implementar este paso constructor de resiliencia. En primer lugar, los mensajes del personal escolar a los alumnos deben componerse de declaraciones como "esta tarea que te pido que hagas es importante; sé que tú puedes hacerla". Las clases con expectativas elevadas presentan las siguientes características: currículum de mayor alcance, más significativos y participativos para todos los alumnos; grupos de estudio heterogéneos, flexibles y basados en los intereses de los alumnos (sin

señalamientos, ni rotulaciones); sistemas de evaluación que reflejan la visión de las inteligencias múltiples, los enfoques múltiples y los estilos de aprendizaje múltiples, y una gran cantidad de actividades variadas para que todos los alumnos participen. Las estrategias de enseñanza que transmiten expectativas elevadas promueven la colaboración, y se centran en la motivación intrínseca del alumno basada en sus propios intereses; también asignan la responsabilidad de aprender a los alumnos, haciéndolos participar y tomar decisiones respecto de su propio aprendizaje. Los docentes expresan expectativas elevadas al establecer relaciones fundadas en la atención individual a cada alumno, aplicando un método de enseñanza personalizado y valorando la diversidad.

6. *Brindar oportunidades de participación significativa:* en este punto se debe tener en cuenta que la escuela debe brindar oportunidades de mayor participación a los alumnos, incluyendo programas entre pares, actividades antes, durante y después del horario escolar, y la aplicación de estrategias de enseñanza participativas, son medios de brindar a los alumnos oportunidades de participación significativa. Es importante contar con el respaldo de los padres, la comunidad y otras organizaciones con el fin de implementar con eficacia los seis pasos de la construcción de resiliencia en cada aula y en toda la escuela.

Hasta aquí se han expuesto los aspectos más significativos relativos a la resiliencia y su construcción en la escuela, a continuación se presenta una compilación de los aspectos más relevantes concernientes a los paradigmas o concepciones de enseñanza-aprendizaje, a fin de luego poder entablar una relación entre ellos y la construcción de resiliencia.

Concepciones de enseñanza – aprendizaje

Desde principios del siglo pasado, se han desarrollado construcciones teóricas que inauguraron una manera científica de abordar los problemas del conocimiento y del aprendizaje. Estas teorías se fueron diversificando, logrando diversos alcances y repercusiones en el campo psicopedagógico y en el campo educativo.

Es preciso rescatar los avances, los logros y también las limitaciones de cada una de ellas.

Las teorías de enseñanza-aprendizaje se sustentan en concepciones epistemológicas de base, que determinan diferentes maneras de concebir constructos teóricos elementales en educación. La idea de sujeto es uno de los más importantes, ella ha sido un punto de debate filosófico donde encontramos dos posiciones que se oponen. Una concepción de orientación humanista, que entiende al sujeto como un yo situado con un horizonte intersubjetivo como trasfondo en las acciones comunicativas. Habermas plantea una racionalidad comunicativa encarnada simbólicamente y situada históricamente. (Habermas: 1999) . Esta postura sustenta la teoría constructivista de la enseñanza aprendizaje; y rechaza el objetivismo científico y la pretensión de aprehender la totalidad , propia de la concepción positivista, que concibe a un sujeto aislado sentado en el empirismo y el racionalismo cartesiano, dando supremacía al objetivismo científico con pretensiones de absoluta neutralidad ignorando la problematización de la perspectiva, esto es de los puntos de vista sentados en la interpretación, con una visión del sujeto como objeto. Sobre esta base epistemológica se construirá la teoría conductista, previa al constructivismo que nació como respuesta a esta.

Si bien existen otras teorías de enseñanza y aprendizaje, este trabajo utilizará las teorías conductista y constructivista , ya que son las que predominan en la concepción de la educación

de los docentes afectados por esta investigación. A continuación se expondrán los principales aportes y limitaciones de cada una de ellas.

Conductismo

El conductismo, desde el punto de vista del proceso de enseñanza y aprendizaje, responde a un momento histórico, que coincide con los procesos revolucionarios de índole política de EEUU y Francia (Independencia de EE.UU y Revolución francesa). Estas ideas revolucionarias se esparcieron por el resto de las colonias americanas. El ideal añorado era la formación de ciudadanos partícipes de una democracia. Así, el proyecto político educativo comienza a tomar forma en los estados nacionales en el Siglo XIX.

En Argentina, comienza como parte de la Revolución de Mayo pero el mayor crecimiento se da desde 1880 con la consolidación del sistema educativo. Hasta 1930 hubo un fuerte proceso de expansión de la escuela como institución hegemónica en las cuestiones ligadas a la educación. Esto acontece en todo el mundo. Todos los sistemas educativos crecen relacionados a legislaciones que van garantizando el derecho a la educación.

Determinadas políticas educativas permitirán dicho crecimiento. La escuela fue la gran apuesta de los Estados al progreso en todos los sentidos. En lo político por la formación democrática y la integración de los ciudadanos en la identidad nacional. En lo económico, por el lugar en la formación para el trabajo y el desarrollo productivo. En lo cultural, integración de culturas y civilización de los pueblos. Fue entonces un símbolo de crecimiento y fortalecimiento nacional.

El sistema escolar pudo, según los contextos y procesos históricos, llevar adelante estas metas que se originaron en la modernidad. La estructura y características de esta educación, denominada tradicional, se ajustan a las líneas de acción propuestas por el conductismo y son las siguientes:

*Una matriz eclesiástica que se hereda de la educación media, que considera a la escuela como lugar de conservación del saber válido, organizado en un espacio donde el tiempo y los lugares están sumamente regulados y controlados. Este espacio se separa de la vida cotidiana.

*Un modelo hegemónico a partir del cual se observa que todas las escuelas funcionan de manera semejante, tanto en su organización como en sus objetivos.

*Un sistema que regula y organiza la educación. Se transmiten saberes elementales preestablecidos y se sistematiza un contenido netamente escolar.

*La utilización de evaluaciones como herramienta de control. Las acreditaciones generan un sistema de promoción.

Es importante destacar que en la actualidad persisten muchas de estas características, aunque muchas veces reestructuradas por los distintos procesos históricos u ocultas tras el discurso docente, que a pesar de reconocerse partidario de políticas constructivistas en el accionar diario se desenvuelven desde el conductismo.

Teoría conductista

El conductismo surge como teoría en el ámbito de la psicología y luego es tomado por la educación. Como teoría nace en un ambiente en el que predominan concepciones fisicalistas y evolucionistas .

Esta corriente persigue el objetivo ambicioso de constituir un sistema científico insistiendo en la necesidad de abandonar los inciertos resultados de la Psicología Introspectiva para convertir a la Psicología en una ciencia natural, predictiva, teórica y aplicada.

El fundador de esta corriente fue el norteamericano J. Watson, quien se dedicó al estudio de las conductas como movimientos físicos.

Tal como lo indica el nombre de la corriente –conductismo- el objeto de estudio es la conducta. Pero no cualquier conducta sino aquellas que puedan ser observables. Rechaza el mentalismo ya que considera que la Psicología debe ser una ciencia semejante a la Física de manera que deberá atenerse a lo objetivo. Este atenerse a lo objetivo implica tener como objeto sólo a la conducta observable, y por tanto, comprobable. El estudio de la mente es rechazado precisamente por inobservable.

Además de negar la mente, negó también que el hombre tuviera capacidades innatas o predisposiciones naturales ya que sostenía que lo que el hombre tiene es porque lo ha aprendido por condicionamiento.

Concepción conductista del aprendizaje

Para Watson el aprendizaje es condicionamiento clásico: hay un repertorio conductual que se hereda a modo de reflejos y desde el cual se pueden crear múltiples conexiones entre estímulos y respuestas mediante un proceso de condicionamiento. De este modo, desde el conductismo se entiende al aprendizaje como un cambio observable en el comportamiento en el

que los procesos internos, como el pensamiento y la motivación, son considerados irrelevantes, por no poder ser observados ni medidos. Si no hay cambio observable no hay aprendizaje.

La asignación de calificaciones, recompensas y castigos es otro de los aportes de esta teoría a la educación. La cual junto al aprendizaje memorístico y al aprendizaje como entrenamiento, constituyen características conductistas aún presentes en la educación actual.

Concepción conductista del alumno

Se ve al alumno como un sujeto pasivo cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser modificados desde el exterior (la situación instruccional, los métodos, los contenidos, etc.), basta con programar adecuadamente los insumos educativos

Concepción conductista del docente

El trabajo del maestro consiste en desarrollar una adecuada serie de reforzamientos y control de estímulos para enseñar.

El docente es el poseedor del saber y es quien lo transmite directamente a sus alumnos. Es el único sujeto activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El conductismo, es uno de los paradigmas que se ha mantenido durante más años y ha servido de base para los paradigmas posteriores.

Constructivismo

El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se destacan: la epistemología genética de Piaget, el enfoque sociohistórico de Vygotsky, el aprendizaje significativo de Ausubel, el aprendizaje por descubrimiento y la idea de andamiaje de Bruner. Aún cuando ninguno de ellos se denominó constructivista sus ideas y propuestas claramente ilustran las bases de esta corriente.

El constructivismo es en primer lugar una epistemología, una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano, y como tal, asume que nada viene de nada. Sostiene que un conocimiento previo da nacimiento a un conocimiento nuevo. Siempre el conocimiento se construye, y el modo de construcción es igual tanto para el conocimiento de un niño como para el conocimiento científico.

Supuestos del paradigma constructivista

*El docente oficia como guía, como mediador entre el conocimiento y el alumno, y debe propiciar un clima democrático, de diálogo, consenso y tolerancia.

*Se utiliza la resolución de problemas como vía de construcción del conocimiento.

*Se parte del error como un medio del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

*El papel protagónico en el aprendizaje lo tiene el alumno.

*Se propone situaciones problematizadoras a los estudiantes, partiendo de situaciones desconocidas que serán relacionadas por el estudiante con lo que ya conoce.

*Se impulsa la reflexión sobre la realidad cotidiana, por lo que el docente deberá enfatizar la aplicación en los problemas auténticos que requieran del pensamiento de orden superior.

Concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje

Abordar las situaciones de enseñanza-aprendizaje desde la postura constructivista implica pensar a sujetos que aprenden y a sujetos que enseñan enlazados en una relación educativa. Los procesos del aprender son propios en cada sujeto dependiendo de la trayectoria de vida de cada uno según procesos singulares en función de rasgos distintivos de cada persona. A la hora de aprender estos rasgos se combinan en cuatro dimensiones: la subjetiva, la social, la corporal y la cognoscente.

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Cada nueva información es asimilada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto (los conocimientos previos), así, el aprendizaje se define como un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias (Abbott, 1999).

El aprendizaje no es un sencillo asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino un proceso, una construcción que realiza el alumno en la medida que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto construye conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe.

El constructivismo busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, y transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y de esto resulta el surgimiento de nuevas estructuras cognitivas (Grennon y Brooks, 1999), que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. De este modo se considera al aprendizaje como una actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos.

Concepción constructivista del alumno y del maestro

El profesor cede su protagonismo al alumno quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación. El alumno se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros.

Es el propio alumno quien habrá de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales.

En la actualidad, se brega desde las instituciones por una enseñanza de tipo constructivista, pero no en todas las aulas se adopta esta postura. La realidad es que se encuentran en las situaciones áulicas y curriculares tanto prácticas conductistas como constructivistas, dependiendo esto en gran medida de la formación, la orientación teórica y el compromiso de cada docente.

Considerar desde qué postura trabaja y se relaciona con sus alumnos el docente es fundamental a la hora de plantear temas como el de la construcción de resiliencia, ya que para que ésta suceda se debe pensar al alumno como una persona única y capaz de crear y construir sus propios procesos de crecimiento y desarrollo tanto académicos como sociales.

Para lograr ser un tutor de resiliencia es necesario que el docente se piense a sí mismo como una persona creativa, capaz de generar confianza en el otro y principalmente capaz de entablar un vínculo positivo desde el lugar de acompañante, guía y no que se piense como un mero instructor.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

En este capítulo se intenta responder a la pregunta ¿Cómo se realizará la investigación?, que a su vez puede desglosarse en diferentes interrogantes, como:

¿Desde qué método trabajar? ¿Qué tipo de investigación realizar?

¿Qué técnicas de investigación aplicar para obtener los datos?

¿Qué instrumentos construir para realizar la tarea de indagación?

¿Qué criterio muestral aplicar? ¿Cómo definir el número muestral?

Los siguientes párrafos se dedican a responder estos interrogantes.

En primer lugar, se define al presente proyecto de investigación aplicada como un estudio exploratorio, ya que consiste en un primer acercamiento al tema. Los estudios exploratorios son aquellos que tienen como fin hacer una aproximación a temas sobre los que no se tiene demasiado conocimiento, por lo que sirven para familiarizarse con los fenómenos e intentar captar sus rasgos y cualidades. Si bien el tema de la resiliencia ha sido ampliamente abordado en algunas zonas geográficas, sucede que en la comunidad de Arroyito donde se realiza este trabajo no existe ningún registro de investigaciones respecto a esta problemática. Respecto a la metodología, se enmarca a este trabajo dentro de las investigaciones de tipo cualitativas, ya que a lo que se apunta en última instancia es a conocer si se construye resiliencia en la escuela partiendo de la representación que se haga cada docente de este fenómeno. A esto se lo observará a partir de la presencia o ausencia de factores constructores de resiliencia en el accionar y en la persona de cada docente ya que se sabe, por observación previa del desarrollo de la vida escolar que los docentes de esta escuela no poseen consideraciones teóricas acerca de qué es la resiliencia. Se trata de recuperar el punto de vista de cada actor, para observar

cómo se desarrolla un fenómeno cualitativamente único. No se trata de medir los factores sino de ver qué significado o importancia tiene esta problemática en la cotidianeidad escolar.

Como técnica de recolección de datos se optó por la entrevista, ya que es un instrumento óptimo para brindar información sobre las representaciones sociales personalizadas, como valores, creencias y actitudes de la persona entrevistada. Permite obtener la perspectiva del entrevistado y permite también que el entrevistador ayude al entrevistado a organizar una idea o a reiterarla o focalizar sobre algún aspecto.

Otro motivo que fue relevante a la hora de optar por la entrevista fue la poca aceptación que tienen los docentes de ser observados en su trabajo. Están mejor predispuestos a contar sus experiencias que a dejarse observar.

Una vez elegido el método, se diseñó una entrevista que consta de 11 preguntas de base, no se trata de un instrumento cerrado, por lo que queda abierta la posibilidad de incorporar alguna cuestión que pudiera surgir durante las entrevistas. Las preguntas se refieren a: el reconocimiento de niños resilientes, los factores de resiliencia y las teorías del aprendizaje. Se incluyó en el instrumento al menos una pregunta referida a cada uno de los seis factores de resiliencia, y dos preguntas que apuntan a observar el registro que hace el docente de la presencia de niños resilientes en su aula. También se consideraron dos preguntas que apuntan a la teoría de aprendizaje que subyace a la práctica docente.

Respecto a los participantes, el trabajo se llevará a cabo en la escuela Manuel Belgrano de la localidad de Arroyito, Provincia de Córdoba. Se trata de una institución pública de nivel primario, ubicada en el centro de la localidad. Dicha institución cuenta con los seis grados del nivel primario en divisiones A, B y C. Cabe aclarar que no todos los grados tienen docentes designados, por lo que se trabajó con los nueve maestros titulares, ya que los docentes

suplentes cambian todos los años, impidiéndoles esto tener un conocimiento profundo de la escuela.

Por tratarse de una localidad pequeña, la escuela y sus docentes en muchas ocasiones se relacionan con las familias de los alumnos fuera del ámbito escolar, y también por lo mismo la institución es muy permeable frente a la realidad de vida de sus alumnos, lo cual constituye un escenario óptimo para trabajar cuestiones tan personales como la resiliencia.

Dado que se trabajará en esta sola escuela, las conclusiones que surjan de este estudio serán válidas solo para esta institución, y no podrán generalizarse o aplicarse a otras poblaciones de estudio. A continuación se presenta el modelo de instrumento para la recolección de datos.

Entrevista

1-¿Durante su experiencia como docente ha tenido o tiene alumnos que estén pasando por situaciones adversas de difícil resolución?¿Las han resuelto? ¿Cómo?

2-¿Cree que sus alumnos son capaces de resolver problemas personales efectivamente?¿Por qué?

3-Según su opinión, ¿Es posible enseñar a los niños , en la escuela, habilidades para afrontar situaciones adversas?

4-Considera que sus alumnos tienen un vínculo positivo con al menos un adulto significativo en la escuela?

5- ¿Se fomenta desde la escuela la relación de los alumnos entre sí? ¿Por qué motivo? ¿Y la de los docentes entre sí y con el resto de los miembros de la comunidad educativa?

6-Piense en las normas y reglas de su escuela, ¿Quiénes participan y /o participaron en su elaboración y modificación?

7-Ante un conflicto en el aula, cómo se procede habitualmente?

8-¿Cómo definiría en una palabra al docente de la actualidad?

9-El proceso de enseñanza- aprendizaje , en su escuela, se define más por lo que hace el alumno o por lo que hace el docente? ¿Por qué?

10-Considera que la escuela como institución le brinda a los docentes oportunidades de desarrollo profesional significativas? ¿Podría dar un ejemplo?

11-¿Cómo son sus expectativas respecto a su trabajo? ¿ Y a sus alumnos? ¿Por qué?

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS

A continuación se presentan de manera ordenada los datos más importantes que surgieron de este trabajo y su interpretación. Para ello se utilizaron las siguientes categorías de análisis:

* Detección de situaciones adversas y capacidad de resilir de los alumnos.

* Enseñanza de habilidades para la vida.

*Enriquecimiento de vínculos.

*Oportunidades de participación significativa.

*Calidad de los límites

*Habilidades sociales para resilir.

*Concepción de enseñanza-aprendizaje.

*Expectativas

Detección de situaciones adversas por las que atraviesan los alumnos y reconocimiento de la capacidad de resilir.

Se trata de observar a través de la entrevista la detección que hace el docente, consciente o inconscientemente de niños resilientes o no resilientes. Se indaga concretamente si ha tenido en su clase niños que hayan pasado situaciones adversas. El atravesar una situación adversa abre el juego a la posibilidad de resilir, independientemente de la detección que haga el docente de esta capacidad. Observar que un niño está atravesando o atravesó una situación difícil implica mirar a ese niño, prestarle atención, y esa mirada del docente detenida en el niño puede officiar de

primer paso para alentar la capacidad de resiliencia. Darse cuenta de que un niño es capaz de resolver problemas efectivamente no sólo alude a que el maestro ha registrado una posibilidad de resiliencia sino que pone en evidencia también la confianza del adulto en el potencial del niño.

Respecto a la observación de las situaciones adversas todos los entrevistados afirman tener o haber tenido en sus aulas niños que han atravesado situaciones difíciles, y todos afirman también que no siempre salen airosos de esas situaciones. Se mencionan dos elementos que permiten, según la opinión de los entrevistados superar las circunstancias adversas: el apoyo de la familia y el diálogo. Respecto al primero esto decían los entrevistados:

“Todos los años hay alguno que tiene problemas, y se trata de ayudarlo, pero a veces uno no sabe como...depende mucho de qué clase de familia tenga el niño.”

“(…) las han resuelto cuando los acompaña la familia, con ayuda de profesionales, y con el apoyo de los docentes, los que han estado más solos, no.”

“(…) las pueden resolver positivamente gracias al apoyo familiar”

Sobre el diálogo se rescataron los siguientes párrafos:

““Y, tratamos en lo posible de resolverlas mediante el diálogo (…)”

“(…) a través de charlas con ellos, diálogos con sus padres”

“Siempre mediante el diálogo, con los padres o los tutores del niño.”

Dos de los entrevistados mencionaron también la contención familiar y otros dos destacaron no saber si en efecto los niños que han pasado por situaciones difíciles las han resuelto

Sobre la confianza en las posibilidades del niño de resilir, nueve de los diez entrevistados coinciden en que los niños son capaces de sobreponerse a situaciones adversas, siempre y cuando tengan el apoyo del entorno, ya sea la familia como la escuela.

“Creo que con la ayuda de un adulto significativo puede hacerlo”

“Necesitan de un entorno que los acompañe.”

“. Los que logran salir airosos siempre tienen apoyo familiar”

Se menciona el diálogo como elemento fundamental para ayudar a los niños.

“Alguien tiene que explicarle claramente lo sucedido, si se les habla los niños generalmente entienden...y necesitan que les hablen...El no saber qué pasó o cómo sucedió les trae mucha angustia y eso se podría resolver hablando, hablando mucho...y conteniéndolos.” “

Se pone de manifiesto también la necesidad de atender a las diferencias individuales

“No todos tienen la misma capacidad de responder a una situación de manera óptima, todos, cada uno es diferente”

Una de las entrevistadas menciona el tema de la resiliencia.

.” La mayoría de los niños son naturalmente resilientes y siempre de alguna u otra manera se sobreponen a las adversidades, que a pesar de ser pequeños, constantemente muestran la capacidad de recuperarse y adaptarse con éxito frente a las dificultades de la vida.”

Solo una de las entrevistadas afirma “No creo que mis alumnos fueran capaces de resolver problemas personales efectivamente porque primero habría que considerar el tipo de problema con el cual ellos se enfrentarían, eran niños que poseían problemas en el seno familiar y por lo tanto se encontraban muy desamparados y en estos casos necesitaban mucho del apoyo docente.”

Con los datos anteriormente expuestos se puede afirmar que en esta escuela los docentes si detectan: en primer lugar el paso del niño por situaciones complicadas, y observando a estos niños diferencian claramente entre aquellos que las logran superar y los que no. Rescatan como elementos claves a la hora de sobrellevar la situación: el apoyo familiar, el diálogo y la contención. Si bien no hablan de resiliencia, tal vez porque no conozcan ese término, se evidencia en el discurso aspectos importantes respecto a esta cuestión como son el afecto, el apoyo, los vínculos y la comunicación.

Respecto a esta categoría de análisis, registro del paso de algunos niños por situaciones difíciles y de su capacidad de resilir, se puede concluir que en esta escuela hay niños resilientes, que son observados por las docentes y que ellas consideran que son capaces de resilir con apoyo de la familia. No se ven a sí mismas como un soporte externo de resiliencia del niño, aunque en algunas ocasiones sí actúen como tal. Depositán la responsabilidad del éxito de resilir fundamentalmente en la familia. Es importante considerar que la mayoría de las veces, según la bibliografía estudiada, el niño que atraviesa una situación difícil no cuenta con una familia bien constituida. Por ello sería muy importante trabajar con estas docentes para fortalecerlas a ellas y a través de ellas al grupo de pares del niño, para que puedan entenderse a sí mismas como un soporte externo de resiliencia y obren en consecuencia.

Enseñanza de habilidades para la vida

Existen múltiples maneras de enseñar habilidades para la vida. Lo que se trató de constatar a través de la inclusión de esta categoría en la entrevista fue el reconocimiento del docente de que la enseñanza de habilidades forma parte de su tarea o no.

Todos los entrevistados responden afirmativamente la pregunta en términos de la posibilidad de enseñar habilidades para la vida.

“Sí es posible enseñar a los niños habilidades para afrontar situaciones adversas.”

“Posible, sí, sería posible”

“Poder...creo que se puede”

En relación a la concreción de esa posibilidad manifiestan tres inconvenientes: la falta de tiempo, la falta de capacitación docente al respecto y la ausencia de esta temática en la currícula.

“(...) no es un contenido que esté presente en las planificaciones aúlicas.”

“Enseñar como contenido formas de superar adversidades , no.”

“ El tiempo es un factor que juega en contra a veces.”

“Sí, pero los docentes primero no tenemos tiempo porque tenemos que cumplir con cronogramas y obligaciones, y segundo por ahí no sabemos como.”

“pero también creo que no hay tiempo para hacerlo...es difícil el tema del tiempo , cumplir con los contenidos, las exigencias.....todo.”

El análisis de esta cuestión es indisociable del de la categoría de análisis anterior, ya que al no sentirse la propia maestra el pilar fundamental para ayudar al niño, trasladan el peso de esa responsabilidad a la falta de tiempo o la ausencia curricular. Es cierto que no está contemplado en el curriculum enseñar a un niño a resilir, pero sí se sostiene a lo largo de toda la propuesta curricular la necesidad de formar personas autónomas, creativas, socialmente integradas, capaces de pensar, todas estas áreas de desarrollo de la resiliencia. Por tanto la resiliencia atraviesa la escuela sin ser nombrada.

Es interesante observar cómo sí está presente la confianza en que se puede enseñar, pero no la concreción de ese hecho. Probablemente alguna o todas estas docentes tienen todos los elementos para construir resiliencia en la escuela pero no saben cómo utilizarlos.

Enriquecimiento de vínculos

El enriquecimiento de los vínculos es el pilar fundamental donde se asienta toda la estructura de la resiliencia. Sin vínculos saludables y fuertes no hay posibilidad de superar la adversidad. El vínculo es necesario e irremplazable en la construcción de resiliencia.

Respecto a esto todos los entrevistados sostienen que sus alumnos tienen un vínculo positivo con al menos un adulto significativo en la escuela.

“Sí, muchas veces con las chicas de maestranza, otras veces con docentes, no todos llegamos del mismo modo...”

“Sí, todos, siempre se encariñan con alguien”

“Es raro que alguno no tenga algún vínculo más especial. La mayoría es alguno de los maestros de materias especiales, o la señorita del grado , algunos con la portera también”

“Sí, siempre encuentran un adulto para entablar un vínculo positivo”

“Sí. Siempre. Con la maestra, o con la kiosquera, la señora de la limpieza o el profe de ramos especiales.”

“Si, la mayoría de los niños con situaciones adversas logran un vínculo positivo con al menos un adulto en la escuela, tomándolo como referente, ya sea del grado que cursa u otro maestro que ya les haya dado clase y también en algunos casos se acercan a los miembros del equipo directivo para comentarles su problema.”

Sin vínculos no hay posibilidad de ayuda externa. Según la opinión de las docentes todos los niños se relacionan positivamente con alguien adulto en la escuela. Es posible entonces el trabajo con esos adultos significativos para que operen como modelo de resiliencia.

Oportunidades de participación significativa

Las oportunidades de participación significativas que brinda la institución se abordan desde dos ejes: el docente y el alumno. Se observa si la escuela brinda oportunidades al docente y a través de él a los alumnos y si el docente se siente responsable de ofrecer este tipo de oportunidad al alumno. Se incluye en este análisis a las oportunidades de capacitación profesional que brinda la institución al maestro, ya que este es un aspecto relevante a la hora de sentirse el docente contenido, tenido en cuenta por la institución.

Brindar oportunidades de participación significativas; también puede relacionarse con” brindar apoyo y afecto”, primer factor constructor de resiliencia, así como al tercer factor mitigador de riesgos, enseñar habilidades para la vida. Se intenta observar si en la escuela y en los docentes existe el compromiso por el alumno considerado como un ser integral, no solo en lo que respecta a lo académico. Participar significativamente implica sentirse parte de la institución, ser considerado importante en el desarrollo de la vida de la escuela, poder relacionarse de manera significativa con el resto de las partes.

Sin vínculo y sin afecto no hay posibilidad de resilir. Las oportunidades de participación significativas surgen de una relación saludable. Un niño que no logra entablar y mantener una relación saludable con su entorno humano próximo, ya sean sus pares como los adultos que lo rodean, difícilmente logre participar adecuadamente en su ambiente escolar.

Se indaga también sobre el fomento de la relación de los docentes con sus pares, ya que un docente integrado y comprometido con su comunidad educativa puede enseñar estas habilidades a sus alumnos aún sin saber que lo está haciendo, forman parte de la cotidianidad.

El total de los entrevistados manifiesta que desde la escuela se fomenta la relación de los alumnos entre sí, aunque esto tiene que ver más con las propias convicciones de cada docente que con una política institucional. La relación de los docentes entre sí y con la comunidad educativa no se estimula institucionalmente.

“De los chicos sí, de los docentes entre sí no sé, la relación es de respeto, y se trata de dialogar, pero no sé si es fomentado.”

“Con los niños sí tratamos de fomentar que se relacionen, buscamos atender a la diversidad, que entiendan que somos diferentes y que eso no importa podemos ser amigos igual,”

“Entre los alumnos te diría que sí, pero más que la escuela la fomenta cada maestro en su aula, por iniciativa propia. Y entre los docentes.....no, algunos somos amigos, pero la relación de pares no se fomenta.”

“Y en la escuela no sé, en el aula sí: tratamos de trabajar en grupo, que los alumnos intercambien experiencias.”

“Si se fomenta la buena relación de los alumnos entre sí, para que la convivencia diaria sea armónica”.

“La relación con los otros docentes se fortalece con los que uno tiene más afinidad, los que nos hacemos amigos.”

“Sí se fomenta la buena relación de los alumnos, para que sean solidarios y compañeros,...que compartan su niñez. Con los docentes se aspira a la armonía, pero.....no siempre se logra. No sé si se fomenta, se desea.”

Estas respuestas evidencian que en esta institución realmente el centro del proceso pedagógico es el niño. No se considera al docente como modelo a imitar, no se trabaja sobre el clima institucional más allá de fomentar el compañerismo entre los niños.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en lo que respecta a enseñar habilidades para la vida el modelo a imitar es un eje muy importante, ya que le permite al niño identificarse con el adulto significativo e introyectar formas de comportamiento.

Respecto a las oportunidades de capacitación profesional, todos los entrevistados coinciden en que la única capacitación que se brinda es la provista por el gobierno, no se desarrolla ningún programa de capacitación acorde a las necesidades específicas de la escuela. La capacitación significativa la debe buscar cada uno y en algunas ocasiones no consiguen el permiso de la institución para asistir.

Se evidencia en esto que no se sienten acompañados por la institución en su formación.

“Me parece que capacitarse es una decisión personal, de cada uno, aunque ayudaría mucho el apoyo de la institución donde uno trabaja...por ejemplo que nos facilitaran el acceso a carreras universitarias o cursos gratuitos...”

“No, nunca. Cada uno se lo busca, lo del ministerio es todo virtual y nadie te explica nada”

“Significativas no, nos pasan por mail los cursos del ministerio, pero nunca se ha trabajado sobre las necesidades particulares de nuestra escuela.”

“La capacitación y el desarrollo profesional depende de cada uno, la escuela ofrece talleres que provienen del ministerio pero no brinda algo particular, que surja de acá.”

“En los casos de los docentes que quieren obtener otras capacitaciones más significativas lo deben hacer por sus propios medios, siempre y cuando la escuela otorgue el permiso para ello (que si bien el permiso de capacitación es obligatorio, no en todas las escuelas se cumple).”

Calidad de los límites

Fijar límites claros y firmes es una condición fundamental de la confiabilidad que posee un maestro frente a sus alumnos. Para desarrollar un vínculo sano es necesaria la autenticidad personal. El límite claro y firme fortalece el canal de afecto entre docente y alumno. El límite actúa como contenedor del niño, siempre que sea utilizado adecuadamente.

El límite es claro y actúa como tal, no como una represión, cuando es concensuado y entendido por todos. Esto permite también que el eje de la autoridad del docente como controlador del cumplimiento de los límites se desplace y sea compartido por todos.

Respecto a este tema se indaga acerca de quiénes son los que participan en la elaboración de las normas institucionales. El total de los entrevistados refiere que solo participan en la elaboración y modificación de las normas institucionales directivos y docentes. Al resto de la comunidad educativa se le comunican las normas. La participación en este tipo de tareas determina en gran medida el sentido de pertenencia a la institución, fortalece la autoestima y el autoconcepto.

El análisis de esta cuestión nos lleva a considerar la reflexión sobre la anterior categoría de análisis, las oportunidades de participación significativas. En una escuela donde se separa la realidad del alumno y la del docente, donde se trabaja para el alumno, es lógico que las normas sean elaboradas por los docentes y comunicadas al alumnado.

No existe en esta escuela el sentimiento de ser una comunidad de iguales, esto es lo que impide que los alumnos y los padres participen en la elaboración de las normas de convivencia.

En el afán de centrar todo el proceso en el niño se ha perdido la consideración del docente, que si bien no debe ser protagonista, debe contar las herramientas necesarias para ser un buen modelo y guía del proceso del niño.

Habilidades sociales para resilir

Se busca observar cómo se procede habitualmente ante un conflicto en el aula. La manera de resolver conflictos tiene que ver con la manera en que la gente se relaciona, esto es, con la tercera fuente de resiliencia: las habilidades sociales y con la cuarta: la disponibilidad para hacer.

Todas las docentes manifiestan resolver los conflictos en primera instancia apelando al diálogo, y cuando esta alternativa no permite resolver el problema en algunos casos se acude al equipo directivo, en otros a los padres, y en otros al grupo de pares. No hay una única manera de trabajar los conflictos en la escuela, cada docente busca su propia estrategia. Todas coinciden en tratar de resolver el conflicto dentro del aula.

“(...) tratamos de llegar a un acuerdo entre todos y de razonar entre todos cuál es la solución.”

“Se trata de resolver dentro del aula, se busca consenso, se habla.”

“(...) tratamos de que no salga del aula (...)”

“Por lo general cuando tenemos un problema hablamos con los implicados, y dependiendo de qué se trate a veces le doy participación, tipo debate al resto del grado. Si es muy grave interviene la directora.”

Queda evidenciado que las docentes de esta escuela resuelven los conflictos de manera individual, autónoma, lo cual es beneficioso para sostener su autoridad en el aula y potenciar en los niños su capacidad de resolver situaciones y responsabilizarse por sus acciones. Pero es perjudicial para el establecimiento de una comunidad cohesionada, ya que no hay acuerdos en cuanto a la manera en que se resuelve un problema, solo hay buenas voluntades individuales, que si trabajaran en equipo lograrían mejores resultados.

Concepción de enseñanza-aprendizaje

Como se expresó en apartados anteriores, la concepción de enseñanza-aprendizaje que posee un docente define no solo su trabajo de enseñante sino también el tipo de relación que puede entablar con sus alumnos y con la comunidad educativa. Más allá de que desde la institución se brega por mantener una línea de pensamiento, la teoría de enseñanza y aprendizaje subyacente al trabajo docente e propia de cada maestro, porque en su adopción juegan un papel importante factores personales como su trayectoria escolar, su relación con sus profesores, el modo en que concibe el acto de enseñar y aprender, su formación académica, su experiencia.

Se indagó este criterio de análisis desde dos perspectivas: la definición del docente actual en primer lugar, y el establecimiento del centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en segundo lugar, permitiendo esta última cuestión observar cuál es el lugar que el docente le atribuye al alumno y a sí mismo en el proceso educativo.

Definir al docente actual implica una proyección en el otro de la mirada que cada uno tiene sobre sí mismo.

“Una persona que cumple muchos roles al mismo tiempo: somos docentes, madre, psicólogo....” En este fragmento se observa claramente lo anteriormente expuesto.

La mayoría se define como Multifuncional, en el tono de voz, y en la manera de expresarse no se observa malestar por sentirse multifuncionales, pero sí reconocen que desempeñan tareas para las que no han sido formados y muchas veces esto le quita tiempo a la acción pedagógica propiamente dicha.

Otros de los términos que utilizaron las entrevistadas para definir al docente actual son: comprometido, profesional y actualizado. Se refieren al compromiso individual con la tarea y la búsqueda de capacitación para mejorar. Todo esto depende netamente de cada docente. También se definieron como docente contenedor y mediador, en clara alusión a sus tareas psicosociales.

Respecto a ¿por qué es por lo que define el proceso de enseñanza- aprendizaje?

Cinco de los nueve entrevistados definen al proceso de enseñanza-aprendizaje sin dudar por el rol del alumno.

“Por lo que hace el alumno. Ponemos el interés en lo que el alumno vive, piensa, lo que puede aprender, o no...”

“Más por lo que hace el alumno, aunque no en todos los casos, algunas maestras son muy tradicionales.”

“El alumno es el centro, nosotros trabajamos para que pueda desarrollarse el niño, a nosotros nos ayuda, pero lo importante es el alumno.”

“Este proceso de enseñanza-aprendizaje, en el caso de la escuela donde trabajo, se define siempre por lo que hace el alumno, ya que si bien es el docente el que planifica y brinda los aprendizajes, es el niño el que incorpora los conocimientos”

Uno de los entrevistados afirma que:

“No se puede separar docente y alumno, si no existe vínculo entre los dos no hay proceso de enseñanza –aprendizaje.”

Los otros tres entrevistados si bien lo definen por ambos roles, recalcan que el centro es el alumno.

“En nuestra escuela se define por ambos roles, lo que hace el alumno teniéndolo como centro , a la vez que el docente debe ser un profesional preparado, eficiente, conciliador a la hora de pararse frente al grado.”

“Ambos lo definimos, pero tratamos de no olvidarnos que el centro es el niño, lograr que aprenda, que crezca. Nosotros trabajamos para ellos.”.

De uno u otro modo al alumno se lo coloca siempre en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual junto a las definiciones del perfil docente deja clara evidencia de que en todos los casos se trata de maestros con una concepción constructivista de la educación.

Expectativas

Establecer y transmitir expectativas elevadas es una condición que sustenta la confianza y predispone a exigirse más para lograr mejores resultados. Un docente que establece y transmite

expectativas elevadas sobre su trabajo y sobre sus alumnos está alentándolos a esforzarse y a superarse, a luchar y a no conformarse. Les está enseñando que son responsables y capaces de afrontar desafíos y construir su historia.

Al respecto, ocho de los nueve entrevistados plantean que sus expectativas son elevadas:

“Yo quiero seguir capacitándome, eso creo que es un sí, son elevadas mis expectativas, quiero mejorar la tarea que hago todos los días... Y a mis alumnos... quisiera que estén cada vez mejor preparados para la vida, que sean mejores personas.”

“(...) trato de que sientan confianza y que crean en sí mismos, yo creo en ellos y sé que puedo ayudarlos a volar muy alto(...)”

“Altas, me capacito para alcanzarlas y lo mismo quiero que hagan mis alumnos, que aprendan a esforzarse para lograr sus metas.”

“Mis expectativas con respecto a mi trabajo y a los alumnos es poder trabajar en una institución donde los problemas de los alumnos tengan un soporte psicopedagógico que nos permita trabajar con mayor tranquilidad porque nos encontramos con escenarios muy difíciles de interpretar y con pocas herramientas para sobrellevar algunas situaciones.”

Todas estas docentes manifiestan poseer expectativas elevadas respecto de su trabajo y de sus alumnos, lo cual es esencial para construir resiliencia.

Tomando las consideraciones anteriormente expuestas se observa que las docentes de la Escuela Manuel Belgrano sustentan su accionar en una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Esta concepción contempla el desarrollo integral del niño en las

dimensiones: subjetiva, social, corporal y cognoscente. Precisamente la posibilidad de resilir se asienta fundamentalmente en las dimensiones social y subjetiva.

El modelo constructivista contempla en su ideología áreas donde se puede desarrollar resiliencia como: la creatividad, la ideología, la autoestima y el autoconcepto, los vínculos y la red social. Esto permite a estos docentes la posibilidad de obrar como factores de soporte externo en la construcción personal de resiliencia que hace cada niño, ya que brindan un ambiente escolar externo, relaciones confiables y ayudan a la autonomía del niño.

Respecto a la identificación de factores de resiliencia, que se propuso el presente trabajo, se constató que en estos docentes algunos factores están presentes, otros no están presentes como tal pero si aparece una base para su potencial desarrollo.

Factores para mitigar los riesgos: respecto al primer factor, enriquecer los vínculos, se observó que existen vínculos significativos pero si enriquecimiento surge espontáneamente, no se trabaja en ello. Sí existe el potencial desarrollo de este factor.

El segundo paso para mitigar los riesgos, fijar límites claros y firmes, si existen en esta escuela, los docentes lo ponen en práctica, se ponen límites desde el afecto, pero no participan en la elaboración de estas normas los alumnos. A ellos se les imponen.

El tercer factor para mitigar los riesgos es enseñar habilidades para la vida. Se identifica la posibilidad de hacerlo pero no se concreta.

En cuanto a la construcción ambiental de resiliencia, se identificó en los docentes el cuarto factor: brindar afecto y apoyo y el quinto factor: establecer y transmitir expectativas elevadas, pero no así el sexto paso: brindar oportunidades de participación significativas. Respecto a este

último, se evidencia su ausencia en la imposibilidad de los alumnos de participar en la elaboración y modificación de las normas de convivencia y en la falta de oportunidades de capacitación significativas para los docentes.

Puede concluirse que en esta escuela sí existe la posibilidad de construcción de resiliencia, debido a que están dadas las condiciones fundamentales para ello.

CAPITULO 5: CONCLUSIONES

Todas las personas son naturalmente resilientes en algún momento de su vida, y esa capacidad de resilir es plausible de ser enseñada consciente o inconscientemente y se relaciona directamente con la concepción de enseñanza y aprendizaje que sustenta el accionar de las personas.

En todos los alumnos y educadores, hay aspectos de resiliencia a partir de los cuales es posible ayudar a superar las dificultades y afrontar el futuro con confianza y optimismo. La escuela se convierte así en un lugar privilegiado para la construcción de resiliencia. Al mismo tiempo, como parte de la sociedad, no está exenta de vivenciar estas situaciones adversas. De hecho, en las aulas, los alumnos y docentes continuamente se encuentran con este tipo de situaciones. Y allí, en las aulas, cobran una especial importancia los maestros, por su papel como posibles tutores o guías de resiliencia, (Cyrulnik, 2007) como modelos y espejos alternativos (Wollins y Wollins, 1993). Así, los docentes pueden convertirse en un apoyo emocional importante en sus alumnos ayudándolos a que generen fortalezas, recursos y aprendizajes ante las vivencias de situaciones adversas y/o traumáticas. Todo esto se genera primordialmente con el ejemplo, por eso es importante ver si en su propia persona los docentes desarrollan este tipo de recursos constructores de resiliencia.

El presente trabajo se desarrolló en la escuela Manuel Belgrano de la localidad de Arroyito, y se dedicó a identificar en los docentes de dicha escuela esos aspectos de resiliencia que se mencionaron anteriormente, y que son básicos para la construcción futura de la capacidad de resilir en los niños.

Se trabajó sobre la mera presencia de los factores de construcción escolar de resiliencia y su relación con la concepción de educación que tiene el docente, dejando para futuras investigaciones la profundización sobre cada uno de ellos, ya que se considera a esta investigación un primer acercamiento a este tema.

Se observó en todos los docentes entrevistados una concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que es favorable al desarrollo de cualidades resilientes, ya que el constructivismo apunta en sus bases la consideración integral del alumno. Se corroboró posteriormente a la toma de entrevistas, a raíz de la incorporación de quién desarrolla la presente investigación al cuerpo docente de dicha escuela, que la ideología constructivista es avalada y sostenida desde el cuerpo directivo de la institución, y los docentes la han hecho propia.

Respecto a la detección de situaciones adversas y al reconocimiento de la capacidad de resiliencia de sus alumnos, todos los docentes se manifiestan capaces de reconocer que sus alumnos atraviesan o han atravesado situaciones de riesgo, en algunos casos las resuelven y en otros no, consideran también que el motor de resolución de estas situaciones es el afecto, pero no se sienten capacitados para trabajar con sus alumnos este tipo de circunstancia dentro del aula. Depositán esta responsabilidad en la familia, si bien se consideran a sí mismos pilares de la educación, las habilidades para la vida no entran en su currículum, no porque no quieran sino porque no saben qué hacer en esas situaciones. Lo que hacen lo hacen desde la contención y el afecto, pero sin conocer que hay un fundamento teórico que sustenta el desarrollo y enseñanza de este tipo de habilidades en la escuela. Existe en esta escuela la posibilidad potencial de enseñar habilidades para la vida, ya que docentes y directivos trabajan de igual a igual y se le da protagonismo al alumno, en pos de construir positivamente, pero faltan las bases teóricas que

enmarquen estas acciones en el proyecto educativo institucional. Esta falta de base teórica se refleja en el análisis de las oportunidades de participación significativa. Frente a esta cuestión, se observa que no hay canales de capacitación docente que afronten la formación acerca de resiliencia, y de otras cuestiones que no están literalmente presentadas en los diseños curriculares. Si bien se brega por una formación de corte constructivista y humanista, existe la exigencia de priorizar en la capacitación los aspectos vinculados a las asignaturas que se enseñan. El desarrollo de habilidades para la vida, como la capacidad de resilir, no está incluido en ningún currículum, debe leerse transversalmente como una capacidad básica para lograr todo lo demás. Es por eso que en la escuela se da por sentado que estas cuestiones “vienen” con la persona del maestro, y no se les dedica un tiempo especial, más allá de que sí se las considera fundamentales.

Esto se observa también al analizar los vínculos, fundamentales para el desarrollo de resiliencia. Existen vínculos significativos, pero estos se han generado naturalmente, no se fortalecen conscientemente por parte de los maestros ni son considerados un pilar del buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos vínculos significativos se reflejan en el clima institucional. En la escuela Manuel Belgrano el clima es ameno, se percibe que docentes y directivos se tratan de igual a igual, son participantes de la realidad de la escuela sin sentirse superiores unos a otros. Se comparten valores y reglas. No obstante el buen clima en el plantel docente, no todos los docentes han participado de la elaboración de las normas, debido a que estas no se actualizan periódicamente, y ningún padre ni alumno actual de la escuela ha participado tampoco. Se las incorpora a la vida escolar como algo dado.

Se comparten valores pero no se establecen normas como fruto del consenso de todos los integrantes de la institución. Esto mismo ocurre con los límites, si bien son estos son claros y firmes, no son consensuados con el total de la comunidad educativa, lo que hace que quienes no participaron en su elaboración puedan sentirse ajenos a ellos y se dificulte su cumplimiento.

La importancia del consenso y la elaboración compartida radica en que las normas que han sido consensuadas por los integrantes de una comunidad educativa hacen que los alumnos tengan en claro cuándo una conducta es inaceptable, mínimamente aceptable o ejemplar, porque ellos fueron artífices de esa normativa.

Acerca del establecimiento y transmisión de expectativas elevadas, es importante rescatar que para todas las personas es altamente gratificante sentirse reconocido y valorado. En el caso de los docentes tener expectativas elevadas respecto a su trabajo y a sus alumnos permite un adecuado clima y funcionamiento áulico y colabora al clima institucional. Es importante transmitir a los niños que se pueden alcanzar metas significativas con esfuerzo y con la confianza del maestro depositada en ellos. Es necesario alentar al alumno a aprender.

Las docentes entrevistadas poseen expectativas altas respecto a su trabajo y a sus alumnos y las transmiten y sostienen en su tarea diaria. Esto es un elemento muy importante que les permitirá enseñar y construir resiliencia en sus aulas, con la capacitación adecuada.

A modo de síntesis se retoman a continuación los 6 factores constructores de resiliencia y su presencia en los docentes de la escuela analizada: se identificaron en este grupo de docentes, la capacidad de establecer y transmitir expectativas elevadas, y de brindar afecto y apoyo. Se observaron también vínculos significativos, pero no su enriquecimiento. Respecto a los límites, estos son claros, afectuosos y firmes, pero no consensuados con el total de la comunidad

educativa, lo que hace que quienes no participaron en la elaboración y modificación de los mismos se sientan ajenos a ellos y se dificulte su cumplimiento. Esto está en directa relación con la falta de oportunidades de participación significativas, tanto para los docentes como para los alumnos y con la falta de concreción de la enseñanza de habilidades para la vida. Si bien los docentes manifiestan la posibilidad de hacerlo, no enseñan habilidades para la vida por falta de tiempo, capacitación y ausencia en los currículos.

De lo anteriormente expresado se puede concluir que en estos docentes sí están presentes aspectos básicos de resiliencia, que trabajando sobre ellos, profundizando sobre su implicancia y haciendo consciente el significado de los mismos se puede construir escolarmente resiliencia.

Todos los docentes entrevistados tienen las condiciones necesarias para enseñar a los niños habilidades sociales que le permitan sobreponerse a situaciones adversas, sin embargo no están dadas las condiciones institucionales para un adecuado trabajo en equipo, ya que no se incluye a los alumnos y sus padres en cuestiones fundamentales de la institución y no se considera a los docentes como actores pertenecientes a la misma comunidad que los niños. Hay una brecha que separa docentes y alumnos, que impide que se desarrolle un sentimiento mutuo de cooperación y de pertenencia. Se piensa a las habilidades sociales para ser enseñadas como un contenido y no se las entiende como un eje transversal que atraviesa toda la escuela. Sería interesante trabajar sobre esto, capacitando a los docentes y directivos, para que la posibilidad potencial que tienen individualmente los docentes se encuentre vías de desarrollo institucional.

ANEXO

ENTREVISTA N°1

1-¿Durante su experiencia como docente ha tenido o tiene alumnos que estén pasando por situaciones adversas de difícil resolución?¿Las han resuelto? ¿Cómo?

Sí...generalmente la pérdida de un familiar o la separación de los padres. Esos son los más comunes. No sé si los han resuelto o no, no hay forma de saberlo....se trata de sentimientos...Sí en ocasiones uno nota que con el tiempo pasa...todo pasa, pero no sé si será porque han recibido ayuda.

2-¿Cree que sus alumnos son capaces de resolver problemas personales efectivamente?¿Por qué?

Creo que con la ayuda de un adulto significativo puede hacerlo.....alguien tiene que explicarle claramente lo sucedido, si se les habla los niños generalmente entienden...y necesitan que les hablen...El no saber qué pasó o cómo sucedió les trae mucha angustia y eso se podría resolver hablando, hablando mucho....y conteniéndolos por supuesto, en tiempos difíciles.

3-Según su opinión, ¿Es posible enseñar a los niños , en la escuela, habilidades para afrontar situaciones adversas?

Poder...creo que se puede, pero también creo que no hay tiempo para hacerlo...es difícil el tema del tiempo, cumplir con los contenidos, las exigencias.....todo.

4-Considera que sus alumnos tienen un vínculo positivo con al menos un adulto significativo en la escuela?

No sabría decirlo porque es algo muy personal de cada docente y cada alumno....Si no hablamos necesariamente de docentes te diría que sí, sí . Sí, muchas veces con las chicas de maestranza, otras veces con docentes, no todos llegamos del mismo modo....

5- ¿Se fomenta desde la escuela la relación de los alumnos entre sí? ¿Por qué motivo? ¿Y la de los docentes entre sí y con el resto de los miembros de la comunidad educativa?

De los chicos sí, de los docentes entre sí no sé, la relación es de respeto, y se trata de dialogar, pero no sé si es fomentado.

6-Piense en las normas y reglas de su escuela, ¿Quiénes participan y /o participaron en su elaboración y modificación?

Generalmente todos los docentes, y se les cuenta a los alumnos desde chiquitos cosa que las vayan incorporando

7-Ante un conflicto en el aula, cómo se procede habitualmente?

Se habla mucho tratando de favorecer el diálogo y la resolución del conflicto...tratamos de llegar aun acuerdo entre todos y de razonar entre todos cuál es la solución.

8-¿Cómo definiría en una palabra al docente de la actualidad?

Una persona que cumple muchos roles al mismo tiempo: somos docentes, madre, psicólogo....

9-El proceso de enseñanza- aprendizaje , en su escuela, se define más por lo que hace el alumno o por lo que hace el docente? ¿Por qué?

Por lo que hace el alumno. Ponemos el interés en lo que el alumno vive, piensa, lo que puede aprender, o no...

10-Considera que la escuela como institución le brinda a los docentes oportunidades de desarrollo profesional significativas? ¿Podría dar un ejemplo?

Me parece que capacitarse es una decisión personal, de cada uno, aunque ayudaría mucho el apoyo de la institución donde uno trabaja...por ejemplo que nos facilitaran el acceso a carreras universitarias o cursos gratuitos...

11-¿Cómo son sus expectativas respecto a su trabajo? ¿Y a sus alumnos? ¿Por qué?

Yo quiero seguir capacitándome, eso creo que es un sí, son elevadas mis expectativas, quiero mejorar la tarea que hago todos los días...Y a mis alumnos...quisiera que estén cada vez mejor preparados para la vida, que sean mejores personas.

La reflexión es fundamental, la reflexión sobre mi trabajo diario y también ayudar a formar personas reflexivas, pensantes, que encuentren fundamentos a lo que hacen, en todo.

ENTREVISTA N° 2

1-¿Durante su experiencia como docente ha tenido o tiene alumnos que estén pasando por situaciones adversas de difícil resolución?¿Las han resuelto? ¿Cómo?

Sí.....como la separación de los padres o una muerte cercana.No sé si lo logran superar, a veces creo que sí.porque los veo como continúan con su vida.

2-¿Cree que sus alumnos son capaces de resolver problemas personales efectivamente?¿Por qué?

Solos no creo que los chicos puedan resolver problemas graves, necesitan de un entorno que los acompañe.

3-Según su opinión, ¿Es posible enseñar a los niños , en la escuela, habilidades para afrontar situaciones adversas?

Sí , creo que sí, pero el tiempo es un factor que juega en contra a veces.

4-Considera que sus alumnos tienen un vínculo positivo con al menos un adulto significativo en la escuela?

Sí, todos, siempre se encariñan con alguien, tienen más feeling.

5- ¿Se fomenta desde la escuela la relación de los alumnos entre sí? ¿Por qué motivo? ¿Y la de los docentes entre sí y con el resto de los miembros de la comunidad educativa?

Con los niños sí tratamos de fomentar que se relacionen, buscamos atender a la diversidad, que entiendan que somos diferentes y que eso no importa podemos ser amigos igual, acá hay muchos chicos integrados...

Y entre los docentes? Y...es más complejo...no nos llevamos mal pero no es fácil.

6-Piense en las normas y reglas de su escuela, ¿Quiénes participan y /o participaron en su elaboración y modificación?

Los directivos y los docentes.

7-Ante un conflicto en el aula, cómo se procede habitualmente?

Se dialoga, se trata de resolver hablando, que entiendan.

8-¿Cómo definiría en una palabra al docente de la actualidad?

En una sola?multifunción

9-El proceso de enseñanza- aprendizaje , en su escuela, se define más por lo que hace el alumno o por lo que hace el docente? ¿Por qué?

Más por lo que hace el alumno, aunque no en todos los casos, algunas maestras son muy tradicionales.

10-Considera que la escuela como institución le brinda a los docentes oportunidades de desarrollo profesional significativas? ¿Podría dar un ejemplo?

No, nunca. Cada uno se lo busca, lo del ministerio es todo virtual y nadie te explica nada.

11-¿Cómo son sus expectativas respecto a su trabajo? ¿ Y a sus alumnos? ¿Por qué?

Buenas, tanto para el trabajo como con los chicos, siempre trato de buscar nuevas alternativas...para que no se aburran...y yo tampoco.

ENTREVISTA N° 3

1-¿Durante su experiencia como docente ha tenido o tiene alumnos que estén pasando por situaciones adversas de difícil resolución?¿Las han resuelto? ¿Cómo?

Todos los años hay alguno que tiene problemas, y se trata de ayudarlo, pero a veces uno no sabe como...depende mucho de qué clase de familia tenga el niño, aveces uno intenta desde acá pero si no te acompañan del otro lado....no se puede.

2-¿Cree que sus alumnos son capaces de resolver problemas personales efectivamente?¿Por qué?

Sí, los chicos son mucho más capaces de lo que los adultos creemos, y nos sorprenden diariamente, aunque si tienen alguien en quién apoyarse seguro les cuesta menos y salen más fácil adelante

3-Según su opinión, ¿Es posible enseñar a los niños , en la escuela, habilidades para afrontar situaciones adversas?

Sí, pero los docentes primero no tenemos tiempo porque tenemos que cumplir con cronogramas y obligaciones, y segundo por ahí no sabemos como.

4-Considera que sus alumnos tienen un vínculo positivo con al menos un adulto significativo en la escuela?

Sí, sin dudarle siempre se pegan a alguien.

5- ¿Se fomenta desde la escuela la relación de los alumnos entre sí? ¿Por qué motivo? ¿Y la de los docentes entre sí y con el resto de los miembros de la comunidad educativa?

Entre los alumnos te diría que sí, pero más que la escuela la fomenta cada maestro en su aula, por iniciativa propia. Y entre los docentes.....no, algunos somos amigos, pero la relación de pares no se fomenta.

6-Piense en las normas y reglas de su escuela, ¿Quiénes participan y /o participaron en su elaboración y modificación?

Los docentes, y directores, claro.

7-Ante un conflicto en el aula, cómo se procede habitualmente?

Se trata de resolver dentro del aula, se busca consenso, se habla.

8-¿Cómo definiría en una palabra al docente de la actualidad?

Polifacético,” poliprofesional”, hacemos de todo

9-El proceso de enseñanza- aprendizaje , en su escuela, se define más por lo que hace el alumno o por lo que hace el docente? ¿Por qué?

El alumno es el centro, nosotros trabajamos para que pueda desarrollarse el niño, a nosotros nos ayuda, pero lo importante es el alumno.

10-Considera que la escuela como institución le brinda a los docentes oportunidades de desarrollo profesional significativas? ¿Podría dar un ejemplo?

Significativas no, nos pasan por mail los cursos del ministerio, pero nunca se ha trabajado sobre las necesidades particulares de nuestra escuela.

11-¿Cómo son sus expectativas respecto a su trabajo? ¿ Y a sus alumnos? ¿Por qué?

Buenísimas, amo mi trabajo y sé que si yo doy lo mejor de mí los niños lo perciben...trato de que sientan confianza y que crean en sí mismos, yo creo en ellos y sé que puedo ayudarlos a volar muy alto.

ENTREVISTA N° 4

1-¿Durante su experiencia como docente ha tenido o tiene alumnos que estén pasando por situaciones adversas de difícil resolución?¿Las han resuelto? ¿Cómo?

He tenido alumnos con situaciones difíciles, ...las han resuelto cuando los acompaña la familia, con ayuda de profesionales, y con el apoyo de los docentes, los que han estado más solos , no.

2-¿Cree que sus alumnos son capaces de resolver problemas personales efectivamente?¿Por qué?

Sí, en general los niños ponen en juego todo su potencial humano , aunque también sé que hay situaciones extremas en las que solos no pueden.

3-Según su opinión, ¿Es posible enseñar a los niños , en la escuela, habilidades para afrontar situaciones adversas?

Sí, habría que ir adaptando la práctica común , de todos los días a la situación particular, al contexto emocional, familiar...no sé si nosotros tenemos la suficiente experiencia, si estamos preparados, capacitados.

4-Considera que sus alumnos tienen un vínculo positivo con al menos un adulto significativo en la escuela?

Sí, siempre.

5- ¿Se fomenta desde la escuela la relación de los alumnos entre sí? ¿Por qué motivo? ¿Y la de los docentes entre sí y con el resto de los miembros de la comunidad educativa?

Y en la escuela no sé , en el aula sí: tratamos de trabajar en grupo , que ls alumnos intercambien experiencias.

Entre los docentes ...no séno creo que institucionalmente se haga algo,para que nos vinculemos más, cada uno hace su trabajo, y punto.

6-Piense en las normas y reglas de su escuela, ¿Quiénes participan y /o participaron en su elaboración y modificación?

Los directivos creo y los docentes, no sabría decirlo porque yo cuando entré ya están hechas.

7-Ante un conflicto en el aula, cómo se procede habitualmente?

Lo resuelve el docente, tratamos de que no salga del aula, si veo que me excede voy directo a dirección.

8-¿Cómo definiría en una palabra al docente de la actualidad?

.....comprometido.....actualizado.....hace de todo

9-El proceso de enseñanza- aprendizaje , en su escuela, se define más por lo que hace el alumno o por lo que hace el docente? ¿Por qué?

Ambos lo definimos, pero tratamos de no olvidarnos que el centro es el niño, lograr que aprenda, que crezca.Nosotros trabajamos para ellos.

10-Considera que la escuela como institución le brinda a los docentes oportunidades de desarrollo profesional significativas? ¿Podría dar un ejemplo?

Nos dan todos los años los cursos del gobierno, cada uno es libre de hacerlos o no.

11-¿Cómo son sus expectativas respecto a su trabajo? ¿ Y a sus alumnos? ¿Por qué?

Buenas, positivas, trato de trabajar con alegría, para lograr buenos resultados.

ENTREVISTA N° 5

1-¿Durante su experiencia como docente ha tenido o tiene alumnos que estén pasando por situaciones adversas de difícil resolución?¿Las han resuelto? ¿Cómo?

He tenido alumnos que han pasado por situaciones delicadas, algunos las pueden resolver positivamente gracias al apoyo familiar, y otro que no han podido o no pueden, les cuesta, y eso lo noto en las actitudes cotidianas.

2-¿Cree que sus alumnos son capaces de resolver problemas personales efectivamente?¿Por qué?

No todos tienen la misma capacidad de responder a una situación de manera óptima, todos, cada uno es diferente, lo mismo pasa con el entorno. Los que logran salir airosos siempre tienen apoyo familiar, a veces psicológico, de un profesional, claro, y desde la escuela tratamos de acompañar...no nos olvidemos que en la escuela pasan mucho tiempo.

3-Según su opinión, ¿Es posible enseñar a los niños , en la escuela, habilidades para afrontar situaciones adversas?

Posible, sí, sería posible, pero en realidad no es un contenido que esté presente en las planificaciones aúlicas.

4-Considera que sus alumnos tienen un vínculo positivo con al menos un adulto significativo en la escuela?

Es raro que alguno no tenga algún vínculo más especial. La mayoría es alguno de los maestros de materias especiales,o la señorita del grado , algunos con la portera también.

5- ¿Se fomenta desde la escuela la relación de los alumnos entre sí? ¿Por qué motivo? ¿Y la de los docentes entre sí y con el resto de los miembros de la comunidad educativa?

Desde la escuela me parece que sí se fomenta la relación de los alumnos entre sí, tenemos espacios curriculares que tocan esos temas (identidad y convivencia en el primer ciclo), pero también diariamente, a través de las cosas de todos los días, el respeto de las normas de convivencia, por ejemplo.

Entre los docentes tal vez cuando tenemos reunión de personal, pero no se dedica mucho tiempo a ello.

6-Piense en las normas y reglas de su escuela, ¿Quiénes participan y /o participaron en su elaboración y modificación?

Cuando se planificó el PEI, las hicimos los docentes y los directivos.

7-Ante un conflicto en el aula, cómo se procede habitualmente?

Por lo general cuando tenemos un problema hablamos con los implicados, y dependiendo de qué se trate a veces le doy participación, tipo debate al resto del grado. Si es muy grave interviene la directora.

8-¿Cómo definiría en una palabra al docente de la actualidad?

....educador...contenedor....mediador...

9-El proceso de enseñanza- aprendizaje, en su escuela, se define más por lo que hace el alumno o por lo que hace el docente? ¿Por qué?

Hay un equilibrio, no solo docente alumno, faltó el conocimiento. El docente guía pero el alumno hace.y ese hacer es lo que pesa.

10-Considera que la escuela como institución le brinda a los docentes oportunidades de desarrollo profesional significativas? ¿Podría dar un ejemplo?

La capacitación y el desarrollo profesional depende de cada uno, la escuela ofrece talleres que provienen del ministerio pero no brinda algo particular , que surja de acá.

11-¿Cómo son sus expectativas respecto a su trabajo? ¿ Y a sus alumnos? ¿Por qué?

Altas, me capacito para alcanzarlas y lo mismo quiero que hagan mis alumnos, que aprendan a esforzarse para lograr sus metas.

ENTREVISTA N°6

1-¿Durante su experiencia como docente ha tenido o tiene alumnos que estén pasando por situaciones adversas de difícil resolución? ¿Las han resuelto? ¿Cómo?

Sí, he tenido alumnos que han pasado situaciones difíciles, siempre, todos los años alguno.

Y, tratamos en lo posible de resolverlas mediante el diálogo, hablando con los chicos, conteniéndolos, con amor, y..a veces buscamos algún profesional.

Cada año, por motus propio, si conoce algún psicólogo, o psicopedagogo....

2-¿Cree que sus alumnos son capaces de resolver problemas personales efectivamente?
¿Por qué?

En algunas ocasiones se puede resolver, generalmente, depende del problema, pero casi siempre los niños nos piden ayuda., y tratamos de darle herramientas para resolverlo, a veces es imposible.

3-Según su opinión, ¿Es posible enseñar a los niños, en la escuela, habilidades para afrontar situaciones adversas?

Yo creo, es mi opinión, claro, que sí se pueden enseñar habilidades para resolver los problemas, solo que a veces no encontramos el modo...mejor dicho el tiempo en el aula para hacerlo.

4-Considera que sus alumnos tienen un vínculo positivo con al menos un adulto significativo en la escuela.

Sí, siempre encuentran un adulto para entablar un vínculo positivo

5- ¿Se fomenta desde la escuela la relación de los alumnos entre sí? ¿Por qué motivo? ¿Y la de los docentes entre sí y con el resto de los miembros de la comunidad educativa?

Diariamente se fomenta la relación alumno-alumno y docente –alumno, la relación con los otros docentes se fortalece con los que uno tiene más afinidad, los que nos hacemos amigos.

6-Piense en las normas y reglas de su escuela, ¿Quiénes participan y /o participaron en su elaboración y modificación?

Participamos los docentes y los directivos. Hace tanto...que ya ni me acuerdo

7-Ante un conflicto en el aula, ¿cómo se procede habitualmente

Se trata de resolver dentro del aula, mediante el diálogo, la reflexión, la predisposición de todos para resolver el problema

8-¿Cómo definiría en una palabra al docente de la actualidad?

El docente es el que se dedica profesionalmente a la enseñanza, lo definiría como profesional.

9-El proceso de enseñanza- aprendizaje, en su escuela, se define más por lo que hace el alumno o por lo que hace el docente? ¿Por qué?

No se puede separar docente y alumno,si no existe vínculo entre los dos no hay proceso de enseñanza –aprendizaje.

10-Considera que la escuela como institución le brinda a los docentes oportunidades de desarrollo profesional significativas. ¿Podría dar un ejemplo?

Sí la escuela año tras año nos brinda cursos de capacitación, brindados por el gobierno.

11-¿Cómo son sus expectativas respecto a su trabajo? ¿Y a sus alumnos? ¿Por qué?

Todos los años tengo nuevas expectativas, creo que altas, trato de poner todas mis energías para que mis chicos logren buenos frutos al finalizar el año.

ENTREVISTA N°7

1-¿Durante su experiencia como docente ha tenido o tiene alumnos que estén pasando por situaciones adversas de difícil resolución? ¿Las han resuelto? ¿Cómo?

Si he tenido ...muchas veces... algunas veces se han resuelto , otras veces no. Siempre mediante el diálogo, con los padres o los tutores del niño.

2-¿Cree que sus alumnos son capaces de resolver problemas personales efectivamente?
¿Por qué?

Sin apoyo y ayuda constante del hogar, de un adulto, no, porque el niño cuando está vulnerable necesita ser contenido, acompañado, querido.

3-Según su opinión, ¿Es posible enseñar a los niños, en la escuela, habilidades para afrontar situaciones adversas?

Siempre tratamos de brindarles contención y amor, pero enseñar como contenido formas de superar adversidades , no.

4-Considera que sus alumnos tienen un vínculo positivo con al menos un adulto significativo en la escuela.

Sí. Siempre. Con la maestra, o con la kiosquera, la señora de la limpieza o el profe de ramos especiales.

5- ¿Se fomenta desde la escuela la relación de los alumnos entre sí? ¿Por qué motivo? ¿Y la de los docentes entre sí y con el resto de los miembros de la comunidad educativa?

Sí se fomenta la buena relación de los alumnos, para que sean solidarios y compañeros, ...que compartan su niñez. Con los docentes se aspira a la armonía, pero.....no siempre se logra.No sé si se fomenta, se desea.

6-Piense en las normas y reglas de su escuela, ¿Quiénes participan y /o participaron en su elaboración y modificación?

Las normas de la escuela las elaboraron el personal directivo y los docentes, y se le dieron a conocer a los padres y alumnos.

7-Ante un conflicto en el aula, ¿cómo se procede habitualmente?

Se apela al diálogo, a la contención del alumno por parte del docente, si continúa se habla con los padres.

8-¿Cómo definiría en una palabra al docente de la actualidad?

Mediador...cotenedor, reflexivo.

9-El proceso de enseñanza- aprendizaje, en su escuela, se define más por lo que hace el alumno o por lo que hace el docente? ¿Por qué?

En nuestra escuela se define por ambos roles, lo que hace el alumno teniéndolo como centro , a la vez que el docente debe ser un profesional preparado, eficiente, conciliador a la hora de pararse frente al grado.

10-Considera que la escuela como institución le brinda a los docentes oportunidades de desarrollo profesional significativas. ¿Podría dar un ejemplo?

La escuela si nos brinda cursos de capacitación, los del ministerio. Otros no.

11-¿Cómo son sus expectativas respecto a su trabajo? ¿Y a sus alumnos? ¿Por qué?

Mis expectativas son siempre positivas, trato de abordarlas con responsabilidad, porque amo mi profesión.

ENTREVISTA N°8

1-¿Durante su experiencia como docente ha tenido o tiene alumnos que estén pasando por situaciones adversas de difícil resolución?¿Las han resuelto? ¿Cómo?

Si, durante mi experiencia como docente he tenido en las aulas alumnos que estaban atravesando situaciones adversas, generalmente de índole familiar (separaciones, violencia familiar., abandono de padres a hijos, muerte de un ser querido). En la mayoría de los casos estos problemas afectan de manera negativa el aprendizaje del niño, mostrando bajo rendimiento académico en general, falta de estudio, de concentración, de atención, aislamiento, regresión conductual y desgano. Se ha tratado de resolver estas situaciones brindando contención afectiva y realizando cambios en las estrategias de enseñanza de poca relevancia. Con el tiempo los cambios positivos fueron apareciendo, ya que se adaptaron a las nuevas situaciones que les tocó vivir, adquirieron mayor confianza en sus docentes y mejoraron notablemente su rendimiento académico en general; mostrando así una capacidad innata para sobreponerse a estas situaciones adversas.

2-¿Cree que sus alumnos son capaces de resolver problemas personales efectivamente?¿Por qué?

Sí.Por que la mayoría de los niños son naturalmente resilientes y siempre de alguna u otra manera se sobreponen a las adversidades, que a pesar de ser pequeños, constantemente muestran la capacidad de recuperarse y adaptarse con éxito frente a las dificultades de la vida.

3-Según su opinión, ¿Es posible enseñar a los niños, en la escuela, habilidades para afrontar situaciones adversas?

Es posible, siempre en la medida que el docente brinde las herramientas necesarias para ello, logrando un acercamiento con el niño, logrando su confianza, elevando su autoestima y demostrándole que es capaz de salir adelante a pesar de las situaciones que está atravesando.

4-Considera que sus alumnos tienen un vínculo positivo con al menos un adulto significativo en la escuela?

Si, la mayoría de los niños con situaciones adversas logran un vínculo positivo con al menos un adulto en la escuela, tomándolo como referente, ya sea del grado que cursa u otro maestro que ya les haya dado clase y también en algunos casos se acercan a los miembros del equipo directivo para comentarles su problema.

5- ¿Se fomenta desde la escuela la relación de los alumnos entre sí? ¿Por qué motivo? ¿Y la de los docentes entre sí y con el resto de los miembros de la comunidad educativa?

Si se fomenta la buena relación de los alumnos entre sí, para que la convivencia diaria sea armónica, que ellos transiten el ciclo escolar en un clima cordial, ameno, resolviendo los conflictos que surgan de manera pacífica.

En cuanto al clima escolar de la institución es armónico y satisfactorio, no han surgido conflictos relevantes y los canales de comunicación entre docentes, directivos, padres de familia y demás integrantes de la comunidad educativa son adecuados y positivos.

6-Piense en las normas y reglas de su escuela, ¿Quiénes participan y/o participaron en su elaboración y modificación?

Para elaborar las normas de la escuela participa el equipo directivo, los docentes, los padres de familia y los alumnos, tanto en su elaboración, como en las modificaciones que se realizan cada año..

7-Ante un conflicto en el aula, cómo se procede habitualmente?

Habitualmente se trata de resolver el conflicto sin que pase a mayores, hablando con los niños involucrados, invitándolos al diálogo, a las disculpas; y en el caso de haber sucedido algún conflicto de mayor gravedad (violencia física por ejemplo) se comenta el conflicto en dirección. El equipo directivo habla con los alumnos y consideran cuando es necesario realizar la notificación a los padres.

8-¿Cómo definiría en una palabra al docente de la actualidad?

Compromiso.multifunción

9-El proceso de enseñanza- aprendizaje , en su escuela, se define más por lo que hace el alumno o por lo que hace el docente? ¿Por qué?

Este proceso de enseñanza-aprendizaje, en el caso de la escuela donde trabajo, se define siempre por lo que hace el alumno, ya que si bien es el docente el que planifica y brinda los aprendizajes, es el niño el que incorpora los conocimientos y lo demuestra en sus producciones., este proceso conlleva un seguimiento desde el inicio de la Educación General Básica. El docente realiza desde primer grado una cohorte de cada alumno, donde se plasma por trimestre el progreso o no del mismo, realizando al fin del ciclo escolar una conclusión, este seguimiento es seguido por la docente de cada grado.

10-Considera que la escuela como institución le brinda a los docentes oportunidades de desarrollo profesional significativas? ¿Podría dar un ejemplo?

La escuela sólo brinda las capacitaciones enviadas por la red de formación docente de la provincia, que en la mayoría de los casos son virtuales. En los casos de los docentes que quieren obtener otras capacitaciones más significativas lo deben hacer por sus propios medios, siempre y cuando la escuela otorgue el permiso para ello (que si bien el permiso de capacitación es obligatorio, no en todas las escuelas se cumple).

11-¿Cómo son sus expectativas respecto a su trabajo? ¿Y a sus alumnos? ¿Por qué?

Las expectativas planteadas respecto a mis alumnos, principalmente es tratar de formarlos como ciudadanos críticos, democráticos y partícipes de la sociedad, apoyarlos y si fuera necesario a la familia, para que logren realizar de manera satisfactoria el proceso de aprendizaje, brindarles oportunidades de participación significativa en la resolución de problemas, fijación de metas, planificación, toma de decisiones.

En cuanto a mi trabajo es seguir creciendo como profesional responsable, teniendo siempre presente que familia, escuela y comunidad constituyen el eje fundamental de desarrollo del individuo, brindándole así valores, formación de una personalidad, sentido de pertenencia, la posibilidad de ser un adulto capaz de valerse por sí mismo, de convivir y compartir con otras personas, de construir un mundo que les permita realizar su proyecto de vida con sentido humano.

ENTREVISTA N° 9

1-¿Durante su experiencia como docente ha tenido o tiene alumnos que estén pasando por situaciones adversas de difícil resolución? ¿Las han resuelto? ¿Cómo?

Durante mi experiencia como docente he tenido alumnos que pasaron por situaciones adversas de difícil resolución. No las he podido resolver pero si minimizar el problema por el cual el alumno estaba pasando a través de charlas con ellos, diálogos con sus padres, con otros docentes y directivos, tratando de esta manera de buscar apoyo.

2-¿Cree que sus alumnos son capaces de resolver problemas personales efectivamente? ¿Por qué?

No creo que mis alumnos fueran capaces de resolver problemas personales efectivamente porque primero habría que considerar el tipo de problema con el cual ellos se enfrentarían, eran niños que poseían problemas en el seno familiar y por lo tanto se encontraban muy desamparados y en estos casos necesitaban mucho del apoyo docente.

3-Según su opinión, ¿Es posible enseñar a los niños, en la escuela, habilidades para afrontar situaciones adversas?

Sí es posible enseñar a los niños habilidades para afrontar situaciones adversas.

4-Considera que sus alumnos tienen un vínculo positivo con al menos un adulto significativo en la escuela.

Sí considero que los alumnos poseen un vínculo positivo con al menos un adulto significativo en la escuela.

5- ¿Se fomenta desde la escuela la relación de los alumnos entre sí? ¿Por qué motivo? ¿Y la de los docentes entre sí y con el resto de los miembros de la comunidad educativa?

Desde la escuela sí se fomenta la relación de los alumnos entre sí porque es significativo tenerlas, ya que propicia un buen clima de estudio. La relación entre docentes no se fomenta porque los directivos muchas veces están demasados ocupados en sus quehaceres. La relación con el resto de los miembros de la comunidad educativa algunas veces se fomente porque genera un buen aspecto para la institución y posibilita incluir a la familia de los alumnos en trabajos que la escuela proyecta.

6-Piense en las normas y reglas de su escuela, ¿Quiénes participan y /o participaron en su elaboración y modificación?

No tuve oportunidad de elaborar normas en la escuela porque cuando yo ingresé ya estaban elaboradas.

7-Ante un conflicto en el aula, ¿cómo se procede habitualmente?

Ante un conflicto en el aula el procedimiento habitual es: la docente interviene, dependiendo del grado del problema se llama al director y con su posterior decisión se cita a los padres.

8-¿Cómo definiría en una palabra al docente de la actualidad?

En una palabra lo definiría como docente MULTIFUNCIONAL.

9-El proceso de enseñanza- aprendizaje, en su escuela, se define más por lo que hace el alumno o por lo que hace el docente? ¿Por qué?

El proceso de enseñanza-aprendizaje se define más por lo que hace el docente porque en la actualidad el docente realiza distintas actividades, métodos, etc. para poder llegar al alumno y que él adquiera los conocimientos necesarios para el nivel en el cual se encuentre; sin desmerecer el esfuerzo que algunos niños ponen para llevar adelante su aprendizaje.

10-Considera que la escuela como institución le brinda a los docentes oportunidades de desarrollo profesional significativas. ¿Podría dar un ejemplo?

No, solo los cursos del ministerio.

11-¿Cómo son sus expectativas respecto a su trabajo? ¿Y a sus alumnos? ¿Por qué?

Mis expectativas con respecto a mi trabajo y a los alumnos es poder trabajar en una institución donde los problemas de los alumnos tengan un soporte psicopedagógico que nos permita trabajar con mayor tranquilidad porque nos encontramos con escenarios muy difíciles de interpretar y con pocas herramientas para sobrellevar algunas situaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- BERTRÁN, G. y ROMERO, S.(1998)*Resiliencia: ¿Enemigo o aliado para el desarrollo humano?*
Santiago de Chile.CIDE,
- CYRULNIK, B.(2007)*Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida.*Buenos Aires. Gedisa
- DÍAZ BARRIGA, F., Y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo-una interpretación constructivista* .México. Mc Graw Hill.
- FORÉS, A., GRANÉ, J.(2012) *La resiliencia en entornos educativos. Sentido, propuestas y experiencias.*Madrid. Narcea.
- GÓMEZ, S. (2012).*El sujeto infantil y las relaciones intersubjetivas en el contexto escolar.*Córdoba. Acción.
- GRENNON,J., Y BROOKS, M.(1999) *En busca de la comprensión: el caso de las aulas constructivistas.*Prentice Hall. En [http://books .google.com.ar](http://books.google.com.ar).
- GROTBERG, E. H. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y E. N. Suárez Ojeda *.Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* Buenos Aires: Paidós.
- GUÉNARD, T. (2002). *Más fuerte que el odio.* Barcelona. Gedisa.
- HENDERSON, N. and MILSTEIN, M. (2003). *Resiliencia en la escuela.* Buenos Aires. Paidós.
- KALBERMATTER, M.A., GOYENECHÉ, S. , Y HEREDIA, R.(2006) *Resiliente se nace, se hace, se rehace.Talleres de resiliencia y valores para niños y adolescentes.*Córdoba. Brujas.
- KLOTIARENCO, M.A., ÁLVAREZ, C., Y CÁCERES, I. (1996)*Resiliencia: construyendo en adversidad.* Santiago de Chile. CEANIM. Recuperado en http://ceanim_resiliencia.blogspot.com

LEY N° 1441. *Programa porteño de promoción de la resiliencia; Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2004.*

LLOBET, V.(2005) *La promoción de resiliencia en niños y adolescentes. Entre la vulnerabilidad y la exclusión. Herramientas para la transformación*Buenos Aires. Novedades educativas.

LLOBET,V.WESGMAN,S. (2004) *El enfoque de resiliencia en los proyectos sociales*.Recuperado en <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17493/18264>.

MARCIAUS, M.(2003)*La resiliencia. Resistir y rehacerse*.Barcelona. Gedisa.

MELILLO, A.,SUÁREZ OJEDA, E. (2001). *Resiliencia: descubriendo las propias fuerzas*, Buenos Aires, Paidós,

MELILLO, A.,SUÁREZ OJEDA, E.(2005)*Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*.Buenos Aires. Paidós.

RICHARDSON, G.E., NEIGER, B., Y COL. (1990)*El modelo de resiliencia*. En revista Health Education, N°21.EEUU.En <http://sagepub.com>

SAUTU, R. Y COL.(2005).*Manual de metodología-Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*.Buenos Aires. CLACSO.

UNIVERSIDAD EMPRESARIAL SIGLO 21.(2001)*Manual de citas bibliográficas basado en APA*.

WOLLINS, S.J. ,WOLLINS, S. (1993).The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversities.Nueva York: Villard.

YELA, M.(1996) *La evolución del Conductismo*. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/657.pdf>.

Formulario descriptivo del Trabajo Final de Graduación

Identificación del Autor

Apellido y nombre del autor:	Tania Lorena Garbellotto
E-mail:	taniagarbellotto@hotmail.com
Título de grado que obtiene:	Licenciada en Educación

Identificación del Trabajo Final de Graduación

Título del TFG en español	La construcción escolar de resiliencia.
Título del TFG en inglés	Building resilience in schools.
Tipo de TFG (PAP, PIA, IDC)	PIA
Integrantes de la CAE	Enrique Virdó , Natalia Gontero
Fecha de último coloquio con la CAE	24/06/2013
Versión digital del TFG: contenido y tipo de archivo en el que fue guardado	TFG resiliencia en la escuela.Archivo PDF.

Autorización de publicación en formato electrónico

Autorizo por la presente, a la Biblioteca de la Universidad Empresarial Siglo 21 a publicar la versión electrónica de mi tesis. (marcar con una cruz lo que corresponda)

Autorización de Publicación electrónica:

- Si, inmediatamente**
- Si, después de mes(es)**
- No autorizo**

Firma del alumno

