

COMPONENTES DE LA RESILIENCIA EN EL AULA DE CLASE DE PRIMERA
INFANCIA

LAURA XIMENA MÉNDEZ PIRAJÓN

Directora: Gloria Inés Rodríguez Ávila

Trabajo de grado para optar al título de licenciada en Pedagogía Infantil



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
BOGOTÁ D.C.
2020

Rector: Jorge Humberto Peláez Piedrahita. S.J.

Decano Académico: Félix Antonio Gómez Hernández

Directora de La Línea: Luz Marina Lara Salcedo PhD

Directora de Tesis: Gloria Inés Rodríguez Ávila PhD

NOTA DE ADVERTENCIA

Artículo 23 de la Resolución No. 13 de julio de 1946

Nota de advertencia

La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vea en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.

Artículo 23, Resolución N.º 13 del 6 de julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado
en la Pontificia Universidad Javeriana.

Agradecimientos

Este proyecto lo quiero dedicar a las personas que aportaron a mi formación docente y como ser humano, en primer lugar, a Dios por esta oportunidad, a mi familia que siempre me brindó su apoyo incondicional, a mi tutora Gloria Inés Rodríguez Ávila quien creyó en mí, en mis capacidades, quien me orientó con su experiencia y conocimientos, quiero agradecerle por cada detalle y momento dedicado para aclarar cualquier tipo de duda que me surgiera lo cual permitió el desarrollo de esta tesis, a los/ las docentes que ayudaron a mi formación profesional y a mi crecimiento personal.

Índice

1.	Resumen	10
2.	Justificación.....	120
3.	Planteamiento del problema	131
4.	Objetivos	142
4.1.	Objetivo general	142
4.2.	Objetivos específicos	153
5.	Marco teórico	153
5.1.	Componentes y características de la resiliencia	208
5.2.	Resiliencia en la niñez.....	286
5.3.	Resiliencia en el entorno educativo.....	3129
6.	Consideraciones éticas	397
7.	Diseño metodológico.....	408
7.1.	Participantes	4139
7.2.	Técnicas de investigación	41
7.3.	Realización del análisis	431
7.3.1.	Procedimiento	431
8.	Resultados	442
8.1.	Componentes de la resiliencia.....	453
8.2.	Concepciones, nociones y percepciones de resiliencia de las docentes observadas y entrevistadas.....	5249

9. Discusión.....	552
10. Conclusiones	627
Referencias.....	668
Anexos.....	71

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Familias y categorías de análisis</i>	44
---------------------------------------------------------	----

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Definiciones de resiliencia: puntos en común.....	20
<i>Figura 2.</i> Fuentes de la resiliencia	24
<i>Figura 3.</i> Pilares fundamentales del ser resiliente	25
<i>Figura 4.</i> Componentes de la resiliencia.....	26

Apéndices

Anexo 1. Matriz de observación	71
Anexo 2. Formato entrevista docentes	76
Anexo 3. Diario de campo	79
Anexo 4. Asentimiento informado	81
Anexo 5. Consentimiento informado docentes	82
Anexo 6. Consentimiento informado padres de familia.....	84

1. Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo saber si los componentes de la resiliencia se observaban en las interacciones cotidianas que se daban entre el docente y los estudiantes en un aula de clase. En este caso se analizó de manera teórica la resiliencia como un elemento fundamental dentro del proceso de formación pedagógica, y de acuerdo con ello se buscó identificar cómo se pueden promover los componentes de esta competencia en el aula.

Metodológicamente se realizaron observaciones cualitativas en un colegio privado de la ciudad de Bogotá. La muestra del estudio estuvo conformada por 24 niños y niñas entre los seis y los siete años, junto con dos maestras. A partir de la fundamentación conceptual fueron seleccionados los componentes de la resiliencia y se seleccionaron los más repetidos por los autores, estos son: humor, creatividad, autorregulación, autoestima y sentido de propósito. Para determinar si se daban o no estos componentes de la resiliencia en el aula de clase, se llevaron a cabo cinco observaciones no participantes con dos grados de primero de primaria en donde se analizaban las interacciones en el aula, entre alumnos y maestras. También se construyeron diarios de campo a partir de dichas observaciones.

Asimismo, se hizo una entrevista semiestructurada a las docentes en donde se pudieron evidenciar los conocimientos y percepciones acerca de su intencionalidad de desarrollar en sus estudiantes los componentes que entendían frente a la resiliencia. Se concluyó que en las dos aulas de clase la promoción del humor es importante frente a la equivocación. Por otro lado, hay una baja promoción de la autoestima, como de la autorregulación y del sentido de propósito. Componentes de la resiliencia que deben fortalecerse.

Teniendo en cuenta lo anterior se evidenció, que, al tener un ambiente agradable, es decir un lugar acogedor, positivo, propositivo, que genere bienestar en los niños y las niñas, se pueden

desarrollar más los componentes de la resiliencia: humor, autoestima, autorregulación, sentido de propósito y creatividad. En este caso al tener un ambiente agradable las docentes pudieron trabajar más algunos componentes de la resiliencia y continuar estimulándolos. Y, por otra parte, pueden buscar estrategias que permitan empezar a desarrollar los componentes de la resiliencia menos evidenciados como el sentido de propósito y la creatividad, para así lograr el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Palabras clave: resiliencia, aula de clases, componentes de la resiliencia, superación de adversidades.

2. Justificación

Los diferentes ambientes en los que niños y niñas se desenvuelven se encuentran en la obligación de propiciarles los elementos necesarios para que logren un óptimo desarrollo y el despliegue de todo su potencial.

Sin embargo, según cifras de Unicef (2017) relacionadas con la violencia doméstica, en promedio más de 300 000 millones de niños y niñas de dos a cuatro años son víctimas de disciplina violenta ejercida por alguno de sus cuidadores, 250 niños y niñas son castigados físicamente, y uno de cada cuatro niños y niñas menores de cinco años viven con su madre, quien es maltratada por su pareja. A su vez, según la base de datos de 30 países que maneja la Unicef, seis de cada diez niños y niñas entre los 12 a 23 meses de edad son sometidos a disciplina violenta, ya sea física o verbal.

Son muchas las adversidades que pueden enfrentar los niños y niñas desde temprana edad, y aunque la responsabilidad mayor para restituir sus derechos cuando es necesario recae en el Estado y en la sociedad en general es importante que, bajo esta protección, niños y niñas tengan elementos personales que los ayuden a superar las situaciones difíciles y a seguir adelante con una buena proyección de vida.

En este sentido, la resiliencia es una característica personal fundamental, de ahí que esta investigación sea importante y conveniente, pues con ella se identifica cómo se dan los componentes de la resiliencia en el aula de clase, y se reconocen elementos acerca de la forma en que pueden promoverse en el contexto educativo, para que los niños y niñas se desarrollen integralmente. Además, es clave evidenciar si por medio de los componentes de la resiliencia se ven favorecidos o afectados algunos factores que hacen parte del aula de clase, como el

aprendizaje, el clima o ambiente escolar y otros que pueden ir surgiendo a lo largo de la investigación.

3. Planteamiento del problema

La resiliencia es reconocida como una característica esencial a la hora de propiciar el crecimiento personal y social en entornos de dificultad como el colombiano. Colombia es un país en el que desde la primera infancia se pueden vivir situaciones de adversidad. La violencia intrafamiliar, la violencia cotidiana dada en barrios y comunas, la violencia estructural marcada por una fuerte situación de inequidad socioeconómica, el conflicto armado interno que aún no es superado en un cien por ciento, entre otros conflictos, son enormes desafíos que muestran cómo el país no es el mejor lugar para crecer. Lo anterior hace que sea indispensable dotar a los niños y niñas de las capacidades y habilidades necesarias para superar estas dificultades, a partir de una temprana edad.

La resiliencia, según Toro, como se citó en Cardona, Míguez y Benavides (2010), se “entiende como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas” (p.25), y la escuela puede ser un espacio propicio para que los niños desarrollen estas capacidades. Después de la familia, el colegio es el lugar en el que más tiempo pasan los niños y las niñas, en esa medida, las interacciones con pares y docentes, el trabajo académico, y los demás aspectos de la vida escolar podrían ser utilizados para que los niños fortalezcan su capacidad de ser resilientes.

Como podría suponerse, la escuela en Colombia se ha visto afectada por diversos conflictos sociales que se viven cotidianamente, por ejemplo, el conflicto armado, el desplazamiento forzado, la pobreza, la violencia y el abandono escolar; ante estas situaciones, los niños y las niñas pueden tener conflictos en el momento de relacionarse, así como ser más propensos al

fracaso escolar y a las dificultades para adaptarse al entorno educativo. De esta forma es necesario que los docentes, y todos los agentes que están vinculados con la primera infancia, busquen dinámicas pedagógicas que permitan formar seres humanos preparados para afrontar de la manera más adecuada las situaciones de adversidad.

Sin obviar la responsabilidad que le compete tanto la Estado como a las comunidades para buscar superar estas situaciones, es preciso que las personas estén preparadas para manejar de un modo positivo cualquier tipo de situación compleja a la que seguramente se verán enfrentados en algún momento de su vida.

Sobre este tema se descubrieron vacíos en la investigación empírica, puesto que, en las investigaciones consultadas, se presentan instrumentos evaluativos, mas no estudios de fondo y de carácter cualitativo que den cuenta de los detalles de la cotidianidad en el entorno educativo, en pro de visibilizar los componentes de la resiliencia y cómo esta se fomenta en el contexto escolar.

En consecuencia, esta investigación pretende despejar la siguiente pregunta: ¿Cómo se dan los componentes de la resiliencia en el aula de clase?, dichos componentes son el humor, la creatividad, la autorregulación, la autoestima y el sentido de propósito.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Explorar cómo se dan los componentes de la resiliencia en el aula de clase.

4.2 Objetivos específicos

- Registrar observaciones de los componentes de la resiliencia: humor, creatividad, autorregulación, autoestima y sentido de propósito en el aula.
- Conocer si los componentes de la resiliencia: humor, creatividad, autorregulación, autoestima y sentido de propósito se dan o no en el aula de clase.
- Identificar algunos elementos a tener en cuenta para promover la resiliencia en la primera infancia desde el contexto escolar.

5 Marco teórico

Los sentimientos, emociones y experiencias que viven a diario los seres humanos suponen una gran cantidad de retos, asimismo, algunas de las situaciones cotidianas pueden ser sumamente difíciles, exigentes y complejas, de acuerdo con el contexto y las características personales. Dichas situaciones son enfrentadas de manera positiva o negativa, según las habilidades que un individuo haya desarrollado a lo largo de la vida. En ese contexto, en los últimos años el tema de la resiliencia ha tenido un papel importante, tanto en la investigación como en la búsqueda de posibilidades para desarrollarlo.

La palabra resiliencia es un concepto propio del campo de la ingeniería, este:

[...] designa la capacidad del acero para recuperar su forma inicial a pesar de los golpes que pueda recibir y a pesar de los esfuerzos que puedan hacerse para deformarlo”. Si se hace referencia al uso mismo de la palabra, esta proviene del latín *resalire* que significa “saltar y volver a saltar” o “recomenzar”. (Martínez y Vázquez, 2006, p. 30)

Cabe añadir que los inicios en el estudio de la resiliencia se dieron en el campo de la psicopatología, gracias a la realización de investigaciones de carácter clínico (Acevedo y Mondragón, 2011). Allí se reveló que algunos niños y adolescentes con malas experiencias en sus vidas personales y en su entorno familiar, eran seres humanos que se desarrollaban sin mayores problemas.

En síntesis, “el término resiliencia se usa frecuentemente en la ingeniería mecánica y en este contexto se lo asocia a la resistencia y flexibilidad de los materiales [...] “en el campo de las ciencias sociales adquiere una connotación diferente y se relaciona con la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformado por ellas” (Acevedo y Mondragón, 2011, p. 50).

En ese orden de ideas, una de las definiciones más relevantes que se encontró, de acuerdo con el sentido que le confiere el ser humano a la resiliencia, se refiere a “[...] la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformados por estas” (Grotberg, 2006, p. 18). Es por ello que las experiencias y la forma como son vividas y confrontadas, según los autores, se vuelven pieza clave a la hora de aprender, de superar los obstáculos y de hallar entornos transformadores necesarios para las situaciones que la vida trae consigo.

Este proceso se da con el fin de buscar mejores condiciones de vida, un propósito que puede entenderse de la siguiente manera:

Un proceso fundamentalmente adaptativo que permite mejorar la calidad de vida y que está fundamentada en el desarrollo de la actitud (incluyendo sentimientos, pensamientos y comportamientos) de recuperación y adecuación que la niñez y adolescencia desarrollan ante las situaciones adversas que viven. (Cardona et al., 2010, p. 7)

Es pertinente tener en cuenta dicha visión, puesto que los autores hacen referencia a una actitud que es capaz de ser forjada durante los primeros años de vida y que puede ser modificada a lo largo de esta.

En una revisión bibliográfica sobre la resiliencia, Kolar (2011) se planteó si la resiliencia se define como un proceso o resultado. Sobre ello, Newman (2004) argumentó que “la resiliencia se entiende en general como adaptación positiva en circunstancias donde las dificultades (personales, familiares o ambientales) son tan extremas que esperaríamos que las capacidades cognitivas o funcionales de una persona se vean afectadas” (p. 4).

En contraste, Mancini y Bonanno (2009) dedujeron que “la resiliencia es un resultado donde la resiliencia es vista como ‘un patrón estable de baja angustia sobre tiempo’” (p. 1808). Al respecto, algunos autores expresaron que “la resiliencia se puede conceptualizar como un proceso dinámico de adaptación a un entorno de riesgo que involucra la interacción entre un rango de riesgo y factores de protección desde lo individual a lo social” (Olsson et al. 2003, p. 2).

Se ha dicho también que la resiliencia no debe ser tratada de manera individual, sino que, por el contrario, esta se conecta con otros agentes como la familia y el sistema social, es decir que “un entendimiento basado en procesos facilita la evaluación de la resiliencia como una responsabilidad compartida entre los individuos, sus familias y el sistema social formal más que como una carga individual” (Kolar, 2011, p. 5).

Otros autores como Govender et al. (2017) indicaron que “la resiliencia se suele considerar como la capacidad de éxito a adaptarse a las perturbaciones (por ejemplo, adversidad, factores estresantes o demandas) que tienen el potencial de interrumpir el funcionamiento de una persona” (p. 1), y a ello añadieron:

[Que] está asociada con las capacidades individuales (por ejemplo, autorregulación, habilidades cognitivas y temperamento de la personalidad), relaciones (por ejemplo, familia, amigos, compañeros y miembros de la comunidad), y la disponibilidad de recursos de la comunidad y oportunidades (por ejemplo, servicios educativos, de salud, recreativos y sociales). (p. 1)

Desde la perspectiva de Egeland, Carlson y Sroufe (1993) como se citó en Kolar (2011), se conceptualiza “la resiliencia como una capacidad que los niños desarrollan con el tiempo en el contexto de las interacciones entre la persona y el entorno” (p. 5). Para Kolar (2011):

Esta preferencia por los enfoques basados en procesos también es evidente en el cambio en la terminología en la investigación de resiliencia: el término ‘invulnerabilidad’ se ha utilizado en la investigación de resiliencia en el pasado, pero se ha reemplazado en gran parte por ‘resiliencia’ porque esta última se refiere a la capacidad de individuos para enfrentar circunstancias adversas sin estar debilitados; no significa que nunca experimenten angustia. (p.6)

Así, en situaciones de adversidad extrema, teniendo en cuenta las condiciones sociales, físicas o económicas, se define la resiliencia como “[...] la capacidad de un sistema para recuperarse o retomar al estado previo al momento de sufrir un impacto o agresión” (Cardona et al., 2010 p. 6).

Conviene distinguir, de acuerdo con Toro como se citó en Cardona et al. (2010), lo siguiente:

Cotidianamente nos encontramos con personas o grupos que viven situaciones de tragedia y de estrés, que parecen difíciles o imposibles de superar. Sin embargo, muchas veces, la realidad nos muestra que no solo la superan, sino que salen renovados y enriquecidos de esas circunstancias adversas. En la actualidad esa reacción se denomina resiliencia y se la

entiende como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas. (p.6)

Esta es la definición que mejor describe la resiliencia, por lo tanto, se tiene presente a lo largo de toda la investigación.

Igualmente, Kolar (2011) señaló que:

La resiliencia no debe considerarse una sola variable dicotómica (es o no es resiliente en ninguna o en todas las situaciones); más bien, la resiliencia se percibe mejor como una etiqueta que define la interacción de [un individuo] con un trauma o un ambiente tóxico en el que el éxito, según lo juzgado por las normas de la sociedad, se logra en virtud de las habilidades [individuales], motivaciones y sistemas de apoyo. Además, es más preciso describir la resiliencia en términos continuos en lugar de dicotómicos. (p. 213)

En la cita anterior, Condly hizo alusión a que hay diferentes niveles de interacción y de factores de riesgo y protección que deben reconocerse para comprender la resiliencia, los cuales van desde lo individual hasta lo ambiental. Estos están demarcados en tres niveles dentro de la literatura: factores a nivel individual (características de la personalidad, talentos, habilidades), nivel social, factores (relaciones en la red entre pares y la familia, el grado de apoyo que se puede obtener), y factores de nivel social (comunidad, ambiente escolar, normas culturales, institucionales y otros apoyos externos) (Condly, 2006; Greenberg, 2006; Olsson et al. 2003). Estos niveles deben entenderse en interacción entre sí. Actúan como herramientas conceptuales para la investigación, ya que sirven para ilustrar e identificar las diversas influencias que pueden impactar los procesos de resiliencia.

Por último, como se ha insinuado, la resiliencia “generalmente se entiende como la capacidad de recuperarse de las dificultades y los traumas” (Southwick y Charney, 2012, p. 79); en esa

medida, se puede pensar en la capacidad de reponerse ante los entornos particulares, en los que constantemente la persona está asediada y es puesta a prueba por los contratiempos de la vida. De ahí que el concepto se comprenda del siguiente modo: “[...] la capacidad de una persona para adaptarse con éxito al estrés agudo, trauma o formas más crónicas de adversidad” (Feder, Nestler y Charney, 2009, p. 446).

A continuación, se muestra un gráfico en el que es posible identificar, después del recorrido teórico, puntos en común de las definiciones encontradas.



Figura 1. Definiciones de resiliencia: puntos en común

Fuente: elaboración propia con base en la información recopilada

5.1 Componentes y características de la resiliencia

La resiliencia tiene dos componentes: el primero es la capacidad de resistir ante una situación difícil y el segundo es la habilidad para construir una vida positiva a pesar de las dificultades (Rodríguez, 2004). En la revisión teórica se dio cuenta de otra serie de variables importantes como fundamento básico de la resiliencia, estas son: autoestima, humor, responsabilidad, autocritica, cooperación y ayuda mutua (Rodríguez, 2004).

Por su parte, Becoña (2006) destacó tres componentes esenciales de la resiliencia; el compromiso, el control y el desafío. El compromiso hace referencia al deber que tiene el ser humano con las actividades que ejecuta en su vida cotidiana; el control es el manejo que se tiene sobre los sucesos que se experimentan durante el transcurrir de la vida; y, finalmente, el desafío se relaciona con el cambio, es decir, con el hecho de que este es inevitable, necesario y frecuente durante la existencia.

A lo anterior cabe añadir dos ideas clave, expuestas, en otros términos, según las cuales la resiliencia se compone de dos factores importantes: el primero, la capacidad de resistir ante la destrucción, entendida como pérdida, catástrofe o desgracia, y el segundo, la disposición de reconstruirse ante factores adversos (Rodríguez, 2004). Junto con ello se halla la capacidad para resolver problemas, la autonomía y el sentido de propósito.

En cuanto a la competencia social, esta noción se refiere a la interacción y a la adquisición de situaciones positivas en los seres humanos; sobre este componente los autores resaltaron algunas cualidades “como la de estar listo para responder a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto, y tener comportamientos prosociales” (Rodríguez, 2004, p. 20). A su vez, se destaca el humor como una cualidad que tiene una estrecha relación con la resiliencia, debido a que las personas desarrollan la habilidad de reírse de aquello que les sucede, esto significa que buscan el lado bueno de los acontecimientos, aunque estos sean de naturaleza negativa.

Desde una edad temprana los seres humanos son capaces de resolver problemas cotidianos, lo cual permite que haya un pensamiento flexible y reflexivo, es decir, el desarrollo de este componente posibilita la creación de nuevas soluciones para situaciones tanto sociales como cognitivas. La autonomía ayuda a que las personas tengan un grado de independencia y de cierta

manera un control de sí mismos, dicho de otro modo, la autonomía da la posibilidad de actuar de manera independiente y de mantener el control de algunos elementos de la situación o del entorno (Munist, et al, 1998). En la perspectiva de Munist, Santos, Klotiarenco, Suárez, Infante, y Grotberg, “según estudios, han demostrado ser componentes de conductas resilientes. Por ejemplo, la competencia social, la capacidad de resolver problemas, la autonomía y el sentido de propósito” (Munist, et al, 1998, p. 21). A continuación, se explican cada uno de ellos.

Según Munist et al., la competencia social alude a las interacciones que se tienen con otros seres humanos, en donde se generan respuestas positivas y se da la comunicación con asertividad, de modo que se demuestra empatía y afecto. El segundo componente se refiere a la capacidad de resolver problemas, en ese contexto, las personas piensan de forma reflexiva y flexible. En el caso del tercer componente, este aborda la idea de la identidad, se actúa independientemente y se tiene la posibilidad de controlar algunos factores del entorno. Finalmente, el sentido de propósito son las expectativas, objetivos, logros o metas que tiene un ser humano frente a la vida o al futuro.

Ahora bien, para comprender este concepto es pertinente mencionar otros componentes, tales como la noción de adversidad, la adaptación positiva y el proceso resiliente. El primero hace énfasis en las situaciones de adversidad que ocurren en la vida, el segundo en las señales relacionadas con el bienestar, y el tercero en un proceso caracterizado por los buenos resultados, a pesar de los obstáculos o problemas que enfrenta el individuo (Sevilla, 2014).

Dentro de estos componentes es necesario reconocer una serie de recursos, apoyos externos, fortalezas personales internas, habilidades interpersonales y resolución de conflictos (Grotberg, 2002). Lo anterior se clasifica en cuatro categorías, de la siguiente manera: yo tengo, yo soy, yo estoy y yo puedo (Grotberg, 2002); cada una de estas contiene unos tópicos que las caracterizan.

De acuerdo con lo anterior, en la Figura 2 se observa una síntesis de las visiones de los autores estudiados acerca de los componentes o de las fuentes de la resiliencia.

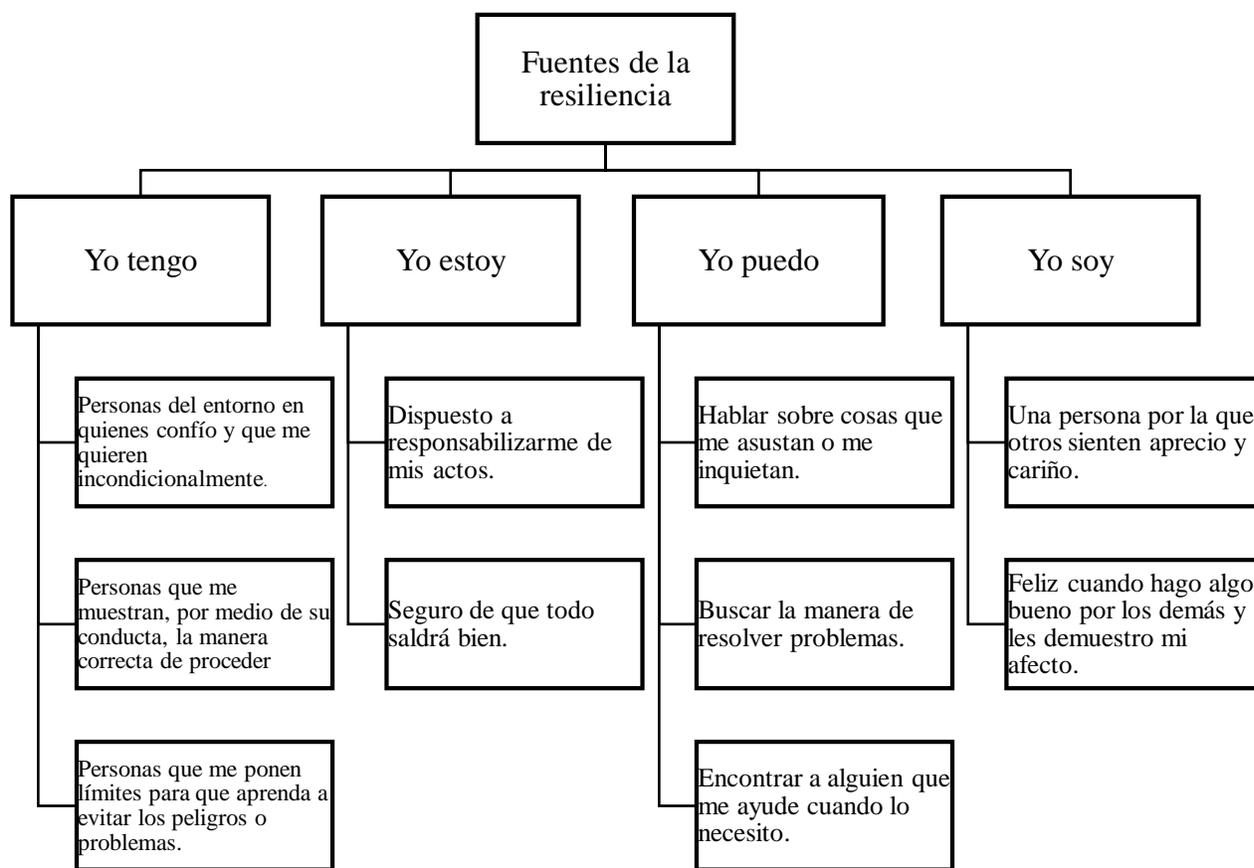


Figura 2. Fuentes de la resiliencia

Fuente: (Grotberg, 2002)

En este punto es oportuno resaltar dos componentes más de la resiliencia, se trata del afectivo y el cognitivo (Ariza, Valdez y González como se citó en Piña, 2015). En el componente afectivo se maneja la dimensión de los sentimientos y las emociones experimentadas en situaciones adversas. En cambio, el componente cognitivo consta de las percepciones que tiene el individuo sobre una situación en concreto. En la siguiente figura aparecen estos elementos, clasificados en ocho principales ítems para tener en cuenta.

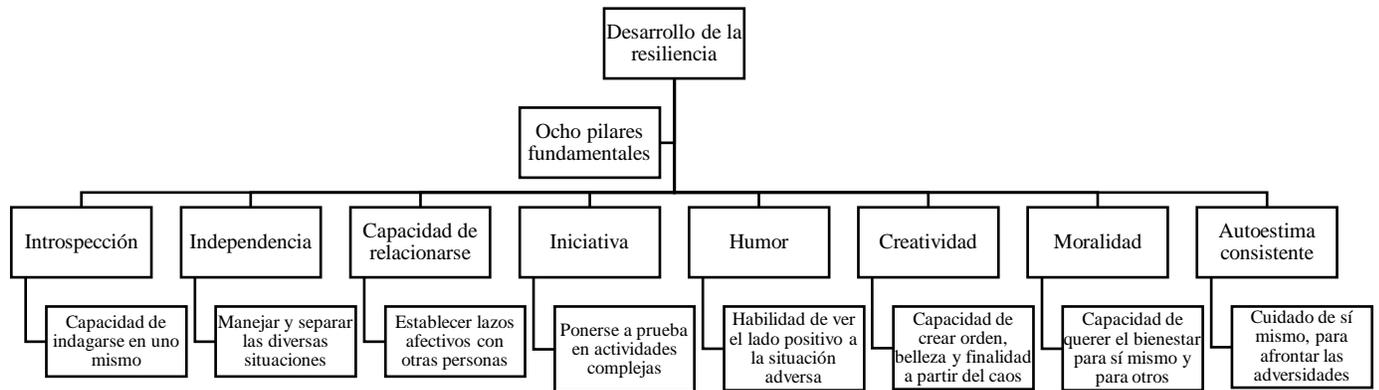


Figura 3. Pilares fundamentales del ser resiliente

Fuente: (Buitrago y Restrepo, 2006)

En definitiva, gracias a las situaciones adversas el ser humano obtiene la destreza de apoderarse de estos acontecimientos e interiorizarlos, a medida que es consciente de ellos; de allí se derivan los ocho componentes que hacen posible el desarrollo de la resiliencia, estos son: introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad, moralidad y autoestima consistente, explicados en la figura anterior, y mejor detallados en los siguientes párrafos (Ariza, Valdez y González como se citó en Piña, 2015).

En primer lugar, la introspección es la capacidad de indagar en sí mismo los estados emocionales y reflexionar sobre estos, es así como se interiorizan los sentimientos y se les da una respuesta asertiva. Como segundo elemento se halla la independencia, esta se refiere a saber manejar y separar las situaciones existentes entre sí mismo y el conflicto presentado como situación de adversidad. En tercer lugar, la capacidad de relacionarse hace alusión al establecimiento de lazos afectivos con otras personas del entorno para estabilizar la necesidad de afecto de los seres humanos. En cuarto lugar, la iniciativa pone a prueba al sujeto en actividades complejas, y de ese modo se logra que este pueda descubrir sus debilidades y la forma como podría mejorarlas.

El quinto elemento es el humor, este supone la habilidad de verle el lado positivo al acontecimiento que se está presentando, en otras palabras, implica notar el lado cómico o agradable de la situación. En sexto lugar, la creatividad es comprendida como “la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden” (Buitrago y Restrepo, 2006, p. 23). Finalmente, en cuanto a la moralidad y autoestima, se entiende la primera como la capacidad de querer el bienestar para sí mismo y para otros, dicho bienestar se asume a partir de los valores, y la autoestima es la base de los demás conceptos nombrados, puesto que plantea el autocuidado o el cuidado de sí mismo, lo cual contribuye a que la persona sea capaz de afrontar los percances.

En estos términos se enuncian los principales componentes, dimensiones y esfuerzos teóricos dentro de los pilares y conceptos fundamentales de estudio. En esta medida, la revisión bibliográfica ha permitido reconocer las definiciones, ideas y postulados más importantes, y para seguirlos es oportuno continuar con la exploración de dicho concepto dentro del contexto educativo, pedagógico e infantil, para desarrollar los objetivos planteados.

Con el fin de hacer una síntesis de los componentes de la resiliencia estudiados, en la siguiente figura se describen los más relevantes:

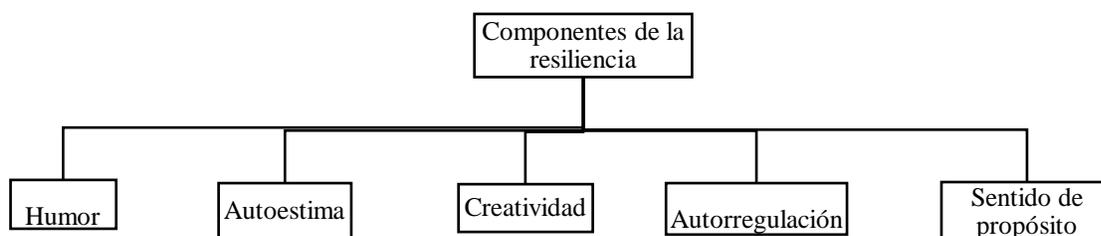


Figura 4. Componentes de la resiliencia

Fuente: elaboración propia a partir de la fundamentación conceptual.

En las siguientes líneas se abordan en detalle los cinco componentes visualizados en la Figura 4. Si bien el concepto de humor ya fue delimitado, es importante destacar que gracias a este el individuo se sobrepone a situaciones cotidianas que conllevan acciones, palabras o conductas estresantes, debido a que se tiene la capacidad de reírse de las situaciones.

Respecto a la autoestima, esta es la capacidad de establecer sentimientos de amor propio, de validación y de seguridad. En este caso es posible enfrentar escenarios estresantes y difíciles, con el objetivo de ser exitosos y salir bien librados; en esa medida, gracias a la autoestima se le encuentra un sentido a los hechos que pueden significar malestar (Domínguez, Fortich y Rosero, 2018). Este concepto propicia un punto de vista en el que los errores son consecuencia de factores modificables, así como la convicción de que las contribuciones propias son tomadas en cuenta y son valiosas para el resto de la comunidad. Asimismo, este factor determina una atención sobre el cuidado de sí mismo y hace que la persona sea capaz de afrontar los contratiempos.

De otro lado, el componente creativo se refiere a la capacidad de resolver problemas cotidianos. Este elemento posibilita la creación de nuevas soluciones para situaciones de carácter social y cognitivo que pueden parecer de difícil superación y suponen estrés en la persona. En otros términos, es la capacidad de expresar y de crear orden, belleza y finalidad a partir de situaciones de desorden y aparente caos.

La autorregulación, por su parte, implica decidir y realizar, de forma independiente, acciones que guarden consonancia con los intereses propios, y manejar eficazmente las emociones, pensamientos y comportamientos en distintos contextos (CASEL, 2015). Así, la autorregulación emocional hace referencia al manejo de emociones, la tolerancia a la frustración, y el control de impulsos. En el ámbito escolar, se diría que es la capacidad de ayudar a que el estudiante tenga

un grado de independencia y un control sobre sí mismo. En otras palabras, da la posibilidad de actuar de manera independiente, manteniendo el control de algunos elementos de la situación y del entorno (Munist et al., 1998).

La autorregulación se refiere a cómo una persona ejerce control sobre sus propias respuestas para perseguir metas y vivir de acuerdo con normas. Estas respuestas incluyen pensamientos, emociones, impulsos, actuaciones, y otros comportamientos. Las normas incluyen ideales, criterios morales, normas, objetivos de actuación, y las expectativas de otras personas. (Munist et al., 1998, p. 500)

Gracias a la autorregulación surge la posibilidad de forjar una identidad que propenda por la independencia y el control de la mayor cantidad de factores en una situación específica. para actuar independientemente y al control de algunos factores del entorno o de sí mismo.

Finalmente, el sentido de propósito, según Feder et al. (2009) está vinculado con las expectativas y objetivos que se plantea un sujeto a largo plazo.

5.2 Resiliencia en la niñez

De acuerdo con el examen previo sobre el concepto central de esta tesis, resulta importante situarlo dentro de un contexto específico para darle continuidad al estudio.

Con ese fin es pertinente citar a Werner, quien estudió la influencia de los factores de riesgo que se presentan cuando el modo de vida, de trabajo, y las relaciones políticas, culturales y ecológicas se caracterizan por una profunda desigualdad y discriminación social (Alchourrón, Suárez y Grotberg, 2000). Precisamente son los contextos tan disímiles y llenos de riesgos para el infante los que afectan de una u otra manera su correcto y adecuado desarrollo, dado que se generan dinámicas de pobreza y aparece una vida llena de tensiones, exposición a peligros y

demás conflictos socioculturales que ofrecen medios altamente desorganizados, inequitativos y violentos para los menores (Alchourrón et al, 2000).

En su estudio, Werner observó durante más de treinta años a alrededor de 500 niños nacidos en la isla de Kauai y sometidos a condiciones de vida marcadas por la pobreza. Todos vivieron miserias, hambre y violencias, estuvieron en medio de familias disfuncionales y enfrentaron una cantidad de factores que a primera vista muestran una imposibilidad para que el niño se desarrolle de manera adecuada. Luego de un examen y un seguimiento a estos casos de estudio, el autor se dio cuenta de que muchos de estos niños presentaron patologías físicas, psicológicas y sociales, como era de esperarse, desde el punto de vista de los factores de riesgo. Pero también ocurrió que muchos lograron un crecimiento sano y positivo, estos niños fueron definidos como resilientes. (Ospina y Sarmiento, 2010, p. 37)

Teniendo en cuenta el trabajo realizado por Werner, se pudo deducir que una persona es resiliente cuando logra salir de presiones y dificultades que en apariencia parecían ser desfavorables, y de una u otra forma se vuelve altamente resiliente al convertir las situaciones en favorables y positivas, en pro de reponerse ante las adversidades.

El término de resiliencia en el contexto infantil fue adaptado por las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, “a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos” (Santos et al, 1998, p.). Esta visión permite inferir que si bien han vivido situaciones de extrema pobreza, abandono, y otros conflictos, algunos niños sí logran desarrollarse de manera sana y exitosa.

Ahora bien, en este contexto es determinante la capacidad de adaptación, pues al adaptarse el individuo afronta situaciones de estrés y eventualidades, y es ese el momento en el que sale a

relucir su capacidad resiliente. Esta última en los infantes es entendida como un factor personal asociado con los rasgos identitarios, las creencias y la imagen que ellos tienen de sí mismos (De La Ossa, Pérez y Prado, 2018); lo anterior en relación directa con un medio que puede potenciar o no una adecuada reacción por parte de la persona, para afrontar el riesgo y continuar con la reconstrucción y resignificación de un plan de vida, lo cual es primordial para el proceso adaptativo de los niños en sus primeros años de existencia (Luthar et al., como se citó en De La Ossa et al., 2018).

En suma, es importante considerar un conjunto de habilidades, posibilidades y nociones básicas que son necesarias para potenciar destrezas relevantes en el proceso de desarrollo resiliente que se da en la primera infancia. Cabe destacar, según Fiorentino (2008), lo siguiente:

La resiliencia es una capacidad que se puede promover en niños y adolescentes mediante la estimulación cognitiva, afectiva y conductual. En este sentido es fundamental que desde pequeños los niños se sientan amados y valorados, que se les reconozcan y estimulen permanentemente sus comportamientos saludables, lo que hacen bien, ignorando sus conductas nocivas y reforzando todas aquellas que sean incompatibles o alternativas, que permitan el desarrollo psicosocial de los mismos. (p. 111)

Los entornos sociales en los que se desenvuelven los niños resultan indispensables al analizar este tema, debido a que son estos espacios y contextos propios los que les brindan herramientas necesarias para afrontar cualquier contratiempo. Entornos como la familia, la escuela, los vecinos y amigos posibilitan espacios de autoconfianza y seguridad, a la vez que fomentan capacidades psíquicas para reponerse ante posibles fracasos y lazos de amor genuino conscientemente establecidos entre los adultos y el niño. Por tanto, un ambiente como la escuela,

en donde el niño pasa gran parte de su tiempo, debe adaptarse en pro de desarrollar estas habilidades en él desde una edad temprana (Fiorentino, 2008).

Dadas estas circunstancias, aparece la necesidad de enfocarse en los derechos que tienen los niños en la escuela, lo cual podría mostrar posibilidades para promover la resiliencia en estos contextos (Vaquero, Urrea y Mundet, 2014).

Un enfoque basado en los derechos del niño, aplicado en la escuela, da resultados beneficiosos para el desarrollo de la resiliencia en la niñez, en el siguiente fragmento se reúnen algunos de ellos:

(1) mejora en las habilidades personales y el empoderamiento del niño, creatividad y espíritu crítico; (2) el desarrollo de procesos proactivos en clase de toma de decisiones y capacidad de reflexión, (3) ayuda a los procesos de cohesión social, mediación y sentimiento comunitario (4) un sentido de pertenencia y participación como miembros activos de la comunidad. (Vaquero et al., 2014, p. 153)

En conclusión, son los espacios adecuados en la familia, la escuela, y el contexto particular en el que se desenvuelven los niños y niñas, lo que propician el fortalecimiento de las habilidades resilientes.

5.3 Resiliencia en el entorno educativo

Desde la escuela latinoamericana se resalta el postulado de González y Llamozas, para quienes el concepto de resiliencia es aplicable a la educación, la salud, la familia y la comunidad, en cualquier etapa del ciclo vital humano. Sin duda, la adversidad forma parte de la vida y por ello es necesario otorgarle un significado, elaborar explicaciones y planificar acciones para poder superarla (González y Llamozas, 2018).

En la práctica, estos autores realizaron un estudio sobre una población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad de ciudades como Lima y Santiago de Chile, con el objetivo de proponer instrumentos que permitieran medir la relación entre la resiliencia y el rendimiento escolar. Esta propuesta es relevante, puesto que la importancia del entorno social cercano y un fuerte compromiso a futuro demarcan y delimitan los cuatro factores de la muestra que tomaron.

Igualmente, la visión positiva de sí mismos y la predisposición a la acción se relacionan de manera positiva con el entorno, lo cual confluye en el valor de la acción resiliente para afrontar situaciones problemáticas y conservar aquellas que son virtuosas. En este estudio se tuvo en cuenta el rendimiento escolar de acuerdo con la posición más alta y la más baja en relación con el promedio (Villalta et al. 2017).

Durante la investigación, para poder lograr el objetivo se utilizó como instrumento La Escala de Resiliencia SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008) de 60 ítems [...] también se usó la escala Análisis Factorial Exploratorio (AFE). “Ambas escalas redefinen los factores o dimensiones de la resiliencia de la Escala SV-RES, para precisar la asociación con el rendimiento escolar según cada contexto nacional de vulnerabilidad social” (Villalta et al., 2017, p. 8). Ante ello, lo que se evidencia es el apoyo de varios niños, de modo que se infieren procesos de aprendizaje resilientes más exitosos; entre tanto, los problemas relacionados, adjuntos a contextos de alta vulnerabilidad, como lo son la corrupción, la drogadicción, la delincuencia, las diferentes violencias, entre otros, producen debilidades en el ser resiliente que busca sobreponerse (Romero y Saavedra, 2016). (Romero & Saavedra, 2016)

En consecuencia, es oportuno replicar y fomentar cualidades en la población infantil resiliente, las cuales permitan prevenirlos ante evidentes vulnerabilidades. Según dichos autores, y en el estudio que llevaron a cabo sobre población estudiantil de grado séptimo, se demostró

que la población estudiantil que participó en el programa recreativo mejoró de manera significativa el valor global de la resiliencia en el grupo estudiado (Romero y Saavedra, 2016).

Otro de los factores y variables mencionados en el estudio es el estrés de carga académica al que se vieron sometidos los estudiantes. En este sentido, se resalta la posibilidad de bajos niveles de superación ante adversidades, o resilientes, acordes a los niveles de estrés y carga académica impuestos en ellos. Esto quiere decir que, ante una carga alta de estrés sobre tareas, ejercicios y demás actividades extraescolares, se disminuye su grado de resiliencia. Por lo tanto, se argumenta que el estrés es la posible causa de los bajos niveles y pésimos resultados en factores desarrolladores de personalidades resilientes (Romero y Saavedra, 2016).

Las implicaciones de este estudio permiten reflexionar acerca del papel de la recreación, entendida como interacción entre pares, un asunto que se vuelve fundamental a la hora de estudiar la resiliencia en el ámbito educativo. Otras dimensiones como las actividades recreativas de tipo físico, artístico y al aire libre contribuyen con la promoción y desarrollo de la resiliencia en estudiantes de colegio. En ese orden de ideas, es claro que la resiliencia no se da cuando los sujetos están aislados, sino que se construye en entornos académicos que forjan la conducta y modelan el carácter en interacciones con otros (Romero & Saavedra, 2016).

Según Morrison y Allen (2007), los estudiantes resilientes son aquellos que continúan teniendo éxito en la escuela a pesar de vivir en barrios económicamente marginados o con interrupciones familiares. Así, los educadores, quienes creen en el éxito de todos los estudiantes, ya sean de comunidades empobrecidas, o racial y étnicamente diferentes, deben ser resilientes ante situaciones de dificultad y contextos de extrema pobreza.

En otro estudio consultado se examinaron los beneficios y riesgos asociados con la escalada de árboles en el desarrollo infantil y la resiliencia, en una población de niños entre los 3 y 13

años en Estados Unidos. Allí los investigadores, a través de encuestas, midieron las características demográficas y los detalles de las actividades de los niños a la hora de escalar árboles, y el tipo de lesiones resultantes de esta actividad. Los resultados indicaron que a pesar de que la escalada de árboles puede causar lesiones menores, es una actividad al aire libre relativamente segura en la que los niños refuerzan su poder resiliente (Gull, Goldenstein y Rosengarten, 2018). En este caso, los autores se dieron cuenta de que los niños que tuvieron la oportunidad de participar en juegos arriesgados crecieron socialmente más fuertes, en ámbitos como el emocional, físico, cognitivo y creativo, lo que les da mayor capacidad de recuperación ante las dificultades (Gull et al., 2018).

En un estudio hecho por Govender, Cowden, Oppon, Gavin & Reardon (2017) se pretendía validar la medida de resiliencia infantil y juvenil (CYRM 28, por su nombre en inglés *Child Youth Resilience Measure*). En este caso se trabajó con una muestra de adolescentes africanos de contextos rurales y urbanos, la cual fue repartida en tres grupos: el primero eran jóvenes menores de quince años, el segundo jóvenes de quince años y el tercer grupo tenía mayores de quince años. Específicamente, se trataron de validar cuatro factores: resiliencia, conexión con la escuela, monitoreo de los padres y riesgo sexual, y se buscó evaluar la confiabilidad del instrumento (CYRM28). Estos autores manifestaron que para evaluar la resiliencia:

El instrumento multidimensional contiene 28 elementos tipo Likert (1 = nada, 5 = mucho) a través de tres dimensiones de resiliencia: factores individuales (11 elementos: ¿Te esfuerzas por terminar lo que empiezas?), factores relacionales (siete elementos: ¿crees que tu familia siempre te apoyará en tiempos difíciles?), y factores contextuales (10 ítems, ¿participa usted en actividades religiosas organizadas? ¿ocupaciones?). (p.13)

En conjunto, Govender et al. (2017) dedujeron que los hallazgos sugieren que el CYRM de 24 ítems es una medida de auto informe válida y confiable para evaluar la disponibilidad de recursos asociados con resiliencia en la juventud sudafricana, también el estudio logró evidenciar que los jóvenes que tenían mayores características de resiliencia contaban con una supervisión familiar mayor y una conexión con el entorno escolar. A partir de lo dicho por los autores se evidenció:

[Que] hay una diferencia entre los grupos de edad, se observó en la subescala familiar, con adolescentes más jóvenes que tienen mayor resiliencia familiar que los adolescentes mayores. Este hallazgo puede reflejar la fase de desarrollo de adolescentes, ya que los adolescentes más jóvenes son más propensos a sentirse cómodos y seguros cuando están con sus familias. Los adolescentes mayores, por otro lado (particularmente los mayores de 15 años), son más propensos a asociarse con sus compañeros. (p. 9)

En este artículo se concluyó que la resiliencia es un proceso dinámico y de interacción entre varios recursos que ayudan a proteger a las personas cuando viven una adversidad.

En un estudio coordinado por De La Ossa et al (2018) “se propuso establecer relaciones entre competencias de padres y madres, el apoyo que estos buscan en la comunidad y factores de resiliencia en infantes expuestos a afrontar el conflicto armado en una región del Caribe colombiano” (p. 20). Para llevar a cabo la medición de los Factores Personales de la Resiliencia (FPR), estos fueron evaluados por medio del inventario de Salgado (2005), que, según De La Ossa et al. (2018):

[...] posee una adecuada validez de constructo buena 0,96 y 0,98 en cada una de las dimensiones de la resiliencia. Este inventario comprende los siguientes factores: autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad. La estructura del inventario

comprende 48 ítems, redactados tanto en forma positiva como negativa, cuya modalidad de respuesta es de elección forzada (Sí - No), pudiendo efectuarse la aplicación tanto a nivel individual como colectiva. (p. 19)

Por otra parte, De La Ossa et al. (2018) expresaron que “la resiliencia no solo como característica individual, sino como proceso de carácter interactivo con el medio [...] requiere del despliegue de habilidades personales y sociales, interactuando entre sí con los factores de riesgo para conseguir superar la adversidad” (p. 20). En cuanto a los resultados de dicha investigación se encontró “que la creatividad en los infantes como factor protector de resiliencia, requiere de mayor atención, no solo para formar individuos y contextos saludables, también para la formación integral de las personas en sus etapas iniciales de vida” (De La Ossa et al., 2018, p. 20); asimismo:

La empatía como pilar de resiliencia aparece como uno de los resultados favorables del estudio, lo cual representa un recurso personal que al ser promovido por las familias y grupos que rodean a los infantes, contribuye a la generación de ambientes pacíficos en estos escenarios de conflicto social cargados de manifestaciones violentas. (De La Ossa et al., 2018, p. 20)

Sumado a ello, “los resultados ponen en evidencia que no existen relaciones entre las competencias o recursos de las figuras parentales para afrontar la crianza y la resiliencia infantil” (De La Ossa et al., 2018, p. 19).

En el caso de Rodríguez, Guzmán y Yela (2012), su investigación incluyó a niños y niñas entre los 7 y 12 años de familias de estrato 1 y 2, de la ciudad de Ibagué, Colombia, su objetivo fue identificar los factores resilientes que surgen en extrema pobreza; los que se tuvieron en cuenta en esta investigación fueron los factores personales (autoestima, humor, creatividad,

empatía y autonomía). El instrumento que se utilizó para medir los factores resilientes fue el inventario de factores personales de resiliencia, diseñado por Salgado (2005) como se citó en Rodríguez et al. (2012), “este instrumento contiene 48 ítems con opción de respuesta dicotómica, y evalúa la autoestima, la empatía, la autonomía, el humor y la creatividad” (p. 101). Según los resultados:

El 61 % de los niños del estudio se ubican en el promedio del puntaje total de resiliencia, el 34 % de los participantes se ubicó en un nivel alto de este puntaje, un 3 % obtuvo un nivel bajo y el 2 % puntúa en un nivel muy alto. Lo que indica a nivel general, que los participantes poseen ciertas habilidades resilientes en promedio, pero faltan condiciones para su pleno desarrollo y potenciación, esto es, condiciones objetivas a nivel psicoafectivo. (Rodríguez et al., 2012, p. 101)

Puntualmente cada factor personal mostró los siguientes resultados:

“la autoestima les permite [...] poseer una valoración positiva de sus capacidades, confianza en sus recursos internos con los cuales enfrentar la adversidad; en el estudio se observa que la mayoría (47 %) de evaluados puntúan promedio en este factor” (Rodríguez et al., 2012, p. 102). Con respecto a la empatía, “los resultados muestran puntuaciones altas en el nivel promedio (53 %) y en el puntaje alto (35 %). Lo que permite inferir que los niños del estudio cuentan con recursos personales para reconocer las necesidades de los otros” (Rodríguez et al., 2012, p. 103). Al mismo tiempo, “el humor es un recurso que permite disminuir niveles de ansiedad, angustia y temor. Los resultados del estudio reflejan que el 64 % de evaluados puntúan en un nivel promedio en este factor y el 31 % en un nivel alto” (Rodríguez et al., 2012, p. 103). En cuanto a la autonomía:

[...] llama la atención que el 64 % de los niños participantes puntúa promedio en el factor autonomía y el 31 % en alto. Este factor resiliente se relaciona con la capacidad para autorregularse y valorarse positivamente, ser autónomo implica reconocerse, cuidar de sí, valorar al otro e interactuar fluidamente con él. (Rodríguez et al., 2012, p. 103

Por último, en el ítem de la creatividad, “el 57 % de los participantes del estudio puntúan medio en el factor de creatividad y el 37 % en alto” (Rodríguez et al., 2012, p. 103. Rodríguez et al. (2012) le añadieron a su texto la siguiente reflexión:

Para el psicoanalista francés Vanistendael y Lecomte (2005) la resiliencia está mediada por el desarrollo del yo, el cual logra su surgimiento por los efectos educativos propios del medio en el que se desarrolla un individuo, es decir, se entiende la resiliencia no como un elemento innato de la personalidad sino como una construcción hecha por la persona a partir de su relación con el medio, los individuos y sus acontecimientos. De ahí que para el desarrollo de una personalidad resiliente en los niños, el mundo adulto, llámese familia o escuela, son decisivos, pues es en la interacción con ellos, donde será posible desarrollar o no esta capacidad. (p. 100)

Por otro lado, Lemos et al. (2016) hicieron un estudio que pretendía “determinar y evaluar de manera válida y confiable algunos de los recursos de personalidad asociados comúnmente por la literatura a la resiliencia infantil: autocontrol, empatía, prosocialidad, autoeficacia y creatividad” (p. 101), es decir que “se pretendió desarrollar la escala de recursos de personalidad asociadas a la resiliencia infantil y evaluar su desempeño psicométrico” (p. 104).

En los resultados de la investigación se vio que “todos los ítems que componían la escala tienen la capacidad de discriminar significativamente entre los sujetos que presentan mayores y

menores valores en los diferentes recursos evaluados, vinculados a la resiliencia infantil” (Lemos et al., p.105), y se indicó que el instrumento cumplía con validez y confiabilidad.

Otros autores como Miljević-Riđički1, Plantak y Bouillet (2017) se propusieron evidenciar cómo los maestros, padres de familia, niños y niñas ven el concepto de resiliencia, y qué sería útil para ellos antes de implementar un currículo escolar sobre resiliencia en el aula.

En el análisis de los datos recolectados revelaron que dichos actores ven la resiliencia de manera positiva; además, se considera que la resiliencia está vinculada directamente con factores personales, ambientales, resolución de problemas e interacción con la familia o amigos, lo cual posibilita que las personas desarrollen habilidades sociales y redes de apoyo. En el caso de los niños y niñas, ellos ven a los adultos como mediadores en contextos de adversidad y como modelos a seguir en cuanto a la forma de actuar.

En última instancia, este estudio mostró que las personas que participaron tienen puntos de vista diferentes sobre la resiliencia, y que los niños y niñas ven que la orientación por parte de los adultos (padres y docentes) es importante para mejorar la capacidad de resiliencia. A ello se añade que los padres de familia evalúan la resiliencia de los niños y niñas de forma más positiva que los docentes.

Si se tiene en cuenta la información que aporta esta investigación, se hace necesario que los docentes consideren la resiliencia como un pilar importante en el desarrollo de los niños y niñas durante la primera infancia, así como la continua mejora de esta capacidad mediante procesos pedagógicos que le ayuden a los niños y niñas a trabajarla.

6. Consideraciones éticas

Es clave resaltar que la investigación con niños y niñas contribuye a la producción de conocimientos para la ejecución de posteriores actividades o iniciativas enfocadas en su

bienestar. El desarrollo de la investigación ética implica no solo la recopilación de información, sino la dignidad, los derechos y el bienestar de los participantes.

De acuerdo con ello, para la investigación se solicitaron las autorizaciones necesarias con el fin de iniciar el trabajo de campo, mediante consentimientos y asentimientos informados tanto para los padres de familia, como para los niños, las niñas y las docentes. Los consentimientos informados son entendidos, según la Organización Panamericana de la Salud (2005), como un proceso por medio del cual un sujeto voluntariamente confirma su deseo de participar en un estudio. Para el caso en particular, y después de haber sido informado acerca de todos los aspectos relevantes de su decisión de participar, el individuo decidía si participaba o no en el estudio. El consentimiento informado se materializó en un formato escrito, firmado y fechado.

De esta forma, el diseño y desarrollo de esta investigación no implicó ningún tipo de riesgo para los niños y niñas, docentes, directivos ni investigadora, y se dio garantía de la confidencialidad y la privacidad de los datos recaudados.

7. Diseño metodológico

Para esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo que se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, por ejemplo, las actividades de escritura descriptiva y las observaciones con inmersión en campo. Es posible entender la metodología cualitativa como un proceso en el que las descripciones y explicaciones detalladas son fuentes esenciales en un contexto que previamente ha sido identificado, como es el caso de este estudio (Huberman y Miles, 1994).

Por otra parte, la investigación cualitativa abre la posibilidad de tener datos que permiten generar hallazgos e imprevistos, y estos ayudan a los investigadores a ir más allá de lo planteado al inicio de la investigación (Huberman y Miles, 1994).

a. Participantes

Para materializar los fines de este estudio se ha identificado un colegio ubicado en la ciudad de Bogotá. Dicho colegio es de carácter privado y atiende a menores pertenecientes a los estratos uno, dos y tres. En esta institución hay estudiantes que van desde los 3 hasta los 12 años en promedio, con grados desde preescolar hasta quinto de primaria. Allí permanecen un total de 60 estudiantes en jornada de media mañana, y algunos en jornada extendida hasta las cinco de la tarde, con asesoría de tareas.

b. Técnicas de investigación

En esta investigación se realizaron observaciones no participantes, para ello se acudió directamente al colegio. Allí se planteó como herramienta de recolección de datos el uso de diarios de campo que evidenciaran si se muestran algunos de los componentes de la resiliencia (autoestima, humor, creatividad, autorregulación y sentido de propósito), con ese fin se llevó un registro de observaciones de acuerdo con estas categorías. Conviene aclarar que dichos componentes se utilizaron como nociones de estudio, abstraídas a manera de categorías, que funcionan como códigos de rastreo dentro de la investigación.

Específicamente las observaciones consisten en dar muestra de las acciones de las personas en un ambiente diario, es decir, en recolectar información sobre el contexto inmediato. Al respecto, Bonilla y Rodríguez (1997) afirmaron lo siguiente:

Observar, con un sentido de indagación científica implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de captar sus elementos constitutivos y la manera como interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación. (p. 118)

Para el caso de esta investigación se hicieron observaciones no participantes, estas consistieron en asistir a sesiones de clase y registrar lo observado (ver anexos). De igual modo, a partir de las matrices de observación (ver Anexo 1), se elaboraron diarios de campo como instrumentos para recolectar la información, y luego analizar qué componentes de la resiliencia sobresalieron por medio de las interacciones que surgen en el aula de clases, siguiendo así una descripción detallada de dichos componentes. Con las matrices de observación se perfilaron y observaron, de forma rigurosa, los componentes de la resiliencia, sin desviar la mirada hacia otros aspectos que no se vinculaban con el tema de la investigación¹. Sumado a ello, los diarios de campo permitieron documentar todo lo sucedido en el aula de clase sin perder detalles sobre todo lo que pasaba allí.

El diario de campo, como se mencionó, es un instrumento en el cual se recolectan datos por medio de escritos, allí se cuentan las experiencias y acontecimientos que suceden en el contexto, respecto al tema a indagar. Sobre esta herramienta, Bonilla y Rodríguez (1997) aportaron que:

El diario de campo constituye una fuente importante para ponderar la información en tanto que alerta sobre vacíos y deficiencias en los datos [...] y este debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. [...] Además, “un buen diario de campo es un recurso insustituible para captar la lógica subyacente a los datos y compenetrarse con la situación estudiada. (p. 129)

Con base en ello se diligenció el diario de campo, respecto a las percepciones, visiones y sentires que se generan en el aula, una vez llevadas y acompañadas las actividades.

Por último, otro instrumento que se utilizó fue la entrevista semiestructurada, hecha a dos docentes de los grados propuestos para la investigación, debido a que esta herramienta es

¹ Ver apartado componentes de resiliencia (p. 42).

bastante útil para preguntar y comprender la situación investigada, desde la visión de los sujetos entrevistados. Bonilla y Rodríguez (1997) la concibieron así: “la entrevista personal puede definirse como una conversación o intercambio verbal cara a cara, que tiene como propósito conocer en detalle lo que piensa o lo que siente una persona con respecto a un tema o situación particular” (p. 93).

c. Realización del análisis

Finalmente se realizó una categorización de análisis, de esta forma se facilitó la identificación de patrones, en este caso, sobre cómo se dan los componentes de la resiliencia en el aula de clase. Luego de organizar la información se utilizó un programa de computador especializado en identificación de patrones a partir de palabras o relaciones preestablecidas, llamado Atlas.Ti (Huberman y Miles, 1994). Posteriormente se dispusieron los datos de acuerdo con unos códigos establecidos por el investigador, con el fin de analizar si se evidencian o no los componentes y las características de estos que se rastrean.

i. Procedimiento

En esta investigación se pidió previa autorización a los directivos para el ingreso a la institución, con el propósito de hacer las observaciones. La institución consta de cuatro pisos en los cuales están distribuidas las diferentes aulas de clase, la rectoría, la sala de profesores y los baños de los niños. Los dos salones de clase observados están en el segundo piso, ambos constan de 12 alumnos. En el salón de primero A hay 7 niñas y 5 niños, y en el salón de primero B hay 4 niñas y 8 niños, sus edades aproximadas son entre los 6 y 7 años.

Se observaron cinco sesiones de clases, de dos horas cada una, con estos grupos de grado primero. Las observaciones se realizaron los lunes y martes, en horas de la mañana, lo que

implicó ocho horas repartidas con grados 1A y 1B. Lo anterior dio un total de 10 sesiones observadas, repartidas en clases de Matemáticas y de Artes.

Las observaciones iniciaron en el mes de marzo y finalizaron a inicios de mayo del año pasado (2019). El investigador realizó observaciones no participantes y llevó un registro por medio de diarios de campo, en donde se evidenciaron los componentes de la resiliencia, para así después realizar una categorización de análisis y desarrollar algunas ideas sobre cómo se podría promover la resiliencia en las aulas de clases en procesos educativos futuros.

8. Resultados

El análisis de las matrices de observación, de los diarios de campo, y de las entrevistas realizadas a las docentes, llevó a la identificación de las categorías en dos grandes familias, la primera se refiere a los componentes de la resiliencia, es decir, a los factores que han desarrollado las personas resilientes, y la segunda, es la concepción de las docentes acerca de la resiliencia, en otras palabras, cómo conciben este concepto y cómo creen que se promueve desde el aula de clase.

Conforme se avanzaba en el análisis cualitativo se identificaron algunas categorías en cada una de las dos familias, y a su vez subcategorías que las complementan. En la siguiente tabla es presentada una síntesis de las familias, categorías y subcategorías.

Tabla 1. *Familias y categorías de análisis*

Familias	Categorías	Subcategorías
Componentes de la resiliencia.	Humor	Promoción del humor frente a la equivocación. Creación de ambiente agradable.
	Autoestima	Promoción de la autoestima.

		Baja promoción de la autoestima.
	Autorregulación	Baja autorregulación.
	Sentido de propósito	Baja promoción de sentido de propósito.
Concepciones, nociones y percepciones de resiliencia.	Espacios para la resiliencia.	
	Estrategias y herramientas para desarrollar resiliencia por parte de las docentes.	
	Concepción adecuada de la resiliencia.	

Fuente: elaboración propia

8.1 Componentes de la resiliencia

Esta familia agrupa los componentes de la resiliencia que de alguna manera se hicieron presentes en el aula, a partir de las observaciones realizadas. Estos fueron: humor, creatividad, autoestima, autorregulación y sentido de propósito.

Humor

Se entiende el humor como las acciones que conllevan ver el lado cómico de una situación de adversidad o de equivocación. De esta categoría surgen dos subcategorías: la creación de un ambiente agradable en el aula de clase y la promoción del humor frente a la equivocación.

Creación de un ambiente agradable

Se trata del conjunto de actitudes, acciones y palabras que usan las docentes para fomentar un ambiente agradable en el aula de clase.

En las siguientes citas se puede evidenciar la forma en la que las docentes usan palabras y realizan acciones que permiten a los niños y niñas tener un ambiente de este tipo para el aprendizaje:

“Los niños trabajan de manera ordenada, en el salón hay una niña que su nombre hace parte de una canción así que la profesora para llamarla canta un pedazo de la canción y los otros niños comienzan a cantar” (Diario de campo 1, comunicación personal).

“[...] la niña vuelve a su puesto feliz ya que la profesora le dibujó en la mano un besito con marcador rosado” (Diario de campo 7, comunicación personal).

“Finalmente, algunos [niños] empiezan a pasar a mostrarle el trabajo a la profesora y ella dice “por acá hay un león muy lindo”, luego pasa otro niño “por aquí también hay un león muy bonito” por lo tanto todos los niños se motivan, sonríen y empiezan a pasar al frente y a preguntarle a la docente si el de ellos también está bonito como el de sus compañeros, a lo que la profesora les dice que sí que también están muy bonitos y voltea la guía y la muestra a los demás niños” (Diario de campo 5, comunicación personal)

Promoción del humor frente a la equivocación

Esta subcategoría da cuenta de la actitud que asumen las maestras frente a las equivocaciones que cometen los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, en particular en su trabajo académico. Según lo observado, las profesoras hacen comentarios o tienen comportamientos graciosos que pueden llevar a los estudiantes a ver los errores como oportunidades de aprendizaje y crecimiento. Esta conclusión se constata en los siguientes hechos:

“El primero que pasa le dice “profe así está bien” y la profesora la dice “no, esta parte te quedó mal, ¿cuánto es tres más cinco?” y el niño se queda pensándolo y le dice “ocho” y

la profe le dice “ay calabaza si ves que sí puedes sumar bien” los niños se ríen y parecen felices” (Diario de campo 8, comunicación personal)

“La profesora llama a otra niña y corrige su escritura ya que escribió lavaró y era Álvaro, la profesora cuestiona ¿Cuál lavaró? Y la niña sonrío con timidez, va a su puesto y lo corrige, pero de nuevo queda mal escrito, a lo que la niña se ríe, la profesora y sus compañeros también” (Diario de campo 1, comunicación personal)

“Al pasar otro alumno la profesora le corrige y le dice que está mal una parte de la actividad a lo que el niño sonrío y la profesora le dice “ay calabaza” y el niño se ríe y le dice “ay profe” y se sienta y empieza a corregirlo” (Diario de campo 3, comunicación personal).

De acuerdo con lo evidenciado se puede decir que el humor es la capacidad de ver las situaciones de adversidad en un sentido agradable o cómico. Teniendo en cuenta los diarios de campo, en algunos momentos las maestras logran los niños y niñas puedan afrontar situaciones diversas en el aula de clase, en su mayoría momentos de estrés, adversidad, dificultad, conflicto, problema o confusión. Así mismo, se observó que las docentes pueden propiciar ambientes en donde los errores que se comenten hacen parte del aprendizaje, por lo tanto, es evidente que las maestras influyen no solo en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas, sino que también en el crecimiento personal, emocional, actitudinal e integral de ellos.

Autoestima

La autoestima es entendida como la capacidad que tiene el ser humano para valorarse a sí mismo; en ella intervienen variables diversas como la seguridad con la que se emprenden acciones, la validación propia de las acciones emprendidas y el amor propio.

De esta categoría hacen parte aquellas acciones de las profesoras que podrían estar enlazadas con la promoción o no de la autoestima de los estudiantes. En ese sentido, esta categoría mostró en el análisis dos subcategorías: promoción de la autoestima y baja promoción de la autoestima.

Promoción de la autoestima

En esta subcategoría se agrupan las acciones de las docentes, e incluso de los estudiantes, que permiten que los niños y las niñas aprendan a valorarse a sí mismos, lo cual se puede evidenciar en las siguientes citas:

“Los niños dialogan entre ellos sobre el coloreado de la actividad, una de las niñas le dice a la otra excelente y la niña a la que le está revisando se pone feliz y realiza el movimiento como si estuviera calificando” (Diario de campo 1, comunicación personal)

“[...] mis amores van a hacer la guía bien juiciosos” los niños dicen que sí y empiezan a trabajar mientras hablan en voz baja con los compañeros, luego van pasando a preguntarle a la profesora si está bien, la profesora les dice que sí que está muy lindo y ellos vuelven a su puesto para terminar. Entre los niños se felicitan y se dicen que está lindo” (Diario de campo y matriz 1, comunicación personal)

“Uno de los niños pasa y la profesora le pregunta “¿esa letra es tuya?” El niño responde “sí” y la profesora insiste “¿esa letra es tuya?, ¿quién te escribió?” Y el niño dice “nadie” la profesora le dice “si ves que sí puedes hacer la letra bonita, qué letra tan bonita”, el niño dice “sí, mi mamá me está poniendo planas”. El niño sonrío de camino a su puesto, se sienta y sigue trabajando” (Diario de campo y matriz 2, comunicación personal)

Baja promoción de la autoestima

En esta subcategoría se agrupan las acciones contraproducentes para que los niños y niñas aprendan a valorarse a sí mismos. A continuación, se muestran algunas citas en donde se evidencia esta circunstancia:

“¿Qué es una decena?, la niña se queda en silencio y no contesta, la profesora espera unos segundos más y luego pregunta a todo el grupo ¿niños a cuánto equivale una decena? a lo que los niños responden que equivale a 10. (Diario de campo 1, comunicación personal)

La profesora se da cuenta del desorden y grita en voz fuerte “Todos se quedan sentados y el que no esté sentado lo llevo a donde la coordinadora, para que les dé quejas a sus papás”, les hace gestos de palmadas en la cola y los niños entienden y se quedan en sus puestos” (Diario de campo y matriz de observación 4, comunicación personal)

“[...] luego pasa una de las niñas, pero la niña no había llevado el cuaderno a la clase, así que la profesora la regaña y le dice “tú vienes a calentar puesto, nunca traes el cuaderno, dime ¿Qué vamos a hacer contigo? Va a tocar llamar a tu mamá”, la niña le dice “no, no, no profe” y la profesora le dice “pero qué hacemos y aparte de que no lo traes empiezas a molestar” (Diario de campo 3, comunicación personal).

Para concluir este componente, se encontró que en las aulas de clase se puede promover la autoestima, por medio de palabras y acciones positivas por parte de las maestras y alumnos, en donde se valoran las acciones que se realizan y se motiva a los niños y las niñas. Por otra parte, este componente se ve en ocasiones poco promovido ya que, por medio de llamados de atención bruscos y amenazantes, se podría afectar el auto concepto que tienen los niños y las niñas sobre sí mismos.

Autorregulación

De esta categoría hacen parte aquellas actitudes y acciones que podrían tener las docentes en pro de desarrollar la capacidad de los niños y niñas para manejar sus emociones y conductas.

Esta categoría arrojó una subcategoría: baja autorregulación.

Baja autorregulación

En esta subcategoría se incluyen acciones que tienen los niños y niñas en el aula, en donde se revela poca autorregulación y el hecho de que la profesora podría aprovechar dichos momentos para promover en ellos maneras de autorregularse. Las siguientes citas permiten ver algunas de las situaciones donde aparece la baja autorregulación:

“La profesora llama la atención a uno de los niños en varias ocasiones, el niño se sienta en su puesto y empieza a golpear su cabeza contra el escritorio” (Diario de campo 10, comunicación personal).

“Luego vuelve y llama la atención a uno de los niños ya que está golpeando el escritorio con las manos y el piso con los pies, de nuevo la docente sube el tono de voz y les dice ya les he llamado la atención más de cinco veces y ustedes no hacen caso, ya no más, por favor” (Diario de campo 10, comunicación personal)

Los niños están conversando acerca de una pelea que se presentó en el descanso, entonces uno de ellos dice “pero es que tú no debiste empujarlo, por eso se pegó duro”, a lo que el niño responde “él me pegó primero”, a lo que el otro niño dice “es verdad, yo vi cuando él le pegó de primeras”, entonces el primero que habló dice “pues debiste decirle al profesor”. (Diario de campo 8, comunicación personal).

De acuerdo con lo anterior, se puede concluir que la autorregulación es poco promovida. Ya que como se evidencia en los diarios de campo, algunos niños y niñas en ocasiones no se controlan y la maestra solo les llama la atención. Por lo tanto, las maestras podrían propiciar espacios en donde los niños y las niñas puedan controlar sus emociones y comportamientos y de esta manera promover el desarrollo de la autorregulación, manejando así las situaciones de adversidad o que representan un problema para ellos.

Sentido de propósito

En esta categoría se analiza la posibilidad que tienen las docentes de utilizar el aprendizaje significativo como una forma de que los niños aprendan a identificar el propósito de las acciones, un componente fundamental de la resiliencia. En esa medida, se observó que los niños y niñas parecieran no ser conscientes del sentido que tienen varias de las actividades propuestas en el aula de clase.

Esta categoría se subdividió en el análisis de una subcategoría: baja promoción del sentido de propósito.

Baja promoción del sentido de propósito

En esta subcategoría hay situaciones que podrían ser utilizadas por las maestras para que los niños entendieran el sentido y la finalidad de aprendizaje de las actividades pedagógicas. A continuación, se reúnen algunos fragmentos al respecto:

“[...] al pasar al puesto del siguiente niño, la profesora se da cuenta de que él no ha realizado nada de la actividad, ya que ha estado jugando con el compañero del lado con unos dinosaurios de plástico. La profesora le dice “tú no has hecho nada, ¿Qué te la has pasado haciendo toda la clase?” el niño la mira y continúa jugando, así que ella les

advierte “si continúan jugando con esos dinosaurios se los voy a tener que quitar y los entrego hasta el final del año” así que los niños los guardan y le preguntan “qué toca hacer, profe”, la profesora, en tono de voz fuerte, les dice “¿sí ven? por no poner atención, ¿hace cuánto les puse esa actividad y no han hecho nada? Me hacen el favor y se ponen a hacer la secuencia de los dibujos que están en la guía, el que no los termine se queda acá en el salón y no podrá salir al parque” los niños le dicen “ay no profe, por favor” y ella les dice “ya les dije qué va a pasar si no acaban”, entonces uno de los niños dicen “rápido, rápido que ya casi tenemos que ir al parque”. (Diario de campo 7. comunicación personal)

“Algunos de los niños trabajan independientes, sin embargo, otros hablan en tono alto y no se ve ningún progreso en la actividad que deben desarrollar, por lo tanto, la profesora sube el tono de voz y dice “chicos, hagan la actividad porque si no acaban se quedan sin descanso” (Diario de campo 3, comunicación personal)

Finalmente, en cuanto al componente de sentido de propósito se observó que las maestras no logran promover dicho componente, ya que no se da una explicación a los niños y niñas de por qué es importante lo que están haciendo y por lo tanto no se tiene un aprendizaje significativo. Por esta razón puede que se presente dificultad para que los niños y las niñas comprendan el propósito de las acciones que realizan.

8.2 Concepciones, nociones y percepciones de resiliencia de las docentes observadas y entrevistadas

Esta segunda familia de categorías agrupa las nociones, percepciones y concepciones de las docentes observadas y entrevistadas frente a la resiliencia.

Espacios para la resiliencia

En esta categoría se concentran las visiones que tienen las docentes sobre los espacios que ellas consideran propicios para potenciar la resiliencia en los niños y las niñas. En los siguientes fragmentos se ven sus respuestas:

“Solo en algunas materias como lo son artística en la cual pueden desarrollar su creatividad y algunos temas de sociales en los cuales se pueden trabajar como temas transversales las emociones” (entrevista docente 1, comunicación personal).

“Es muy relativo el hecho de que existan espacios para desarrollar la resiliencia, porque esto depende en gran parte de la institución educativa y el docente como tal es quien determina cómo desarrollar su cátedra y poder desarrollar la resiliencia” (entrevista docente 2, comunicación personal).

De acuerdo con lo anterior se puede observar que las maestras creen que la resiliencia solo se puede trabajar si está sujeta a alguna asignatura, al P.E. I o a la cátedra del maestro. Por lo tanto, se observó que no promueven algunos de los componentes de la resiliencia y otros los promueven sin saber que lo están haciendo en el aula de clase. Es así como las maestras pueden aprovechar diferentes situaciones para desarrollar estos componentes, por ejemplo, cuando se presenta alguna discusión entre los niños y niñas o entre y las maestras y los niños, en los espacios de descanso o durante la ejecución de actividades que se dan en aula de clase.

Estrategias y herramientas para desarrollar resiliencia por parte de las docentes

Esta categoría aborda las herramientas pedagógicas que las docentes entrevistadas creen que podrían ayudar a la promoción de los componentes de la resiliencia. A continuación, aparecen algunas de ellas:

“Videos sobre autoestima y las emociones, cada vez que puedo tomo un momento de la clase para que ellos realicen un dibujo sobre qué superhéroe serían o cómo se ven en el futuro, asimismo en el descanso cuando hay algún problema les pido que lo solucionen ellos mismos o en algunas ocasiones que desarrollen actividades de dilemas morales” (entrevista docente 1, comunicación personal).

“Utilizo la autovaloración de ellos, ver qué piensan de ellos mismos y de otros, también realizo juegos en donde a partir de la socialización e historias que cuentan los demás niños y niñas ellos puedan expresar situaciones de adversidad y cómo las han superado, asimismo cuando pasa algún inconveniente en el salón de clase ellos mismos son quienes deben buscar una solución viable para este. Entonces siento que son elementos que de una forma poco explícita me han ayudado a que los niños y niñas vayan forjándose como seres resilientes” (entrevista docente 2, comunicación personal).

Teniendo en cuenta lo anterior se puede concluir que las maestras tienen algunas herramientas para trabajar el autoestima de los niños y las niñas, sin embargo, se puede observar que desconocen los demás componentes de la resiliencia como el humor, el sentido de propósito, la autorregulación y la creatividad. Por lo tanto, es importante que las maestras conozcan todos los componentes de la resiliencia y que los puedan desarrollar durante el proceso escolar de los niños y las niñas.

Concepción adecuada acerca de la resiliencia

En esta categoría se muestra que las docentes tienen una comprensión adecuada acerca de qué es la resiliencia:

“Es la capacidad que tienen las personas para resistir alguna situación crítica” (entrevista docente 2, comunicación personal).

“Entiendo como la capacidad que tiene una persona de resistir o superar algún problema que surja a lo largo de la vida” (entrevista docente 1, comunicación personal).

En conclusión, las maestras tienen una concepción adecuada de la resiliencia. Por lo tanto, se podrían capacitar para conocer un poco más sobre la resiliencia y lograr que desarrollen sus componentes en el aula de clase.

9. Discusión

A partir del estudio realizado fue posible reconocer diferentes elementos y características desarrolladas durante el proceso de observación y análisis. Esta investigación buscó responder a la pregunta: ¿Cómo se dan los componentes de la resiliencia en el aula de clase?, y para ello se utilizaron los componentes identificados como categorías de análisis: el humor, la creatividad, la autorregulación, la autoestima y el sentido de propósito

Para empezar, es un hecho que en muchos casos de la cotidianidad hay situaciones que pueden ser sumamente difíciles y complejas para los niños y las niñas. Dichas situaciones son enfrentadas de manera positiva o negativa, de acuerdo con las habilidades y el contexto en el que se halla la persona. Como lo expone Grotberg (2006) la resiliencia es una capacidad adquirida por el ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, entre las que sumamos estos contextos, que en muchos casos suelen ser complejos y difíciles, por múltiples situaciones. Es por ello que aprender de las situaciones negativas, de adversidad y difíciles, tanto como superarlas e inclusive, ser transformados por estas, resulta ser determinante al momento de desarrollar capacidades resilientes.

Frente a ello, en los últimos años la resiliencia como tema de investigación ha tenido un papel importante, debido a que permite identificar factores de riesgo o abre la posibilidad de sobreponerse a las adversidades, desde una mirada educativa y pedagógica. Dicha mirada

permite identificar contextos en el ambiente educativo del aula de clases que sean más sanos, más positivos y menos estresantes para los niños y las niñas al momento de desarrollar actividades demandantes y difíciles.

De acuerdo con una de las investigaciones consultadas publicadas en un artículo de la universidad de Harvard, fueron identificados un conjunto común de factores que predispusieron a los niños a resultados positivos ante adversidades significativas.

Sin embargo, cuando estas influencias positivas operan de manera efectiva, "apilan la balanza" con un peso positivo y optimizan la resiliencia en múltiples contextos. Estos factores de contrapeso facilitan las relaciones de apoyo entre adultos y niños, por lo cual se permite la construcción de un sentido de autoeficacia y control percibido (Harvard, 2020). Es decir que los factores que resaltamos permiten un autocontrol por parte de los niños y las niñas y del adulto que lo guía, en este caso las maestras, como un sentido de corresponder de manera eficaz, ante los retos que impone la vida.

Haciendo referencia también con los hallazgos teóricos se encuentra una similitud en los planteamientos y es la comprensión de la resiliencia, como el resultado de un proceso (Kolar, 2011), en cual el ser humano tiene la capacidad de hacer una adaptación al medio, de manera positiva en circunstancias en las que las dificultades (personales, familiares o ambientales) son extremas (Newman, 2004). Es decir que, en dichas circunstancias, se esperaría que las capacidades cognitivas o funcionales de una persona se vean afectadas. Sin embargo, lo que se encontró es que estos procesos al ser positivos y estimulados en el aula, permiten disminuir estos factores de riesgo que puedan incidir de manera negativa sobre el menor.

En Colombia, los niños y las niñas viven experiencias de adversidad y otras de aprendizaje, a causa de las circunstancias que se presentan en los contextos que habitan, como la falta de

educación en los padres, los factores de pobreza, entre otras. De ahí que en el aula de clase se deban desarrollar habilidades que le den a los niños y niñas la posibilidad de tener un crecimiento integral.

Los procesos resilientes son fundamentales, ya que permiten ser modificados y moldeados desde tempranas edades. La resiliencia puede ser fortalecida en cualquier edad por lo que podemos cambiar el cableado del cerebro a través de las experiencias a las que exponemos a los menores (Young, s.f). Es decir, que los procesos experienciales, vividos en el aula de clases, son fundamentales a la hora de desarrollar las características individuales e intrínsecas de un niño. Buscando así, que él o ella, se relacione mejor con el entorno, con sus pares y por ende crezca de una manera más sana y estable, para poder aportar en un futuro de manera positiva a su contexto y enfrentar de manera exitosa, las dificultades que ello le pueda significar.

Los resultados revelaron que algunos de los componentes de la resiliencia como el humor, la autoestima y la autorregulación están presentes en las interacciones que tienen las docentes con sus estudiantes, y en las interacciones de los estudiantes entre sí, mientras que la creatividad y el sentido de propósito no se evidenciaron. Con respecto a cada componente se podría decir que el sentido del humor es importante para la resiliencia, dado que permite afrontar los momentos de estrés al aportar el lado cómico de las situaciones y al darle a la persona la oportunidad de reírse de estas. En el caso de la autoestima, se diría que es la capacidad de establecer sentimientos de amor propio, de validación y seguridad.

Entonces los componentes que no se evidenciaron de manera clara fue la creatividad y el sentido de propósito. La creatividad alude a la capacidad de resolver problemas cotidianos, lo cual ayuda a que haya un pensamiento más flexible y reflexivo. En el caso de la autorregulación, esta noción es definida como la capacidad de decidir y realizar, de manera independiente,

acciones que guarden consonancia con los intereses propios, y asimismo manejar eficazmente las emociones, pensamientos y comportamientos en diferentes situaciones (Rodríguez, 2004). El último componente, el sentido de propósito, también poco evidenciado se vincula con las expectativas y objetivos que se plantea el sujeto a largo plazo.

Por otro lado, se encontró que las docentes, en algunas ocasiones, utilizan el humor como una forma de abordar las equivocaciones de los niños y niñas. De ese modo logran que ellos vean los errores como algo normal que se puede corregir, y que los perciban como parte de su proceso de aprendizaje. Dentro de dichos hallazgos cabe resaltar que el humor es indispensable para mantener un buen clima en el aula de clase, pues este brinda oportunidades para que las actividades se den de forma ordenada y se puedan promover los otros componentes de la resiliencia por parte de las docentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, y si se retoma la idea de Egeland, Carlson y Sroufe (1993) se diría que la resiliencia es una capacidad que desarrollan los niños a lo largo del tiempo y por medio de las interacciones que tienen con el entorno y las personas. En ese contexto va a ser primordial el trato con el maestro y entre los pares, así como con los padres y familiares. El aula de clase se convierte, entonces, en un lugar propicio para el fomento de los componentes de la resiliencia; es posible que allí mismo se den formas de enseñanza y pedagogías que impidan el estímulo de dicho factor relevante para el desarrollo de los menores.

En los hallazgos también se evidenció que un mal ambiente educativo puede incidir en dinámicas negativas en los procesos de los estudiantes. Es decir, que interacciones mediadas por gritos, regaños, insultos entre los estudiantes y entre los estudiantes y las profesoras, lo que conocemos como matoneo, golpes, burlas y falta de transmisión de las instrucciones de manera adecuada, puede generar ambientes de aprendizaje poco saludables. Es decir, que todo ello,

genera ambientes de poca empatía entre los niños y niñas y también de las profesoras hacia el alumno y viceversa. Con ello se abren espacios también de poco compromiso por parte del estudiante y en algunos casos del docente. Allí los niños y niñas son más propensos a desarrollar menos compromiso con las actividades en el aula y, por ende, generar un menor factor de resiliencia para su proceso futuro. A su vez, en algunas ocasiones las profesoras recurren a los gritos y las amenazas con los niños. Este hecho hace que las docentes sean poco propositivas y se generen contextos de desmotivación y desorden, lo cual puede afectar el desarrollo de la autoestima del menor y propiciar un ambiente negativo en el aula de clase.

Adicionalmente, como se mencionó con antelación los componentes que menos se visibilizaron fueron la creatividad y el sentido de propósito. La poca o nula promoción de estos componentes podría hacer más propensos a los menores a caer en estados de pereza, desmotivación, desilusión, e incluso tristeza y poca participación en el proceso pedagógico. Surgen así, ciertos factores de riesgo y de protección que se pueden implementar en las aulas de clase.

De acuerdo con Condly (2006), hay diferentes niveles de interacción entre factores de riesgo y protección, que se deben tener presentes para lograr una comprensión de la resiliencia. En este orden de ideas, el aula de clase es fundamental para entender los procesos que viven los niños y las niñas. Es por ello por lo que el aula, fue el contexto de observación, dentro de las matrices de análisis que se formularon.

Teniendo en cuenta los procesos vividos dentro del aula de clases, conviene resaltar que los elementos menos vistos, como la creatividad y el sentido de propósito, pueden ser estimulado. Una de las formas de estimular la creatividad en el aula de clase podría ser mediante la resolución de problemas de clase de índole teórico o práctico entre los estudiantes y con los

maestros. Así mismo brindar un acompañamiento con los padres de familia y actividades en casa que permitan a los estudiantes mostrar sus proyectos una vez lleguen al aula de clases y puedan compartirlos. Otro de los medios que se pueden usar para estimular la creatividad, serían las actividades de clase resueltas de manera grupal, o cooperativamente, que permitan entre varios, encontrarles soluciones a problemas comunes.

Frente al sentido de propósito, es necesario proponer actividades de clase que estén acordes a las necesidades contextuales de los niños del aula de clases. Es decir, las vivencias que tienen en sus barrios, con sus familias y las problemáticas urbanas que vivirán en su madurez o a lo largo de su vida, debe esto impulsarlos a tener proyectos y metas trazadas que le permitan tener expectativas y objetivos a lo largo de su vida independientemente del contexto. Una de las estrategias podría ser la inclusión de actividades que permitan conocer los problemas a los que se enfrentan con su cotidianidad y actividades que los hagan pensar en su futuro como seres humanos que puedan aportar en sus contextos.

Inclusive se podrían dar directrices a futuro que permitan ahondar en actividades capaces de estimular estos factores, con el fin de promover la resiliencia y formar niños y niñas más resilientes ante los problemas. A causa de la naturaleza que dichos componentes tienen, el ambiente escolar debe ser entendido como un elemento importante para desarrollar la resiliencia, puesto que, según lo evidenciado a través de las actividades o actitudes que tenían las maestras, allí se lograban potenciar algunos de estos.

Por otro lado, el manejo de conflictos entre pares es otro de los temas a revisar en futuras investigaciones. Es posible anotar que constantemente se dan conflictos entre los niños y niñas, y si bien es un elemento que no se describe dentro del proceso resiliente, fue algo que apareció de modo recurrente en las observaciones. En varias ocasiones los niños entraban en conflicto con

sus pares, es este un escenario común y por ello es oportuno ahondar en el análisis de la resolución de conflictos.

Dichos conflictos están directamente relacionados con la capacidad de resolver problemas y de autorregularse. Precisamente, al examinar el marco de referencia teórica, se halló que la autorregulación emocional hace referencia al manejo de emociones, la tolerancia a la frustración y al control de impulsos. En este sentido, es la capacidad de ayudar a que el estudiante tenga un grado de independencia y un control sobre sí mismo. Si se considera que frecuentemente los niños y niñas se enfrentan conflictos al interior del aula, sería adecuado proponer herramientas que les permitan resolver los conflictos por sí mismos o con acompañamiento de un adulto; en otras palabras, se trata de brindarles la posibilidad de solucionar conflictos por sí mismos.

Uno de los hallazgos más interesantes dentro de la investigación fue que los niños y las niñas son capaces de promover entre ellos algunos de los componentes de la resiliencia, por ejemplo, la autoestima. Esto sucede en la medida en que entre ellos aprecian de manera positiva el trabajo de unos y otros, lo que genera lazos de compañerismo y amistad. En las observaciones se notó que los estudiantes hacían comentarios como muy bonito, qué lindo, me gusta este, etc. Estas son expresiones positivas de motivación, aliento y aprecio por el trabajo de los demás, y conllevan más motivación entre ellos y que se sientan bien entre sus pares.

En la lectura *Resilience Guide for Parents & Teachers.*, encontramos una correlación en este sentido. Y es la capacidad de desarrollar un modo de recuperación para adaptarse de manera adecuada a las adversidades, el trauma, la tragedia, las amenazas o incluso las fuentes importantes de estrés, a partir de sentimientos de motivación y positivismo (American Psychological Association, 2020).

Sin embargo, ser resistente no significa que los niños no experimentarán dificultad o angustia. Es decir que las dificultades, el dolor, la angustia y los contextos difíciles, seguirán estando allí, más en los contextos de países con amplias dificultades como Colombia. Por lo que el dolor emocional y la tristeza seguirán siendo comunes cuando hemos sufrido un gran trauma o pérdida personal, o incluso cuando escuchamos sobre la pérdida o el trauma de otra persona (American Psychological Association, 2020). Es por ello que estas pérdidas y dificultades se seguirán presentando a lo largo de la vida como un elemento más, de la naturaleza viva de los seres humanos. Por lo que las dificultades o la angustia, deberán ser transformadas en procesos más estimulantes y desafiantes para el menor.

Por último, se encontró que las docentes tienen una adecuada concepción de la resiliencia y comprenden de un modo acertado algunos de los componentes, lo cual se confirmó a través de las entrevistas. Sin embargo, cabe resaltar que no son conscientes en algunos momentos de herramientas que brindan la posibilidad de desarrollar mejores ambientes educativos. Y por tanto es necesario con los maestros y maestras fomentar nuevas habilidades en el desarrollo de mejores ambientes educativos.

Muchos de los cuales puedan permitir a los infantes, prepararse de manera más sana, ante las adversidades que la vida les traerá consigo. Esto mediante procesos pedagógicos que permitan un desarrollo mayor de sus capacidades resilientes y un camino que les permita avizorarse de manera eficaz en sus proyectos de vida futuro.

10. Conclusiones

De acuerdo con el análisis anterior, es evidente la importancia que tiene el hecho de promover los componentes de la resiliencia en el aula de clase, debido a que estos complementan el

desarrollo integral de los niños y niñas. Así, es indispensable generar un buen ambiente escolar con el fin de aprovechar la promoción de estos factores, dado que, a largo plazo, permiten formar seres humanos mejor preparados para afrontar las adversidades de la vida.

Algunas de las condiciones del ambiente en el aula escolar, y a las que se enfrentan diariamente los niños y las niñas, son inadecuadas. Lo anterior se da a causa de los llamados de atención inapropiados, pues la mayoría de las veces los estudiantes son intimidados, gritados y amenazados. Con el tiempo, muchas de estas acciones podrían ser repetidas por el niño o niña con sus pares y con las demás personas, por lo tanto, se vería afectado su desarrollo social y afectivo en el momento en que interactúe con otros.

En consecuencia, las docentes deben capacitarse e informarse sobre los beneficios de tener un buen ambiente en el aula de clase, dado que a partir de este pueden ayudar a los niños y niñas a promover entre ellos dichos componentes, y al mismo tiempo fortalecer su parte cognitiva, social, corporal, comunicativa, afectiva, estética, espiritual y ética.

La atención pedagógica que los estudiantes han de recibir durante su edad escolar es importante para su crecimiento y desarrollo, por lo que se considera necesario hacer énfasis en formar y promover los componentes resilientes. A partir de esto socializamos las acciones que se deben llevar a cabo para promover la resiliencia en el Aula de Clases.

Acciones para fomentar y promover la resiliencia en el aula de clase

Teniendo en cuenta los resultados de la presente investigación es posible mejorar y potenciar la promoción de la resiliencia infantil que se lleva a cabo desde el aula de clase. En los siguientes apartados son presentadas algunas ideas, a partir de lo que las docentes ya han implementado y de lo que podrían hacer.

Capacitar a los docentes

Es fundamental que los docentes conozcan los componentes de la resiliencia y la importancia de desarrollarlos en los niños y las niñas, por medio del clima de aula y de las actividades pedagógicas que allí se realizan.

Promover el sentido de propósito

Este es un elemento importante para la resiliencia, puesto que con base en él los seres humanos comprenden el sentido y las metas que tienen a largo plazo. Por ende, el sentido de propósito es una oportunidad para que los niños y las niñas reconozcan que a lo largo de la vida todo tiene un propósito, y en este caso, todas las actividades que se ejecutan en el aula de clase poseen una meta para los niños y las niñas.

Es así como en la mayoría de los casos observados los niños y las niñas solo realizaron las actividades por no perder su tiempo de descanso, o por quedar en el primer lugar, pero realmente no es claro para ellos el beneficio o las metas a largo plazo que tienen las actividades.

Herramientas pedagógicas e innovación

Los usos de diferentes herramientas pedagógicas permitirán que los docentes logren trabajar de manera transversal los componentes de la resiliencia, por medio de actividades, talleres, videos, juegos, etc. Gracias a estos medios los niños podrían desarrollar y potenciar dichos componentes, a partir de sus opiniones, pensamientos propios, nuevas perspectivas e ideas, sin necesidad de que el docente sea quien introduzca esas ideas, y en cambio, sea quien guíe a los niños y niñas en sus propios aprendizajes.

Es decir, no se requiere esperar alguna actividad específica para trabajar los componentes, sino que a través de experiencias cotidianas en el aula de clase se pueden fomentar, e incluso entre los mismos niños y niñas.

Socialización y trabajo entre pares

Para promover todos los componentes de la resiliencia es oportuno que la docente permita la socialización y el trabajo entre pares, en este caso, su función sería mediar dicha socialización y hacer posible que los niños y niñas aprendan a autorregularse, al escuchar opiniones, pensamientos y diferentes puntos de vista.

Clima del aula de clase

Es clave mantener un buen clima en el aula, en el que los niños y las niñas vean el error como una oportunidad de aprendizaje, y donde su autoestima no se vea afectada ante cualquier situación de adversidad, sino que, por el contrario, logren comprender y alcanzar el sentido de propósito de cada aprendizaje en ese espacio. También las docentes deben ser conscientes de que, a mejor clima en el aula, mejores resultados académicos, afectivos y disciplinarios.

Finalmente, el contexto escolar y el aula de clase tienen que ser en un espacio donde los niños y niñas vean diversas oportunidades de crecimiento, desarrollo y aprendizaje, en donde sus docentes les brinden momentos enriquecedores y apropiados para la formación integral, les permitan formarse como seres resilientes, y les den a conocer en estos componentes una oportunidad de aprendizaje y crecimiento del ser humano.

Referencias

- Acevedo, V., & Mondragón, H. (2011). *Construcción de fortalezas tempranas resiliencia en la escuela*. Cali, Colombia.
- Alchourrón, M., Suárez, A., & Grotberg, E. (2000). *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires : Editorial Paidós.
- American Psychological Association. (2020). Resilience Guide for Parents & Teachers. Introduction. Washington, DC 20002-4242. Consultado el 21/04/2020 recuperado de: <https://www.apa.org/helpcenter/resilience>
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(3), 125-146.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia: Editorial Norma.
- Buitrago, X., & Restrepo, L. (2006). *Arte y resiliencia, una propuesta política para la convivencia (Trabajo de Grado - Especialista en Planeación, Gestión y Control del Desarrollo Social)*. Bogotá, D. C.: Universidad de La Salle. División de Formación Avanzada.
- Cardona, M., Míguez, H., & Benavidez, O. (2010). *Superar la adversidad una propuesta para observar la resiliencia*. Bogotá, Colombia: UNAD.
- CASEL. (August de 2015). *Social and Emotional Learning Core Competencies*. Obtenido de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/core-competencies>
- Condly, S. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Sage Urban Studies Abstracts*, 34(4).

- De La Ossa, E., Pérez, D., & Prado, A. (2018). Competencias parentales y resiliencia infantil en contexto de desplazamiento en Colombia. *Prisma Social*, 20.
- Elizalde, H. (2000). *Desarrollo humano sustentable: sus exigencias éticas, económicas y políticas*. Ciudad de Panamá: Tercer Congreso de Bioética de Latinoamérica y el Caribe.
- Feder, A., Nestler, E., & Charney, D. (2009). Psychobiology and molecular genetics of resilience. *Nature Review Neuroscience*, 10(6), 446-457.
- Fiorentino, M. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica*, 1(15), 95-113.
- García, M., & Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 11(1), 63-77.
- González, Z., & Llamozas, B. (2018). Concepto de resiliencia: desde la diferenciación de otros constructos, escuelas y enfoques. *ORBIS Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 39.
- Govender, K., Cowden, R., Oppon, K., Gavin, G., & Reardon, C. (2017). Validation of the child and youth resilience measure among South African adolescents. *Plos One*, 12(10).
- Greenberg, M. (2006). Promoting resilience in children and youth: preventative interventions and their interface with neuroscience. *Annals New York Academy of Sciences*, 1094, 139–150.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gruhl, M., & Körbächer, H. (2013). *Adiestrarse en la resiliencia*. España: Grupo de comunicación Loyola.

- Gull, C., Goldenstein, S., & Rosengarten, T. (2018). Benefits and risks of tree climbing on child development and resiliency . *International Journal of Early Childhood Environmental*. Harvard University. (2020). Resilience. Center of Developing Child. Consultado el 17/04/2020 recuperado de: <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/resilience/>
- Lemos, V., Krumm, G., Gutierrez, M., & Arán, V. (2012). Desarrollo de una escala para evaluar recursos de personalidad asociados a la resiliencia infantil. *Acción Psicológica*, 13(2), 101-116.
- Mancini, A., & Bonanno, G. (2009). Predictors and parameters of resilience to loss: toward an individual differences model. *Journal of Personality*, 77(6), 1805-1832.
- Martínez, I., & Vásquez, A. (2006). *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Miljević, R., Plantak, K., & Bouillet, D. (2017). *Resilience in preschool children yhe perspectives of teachers, parents and children*. Croatia: University of Zagreb.
- Morrison, G., & Allen, M. (2007). Promoting Student Resilience in School Contexts. *Theory into Practice*, 46(2), 162-169.
- Munist, M., Santos, H., Klotiarenco, M., Suárez, E., Infante, F., & Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington, D. C.: OPS - OMS.
- Olsson, C., Bond, L., Bums, J., Vella-Brodrick, D., & Sawyer, S. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.
- Ospina, M., & Sarmiento, P. (2010). *Promoción de la resiliencia en la primera infancia un reto para el contexto escolar*. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6670/tesis102.pdf?sequence=1>

- Piña, J. (2015). Un análisis crítico del concepto de resiliencia en psicología. *Anales de psicología*, 31(3), 751-758.
- Rodríguez, H., Guzmán, L., & Yela, N. (2012). Factores personales que influyen en el desarrollo de la resiliencia en niños y niñas en edades comprendidas entre 7 y 12 años que se desarrollan en extrema pobreza. *International Journal of Psychological Research*.
- Rodríguez, M. (2004). *Resiliencia: Otra manera de ver la adversidad Alternativa pedagógica para la atención de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado*. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Romero, C., & Saavedra, E. (2016). Impacto de un programa recreativo en la resiliencia de estudiantes de 7° grado de un colegio primario. *Liberabit*, 22(1), 43-56.
- Santos, H., Waak, A., Ordenes, O., Suárez, E., Infante, F., Grotberg, E., y otros. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: OPS.
- Sevilla, V. (2014). *Resiliencia*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Southwick, S., & Charney, D. (2012). The Science of Resilience: Implications for the Prevention and Treatment of Depression. *Science volumen*, 338(6103), 79-82.
- Toro, C. (2005). *Ponencia en el encuentro de familia y resiliencia*. Bogotá, Colombia.
- UNICEF. (2017). *Una situación habitual: La violencia en las vidas de niños y adolescentes*. Unicef: New York.
- Vaquero, E., Urrea, A., & Mundet, A. (2014). Promoting resilience through technology, art and a child rights-based approach. *Revista de cercertare si interventie sociala*, 45, 144-159.
- Villalta, M., Delgado, A., Escurra, L., & Torres, W. (2017). Resiliencia y rendimiento escolar en adolescentes de Lima y de Santiago de Chile de sectores vulnerables. *Universitas Psychologica*, 16(4).

Young, K. (2020). Building Resilience in Children – 20 Practical, Powerful Strategies (Backed by Science). Hey Sigmund, Revista Digital. Consultado el 26/04/2020 recuperado de <https://www.heysigmund.com/building-resilience-children/>

Anexos

Anexo 1. Matriz de observación

MATRIZ DE OBSERVACION 1					
Fecha	Marzo 18 de 2019	Hora: 7:00 a. m. a 9:00 a. m.			
Investigador/ Observador	Laura Ximena Méndez Pirajón				
Tiempo observado	2 horas				
Personas que intervienen	Docente, niños y niñas.				
Clase observada	Matemáticas, artes y proyectos.				
Componente	Se observa	No se observa	Actividades que se desarrollan en el componente	Actividades que se hubieran podido hacer para desarrollar el componente	Anotaciones
Humor El humor es la capacidad de ver el lado cómico de las situaciones y reírse de estas ² (Buitrago & Restrepo, 2006).		No se observa			Esta capacidad puede ser más estimulada por parte del docente y se podrían permitir más estos espacios de

- ² Buitrago, X., & Restrepo, L. (2006). *Arte y resiliencia, una propuesta política para la convivencia (Trabajo de Grado - Especialista en Planeación, Gestión y Control del Desarrollo Social)*. Bogotá, D. C.: Universidad de La Salle. División de Formación Avanzada.

					divertimiento entre los niños.
Creatividad El pensamiento creativo, también definido como pensamiento lateral, implica un conjunto de métodos de pensar involucrados en cambiar conceptos y percepciones, para incrementar la creatividad; por ejemplo, tener la capacidad de resolver un problema desde múltiples puntos de vista. (De Bono, 2014)		No se observa		Proponer un dibujo desde la perspectiva de cada niño, no dar las respuestas en grupo sino proponer ejercicios que le permitan llegar al estudiante a la respuesta satisfactoria, individual o grupalmente.	Es necesario que el/la docente incentive más actividades propositivas desde los mismos niños, en las que ellos intenten llegar de manera creativa a soluciones de los problemas.
Autorregulación Capacidad de manejar eficazmente las emociones, pensamientos y comportamientos en diferentes situaciones ³ (CASEL, 2015), (Munist, 1998). Autorregulación emocional (manejo de emociones, tolerancia a la	Sí se observa		La profesora les corrige, grupal o individualmente, los niños no protestan y vuelven a sus puestos a corregir los errores. La mayoría escucha con atención y no hace mayores protestas sobre las actividades. “La profesora va llamando a lista a cada		

- ³ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Middle and high school edition*. Chicago, IL: Author.

frustración, control de impulsos).			uno de los niños, los llama por su nombre, les pide que le pasen el cuaderno y les va corrigiendo con un marcador o esfero, el niño se para atentamente y pone atención a lo que ella dice”		
Autoestima Es la capacidad de establecer sentimientos de amor propio, validación y seguridad ⁴ (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Martínez de Lahidalga, & Rey-Baltar, A. Z. (2018)	Sí se observa.		La profesora contantemente los llama de manera cariñosa, con palabras como cariño, mi cielo, o diminutivos del nombre. Constantemente se abrazan se ríen y tienen expresiones de cariño entre ellos y hacia la profesora. Los niños corrigen sus errores sin mayor miedo o nervios frente a correcciones. “Los niños decían cosas como, ah sí, ya entendí, ah pensé que era de otra manera, otros dicen no entiendo profe, ella les explica”.		
Sentido de propósito Son las expectativas y objetivos que se plantea el estudiante a largo plazo.		No se observa.		Actividades que estén pensadas hacia un sentido de futuro en los menores. Explicaciones más	No se evidencia en ninguna de las actividades de clase dicho componente. Es

- ⁴ Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Martínez de Lahidalga, I. R., & Rey-Baltar, A. Z. (2018). Implicación Escolar De Estudiantes De Secundaria: La Influencia De La Resiliencia, El Autoconcepto Y El Apoyo Social Percibido. Educación XX1, 21(1), 87–108. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.5944/educXX1.16026>

<p>Sentir, creer, involucrarse en desarrollar actividades con un sentido del largo plazo⁵ (Feder, Nestler, & Charney, 2009).</p>				<p>desarrolladas a futuro y no tan inmediatas. Dar mayor sentido de vida y propósito al largo plazo, e inculcarlo en los menores y las actividades que se proponen.</p>	<p>relevante que el docente explique o amplíe las actividades hacia un futuro o un sentido del largo plazo. Pueden ser actividades de un mayor impacto a futuro con contextos que estén más cercanos a las realidades de los niños, y que los confronten con sus situaciones de futuro, bien sea grados superiores, vida, futura o proyectos de vida, sean personales o colectivos.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- ⁵ Feder, A., Nestler, E., & Charney, D. (2009). Psychobiology and molecular genetics of resilience. *Nature Review Neuroscience*, 10(6), 446-457.

Anexo 2. Formato entrevista docentes



UNIVERSIDAD JAVERIANA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. ¿Hace cuánto te desempeñas como docente?

Cinco años

2. ¿Cuál es tu título profesional?

Licenciada en Pedagogía Infantil

3. ¿Qué entiendes por la palabra resiliencia?

Entiendo como la capacidad que tienen una persona de resistir o superar algún problema que surja a lo largo de la vida.

4. ¿Qué elementos crees que componen la resiliencia? ¿Qué crees que se necesita para ser resiliente?

La independencia y madurez. En mi opinión lo que necesita una persona para ser resiliente es: primero una educación emocional fuerte, es decir, que sepa controlar muy bien sus emociones frente a un problema, segundo ser una persona que puede superar estos problemas por sí sola sin la necesidad de apoyarse demasiado en otras personas. Asimismo tomar solo lo bueno de estas situaciones y que el resto sea aprendizaje.

5. ¿Crees que como docente podrías ayudar a desarrollar estos componentes? ¿Cómo lo harías?

Sí, pienso que todos los docentes somos capaces de desarrollar estos componentes en los niños. Lo haría trabajando en su autoestima, enseñándoles a conocerse, es decir saber sus fortalezas y debilidades y empezar a trabajar sobre estas últimas. Asimismo a que se quieran tal cual son, pues al enseñar esto en los niños estamos solidificando su concepción de sí mismos, y de este mismo modo aprenden sobre sus emociones y cómo controlarlas frente a cualquier situación. También debemos fortalecer su creatividad mediante actividades lúdicas dentro de las clases.

6. ¿Consideras que la educación en Colombia y su currículo educativo tienen espacios en donde se pueda desarrollar la resiliencia como parte fundamental en el desarrollo integral de los niños y las niñas?

Solo en algunas materias como lo son artística en la cual pueden desarrollar su creatividad y algunos temas de sociales en los cuales se pueden trabajar como temas transversales las emociones. Sin embargo, creo que la resiliencia se podría manejar de manera transversal e incluso algunos docentes manejan algunos de sus componentes sin darse cuenta

7. ¿Qué elementos didácticos, pedagógicos y en relación con los niños utilizas para desarrollar la resiliencia en el aula de clase?

Videos sobre autoestima y las emociones, cada vez que puedo tomo un momento de la clase para que ellos realicen un dibujo sobre qué superhéroe serían o cómo se ven en el futuro, así mismo en el descanso cuando hay algún problema les pido que lo solucionen ellos mismos o en algunas ocasiones que desarrollen actividades de dilemas morales.

8. ¿Qué formaciones has tenido para abordar el tema de resiliencia?

Vi el tema de resiliencia en una clase educación emocional en las materias de psicología educativa e inducción a las ciencias sociales en mi formación como docente

Anexo 3. Diario de campo

Diario de campo # 2

Marzo 19 de 2019 11 a. m. a 1 p. m.

Clase: Matemáticas y Artes 1B

Inicia la clase de matemáticas y la profesora explica que son los números pares e impares, los niños ponen atención y luego empiezan a escribir en el cuaderno la explicación que está escrita en el tablero, la profesora llama la atención de uno de los niños ya que está jugando con un compañero y riéndose. Así que la profesora le dice “apúrate” con tono de voz fuerte, el niño se sienta bien y empieza a escribir.

Luego la profesora se sienta y los niños empiezan a pasar a hacer una fila para mostrar, a medida que van acabando, la actividad. Los que ya van acabando sacan el libro y empiezan a desarrollar la actividad. La profesora vuelve y llama la atención al mismo niño y el niño empieza a escribir.

Uno de los niños pasa y la profesora le pregunta “¿esa letra es tuya?”, el niño responde “sí” y la profesora insiste “¿esa letra es tuya?, ¿quién te escribió?” Y el niño dice “nadie” la profesora le dice “si ves que sí puedes hacer la letra bonita, qué letra tan bonita” el niño dice “sí, mi mamá me está poniendo planas”. El niño sonríe de camino a su puesto, se sienta y sigue trabajando. Todos los niños trabajan organizados, se escucha a algunos repetir lo que van escribiendo.

Los niños empiezan a discutir ya que uno de ellos quiere colorear con marcadores, a lo que la profesora alza la voz y les dice “¿Qué marcadores? La instrucción fue clara yo dije que con colores”, los niños se quedan en silencio mirando a la profesora. Uno de los niños pregunta a la profesora si le toca colorear de verde, la profesora le dice que sí. El siguiente niño pasa para revisar y la docente le dice que está mal, el niño se pone bravo, se va a su puesto y entre dientes

dice “no me gusta que me digan que está mal” la profesora sube el tono de la voz y dice “ya” todos se quedan en silencio por unos segundos y luego vuelven a hablar en voz baja. Una de las niñas pasa donde la docente y la docente le pregunta “¿este es impor...? ¿este es impor...?” Y luego le dice en voz alta son los números importantes. La niña se devuelve a su puesto, su cara no muestra ninguna expresión, se sienta, lo agarra y lo corrige.

La profesora vuelve a regañar al mismo niño ya que está copiando las respuestas de su compañero, los niños están haciendo fila y los regañan diciéndoles en voz alta “ya dejen de molestar, es lo único que están haciendo, ¿qué les pasa?” Los niños la miran y se quedan quietos por algunos momentos. El mismo niño mientras está haciendo fila empieza borrar el tablero y a imitar a una compañera, los niños le dicen que ¡no borre!, la profesora no les pone atención. Los niños continúan trabajando en su actividad de manera individual.

El niño al que le han llamado la atención varias veces vuelve a pasar donde la profesora, ella le dice “está mal, ¿sí ve? para molestar sí puede”, el niño vuelve a su puesto y empieza a molestar con el libro. La profesora sale del salón, los niños se levantan a jugar a asomarse por la ventana, a jugar dando vueltas, empiezan a saltar tocando la pared. La profesora vuelve, los niños se dirigen a ella para que los corrija. Ella empieza a explicarles y les dice “lean” “es que no leen bien”, los que ya acabaron empiezan a realizar la actividad de arte que consiste en dibujar la silueta de un animal.

Uno de los chicos se pone feliz y dice que es el primero en terminar Math y pasar a Arts. Algunos mientras dibujan cantan o hablan solos. Los niños terminan de pintar y colorear, y finaliza la clase ya que van a hacer un compartir por el día del hombre.

Anexo 4. Asentimiento informado



Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Una aproximación cualitativa a los componentes de la resiliencia en niños y niñas de primer grado.

Asentimiento Informado

Hola niños y niñas

Mi nombre es Laura Ximena Méndez y voy a estar viniendo a algunas de sus clases ya que quiero observar si lo que hacen cada día en el colegio los ayuda a enfrentar situaciones difíciles para realizar una investigación. No tendrán que hacer nada diferente, solo permitirme estar en sus clases. En los resultados de mi trabajo no irán sus nombres ni el de su profesora.

Si firmas este papel significa que lo has leído –o alguien te lo leyó–, que entiendes lo que dice y que aceptas participar del estudio. Si no quieres participar, por favor no lo firmes. Recuerda que la decisión de participar es únicamente tuya y que nadie se puede enojar contigo si no firmas, o si cambias de opinión puedes retirarte del estudio después, así hayas firmado este papel.

Fecha en que el/la menor firma el asentimiento:

Nombre del menor participante:

.....

Firma del menor participante (Nombre):

Anexo 5. Consentimiento informado docentes



Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Una aproximación cualitativa a los componentes de la resiliencia en niños y niñas de primer grado.

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (Docentes)

Establecimiento educativo

.....Fecha.....

Yo.....identificado con cédula N.º

..... he sido informado por la autora de la investigación sobre resiliencia, a cerca del estudio de carácter cualitativo.

De tal modo se deja constancia del uso y privacidad de los datos recolectados por parte de la investigación para la protección de datos del docente y el tratamiento prudente y anónimo de los mismos.

Me ha informado que este estudio tiene como objetivo evidenciar algunos de los componentes de la resiliencia en el proceso pedagógico en el aula de clase, para posteriormente poder ver cómo estos componentes se pueden promover en el aula de clase. Por otra parte, mi participación consistirá en permitir observar mi que hacer pedagógico durante dos horas de clase, en el cual el investigador realizará una observación no participante y se llevará un registro sobre los temas de interés para los objetivos de la investigación. Se ha referido para poder optar por el título profesional en Licenciatura en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana.

He realizado las preguntas que consideré oportunas, todas las cuales han sido absueltas y con repuestas que considero suficientes y aceptables.

Por lo tanto, en forma consciente y voluntaria doy mi consentimiento para mi participación en el estudio de carácter cualitativo, en autoría de Laura Ximena Méndez Pirajón. Teniendo pleno conocimiento de los procedimientos, la finalidad y beneficios que podrían desprenderse de dicha investigación.

.....

Firma del docente, responsable

C.C:

.....

Firma del profesional

C.C.

Anexo 6. Consentimiento informado padres de familia



Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Una aproximación cualitativa a los componentes de la resiliencia en niños y niñas de primer grado

PROTOCOLO CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Padres de familia)

Estimados padres de familia, soy Laura Ximena Méndez, estudiante de la Facultad de Educación del Programa de Licenciatura en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana. Estoy llevando a cabo un estudio sobre los componentes de la resiliencia, es decir, la capacidad para enfrentar las dificultades de la vida y salir fortalecido de estas, y cómo promoverla en el aula de clase de estudiantes de primer grado. El objetivo del estudio es investigar si dentro de la práctica pedagógica del docente se evidencian algunos de los componentes de la resiliencia.

Por esto solicito su autorización para que su hijo(a) participe voluntariamente en este estudio. El estudio consiste en realizar cinco observaciones grupales de las cuales llevaré registro sobre los temas de interés para los objetivos de la investigación. El proceso será estrictamente confidencial y el nombre de los niños y niñas no será utilizado. La participación o no participación en el estudio no afectará la nota del estudiante. La participación es voluntaria. Ustedes y su hijo(a) tienen el derecho de retirar el consentimiento para la participación en

cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio. No recibirá ninguna compensación por participar.

Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación, se puede comunicar conmigo al número 3209506140. Si NO desea que su hijo participe, favor llenar el desprendible de autorización y devolverlo en las instalaciones del colegio. Nombre investigador(a): Laura Ximena Méndez Pirajón.

He leído el procedimiento descrito arriba. El(la) investigador(a) me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas, de acuerdo con lo anterior NO estoy de acuerdo a que mi hijo (a) _____ participe en este estudio de Laura Ximena Méndez sobre resiliencia.

Firma: _____

CC: _____ Fecha: _____