



Universidad del Aconcagua
Facultad de Psicología

UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TESINA DE LICENCIATURA

**“ESTUDIO COMPARATIVO DE FACTORES
DE RESILIENCIA EN DOCENTES DE
CONTEXTOS SOCIALMENTE
VULNERABLES DE NIVEL PRIMARIO DE
LA PROVINCIA DE MENDOZA”**

Alumna: Rocío Noelia Anahí Forján

Directora: Dra. Gabriela Morelato

Co-Directora: Lic. Rocío Inchauspe

Mendoza-Febrero de 2016

HOJA DE EVALUACIÓN

Tribunal

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesor Invitado: Dra. Gabriela Morelato

Profesor Invitado: Lic. Rocío Inchauspe

Nota:

Observaciones:

RESUMEN

El propósito de la presente investigación fue analizar y comparar los factores de resiliencia presentes en docentes de nivel primario de la Provincia de Mendoza, quienes desempeñaban su función en diferentes contextos sociales.

Basado principalmente en los aportes teóricos de Henderson y Milstein (2003), se evaluaron los factores de resiliencia relacionados con las variables: participación significativa, conducta prosocial, autoestima-aprendizaje, y percepción de apoyo. Mencionadas variables se obtuvieron aplicando la “Escala de Resiliencia Docente” (Guerra, 2010) y una entrevista semidirigida, a una muestra total de 66 docentes, de los cuales 34 trabajan en contextos socialmente vulnerables, y 32 en contextos sin vulnerabilidad.

Los resultados señalaron que existen diferencias significativas en los docentes encuestados en el factor “Conducta Prosocial”, presentando puntajes más altos los docentes de contextos socialmente vulnerables. Por su parte, presentaron una tendencia a la significación los factores “Percepción de Apoyo” y “Participación Significativa”, diferencia a favor del mismo grupo de docentes.

Palabras claves: Resiliencia, Vulnerabilidad social, Docencia.

ABSTRACT

The purpose of the present research was to analyze and compare resilience factors present in Primary School teachers of the Province of Mendoza, who worked in different social contexts.

Mainly based upon the theoretical contributions of Henderson and Milstein (2003), we analyzed the resilience factors related to the variables: significant participation, prosocial behavior, self-esteem/ learning, and support perception. These variables were obtained by applying the "Teacher Resilience Scale" (Guerra, 2010) and a semi-structured interview on a total sample of 66 teachers, 34 of which work in socially vulnerable contexts, and 32 of them in contexts without vulnerability.

The results showed that there exist significant differences in those teachers that were interviewed in the "Prosocial Behavior" factor, showing higher qualifications the teachers of socially vulnerable contexts. On the other hand, they showed a tendency towards the "Support Perception" and "Significant Participation" factors, difference in favor of the same group of teachers.

Key words: resilience, social vulnerability, teaching

ÍNDICE

Título de la tesina.....	2
Hoja de evaluación.....	3
Resumen.....	4
Índice.....	6
Introducción.....	9
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....	13
CAPÍTULO I: VULNERABILIDAD SOCIAL.....	14
I.1 Contexto histórico y surgimiento del enfoque hacia la vulnerabilidad.....	15
I.2 Concepto de vulnerabilidad en la obra de Robert Castel.....	17
I.3 Concepto de pobreza y concepto de vulnerabilidad.....	19
I.4 Enfoque AVEO.....	20
I.5 Dimensiones de la vulnerabilidad.....	22
I.6 Comunidades socialmente desfavorecidas.....	24
I.7 A modo de conclusión.....	26
CAPÍTULO II: RESILIENCIA.....	28
II.1 Introducción.....	29
II.2 Psicología tradicional y nuevos enfoques centrados en los recursos.....	30
II.3 Origen y desarrollo histórico del estudio de la Resiliencia.....	32

II.4 Definición de Resiliencia.....	34
II.5 Factores de riesgo y factores protectores de la Resiliencia.....	39
II.6 Tipos de Resiliencia.....	43
II.7 A modo de conclusión.....	44
CAPÍTULO III: RESILIENCIA EN LA ESCUELA.....	46
III.1 Introducción.....	47
III.2 Definición de Resiliencia en la escuela.....	49
III.3 Pilares de la Resiliencia en la escuela.....	50
III.4 Aplicaciones de la Resiliencia en la escuela: el modelo de Henderson y Milstein...53	
III.5 Escuelas resilientes.....	57
III.6 El rol del docente y su relación con la “Rueda de la Resiliencia”.....	58
III.7 Factores que inhiben la resiliencia en el docente.....	62
III.8 Escala de Resiliencia Docente (E.R.-D.).....	64
III.9 A modo de conclusión.....	64
SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO.....	66
CAPÍTULO IV: OBJETIVOS, MATERIALES, MÉTODO Y PROCEDIMIENTOS.....	67
IV.1 Objetivos.....	68
IV.2 Método.....	68
IV.3 Muestra.....	69
IV.3.1 Tipo de muestra.....	69

IV.3.2 Participantes.....	69
IV.4 Instrumentos.....	70
IV.5 Procedimiento.....	75
IV.6 Tratamiento estadístico.....	76
TERCERA PARTE: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS, DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	78
CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	79
V.1 Análisis descriptivo.....	80
V.2 Análisis bivariado.....	90
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	92
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES.....	100
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
ANEXOS.....	111
Anexo 1: Escala de Resiliencia Docente (ERD).....	112

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se lleva a cabo en el marco del Proyecto de Investigación “Resiliencia y Vulnerabilidad Socio-Familiar. Un abordaje de la parentalidad y de los recursos socioafectivos y cognitivos en el ámbito escolar”, a cargo de la Dra. Gabriela Morelato y con subsidio del Consejo de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua (CIUDA). El mismo se orienta a describir y analizar variables socioafectivas y cognitivas en niños y cuidadores en contextos de riesgo social, con el objeto de detectar y fortalecer recursos psicológicos y familiares dirigidos a prevenir factores de riesgo por vulnerabilidad familiar.

Mi acercamiento a la temática de la resiliencia surge a partir del interés de indagar en el campo de la “Psicología Positiva”, ya que en la actualidad es un área de nuestra disciplina que ha tomado mayor relevancia frente a la tradicional mirada patológica, la cual es vista más habitualmente en la carrera de Psicología.

En relación a la temática que abordamos, consideramos que las condiciones de vida de los alumnos con los cuales se trabaja en el proyecto, y de otros tantos más de la Provincia de Mendoza, así como el contexto vulnerable en el que se encuentran insertos, son factores que los colocan en una situación de riesgo. Esta característica suele asociarse con la generación de indefensión y debilitamiento de las potencialidades y capacidades de algunos grupos. Sin embargo, y sin dejar de lado la posibilidad de que dicha condición pueda originar patologías severas, también existen numerosos casos donde el desarrollo es el esperable para su etapa evolutiva (Munist, Santos y Kotliarenco, 1998).

A su vez, los trabajos más recientes de quienes abordan la temática de la Resiliencia, proponen considerarla ya no como un factor individual ni de personalidad, sino como un engranaje relacional y ecosistémico que permite encontrar oportunidades donde podría darse el estancamiento o deterioro (Gómez y Kotliarenco, 2010). En este engranaje, se incluyen múltiples factores individuales y contextuales, los cuales pueden ser tanto protectores como de riesgo.

Para lograr el desarrollo de la resiliencia en los niños, se puede considerar como elemento protector a la escuela y todos los que forman parte de ella. El docente puede convertirse en un guía o tutor de resiliencia, lo cual implica que trabajar con ellos es de suma importancia, no solo por los alumnos en los cuales influye, sino también por su propia forma de afrontar el contexto en el cual trabaja (Cyrulnik, 1999, en Matéu Pérez et al, 2010). Asimismo, Henderson y Milstein (2003) plantean que es poco realista pretender que los alumnos desarrollen factores resilientes si sus docentes no los han desarrollado, ya que los mismos son de gran influencia en el fortalecimiento de las habilidades de los estudiantes.

Con base en estos planteos y luego de entrar en contacto con el proyecto de investigación que comenzaba a desarrollarse, es que llegamos a nuestra idea de indagar sobre los factores de resiliencia presentes en docentes de diferentes contextos de la Provincia de Mendoza, con la finalidad de observar si el desempeño de las actividades laborales en dichas situaciones promueve o dificulta el desarrollo de algunos factores en su especificidad.

Por lo tanto, como objetivo general se plantea:

-Explorar y analizar los factores asociados a la resiliencia en una muestra de docentes de nivel primario de la provincia de Mendoza

Los objetivos específicos son:

-Describir factores de resiliencia desarrollados en docentes que desempeñan su labor en contextos socialmente vulnerables.

-Explorar factores de resiliencia presentes en docentes que trabajan en contextos sociales sin características de vulnerabilidad.

-Analizar y comparar la presencia de diferencias entre los grupos de docentes previamente mencionados.

Con el presente trabajo se intenta realizar aportes al área de la investigación científica en Psicología, así como al área de la Psicología Comunitaria, Psicología Positiva y Psicología Educativa. Si bien se han desarrollado trabajos en nuestro país sobre la temática de docencia en contextos de vulnerabilidad, existen escasas aplicaciones a la práctica diaria, por lo cual llevar los conceptos teóricos al lugar concreto de trabajo de dichos docentes, puede generar importantes aportes a la temática.

De igual manera, al complementar el estudio de los factores de resiliencia en niños y cuidadores con la exploración de los mismos factores en los docentes, se puede enriquecer y fortalecer en gran medida la comunidad educativa, ya que trabajando con la mayor cantidad posible de actores de la misma, las interacciones resultantes pueden llevar a desarrollar y/o aumentar la resiliencia en cada uno de ellos y como comunidad.

A continuación, se expone el análisis realizado, el cual se encuentra compuesto por tres grandes apartados:

-Primera parte: Marco teórico de referencia, en el cual se definen conceptos, se describen teorías y resultados de estudios previos relacionados con los temas de interés de esta investigación.

-Segunda parte: Aspectos metodológicos, objetivos e hipótesis, procedimientos, instrumentos y tratamiento estadístico utilizados.

-Tercera parte: Presentación y discusión de resultados, para arribar finalmente a las conclusiones e interrogantes para futuras investigaciones.

PRIMERA PARTE:

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I:

VULNERABILIDAD SOCIAL

*“El hombre depende,
De la estructura económica de su tiempo”*

(Karl Marx)

I.1. CONTEXTO HISTÓRICO Y SURGIMIENTO DEL ENFOQUE HACIA LA VULNERABILIDAD

En la década del ochenta la crisis de paradigmas en los centros desarrollados tuvo su propia expresión en la periferia subdesarrollada. En América Latina, la denominada “década perdida” (años ‘80-’90) no sólo expresó contradicciones económicas, sociales y políticas de coyuntura sino que puso en evidencia el agotamiento del patrón de desarrollo que había caracterizado a la región en los últimos cuarenta años. La apertura hacia la economía mundial, el retiro del estado de la actividad productiva y el papel predominante del mercado en la asignación de los recursos se convirtieron en los ejes del nuevo patrón de desarrollo (Pizarro, 2001). Esta situación, tuvo sus particularidades en cada país de la región.

En nuestro país, el modelo económico implantado y llevado a su plenitud en la década de los noventa, generó vulnerabilidad para las capas de población con ingresos medios y bajos.

El modelo de sustitución de importaciones se caracterizaba, entre otros rasgos, por una economía más cerrada (con menor competencia) y un sector público protector, brindando servicios universales de salud, educación y previsión social. En el nuevo modelo, la apertura externa sumada al retiro del Estado, significaron un incremento de la indefensión e inseguridad para los grupos de menores ingresos. El Estado redujo su función proveedora de bienes y servicios, privatizando la casi totalidad de las empresas públicas y desfinanciando los servicios públicos de salud y educación por distintas vías.

Más aún, el Estado dejó prácticamente de lado su función reguladora (Golovanevsky, 2007).

Por otra parte, en el plano de la percepción subjetiva, parece haber aumentado un sentimiento de indefensión en las capas medias y de bajos ingresos generado por el mencionado repliegue del Estado de la función protectora que tuvo en el pasado (PNUD, 1998, en Pizarro, 2001).

En resumen, las últimas décadas del siglo XX en la Argentina mostraron gran variabilidad en el producto, persistencia de la pobreza, escasa capacidad para absorber el progreso técnico, crisis económicas reiteradas, inestabilidad política, incremento de los índices de criminalidad, dificultades para generar puestos de trabajo de buena calidad y altos índices de desocupación, desprotección y precariedad laboral (Pizarro, 2001; Golovanevsky, 2007). Por todo lo señalado, se puede hablar de la configuración de escenarios de riesgo cada vez más cotidiano, y de creciente incertidumbre, caracterizados por una gran heterogeneidad social.

Es desde esta óptica que el análisis de la pobreza cobra un creciente interés, particularmente por la brecha que separa a los más pobres y a aquellos más beneficiados con el desarrollo económico. Esto ha generado diversos debates en torno al cómo abordar las problemáticas de las poblaciones marginadas o postergadas del desarrollo económico del país (Salamé y Ponce, 2007). En ese contexto, los conceptos de pobreza, marginalidad y distribución del ingreso parecen ya insuficientes para entender la indefensión y el debilitamiento de recursos y capacidades de grupos sociales, debidos al shock transformador (Golovanevsky, 2007). La discusión se centra en crear nuevas herramientas metodológicas que permitan entender de mejor manera el contexto social y económico actual.

La noción de vulnerabilidad aparece como una forma apropiada de abordar teóricamente las nuevas realidades, complementando a la noción de pobreza para la comprensión de los fenómenos sociales actuales.

Para el presente trabajo tomamos el punto de vista planteado por Golovanevsky (2007), quien comenta que entre los avances que el enfoque de vulnerabilidad muestra por sobre el de pobreza se pueden mencionar su carácter dinámico y que da lugar a una mirada más amplia e integral de los fenómenos sociales. Los indicadores al estilo necesidades básicas insatisfechas (NBI) o línea de pobreza (LP) resultan en clasificaciones dicotómicas y estáticas, que describen atributos de personas, familias u hogares, pero no dan cuenta de los procesos causales por los cuales se llegan a tales situaciones.

I.2. CONCEPTO DE VULNERABILIDAD EN LA OBRA DE ROBERT CASTEL

Antes de abordar la perspectiva teórica de Golovanevsky, sobre la cual nos basamos para el presente estudio, nos parece pertinente considerar los aportes teóricos que realiza Robert Castel, principalmente para comprender el porqué de no utilizar el concepto de marginalidad o exclusión a la hora de comprender las dinámicas sociales actuales.

Para el autor, la vulnerabilidad no es un término estático, pues un individuo puede localizarse en distintas zonas de vulnerabilidad. Esta posición le permite realizar una crítica al término de exclusión social y sugerir la utilización del concepto “desafiliación”: proceso mediante el cual un individuo se encuentra disociado de las redes sociales y societales que permiten su protección de los imponderables de la vida (Castel, 1992, en Arteaga, 2008).

La decisión de utilizar el término “desafiliación” radica en que el concepto de exclusión parecería reflejar, para Castel, una inmovilidad y designar en cierta medida un estado o diversos estados de privación, y con ello soslayarse los procesos que generan

esos estados de privación. Además, el término exclusión provoca la sensación de referirse a una sociedad que al parecer está dividida en dos: los que se encuentran afuera (excluidos) y los que se encuentran adentro (incluidos), como si no existieran matices de afiliación en función de los distintos niveles y escalas del orden y de la estructura social. Es decir, que se deja de lado que se trata de un proceso.

Por el contrario, cuando se habla de desafiliación se tiene como objetivo visualizar no tanto una ruptura sino un recorrido hacia una zona de vulnerabilidad (zona inestable que mezcla la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad).

Se podrían distinguir, entonces, tres zonas de organización o de cohesión social: una zona de integración, una zona de vulnerabilidad (que es una zona de turbulencias caracterizadas por una precariedad en relación al trabajo y por una fragilidad de soportes relacionales) y una zona de exclusión (de gran marginalidad, de desafiliación, en la que se mueven los más desfavorecidos) (Castel, 1992).

La ascensión de la vulnerabilidad no es solo precarización del empleo, sino también fragilización de los soportes relacionales que aseguran la inserción en un medio en el que resulte humano vivir. La exclusión es lo que se encuentra al final de una cadena.

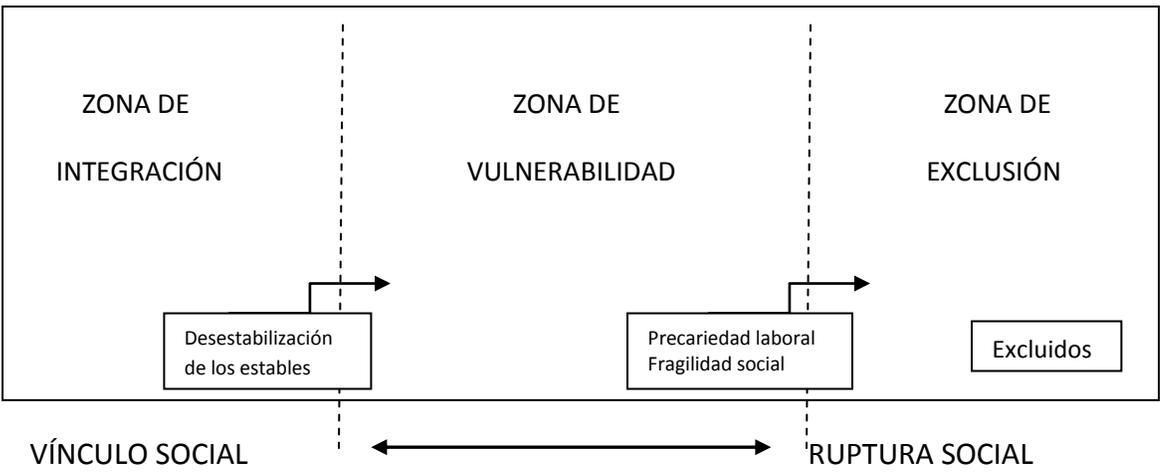


Figura 1: Vulnerabilidad y exclusión social en la obra de Robert Castel

Es decir, que al tomar la perspectiva de Castel, consideramos a la vulnerabilidad como un proceso por el cual se va atravesando, el cual incluye no solo la pérdida de los soportes laborales, sino también la fragilización de los soportes sociales que le permitirían al sujeto volver a una situación de vinculación social.

I.3. CONCEPTO DE POBREZA Y CONCEPTO VULNERABILIDAD

Siguiendo la línea de los apartados anteriores, concluimos en afirmar que al hablar de pobreza y de vulnerabilidad social no nos referimos a lo mismo.

El término “pobreza” constituye un fenómeno complejo de deprivación, en el que coexisten diversas causas que interactúan de modo aditivo y sinérgico, produciendo efectos negativos sobre el desarrollo cognitivo de los individuos. (Mazzoni, 2012). La Real Academia Española lo define como: “cualidad del pobre, de aquel que no tiene lo necesario para vivir, escasez, insuficiencia, necesidad” (Real Academia Española, 2012).

De esta forma, podemos observar que el enfoque de pobreza califica de forma descriptiva determinados atributos de personas y familias, sin dar mayor cuenta de los procesos causales que le dan origen (Pizarro, 2001). Observa el resultado, pero no el proceso por el cual se llega a esta situación.

Por otro lado, la vulnerabilidad puede definirse como: “la exposición a un riesgo más la capacidad para enfrentarlo”. Así, incluye aspectos tales como indefensión, inseguridad, exposición a riesgos, shock y stress debido a eventos socio-económicos traumáticos, y a esto el análisis sobre vulnerabilidad le agrega la disponibilidad de recursos y las estrategias para enfrentar estos eventos, que pueden surgir desde el interior del propio grupo o pueden deberse a un apoyo externo (Pizarro 2001; Villa y Rodríguez Vignoli 2002, en Golovanevsky, 2007).

El enfoque de vulnerabilidad entrega una visión más integral sobre las condiciones de vida de los pobres y, al mismo tiempo, considera la disponibilidad de recursos y las

estrategias de las propias familias para enfrentar los impactos que las afectan. A su vez, se caracteriza a la vulnerabilidad como compleja, multicausal, con varias dimensiones analíticas e incluye aspectos de individuos y hogares así como también características económicas, políticas, culturales y ambientales de la sociedad.

Y, ¿Por qué la definición incluye las capacidades de los grupos? Porque las familias afectadas suelen implementar estrategias basadas en el manejo de sus propios recursos para defender sus condiciones de vida. Por ello que algunos expertos del Banco Mundial (Golovanevsky, 2007) hacen énfasis de que los pobres deben ser vistos como, “administradores estratégicos de un portafolio complejo de activos”. De tal manera, visualizar y valorar los recursos y capacidades que tienen los pobres en vez de insistir en la escasez de ingresos, como lo hace el enfoque de pobreza, puede resultar interesante desde el punto de vista interpretativo y de la política pública.

Pizarro (2001) complementa el planteamiento, considerando que esta observación debe ser acompañada de la constatación de la existencia e iniciativas de la sociedad civil. Porque no siempre es posible reducir la vulnerabilidad utilizando los recursos que poseen las familias si no se presentan las suficientes oportunidades o si éstas son manifiestamente desiguales según estratos sociales. En definitiva, las oportunidades que brindan el mercado, el Estado y la sociedad son determinantes para que las familias puedan aprovechar sus recursos y las utilicen para enfrentar la vulnerabilidad.

I.4. ENFOQUE AVEO

Dentro de los enfoques de vulnerabilidad existentes, en nuestro trabajo adherimos al enfoque AVEO, el cual es utilizado para su trabajo Doctoral por Laura Golovanevsky (2007). Esta perspectiva surge a partir de una crítica que realizan Kaztman y Filgueira a la postura de Moser con respecto a los activos. Moser (1998, en Golovanevsky, 2007), en su conceptualización, plantea los activos con una significación unívoca, es decir, se constituyen como activos en tanto son movilizados como tales por las personas y hogares.

De esta forma, la vulnerabilidad está entonces muy ligada a la propiedad de activos. Cuanto más activos una persona tenga, menos vulnerable es, y a mayor erosión de sus activos, mayor su inseguridad.

En contraposición, el enfoque denominado de activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades (AVEO), pone el énfasis en el desajuste entre los activos y la estructura de oportunidades que configuran el mercado, el Estado y la comunidad (Filqueira, 2001, 1999; Katzman et al, 1999, en Golovanevsky, 2007).

Así pues, bajo el enfoque AVEO, los activos son relativos, pues dependen de las estructuras de oportunidades que estén en juego. Se plantea, así, un análisis multidisciplinario, que revele los factores de fondo que impiden a una familia/hogar mantenerse autónomamente ante eventos inesperados, y generar un incremento sostenido en sus estándares de vida (Salamé y Ponce, 2007).

De esta manera, el enfoque AVEO pone un mayor énfasis en el análisis de las raíces estructurales de las situaciones de vulnerabilidad. Mientras que Moser daba mayor peso a la debilidad de los recursos que manejan los hogares como fuente de vulnerabilidad, AVEO encuentra a la vulnerabilidad como la resultante de la relación dinámica entre esos mismos recursos y los requerimientos de las estructuras de oportunidades de acceso al bienestar.

Como consecuencia, la vulnerabilidad social puede ser vista como conformada por tres componentes:

-uno tiene que ver con los *activos*: refiere a la posesión, control o movilización de recursos, tanto materiales como simbólicos, que permiten al individuo desempeñarse en la sociedad, mejorar su situación de bienestar, evitar el deterioro de sus condiciones de vida, o bien disminuir su vulnerabilidad (capital financiero, capital humano, experiencia laboral, nivel educativo, composición y atributos de la familia, capital social, participación en redes y capital físico, son algunos ejemplos).

-otro con la *estructura de oportunidades*: proviene del mercado, del Estado y de la sociedad, y puede variar como consecuencia de las crisis económicas o el crecimiento, los cambios tecnológicos, las transformaciones de la estructura productiva y las diversas políticas públicas (de empleo, privatización, reducción del sector público y sobre sector externo, entre otras). Puede ser comprendida como las probabilidades de acceso a bienes, servicios o actividades que inciden sobre el bienestar del hogar.

-un tercero con las *instituciones* y las *relaciones sociales*: refiere a las diferentes formas de relación y sociabilidad que las personas desarrollan como modalidades de acción colectiva, lo que incluye la familia, el capital social, las redes sociales, los sindicatos, las empresas, los movimientos sociales y los partidos políticos.

I.5. DIMENSIONES DE LA VULNERABILIDAD

Se tienen en cuenta diferentes dimensiones para el abordaje de la vulnerabilidad, las cuales en conjunto, permiten abordar los tres componentes considerados por el enfoque AVEO para la comprensión de la vulnerabilidad social. Las mismas son (Pizarro, 2001; Golovanevsky, 2007):

-*Composición y dinámica de las familias*: la composición y dinámica de las familias juega un rol fundamental, debido a su importancia en la capacidad de los hogares para adaptarse a cambios en el entorno externo. Tanto la composición del hogar, como su estructura y la cohesión de sus miembros juegan un rol en su capacidad para movilizar trabajo adicional. Los hogares son instituciones adaptativas, que pueden sumar ingresos y otros recursos, actuando como activos de seguridad en tiempos de dificultad económica, brindando soluciones mucho antes que llegue ayuda externa a ellos.

-*Hábitat*: constituye uno de los espacios fundamentales para el desarrollo familiar e individual, afectando la identidad, el crecimiento de la persona y el desarrollo humano. Un individuo inmerso en un hábitat y una vivienda precario ve limitadas sus posibilidades de

crecer sano, lograr un buen rendimiento escolar, insertarse satisfactoriamente en el mercado laboral y ejercer plenamente su ciudadanía. Se refiere al tipo de vivienda, propiedad de la misma, hacinamiento, saneamiento e infraestructura urbana, equipamiento de la vivienda e infraestructura de la misma.

-*Capital humano*: conformado básicamente por la salud y la educación. En cuanto a la salud, representa una condición esencial para los seres humanos. Es en el campo de la salud donde el problema de la desigualdad alcanza su manifestación más extrema, pues deriva en una desigual distribución del derecho a la vida. Se toman como indicadores del área de salud algunos relativos a natalidad, índices de mortalidad, desnutrición infantil, salud reproductiva y recursos disponibles para la atención de la salud. Por su parte, la importancia de la educación se vincula a su rol en la formación de activos que significan una defensa frente a las adversidades que puedan surgir. Estos activos, pueden implicar una inserción laboral sólida y un flujo de ingresos más confiable, proporciona activos simbólicos, que permiten mejorar la comprensión del mundo y favorecen un vínculo en igualdad de condiciones con otras personas. Se toman como variables indicativas, entre otras, aquellas vinculadas a asistencia escolar, repitencia, rezago escolar, deserción y performance educativa y niveles máximos de instrucción alcanzados por la población general.

-*Trabajo*: el trabajo es la principal fuente de recursos del hogar, especialmente para los sectores más pobres. Así, la participación en el mercado laboral es un activo fundamental para la subsistencia cotidiana. Por ello, el tipo de inserción laboral que puedan conseguir tendrá gran peso sobre sus condiciones de vida. Se utilizan como variables relevantes la condición de actividad (con referencia a las tasas de actividad, desocupación y subocupación), la categoría ocupacional y la calidad del empleo. En relación a los ingresos, se tienen en cuenta los ingresos medios per cápita familiar y per cápita.

-*Protección social*: se tienen en cuenta el alcance de la protección sociolaboral de los trabajadores ocupados y desocupados, la cobertura del sistema previsional y del sistema de provisión de servicios para el cuidado de la salud, así como también algunos mecanismos de asistencia social. En cualquier caso, resalta la precariedad laboral como un fenómeno generalizado, observándose que quienes se incorporan al mercado de trabajo con frecuencia lo hacen en condiciones de desprotección.

-*Capital social*: Teniendo en cuenta la dificultad de los grupos más pobres para acumular activos, el capital social y las redes sociales juegan un rol fundamental en paliar las dificultades que deben enfrentar estas personas a diario, permitiendo reducir su vulnerabilidad y colaborando para mejorar sus condiciones de vida. El capital social tiene que ver con las relaciones sociales, con el conjunto de relaciones que tiene un individuo debido a su origen social, que facilitan u obstaculizan el desarrollo de una acción. Entre las variables consideradas se incluyen las redes de apoyo, los integrantes de instituciones insertas en la comunidad, el clima educativo del hogar, la obtención de empleos a través de la red de familiares, amigos y conocidos, así como también la recepción de ayuda por parte por parte de familiares, vecinos, amigos, u otras personas e instituciones, diferentes a organismos gubernamentales. El capital social no es propiedad de ninguna de las personas que se benefician de él, sino que constituye un atributo de la estructura social. Solamente existe cuando es compartido.

I.6. COMUNIDADES SOCIALMENTE DESFAVORECIDAS

Otro concepto relacionado con la vulnerabilidad que destacamos, es el construido por el Departamento de Investigación del Instituto Superior Almafuerde de la ciudad de Mar del Plata. Ellos llaman *Comunidades Socialmente desfavorecidas* a “*aquel grupo de personas que viven en un tiempo y lugar determinado influenciados por vectores sociales que limitan, impiden o condicionan negativamente su desarrollo y superación.*”(Lespada y otros, 2005; en Guerrero, 2013).

Utilizan el término “desfavorabilidad” para referirse a un fenómeno social complejo con múltiples variables relacionadas, entramadas entre sí que arrojan sus consecuencias sobre las personas que los comparten. Se trata de un concepto más amplio que aquel que contempla sólo un criterio economicista y no es sinónimo de pobreza.

Las comunidades desfavorecidas conforman un fenómeno social multidimensional y complejo de carácter procesual y están sometidas a un entramado de múltiples relaciones de privación y potencialidades ya sea de forma material o simbólica. El carácter procesual se refiere tanto al carácter socio-histórico como también a las posibilidades de los sujetos para transformar su realidad. Por ello es importante separarse de una imagen homogénea y concebir al contexto que los rodea como un espacio heterogéneo, estructurado por un sistema de valores en el que interactúan diferentes actores, influenciados por vectores sociales que los condicionan. A su vez, La desfavorabilidad no define al sujeto en su totalidad, pero si considera la situación por la que es atravesado, que marca modos de ver, actuar y ser. (Guerrero, 2013).

Si bien tomamos la perspectiva del enfoque AVEO para el presente trabajo, consideramos pertinente desarrollar una breve introducción de ésta conceptualización, ya que la misma ha sido creada en nuestro país, y da seña de los trabajos que se están desarrollando sobre la temática. A su vez, afirma los planteos que realizan los autores anteriores, considerando la “desfavorabilidad” de los grupos como un proceso dinámico, heterogéneo, y en total relación con las características del contexto socio-histórico de la comunidad.

I.7. A MODO DE CONCLUSIÓN

En nuestro trabajo, decidimos utilizar la definición de “Vulnerabilidad” que plantean los autores anteriormente mencionados, ya que el contexto en el cual nos insertamos para evaluar las características docentes no se caracteriza solamente por una carencia de recursos o de activos, como podría considerarse al hablar desde una mirada economicista.

Es real que dicha carencia está presente, pero existen múltiples factores asociados, que elevan el indicador de riesgo en los miembros de la institución educativa. Son fácilmente observables las dimensiones de vulnerabilidad, tales como familias disfuncionales, hogares conflictivos y desorganizados, falta de cuidado y aseo personal, falta de motivación y apoyo en el ámbito escolar, relaciones laborales inestables o inexistentes, y se le suman los factores de desprotección desde el Estado, quien a través de sus políticas está presente en la educación, pero su llegada no es suficiente.

Si bien estos factores los podemos observar en el presente, sabemos que son producto de un proceso que se ha ido formando poco a poco en el tiempo, y que, si no se interviene en su avance, puede llegar a la zona de exclusión que explica Castel.

Ante la falta de activos, de oportunidades, y la no puesta en práctica de diferentes estrategias para contrarrestar las dimensiones anteriormente mencionadas, resulta fundamental fortalecer su capital social. Éste puede transformarse en una herramienta sumamente significativa para el progreso de la comunidad.

El docente es un miembro de la institución educativa de dicho contexto que tiene como función educar y formar a las nuevas generaciones. Su rol es muy importante dentro del capital social, ya que, además de transmitir los conocimientos académicos necesarios para una educación básica, puede funcionar como promotor de valores y fortalezas personales que ayuden a los niños a poner en práctica estrategias que les permitan sobreponerse ante esta situación de adversidad. Además, puede fomentar la construcción de redes de padres y vecinos, al mantenerlos en contacto por diversos motivos escolares.

Es decir, que al trabajar en los factores resilientes del docente y fortalecer su afrontamiento al contexto, estamos generando nuevos recursos comunitarios con los que pueden contar para modificar la realidad en la cual se encuentran comprendidos.

CAPÍTULO II:

RESILIENCIA

*El modo en que un hombre acepta su destino
Y todo el sufrimiento que éste conlleva,
La forma en que carga con su cruz,
Le da muchas oportunidades,
Incluso bajo las circunstancias más difíciles,
Para añadir a su vida un sentido más profundo.*

(Viktor Frankl)

II.1. INTRODUCCIÓN

Desde los enfoques tradicionales de la Psicología, se ha puesto recurrentemente el acento y mayor esfuerzo en indagar los efectos negativos que las situaciones traumáticas producen sobre la Personalidad. De esta manera, se ha dejado de lado la consideración de la capacidad del ser humano para afrontar dichas experiencias e incluso, extraer un beneficio o fortalecimiento personal. Esto se puede encontrar en las afirmaciones de Melillo y Suárez-Ojeda (2001, citado en Morelato, 2011), quienes expresan que durante mucho tiempo el estudio de poblaciones de riesgo estuvo centrado básicamente en la investigación de los efectos negativos producidos por diferentes tipos de condiciones sobre la conducta de los niños, adolescentes o adultos inmersos en ellas. Sin embargo, en ocasiones las personas sometidas a riesgo no presentan un desarrollo desadaptado en áreas cognitivas, emocionales y/o comportamentales (Morelato, 2011).

De esta forma, surge una nueva corriente en 1998, de la mano de Martin E. P. Seligman (2003). Dicho autor nombra esta perspectiva como “Psicología Positiva” y la define como “el estudio científico de las emociones positivas, los rasgos individuales y las

instituciones positivas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos” (Seligman, 2003).

Se basa principalmente en el estudio de los tres pilares anteriormente mencionados, los cuales se encuentran relacionados entre sí: las emociones positivas (felicidad, placer, satisfacción, bienestar), los rasgos de personalidad positivos (carácter, talentos, intereses, valores) y las instituciones positivas (familias, colegios, negocios, comunidades, sociedades), los cuales posibilitan experiencias subjetivas positivas que contribuyen al bienestar. (Seligman, 2003).

En resumen, podemos reconocer que el principal objetivo de la psicología positiva es comprender y promover la felicidad y el bienestar subjetivo, así como identificar los factores que influyen en esos estados. La atención se focaliza en la construcción de los aspectos positivos del ser humano y en la reparación y transformación de aquellos aspectos negativos y/o disfuncionales, lo cual previene o reduce la incidencia a desarrollar enfermedades y/o trastornos mentales y promueve el bienestar psicológico. (Zazo Serrano, 2014).

Este enfoque de la Psicología Positiva, no se opone al modelo tradicional de riesgo, sino que lo complementa y lo enriquece (Munist, Santos y Kotliarenco, 1998). Así, incluimos el estudio de la Resiliencia en este enfoque. Los avances realizados por la Psicología Positiva han facilitado identificar y conocer las fortalezas personales de la persona resiliente. (Vargas y Oros, 2011 en Zazo Serrano, 2014).

II.2. PSICOLOGÍA TRADICIONAL Y NUEVOS ENFOQUES CENTRADOS EN LOS RECURSOS

Como se mencionó anteriormente, en los enfoques tradicionales se considera que ante una situación traumática o altamente estresante, las personas pueden reaccionar variando en un contínuum, respondiendo de las siguientes formas:

-TRASTORNO: asumiendo que potencialmente toda persona expuesta a una situación traumática puede desarrollar un trastorno, de forma tal que se deben elaborar estrategias de intervención temprana destinadas a todos los afectados por dichos sucesos. Sin embargo, el porcentaje de personas expuestas a sucesos traumáticos que desarrollan patologías posteriores es mínimo. (Bonanno, 2004, en Poseck et al., 2006).

-TRASTORNO RETARDADO: Algunas personas expuestas a un suceso traumático y que no han desarrollado patologías en un primer momento, pueden hacerlo mucho tiempo después, incluso años más tarde. Desde los manuales de clasificación existentes, se lo conoce como "Trastorno de Estrés Postraumático". (Bonanno, 2004, en Poseck et al., 2006).

Luego, con el nuevo enfoque, se comenzaron a observar dos respuestas que hasta el momento habían sido dejadas de lado:

-RECUPERACIÓN: desde la Psicología tradicional se ha tendido a ignorar el proceso de recuperación natural, que, si bien al principio lleva consigo la experiencia de síntomas postraumáticos o reacciones disfuncionales de estrés, con el paso del tiempo se desvanecen. Los datos apuntan a que alrededor de un 85% de las personas afectadas por una experiencia traumática sigue este proceso de recuperación natural y no desarrolla ningún tipo de trastorno (Bonanno, 2004, en Poseck et al., 2006).

-RESILIENCIA O RESISTENCIA: la resiliencia es un fenómeno ampliamente observado al que tradicionalmente se ha prestado poca atención, y que incluye dos aspectos relevantes: resistir el suceso y rehacerse del mismo (Bonanno, Wortman et al, 2002; Bonanno y Kaltman, 2001, en Poseck et al., 2006). Ante un suceso traumático, las personas resilientes consiguen mantener un equilibrio estable sin que afecte a su rendimiento y a su vida cotidiana. A diferencia de aquellos que se recuperan de forma natural tras un período de disfuncionalidad, los individuos resilientes no pasan por este período, sino que permanecen en niveles funcionales a pesar de la experiencia traumática.

II.3. ORIGEN Y DESARROLLO HISTÓRICO DEL ESTUDIO DE LA RESILIENCIA

El interés por la resiliencia en el campo psicológico ha cobrado gran relevancia en los últimos años. Esto se debe a que algunos estudios de seguimiento de varias décadas indican que hay niños que habiendo pasado por circunstancias difíciles, extremas o traumáticas en la infancia, como abandono, maltrato, guerras, hambre, etc., no desarrollan problemas de salud mental, abuso de drogas o conductas criminales de adultos (Becoña, 2006).

Las primeras investigaciones centradas en el modelo de resiliencia las encontramos en las investigaciones llevadas a cabo por Werner y Smith (1982), Rutter (1985) y Wortman y Silver (1989) (Matéu Pérez et al., 2010).

La principal fue la de Werner y Smith (1982), quienes realizaron uno de los primeros trabajos científicos que potenciaron el establecimiento de la resiliencia como tema de investigación. Consistió en un estudio longitudinal realizado a lo largo de 40 años (desde su periodo prenatal en 1955 hasta su adultez), con una cohorte de entre 500 y 600 niños nacidos en Hawái en condiciones muy desfavorables. Se demostró cómo a los 20 años el 30% de la muestra no se había hundido, sino por el contrario eran adultos bien adaptados. En la adultez, el 50% de ellos no mostraban problemas patológicos. Llegaron a ser exitosos en la vida, a construir familias estables y a contribuir positivamente con la sociedad (Werner y Smith, 1982; 1992, en Becoña, 2006; Matéu Pérez et al, 2010).

Luego de dicha experiencia, Werner y Smith (1982) llegaron a formular el concepto de “niños invulnerables”, entendiéndolo con el término “invulnerabilidad” el desarrollo de personas sanas en circunstancias ambientales insanas. Luego, se vio que el concepto de invulnerabilidad era un tanto extremo y que podía cargarse de connotaciones biologicistas, con énfasis en lo genético. Entonces, buscaron un concepto menos rígido y más global que reflejase la posibilidad de enfrentar efectivamente eventos estresantes,

severos y acumulativos, lo cual lo denominaron como “capacidad de afrontar” (Canto, 2010).

Posteriormente, se concluyó que el adjetivo resiliente, tomado del inglés resilient, expresaba las características mencionadas anteriormente y que el sustantivo "resiliencia" expresaba esa condición (Munist, Santos y Kotliarenco, 1998). A fines de la década del '70 este término fue tomado por la Psicología para referirse a la capacidad humana de sobreponerse al dolor emocional y para continuar con su vida (Fusari, 2010).

Podemos considerar tres generaciones de investigadores en la temática (Melillo, 2001; Zazo Serrano, 2014):

-La primera abarca a aquella generación de investigadores que al principio de la década del '70 se centró en describir los factores de riesgo y de resiliencia que influyen el desarrollo de niños que se adaptan positivamente a la sociedad a pesar de vivir en condiciones de adversidad, identificando los factores que los diferenciaban de aquellos individuos que asumían conductas de riesgo. Partieron de la formulación de la siguiente pregunta: “Entre los niños que viven en riesgo social, ¿Qué distingue a aquellos niños que se adaptan positivamente de aquellos niños que no se adaptan a la sociedad?”. En esta generación incluimos los tres primeros estudios anteriormente mencionados. Luego el interés de éstos investigadores se desplazó desde las cualidades personales que permiten sobreponerse a la adversidad, hacia un mayor interés en los factores externos al individuo, tales como las características de la estructura familiar, los factores socioculturales y económicos, etc. (Melillo, 2001).

-La segunda generación de investigadores, que comenzó a publicar a mediados de los '90, se preguntó: “¿Cuáles son los procesos asociados a una adaptación positiva, dado que la persona ha vivido o vive en condiciones de adversidad?”. Retoman el interés de la primera generación acerca de determinar los factores que se encuentran presentes en los individuos de alto riesgo social que permite que se adapten de modo positivo a la

sociedad y a esto le suman el interés por la dinámica entre los factores que se encuentran en la base de la adaptación resiliente. La mayoría de los investigadores pertenecientes a la segunda generación coinciden en definir a la resiliencia como un proceso dinámico donde confluyen el ambiente y el individuo, interactuando recíprocamente y permitiendo que el individuo se adapte a pesar de las condiciones adversas. No debemos considerar al individuo como un receptor pasivo de los estímulos, sino por el contrario, se encuentra todo el tiempo modulando la influencia de éstos con su conducta. Autores destacados de esta generación son Rutter, Grotberg, Luthar y Cushing, Masten, Kaplan, Benard, entre otros (Melillo, 2001).

-La tercera generación, más recientes, contemplan la resiliencia desde una perspectiva holística, que cuestiona el uso de factores de riesgo por considerarse que prevén dificultades futuras (Gil, 2010, en Zazo Serrano, 2014). Se comienza a denominar a los factores protectores como “factores de resiliencia”, los cuales se pueden fomentar y promover en toda persona, a través de procesos adaptativos que nos permitan hacer frente y superar exitosamente situaciones de riesgo. La configuran redes de comunicación y grupos de investigación multidisciplinarios y transnacionales dando paso a nuevas propuestas innovadoras que integran perspectivas teóricas y prácticas. El modelo holístico mencionado, busca señalar y dar cabida a la diversidad y complejidad de los procesos de resiliencia. Posibilita conjugar y tener en cuenta distintos enfoques; supone un paso de un modelo lineal a un modelo en red. (Gil Hernandez, 2012 en Orteu Riba, 2012).

II.4. DEFINICIÓN DE RESILIENCIA

El término Resiliencia, fue tomado por la Psicología del concepto inicialmente planteado por la física. El mismo lo podemos encontrar en la definición dada por la Real Academia Española, quien plantea:

“La palabra resiliencia proviene del verbo latino *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, rebotar. En Ingeniería resiliencia es la capacidad de un material elástico para absorber y almacenar energía de deformación” (Real Academia Española, 2012).

A su vez, en relación a la Psicología la define como:

“Capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límites y sobreponerse a ellas” (Real Academia Española, 2012).

Si bien el término, tomado inicialmente por la física sugiere la capacidad de volver al estado inicial, esto no es posible en nuestro ámbito, sino que indicaría más bien la posibilidad de recuperarse, no en el sentido estricto de la palabra, sino dando un salto hacia adelante, superando el pasado doloroso sin olvidarlo.

Consultando la bibliografía existente, encontramos que el término se ha trabajado desde diferentes autores, pero no hay un completo acuerdo. Por lo tanto, no existe una definición consensuada en el campo de la literatura Psicológica, pero podemos considerar algunas de las definiciones propuestas por los principales teóricos de la resiliencia, las que demuestran el recorrido histórico de las tres generaciones. Entre ellas encontramos:

-Richardson, Neieger, Jensen y Kumpfer (1990, en Becoña, 2006): definen la resiliencia como “el proceso de afrontamiento de eventos vitales desgarradores, estresantes o desafiantes de un modo que proporciona al individuo protección adicional y habilidades de afrontamiento que las que tenía previa a la ruptura que resultó desde el evento”.

-Garmezy, (1991, en Becoña, 2006): la define como “la capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante”.

-Kuthar y Zingler, (1991, en Matéu Pérez et al., 2010): hacen referencia a las historias de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de

riesgo o eventos de vida estresantes, además implica la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores.

-Rirkín y Hoopman (1991, en Henderson y Milstein, 2003): capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy.

-Wagnild y Young, (1993, en Rodríguez et al., 2009; Becoña, 2006): entienden la resiliencia como el rasgo positivo de personalidad que permite a los sujetos adaptarse a las adversidades de la vida, enfrentándolas con valentía y reduciendo, por tanto, el efecto nocivo del estrés.

-Rutter, (1995, en Morelato, 2011): La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo entre éstos y su medio.

-Tarter y Vanyukov, (1999, en Becoña, 2006): plantean que el concepto de resiliencia es semejante al concepto popular de «superviviente», considerado como la persona que remonta las dificultades ante una vida adversa y muy difícil ante la que sale exitosamente adelante e, incluso, llega a triunfar luego en la vida a pesar de tener todo en contra en la niñez, adolescencia o juventud.

-Melillo (2002, en Fusari, 2010): Capacidad humana de enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por las experiencias de adversidad.

-Cyrulnik (2003, en Morelato, 2011): se refiere a un proceso que permite retomar algún tipo de desarrollo a pesar de la ocurrencia de una situación traumática. Para él, se puede hablar de resiliencia sólo si se ha producido un trauma o experiencia adversa que, aunque se instala en la historia del sujeto y no se olvida, permite la recuperación de algún tipo de desarrollo.

-Masten y Powell (2003, en Becoña, 2006): indican que la resiliencia se refiere a “patrones de adaptación positiva en el contexto de riesgos o adversidades significativas”. Para ellos, la resiliencia sería la descripción de un patrón general más que un diagnóstico. Por ello considera que lo más apropiado sería decir «esta persona tiene un patrón resiliente», o «esta persona muestra las características de la resiliencia».

-Matéu, Gil y Renedo (2009, en Matéu Pérez et al., 2010): definen la resiliencia como las fortalezas que desarrollan y/o potencian las personas, familias y/o comunidades ante adversidades crónicas (ej.: situaciones de pobreza, disfunción familiar, etc.) o puntuales (ej.: accidente, enfermedad, atentado terrorista, desastre natural, etc.), siendo estas el resultado de los procesos que se generan de la interacción entre los factores de protección y de riesgo, tanto individuales como ambientales.

-Gaxiola, Frías, Hurtado, Salcido & Figueroa (2011, en Gaxiola et al., 2012): definen la resiliencia como la capacidad para presentar respuestas adaptativas ante condiciones adversas. Es un constructo inferido que requiere el cumplimiento de tres características esenciales, la primera consiste en determinar la existencia de una amenaza al desarrollo; la segunda consiste en que la persona adquiera, a partir de sus interacciones psicológicas, la disposición para la resiliencia, esto es, la tendencia a la superación y posterior adaptabilidad ante las adversidades; y, por último, es necesario demostrar la competencia en una tarea del desarrollo de acuerdo con la edad y con la cultura.

Si bien todas estas definiciones representan diferentes perspectivas del término, algunas ponen el acento en determinados aspectos que otras no lo hacen. Para el

presente proyecto, tomamos como referencia dos definiciones, a las cuales adherimos. Ellas son:

-Luthar, Cicchetti y Becker, (2000): comentan que “la resiliencia se refiere a un proceso dinámico que abarca la adaptación positiva dentro del contexto de una adversidad significativa”. Esto implica que el sujeto, por una parte, va a ser expuesto a una amenaza significativa o a una adversidad severa y, por otra parte, lleva a cabo una adaptación positiva a pesar de las importantes agresiones sobre el proceso de desarrollo.

-Morelato (2009): hace referencia a un proceso dinámico, que depende de factores internos (personales) y externos (contextuales), tanto de riesgo como protectores. Las dimensiones de riesgo y de protección interactúan entre sí para generar un mecanismo que hace posible darle continuidad al desarrollo o a algunos aspectos del mismo a pesar de las circunstancias. Esto se entiende como una adaptación positiva.

Ambas son de gran importancia, ya que distinguen los tres componentes esenciales que deben estar presentes en el concepto de resiliencia:

-la noción de ADVERSIDAD, trauma, riesgo o amenaza al desarrollo humano: pueden ser múltiples factores de riesgo, vitales o situacionales. Kotliarenko y Pardó (2000, en Canto, 2010) consideran que ningún elemento adverso es, por sí mismo, fuente de deterioro o daño inevitable. La adversidad puede ser contrarrestada o atenuada por medio del establecimiento de relaciones cuidadosas y cálidas entre los padres o cuidadores primarios y el niño.

-la ADAPTACIÓN POSITIVA o superación de la adversidad: permite identificar si ha habido o no proceso de resiliencia. Puede ser considerada positiva cuando el individuo ha alcanzado expectativas sociales asociadas a una etapa de desarrollo, o cuando no ha habido signos de desajuste. En ambos casos, si la adaptación positiva ocurre a pesar de la exposición a la adversidad, se considera una adaptación resiliente.

-el PROCESO que considera la dinámica entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen sobre el desarrollo humano: pretende entender la adaptación resiliente en función de la interacción dinámica entre múltiples factores de riesgo y factores resilientes, los cuales pueden ser familiares, bioquímicos, fisiológicos, cognitivos, afectivos, biográficos, socioeconómicos, sociales y/o culturales. Esta noción descarta definitivamente la concepción de resiliencia como atributo personal e incorpora la idea de que la adaptación no es producto solo del sujeto, sino que la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad aportan factores para un desarrollo pleno.

II.5. FACTORES DE RIESGO Y FACTORES PROTECTORES DE LA RESILIENCIA

El desarrollo de factores resilientes nunca es absoluto, sino que es gradual y dependerá tanto de los factores protectores que tengan o desarrollen las personas y el ambiente, como de los factores de riesgo existentes. Es decir, que se debe producir una interacción entre ambos factores para que se produzca el proceso de resiliencia (Matéu Pérez et al., 2010). A su vez, ambos factores no deben ser considerados como estáticos ni universales, deben ser considerados de acuerdo al significado que cada persona le otorga.

La presencia de factores de riesgo puede desembocar en una doble vía: puede llevar a la vulnerabilidad, es decir, a la presencia de respuestas negativas en el individuo tales como disminución de autoestima, trastornos de personalidad y depresión, entre otros, o puede llevar a la resiliencia, es decir, a que la persona pueda darle continuidad a su desarrollo o a una gran parte de él, a pesar del riesgo. La inclinación hacia una u otra vía dependerá del impacto que tengan estos factores en el desenvolvimiento del individuo (Casol & De Antoni, 2006, en Morelato, 2011).

-FACTORES DE RIESGO: hacen referencia a aquellas características o cualidades de una persona, de una familia o de una comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar su salud. (Matéu Pérez et al., 2010).

Entre las diferentes aportaciones de los autores, se destaca el análisis realizado por Theis (2003), donde engloba los factores de riesgo en cuatro categorías:

-una situación perturbadora (trastorno psicológico o conductas adictivas de los padres, muerte, separación, etc.)

-factores sociales y ambientales (pobreza, ausencia de dinero, etc.)

-problemas crónicos de salud en el entorno cercano

-catástrofes naturales y sociales (como por ejemplo guerras)

-FACTORES PROTECTORES: el concepto alude a las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo (Rutter, 1985, en Matéu Pérez et al., 2010). Amortiguan el impacto de los estresores. Pueden ser circunstancias, atributos, personas o sucesos que inciden positivamente en los resultados del desarrollo, producto de su interacción con el riesgo.

En ocasiones, incluso un suceso no agradable puede construir un factor protector cuando éste hace que el individuo genere mecanismos que haga que se adapte, fortalezca y aprenda a vivir bajo tensión.

Se pueden diferenciar en factores externos e internos:

-Los *externos* se refieren a condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de daños: el apoyo, el cuidado afectivo, el establecimiento de expectativas elevadas y las oportunidades de participación en el ámbito familiar, escolar y/o comunitario, la integración social y laboral, entre otros (Benard, 1991, en Canto, 2010).

-Los *internos* se refieren a atributos de la propia persona. Wolin y Wolin (1993) nos muestran cuales son las cualidades de las personas resilientes mediante la realización de

una figura llamada “Mandalá de la resiliencia”. El mismo considera siete características internas de la resiliencia, siete pilares:



Figura 3. “Mandalá de la resiliencia” (Wolin y Wolin, 1993)

-*Introspección*: hace referencia a la observación de nuestros pensamientos, emociones y actos. Con ella, adquirimos una visión real de lo que somos aumentando la capacidad de tomar decisiones, de conocer nuestras aptitudes y limitaciones.

-*Independencia*: se define como la capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos; entre uno y las personas cercanas, alude a la capacidad de mantener distancia emocional y física, sin llegar a aislarse.

-*Capacidad de relacionarse*: hace referencia a la habilidad de establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas. Son capacidades como la empatía o las habilidades sociales.

-*Iniciativa*: se relaciona con exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes. Es la capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos.

-*Humor*: alude a la capacidad de encontrar lo cómico en la tragedia. Ayuda a superar obstáculos y problemas, a hacer reír y reírse de lo absurdo de la vida.

-*Creatividad*: es la capacidad de crear orden, vellea y finalidad a partir del caos y el desorden.

-*Moralidad*: se refiere a la conciencia moral, a la capacidad de comprometerse de acuerdo a valores sociales y discriminar entre lo bueno y lo malo.

Finalmente se destaca la importancia de las *emociones positivas*, entendidas como factores protectores, y como tal, vinculadas al desarrollo del proceso de resiliente (Greco, Morelato e Ison, 2006, en Canto, 2010). Algunos estudios sostienen que experimentar emociones positivas favorece el pensamiento creativo para la solución de problemas interpersonales, desarrolla la flexibilidad cognitiva, promueve respuestas de generosidad y altruismo, aumenta los recursos intelectuales y contrarresta las tendencias depresivas dando lugar a un alto ajuste psicológico (Isen, Daubman y Nowicki, 1987, en Canto, 2010).

Rutter (1991, en Morelato, 2005), señala que, una misma variable puede actuar bajo distintas circunstancias, tanto en calidad de factor de riesgo como de protector. Es así como, por ejemplo, la familia puede ser un factor protector si es generadora de sostén y contención o puede ser de riesgo si existe violencia intrafamiliar.

A su vez, la resiliencia no debe considerarse como una capacidad estática, ya que puede variar a través del tiempo y las circunstancias. Es el resultado de un equilibrio entre factores de riesgo, factores protectores y la personalidad del ser humano. Esto último permite elaborar, en sentido positivo, factores o circunstancias de la vida que son desfavorables. Es necesario insistir en la naturaleza dinámica de la resiliencia (Munist, Santos y Kotliarenco, 1998).

Podemos entonces, considerar como INDIVIDUO RESILIENTE aquel que estando expuesto a múltiples factores de riesgo, tiene la capacidad de utilizar los factores protectores para sobreponerse a la adversidad, crecer y desarrollarse adecuadamente, llegando a madurar como seres adultos competentes, pese a los pronósticos desfavorables.

II.6. TIPOS DE RESILIENCIA

Podemos diferenciar diferentes tipos de resiliencia:

-Resiliencia individual: refiere al potencial humano que permite emerger de una experiencia aplastante con cicatrices pero fortalecidos. (Guerrero, 2013). La primera etapa de investigación se centró en la exploración de las características individuales de resiliencia. Los resultados aportados apuntan a características individuales (habilidades relacionales, creatividad, humor, autonomía, iniciativa, introspección, etc.) y a factores sociales (sentido de pertenencia, límites claros y permeables, aprobación social, participación comunitaria, etc.).

-Resiliencia familiar: habilidad de una familia de resistir y rebotar de crisis y problemas persistentes. (Guerrero, 2013). Este concepto reafirma la capacidad de autoreparación de la familia y ayuda a identificar y fomentar los procesos que permiten a éstas hacer frente con más eficacia a la crisis o estados persistentes de estrés y emerger fortalecidas de ellos. (Orteu Riba, 2012).

-Resiliencia organizacional: las organizaciones e instituciones siguen procesos de desarrollo pasando por estadios evolutivos que podrían asimilarse a los de las personas o de las familiar. La resiliencia organizacional tiene que ver con cómo se ve fortalecida la organización (cada uno de sus miembros y colectivamente) después de atravesar situaciones adversas tras poner en marcha actuaciones enfocadas a las soluciones, con proactividad y contemplando el lado positivo de lo que se presenta. (Orteu Riba, 2012).

-*Resiliencia social y comunitaria*: es en la que participa el contexto social con sus factores protectores y/o vulnerables. (Guerrero, 2013). Los autores latinoamericanos son los que más han profundizado este tipo de resiliencia. Fue Néstor Suarez Ojeda (2001), director del Centro Internacional de Investigación y Estudio de la Resiliencia (CIER) de la Universidad de Lanús quien acuñó el término a partir de observar que cada desastre o calamidad que sufre una comunidad, que produce dolor o pérdida de vidas y recursos, muchas veces genera un efecto movilizador de las capacidades solidarias que permiten reparar los daños y seguir adelante. Se relaciona con fomentar la identidad cultural, la jerarquización de su historia, tradiciones y valores, la promoción de la autoestima colectiva y su vida cultural. (Oretu Riba, 2012).

II.7. A MODO DE CONCLUSIÓN

En relación a nuestro proyecto de tesina, nos focalizamos en la *resiliencia individual* del docente, pero en relación inseparable con el contexto. La situación del establecimiento educativo, los alumnos con los que debe trabajar a diario y sus realidades familiares, el grupo de pares y la contención que se dé desde los directivos, la capacitación y recursos con que cuenta el docente, la situación Estatal y sus políticas, son, entre otros, algunos factores que influyen en su resiliencia. Como pudimos observar anteriormente, algunos de ellos funcionarán como factores de riesgo y otros como protectores, dependiendo de la forma en que se interrelacionen en cada establecimiento.

Podemos hablar del desarrollo de factores resilientes en nuestra muestra, ya que existen situaciones de adversidad (principalmente el contexto de vulnerabilidad en el cual están insertos), hay una adaptación positiva (la cual le permite al docente continuar ejerciendo su rol en dicho contexto), y hay un proceso (coexisten diferentes factores que permiten el fortalecimiento de la resiliencia).

En otro de nuestros objetivos, planteamos una comparación entre los factores presentes en docentes de contextos con vulnerabilidad y sin vulnerabilidad, ya que,

basándonos en los aportes teóricos de Bronfenbrenner (1979), el exosistema es uno de los contextos que influye en el desarrollo del individuo. De esta manera, podemos considerar que la realidad social en la que se desempeña el docente puede impactar en el fortalecimiento de recursos internos.

Por último, consideramos que si bien nos centramos en la resiliencia individual del docente, éste al estar inserto en una comunidad social y educativa, y estar incluido en sus redes, puede influir en la resiliencia comunitaria del grupo como un factor protector, potenciando los recursos de la misma.

CAPÍTULO III:

RESILIENCIA EN LA ESCUELA

*“Dice el Buda en uno de los Tantras: “De todos los budas
Que han alcanzado jamás la iluminación,
Ni uno solo lo consiguió sin contar con un maestro;
Y de los mil budas que aparecerán en esta era,
Ninguno alcanzará la Iluminación sin contar con un maestro””.*

(Sogyal Rimpoche)

III.1. INTRODUCCIÓN

Diversos autores abordan la temática de la “Resiliencia en la escuela” y plantean que para promover el éxito en el aprendizaje y estimular la capacidad de las escuelas, para suscitar la resiliencia en poblaciones cada vez más diversas, es necesario priorizar la organización y el ambiente de la escuela, los programas preescolares, el apoyo entre pares y la comunidad, el rol del currículo y la instrucción (Canto, 2010).

Si bien la familia es el primer mundo social del niño en sus primeros años de vida, actualmente la familia ya no desempeña el rol socializador totalizante que le correspondió en otras épocas. Hoy en día otros agentes sociales han asumido muchas de las funciones que antes correspondían a la familia (González Gallegos, 2007). Uno de estos agentes es la escuela.

Actualmente nos encontramos con una realidad compleja. La situación de abandono material y psicológico en el que se encuentran miles de niños y adolescentes, como lo mencionamos en el primer capítulo, hace que la escuela sea la única esperanza que muchos de ellos tienen para pasar de la situación de riesgo a la conducta resiliente (Guerra, 2013). Por ello, es importante analizar la conducta resiliente en los ámbitos educativos.

Sin embargo, la situación cotidiana de algunas escuelas de la Provincia, no les permite desempeñar correctamente sus funciones. Esta realidad puede caracterizarse por una presencia selectiva del Estado que deja a los sujetos, al barrio y a las escuelas timoneando las crisis a la vez que respondiendo a la burocracia estatal. El hecho de que una escuela deba funcionar sin agua, sin cloacas, algunas veces sin docentes, otras en medio de tiros, es la excepción regular en estas escuelas. Pero también esas mismas escuelas reciben normativas, programas que deben poner en marcha, y responsabilidades que deben asumir. Así, si con todo y a pesar de todo la escuela sigue estando ahí y presenta algo de esa normalidad que se siente cuando se ve a estudiantes, docentes, padres, pizarrones, etc., es por las luchas que se despliegan en la supervivencia cotidiana (Grinberg, 2015). Y estas luchas, nos atestiguan la presencia de factores resilientes que permiten enfrentar la difícil tarea de educar día a día.

De esta forma, podemos afirmar que son los factores resilientes los que permiten y garantizan el desempeño cotidiano en éstos contextos. Lo fundamental es poder identificar las condiciones que promueven la resiliencia y los caminos que llevan a un aprendizaje exitoso, para poder fomentarlos y fortalecerlos.

Henderson y Milstein (2013) afirman que en los sectores más desfavorecidos, dentro del ámbito educativo, el principal recurso para los alumnos es el docente, el cual puede originar una transformación que marcará la vida de cada uno de los niños. Dado lo anterior, resulta fundamental hacerse la pregunta por la resiliencia de los maestros, y por las posibilidades de construirla en ellos. Agregan, que no sería realista pensar en promover la resiliencia en los estudiantes, si los mismos maestros no han reconocido su importancia.

Así, encontramos que la resiliencia del maestro funciona como instrumento, como agente privilegiado para acompañar a otros. Diríamos que es él quien ante todo necesita

estar en contacto consigo mismo para poder acompañar y dar sentido a su actuar, que va más allá de la transmisión de información.

En razón de esto, y a modo de síntesis de lo mencionado, tomamos a González Gallegos (2007) y consideramos como funciones básicas de la escuela:

- a) transmitir a las nuevas generaciones conocimientos que han sido adquiridos paulatinamente de generaciones anteriores;
- b) buscar en la educación las aptitudes naturales para desarrollarlas y contribuir de ese modo a la formación de su personalidad;
- c) desarrollar en el educando habilidades y destrezas, pero principalmente inculcarle valores humanos, que de alguna manera orientarán su vida;
- d) despertar, mantener y acrecentar en los integrantes de la comunidad el interés por elevar su nivel cultural.

III.2. DEFINICIÓN DE RESILIENCIA EN LA ESCUELA

La resiliencia en la escuela, va más allá del logro académico y busca crear las bases para una vida feliz desde las etapas tempranas.

Los autores de referencia que tomamos, Henderson y Milstein (2003) consideran la definición planteada por Rirkin y Hoopman (1991, en Henderson y Milstein, 2003), quienes adaptan la definición de resiliencia y afirman que la resiliencia en la escuela es “la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional, pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy”. También sirve como modelo comprensivo para fomentar el éxito académico y social de los alumnos, así como promover capacidades y motivación para enfrentar los desafíos de la educación actual.

La resiliencia educativa tiene que ver con el aumentar la probabilidad de éxito educativo, más allá de la vulnerabilidad que viene de las experiencias y condiciones medioambientales (Wang, Haertl y Walberg, 1994, en Acevedo y Ochoa, 2005). Una premisa básica es que este tipo de resiliencia puede ser promovido a través de intervenciones que mejoren el aprendizaje de los niños; que desarrollen las competencias y talentos que ellos poseen y que los protejan de las adversidades.

La resiliencia entonces es un atributo que se desarrolla en el tiempo y que puede ser promovido y aprendido por todos. Las escuelas, como contexto cultural privilegiado para el aprendizaje de vida, por un lado, pueden contribuir a mitigar factores considerados de riesgo para el desarrollo de problemas psicológicos, académicos y sociales en los estudiantes, y por otro lado, para construir resiliencia en los mismos, promoviendo condiciones medioambientales que fomenten las relaciones sociales, las expectativas elevadas sobre el desempeño y las posibilidades en la vida y donde se otorguen verdaderas oportunidades de participación (Henderson y Milstein, 2003).

Por su parte, Forés y Grané (2012, en Orteu Riba, 2012) describen un entorno socioeducativo resiliente como “aquel que posibilita a cada uno de los actores de ese entorno que desarrollen sus competencias académicas, sociales y vocacionales”. Construir entornos educativos resilientes significa entonces afianzar la confianza, el optimismo y la esperanza como elementos constitutivos del tejido escolar.

III.3. PILARES DE LA RESILIENCIA EN LA ESCUELA

Wolin y Wolin (1993), plantean como pilares de la resiliencia en la escuela los siguientes:

1. Reflexión crítica: Identificar la adversidad: Es posible que una de las vías de la resiliencia en la escuela sea recuperar la reflexión y el debate de los equipos docentes, del alumnado, de las familias, con el objetivo de hacer visible las nuevas formas de

adversidad, desenmascararla y analizar las fuerzas que las sostienen. De esta forma generar oportunidades para que el alumnado más vulnerable afronte fortalecido la adversidad.

2. Cultivar el optimismo: Construir relatos de esperanza: Focalizarse en los relatos de esfuerzo, de niños, familias, profesores y profesionales capaces de superar las condiciones adversas, alienta a la comunidad educativa a centrarse en los puntos fuertes en vez de en los déficits y nos avisa de que en todo individuo se pueden distinguir signos de resiliencia. Es necesario, entonces evaluar y valorar tanto las fortalezas como las debilidades, mantener la esperanza cuando los hechos muestren una realidad cruda y deprimente, para de esta manera intentar construir relatos optimistas y reparadores.

3. La relación: Promover vínculos afectivos seguros: Las investigaciones sobre resiliencia afirman que ésta se construye a través de relaciones personales afectivas y seguras. Un alumno que sienta que la escuela es un ámbito afectivo, que tiene sensación de pertenencia y que se siente reconocido, probablemente se esforzará y se comprometerá con la institución escolar. Esta característica pasa por que cada alumno/a tenga la posibilidad de sentirse vinculado con algún adulto significativo, al que le confieren legitimidad y le permite influir en su comportamiento.

4. Habilidades para la vida: Aprender a ser: La resiliencia se forja cuando los individuos se abren a nuevas experiencias y actúan de forma interdependiente con los demás. De ahí que diversas investigaciones encuentren que las personas resilientes se caracterizan por su competencia social, su capacidad para resolver problemas de forma creativa, por su autoestima, su optimismo y por un deseo de independencia. Resulta de gran importancia educar estas habilidades desde la escuela, a partir de la reorganización de su currículum, de sus espacios y su tiempo para brindar la oportunidad a la comunidad escolar de formarse en habilidades de vida.

5. Autoría: Generar oportunidades de participación significativa: La resiliencia en la escuela se promueve también otorgando al alumnado, a sus familias y a los docentes, autoría y responsabilidad en el proceso educativo. El desarrollo de la participación y el protagonismo requiere de autoestima, autoconfianza, identidad positiva, sentido de pertenencia y conciencia crítica, por lo que su ejercicio requiere el aprendizaje de habilidades de vida mediadoras de la resiliencia. Las escuelas deberían destinar tiempo al diálogo y la participación del alumnado, padres y docentes, estimulando la toma de reflexión e importancia en las decisiones.

6. Proyecto compartido: Construir comunidad: En la escuela, desde la perspectiva de la resiliencia, la construcción de los proyectos de vida se sostienen mejor en la interdependencia, es decir con la ayuda y el sostén de la comunidad. Cuando los grupos y las instituciones comparten la creencia de que la gente no prospera en un vacío interpersonal y están convencidos de la importancia de actuar como grupo, no solo se alivia a los individuos de responsabilidad y angustia sino que, además, se muestran más eficaces y creativos en el afrontamiento de las crisis y las dificultades.

7. Sentido del humor: Disfrutar el proceso: El sentido del humor es otro de los pilares fundamentales de la resiliencia. Una institución donde se potencie el sentido del humor promueve a su vez un clima emocional positivo que ayuda a cohesionar, a ilusionarse y, sobre todo, produce bienestar subjetivo, es decir sensación de felicidad. Educar en el sentido del humor, está asociado tanto a la educación de la creatividad y del pensamiento alternativo, como al desarrollo de la empatía, la confianza, la resolución de conflictos e, incluso, la autoestima puesto que aprender a reírnos de nosotros mismos es aprender a aceptar nuestras imperfecciones y a focalizarnos en nuestras fortalezas.

III.4. APLICACIONES DE LA RESILIENCIA EN LA ESCUELA: EL MODELO DE HENDERSON Y MILSTEIN (2003)

Existen en la actualidad múltiples programas creados con la finalidad de promover los factores resilientes en la escuela. Entre ellos encontramos (Orteu Riba, 2012):

- La casita de la resiliencia, de Stefan Vanistendael;
- La bicicleta de la Resiliencia, de Anna Forés y Jordi Grané;
- El mapa de la resiliencia, de Gloria Gil;
- Programa “Yo tengo, yo soy, yo puedo”, de Edith Grotberg;
- Enunciados terapéuticos para fomentar la resiliencia, de Virginia Satir;
- El camino de la resiliencia de la APA (Asociación Americana de Psicología);
- Programa para apoyar y facilitar la resiliencia infantil, de Jorge Barudy y Maryorie Dantagnan.

Para nuestro trabajo, tomamos como referencia el modelo planteado por Henderson y Milstein (2003). Estos autores, proponen la denominada **“Rueda de la Resiliencia”**, con la cual aportan seis pasos para promoverla. Se trata de un modelo heurístico y flexible, el cual involucra la participación activa de los maestros y demás personal de la institución educativa en la construcción de resiliencia, a través de su propia formación en el campo, del beneficiarse de vínculos que se gestan entre colegas, de creer en sus conocimientos para trabajar y de utilizar los recursos que tienen a su haber en el salón de clase. Además de esto, invita a plantearse preguntas fundamentales en este tipo de intervenciones que tiene que ver con saber si se ha logrado construir resiliencia, si se deben emplear mediciones específicas dependiendo de los contextos de trabajo, a quiénes aplicarlas y cuándo. (Acevedo y Ochoa, 2005). Es decir, que este modelo sirve tanto para el

diagnóstico como para la creación de un programa de promoción de factores resilientes en cada establecimiento educativo.

De esta forma, La resiliencia se construye mediante interacciones personales con el alumno que le transmitan optimismo y se centren en sus fortalezas, y mediante la incorporación de los seis factores constructores de resiliencia a la estructura de la institución educativa, a las estrategias de enseñanza y a los programas de institución escolar (Henderson y Milstein, 2003).

Los tres primeros pasos (enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes, y enseñar habilidades de vida) indican estrategias que ayudan a *mitigar el riesgo* o los efectos de las condiciones adversas. Los tres siguientes pasos (brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas, y brindar oportunidades de participación significativa) apuntan a *construir factores de resiliencia*.

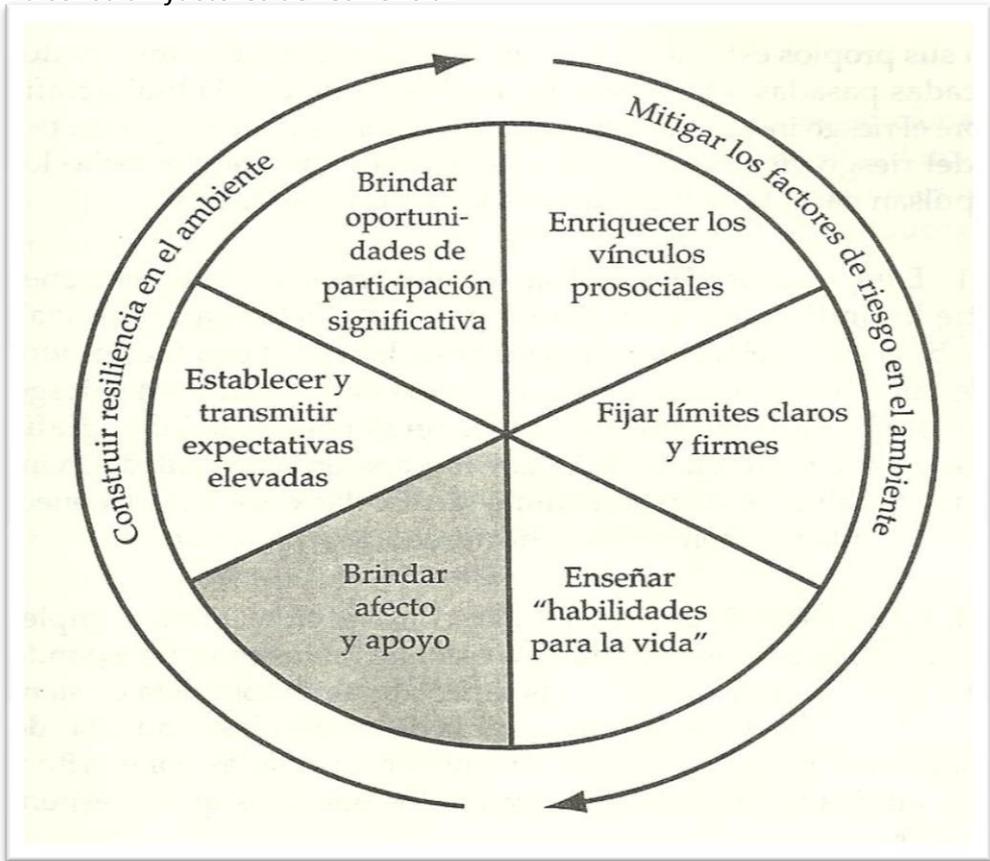


Figura 4. "Rueda de la Resiliencia" Henderson y Milstein (2003).

1. Enriquecer los vínculos: Las investigaciones demuestran que los niños con fuertes vínculos positivos incurrirán menos en conductas de riesgo y, que al fortalecer las conexiones entre los individuos ocurre un cambio que se debe aprovechar en el ámbito escolar, haciendo hincapié en un rendimiento escolar individualizado dentro de un aprendizaje cooperativo. Tiene que ver con la promoción de relaciones entre personas. Supone fortalecer las conexiones entre las personas presentes en la vida cotidiana de la escuela. Propiciar un clima positivo, donde haya respeto, confianza, crecimiento, cohesión, apoyo y estímulo entre los miembros de la comunidad escolar, puede ser útil con la construcción de resiliencia.

2. Fijar límites claros y firmes: Al elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares, se debe explicitar las expectativas de conductas incluyendo las conductas de riesgo de manera coherente, expresadas por escrito indicando los objetivos que se espera cumplir. Se refiere a la existencia de pautas de comportamiento claras en la escuela que promuevan la cooperación, el respaldo y la sensación de ser parte de algo mayor que uno mismo, en lugar de un ambiente en el que reine el caos, la incertidumbre y la tensión.

3. Enseñar habilidades para la vida: Cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resiliencia y asertividad, destrezas comunicacionales, pensamiento crítico, trabajo en equipo, adopción de decisiones por consenso, establecimiento de metas compartidas, habilidad para resolver problemas, habilidades comunicacionales y, un manejo sano del estrés son estrategias que al enseñarlas y reforzarlas de forma adecuada ayudan a los alumnos a sortear los peligros de la adolescencia como son el alcohol, tabaco y otras drogas; al igual que sirve para ayudar a los adultos a participar de interacciones eficaces en la institución educativa dentro de un clima que favorezca el aprendizaje significativo de los alumnos.

4. Brindar afecto y apoyo: Se lo considera el más importante de todos los elementos de la rueda que promueve la resiliencia, es casi imposible “superar” la adversidad sin el

soporte del afecto. No necesariamente debe provenir de la familia biológica, lo puede brindar docentes, vecinos, amigos, trabajadores sociales y hasta las mascotas. Quienes promueven la resiliencia en la escuela reconocen que un clima afectivo en el aula es el sostén para el éxito académico. Implica proporcionar apoyo incondicional. De esta forma, la escuela se convierte en un lugar en el que se proporciona y recibe ayuda mutua respetando la individualidad de cada uno e incidiendo en el estímulo de los más reticentes.

5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas:* La escuela tiene la responsabilidad de contribuir en que sus alumnos y profesorado sepan que son capaces y que es importante que les vaya bien y que den lo máximo de sí mismos. Se trata de proporcionar una esperanza de futuro factible. A su vez, las expectativas también deben ser realistas para que funcionen como motivadores eficaces con el único objetivo de que las habilidades y el potencial en general de alumnos y docentes se reconozca y optimice.

6. *Brindar oportunidades de participación significativa:* Significa otorgar a la comunidad educativa –alumnos, personal escolar y familias- una gran responsabilidad por lo que acontece en la institución, permitiéndoles participar en la toma de decisiones con respecto a la planeación de actividades, resolución de conflictos, elaboración de proyectos educativos con miras a una educación más práctica y consensuada.

Combinados estos seis pasos, el resultado tanto para alumnos, como para padres y docentes es un mayor apego a la escuela, un mayor compromiso social y una concepción más positiva de sí mismos.

La “Rueda de la Resiliencia” puede aplicarse a la construcción de resiliencia en individuos, grupos u organizaciones, porque las condiciones necesarias para fomentar la resiliencia son las mismas en todos los casos (Henderson y Milstein, 2003).

III.5. ESCUELAS RESILIENTES

Melillo (2001, Canto, 2010) expresa que “a iguales condiciones de pobreza del contexto socioeconómico y de los recursos institucionales de la escuela, hay escuelas que generan mayor calidad educativa que otras, o para decirlo en otros términos son más resilientes.”

Por su parte, Henderson y Milstein (2003) agregan que las escuelas que construyen resiliencia en sus alumnos, buscan crear un ambiente de relaciones personales afectivas. Estas relaciones requieren docentes que tengan una actitud constructora de resiliencia, es decir que transmitan esperanzas y optimismo, a la vez que se centren en los puntos fuertes de los alumnos. Esto no implica pasar por alto las conductas inapropiadas o riesgosas, significa equilibrar las cosas para que el alumno reciba al menos tanta retroalimentación sobre sus fortalezas como acerca de sus problemas. Las fortalezas de un alumno son las que lo harán pasar de su conducta “de riesgo” a la resiliencia.

Aquellas escuelas que emplean prácticas de trabajo grupal para la realización de las tareas también estimulan la resiliencia porque promueven la heterogeneidad y la inclusión, la cooperación, las responsabilidades compartidas y un sentimiento de pertenencia al grupo (Melillo, 2001, en Canto, 2010).

A su vez, Villalobos y Castelán (2011) agregan que las escuelas con directivos y maestros resilientes son exitosas y tienden a mantener estándares académicos elevados, a suministrar retroinformación eficaz que ayuda a los estudiantes ofreciéndoles posiciones de confianza y responsabilidad. Los educadores conscientes de su responsabilidad en su gobierno de clase pueden fomentar la resiliencia en sí mismos, en el aula y entre los estudiantes. La clave fundamental es que la escuela sea capaz de ofrecer los reforzadores de los factores protectores en la vida de los estudiantes y de los docentes. La responsabilidad del maestro es detectar a los estudiantes “en riesgo” y ayudarles a construir su resiliencia.

Es por esto, que las instituciones educativas se vuelven ambientes decisivos en cuanto a la posibilidad de fomentar en los niños dichas capacidades, las cuales posibilitan mayores oportunidades de sobreponerse a las adversidades, adquirir las competencias necesarias para enfrentar su crecimiento e inserción social del modo más favorable para ellos mismos y más cercano a su bienestar y felicidad (Henderson y Milstein, 2003).

III.6. EL ROL DEL DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA “RUEDA DE LA RESILIENCIA”

Dentro de la escuela, el docente es quien tiene el rol principal para la educación de los alumnos, tanto en aspectos personales como intelectuales. Esta premisa es afirmada por diferentes autores. Entre ellos, Melillo, (2001, en Canto, 2010) hace mención a una serie de variables que se encuentran relacionadas con una mayor autoestima de los alumnos, como son, la importancia del contexto escolar, la integración social del alumno y fundamentalmente una valoración positiva del alumno por el profesor en relación con su integración social en el aula.

Si a lo anterior le sumamos que el docente pueda ser capaz de generar un clima escolar basado en la calidez y el humor, lograr integrar la creatividad y la diversión para exponer los contenidos académicos, se podrá entonces aumentar también la probabilidad de que los alumnos estimulen su interés y motivación hacia el aprendizaje, siendo el mismo más significativo, previniendo en muchos casos el fracaso escolar (Oros, 2008, en Canto, 2010).

A su vez, el docente puede ejercer, en ocasiones, como un tutor de resiliencia para el alumno, siendo la persona sobre la que el menor se apoye y le permita recomponer su vida y adaptarse tras haber sufrido situaciones adversas (Martínez Y Vásquez- Bronfman, 2006, en Zazo Serrano, 2014), a la vez que fomenta su participación en el aula para que se sienta integrado con el resto de compañeros.

Por su parte, Cyrulnik (2002, en Zazo Serrano, 2014), destaca especialmente lo que la figura del docente puede significar para aquellos niños que no hayan establecido un vínculo afectivo positivo con sus progenitores y cómo el tutor de resiliencia puede ser quien compense carencias afectivas y emocionales, facilitando así la integración y el desarrollo del menor en el aula.

Diversas investigaciones mencionan que los estudiantes resilientes encontraron a un docente favorito que se convirtió en un modelo de rol positivo para ellos; un maestro especial que ejerce una fuerte influencia en sus vidas, brindándoles calidez, afecto, trato con tono humano, sobre todo les enseñaron a comportarse compasivamente. Innegablemente a los estudiantes resilientes les gusta la escuela y la convierten en su “hogar fuera del hogar”, en un refugio de su ámbito familiar disfuncional (Villalobos y Castelán, 2011).

Si bien se reconoce la importancia del docente para el desarrollo y crecimiento de los alumnos, la sociedad no ha logrado aún reivindicar al maestro. Guerra (2013) analiza la situación laboral de los mismos y considera que la pauperización de los salarios docentes los ha llevado a multiplicar espacios y tiempos de trabajo. No son pocos los maestros que se desempeñan en dos turnos y los profesores que recorren diariamente varias escuelas, tratando de sumar horas de trabajo cuya compensación salarial les permita enfrentar las necesidades básicas de sus familias. A lo anterior, cabe agregar la situación social de violencia y criminalidad que vive el país. Las condiciones materiales y profesionales en las cuales trabajan, hacen que muchas veces les resulte difícil el desarrollo de esas habilidades (Guerra, 2013).

Ante esta situación, Henderson y Milstein (2003) encuentran que es poco realista pretender que los alumnos sean resilientes si sus docentes no lo son. Es por ello, que al trabajar sobre este tipo de factores, no debemos dejar de lado a dicho grupo de

trabajadores, quienes enfrentan diferentes situaciones a diario las cuales los obligan a poner en práctica estrategias personales para sobrellevarlas.

Benard (1996, en Acevedo y Ochoa, 2005) clama que si los educadores son capaces de descubrir sus propias fuentes de resiliencia, ellos pueden ayudar a los niños para que encuentren la de ellos. De esta forma, el profesor deja de ser un instructor de habilidades académicas y se convierte en modelo de identificación personal.

Al pensar en la resiliencia del docente, podemos hacer uso del modelo planteado por Henderson y Milstein (2003) y con él, analizar los 6 pasos en relación a su desempeño en la escuela. Esta relación se puede explorar de la siguiente forma:

1: Enriquecer los vínculos: si bien el proceso de enseñanza se caracteriza por desarrollarse en ausencia de otros adultos, debe alentarse la formación de vínculos entre ellos. Se busca promover la sensación de pertenencia y un trabajo cooperativo. Se puede realizar, por ejemplo, modificando la estructura de la jornada laboral, formando de equipos de trabajo, permitiendo la participación de los docentes en cuestiones institucionales, estableciendo objetivos comunes y claros, etc.

2: Establecer límites claros y firmes: las reglas y límites con los cuales se manejan institucionalmente deben ser claros, teniendo expectativas que no sean arbitrarias, o desigualmente aplicadas. Esto permite que los docentes se sientan seguros, y actúen con creatividad y fomentando el crecimiento, dentro de determinados límites.

3: Enseñar habilidades para la vida: las escuelas pueden brindar oportunidades de desarrollo profesional significativo, donde los docentes planteen los requerimientos de capacitación que presenten y sobre ellos se trabaje. También, debe fortalecerse la autovaloración del docente, celebrando las iniciativas y éxitos de los educadores, brindando lugares de participación y apoyando desde la comunidad su labor.

4: Brindar afecto y apoyo: los docentes necesitan retroalimentación, tanto de los supervisores, como directores y pares, quienes transmitan que están haciendo bien su trabajo. Se pueden dar felicitaciones, aliento, respaldo, e incluso sistemas de premios.

5: Establecer y transmitir expectativas elevadas: los educadores se motivan con la convicción de estar al servicio de causas que van más allá de ellos mismos y sus funciones concretas. Esto sucede cuando comparten entre los miembros una misión en común y objetivos orientados a cumplirla. También se da a través de una mayor comprensión y valoración de los aportes que cada uno hace para convertir en realidad la misión y los objetivos. Las expectativas elevadas requieren que los docentes dediquen el mayor tiempo posible a su labor.

6: Brindar oportunidades de participación significativa: la resiliencia se promueve cuando se les conceden oportunidades de aportar sus habilidades y energía en el lugar de trabajo, más allá de sus funciones específicas. También, se debe dar lugar al aprendizaje de nuevas habilidades y participar en actividades estimulantes.

De esta forma, la importancia de la formación académica del maestro y su profundización en el campo en cuestión, se hace evidente: el maestro resiliente que afronta de manera propositiva los estresores propios de su oficio de enseñar, que reconoce la relación entre las emociones y el aprendizaje, que impulsa el pensamiento crítico, logra un ajuste entre su propia vida con sus retos y su trabajo, manteniendo emociones positivas, motivación interna y su vocación (Nieto, 2005, en Acevedo y Ochoa, 2005).



Fig. 5. Perfil de un educador con características de resiliencia (Henderson y Milstein, 2003)

III.7. FACTORES QUE INHIBEN LA RESILIENCIA DOCENTE

En su aporte a la temática, Henderson y Milstein (2003) plantean que existen tanto factores ambientales, externos, como internos de la escuela que afectan a la resiliencia del docente. Entre ellos encontramos:

-Factores ambientales: en primer lugar encontramos el *cambio de expectativas acerca de lo que deben hacer las escuelas y cómo deben hacerlo*. Actualmente, los pedidos de uso de tecnologías y pedagogías más creativas implican una tensión permanente en el docente que no está capacitado para éstas demandas.

En segundo lugar, encontramos el *cambio en la composición del alumnado*. La heterogeneidad de historias familiares y de crianza, de etnias y de situaciones contextuales, lleva al docente a enfrentarse a realidades cotidianas con las que debe trabajar, para las cuales poco están capacitados.

En último lugar, encontramos que en la actualidad *las escuelas son blanco de crecientes críticas negativas por parte de la comunidad*. Se menosprecia el desempeño y los resultados educativos, incluyendo al docente dentro de éstas opiniones negativas.

-Factores internos: existen una serie de elementos propios de la escuela que afectan la resiliencia del docente. En primer lugar vemos que en algunos establecimientos, *el personal docente es de edad significativamente mayor que en el pasado*. En nuestra provincia, éste factor no se presenta tan fuertemente, ya que encontramos edades de docentes que oscilan entre los 25 y los 60 años.

En segundo lugar, *muchos docentes longevos no han optado por incorporar grandes cambios en sus funciones*. La combinación de un largo tiempo en la profesión y un largo tiempo en un rol establecido puede conducir a la percepción de que se ha llegado a un estado de estancamiento o meseta, lo que perjudica la resiliencia.

En tercer lugar, existen *restricciones estructurales dentro del sistema* que también limitan la construcción individual de resiliencia. Esto se relaciona con las políticas de ascensos, premios, materiales de trabajo, cuestiones estructurales, entre otras, que generan frustración y son abrumadoras.

Por último, se ha generado un *mayor ímpetu por reformar las escuelas*. Estos cambios propuestos implican un reto para docentes y directivos, aprendan estrategias de distribución y relaciones nuevas, ubicándose en nuevos roles dentro de la escuela y en relación a la comunidad. A largo plazo implica un beneficio, pero por el momento significa un difícil desafío para los grupos de docentes, especialmente los de mayor edad.

III.8. ESCALA DE RESILIENCIA DOCENTE

Para nuestro trabajo, tomamos como elemento de exploración la “Escala de Resiliencia Docente” (E.R-D.), creada por Guerra de la Torre en el año 2013. Para la construcción de la misma, se basó en los fundamentos teóricos expresados en éste capítulo de Henderson y Milstein (2003).

Guerra (2013) plantea como objetivo de su trabajo validar una Escala de Resiliencia Docente (ER-D) que permita establecer y reconocer los niveles en que esta característica se presenta en los docentes. La escala ha sido elaborada a partir del estudio de otras experiencias sobre el tema, tanto nacionales como extranjeras.

Los resultados del análisis de los datos iniciales obtenidos, indicaron que existieron cuatro factores que permitieron explicar el 40.434% de la varianza total: participación significativa, conducta prosocial, autoestima y aprendizaje, y percepción apoyo. Los cuatro factores de resiliencia mencionados y que mide la escala se derivan de las seis dimensiones de la rueda de la resiliencia descritas en la literatura. El estudio apunta a una confirmación de que el proceso resiliente en el docente incorpora las seis dimensiones descritas sobre la resiliencia en la escuela.

III.9. A MODO DE CONCLUSIÓN

Luego de la revisión de autores realizada, concluimos en resaltar el valor que en el ámbito educativo tiene el docente. No solo en los contextos de vulnerabilidad sobre los que desarrollamos nuestro trabajo, sino en cualquier contexto de enseñanza-aprendizaje.

La realidad educativa actual nos presenta un panorama donde los múltiples avances ponen en cuestionamiento las prácticas pedagógicas tradicionales, generando altos niveles de estrés en los educadores, quienes deben capacitarse y aprender conjuntamente con sus alumnos nuevas herramientas.

Si, adicionalmente, existen factores de vulnerabilidad, donde los alumnos presentan carencias de tipo materiales, afectivas y de enseñanza familiar, la situación se torna mucho más difícil para el docente, ya que éste se ve enfrentado a un rol donde la exigencia es mayor, ya que debe suplir las falencias con las que el niño concurre, e intentar responder a los requerimientos educativos.

En este contexto, fomentar el conocimiento y la formación en factores resilientes en los docentes y escuelas resulta crucial, ya que con apoyo mutuo, creatividad, afecto, participación y expectativas positivas, la cotidianeidad puede ser más amena, y la construcción colectiva puede crear nuevas riquezas institucionales. Esto puede realizarse enseñando el uso y la utilización de los 6 pasos comprendidos en la “Rueda de la Resiliencia”, y estableciendo alternativas para contrarrestar los factores que inhiben la formación de factores resilientes en los docentes.

Primeramente, es necesario evaluar cómo se encuentran los docentes del establecimiento en relación a los factores de resiliencia, para luego planear estrategias a poner en práctica.

SEGUNDA PARTE:

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV:
OBJETIVOS, MATERIALES,
MÉTODO Y PROCEDIMIENTOS

IV.1. OBJETIVOS

-OBJETIVOS:

-GENERAL: -Explorar y analizar los factores asociados a la resiliencia en una muestra de docentes de nivel primario de la provincia de Mendoza

-ESPECÍFICOS: -Describir factores de resiliencia desarrollados en docentes que desempeñan su labor en contextos socialmente vulnerables.

-Explorar factores de resiliencia presentes en docentes que trabajan en contextos sociales sin características de vulnerabilidad.

-Analizar y comparar la presencia de diferencias entre los grupos de docentes previamente mencionados.

La idea de efectuar esta comparación, parte de la hipótesis de que podrían existir diferencias en algunos aspectos vinculados a la resiliencia en los docentes que trabajan en contextos socialmente vulnerables y aquellos que trabajan en contextos sin estas características. La idea mencionada se sustenta en el hecho de que en los contextos de riesgo con dificultad de acceso a oportunidades suele ser necesario poner en marcha una serie de recursos personales o contextuales a los fines de solucionar problemas y afrontar la adversidad.

IV.2. MÉTODO

Se enmarcó el estudio con un enfoque **cuantitativo**, el cual se basa en la medición numérica y en el análisis estadístico. En primer lugar se realizó el planteo de un problema de estudio delimitado y concreto, con preguntas que versan sobre cuestiones específicas. Luego, se plantearon las hipótesis, antes de recolectar y analizar los datos, para lo cual se utilizaron procedimientos estandarizados. Por último, los datos se representaron mediante números.

El alcance de este estudio es **descriptivo** y de tipo **comparativo** ya que se orientó a especificar propiedades, características y rasgos importantes de un fenómeno a analizar. Asimismo, se pretendió medir o recoger información sobre los conceptos o variables a las que se refieren, sin buscar relaciones. Principalmente, se describieron tendencias, ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, grupo, comunidad o contexto

Utilizamos un diseño de tipo **no experimental, transversal**. Con él se describió una población en un momento dado y se establecieron diferencias entre los diferentes grupos que componen la población. Se realizó sin manipular deliberadamente variables, para después establecer relaciones entre los grupos que componen la muestra y las variables en cuestión (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2010).

IV.3. MUESTRA

IV.3.1. TIPO DE MUESTRA

La muestra seleccionada es de tipo **no probabilística**, de carácter **intencional**. Esto implica que los integrantes no son fortuitos, sino que fueron elegidos de manera intencional, adecuándose a los fines de la investigación y a las características que resultan relevantes, es decir, se seleccionaron sujetos que cumplen un requisito (Hernández Sampieri et al, 2010). Debido a lo anterior, las conclusiones de este trabajo no pueden ser generalizadas a toda la población, sino que son válidas para aquellos sujetos que participaron en la misma. En esta línea, es preciso mencionar que los resultados obtenidos sirvieron para realizar una experiencia piloto, no válida para inferir al resto de la población, y deben leerse dentro del marco de los casos investigados.

IV.3.2. PARTICIPANTES

Se trabajó con 66 sujetos, quienes conformaron el total de la muestra. Los mismos corresponden a 34 docentes que trabajan en contextos socialmente vulnerables, pertenecientes a dos establecimientos educativos de la provincia; y 32 que desempeñan

su labor en contextos sin esta característica de riesgo, los cuales se encuentran trabajando en diversas instituciones.

La muestra contó con 8 participantes de sexo masculino y 58 de sexo femenino, con edades que oscilaban entre los 28 y 58 años. 62 de ellos desempeñaban sus funciones en Nivel Primario, y 4 en Nivel Inicial.

Los establecimientos educativos donde se trabajó fueron las escuelas de gestión pública “José Albino Gutiérrez” y “Leopoldo Zuloaga”, de Maipú, Mendoza, y en la escuela de gestión privada “Schweitzer” de Guaymallén. Las dos primeras se encuentran caracterizadas por la Dirección General de Escuelas (D.G.E.) como de ámbito urbano marginal, y la última como de ámbito urbano. A su vez, se incluyeron otros docentes ajenos a las mencionadas instituciones que se mostraron interesados en participar y aportar a la temática.

IV.4. INSTRUMENTOS

- “Escala de resiliencia docente” (ER-D) (Guerra de la Torre, 2013).
- *Entrevista semidirigida*

DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS

Escala de resiliencia docente (E.R.-D)

Creada por José Guerra de la Torre en el año 2010, cuenta con 69 ítems, con cinco alternativas de respuesta posibles, donde 5 corresponde a “totalmente de acuerdo” y 1 a “totalmente en desacuerdo”. El puntaje máximo que se puede obtener es de 345 puntos, y el mínimo de 69 puntos. El tiempo aproximado de respuesta es de 20 minutos y permite la toma individual o colectiva, siendo autoadministrable. Así mismo, de la escala completa no se obtiene un valor total, sino que se obtienen 4 valores correspondientes a cada factor que evalúa.

Es un instrumento creado en Perú, con la finalidad de evaluar la capacidad de resiliencia en los docentes de Educación Básica Regular. La misma presenta en la primera carilla las instrucciones sobre la forma de marcar y la valoración de cada una de las respuestas; además, solicita una serie de datos generales. Luego, se presentan los 69 ítems, que evalúan la resiliencia en cuatro factores o áreas donde los ítems pueden ser positivos o negativos. En los ítems positivos, las respuestas que indican totalmente de acuerdo valen 5 puntos; mientras las que corresponden a totalmente en desacuerdo valen 1 punto. Los ítems negativos tienen valores contrarios en la medida que las respuestas que indican totalmente de acuerdo valen 1 punto y las de totalmente en desacuerdo 5 puntos.

Para su aplicación en nuestro trabajo, se realizó la adaptación léxica y contextual del ítem original 3: “Participo en cursos de corta duración programados por el MINEDU u otras instituciones”, el cual fue modificado por “Participo en cursos de corta duración programados por diversas instituciones”, para su correcta comprensión. También fue adaptado el ítem original 41: “Siento que los directivos valoran mi profesión de maestro de escuela pública”, reemplazado para su aplicación en los docentes de la institución privada evaluada por “Siento que los directivos valoran mi profesión de maestro de escuela privada”.

Tomando los conceptos teóricos de Henderson y Milstein (2003), los ítems de la escala se distribuyen en 4 áreas, las cuales son consideradas como factores de resiliencia docente. Ellas son:

-Participación significativa: (38 ítems) proporcionar oportunidades de participación significativa, es conceder responsabilidad en la toma de decisiones y la resolución de problemas (Gamboa, 2008, en López Hidalgo, 2012).

Convertirse en personas significativas, capaces de ser fuente real de apoyo para otros, pasa por actuaciones como: participar en actividades cooperativas, intervenir en la

elaboración y la modificación de las políticas y las reglas, sentirse valorado en el desempeño de su rol, valorar el aumento de responsabilidad del establecimiento educativo como medio de asegurar la intervención del docente en la adopción de decisiones, dedicar su tiempo y adquirir las habilidades requeridas para participar con eficacia, estar al tanto de lo que sucede y tomar parte en los éxitos de la escuela. El trabajo coordinado, en equipo, entre los profesores; además de todas las ventajas que conlleva desde el punto de vista de la calidad de la intervención, genera en la escuela y en el mismo docente un gratificante efecto de seguridad, haciendo de ello un modelo de relaciones humanas en el que las personas, más allá de las diferencias de cualquier tipo, pueden entenderse y apoyarse mutuamente. En este factor el docente crea espacios significativos que facilitan el encuentro y en los que no hay límites; entiende que necesita espacios de los que apropiarse, que desarrollen su protagonismo y sentido de pertenencia (Guerra, 2010).

-Conducta prosocial: (18 ítems) es aquella conducta social positiva con o sin motivación altruista. Positiva significa que no daña, que no es agresiva; a su vez, se entiende por motivación altruista el deseo de favorecer al otro con independencia del propio beneficio. No basta con preocuparse por el bienestar de los otros o con elegirlos como destinatarios del trabajo educativo, es necesario que se sientan queridos, elegidos y dignos de respeto.

Los docentes resilientes responden más al contacto con otros seres humanos y generan más respuestas positivas en las otras personas; además, son activos, flexibles y adaptables. Este componente incluye cualidades como la de estar listo para responder a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto, y tener comportamientos prosociales. Esta área concretamente mide si el docente busca oportunidades de interactuar con otros, si presta ayuda y la recibe de otros educadores, si tiene sensación de pertenencia a través de mensajes de valoración y apoyo, si demuestra confianza en su propio potencial de excelencia y en el de los demás (Guerra, 2010).

-Autoestima y aprendizaje: (5 ítems). Barón (1997, en López Hidalgo, 2012) entiende la autoestima como la “autoevaluación que cada persona hace de sí misma. Esta evaluación genera una actitud en el individuo que varía a lo largo de una dimensión positiva-negativa”.

En este factor el docente manifiesta tener una elevada autoestima, promovida por oportunidades de aprendizaje. La autoestima es el puente necesario entre el hecho de ser amado y la capacidad de amar, porque la experiencia de querer y ayudar a los otros pasa por la convicción de que todo ser humano es digno de ello, empezando por uno mismo. La autoestima y el aprendizaje de competencias personales, especialmente las habilidades vinculadas con la interacción con los otros, son factores constructores de resiliencia que en la práctica educativa se pueden potenciar con algunas de las siguientes estrategias o actuaciones: poseer una buena opinión del propio desempeño profesional, necesidad de dedicar el tiempo suficiente al aprendizaje, entre otros (Guerra, 2010).

-Percepción de apoyo: (8 ítems) éste área mide si el docente piensa que la comunidad respalda las actividades de los educadores, y si se siente respaldado por las autoridades en el cumplimiento de sus expectativas laborales. El objetivo último de este reconocimiento y valoración ha de ser que los docentes lleguen al convencimiento realista acerca de sus potencialidades (Guerra, 2010).

El apoyo describe cómo la cooperación, la reciprocidad (en el intercambio de recursos, habilidades y servicios) y el trabajo en equipo que significa un beneficio mutuo para los individuos cooperantes. Desde esta aproximación teórica, se afirma que el apoyo mutuo (o ayuda mutua) comporta los mejores resultados a largo plazo, puesto que las actitudes puramente altruistas o desinteresadas (que consideran el beneficio de los demás por encima del de uno mismo), y las puramente egoístas o interesadas (pensar en uno mismo antes que en los demás) generan situaciones insostenibles a largo plazo.

Es importante que los docentes asuman la responsabilidad de sus aspectos positivos que los demás apoyan. Esto pasa por revalorar la enseñanza pública o estatal, apoyar los proyectos de innovación educativa, reconocer y gratificar la excelencia docente.

Validez y confiabilidad

La técnica cuenta con clara validez de constructo sobre la base de los estudios de Henderson y Milstein (2003). Asimismo su validez de contenido está fundamentada en los estudios de su autor, por medio de la encuesta a expertos y la aplicación pruebas estadísticas que arrojaron resultados esperables (Guerra, 2010).

Respecto de la confiabilidad, el alfa de Cronbach obtenido en la escala total aplicada para la población peruana fue de .957, lo cual indicaría que es altamente confiable. Por otra parte, debido a que esta escala no cuenta con estudios previos de baremación en Argentina, para nuestra investigación se realizó la correspondiente revisión con el fin de contar con la necesaria adaptación léxica. Posteriormente aplicamos el coeficiente alfa de Cronbach a la escala total y a cada factor por separado. Los resultados obtenidos indican que la escala completa presenta un Alfa de Cronbach de .890, mientras que los resultados de los factores fueron: Factor 1: .849; Factor 2: .6988; Factor 3: .142; Factor 4: .765.

Siguiendo estos datos, podemos considerar que la escala total es confiable, al igual que los resultados que de los factores 1,2 y 4. En cuanto al factor 3, el puntaje nos indica una baja confiabilidad. Esto puede deberse a que en nuestra población los ítems que conforman el factor deberían revisarse en posteriores estudios.

Entrevista semidirigida

Se realizó una entrevista ad hoc con el objetivo de indagar aspectos de resiliencia en los docentes de ambos contextos.

Ocampo y Arzeno (1997) definen la entrevista semidirigida como aquella en la que el paciente tiene la libertad para exponer sus problemas comenzando por donde prefiera o incluyendo lo que desee. En ella, el entrevistador interviene con el fin de señalar vectores cuando el entrevistado no sabe como comenzar o continuar, para ampliar preguntas, señalar situaciones de bloqueo o paralización por incremento de angustia, o para inquirir sobre aspectos de la conducta del entrevistado acerca de la información que el paciente suministro y que se consideren importantes.

Esta modalidad de entrevista se utilizó en el proyecto, ya que se plantearon algunas preguntas como disparadores sobre las cuales buscábamos conocer la opinión del docente, pero a su vez, se le dio la posibilidad de expresarse y comentar su experiencia personal.

A partir de los mencionados instrumentos se obtuvieron los datos necesarios para hacer el análisis de los mismos y las correspondientes conclusiones.

IV.5. PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo el estudio, en primer lugar se solicitó autorización de ingreso a las autoridades de las instituciones escolares a fin de hacerles conocer el proyecto de investigación y la metodología de trabajo propuesta.

Luego de aprobado el trabajo en el establecimiento, se procedió a contactar personalmente a cada docente, comentándole la finalidad del estudio, la tarea requerida y se obtuvo el consentimiento informado de cada uno de ellos. Consecutivamente, se consultaron horas libres disponibles y la forma más útil de realizar la toma de la escala. De esta forma, conjuntamente con docentes y directivos se acordaron horarios y días convenientes para llevar a cabo la evaluación.

Luego de realizar la puntuación de los ítems de la escala, se realizó una entrevista semidirigida a las docentes a fin de recabar información de áreas de interés para el estudio y de su experiencia en los años que lleva realizando dicha labor.

Las docentes de las escuelas evaluadas colaboraron sin mostrar inconvenientes, cediendo algún momento de sus horas libres. En algunos casos la demora fue mayor, lo que retrasó los tiempos estipulados de trabajo.

La aplicación de la técnica se realizó de manera individual.

Una vez finalizada la toma, se le agradeció su participación y se informó que al finalizar el proyecto se les brindarían los resultados obtenidos. Esto se realizó mediante un informe de devolución a la escuela, el cual consignó las conclusiones del presente trabajo de manera general, acompañado por herramientas para los docentes y directivos.

IV.6. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

El análisis estadístico de los resultados se efectuó utilizando procedimientos paramétricos por medio del programa estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 22.0.

Se utilizaron procedimientos paramétricos debido a que se obtuvieron valores de asimetría y curtosis adecuados en los 4 factores que permitieron la utilización de los procedimientos mencionados. Los puntajes resultantes se encuentran comprendidos entre -1,029 y 1,895, lo cual nos indica que la distribución cuenta con los requisitos que permiten la aplicación de pruebas paramétricas (Aron y Aron, 2001).

Se realizó un análisis descriptivo univariado en términos de distribución de frecuencias para responder a los objetivos 1 y 2 del estudio. Además, se calcularon 3 rangos en cada factor de la escala, para poder considerar el nivel de resiliencia de los docentes en cada uno de ellos (bajo, medio y alto). El criterio para la conformación de rangos fue la utilización de una de las medidas de posición conocidas como cuartiles. Las

mismas dividen a la distribución en cuatro partes iguales. De este modo el nivel de resiliencia bajo correspondió al 25% de los puntajes más bajos. El nivel de resiliencia alto correspondió a los puntajes ubicados por encima del cuartil 3 (o percentil 75) es decir coincidente con el 75% de los puntajes más altos. El 50% restante ubicado entre el cuartil 1 y 3, es decir entre el 25 y el 75 % de la distribución fue considerado nivel de resiliencia medio.

Por otra parte, se incorporó un análisis bivariado mediante la prueba T de diferencias entre medias para muestras independientes, para responder al tercer objetivo del estudio. Se fijó un nivel de significación equivalente a .05.

Con respecto a la entrevista, se realizó un análisis de contenido (Hernández Sampieri et al, 2010) de las mismas a partir de lo cual la información se estructuró en una serie de categorías descriptas en el apartado de presentación de resultados.

TERCERA PARTE:
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS,
DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y
CONCLUSIONES

CAPÍTULO V:

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

V.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

En primer lugar, consideramos presentar las características descriptivas de la muestra con la que se trabajó. En ella, tomamos como datos de cada docente: el contexto en el que trabajan, sexo, edad, si trabajan doble turno y las horas que realizan semanalmente, los años que llevan como docentes, y finalmente, si han trabajado en un contexto diferente al actual.

Tabla 1

Variables sociodemográficas de los docentes evaluados. Distribución por frecuencia y porcentaje. Mendoza 2015.

DATOS DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA

		F	%
Contexto	CON VULNERABILIDAD SOCIAL	34	51,5
	SIN VULNERABILIDAD SOCIAL	32	48,5
Sexo	FEMENINO	58	88
	MASCULINO	8	12
Edad	20-29 AÑOS	3	4,5
	30-39 AÑOS	24	36,4
	40-49 AÑOS	31	47
	50-59 AÑOS	8	12,1
Doble turno	TRABAJA DOBLE TURNO	42	64
	Contextos con vulnerabilidad	25	60
	Contextos sin vulnerabilidad	17	40
	TRABAJA UN SOLO TURNO	24	36
	Contextos con vulnerabilidad	9	37
	Contextos sin vulnerabilidad	15	63

Horas semanales	1-10 HORAS	2	3
	11-20 HORAS	24	36,4
	21-30 HORAS	17	25,8
	31-40 HORAS	19	28,8
	41-50 HORAS	4	6
Años como docente	1-10 AÑOS	25	37,9
	11-20 AÑOS	28	42,4
	21-30 AÑOS	10	15,2
	31-40 AÑOS	3	4,5
Ha trabajado en otro contexto social	SI HA TRABAJADO EN OTRO CONTEXTO	32	48,5
	Contextos con vulnerabilidad social	23	35
	Contextos sin vulnerabilidad social	9	14
	NO HA TRABAJADO EN OTRO CONTEXTO	34	51,5
	Contextos con vulnerabilidad social	11	16
	Contextos sin vulnerabilidad social	23	35

n=66

En la tabla 1 se puede observar que de la totalidad de la muestra (N=66) el 51,5% trabajan en contextos socialmente vulnerables y 48,5% lo realizan en contextos sin vulnerabilidad. A su vez, el 88% corresponde a mujeres y el 12% a hombres, y predomina el rango de edad entre los 40 y 49 años (47%).

Dentro de las características de la labor educativa, principalmente trabajan entre 11 y 20 horas semanales (36,4%); es mayor la cantidad de docentes que realizan doble turno (64%), y se puede observar que esta característica predomina en ambos contextos, siendo más notoria en quienes trabajan en contextos con vulnerabilidad (25 de 34 encuestados), en contraste de los docentes de contextos sin vulnerabilidad (17 de 32 encuestados). Prevalece el rango de años de antigüedad entre 11 y 20 años (42,4%); y, por último, el 51,5% del total de la muestra no han trabajado en otro contexto social. Dentro de esta última característica, es destacable mencionar que predominan en los docentes

que actualmente se desempeñan en contextos vulnerables, y de los docentes entrevistados que ejercen su trabajo en contextos sin características de vulnerabilidad, solo 9 han trabajado en contextos vulnerables, y 23 nunca han tenido esta experiencia.

En relación a los objetivos 1 y 2 del estudio, a continuación se describen los factores de resiliencia de acuerdo a los puntajes obtenidos en la escala aplicada en docentes que trabajan en contextos con vulnerabilidad y sin vulnerabilidad social:

Factor 1: Participación significativa

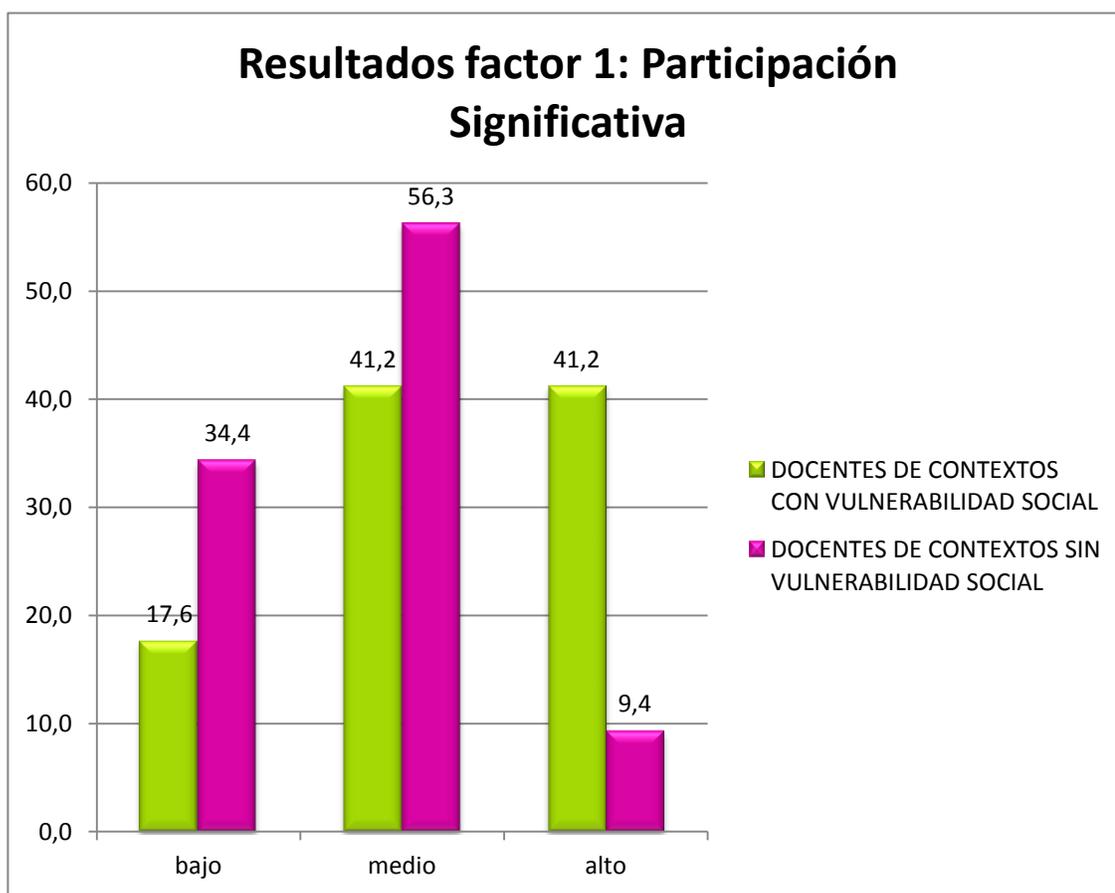


Gráfico 1: Resultados factor 1 "Participación significativa" según contexto donde se desempeña el docente.

Los resultados obtenidos en el gráfico 1 nos muestran que los docentes de contextos con vulnerabilidad presentan valores elevados en los rangos de media y alta participación significativa (41,2% en cada rango). En cambio, los docentes de contextos sin vulnerabilidad social presentan un nivel predominantemente medio en mencionado factor, (56,3%), seguido por el nivel bajo (34,3%).

Factor 2: Conducta prosocial

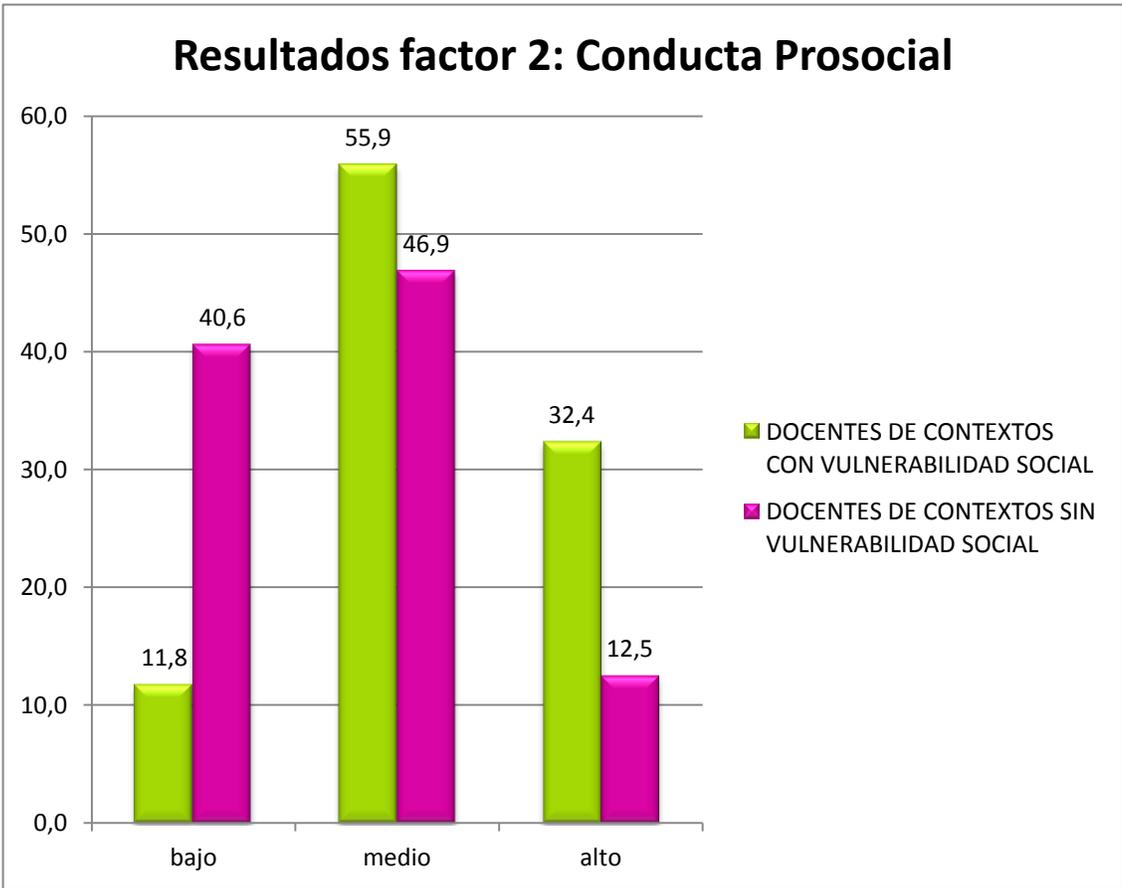


Gráfico 2: Resultados factor 2 “Conducta Prosocial”, según el contexto donde se desempeña el docente

Como muestra el gráfico 2, los docentes de contextos socialmente vulnerables presentan principalmente un nivel medio en el factor conducta prosocial (55,9%), seguido por el nivel alto (32,4%).

Por su parte, los docentes de contextos sin características de vulnerabilidad presentan mayormente niveles medios y bajos en conducta prosocial, con puntajes muy cercanos (46,9% y 40,6% respectivamente).

Factor 3: Autoestima y aprendizaje

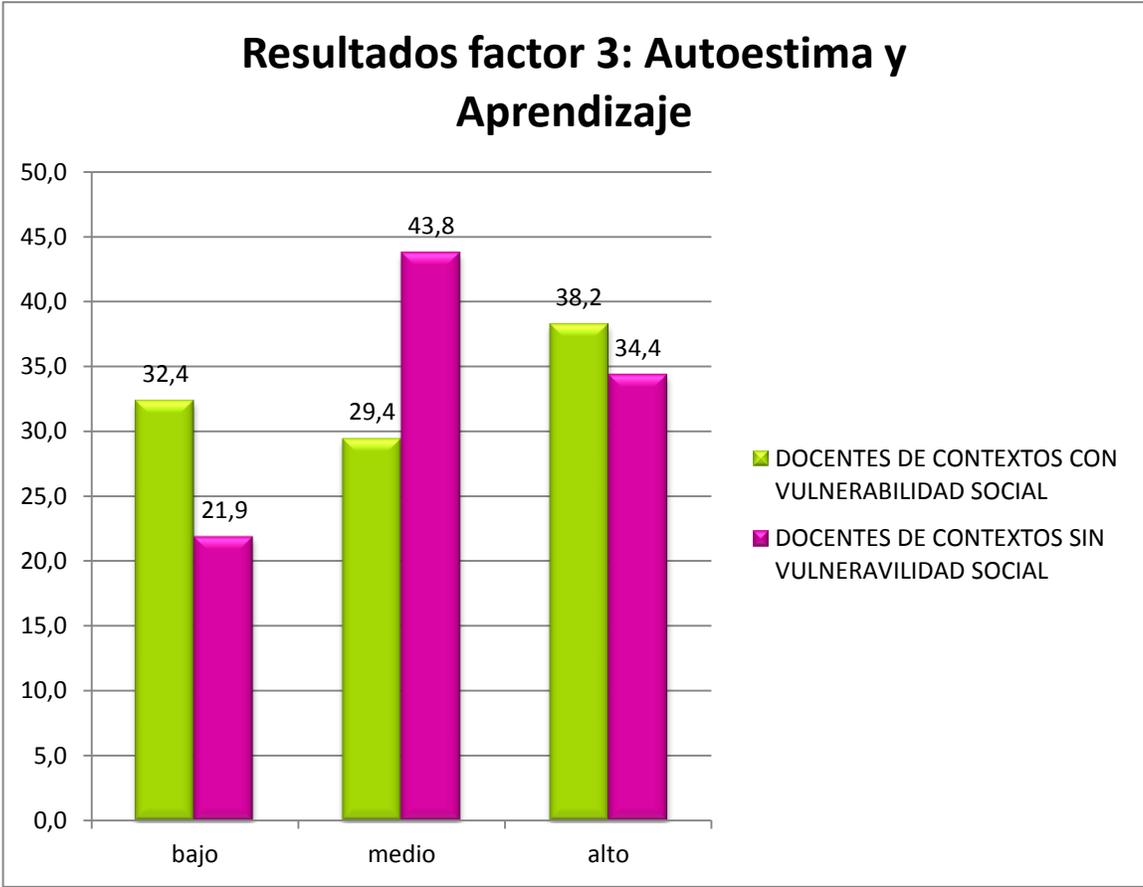


Gráfico 3: Resultados factor 3 “Autoestima y Aprendizaje”, según el contexto donde se desempeña el docente.

En el gráfico 3 podemos observar que en el grupo de docentes de contextos con vulnerabilidad social presentan mayor prevalencia del rango alto en el factor autoestima y aprendizaje (38,2%), seguido en segundo lugar por el rango bajo (32,4%).

Por otro lado, el grupo de docentes de contextos sin vulnerabilidad cuenta con valores considerables en el rango medio (43,8%), seguido del alto (38,2%).

Factor 4: Percepción de apoyo

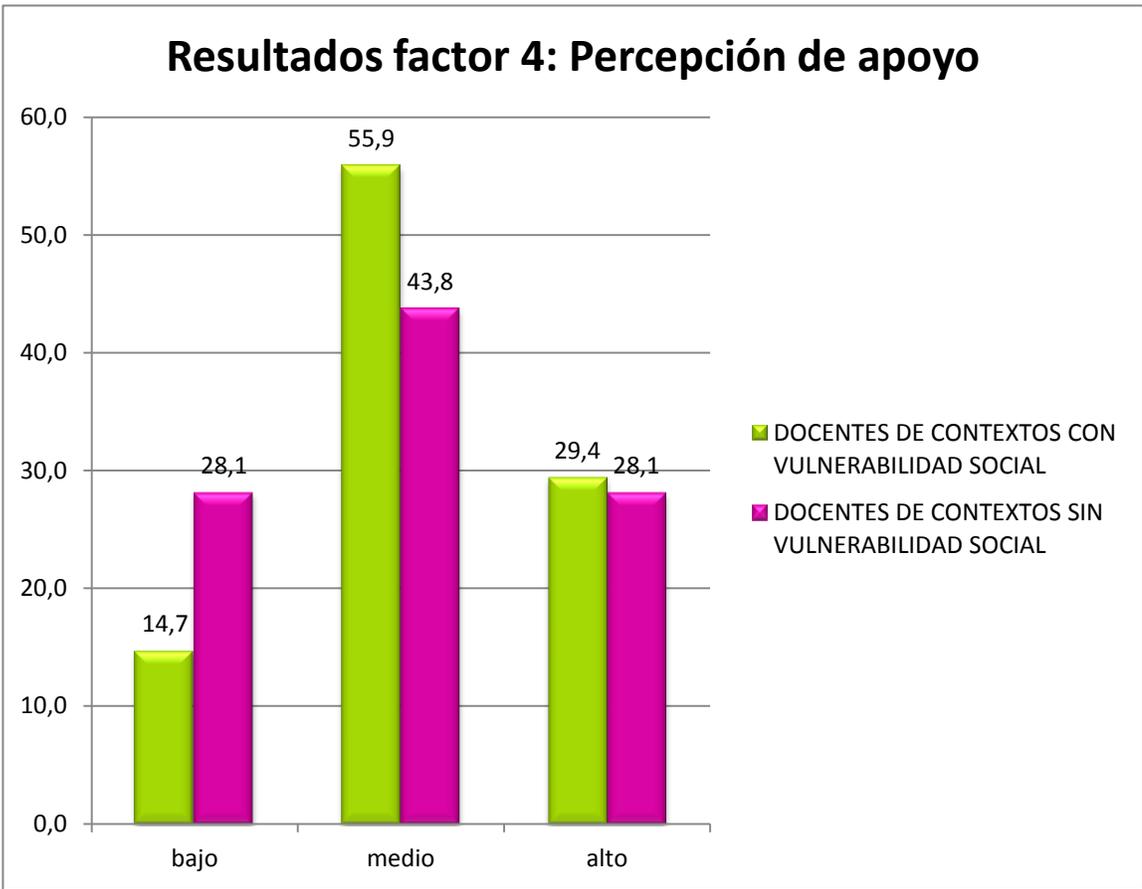


Gráfico 4: Resultados factor 4 “Percepción de apoyo”, según el contexto donde se desempeña el docente.

En el gráfico 4 observamos el factor “percepción de apoyo”, en el cual el grupo de docentes de contextos socialmente vulnerables presentan predominantemente valores medios (55,9%), seguido por el rango alto (29,4%).

Los docentes de contextos sin vulnerabilidad social también presentan puntajes predominantemente medios en relación a este último factor (43,8%), aunque inferior al grupo de docentes de contextos con vulnerabilidad social, seguido por los rangos alto y bajo con el mismo puntaje (28,1%).

Luego de la toma de los ítems, se realizaron dos preguntas a cada docente, con la finalidad de observar, en primer lugar, que estrategias pueden poner en práctica para organizarse y cumplir con las tareas, y, en segundo lugar, conocer aquello que observan como diferente entre contextos con vulnerabilidad y sin vulnerabilidad. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

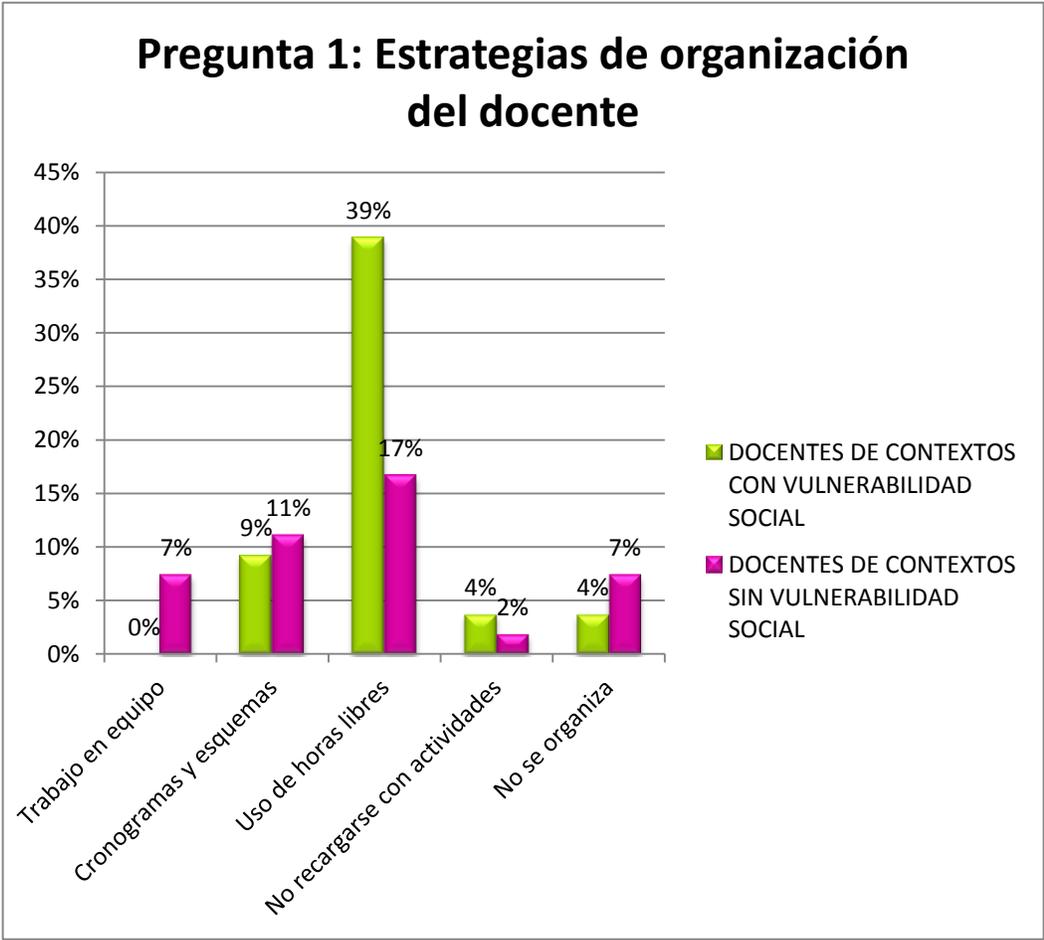


Gráfico 5: Distribución de las respuestas en relación a las estrategias de organización para cumplir con las obligaciones laborales del trabajo en doble turno.

Las categorías se definieron de la siguiente forma:

-Trabajo en equipo: el docente manifiesta que para cumplir con las obligaciones y el doble turno de trabajo se reúne en comisiones o grupos de docentes, donde distribuyen las tareas a cumplir, ya sea por curso o por área de estudio.

-Uso de cronogramas y esquemas mensuales: el docente realiza esquemas o utiliza calendarios mensuales para organizar entregas, evaluaciones, correcciones y demás obligaciones a cumplir.

-Uso de horas libres: el docente utiliza tanto las horas libres dentro de la escuela (horas especiales) como tiempo fuera de la escuela (en casa y fines de semana) para cumplir con las obligaciones.

-No recargarse con actividades: el docente intenta no recargarse con actividades extra ofrecidas desde la institución o externas para poder distribuir y utilizar de buena forma el tiempo.

-No se organiza: el docente no muestra tener estrategias de organización para cumplir con los requerimientos diarios.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el gráfico 5, podemos observar que en ambos contextos, la estrategia de organización que más utilizan los docentes es el uso de horas extra, tanto en la escuela (horas especiales) como tiempo en casa. Es más notorio el uso de mencionada estrategia en los docentes de contextos con vulnerabilidad social, en donde las otras categorías presentan puntajes muy bajos. Es de destacar en este grupo de docentes, que ninguno de ellos consideró el trabajo en equipo como forma de organización para el cumplimiento de las tareas requeridas.

Por su parte, los docentes que trabajan en contextos sin vulnerabilidad social muestran menos dispersión en los puntajes obtenidos. En primer lugar se ubica el uso de horas libres y tiempo fuera de la escuela (9 respuestas), pero, el resto se encuentra con resultados muy cercanos entre las categorías, lo cual puede darnos indicios de que los docentes pueden considerar diferentes estrategias conjuntamente. Lo mencionado también se confirma en la forma como se encuentran formadas sus respuestas, donde la mayoría de ellos consideró dos estrategias al responder a la pregunta, en contraste de

aquellos que trabajan en contextos con vulnerabilidad, donde las respuestas generalmente fueron únicas.

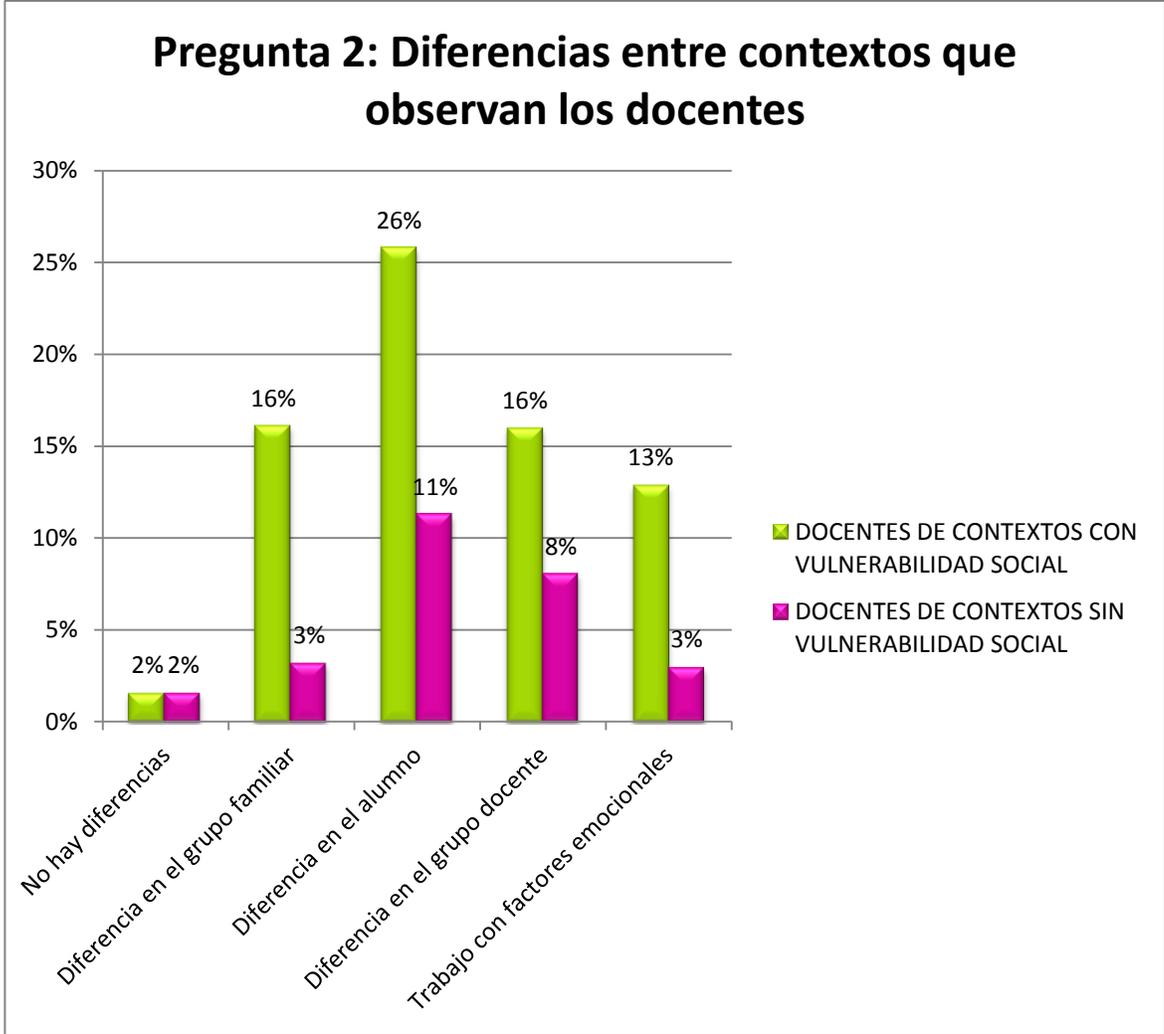


Gráfico 6: Distribución de las respuestas en relación a las diferencias que puede identificar el docente entre contextos con y sin vulnerabilidad social.

Para la segunda pregunta, las categorías se definieron de la siguiente forma:

-No existen diferencias entre contextos: el docente manifiesta que no hay diferencias entre contextos con y sin vulnerabilidad social.

-Diferencia en el grupo familiar: el docente comenta que la diferencia se encuentra en el grupo familiar del alumno, quienes en contextos con vulnerabilidad social suelen ser menos participativos en el cumplimiento de lo que se les solicite, generalmente se trata de familias jóvenes y disfuncionales, y realizan mayores reclamos a la escuela y docentes, principalmente en relación al rendimiento y comportamiento del alumno.

-Diferencia en el alumno: el docente manifiesta que en los contextos con vulnerabilidad social la diferencia se encuentra en el alumno: presentan un nivel cultural más bajo, una crianza diferente, respetan menos al docente y no cumplen las normas de convivencia, el interés es menor y algunos mencionaron que presentan menores capacidades cognitivas por falta de estimulación.

-Diferencia en el grupo docente e institucional: el docente encuentra la diferencia en el grupo de trabajo, manifestando que en contextos con vulnerabilidad social son grupos más unidos, se trabaja con menos recursos materiales, requiere un mayor compromiso y vocación del docente, quien lo consideran más útil en estos contextos.

-Trabajo con factores emocionales: por último, los docentes plantearon como diferencia, que en contextos con vulnerabilidad social se debe trabajar principalmente, además de los objetivos académicos requeridos para el grado que cursan, sobre factores emocionales de los alumnos, los cuales se relacionan con su falta de apoyo familiar y conflictos vinculados a la misma, carencias afectivas y crianzas disfuncionales.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el gráfico 6, podemos observar que los docentes de contextos con vulnerabilidad social observan que la principal diferencia se encuentra en las características del alumno, seguidas por el grupo familiar y docente. Consideran que principalmente el alumno difiere en sus características personales en contextos vulnerables, donde no respeta las normas de convivencia ni al maestro, presentan menos interés y una crianza diferente. Por su parte, los docentes de contextos

sin vulnerabilidad social, consideran, al igual que el grupo anterior, que la principal diferencia se encuentra en el alumno, seguido por el grupo docente.

V.II. ANÁLISIS BIVARIADO

Siguiendo con el tercer objetivo planteado en la presente investigación, se compararon los factores de resiliencia presentes en los docentes de ambos contextos, por medio de la Prueba de T de diferencia entre medias para muestras independientes.

Tabla 2

Prueba T de diferencia entre medias para muestras independientes. Comparación de los 4 factores de resiliencia de los docentes en relación al contexto social. Mendoza, 2015

PRUEBA T PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES							
Factor de resiliencia	Contexto social laboral del docente	n	M	DE	t	p	d
PARTICIPACIÓN SIGNIFICATIVA	Con vulnerabilidad	34	161,03	12,474	1,715	,091	.42
	Sin vulnerabilidad	32	155,72	12,673			
CONDUCTA PROSOCIAL	Con vulnerabilidad	34	77,00	7,592	2,687	,009	.66
	Sin vulnerabilidad	32	72,31	6,498			
AUTOESTIMA Y APRENDIZAJE	Con vulnerabilidad	34	21,65	1,905	-,086	,931	.021
	Sin vulnerabilidad	32	21,69	1,891			
PERCEPCIÓN DE APOYO	Con vulnerabilidad	34	31,03	3,950	1,839	,071	.451
	Sin vulnerabilidad	32	28,78	5,852			

n= 66 p< 0.05

Los resultados que se presentan en la tabla 2 muestran diferencias significativas en el factor 2 (Conducta Prosocial), con un tamaño del efecto de .66, lo cual puede ser considerado bueno a favor del grupo de docentes de contextos socialmente vulnerables. Asimismo se observa una tendencia a la significación en el factor 4 (Percepción de Apoyo) en el mismo grupo, con un tamaño del efecto de .451, el cual es considerado moderado.

En los factores 1 (Participación Significativa) y 3 (Autoestima y Aprendizaje) no se encontraron diferencias significativas entre los grupos comparados. Sin embargo en el factor 1 si bien la tendencia fue menos significativa que en el factor 4, el resultado obtenido puede considerarse una tendencia a favor del grupo de docentes de contextos socialmente vulnerables con un tamaño del efecto entre pequeño y moderado.

CAPÍTULO VI:

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación se discuten los resultados presentados en el capítulo anterior. Siguiendo el objetivo central de la presente investigación se analizan y comparan factores de resiliencia presentes en docentes de contextos con y sin vulnerabilidad social, apuntando principalmente a explorar las características del grupo de docentes que ejercen su labor en contextos de riesgo.

En lo que concierne al primer objetivo de trabajo, consistente en explorar los factores de resiliencia en los docentes de contextos socialmente vulnerables desde un punto de vista descriptivo, los resultados indican que en el mencionado grupo de docentes existe una mayor prevalencia de los niveles medio y alto en los factores “Participación Significativa”, “Conducta Prosocial” y “Percepción de Apoyo”, mientras que en el factor “Autoestima y Aprendizaje” predominaron los rangos alto y bajo. En relación a los tres primeros factores, el grupo de docentes de contextos vulnerables presentaron niveles medios y altos. Esto, tal como lo señalan Henderson y Milstein (2003), puede asociarse a la puesta en marcha de una serie de recursos de resiliencia. La *participación significativa* es aquella que propicia las oportunidades de participación con responsabilidad en la toma de decisiones y resolución de problemas, creando espacios de encuentro que desarrollen el sentido de pertenencia. A su vez, la *“conducta prosocial”* lleva a comportamientos y respuestas positivas hacia sus compañeros y alumnos, a la flexibilidad, a la adaptabilidad, al intercambio de ayuda, al sentido de pertenencia y a la valoración del potencial propio y el de los demás.

Los resultados obtenidos nos permiten pensar que se trata de un grupo de docentes que tiene recursos para desarrollar procesos de resiliencia, tanto personales como institucionales, es decir, que presentan ciertas potencialidades para generar una adaptación positiva dentro del contexto de una adversidad significativa (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000). Siguiendo lo planteado podemos hipotetizar que quienes trabajan a diario inmersos en un contexto de una considerable adversidad, con múltiples factores de riesgo que afrontar, deben poner en marcha muchas veces de forma creativa una serie de

recursos (Wolin y Wolin, 1993), los cuales se interrelacionan con factores protectores del contexto, en la medida que los haya o se los pueda generar. Uno de los elementos que funciona en gran medida como factor protector de resiliencia es la *“Percepción de Apoyo”* (Guerra, 2010) de la institución y comunidad en general. Este aspecto, le permite al docente sentirse respaldado, acompañado y valorado en su compleja labor diaria. Las características mencionadas se encuentran en completa relación con la realidad contextual en la que el grupo tomado como muestra se desenvuelve laboralmente a diario.

En cuanto al segundo objetivo del estudio, orientado a explorar los factores de resiliencia desarrollados en docentes de contextos sin vulnerabilidad social desde un punto de vista descriptivo, los resultados indican que presentan un desarrollo predominantemente medio y bajo de los factores *“Participación Significativa”*, *“Conducta Prosocial”* y *“Percepción de Apoyo”*, mientras que el factor *“Autoestima y aprendizaje”* presenta un desarrollo medio y alto. Estos resultados nos indican que las características que mide cada factor están desarrolladas medianamente, sin una tendencia hacia el alto desarrollo como en el grupo anterior, sino que por el contrario, con tendencia a un desarrollo bajo.

Siguiendo lo planteado por Henderson y Milstein (2003) podemos afirmar que el segundo grupo de docentes propician en menor medida las oportunidades de participación, el compromiso y responsabilidad en la toma de decisiones y resolución de problemas y crean moderadamente espacios de encuentro que desarrollen el sentido de pertenencia. A su vez, en cuanto a la *“Prosocialidad”* encontramos que las conductas y respuestas positivas que generan hacia sus compañeros y alumnos no son tan frecuentes. El intercambio de ayuda es moderado, al igual que la sensación de pertenencia, valoración de su potencial y el de los demás.

Interpretamos los resultados obtenidos en relación a las características contextuales, al igual que en el grupo anterior. Los docentes del segundo grupo se desenvuelven laboralmente en un contexto que, si bien presenta problemáticas que afrontar, no son de la misma índole que las del contexto de riesgo. Las dimensiones que conforman la vulnerabilidad (Golovanevsky, 2007) no se observan en estas instituciones o, si existen, no tienen el peso que presentan en el contexto vulnerable. Lo mencionado nos lleva a pensar que al tratarse de un grupo docente inmerso en un contexto sin características de “adversidad significativa” (Luthar et al, 2000), no presentan el mismo desarrollo de factores de resiliencia individuales y colectivos que el primer grupo, ya que el contexto no requiere la potenciación de los recursos que si son necesarios para afrontar otro tipo de contexto. El foco de crecimiento y de recursos se encuentra en otras características, quizás relacionados con el crecimiento y capacitación personal en diferentes áreas, ya que la realidad con la que cuentan es diferente.

En relación a los resultados del factor 3 (Autoestima y Aprendizaje), los mismos se tornan un tanto ambiguos en su interpretación, posiblemente debido a que el índice de confiabilidad aplicado resultó bajo, lo cual podrían indicar que el conjunto de ítems de mencionado factor no resulta lo suficientemente preciso. Por ende, consideramos que sería importante revisar y adaptar a nuestra población los ítems que conforman el mencionado factor, para que los resultados puedan ser profundizados.

Respecto del análisis de contenido de la entrevista semidirigida, y en relación a la primera pregunta realizada a los docentes sobre las estrategias de organización que utilizaban para cumplir con las obligaciones del doble turno, los resultados obtenidos indican que, en primer lugar, predomina el trabajo de doble turno en los docentes de contextos con vulnerabilidad social. Como afirma Guerra (2013) si bien en la actualidad se reconoce la importancia del docente para el desarrollo y el crecimiento de los alumnos, los salarios docentes y condiciones de trabajo se encuentran en un estado de desajuste y pauperización, lo que los lleva a muchos de ellos a multiplicar espacios y tiempos de

trabajo. A lo anterior se suma que una gran cantidad de docentes no buscan ingresar a cargos comprendidos en algunas zonas de la Provincia, donde la vulnerabilidad y muchas veces la violencia conforman la normalidad contextual (Grinberg, 2015). Esta situación lleva a aquellos que se encuentran inmersos en las mencionadas zonas de riesgo a recargarse y cumplir con varios turnos en las escuelas de la comunidad. En segundo lugar, la principal estrategia utilizada por los docentes de ambos contextos para cumplir con las tareas y requerimientos es el uso de horas especiales en la escuela y de tiempo en casa. Si bien es una estrategia de organización, deberíamos considerar cómo es utilizada por los docentes, ya que algunos de ellos manifestaron que al utilizar tiempo en casa para cumplir con las tareas se desorganizaban con sus requerimientos del hogar.

Por su parte, el grupo de docentes de contextos sin vulnerabilidad, observamos mayor plasticidad y utilización de diferentes herramientas a la hora de responder a ésta situación, pudiendo implementar diferentes estrategias conjuntamente, lo que no es característico en los docentes de contextos con vulnerabilidad. Esto lo podemos observar en la distribución de respuestas de cada grupo, en donde los docentes de contextos sin vulnerabilidad social pudieron dar respuestas con más de una estrategia y la distribución tiende ser más pareja.

En la segunda pregunta realizada, consultamos a cerca de las diferencias que podían observar entre ambos contextos, aquellos docentes que hubieran trabajado en ambos (n=32). Los resultados presentados nos indican que los docentes encuestados ponen principalmente el foco de atención de la diferencia en el alumno, considerando sus carencias o dificultades a la hora de responder a las actividades escolares, tales como falta de atención e interés, no cumplir con las normas de convivencia ni respetar al docente, y no presentan una crianza óptima. Lo mencionado afirma lo planteado por Guerra (2013) en relación a la situación de abandono material y psicológico en la que se encuentran miles de niños y adolescentes en la actualidad, lo que se complementa con una familia que hoy en día no desempeña el rol socializador totalizante que le correspondió en otras

épocas (González Gallegos, 2007). Ante esta situación, surge lo que plantearon los docentes en una de las categorías mencionadas: los agentes externos (en este caso los maestros) deben asumir gran cantidad de funciones que antes le correspondían a la familia, y suplir las carencias afectivas con las que llegan los alumnos a la escuela.

Conjuntamente, en las respuestas dadas a la pregunta mencionada pudimos encontrar características del contexto que se relacionan con las dimensiones de vulnerabilidad planteadas por el enfoque AVEO (Golovanevsky, 2007; Pizarro, 2001), y que podemos considerar también como factores protectores y de riesgo en relación a la resiliencia. Entre los factores de riesgo, hallamos la composición y dinámicas familiares, las cuales son disfuncionales y no desempeñan el rol socializador que realizaban en otras épocas (González Gallegos, 2007), y las características personales del alumno con el que deben trabajar a diario, quien presenta mayor dificultad para responder a las actividades escolares, en ocasiones por carencias en necesidades básicas tales como la alimentación, entre otras. Por otra parte, el capital humano del grupo docente del establecimiento educativo, puede funcionar como un factor protector en la medida que los docentes se comprometan y otorguen una dedicación especial al tipo de alumno que presenta mayor complejidad. La posibilidad de los docentes de reconocer dentro de la adversidad la mencionada característica positiva del grupo, nos da muestra de que pueden considerar simultáneamente las adversidades y las potencialidades del conjunto, utilizando una mirada que se acerca más a la de la Psicología Positiva, lo cual contribuye a su bienestar (Seligman, 2003).

En concordancia con lo explicado hasta ahora y siguiendo con los objetivos de nuestro trabajo, se evaluaron comparativamente los factores de resiliencia desarrollados en los docentes de contextos socialmente vulnerables y sin ésta característica por medio de la prueba t de diferencia entre medias.

Los resultados obtenidos en coherencia con el análisis descriptivo indicaron que existen diferencias significativas entre los dos grupos de docentes en el factor 2 “Conducta Prosocial”, presentando un valor más elevado en la media del grupo de docentes de contextos socialmente vulnerables, y con un tamaño del efecto bueno. Podemos considerar este resultado en relación a las características vulnerables (Golovanevsky, 2007) del contexto externo e interno al establecimiento en el que se desempeñan estos docentes. La falta de insumos para el trabajo diario, las carencias edilicias, la falta de apoyo desde las entidades gubernamentales, la realidad diaria de conflictos y vandalismo cercano, sumado a las características que definen de los alumnos y grupos familiares con los que tratan, hacen que el poder desempeñar su labor sea un desafío a alcanzar y poder cumplir en el día a día. Es en éste contexto, donde la “Prosocialidad” (Henderson y Milstein, 2003) es fundamental. Toma especial importancia el apoyo mutuo, el trabajo en equipo, el fomento del encuentro, la preocupación por los compañeros, el favorecer el bienestar de los otros, y todo esto con independencia del propio beneficio. Sentirse dignos de respeto por parte de sus compañeros es un factor de suma importancia en estos contextos. Ser flexibles, activos y adaptarse a las circunstancias diarias es una característica por demás observable en dicho grupo.

A su vez, se encontró una tendencia a la significación en el cuarto factor “Percepción de Apoyo” y, en menor medida, en el primer factor “Participación Significativa”, diferencias a favor del grupo de docentes de contextos de riesgo. Esto nos indica que la participación en la toma de decisiones y resolución de conflictos, así como el respaldo institucional y comunitario, son factores de resiliencia que se valoran y promueven para poder afrontar la adversidad comunitaria (Guerra, 2010). El mencionado resultado confirma lo planteado por Villalobos y Castelán (2011) quienes afirman que las escuelas son exitosas, siempre que los educadores fomenten la participación y resiliencia en sí mismos, en el aula, en la institución y entre los estudiantes. Conjuntamente, la clave fundamental es que la escuela sea capaz de ofrecer los reforzadores de los factores protectores en la vida de los estudiantes y de los docentes.

Las prácticas grupales mencionadas en los procesos de resiliencia desarrollados como respuesta al contexto de riesgo, han facilitado la potenciación de factores de resiliencia de la comunidad e individuales (Wolin y Wolin, 1993), entre los que encontramos la capacidad para relacionarse, iniciativa, humor, creatividad y emociones positivas.

Si relacionamos los resultados obtenidos con las dimensiones de vulnerabilidad planteadas en el enfoque AVEO considerado por Golovanevsky (2007), podemos observar que el capital social de las escuelas de contextos socialmente vulnerables es valorado y considerado como un recurso. Ante la carencia de recursos materiales y de activos, la institución y los directivos consideran de gran importancia al docente, quien forma parte de dicho capital social. Es cuidado, respaldado y valorado en sus iniciativas y en su actuar cotidiano, permitiéndole al mismo valorar sus potencialidades y contribuir a la construcción de espacios de participación y redes dentro de la comunidad.

Para concluir los datos presentados, podemos afirmar que las instituciones educativas en las que se trabajó pertenecientes al contexto de riesgo, representan un modelo de “Escuela Resiliente” (Henderson y Milstein 2003; Melillo, 2001, en Canto, 2010; Guerra, 2010) ya que cuentan con una dinámica tendiente a crear un ambiente de relaciones personales afectivas, a través del trabajo grupal, promoción de la inclusión, cooperación, transmisión de esperanzas y optimismo, valorando los puntos fuertes con los que cuentan. Lo mencionado ha sido potenciado debido a las características vulnerables con las que deben enfrentarse a diario y en las que se encuentran inmersos. Sin embargo, se evidencia que el capital social de la comunidad, y el docente en él incluido, funcionan como protección y recursos para enfrentar la adversidad (Pizarro, 2001).

CAPÍTULO VII:

CONCLUSIONES

El presente trabajo aborda los factores de resiliencia existentes en docentes de contextos socialmente vulnerables y de docentes de contextos sin características de vulnerabilidad, partiendo de la hipótesis de que en el contexto vulnerable, por sus características, es necesario poner en práctica mayores recursos, tanto personales como grupales, para poder afrontar la labor educativa.

La investigación se basa en el análisis y comparación de variables vinculadas a la resiliencia docente a través de la toma de la Escala de Resiliencia Docente (Guerra, 2013), la cual explora factores tales como: participación significativa, conducta prosocial, autoestima-aprendizaje y percepción de apoyo. Además, se exploran estrategias de organización y diferencias entre contextos a través de una pequeña entrevista semidirigida con cada docente.

La implicancia de este trabajo tuvo por finalidad conocer los factores de resiliencia con los que cuentan los docentes e instituciones educativas de contextos de riesgo y sin ésta característica, para luego poder planificar estrategias de trabajo, principalmente en el primer grupo de docentes, apuntando a fortalecer aquellos factores que tengan desarrollados y que contribuyan a su labor diario, y, por otro lado, potenciar aquellos factores que no han podido desarrollar como grupo.

Los resultados del presente estudio señalaron que el grupo de docentes de contextos socialmente vulnerables presentan niveles medios y altos de desarrollo en los factores de resiliencia observados. Esto nos indica que cuentan con un buen potencial para desarrollar procesos de resiliencia, las cuales son descritas por Henderson y Milstein (2003), en relación a que propician oportunidades de participación con responsabilidad en la toma de decisiones y resolución de problemas y crean espacios de encuentro que desarrollen el sentido de pertenencia. A su vez, manifiestan conductas y respuestas positivas hacia sus compañeros y alumnos, sin agresión, son activos, flexibles y adaptables, buscan el intercambio de ayuda y permiten ser ayudados. Conjuntamente,

presentan sensación de pertenencia, valoran su potencial y el de los demás. Por último, sienten respaldo y apoyo por parte de la comunidad educativa y las autoridades escolares.

Por su parte, el grupo de docentes de contextos sin vulnerabilidad social presentan un nivel medio y bajo en los factores de resiliencia observados, lo que se relaciona con características tales como una disminución en la búsqueda de oportunidades de participación, menor compromiso y responsabilidad en la toma de decisiones y resolución de problemas, y crean moderadamente espacios de encuentro que desarrollen el sentido de pertenencia. A su vez, las conductas y respuestas positivas que generan hacia sus compañeros y alumnos no son tan frecuentes. El intercambio de ayuda es moderado, al igual que la sensación de pertenencia y valoración de su potencial y el de los demás. Por último, el respaldo de la institución y comunidad educativa hacia el docente no es tenido tan en cuenta como en el grupo anterior.

En relación a la comparación entre los dos contextos, los resultados del presente estudio señalaron que existen diferencias significativas en el factor “Conducta Prosocial” y una tendencia a la significación en los factores “Percepción de Apoyo” y “Participación Significativa”, diferencias a favor del grupo de docentes de contextos socialmente vulnerables. Puede entonces afirmarse que la Conducta Prosocial y Participación, es decir, aquellas actividades que realicen los docentes que tiendan a entablar relaciones e interacciones empáticas y de colaboración, sumado al apoyo que perciba el docente por parte de la institución y comunidad educativa, que lo impulse a realizar sus expectativas laborales a través de un reconocimiento de sus potencialidades, podrían funcionar como “factores de resiliencia y protectores de salud mental”.

Estos resultados nos indican que tal como lo planteamos en nuestra hipótesis de trabajo, si bien las características de adversidad del contexto en el que se desempeñan a diario los docentes pueden generar riesgo y muchas dificultades en el quehacer, al mismo tiempo pueden ser potenciadoras de procesos de resiliencia en la medida que se puedan

poner en juego una serie de factores protectores que en interacción con la adversidad permitan amortiguar el impacto los factores de riesgo. Esto depende en gran parte de las características y las condiciones del propio contexto, donde se interrelacionan aspectos sociales y políticos, muchas veces que van más allá de las particularidades de cada docente. Sin embargo la resiliencia también depende de la posibilidad de generar redes de protección con base en la construcción que pueden hacer los actores sociales que forman parte de las instituciones. En este sentido, consideramos a la escuela del contexto vulnerable con la que se trabajó como una “Escuela Resiliente”, ya que cuenta con elementos considerados como promotores de resiliencia y que permiten la continuidad de la tarea educativa pese a la adversidad. Entre ellas encontramos como las más importantes el trabajo desde lo grupal, promoviendo la heterogeneidad e inclusión, la cooperación, las responsabilidades compartidas y la pertenencia (Melillo, 2001). A su vez, cuentan en gran medida con directivos y maestros con características de resiliencia, quienes trabajan brindando apoyo y ponen en práctica sus recursos personales para el fortalecimiento institucional.

Como sabemos, el desarrollo de los procesos de resiliencia nunca es absoluto, sino que es gradual y dependerá tanto de los factores protectores como de riesgo existentes. (Matéu Pérez et al., 2010). Esto nos indica, que si utilizamos los resultados obtenidos para fortalecer aquellos factores que presentan actualmente los docentes, y potenciar aquellos que puedan desarrollar mediante la aplicación de diversas estrategias, podríamos llegar a un desarrollo constante en el tiempo, es decir, a que el docente y la institución educativa puedan continuar con lo logrado hasta la actualidad, y cuenten con herramientas para poder afrontar las dificultades actuales y futuras que surjan. Lo planteado evidencia la importancia de la formación institucional y del docente en el campo de la resiliencia.

Al tomar los aportes de nuestro trabajo y del proyecto de investigación en el que se encuentra enmarcado el mismo, podemos promover el desarrollo de potencialidades en la comunidad en la cual trabajamos, a través de la participación de diversos grupos

pertenecientes al contexto social en general, con sus factores protectores y/o de riesgo. A través del trabajo con la comunidad educativa, podemos fortalecer sus factores positivos, fomentar la unión y el trabajo en equipo, y el apoyo mutuo entre ellos, generando un efecto activador que permita movilizarse y crear redes para superar las adversidades y continuar con un desarrollo óptimo. Así mismo, estas características pueden transformarse en promotoras de resiliencia en los alumnos, y el docente se puede convertir en un guía y apoyo para los mismos.

Se puede decir, entonces, que los resultados que arroja esta tesina, apuntan a demostrar la importancia de planificar la estimulación de aspectos positivos con los que cuenten y puedan desarrollar el grupo docente, con la finalidad de contribuir a un desarrollo laboral más sano del mismo, y que puedan convertirse en un modelo de resiliencia en sus alumnos y en la comunidad.

Estos resultados permiten hacer un aporte, a la hora de planificar intervenciones futuras con el grupo de docentes y directivos de la escuela del contexto de riesgo de la muestra. Como propuestas a futuro que pueden desarrollarse dentro del año en curso en el proyecto de investigación, consideramos realizar intervenciones, a través de talleres grupales con docentes y directivos donde se aborden diversas temáticas. Por ejemplo, podemos trabajar en el fortalecimiento del trabajo en equipo, del apoyo y conocimiento de los miembros de la comunidad. También, y como complementación del objetivo anterior, pueden organizarse talleres de reflexión, donde se aborden diversas conflictivas que existan entre los docentes y/o con la comunidad, buscando la generación de alternativas y el aprendizaje de ésta dinámica de resolución de conflictos, la cual le otorga mayor participación y responsabilidad a todos los integrantes del colectivo. De la misma manera, a los directivos en específico, se los puede capacitar en relación a la importancia que tiene su apoyo y respaldo a los docentes, como influye en su desempeño diario y en el fortalecimiento de la escuela como institución, y brindar herramientas para poder llevarlo a cabo. Conjuntamente, trabajar en la promoción de creatividad, humor y emociones

positivas, tanto en los docentes como en los alumnos, implica aportar una mirada diferente a la realidad con la que deben encontrarse cotidianamente. Por último, dar a conocer la importancia del contacto de cada uno de ellos con sus emociones y procesos de resiliencia personales es otra estrategia a incorporar, ya que a partir de la oportunidad de que cada docente pueda realizar dicha introspección, se generará la posibilidad de actuar como modelo y reproducir éstos factores en la relación con sus pares, padres y alumnos.

Las conclusiones de este estudio, abren nuevos interrogantes a futuras investigaciones e invitan a considerar la importancia de dirigir la atención hacia los factores de resiliencia de las instituciones educativas de contextos de riesgo y de los docentes que las componen. Si bien se observa la especial importancia que los mismos tienen en el mencionado contexto, el abordaje no debería ser exclusivo de comunidades en riesgo. Como se ha mencionado, la realidad educativa actual es muy compleja y requiere de una adaptación y reinención cotidiana del maestro y la escuela, quienes no han sido capacitados para lo mismo. Si a través de intervenciones, fomentamos factores de resiliencia grupales, tales como el trabajo en equipo, el apoyo y el aprendizaje en conjunto, y que permitan potenciar características personales que contribuyan al afrontamiento, tales como la introspección, independencia, iniciativa, capacidad para relacionarse, humor, creatividad, moralidad y emociones positivas, podremos brindarles herramientas con las cuales enfrentarse a ésta nueva configuración de la escuela actual.

Como limitación del trabajo, podemos considerar que al ser un estudio no experimental, transversal y con una muestra intencional, los resultados no pudieron ser leídos como una generalización, sino que corresponden solamente a la muestra utilizada. Por lo mismo, sería importante la posibilidad de ampliar los resultados obtenidos con investigaciones futuras que los puedan complementar.

Para resumir y dar cierre al trabajo realizado, tomamos dos frases que sintetizan la temática abordada, pertenecientes a dos personajes que por sus historias de vida y contextuales se transformaron en grandes modelos de resiliencia:

“Un niño, un profesor, un libro y una pluma pueden cambiar al mundo. La educación es la única solución” (Malala Yousafzai, 2013). Discurso ante la Asamblea General de la ONU.

“[...] Una y otra vez me pregunto si no habría sido mejor para todos que en lugar de escondernos ya estuviéramos muertos y no tuviéramos que pasar por esta pesadilla, y sobre todo que no comprometiéramos a los demás. Pero también esa idea me estremece, todavía amo la vida, aún no he olvidado la voz de la naturaleza, aún tengo esperanzas, esperanzas de que todo salga bien, a pesar de todo sigo creyendo en la innata bondad del hombre. [...] Mientras pueda mirar al cielo sin temor, sabré que soy pura por dentro y que, pase lo que pase, volveré a ser feliz” (Ana Frank, 1947).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, V. y Ochoa, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1 (5) 21-35.
- Aron, A. y Aron E. (2001). *Estadística para Psicología*. 2º Edición. Buenos Aires: Prentice Hall.
- Arteaga Botello, N. (2008) Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel. *Revista Sociológica*, 68, 151-175.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11 (3), 125-146.
- Bronfenbrenner, U. (1979). "The ecology of human development: experiments by nature and design". En G. Craig (1997). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.
- Canto, D. (2010). *Resiliencia en niños de edad escolar. Su relación con la familia y la repetencia escolar*. (Tesina de Licenciatura en Psicología). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Castel, R. (1992). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Justice sociale et inegalités*, Esprit, París.
- Diccionario de la Lengua Española (2012). 22º edición. Real Academia Española.
- Fusari, L. (2010). *Resiliencia en adolescentes con medidas alternativas*. (Tesina de Licenciatura en Psicología). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Gaxiola, J., Lugo, S., Contreras, Z. y Gaxiola E. (2012). Predictores del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología*. Universidad de Sonora, Mexico. 30,1. (ISSN 0254-9247)
- Golovanevsky L. (2007). Vulnerabilidad Social: una Propuesta para su Medición en Argentina. *Revista de Economía y Estadística*, 45 (2), 53-94.
- Golovanevsky, L. (2007). *Vulnerabilidad y transmisión intergeneracional de la pobreza. Un abordaje cuantitativo para Argentina en el siglo XXI*. (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

- Gómez E. y Kotliarenco M. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología, 19, 2, 103-132.*
- Gonzalez Gallegos, V. (2007). La educabilidad y la resiliencia en un grupo étnico. *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.* Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.
- Guerra, J. (2010). *Los Niveles de Resiliencia en los docentes de Inicial, Primaria y Secundaria de la Región Callao.* (Tesis de Maestría). Facultad de Educación, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Guerra, J. (2013). Construcción, validez y confiabilidad de la Escala de Resiliencia Docente. *Revista de Psicología y Educación de la USIL, 1, 59-86.*
- Guerrero, M. G. (2013). Formación docente específica sobre comunidades socialmente desfavorecidas en el Nivel Inicial del Sistema Educativo Municipal. Trabajo de Investigación. Facultad de Humanidades, Universidad FASTA, Buenos Aires, Argentina.
- Grinberg, S. (2015). Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. *Educação Unisinos, 19 (1), 22-33.* DOI: 10.4013
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela.* 2º edición. Argentina: Paidós.
- Hernández Samieri, R; Fernández Collado, C.: Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación.* 5º edición. Mexico: Mc Graw Hill.
- López Hidalgo, I. (2012). *Niveles de resiliencia en los docentes de primaria de las instituciones públicas de Ventanilla y Callao.* (Tesis de Maestría). Facultad de Educación, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Luthar, S; Cicchetti, D; Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. En: A. Melillo y N. Suárez Ojeda (Comp.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas.* Buenos Aires: Paidós
- Matéu Pérez, R.; García, M.; Gil, J. y Caballer, A. (2010). ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. *Jornadas de fomento a la investigación.* Universitat Jaume I. España. Recuperado de

http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77669/forum_2009_15.pdf?sequence=1

- Mazzoni, C.; Stelzer, F.; Cervigni, M. y Martino, P. (2012). Pobreza, vulnerabilidad social y simbólica. Sus efectos sobre el desarrollo cognitivo infantil. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Melillo, A. y Suárez Ojeda, N. (2001). Resiliencia. *Descubriendo las propias fortalezas*. Bs. As.: Paidós.
- Morelato, G. (2005). Perspectivas actuales de los procesos que sustentan la resiliencia infantil. *Investigaciones en Psicología, 10(2), 61-82*.
- Morelato, G. (2009). *Evaluación de la Resiliencia en Niños víctimas de Maltrato Familiar*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Morelato, G. (2011). La Resiliencia en el Maltrato Infantil: aportes para la comprensión del proceso desde un modelo ecológico. *Revista de Psicología, 29 (2), 203-224*.
- Morelato, G. (2014). Resiliencia y maltrato infantil desde un enfoque ecológico: importancia del contexto para el desarrollo. En: M.B. Marsonet, J.M.Vitaliti y M. Quintero (Comp.), *Miradas y Experiencias Interdisciplinarias. Produciendo nuevas vinculaciones y conocimientos sobre el Maltrato a la Niñez y Adolescencia desde un ámbito público de la Provincia de Mendoza* (pp. 48-67). Bs. As: Cauquén. ISBN 978-987-1624-07-2
- Munist, M., Santos, H. y Kotliarenco, M. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. OPS. OMS: Fundación Kellog.
- Orteu Riba, M. (2012). Escuelas resilientes. Asociación Vasco Navarra de Terapia Familiar. Recuperado de [http://www.avntf-ntf.com/imagenes/biblioteca/Trabajo%203%C2%BA%20BI%2011-12%20-%20Orteu,%20Meritxell.pdf](http://www.avntf.ntf.com/imagenes/biblioteca/Trabajo%203%C2%BA%20BI%2011-12%20-%20Orteu,%20Meritxell.pdf) .
- Páramo, M. A. (2012). *Normas para la presentación de citas y referencias bibliográficas según el estilo de la American Psychological Association (APA): Tercera edición traducida de la sexta en inglés*. Documento de cátedra de Taller de Tesina. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

- Pizarro, R. (2001). La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina. *Serie Estudios Estadísticos y Prospectivos* N° 6. Santiago de Chile, Chile.
- Portal Educativo D.G.E. Gobierno de Mendoza, Dirección General de Escuelas, Decreto N° 714 del 30 de abril de 2010, Dirección de Educación de Gestión Social. Recuperado de:
http://www.mendoza.edu.ar/institucional/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=135&Itemid=1314
- Poseck, B. Baquero, B. & Jiménez, M. (2006). La experiencia traumática desde la Psicología Positiva: Resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*. 1,27.
- Rodríguez, M.; Pereyra, M.; Gil, E.; Jofré, M.; De Bertoli, M. & Labiano, L. (2009). Propiedades psicométricas de la escala de resiliencia versión argentina. *Evaluar*, 9, 72-82.
- Salamé, D. & Ponce, E. (2007). Medición de la vulnerabilidad social: un análisis de los alumnos de Infocap. (Tesis Doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Seligman, M.E.P. (2003). *La auténtica felicidad*. España: Vergara.
- Siquier de Ocampo, M.; García Arzeno, M.; Grassano, E. y colaboradores. (1997). *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Argentina: Nueva visión.
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En: M. Manciaux (Eds.), *La resiliencia resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Villalobos Torres, E. y Castelán García, E. (2011). La resiliencia en la educación. *Universidad Panamericana de Pedagogía*. México.
- Wolin, S. J. y Wolin, S. (1993). *The resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise above Adversity*, Nueva York, Villard.
- Zazo Serrano, R. (2014). Promoción de la resiliencia infantil: desde las aportaciones teóricas a la práctica educativa. (Tesis de Maestría). Facultad de Educación, Universidad de Cantabria, Cantabria, España.

ANEXOS

ANEXO 1: ESCALA DE RESILIENCIA DOCENTE (Guerra, 2013)

ESCALA DE RESILIENCIA

DATOS GENERALES

Sexo: Masculino Femenino

Nivel: Inicial Primaria

Turno: Mañana Tarde

Edad:

Cantidad de horas semanales:

Cantidad de años que lleva en la escuela:

¿Trabaja en otra escuela?

¿En qué zona se encuentra ubicada?

INSTRUCCIONES

1- Lea detenidamente cada ítem. Cada uno tiene cinco respuestas posibles

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
5	4	3	2	1

2- Encierre en un círculo o marque con una X el número que, según su opinión, mejor refleje o describa su actitud con respecto a lo expuesto en cada ítem.

3- Recuerde que no hay respuesta correcta o incorrecta, solo le pedimos contestar con la mayor sinceridad.

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Nº	ÍTEM	RESPUESTA				
		5	4	3	2	1
1	Me cuesta aceptar las sugerencias de los otros.	5	4	3	2	1
2	Conozco cuales son mis deberes en la institución educativa.	5	4	3	2	1
3	Participo en cursos de corta duración programados por diversas instituciones.	5	4	3	2	1
4	He recibido alguna felicitación o recompensa que haya aumentado mi sentido de pertenencia hacia mi institución educativa.	5	4	3	2	1
5	Me siento inseguro de mi capacidad profesional.	5	4	3	2	1
6	Me incomoda asumir responsabilidades administrativas que están fuera de mi carga horaria.	5	4	3	2	1
7	Estoy dispuesto a interactuar con todos los docentes de mi institución educativa a pesar de los problemas que puedan surgir.	5	4	3	2	1
8	Cumplo con la entrega de documentación que me solicita la dirección en el tiempo requerido.	5	4	3	2	1
9	Me capacito en el aprendizaje de otros idiomas.	5	4	3	2	1
10	Tengo la percepción de que no soy valorado por mi institución educativa.	5	4	3	2	1
11	Creo que puedo alcanzar mis objetivos profesionales dentro de mi institución educativa.	5	4	3	2	1
12	Asumo de buen grado responsabilidades extracurriculares, que están fuera de mi carga horaria.	5	4	3	2	1
13	Dialogo con frecuencia con los docentes, alumnos y padres de familia de mi institución educativa.	5	4	3	2	1
14	Frecuentemente me sancionan por incumplir con mis obligaciones.	5	4	3	2	1
15	Asisto a cursos de capacitación referidos a mejorar mi desempeño profesional.	5	4	3	2	1
16	Me siento ajeno a mi institución educativa.	5	4	3	2	1
17	Creo que obstaculizo el alcanzar la misión y objetivos de mi institución educativa.	5	4	3	2	1
18	Asumo de buen grado responsabilidades tutoriales, que están fuera de mi carga horaria, ya sea con mis alumnos o padres de familia.	5	4	3	2	1
19	Casi no participo en reuniones sociales, de camaraderías, paseos u otros, con los demás docentes de mi institución.	5	4	3	2	1

20	Acepto de buen grado los procedimientos administrativos que se solicitan en mi institución educativa (justificaciones, uso de equipos, solicitudes).	5	4	3	2	1
21	Tengo una buena opinión de mi desempeño profesional.	5	4	3	2	1
22	Las actividades que propongo no suelen ser escuchadas por la comunidad educativa.	5	4	3	2	1
23	Mis colegas poseen potencial que garantice la excelencia en la labor educativa.	5	4	3	2	1
24	No acepto las propuestas de participación cuando el colegio me lo sugiere.	5	4	3	2	1
25	Interactúo fácilmente con todos los miembros de la institución educativa.	5	4	3	2	1
26	Casi no participo en la elaboración del reglamento interno de mi institución educativa.	5	4	3	2	1
27	Me siento orgulloso de mi trabajo y de lo que estudio.	5	4	3	2	1
28	Expreso mensajes de valoración y apoyo a mis colegas.	5	4	3	2	1
29	Siento que mi desempeño en la escuela es valorado por los demás.	5	4	3	2	1
30	Aprovecho el tiempo que la institución brinda para capacitaciones, jornadas pedagógicas y otras dentro o fuera del horario de trabajo.	5	4	3	2	1
31	Me resulta difícil dialogar y/o trabajar con las personas que ocupan cargos superiores en la institución educativa.	5	4	3	2	1
32	Colaboro para que las reglas y políticas de mi institución educativa sean mejoradas y entendidas por todos los miembros.	5	4	3	2	1
33	Creo que soy bueno en mi trabajo.	5	4	3	2	1
34	No suelo recibir ningún incentivo en mi trabajo.	5	4	3	2	1
35	Siento que mi esfuerzo por enseñar es valorado por mis alumnos.	5	4	3	2	1
36	Participo en las capacitaciones o jornadas de trabajo que la institución ha programado.	5	4	3	2	1
37	Me resulta fácil dialogar y/o trabajar con las personas que ocupan cargos de menor jerarquía en la institución educativa.	5	4	3	2	1
38	Cuando no estoy de acuerdo con algunas reglas en mi institución educativa, intervengo sugiriendo su cambio.	5	4	3	2	1
39	Estoy satisfecho con lo que he logrado en mi vida profesional hasta ahora.	5	4	3	2	1
40	Animo o ayudo a mis colegas a tomar iniciativas para bien de ellos o de la institución educativa.	5	4	3	2	1

41	Siento que los directivos valoran mi profesión de maestro de escuela pública.	5	4	3	2	1
42	Percibo que las capacitaciones me sirven para adquirir nuevas habilidades.	5	4	3	2	1
43	Hago distinciones en el trato con los otros, de acuerdo a la jerarquía que ocupan.	5	4	3	2	1
44	He adquirido nuevas habilidades en el transcurso de mi labor docente.	5	4	3	2	1
45	Ayudo a mis compañeros docentes que pudieran presentar algunas dificultades en su vida personal y profesional.	5	4	3	2	1
46	La institución educativa suele apoyar las iniciativas de los docentes dentro y fuera del aula.	5	4	3	2	1
47	La institución educativa no me concede el tiempo suficiente para realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje con los alumnos.	5	4	3	2	1
48	Pienso que no poseo suficientes habilidades para participar con eficacia en la escuela.	5	4	3	2	1
49	Me disgusta planificar mis unidades didácticas con otros docentes de mi área o nivel.	5	4	3	2	1
50	Soy inconstante a la hora de planificar y ejecutar las sesiones de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula.	5	4	3	2	1
51	Me cuesta recibir ayuda de otros cuando tengo alguna dificultad.	5	4	3	2	1
52	Creo que es innecesario que se recompense todas las iniciativas educativas individuales.	5	4	3	2	1
53	Siento que los directivos de la institución no apoyan las propuestas innovadoras que puedo aportar.	5	4	3	2	1
54	Estoy convencido que para aprender es necesario dedicarle tiempo.	5	4	3	2	1
55	Puedo trabajar en equipo con todos los miembros de mi institución educativa.	5	4	3	2	1
56	Amplíe el currículo de estudio mediante la implementación de proyectos, módulos, innovaciones, investigaciones.	5	4	3	2	1
57	Me es difícil escuchar las sugerencias que otros puedan hacerme sobre mi desempeño profesional.	5	4	3	2	1
58	Pienso que el personal recibe incentivos, reconocimientos y gratificaciones cuando lo merece por parte de la institución educativa.	5	4	3	2	1
59	Estoy satisfecho con la remuneración que percibo.	5	4	3	2	1
60	Siento que los éxitos de la escuela son mis éxitos.	5	4	3	2	1

61	Trabajo en equipo en las comisiones que se me asignan en la institución educativa.	5	4	3	2	1
62	Me involucro apasionadamente en los proyectos que mi escuela planifica y ejecuta.	5	4	3	2	1
63	Desconozco lo que acontece en mi institución.	5	4	3	2	1
64	Fomento la formación de círculos de estudio para el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes de mi institución educativa (seminarios, talleres, capacitaciones).	5	4	3	2	1
65	Me intimidan los retos y las oportunidades existentes en mi escuela.	5	4	3	2	1
66	Considero que soy parte de la consecución de logros en la escuela.	5	4	3	2	1
67	Siento que merezco un mejor sueldo para el trabajo que realizo.	5	4	3	2	1
68	Me gustaría conocer más los requerimientos de la escuela para poder aportar con un trabajo más significativo.	5	4	3	2	1
69	Participo en actividades estimulantes y significativas en mi trabajo para el desarrollo de la escuela.	5	4	3	2	1

¿Trabaja doble turno? ¿Cómo se organiza para cumplir con sus actividades?

¿Cuántos años lleva como docente?

¿Cuántos años lleva trabajando en esta escuela?

¿Ha trabajado en algún establecimiento que se encuentre en otro contexto social?

En caso de haberlo realizado, ¿Qué encuentra como diferente o significativo entre dichos establecimientos?
