



Promoción de resiliencia en la infancia

Trabajo Final de Grado
Modalidad Monografía

Lucía Pérez Márquez
4.426.847-0

Tutora: Graciela Loarche
Montevideo, 07.05.2015

Índice

1. Resumen	pág.4
2. Introducción	pág.5
3. Marco teórico	pág.6
<u>Resiliencia</u>	pág.6
Desarrollo del concepto	pág.6
Concepciones y características	pág.10
Resiliencia en la infancia	pág.15
<u>Intervención desde el modelo de resiliencia</u>	pág.20
Prevención y promoción	pág.20
Estrategias de promoción de resiliencia en la infancia.....	pág.21
Estrategias de promoción de resiliencia en la adversidad.....	pág.29
4. Reflexiones	pág.38
5. Conclusiones	pág.40
6. Referencias bibliográficas	pág.42

*"No son los más fuertes de la especie los que sobreviven,
ni los más inteligentes. Sobreviven los más flexibles y
adaptados a los cambios"*

Charles Darwin

El origen de las especies, 1962

(Rojas Marcos, L., 2011, p.59)

Resumen

Las investigaciones sobre resiliencia han cambiado la forma de percibir al ser humano: se pasó de un modelo de riesgo a un modelo de prevención y promoción basado en sus potencialidades y recursos (Infante, F., 1997). Para poder desarrollarlos, es necesario el reconocimiento y estímulo de interacciones permanentes del niño con el entorno familiar y social. Las personas son actores y fuentes de las adaptaciones resilientes, en tanto que las familias, escuelas, comunidades y servicios sociales son el escenario de promoción de resiliencia, propiciando su despliegue (Llobet, V. 2005). Es responsabilidad de estos actores sociales asegurar los recursos necesarios para que el niño pueda desarrollarse plenamente.

El presente trabajo resalta la importancia de la promoción de resiliencia en la infancia y brinda estrategias concretas (propuestas por diversos autores) para favorecerla. Estas estrategias buscan promover ventajas y aspectos positivos del sujeto, reducir el riesgo o las fuentes de estrés y promover procesos de desarrollo humano además del tratamiento de enfermedades. (Melillo, A., Suárez Ojeda, E. N., 2004)

Abstract

Investigations on resilience have changed the way we perceive the human being: we moved from a risk model to a prevention and promotion model based on the person's capabilities and resources (Infante, F., 1997). In order to develop those qualities, it is necessary to recognize and stimulate constant interactions between the child and its social and family environment. People are actors and source of resilient adaptations, while families, schools, communities and social services are the resilience promotion platforms, encouraging its development (Llobet, V. 2005). It is these actors' responsibility to ensure the presence of the necessary resources for this development.

This paper stands out the value of resilience promotion during childhood and offers specific strategies to develop it. This strategies aim to enhance the positive qualities of the child, reduce the stress resources and promote human development processes (Melillo, A., Suárez Ojeda, E. N., 2004).

Palabras claves: Resiliencia, Promoción, Infancia

Keywords: Resilience, Promotion, Childhood

Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro de la propuesta de elaboración de un Trabajo Final de Grado para la Licenciatura en Psicología, Universidad de la República.

La temática abordada será la promoción de resiliencia en la infancia, considerando a la misma de vital importancia para lograr un desarrollo sano en el niño. La resiliencia es la capacidad que tiene los seres humanos para hacerle frente a la adversidad, superarla y salir fortalecidos de ella. No es una característica innata del individuo, sino que se desarrolla en la interacción de este con su medio. Muchos autores hacen hincapié en la importancia de su fomento desde la infancia, lo cual puede ser propiciado de diversas maneras. Es aquí donde las distintas estrategias de promoción entran en juego.

La elección del tema se vio motivada por un interés personal acerca de las formas de abordaje en psicología, que proponen una mirada no tradicional sobre el ser humano frente a la adversidad. Esta mirada, se centra en las fortalezas y aspectos positivos del individuo como su autoestima, creatividad, sentido del humor y vínculos positivos; en lugar de centrarse en sus problemas y aspectos menos sanos.

El propósito de este trabajo es: brindar información acerca de la resiliencia, remarcando la importancia de su desarrollo temprano en el niño; generar conciencia sobre la importancia de su promoción; remarcar el carácter de responsabilidad social que tiene su desarrollo, para que entre todos generemos espacios propicios para favorecerlo; exponer estrategias específicas para su promoción desde etapas muy tempranas en el desarrollo, propuestas por diversos autores; y exponer distintos ámbitos desde los cuales se puede trabajar para la promoción de resiliencia.

Comenzaré planteando como surgió el enfoque de resiliencia y como se fue desplegando a lo largo de la historia. Esto permitirá comprender el posterior desarrollo de algunas de sus características principales. Expondré también algunas investigaciones que aportaron con sus resultados distintas concepciones que irán enriqueciendo el concepto. Posteriormente, trabajaré el desarrollo de la resiliencia en los niños, cuáles son sus características y finalmente, como potenciarlas a través del uso de distintas técnicas con el objetivo de fomentar y contribuir a su promoción.

Marco teórico

Resiliencia

Desarrollo del concepto

Para poder estructurar el aparato psíquico, el niño debe atravesar un proceso gradual de aceptación de la realidad y lograr tolerar la frustración que esto conlleva. Esta tarea nunca queda concluida, ya que ningún ser humano puede librarse de la tensión de vincular la realidad interna con la realidad exterior, y el alivio de esta tensión lo brinda una zona intermedia de experiencias que no es objeto de ataques: la cultura, las artes, la religión, entre otras. Esta zona, al vincular el espacio interior del sujeto con el exterior, permite la construcción de subjetividad. Constituye un espacio transicional y de interjuego subjetivo, donde se va construyendo lo que posteriormente se llamó resiliencia. (Menoni, T. y Klesse, E., 2008)

Según Infante, F. (1997) "El enfoque de la resiliencia surge a partir de los esfuerzos por entender las causas y la evolución de la psicopatología" (Melillo, A., Suárez Ojeda, E. N., 2004, p. 32). Junto con este concepto, surgió una primera generación de investigadores, a principios de los setenta. Estos investigadores estaban interesados en descubrir los factores de riesgo y de resiliencia que influían en el desarrollo de niños que se adaptan de manera positiva, a pesar de vivir en condiciones de adversidad. Se formularon 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?" (Melillo, A., Suárez Ojeda, E. N., 2004, p. 34).

El estudio epidemiológico y longitudinal realizado en 1992 por Emmy Warner y Ruth Smith, en Kauai (Hawai), denominado "Overcoming the Odds: High-Risk children from Birth to Adulthood" constituyó un hito de esta primera generación. Se estudió la vida de 505 individuos durante treinta y dos años, desde su período prenatal (1955) hasta su adultez. Esta población atravesó múltiples situaciones de riesgo a lo largo de su vida: pobreza extrema, maltrato, abuso, alcoholismo, disolución de los vínculos familiares, etc. A pesar de esto, muchos de ellos lograban sobreponerse a las adversidades y desarrollaban potencialidades para reconstruir su vida.

A través de esta investigación, se pretendía identificar en un grupo de personas que vivían en similares condiciones de adversidad, los factores que diferenciaban a aquellos que se adaptaban de manera positiva a la sociedad, de aquellos que tomaban conductas de riesgo. Buscaban identificar las características de la población que sostenía su desarrollo de manera exitosa, denominando estas características como "pilares de resiliencia".

Muchos de los investigadores de esta generación se vinculaban al modelo triádico de resiliencia, que consiste en organizar los factores de riesgo y factores resilientes en tres grupos: los atributos individuales, los aspectos de la familia y las características de los ambientes sociales de los que estos individuos forman parte. En el desarrollo histórico de dicha generación, se comienza a ampliar el foco de la investigación. Al comienzo el interés estaba puesto en el estudio de las cualidades personales que permitían superar la adversidad, como la autoestima y la autonomía; y de allí se desplazó hacia el estudio de los factores externos al individuo, como ser el nivel socioeconómico, la estructura familiar y la presencia de un adulto cercano.

La segunda generación de investigadores, comenzó a mediados de los noventa y tomó el concepto de resiliencia en dos aspectos: la noción de proceso, que sugiere la dinámica entre factores de riesgo y de resiliencia, los cuales posibilitan al individuo superar la adversidad; y la búsqueda de modelos para promover la resiliencia de forma efectiva a través de programas sociales. Estos investigadores se preguntaban: "¿Cuáles son los procesos asociados a una adaptación positiva, dado que la persona ha vivido o vive en condiciones de adversidad?". En esta segunda generación, el foco de investigación retoma el interés de la primera, ya que pretende conocer cuáles son los factores que están presentes en aquellos individuos que se encuentran en alto riesgo social y que sin embargo se adaptan positivamente a la sociedad. A esto le agregan el estudio de la dinámica entre factores que están en la base de la adaptación resiliente.

La mayoría de los investigadores que pertenecieron a esta generación se vinculaban con el modelo ecológico-transicional de resiliencia. Este modelo está basado en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1981) y refiere a la noción de resiliencia en donde el individuo se encuentra inmerso en una ecología determinada por diferentes niveles que interactúan entre sí, influenciando su desarrollo de manera directa. Dichos niveles son: el individual, familiar, comunitario, vinculado a los servicios sociales, cultural y el vinculado a los valores sociales. Esta generación se plantea como desafío identificar los procesos que se encuentran en la base de la adaptación resiliente, permitiendo avanzar en la teoría y en la investigación, así como diseñar estrategias que se dirijan a promover resiliencia y calidad de vida.

Es posible reconocer dos investigadores pioneros en la noción dinámica de la resiliencia: Michael Rutter (1991) y Edith Grotberg (1995). Michael Rutter, propuso el concepto de "mecanismos protectores", y consideraba a la resiliencia como:

una respuesta global en la que se ponen en juego los mecanismos de protección, entendiendo por estos no la valencia contraria a los factores de riesgo, sino aquella dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la adversidad en cada situación específica y respetando las características personales. (Melillo, A., Suárez Ojeda, E. N., 2004, p. 34).

Edith Grotberg, formuló el concepto que está detrás del Proyecto Internacional de Resiliencia (PIR). En este estudio, la investigadora establece que la resiliencia requiere de la interacción de factores que provienen de tres niveles distintos: el soporte social (yo tengo), las habilidades (yo puedo) y la fortaleza interna (yo soy y yo estoy). Si bien organiza los factores de resiliencia de una forma triádica nuevamente, añaden como elemento fundamental la dinámica de interacción entre los mismos.

Como autores más recientes que pertenecieron a esta generación, es posible citar a Luthar y Cushing, Masten, Kaplan y Benard (1999). Estos entendían la resiliencia como "un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una relación recíproca que permite a la persona adaptarse a pesar de la adversidad" (Melillo, A., Suárez Ojeda, E. N., 2004, p. 34).

Como se planteó anteriormente, existieron distintos momentos en el estudio de la resiliencia a lo largo de la historia, así como distintas definiciones. Se destaca la adoptada por Luthar y cols. (2000) siendo esta la que más representa a la segunda generación de investigadores. Luthar considera que la resiliencia es "un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad" (Melillo, A., Suárez Ojeda, E. N., 2004, p. 35). Esta definición, marca tres componentes que deben estar presentes en el concepto de resiliencia: la noción de adversidad, trauma, riesgo, o amenaza al desarrollo humano; la adaptación positiva o superación de la adversidad y el proceso que considera la dinámica entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen sobre el desarrollo humano.

El término *adversidad*, puede representar un conjunto de factores de riesgo, tales como vivir en la pobreza, o una situación específica de vida, como la muerte de un ser querido. El concepto de resiliencia demanda que el individuo logre una adaptación positiva a pesar de esta o haber estado expuesto a una situación de adversidad, como las nombradas anteriormente. La *adaptación*, puede ser considerada positiva cuando el individuo ha logrado alcanzar ciertas expectativas sociales asociadas a una etapa del desarrollo o cuando no se han encontrado signos de desajustes. En tales casos, si la

adaptación positiva se logra a pesar de la adversidad, es posible pensar que se ha logrado una adaptación resiliente. Y finalmente el *proceso*, es posible observarlo cuando la adaptación resiliente se encuentra en función de la interacción dinámica entre diversos factores de riesgo y factores resilientes. De esta manera se descarta la concepción de resiliencia como una cualidad personal y se fortalece la idea de que la adaptación positiva no le atañe únicamente a la persona. Por ejemplo si pensamos en un niño, tanto la familia, como la escuela, la comunidad y la sociedad deben encargarse de proporcionar recursos para que este pueda desarrollarse plenamente.

Otras investigaciones y estudios que aportaron al desarrollo del concepto de resiliencia fueron: Michel Rutter (1991) quien estudia la dinámica de la resiliencia en "Resilience: Some Conceptual Considerations" donde desarrolla la importancia de los mecanismos protectores. Posteriormente, Edith Grotberg (1995) en "The International Resilience Project: Promoting Resilience in Children" estudiará la dinámica de interacción de dichos factores protectores.

Wolin S. J. y Wolin, S. (1993) "The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity" analizan de manera crítica los modelos que consideran al sobreviviente como una víctima y creen importante pasar de un "modelo de daño" a un "modelo de desafío". Siguiendo esta línea de pensamiento, Stefan Vanistendael y Jacques Lecomte (1994, 1995, 2003) en "La felicidad es posible" analizan los procesos de desarrollo de la resiliencia en la infancia y consideran que la mirada científica en las ciencias humanas se ha avocado al estudio de los factores de riesgo de una manera mucho más profunda que a los factores que favorecen el bienestar.

Estos autores consideran que la resiliencia es una construcción y la comparan con una pequeña casa:

El suelo sobre el que se construye está representado por las necesidades materiales elementales, como la comida y los servicios básicos. Los cimientos son las redes de contactos informales, la familia, los amigos, los vecinos, compañeros de escuela y compañeros de trabajo. En la planta baja se sitúa la capacidad de encontrar el sentido a los acontecimientos y a la vida, el primer piso lo ocupan varias habitaciones comunicadas entre sí, donde se sitúan la autoestima, las aptitudes personales, las competencias y también el humor. Por último, el desván y el techo representan las nuevas experiencias a descubrir. (Klesse, E., Menoni, T, 2008, p.40).

María Angélica Kotliarnco y Aldo Melillo junto con Elbio Néstor Suárez Ojeda, se dedican al análisis de los factores que promueven la resiliencia, poniendo énfasis en el desarrollo de las potencialidades más que en las carencias.

Kotliarnco (1998) En "Estado de Arte en Resiliencia", estudia distintos conceptos vinculados a la resiliencia, especialmente los procesos de vulnerabilidad y protección. Analiza los factores que promueven la resiliencia, considerando la importancia de completar los conocimientos que se desprenden de las investigaciones, para el diseño de políticas sociales.

Melillo y Suárez Ojeda (2001) realizan un compilado denominado "Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas" en donde relacionan los estudios sobre resiliencia con la promoción de salud, enfatizando en el desarrollo de las potencialidades. Posteriormente, Melillo (2002) cuestiona el concepto de "adaptación social positiva" como enlazado al de resiliencia en "Sobre la necesidad de especificar otro pilar de la resiliencia".

Finalmente, el aporte de Boris Cyrulnik (1999, 2001, 2003) neuropsiquiatra francés, quien incorpora el concepto de oxímoron en su análisis. Este término hace referencia a "una figura retórica que consiste en reunir dos términos antinómicos: a través de esta figura se expresa la condensación de una antítesis. El oxímoron nos muestra como el cielo y el infierno son parte del proceso de la resiliencia." (Klesse, E., Menoni, T, 2008, p.39)

Concepciones y características

La palabra resiliencia proviene del término en latín "resalire", que significa "saltar hacia arriba, saltar" y "volver a saltar", "recomenzar". En inglés "resilience" es utilizado en la ingeniería civil, especialmente en metalurgia, refiriéndose a la capacidad que tienen determinados materiales, que luego de haber estado sometidos a grandes presiones son capaces de recuperar su forma natural. Las ciencias sociales han tomado esta metáfora para describir ciertos fenómenos observados en personas que, a pesar de vivir en condiciones de adversidad, son igualmente capaces de desarrollar conductas que les permitan tener una buena calidad de vida.

Desde el punto de vista de la psicología, varias definiciones destacan dos polos fundamentales en el concepto de resiliencia: la resistencia a los traumas y lo que se considera como una dinámica existencial. Este aspecto dinámico es muy importante, varios autores insisten en que no se trata de un estado, sino de un proceso y una dinámica. A este respecto, Boris Cyrulnik (1989) utiliza la imagen de un tejido que se está formando, para demostrar que la resiliencia se teje y se entrelaza con varios elementos. (Martínez Torralba, I., Vásquez Bronfman, A. 2006)

Silva, G. (1999) expone sus cuatro propiedades: puede ser fomentada, se funda en la interacción entre la persona y el medio, no es una capacidad absoluta ni estable, es una capacidad universal.

La naturaleza de la resiliencia es dinámica, puede variar en el tiempo y con las circunstancias. Es el resultado de un equilibrio entre factores protectores, factores de riesgo y personalidad del ser humano. No es un estado definido y estable, es un camino de crecimiento. (...) La resiliencia está por construirse, para ser inventada por cada uno, en función de sí mismo y de su contexto. (De Pedro Sotelo, F., Muñoz Garrido, V., 2005, p.113)

Kotliarenko (1997) realiza un resumen de los contenidos que diversos autores le dan al concepto de resiliencia. Entre ellos se encuentran, Luthar y Zingler (1991) quienes consideran a la resiliencia como la "historia de adaptación exitosa en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de la vida estresantes; además implica la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores" (Melillo, A., Suárez Ojeda, E. N., 2004, p.85). Grotberg (1995) agrega que la resiliencia es una capacidad humana y universal para enfrentar las adversidades de la vida, superarlas y ser transformados por ellas. Considera que es parte del proceso evolutivo y debe ser promovida desde la niñez. Suárez (1995) va más allá y plantea que la resiliencia remite a la combinación de ciertos factores que permiten a un ser humano afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida.

Las diferentes definiciones que recoge Kotliarenko, enfatizan particularidades del sujeto resiliente, entre las que se pueden destacar: adaptabilidad, baja susceptibilidad, enfrentamiento efectivo, conductas vitales positivas, temperamento especial y habilidades cognitivas. Todas ellas se despliegan frente a situaciones vitales adversas, permitiéndole al sujeto atravesarlas y superarlas. En estas definiciones, también se destacan dos elementos cruciales: la resiliencia se produce en función de procesos sociales e intrapsíquicos; y no se nace resiliente, sino que depende del proceso interactivo del sujeto con otros seres humanos.

Es en esta interacción del individuo con el medio y con otros seres humanos, donde se va forjando su propia subjetividad. En un individuo que ha atravesado una situación de adversidad o traumática, se produce una herida y queda escindido. Esto es lo que Boris Cyrulnik (2009) denomina "oxímoron" del sujeto resiliente. Como se mencionó anteriormente, un oxímoron es una figura de la retórica que significa la unión de dos contrarios que producen algo distinto. Cyrulnik utiliza este término para plantear que un sujeto que vive una situación de este tipo, queda dividido entre una parte herida, que sufre y una parte la cual con la ayuda de un otro que se acercan en dicha situación de

adversidad, posibilita que el sujeto vaya acumulando desde el lado sano y continúe la vida con la mayor cuota de normalidad posible. Siempre queda un cicatriz, pero la zona resiliente prospera y se desarrolla con el auxilio de un otro, de esta manera la adversidad o el trauma son superados. (Altamann de Litvan, M., Bauer, M., Corti, A., González, E., Sassón, E., Weigensberg de Perkal, A., 2007)

Según Suárez Ojeda (1997) los sujetos resilientes poseen determinadas características, a las que denominó pilares de resiliencia, y son las que permiten especificar su subjetividad. (Melillo, A., Suárez Ojeda, E. N., 2004)

Entre estas características se encuentra la **autoestima**, considerada la base de todos los pilares. La autoestima se desarrolla desde la primera infancia, y está ligada al reconocimiento, el amor que recibe el sujeto y que va produciendo un yo seguro y consistente, al desarrollo de las relaciones afectivas primarias y todas las que le preceden. Otro de los pilares es la **creatividad**, que se comienza a desarrollar con el juego infantil. Este constituye el comienzo y la base de la creatividad, permitiendo el desarrollo cognitivo y todo lo que surge después desde ese lugar. La **capacidad de relacionarse**, es otro de los pilares. Es importante que el sujeto no esté bloqueado a nuevos vínculos, ya que de esta manera es muy difícil que vaya sanando las heridas que provienen de otros vínculos negativos que haya tenido en su vida.

El **humor** también es un pilar, es un recurso humano muy importante que garantiza la relación con otros y el poder superar situaciones penosas. Permite constituir vínculos que cuestionan una visión única de la realidad, "interpela aquellos fenómenos naturalizados por la vida cotidiana y promueve en el sujeto una mirada activa y profunda, cuestionadora de la autoridad" (Kleese, E. 2008, p.44). La **moralidad**, refiere al sentimiento de querer para los demás el mismo bienestar que uno quiere para sí mismo, tener ciertos sentido de valores y otorgar un lugar legítimo al otro. La **independencia**, que consiste en poder poner límites a situaciones adversas teniendo los elementos necesarios para juzgar dicha situación. Otro pilar es la **capacidad de iniciativa**, constituye un elemento para poder atenerse a nuevos desafíos y cumplirlos. La **introspección**, es la capacidad de realizarse una pregunta sobre uno mismo y poder responderla de manera honesta. Y finalmente la **capacidad de pensamiento crítico**. (Altmann de Litvan, M., Bauer, M., Corti, A., Gonzalez, E., Sassón, E., Weigensberg de Perkal, A., 2007)

Wolin, S. J. y Wolin, S. (1993) denominan "resiliencias" a estas características internas presentes en los sujetos. Coinciden con Suárez Ojeda en la presencia de iniciativa, independencia, introspección, capacidad de relacionarse, humor, creatividad y moralidad; dejando de lado el autoestima y la capacidad de pensamiento crítico. Los autores consideran que los individuos pueden desarrollar estas resiliencias internas, las cuales

podrían servirle como una suerte de "salvavidas" para superar la adversidad. Agregan que una sola de estas características puede bastar como impulso para superar los desafíos de un medio disfuncional, y que frecuentemente se desarrollan resiliencias adicionales a partir de este único punto inicial.

No siempre es posible asociar las carencias que puede tener un individuo, con incompetencia para actuar frente a determinadas situaciones; el mismo puede ser y hacer, independientemente de la situación adversa en la que nazca y viva. Una vez que se tuvo en cuenta esto, los estudiosos del tema trataron de buscar factores que pudieran proteger a los seres humanos más allá de los efectos negativos que pudiera lograr la adversidad, con el propósito de estimularlos una vez detectados. (Melillo, A., Suárez Ojeda, E. N., 2004)

Fue Henderson Grotberg (199) quién identificó factores resilientes y los organizó en cuatro categorías: "yo tengo" (apoyo), "yo soy" y "yo estoy" (refiere al desarrollo de la fortaleza intrapsíquica), "yo puedo" (remite a la adquisición de habilidades interpersonales y de resolución de conflictos).

Yo tengo: personas del entorno en quienes confío y que me quieren incondicionalmente, personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas, personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder, personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo, personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

Yo soy: una persona por la que otros sienten aprecio y cariño, feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto, respetuoso de mi mismo y del prójimo.

Yo estoy: dispuesto a responsabilizarme de mis actos, seguro de que todo saldrá bien.

Yo puedo: hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan, buscar la manera de resolver los problemas, controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien, buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar, encontrar alguien que me ayude cuando lo necesito (Melillo, A., Suárez Ojeda, E. N., 2004, p.22)

Las conductas resilientes requieren de la presencia e interacción dinámica de estos factores, los cuales van cambiando en las distintas etapas del desarrollo. Las situaciones de adversidad nunca son estáticas, sino que van cambiando y de esta manera requieren cambios en las conductas resilientes. Estas conductas exigen prepararse, vivir y aprender de las experiencias de adversidad.

Greco, C., Morelato, G., Ison, M. (sin año) consideran que experimentar emociones positivas forma parte fundamental de los factores resilientes a la hora de enfrentar una situación de adversidad y agregan que este tipo de emociones funciona como recurso necesario para el desarrollo del proceso resiliente. Los autores se basan en aportes de

Tugade, Fredrickson y Barreto (2004) quienes afirman que las emociones positivas participan en las estrategias de regulación de las experiencias negativas, estresantes o adversas. Agregan que dichas emociones produce una ampliación cognitiva y conductual que propicia un estilo de afrontamiento adaptativo.

El afrontamiento según Beristain (2004)

Incluye tanto pensamientos y emociones como conductas de resolución de problemas. La gente puede tratar de enfrentar los problemas pensando en planes para solucionarlos, minimizarlo o buscarle significado, etc. A escala emocional, las personas pueden compartir sus experiencias, relajarse, suprimir los sentimientos, etc. El afrontamiento conductual se refiere a lo que la gente hace para enfrentar el problema, como la búsqueda de información o apoyo material, la pasividad, etc. Estas tres categorías son complementarias. (p. 74)

Según Averill, J. (1980) una emoción es positiva cuando: el sentimiento que provoca se percibe como agradable, el objeto de la emoción se valora como bueno y cuando la conducta que se realiza mientras se experimenta esa emoción se evalúa de manera favorable y las consecuencias de la emoción son beneficiosas.

Fredrickson (1998) nombra cuatro tipos de emociones positivas: alegría, interés, amor y satisfacción. Pereyra agrega la esperanza, Seligman (2003) el optimismo y Blázquez (2002) la serenidad. Csikszentmihalyi (1998) nombra el "flow" que podría traducirse como "flujo de conciencia". Esto se define como el estado en que la persona está absorta en una actividad que le provoca placer y disfrute, perdiendo la noción del tiempo y experimentando satisfacción. (Greco, C., Morelato, G., Ison, M., sin año)

De acuerdo con Fredrickson (1998) las emociones positivas promueven estrategias cognitivas específicas, aumentan los recursos intelectuales facilitando niveles altos de rendimiento académico, una mejora del entendimiento de las situaciones complejas y un alto ajuste psicológico.

La autora nombra tres factores al experimentar emociones positivas: ampliación, construcción y transformación. Explica que estas emociones amplía el pensamiento y las tendencias de acción. Provocan sobre todo cambios en la actividad cognitiva, los cuales pueden producir cambios en la actividad física; esto favorece la construcción y fortalecimiento de recursos personales. El fortalecimiento y ampliación del pensamiento posibilita una transformación de la persona: se vuelve más creativa, amplía sus conocimientos de sí misma y de las situaciones, se torna más resistente a las dificultades y socialmente más integrada. De esta manera produce un "espiral ascendente" que lleva a

experimentar nuevas emociones positivas y optimizar la salud y bienestar. (Greco, C., Morelato, G., Ison, M., sin año)

Folkeman y Moskowitz (2000) afirman que otorgarles un significado positivo a los acontecimientos de la vida cotidiana y tener un estilo de afrontamiento enfocado en el problema contribuiría a generar emociones positivas cuando se experimentan situaciones adversas en la vida. Tugade, Fredrickson y Barret (2004) resaltan la importancia que tienen los efectos de las emociones positivas para que el individuo sea capaz de regular sus experiencias negativas, las cuales afectarían su salud física y mental. Las emociones positivas amplían el repertorio de acción y pensamiento ejerciendo un rol reparador frente a una situación que genera emociones negativas. (Greco, C., Morelato, G., Ison, M., sin año)

Resiliencia en la infancia

Al hablar de resiliencia en la infancia, es importante observar la vinculación que tiene el desarrollo de la misma con las competencias parentales. Estas competencias, según establecen Barudy, J. y Marquebreucq, A. P. (2006) están compuestas por las capacidades y las habilidades parentales. Las capacidades parentales engloban los componentes fundamentales de la parentalidad: la capacidad para vincularse, la inteligencia emocional, la empatía, las creencias y los modelos de cuidados y la capacidad para utilizar los recursos comunitarios. Las habilidades parentales constituyen los recursos emocionales, cognitivos y comportamentales de los padres, que le permiten tener respuestas adecuadas y pertinentes a las necesidades de sus hijos a lo largo de su desarrollo.

En el entorno inmediato que facilita el desarrollo, se encuentran los padres en primer lugar, especialmente la madre. En 1980 el equipo interdisciplinario del Centro Internacional de l'Enfance de Bélgica publicó los resultados de un estudio longitudinal sobre el desarrollo infantil donde se evidenció la importancia de la competencia materna. Se demostró como en condiciones socioeconómicas similares y mayormente precarias, los hijos de determinadas familias tuvieron un desarrollo, un crecimiento y resultados escolares superiores a los de los niños de otras en condiciones similares. La diferencia entre estas familias se daba en las cualidades maternas sobre intercambios afectivos y relacionales con sus hijos, sus capacidades educativas y la organización de la vida familiar. Estas madres eran competentes y resilientes. (Barudy, J., Dantagnan, M., 2005)

Siguiendo con esto, Barudy (2005) observó como los estudios sobre el desarrollo infantil se conectan con el mundo del desarrollo de habilidades y conocimientos en los que los niños van adquiriendo competencias hasta que alcanzan la madurez.

Muchas de las capacidades de los niños son potenciales; para que se desarrollen no solo deben de estar acompañadas de los nutrientes necesarios, sino también del reconocimiento y el estímulo de las interacciones permanentes con los padres y los demás miembros del entorno familiar y social. Todas estas interacciones deben desarrollarse en un clima de afectividad, para lo cual el autor cree fundamental la utilización de buenos tratos. (Barudy, J., Dantagnan, M., 2005)

Los buenos tratos hacia los niños debería ser el objetivo fundamental de los adultos de la familia y toda la comunidad, siendo esta la forma más segura y eficaz de garantizar la salud y el bienestar físico, psicológico y social. Son una producción humana, no son ni puramente individuales ni familiares, sino el resultado del esfuerzo conjunto de la sociedad. El bienestar de los niños que resulta de la utilización de los buenos tratos es la consecuencia de un proceso social complejo en donde intervienen cuatro factores: los recursos y las capacidades de los padres, las necesidades de los niños, las fuentes de resiliencia de todas las personas implicadas en el proceso y los recursos comunitarios. Los buenos tratos siempre deben de estar basados en el respeto del niño como sujeto con derechos y necesidades propias. (Barudy, J., Marquebreucq, A.P., 2006)

Dantagnan, M. (2005) considera que uno de los principales requisitos para asegurar el buen trato es que el vínculo entre padres e hijos sea sano. La posibilidad de que estas relaciones sean sanas depende en gran medida de como se produjeron los procesos de apego. El apego es entendido por la autora como:

El vínculo que se establece entre el niño y sus progenitores a través de un proceso relacional que para la cría es primeramente sensorial durante la vida intrauterina (reconocimiento del olor, la voz y el tacto de los progenitores), pero que apenas ocurrido el nacimiento, rápidamente se impregna según la reacción afectiva del adulto, que puede ser positiva o negativa según los contextos y las experiencias de vida (...) de la madre y secundariamente del padre (Barudy, J., Dantagnan, M., 2005, p.165).

Si el apego es sano, genera sentimientos de seguridad en el niño, permitiéndole evocar sentimientos de pertenencia a una relación en la que se sienten aceptados y en confianza. De esta manera el niño podrá sentir placer por explorar su entorno, construyendo de a poco su propia red psico-socio-afectiva.

Asimismo, el apego es elemental para el establecimiento de la seguridad de base: a partir de este el niño logrará ser una persona capaz de vincularse y aprender en la relación

con el otro. La calidad del apego influirá en la vida futura del niño en aspectos vitales como el desarrollo de su empatía, la modulación de sus impulsos y deseos, la construcción de un sentimiento de pertenencia y el desarrollo de sus capacidades de dar y recibir. Un apego sano y seguro posibilitará la formación de una consciencia ética y el desarrollo de habilidades para sobrellevar situaciones emocionales difíciles. (Barudy, J., Dantagnan, M., 2005). De esta manera, el apego seguro puede ser la primera vía de desarrollo y promoción de resiliencia en el niño, sentando las bases y abriendo camino a un desarrollo saludable.

"Es en el encuentro, en las relaciones afectivas significativas que se tejen las posibilidades del desarrollo de las potencialidades resilientes" (Klesse, E., Menoni, T. 2008, p.134). Para que estas se desarrollen, es fundamental que ante situaciones adversas el individuo tenga la posibilidad de mantener relaciones significativas y afectivas con algún miembro de su familia o de su entorno, quien le brinde apoyo, amparo y sostén.

Melillo, A. (2007) plantea la idea de "el otro significativo" refiriéndose a esa persona que logra que se desarrollen las fortalezas y potencialidades de un sujeto. Estas personas tienen determinadas características que son esenciales para lograr ese desarrollo: **presencia**, es necesario una presencia auténtica, que la persona realmente desee estar allí, comprometida afectivamente y de una forma empática, teniendo la capacidad de ponerse en el lugar del otro; **ser suficientemente bueno**, tomando un término de Winnicott, quien hablaba del ambiente bueno, facilitador, agregando el término "suficientemente" que alude a que nunca debe de ser tan bueno de tal manera que no le dé lugar al sujeto para que realice su propio desarrollo.

Es necesario amar incondicionalmente para lograr un desarrollo resiliente de niños y adolescentes.

(...) la aproximación afectiva, amorosa, es la que da la posibilidad de la empatía, del miramiento, y del reconocimiento real del otro, del ser humano que tenemos delante. Estimular y gratificar afectivamente, ayudar y también confrontarlo, con sus actitudes negativas, con las cosas que puede estar haciendo mal. (Altamann de Litvan, M. 2007, p.67)

Por otro lado, Cyrulnik (1989) plantea la existencia de un "tutor de resiliencia invisible". Es una persona que generan entusiasmo en el individuo, una nueva confianza en sí mismo, una sensación de sentirse aceptado y valorado. En muchas ocasiones no se percibe la influencia beneficiosa de este tutor.

Entre ellos no se establece este tipo de lazo abiertamente, pero por alguna razón este tutor de resiliencia entra en contacto con el individuo, que es quien tiene la necesidad de dicha relación. Se produce empatía, un vínculo de confianza, un estímulo que permite

que esa persona se desarrolle en otra dimensión. Por lo general este tutor aporta un tipo de conocimiento específico, aunque puede también aportar solamente un interés revalorizador, la sensación de que es capaz de crear algo nuevo que puede enriquecerlo como persona. Este lazo puede ser ocasional, un encuentro particularmente estimulante, o puede darse también una relación que se instale en el tiempo. De cualquier manera, este lazo ayuda a que se desarrolle en el individuo un potencial que hasta ese momento no había sido valorado, o que no había tenido oportunidad de desarrollarse, y permite así crear otra identidad.

Martinez Torralba, I. y Vásquez Bronfman, A. (2006) exponen dos casos en donde es posible observar la acción beneficiosa del tutor de resiliencia invisible. El primero caso es el de Adela, una niña sorda de nacimiento perteneciente a un familia humilde en la cual los roles de género eran bastante rígidos. Fue escolarizada en una escuela común de su barrio, en donde le costó bastante hacerse aceptar y tener amigos. Su compañero de banco en clase era un niño que jugaba al fútbol durante los recreos y Adela lo admiraba mucho. Como la niña era muy rápida corriendo, fue respaldada por su compañero y comenzó a jugar al fútbol en los recreos con otros niños en la escuela. Rompiendo las reglas de género que se le habían impuesto, logró hacerse aceptar por su entusiasmo y sus capacidades; de esta manera dejó de ser "la sordita" para convertirse en "la niña que jugaba al fútbol". El rol de su compañero de banco efectivamente fue el de "tutor de resiliencia invisible" aunque la escuela como institución ni siquiera lo percibió.

El segundo caso es el de Gloria, también una chica sorda de nacimiento, perteneciente a un medio intelectual y cuyos padres se ocupan mucho de ella. Estos decidieron contratar un estudiante para que le diera clases particulares. Al principio Gloria se negaba a realizar el trabajo que el estudiante le proponía, por lo cual terminó estableciendo un pacto con ella: como el chico estudiaba fotografía, se comprometió a mostrarle sus fotos y a explicarle como las hacía, si es que ella se comprometía a hacer sus tareas con él. Para Gloria este acuerdo le mostró el mundo de la fotografía y de la comprensión estética de las técnicas, por lo cual decidió estudiar también fotografía. De esta manera, el estudiante fue de modo temporal un "tutor de resiliencia" para Gloria, durante mucho tiempo invisible por los padres, quienes estaban muy centrados en su rendimiento escolar.

Benard (1991) concibe a los niños resilientes como

Individuos socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y de tomar la iniciativa (...) son firmes en sus propósitos y tienen una visión positiva de su propio futuro: tienen intereses especiales, metas

y motivación para salir adelante en la escuela y en la vida. (Henderson, H., Milstein, M.M, 2005, p. 27).

Autores como Rutter (1992) y Osborn (1993) introducen el papel del temperamento del niño y sus atributos personales en el proceso de resiliencia, interactuando junto con el ambiente familiar, social y cultural. Sin embargo, se adhieren a la idea de que no puede pensarse la resiliencia como una característica con la que los niños nacen o que adquieren en algún momento de su desarrollo, sino que se trata de un proceso interactivo entre ellos y su medio.

Silva, G. (1999) considera que hablar de resiliencia en la infancia supone: que el niño se encuentre inmerso en una o varias situaciones de riesgo (violencia familiar o social, enfermedad mental de los padres, abandono, pobreza crónica), que pueda enfrentar este riesgo sin ser dañado por sus influencias negativas, y lograr desarrollarse positivamente a pesar de ello. Para lograr este cometido, deben estar presente en el niño ciertos factores que funcionen como herramientas para poder superar la situación traumática que se vea forzados a enfrentar.

La autora toma algunos de los pilares de resiliencia planteados por Suárez Ojeda: autoestima, capacidad de relacionarse, creatividad, como indicadores de resiliencia en los niños, y agrega la **capacidad de disfrutar de las experiencias vividas**, el niño es capaz de jugar y divertirse, reír, estar contento. Puede disfrutar de emociones positiva y proyectarse de manera optimista hacia el futuro. **Curiosidad para conocer**, expresada a través del interés por conocer el mundo, por explorar, iniciativa por descubrir. Se puede observar a través del rendimiento escolar adecuado, el niño puede progresar en el aprendizaje y le agrada hacerlo, a pesar de que se le pueden presentar dificultades. Su **comportamiento** muestra que es capaz de realizar las tareas que se esperan según su edad y su medio sociocultural. Conoce las normas que se espera que cumpla y lo hace. Es un niño que tiene una **salud física aceptable**.

Henderson N. y Milstein, M. (2005) denominan "factores protectores" en el niño, a los pilares de resiliencia nombrados anteriormente y los definen como "características de la persona o del ambiente que mitigan el impacto negativo de las situaciones y condiciones estresantes" (p. 27). Estos autores agregan la existencia de factores ambientales, haciendo referencia a lo externo, a las características del entorno del sujeto: su familia, escuela, comunidad y grupos de pares que ayudan a fomentar resiliencia.

A los factores protectores internos ya propuestos por Silva y Suárez Ojeda, le agrega la automotivación, la capacidad para el aprendizaje y conexión con él, flexibilidad,

visión positiva del futuro personal y control interno. Como factores protectores ambientales los autores nombran el promover vínculos estrechos, valorar y alentar la educación, emplear un estilo de interacción cálido y no crítico, satisfacer necesidades básicas de vivienda, salud, atención y recreación, fomentar el desarrollo de valores prosociales y estrategias de convivencia, apreciar los talentos específicos de cada niño.

Intervenir desde el modelo de resiliencia:

Prevención y promoción

Infante, F. (1997) observa que las investigaciones sobre resiliencia han cambiado la forma de percibir al ser humano: se pasó de un modelo de riesgo basado en las necesidades y la enfermedad, a un modelo de prevención y promoción basado en las potencialidades y los recursos que el ser humano posee en sí mismo y a su alrededor. Un individuo ya no es visto como alguien que solo "crece" y se "enferma", sino que además es capaz de buscar sus propios recursos y salir fortalecido de la adversidad.

Masten (2001) agrega que concretamente en el plano de las intervenciones psicosociales, el modelo de resiliencia ha cambiado la naturaleza de los marcos conceptuales, las metas, las estrategias y las evaluaciones. (Melillo, A., Suárez Ojeda, E. N., 2004)

Según Wolin (1995) Este modelo transforma la actitud mental, la forma de ver y pensar respecto a los niños, por parte de las personas que trabajan en la promoción del bienestar social, porque centra su atención y su esfuerzo en identificar y fortalecer los factores protectores, más que en los factores de riesgo (De Pedro Sotelo, F., Muñoz Garrido, V., 2005)

De Pedro Sotelo, F. y Muñoz Garrido, V. (2005) establecen que la prevención consiste en desarrollar en los niños el descubrimiento de sus cualidades y potencialidades, con el objetivo de impulsar su realización personal y activar en ellos su capacidad de resiliencia.

Su función consiste tanto en evitar o minimizar la gravedad de posibles secuelas producidas por situaciones adversas, como en impedir la repetición de las mismas en situaciones similares.

Los autores creen que considerando la ecología humana como fuente de recursos y posibilidades para un desarrollo sano, la promoción de resiliencia se vuelve una responsabilidad compartida por todos los profesionales de las distintas disciplinas y niveles de influencia relacionados con el niño.

Los objetivos de este tipo de intervención son: promoción de adaptación positiva al medio y prevención de problemas específicos o síntomas.

Las estrategias buscan promover ventajas y aspectos positivos del sujeto, reducir el riesgo o las fuentes de estrés y promover procesos de desarrollo humano además del tratamiento de enfermedades. (Melillo, A., Suárez Ojeda, E. N., 2004)

"Es importante un cambio de perspectiva (...) no dirigirnos al niño como una víctima potencial, sino como persona que tiene recursos para desarrollar su propia resiliencia y que además puede volverse un recurso para otros" (De Pedro Sotelo, F., Muñoz Garrido, V., 2005)

Estrategias de promoción de resiliencia en la infancia

Según Higgins (1994) la mayoría de las características asociadas a la resiliencia pueden ser aprendidas. (Henderson, N., Milstein, M., 2005). Rutter (1993) agrega que el aprendizaje de estas características implica exitosas combinaciones entre el niño y su medio, siendo la resiliencia un proceso que se construye vincularmente con otras personas y con el contexto social del niño. (Llobet, V., 2005)

De esta manera, Llobet (2005) considera que las personas son actores y fuentes de las adaptaciones resilientes, en tanto que las familias, escuelas, comunidades y servicios sociales son el escenario de promoción de resiliencia, propiciando el despliegue y proveyendo los factores protectores.

Silva (1999) establece que para poder trabajar en el fomento de los componentes de resiliencia, es indispensable tomar en cuenta el contexto social y cultural de los niños con los cuales se va a trabajar. La cultura del medio donde crece el niño marca sus valores, sus creencias, sus gustos, la forma en que se divierte, lo que le causa miedo; el modo específico de ver el mundo. Es fundamental considerar también la etapa del desarrollo en la que se encuentra el niño; ya que la presencia de los componentes de resiliencia dependerá de ello.

La autora nombra algunos de los componentes que están relacionados con el niño y generan resiliencia: autoestima, autonomía, cooperación, curiosidad por conocer, creatividad, sentido del humor, capacidad de expresar y manejar emociones. Algunos de estos se condicen con los pilares de resiliencia nombrados por Suárez Ojeda (1997) y las "resiliencias" que proponen Wolin, S. J. y Wolin, S. (1993). Brevemente expone una serie de estrategias con el fin de guiar en el desarrollo de dichos componentes y así ayudar en la promoción de resiliencia.

Existen dos fuentes para fomentar la **autoestima** en el niño: los vínculos interpersonales y los logros junto con su reconocimiento. Las relaciones cálidas que proporcionan interés y aceptación incondicional, generan en el niño el sentimiento de valía y de ser querido. Algunos componentes de este vínculo son: interés positivo por educar, compartir actividades juntos, acompañar, cuidar.

Todos los niños se ponen metas a lo largo de su desarrollo y cada logro demanda reconocimiento. Que la alegría de la meta cumplida sea compartida por la familia genera confianza en el niño y la seguridad necesaria para seguir adelante. Silva propone ofrecer experiencias para promover su autoestima, permitiéndole probar, intentar, ensayar, lograr y recibir reconocimiento por ello. Facilitarle al niño un camino de logros, por un lado conociendo y aceptando su temperamento y características personales, y por otro, sabiendo de qué es capaz y cuáles son sus limitaciones, conociendo sus aptitudes, preferencias y habilidades. Este doble conocimiento es fundamental para marcar expectativas y metas realistas con respecto al niño. Los niños bien ubicados tienen más posibilidades de cosechar logros.

Para fomentar la **autonomía**, el adulto debe alentar al niño a intentar nuevas experiencias acordes con su madurez neurobiológica y física. Si hay una sobreprotección, se le impide que desarrolle esta capacidad y su autoestima se ve perjudicada. Si hay una sobreexigencia, y se espera que el niño realice tareas para las cuales no está preparado, lo frustran. Es importante brindarle la oportunidad de descubrir la autosuficiencia; cuando el niño experimente un problema importante o frustración, es necesario dejar que explore y encuentre sus propias soluciones. Para estimularlos, los adultos pueden delegarle responsabilidades acordes a su edad y orientarlos en la resolución de los retos planteados.

Los niños comienzan a **cooperar** desde pequeños en varias actividades, dependiendo de las posibilidades personales y del nivel de desarrollo que haya alcanzado. Es importante que se le exprese el reconocimiento por su ayuda y es necesario alentarlos constantemente para que coopere, inicialmente en tareas sencillas, permitiendo conocer sus posibilidades y mostrarles que se confía en ellos.

La **curiosidad por conocer** es una característica propia de los niños que son más resilientes, ya que implica iniciativa personal, una posición activa frente a lo desconocido y

afán por descubrir. La curiosidad puede ser estimulada ofreciéndole experiencias al niño que lo lleven a explorar, como juegos de escondite y búsqueda, juegos de observación, planteándole preguntas motivadoras, invitando al niño a vivenciar nuevas experiencias, organizar paseos a lugares desconocidos por el niño.

La **creatividad** ocurre de manera espontánea y en ella influye el estado de ánimo del niño, su disposición y sus experiencias. Para estimularla, se necesita de un medio rico y estimulante para la imaginación, un clima de libertad, abierto y de confianza que le permita al niño vivir numerosas experiencias.

En **sentido del humor**, permite relajar situaciones tensas. La forma de fomentarlo es a través del ejemplo, mostrando como de experiencias desagradables se puede obtener una respuesta saludable que termine siendo constructiva. Así, el niño se va apropiando de esta forma de reaccionar, pudiendo aplicarlo en otras situaciones similares.

De esta misma manera, la autora propone estimular el pensamiento positivo; a través del ejemplo de los adultos quienes pueden transmitirle esa actitud y practicarla constantemente. Los niños son muy sensibles a lo que oyen y a lo que ven, si perciben una actitud optimista asumirán esa actitud como modelo.

Para fomentar la **capacidad de expresar y manejar las emociones**, es necesario facilitarle al niño un ambiente amigable, en donde se exprese amor, aprobación, aceptación y respeto. Si se le proporcionan este apoyo emocional, su capacidad para demostrar sentimientos positivos crece, convirtiéndose en personas sociables que aprueban, aceptan y respetan a los demás. Los niños que no reciben el soporte emocional necesario, pueden desarrollar sentimientos de envidia, hostilidad y resentimiento.

Para lograr todo esto, es fundamental comenzar por la aceptación del niño como persona, con sus aspectos positivos y negativos, expresándole que se lo quiere y respeta. Preocuparse de manera genuina, responsabilizándose por sus necesidades, protegiéndolo y cuidándolo. Esto puede demostrarse ayudándolo en sus tareas, jugando con él o compartiendo una charla. Silva considera importante concentrarse en los aspectos valiosos del niño, en lo que ha logrado y en sus virtudes, ayudándolo a sentirse aceptado como persona. (Silva, 1999).

Como bien nombra la autora anteriormente, para fomentar el desarrollo de resiliencia es fundamental considerar la etapa evolutiva en la que se encuentra el niño. Por tal motivo, Silva (1999) planteó estrategias concretas para cada una de estas etapas.

Durante la infancia (0-24 meses) el apoyo a la persistencia del niños es fundamental. El bebé interactúa con el mundo a través de los sentidos y los movimientos de su cuerpo: gatear, pararse, lograr sentarse, caminar. Siempre que sea necesario, es importante animarlo a intentar cumplir con su objetivo, mostrarle alegría cuando logra

avanzar y aliento cuando fracasa. Ayudar al bebé a tomar una postura activa frente a los obstáculos genera resiliencia. Para desarrollar la creatividad, es importante brindar al niño la posibilidad de descubrir la flexibilidad en el uso de los objetos y los juguetes. Por ejemplo, proporcionarle objetos que puedan ser usados de varias formas le permite comprender que existen distintas maneras de aplicar los recursos con los que cuenta. En el desarrollo de la resiliencia, es importante que el niño aprenda a discriminar personas y situaciones para seleccionar las respuestas más adecuadas para cada momento. El juego de las escondidas es adecuado; le permite al bebé elaborar en el desarrollo emocional procesos psicológicos muy importantes como la vivencia de que aquello que se separa de él y desaparece de su vista, sigue existiendo y puede recuperarlo. Esto le da fortaleza emocional y lo prepara para ser independiente y seguro.

Para la etapa de la niñez (2 años en adelante) la autora propone una serie de actividades a realizar con el niño que auspician de promotoras de resiliencia. La primera de ellas es otorgarle al niño el cuidado de un ser vivo, darle una planta o una mascota para cuidar, estimulando el compromiso, responsabilidad, autoeficiencia, intercambio positivo de afecto y el sentimiento de que es alguien que aporta a la vida. Otra estrategia que propone es la creación artística, que permite al niño la posibilidad de crear y ser valorado por ello. Es fundamental que esto se desarrolle en un clima de aceptación y libertad. La narración de cuentos también es una estrategia, de ellos se puede extraer modelos de respuestas resilientes a través de sus personajes. Los cuentos por lo general narran historias de personajes que tiene problemas y dificultades, pero logran resolverlos convirtiéndose en héroes. Estos héroes tienen características personales resilientes: son activos, persisten hasta lograr sus metas, utilizan de manera inteligente los recursos que tiene a su alcance; leer historias de personajes que poseen estas características puede ayudar al niño a desarrollarlas en él a través del ejemplo.

El teatro y la utilización de títeres son medios fundamentales que permiten la expresión de las emociones. En el caso de los títeres, al ser un "otro" el que cobra vida, el niño le atribuye una serie de vivencias personales al personaje, que por sí mismo no se atrevería a aceptar. Este juego tiene la ventaja de esconder a quien lo maneja, facilitando de esta manera la expresión. En cuanto al teatro, asumir diversos personajes y vivir a través de ellos diferentes experiencias, posibilita el desarrollo de la empatía, la autoestima, la seguridad personal y las habilidades expresivas. El poner en juego el propio cuerpo como instrumento posibilita vivenciar distintos roles y emociones, logrando en el niño el desarrollo de confianza en sí mismos y habilidades para relacionarse.

Finalmente, es importante utilizar juguetes o juegos que lo ayuden de manera lúdica a resolver problemas o superar dificultades, auspiciando como entrenamiento inofensivo que prepare al pequeño para enfrentar posteriormente obstáculos o situaciones análogas.

Como bien menciona Llobet (2005) la escuela es uno de los escenarios propicios para la promoción de resiliencia. Henderson, N. y Milstein, M. (2005) consideran que es un ambiente clave para que los individuos desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, logren adaptarse a las presiones y problemas que enfrentan y adquieran los componentes sociales, académicos y vocacionales necesarios para salir adelante en la vida. De Pedro Sotelo, F. y Muñoz Garrido, V. (2005) agregan que la escuela posibilita al niño encontrar un espacio de libertad y creatividad favoreciendo la construcción de su resiliencia frente a situaciones adversas.

A través del estudio de varias investigaciones, surgieron seis puntos relevantes que muestran como las escuelas pueden aportar factores protectores ambientales y las condiciones para fomentar los factores protectores personales nombrados anteriormente. Estos conforman una estrategia de seis pasos con el fin de promover la resiliencia en las escuelas. Los primeros tres pasos están destinados a mitigar el efecto del riesgo en la vida del niño: enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes y enseñar habilidades para la vida. Los tres pasos siguientes tienen como objetivo construir resiliencia: brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y brindar oportunidades de participación significativa. (Henderson, N., Milstein, M., 2005)

Para mitigar el efecto del riesgo, **enriquecer los vínculos** es fundamental, implica fortalecer las relaciones entre los individuos y cualquier persona o actividad social. Esto se basa en pruebas que indican que los niños con fuertes vínculos positivos presentan menos conductas de riesgo que aquellos que carecen de ellos. Existen varias formas de incrementar el vínculo en las escuelas; uno de ellos es proponiendo a los niños varias actividades antes, durante y después del horario escolar. Henderson y Milstein (2005) consideran fundamental que se les ofrezca arte, música, teatro, todo tipo de deportes, tareas de servicios comunitarios y clubes de diversas clases.

En un nivel más profundo, los autores consideran que las organizaciones tienen culturas y un sistema de creencias firmemente arraigado basado en la historia, la tradición y los valores. Moldear el clima y la cultura de la escuela es un medio importante para promover la resiliencia. Para ello el personal, los alumnos y sus familias deben promover valores compartidos, destacar aspectos de la historia de la escuela que concuerden con esto e instaurar rituales y ceremonias para celebrar las conductas deseadas.

Otra forma de mitigar el efecto del riesgo es **fijando límites claros y firmes**, lo que consiste en elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares que sean coherentes y expliciten las expectativas de conductas. Es importante que los alumnos tenga participación en la determinación de estos límites, que constituyen normas de

conductas y procedimientos para cumplirlas, incluyendo las consecuencias por no hacerlo. Los límites deben basarse en una actitud afectuosa en vez de punitiva, deben ser claros y consensuados respecto a la conducta académica y social para que los alumnos tengan la seguridad de saber qué es lo que se espera de ellos.

Los autores consideran también que **enseñar habilidades para la vida** constituye una buena estrategia para mitigar los efectos del riesgo. Estas habilidades incluyen la cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidades para resolver problemas y tomar decisiones y un buen manejo del estrés. Uno de los modos de enseñar habilidades para la vida en las escuelas es a través del método de enseñanza basado en el aprendizaje cooperativo, que incorpore de manera natural las habilidades para llevarse bien con los demás, trabajar en equito, expresar las propias opiniones, fijar metas y tomar decisiones. Los alumnos identifican las habilidades que les pueden ser útiles para resolver problemas en el futuro y luego las aprenden. Los grupos de pares son los mejores mensajeros de las estrategias de prevención e intervención.

Las escuelas constructoras de resiliencia promueven la conexión entre el aprendizaje institucional e individual, el cambio y la eficacia. Supervisan sus ambientes y responden con creatividad y de manera positiva a los desafíos que se le presentan. En este proceso, ofrecen a los miembros de la comunidad escolar el desarrollo de las habilidades mencionadas anteriormente. (De Pedro Sotelo, F. y Muñoz Garrido, V., 2005)

Una vez aplicados los pasos para mitigar el efecto de riesgo, siguen los pasos destinados a la construcción de resiliencia. El primero de ellos es **brindar afecto y apoyo**, que implica la proporción de respaldo y aliento incondicional. Warner y Smith (1992) plantean que es casi imposible superar la adversidad sin afecto, el cual no tiene que venir únicamente de la familia biológica del sujeto, sino que también lo brindan los docentes, vecinos, los pares y hasta las mascotas (Henderson, N., Milstein, M., 2005). En el ámbito escolar, este afecto y apoyo que se brindan deben expresarse a través de conductas concretas como tomar en cuenta a todos los alumnos, saber sus nombres, estimular a los reticentes, investigar e intervenir cuando alguno de ellos enfrenta circunstancias difíciles.

El segundo paso para la construcción de resiliencia en la escuela es **establecer y transmitir expectativas elevadas**. Además de elevadas, estas expectativas deben ser realistas para actuar como motivadores eficaces. La forma en que la escuela puede intervenir para lograr este cometido es fomentando la convicción generalizada de que el éxito es posible e instando a todos a participar del proceso para alcanzarlo. En este proceso, los alumnos mejoraran la imagen que tienen de sí mismos y estarán más

dispuestos a asumir los riesgos que sean necesarios para tener éxito. Las estrategias concretas que se podrían aplicar son: alentar a los niños a que elaboren planes de crecimiento indicando claramente los resultados esperados; supervisar periódicamente y proporcionar retroalimentación positiva y correctiva; brindar momentos de aprendizaje cooperativo que lleven a prestar y recibir ayuda; celebrar los logros; crear asociaciones de apoyo mutuo con la comunidad.

Finalmente, los autores proponen **brindar oportunidades de participación significativa**. Esta estrategia significa otorgar a los alumnos, su familia y el personal escolar una gran cuota de responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, brindándoles la oportunidad de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijarse metas y ayudar a otros. Henderson y Milstein (2005) consideran que la base de este paso es contemplar a los alumnos como recursos y no como objetos o problemas pasivos. Proponen encontrar oportunidades de brindar mayor participación a los alumnos, por ejemplo a través de programas entre pares, servicios comunitarios, actividades antes, durante y después del horario escolar y aplicando estrategias de enseñanza participativa.

Hawkins (1992) afirma que la aplicación de estos seis pasos en combinación, ha dado como resultado en los alumnos una concepción más positiva de sí mismos, un mayor apego a la escuela, un mayor compromiso con las reglas, descensos significativos en conductas delictivas, consumo de drogas y suspensiones. De esta manera, se ha constatado que estos pasos son factores cruciales para fortalecer la resiliencia (Henderson, N., Milstein, M., 2005).

Estos pasos, según De Pedro Sotelo, F. y Muñoz Garrido, V. (2005) tienen implicaciones fundamentales para la educación y las políticas de infancia. Confirman la importancia y la pertinencia de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, en la que se encuentran los elementos base de la resiliencia: el respeto al niño, su persona e integridad; la protección del niño contra diversos riesgos y peligros; la prevención de amenazas contra la salud y la integridad; la participación del niño, respeto a su palabra y la valoración de su opinión.

Alchourrón de Paladini, M. y Daverio, P. A. (2004) presentan un ejemplo de promoción de resiliencia en la escuela, a través del proyecto para la Escuela Pública Experimental Desconcentrada N° 1. "Maestra Rosenda Quiroga". Esta escuela está ubicada en la ciudad de La Punta, a 30 km de la ciudad de San Luis, Argentina.

En el proyecto se trabajó con alumnos de 7° y 8° grado. Su mayor propósito consistía en que cada integrante de la escuela sintiera que había un lugar para él y que más allá de su historia escolar previa, allí se lo respetaba por el hecho de ser quien es. La

conducta es interpretada como una manifestación de la persona; en base a esto se elaboró en forma conjunta con docentes y alumnos lo que sería el código de convivencia.

El proyecto de trabajo se dividió en tres momentos. El primero estaba vinculado con el aprendizaje teórico del concepto resiliencia, su historia, características y pilares. El objetivo era que el alumno se apropie del concepto y lo pueda relacionarlo con situaciones de la vida real. Una forma de facilitar el aprendizaje fue a través de los ejemplos, sirviendo como modelos a imitar. Como resultado, se observó que los alumnos fueron capaces de incorporar el concepto, demostrando interés y preocupación por los temas planteados.

El segundo momento, se relacionó con la adquisición de herramientas personales para el desarrollo de relaciones interpersonales positivas y la autorrealización. Como eje de esta etapa, se tomaron aportes de Edith Grotberg (1998) y lo que ella denominó "factores de resiliencia". La propuesta consistía en que cada alumno pudiera ir "rellenando" con sus aprendizajes cada uno de los pilares. Se comenzó por realizar un diagnóstico de cada pilar, en lo cual cobraron un rol fundamental los ejercicios de introspección. Se pudo observar que los alumnos tenían escasos recursos para resolver conflictos relacionados con la comunicación (entre pares y/o con la familia), cierta dificultad para hacer amigos, y en elevado porcentaje, falta de control sobre la propia ira.

Como primer paso se trabajó el "yo soy", tomando en cuenta el concepto de adolescencia, sus características y los cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales que ocurren. El objetivo era que comprendieran las características normales de la etapa que estaban atravesando, muchos de ellos recién entrando en ella. Se pudo trabajar este tema de manera transversal con los contenidos de ciencias naturales, lengua, ética y formación ciudadana.

El "yo estoy" se dividió en dos: el "estoy" físico, es decir, el espacio y medio ambiente en el cual se mueven y el "estoy" relacionado con los estados de ánimo. Para el primero se trabajó la necesidad de generar un sentido de pertenencia, trabajando el concepto de identidad como noción principal. Para los estados de ánimo se utilizó nuevamente la técnica de introspección, permitiendo que los alumnos identifiquen los distintos estados de ánimo y los relacionaran con situaciones, pensamientos y creencias.

El "yo puedo" y "yo tengo" se relacionaron con las estrategias y herramientas para el desenvolvimiento personal e interpersonal de los alumnos. Para trabajar esto, se implementaron una serie de talleres, con el propósito de fortalecer y promover estrategias y habilidades que posibilitaran enfrentar los "no puedo" y los "no tengo". Las temáticas abordadas fueron: autofortalecimiento de la autoestima, comunicación asertiva, resolución de conflictos y manejo de la ira.

El conocimiento de los distintos estilos de comunicación (pasivo, agresivo, asertivo) junto con el conocimiento de los derechos (ser tratado con respeto, cambiar de opinión, decir no sin sentir culpa) posibilitó que los estudiantes comenzaran a traer ejemplos de la vida cotidiana, muchos de ellos relacionados con conflictos familiares y con la pertenencia o no al grupo de pares. Al trabajar estos conceptos, aparecieron los "yo puedo" y "yo tengo": "Ahora puedo hacer amigos"; "Puedo hablar con mis padres porque tengo las herramientas para hacerlos"; "tengo mis derechos personales y los puedo hacer respetar" (Alchourrón de Paladini, M. y Daverio, P. A., 2004, p. 280). Los logros obtenidos en este segundo momento fueron: mayor autoestima en los adolescentes y cambio de algunos pensamientos y creencias utilizando la noción de resiliencia como modelo.

En el tercer momento, se prepararon proyectos grupales relacionados con la promoción de salud. La propuesta de trabajo consistía en la realización de proyectos para crear talleres con otros alumnos, a partir de conceptos tales como salud, promoción, bienestar, prevención, entre otros. Esto se pudo realizar de forma parcial, debido a que los tiempos escolares no pudieron ser optimizados para que los alumnos pudieran llevar a cabo dichos talleres.

Estrategias de promoción de resiliencia en la adversidad

Hasta aquí se han mencionado estrategias de promoción de resiliencia, que apuntan a brindar herramientas para que el niño sea capaz de enfrentar situaciones adversas en el futuro. Pero, ¿cómo actuar cuando la situación adversa ya ha ocurrido? Leo Wolmer (2012) comenta estrategias de intervención pos-desastre dentro del ámbito escolar, basadas en la intervención de los maestros.

El autor observa que ante un catástrofe masiva, los niños no concurren al psicólogo o psiquiatra en busca de ayuda, sino que van al médico, con el propósito de ponerle fin al malestar físico que los aqueja (dolores de cabeza, de estómago, sentimiento de debilidad, entre otros). En estas situaciones es necesario que los profesionales vayan hacia el niño.

La escuela es un lugar óptimo para la intervención: el niño concurre a diario lo cual permite realizar un seguimiento constante, actuar rápidamente ante cualquier necesidad. Asimismo, es un el escenario donde emergen muchos síntomas (dificultades de concentración, de aprendizaje, problemas de conducta). (Dedeoglu, C., Laor, N., Siev, J., Wolmer, L., Yazgan, Y., 2005).

Existen pocos profesionales capacitados para llevar a cabo la tarea en comparación con la cantidad de niños que sufren estrés pos traumático. Por tal motivo, se necesita la ayuda de un mediador clínico, que según Wolmer (2012) sería el maestro. Estos son vistos como modelos tanto por los niños como por sus padres: están siempre presentes, pueden brindar apoyo, pueden identificar a los alumnos que necesitan un tipo de intervención más concreta.

Aparecen muchas veces, según comenta el autor, resistencias por parte de los maestros a generar una alianza de trabajo con el equipo. Esto se debe a que también ellos están traumatizados; viven en el mismo lugar que los niños, las mismas situaciones y ven las mismas imágenes día a día. Se hace necesario entonces proporcionar apoyo psicológico también a los docentes. (Dedeoglu, C., Laor, N., Siev, J., Wolmer, L., Yazgan, Y., 2005)

Todo esto llevó a comprender que se debía desarrollar un método para superar las resistencias de los maestros. Estas son tres: la primera "¿Por qué hay que intervenir?" se les explica a los docentes los conocimientos que se tienen sobre las dificultades que puede enfrentar un niño luego de vivenciar un desastre: estrés, depresión, angustia, fobia. En este momento, los maestros comprenden que hay que intervenir. Pero se preguntan "¿Por qué en la escuela?"; aquí aparece la segunda resistencia. Se les comenta lo importante del marco escolar para que los niños puedan recibir ayuda sin que se les ponga una etiqueta psiquiátrica, y la importancia de su intervención como mediadores clínicos. Emerge la tercera resistencia "¿Por qué yo?". Los maestros consideran que no pueden asumir ese rol puesto que no están capacitados, por tanto se hace necesario explicarles y ayudarlos.

El primer paso es trabajar con sus propias memorias y vivencias traumáticas, para que puedan elaborarlas. Luego se los ayuda a realizar el pasaje de maestros a educadores. Para esto se les plantea la consigna de revisar su vida y recordar una o dos personas que tuvieron un incidencia significativa, que generaron una transformación positiva y los hicieron ser quienes son hoy; influyeron en su forma de ver el mundo y sus elecciones. No solo pensar en el nombre de la persona, sino describirla; porque fue tan importante para ellos, como se comportaban y como reaccionaban frente a distintas situaciones.

Las frases más comunes según Wolmer (2012) son: "siempre estuvo a mi lado cuando lo necesite", "se interesaba por mí en forma personal", "me desafiaba con preguntas sin dar respuesta", "era exigente pero confiaba en mi capacidad de afrontar problemas". Para el autor, estas frases constituyen la definición exacta de liderazgo de transformación. Este posee cuatro componentes: influencia idealizada, consideración individualizada, estimulación intelectual y liderazgo inspiracional.

La *influencia idealizada* refiere a tener sentido de visión y misión; ganarse la confianza, respeto y seguridad; obtener el esfuerzo extra requerido de los seguidores para lograr niveles óptimos de desarrollo y desempeño. Con *consideración individualizada*, se concentran en delimitar las capacidades y necesidades de los seguidores, atendiendo a ellas individualmente. Delegan, entrenan, aconsejan y proveen retroalimentación para el desarrollo personal. Elevan el nivel de seguridad para adquirir mayor sentido de responsabilidad. Mediante *estimulación intelectual* se promueve activamente una nueva mirada a viejos problemas. Se fomenta la creatividad y pone énfasis en un re-pensamiento y exanimación de suposiciones que subyacen a los problemas. Desarrollan seguidores que enfrentan los problemas mediante perspectivas únicas e innovadoras. En el *liderazgo inspiracional*, los líderes dan ánimo, aumentan el entusiasmo y optimismo, y comunican sus visiones de futuro realizables, con fluidez y seguridad. Proveen visión, la cual estimula la energía para lograr altos niveles de desempeño y desarrollo.

Así, estos líderes en los cuales se pretende transformar a los maestros, son capaces de transmitir una visión de esperanza. En el momento que advierten que las personas que influyeron en su vida actuaron de esta manera, comprenden que ellos deben comportarse igual para ayudar a sus alumnos. De esta manera su rol de educadores se vuelve más claro y se produce la apertura necesaria para participar del proyecto propuesto por Wolmer.

Para trabajar con los niños se utiliza un modelo proyectivo. Se leen una serie de cartas, escritas por un niño imaginario llamado Adam que tiene su misma edad. Este niño les va contando sus experiencias, poniendo en palabras lo que los alumnos están viviendo. Les ofrece una serie de herramientas a través de lo que él hace en su clase imaginaria y los ayuda a verbalizar, integrar y procesar esas experiencias. Esto permite también una discusión a nivel grupal junto con la maestra. Hay un diario en donde cada uno va integrando sus experiencias personales, contando lo que vivió y aprendió con sus propias palabras, dibujos y forma de expresión.

Frente al terremoto ocurrido en Turquía en 1999, Wolmer y su equipo decidieron realizar una intervención post-desastre, llevando a las escuelas su "Programa de Reactivación Escolar". Este constó de ocho encuentros de dos horas de duración cada uno, que se llevaron a cabo dos veces por semana. En estas sesiones se trabajó con la carta de Adam, la cual fue utilizada para la presentación de cada tema de sesión y se realizaron actividades grupales entorno al mismo. Se proporcionó educación psicológica y se trabajó en: afrontamiento de pensamientos intrusivos, duelo por la ciudad en ruinas, control de sensaciones corporales, aprendizaje sobre los terremotos, sueños

postraumáticos, preparación para terremotos futuros, reacciones familiares, pérdida y emociones relacionadas con la muerte, extracción lecciones para la vida y planificación del futuro.

Se realizó durante tres años un seguimiento de los niños que participaron de este programa, con el objetivo de observar lo que acontecía luego del trabajo realizado por los maestros para fortalecerlos y desarrollar su resiliencia. Se comparó a este grupo de niños con otro grupo que no había participado del programa, pero que había compartido el mismo lugar (grupo de control). A nivel de síntomas, no notaron mucha diferencia entre los niños participantes y los del grupo de control. Sin embargo, en lo que refiere a su funcionamiento y adaptación (comportamiento en su casa y en la escuela, relacionamiento con otros, etc.) los niños participantes demostraron un nivel muy superior frente a aquellos que no participaron.

Luego de esta intervención, Wolmer junto con su equipo pretendió adaptar e implementar el programa en escuelas de Israel, denominándolo "Programa de resiliencia". El objetivo era pasar de un modelo de "trauma" a un modelo de "resiliencia" y ayudar a desarrollarla en el ámbito escolar.

Para comprender como se podría enseñar resiliencia en un establecimiento escolar, en donde lo que prima es la enseñanza curricular, se definieron algunos elementos y fueron transformados en herramientas concretas. Se puntualizó lo que una maestra puede enseñar en una clase no solo en las sesiones de trabajo, sino en el día a día durante todo el año, ya que en estos establecimientos se dan situaciones de estrés a diario.

Se decidió trabajar con el afecto: procesar el estrés, miedo, ira, tristeza, culpa y vergüenza; crecimiento y desarrollo después de desastres y traumas; aspectos interpersonales. Con la conducta: control sobre las imágenes; flexibilidad de la atención; equilibrio fisiológico; respiración lenta; relajación muscular; imaginación guiada. Y con la cognición: psico educación; evitación; errores de pensamiento; pensamientos positivos.

Integrar esto a las características de la resiliencia para poder desarrollarlas: visión positiva del mundo, capacidad de enfocar, pensamiento flexible, flexibilidad social, ser organizado, ser proactivo.

Una **visión positiva del mundo**, requiere mostrar seguridad en uno mismo basándose en la visión de la vida como compleja, pero llena de oportunidades. Según Wolmer (2012) es fundamental desarrollar un self positivo, sentirse una persona valiosa, capaz, que puede influir en el medio ambiente y en los sucesos de la vida.

Para promoverla, el autor propone distintas actividades que los maestros pueden realizar con los niños. Una de ellas consiste en poner dentro de un globo las sensaciones

feas que se tienen en el momento: envidia, tristeza, agresión. Una vez que todos tengan sus globos listos, la maestra exclama "¡ahora!" y los globos se sueltan. El "enano amigo" es otra de las propuestas. Cada niño tiene uno, al cual le debe dar forma, color y nombre. Este enano cumple una función muy importante: es un amigo; lo acompaña a la hora de enfrentarse a una situación compleja y siempre tiene las respuestas correctas. De esta manera, a través de este personaje en forma proyectiva, el niño va buscando respuestas y se dice a sí mismo lo que de otra manera no se animaría. Otra actividad que se puede realizar es crear una cajita en donde los niños van "guardando" las cosas buenas que le acontecen, sus experiencias positivas.

Capacidad de enfocar es otra de las características. Tener un sentido, un propósito y un enfoque en la vida es una ventaja, porque cuando las metas y prioridades son claras es más fácil volver a la rutina luego de una interrupción importante.

Los niños piensan que no es posible dejar de pensar en los problemas, para ello se les sugiere que tomen ese pensamiento del cual les cuesta tanto desprenderse y les parece imposible alejar y lo coloquen en el centro de una imagen sin perderlo de vista. El ejercicio se llama "Zoom" y consiste en que el maestro comience a pasar una serie de imágenes que en forma progresiva van agrandando el entorno y alejando el centro en donde los niños habían ubicado el problema. A medida que estas imágenes van pasando, el niño deja de estar focalizado en el problema porque ya no lo ve. Así se le demuestra de forma lúdica que puede dejar de estar pendiente del problema y emplear ese tiempo en divertirse y jugar.

El **pensamiento flexible** es fundamental en el programa propuesto por Wolmer. Permite encontrar formas creativas y efectivas para cumplir los objetivos, así como hacerle frente a situaciones de ambigüedad, lo cual es esencial para la capacidad de recuperación.

Una de las técnicas que el autor implementa para trabajar la flexibilidad es enseñarle a los niños a identificar errores cognitivos y corregirlos. Por ejemplo cuando dicen "es imposible que pase el examen"; en este momento se le sugiere que se hagan dos preguntas: ¿es cierto? ¿Hay una mejor manera de expresar el pensamiento?. Se insta a poner un signo de interrogación al final de la oración, para preguntarse el hecho en vez de afirmarlo y posteriormente buscar una mejor manera de describir lo que se siente al respecto, agregándole una instrucción a la acción: "¿es imposible que pase el examen?", "No, no es imposible. A veces siento como que... pero si estudio en forma responsable es muy probable que lo pase".

Se busca transformar un hecho "estoy seguro" en un sentimiento "siento que" y cambiar las certezas por posibilidades "puede ser", lo cual significa que otras posibilidades también son válidas. De esta manera, los maestros pueden ayudar a sus alumnos a identificar palabras totales como "siempre", "nunca" y "debería" y a cambiarlas por otras

más realistas, permitiéndole al niño tener un pensamiento más flexible y apto para enfrentarse a situaciones de estrés.

Es importante explicarle a los niños cual es la relación entre el pensamiento, el afecto y la conducta. Un pensamiento negativo como "es imposible que pase el examen" automáticamente genera afectos: impotencia, tristeza, autoestima baja. Este afecto influye en la conducta: se estudia menos concentrado, se pone menos interés y esfuerzo y de esta manera es más probable no salve el examen. Si este pensamiento se cambia y comienza la cadena con "es probable que si estudio de manera responsable tenga éxito en el examen", el niño estará más optimista, se esforzará más y posiblemente pase el examen.

La utilización del humor también es fundamental; la posibilidad de transformar una situación de estrés en una situación humorística. Se pone énfasis en la creación del humor, que posibilita ver una situación desde un ángulo totalmente diferente. Para Wolmer (2012) el humor es el mecanismo de defensa más importante y eficaz que hay y es muy contagioso.

Otra característica es la **flexibilidad social**. Las personas resilientes son capaces de generar empatía, tienen fuertes lazos sociales en quienes pueden confiar, pueden formar y mantener relaciones íntimas y reconocen la forma en cómo las habilidades de otras personas pueden complementarse con las suyas. En el caso de los niños, otro indicador de flexibilidad social es la capacidad de adoptar figuras parentales cuando sus padres no están presentes y en tal caso los maestros se convertirían en dichas figuras. Por este motivo su intervención se vuelve tan importante.

La **capacidad de organización**, otra característica, le permite a la persona encontrar el orden en el caos y avanzar más allá del pensamiento, ir a la acción. Para esto, el control es fundamental. Es la capacidad de estar alerta pero también de liberar y dejar ir cuando sea necesario. Ese es el verdadero control: poder cambiar el foco de atención y controlar las imágenes. Un ejercicio que puede realizar la maestra con aquellos niños que tienen imágenes recurrentes debidas a la vivencia de una situación de estrés, es pedirles que imaginen una televisión y pongan allí la imagen. De esta manera, el niño tiene control sobre ella, puede cambiar de canal, ponerla en blanco y negro, achicarla, hacerla desaparecer o apagarla. También se puede trabajar con la voz interior, que es "amiga y enemiga". Lo que Wolmer (2012) plantea enseñarle a los niños a hablarse a sí mismo como si le estuvieran hablando a su mejor amigo, no enemigo. Esto a través del cuidado de las palabras que se emplean, usando connotaciones positivas.

Otra forma de tener control es a través de la fisonomía del cuerpo, siendo este el primero que reacciona ante una situación de estrés. Las maestras pueden enseñar ejercicios de respiración diafragmática y abdominal y relajación muscular. Con los niños

más pequeños se trabaja con burbujas de jabón; cuando se intenta formarlas se respira de forma muy delicada y así se comienza a aprender y trabajar las técnicas.

Otro ejercicio es aprender a controlar las interpretaciones: "crisis o desafío", "crítica u oportunidad de aprendizaje", "culpa o responsabilidad". Si se es "culpable" de la situación, no se puede hacer nada al respecto, solo autoagresión, en cambio si se es "responsable", se puede asumir, arreglar y cambiar la situación. Hay más de una posibilidad a la hora de interpretar y eso tiene efectos totalmente distintos a nivel psicológico. Depende de la reacción, del como se llama a los hechos.

La última característica es **ser proactivo**: actuar de manera decisiva frente a la incertidumbre, en lugar de reaccionar posteriormente ante las circunstancias.

Como resultado de este programa, se observó una mejora en los niños, en los docentes y en la relación entre ellos. Se produjo un cambio en la identidad del maestro, la visión que tenían de sí mismos, su capacidad de manejar las relaciones, su empatía, tolerancia y cooperación en el ambiente. Aumentó su seguridad a la hora de enfrentar situaciones de angustia, mejorando su capacidad de contención hacia los alumnos y los padres. Aceptaron el rol de ser fuentes de inspiración en la escuela ante situaciones de estrés, motivar a los alumnos más difíciles y gestionar el aula en momentos complicados.

Luego de la segunda guerra del Líbano, que tuvo lugar en el año 2006, nuevamente se realizaron intervenciones en las escuelas utilizando el programa propuesto por Wolmer. Se comparó el grupo de niños participantes con el grupo de control, obteniendo como resultado un 50% menos de nivel pos trauma en el grupo de participantes que en el de control. La idea que surgió en efecto, fue implementar dicho programa de forma preventiva y no únicamente luego de una catástrofe. El objetivo se convirtió en promover herramientas de resiliencia en las escuelas para enfrentar situaciones de estrés diario y así poder generalizar luego a situaciones más complejas

Así fue que Hamiel, D., Laor, N., y Wolmer, L. realizaron el primer estudio avocado a investigar los efectos de una intervención universal de los maestros, como estrategia de prevención antes de la exposición. El mismo se llevó a cabo con estudiantes israelíes, antes de los ataques que tuvieron lugar durante la Operación Cast Lead (2008-2009).

Los resultados evidenciaron una diferencia significativa en cuanto a síntomas postraumáticos, estrés y humor entre los niños participantes y los del grupo de control. Se demostró que a través de esta intervención es posible lograr el objetivo antes propuesto.

Se diseñó un protocolo de intervención universal y preventivo. El mismo consta de catorce módulos, cada uno de ellos tiene una duración de 45 minutos y se dictan

con frecuencia semanal. Los consejeros escolares reciben una capacitación de veinte horas y supervisión dos veces por semana. Todos los maestros son capacitados con cuatro horas de entrenamiento básico y encuentros semanales de supervisión. Se lo denominó "Programa de Habilidades para la Vida"; con él se pretende romper con las clases estructuradas agregando debates con los estudiantes sobre sus experiencias de desarrollo, identidad, sexualidad, situaciones de riesgo y situaciones de vida en general. El proceso de implementación del programa comienza con reuniones con el director de la escuela y los maestros para construir una alianza de trabajo y asegurar los recursos necesarios. Los niños son animados a compartir y ejercitar las habilidades de afrontamiento aprendidas en la escuela, con sus familias.

En la primera sesión se trabaja a través de la psicoeducación y se propone un contrato de respeto y confidencialidad. Se denomina "Introduciendo y procesando experiencias positivas". En ella, se utiliza la carta de Adam para introducir el tema de la sesión, se realiza una demostración por parte de los maestros sobre como procesar experiencias positivas, se propone a los alumnos trabajar sus propias experiencias en grupo y compartir los ejemplos en clase y finalmente, escribir la experiencia vivida en su diario personal.

Las sesiones que van desde la dos a la cinco se centran en la identificación de las emociones, el trabajo a través de experiencias positivas y negativas, y la identificación y equilibrio de tensiones corporales. En la primera de estas sesiones: "Respiración lenta usando burbujas de jabón", se enseñan ejercicios para manejar el estrés y recuperar el control. En la sesión número tres: "Respirando y procesando experiencias desagradables" se trabaja con los "globos emocionales" para procesar estas experiencias. En la sesión número cuatro: "Tensión adaptativa y desadaptativa" se implementa el "test del brazo" para identificar tensiones desadaptativas, se trabaja la reacción de "lucha o huida" para evaluar cómo se experimentan y procesan las experiencias. La quinta sesión: "Corrigiendo pensamientos negativos" se centra en la identificación de estos pensamientos y la corrección a través de la utilización de la técnica "el modelo de tres pasos".

Las sesiones seis y siete, se centran en cómo y cuándo actuar desde adentro (equilibrio interno, control de miedos) y desde afuera (afrontamiento real, control de riesgos y desafíos). En la sesión número seis: "Un lugar seguro: aprontando al amigo enano" se crea a este amigo. En la siguiente: "Relajación muscular progresiva" se enseñan ejercicios de relajación muscular, se introduce el juego "Simón dice" a través de la carta de Adam, y se realiza una actividad con globos y termómetros para medir el estrés.

La octava sesión: "La bolsa de experiencias positivas del tío Harry", se centra en la identificación y el equilibrio de pensamientos negativos. En esta sesión se trabaja con los

pensamientos positivos, instando a los niños a "coleccionarlos en la bolsa". También se desarrolla un ejercicio de imaginación guiada utilizando esta imagen.

La sesión número nueve: "El poder de la comunicación: escucha y cooperación activa", destaca el poder de las experiencias positivas. En ella se insta a los niños a debatir sobre el poder de la cooperación.

En la décima sesión: "Toma de perspectiva, distanciamiento y humor" se trabaja el humor como factor fundamental para el afrontamiento y distintas formas de controlar la atención. Se implementa el ejercicio "Zoom", el cual utiliza imágenes para aprender a tener perspectiva y tomar distancia, ejercicios de humor, yoga y meditación a través de la risa.

La sesión número once: "Practicando e integrando técnicas de afrontamiento" se centra en la utilización de imágenes para mejorar la capacidad para tomar decisiones, la sensación de equilibrio interno y la integración de habilidades de afrontamiento. Se practica todo lo aprendido en sesiones anteriores.

"Violencia: conexión entre estrés, tensión y agresión" es el nombre de la sesión número doce. Aquí se trabajan las estrategias de afrontamiento a través de la comunicación interpersonal, empática y asertiva. Las actividades consisten en visualizar los signos que indican reacciones inefectivas frente a situaciones de ira e identificar el signo que mejor los describe cuando están enojados. Los maestros brindan sugerencias sobre modos alternativos de reacción ante estas situaciones.

La sesión trece: "Un ejercicio de equilibrio integrado y SMBIA", se concentra en el procesamiento emocional y la regulación de las emociones fuertes. Se enseña la técnica "cinco pasos para una reacción efectiva". Estos son: parar, muscular, respirar, imaginar, actuar. En inglés estos pasos se resumen en la sigla SMBIA.

La última sesión: "Conclusión: el poder del grupo", hace hincapié en dicho poder y la creación de una visión para el futuro. Se realiza un resumen de lo aprendido en las sesiones, se trabajan los cambios positivos que pueden derivar de una crisis y finalmente los globos se liberan a modo de cierre y despedida.

En cada una de las sesiones se practican las técnicas aprendidas en la anterior, se implementa la carta de Adam como introducción al tema y se le propone a los niños escribir sobre la experiencia en su diario personal.

Reflexiones

La resiliencia es un proceso y como tal, es importante que se comience a desarrollar lo más temprano posible en el niño. Para ello, debe contemplarse la responsabilidad social y política en su promoción, en donde la participación de los padres, la comunidad, investigadores, políticos y quienes diseñan e implementan programas psicosociales, se vuelve fundamental.

Es primordial el accionar de los investigadores para seguir construyendo teoría y evidencia sobre la resiliencia: sus factores, beneficios y posibles contradicciones. A su vez, estas investigaciones sirven como marco para la creación de programas psicosociales, que pueden ser aprobados y difundidos por quienes tienen responsabilidad en las direcciones políticas y a partir de los cuales familias y comunidades pueden informarse, actuar y verse beneficiadas.

Todo esto está enmarcado dentro de una cultura, que determina el accionar. Es importante reflexionar previamente a la realización de los programas y su aplicación, acerca de la cultura en la que se está inmerso. Esto tiene como propósito un mayor conocimiento del medio para que los mismos puedan ajustarse a la realidad y posibilidades de cada cultura; que sean realistas con sus propuestas y sus objetivos.

Muchas personas desconocen el término resiliencia y su significado. Quienes lo conocen, en su mayoría consideran que es una característica innata del sujeto y que no es posible "adquirirla" ya que corresponde a lo que Rutter (1992) y Osborn (1993) denominan "temperamento".

Considero que el primer paso para la promoción de resiliencia es brindar información a la población sobre su significado, las ventajas de un desarrollo temprano y técnicas para su promoción. Los encargados de llevar a cabo esta tarea podrían ser los profesionales que acompañen el crecimiento del niño a lo largo de su desarrollo: médicos, psicólogos, maestros, educadores, entre otros. Espacios como hospitales, jardines de infantes, guarderías, escuelas y plazas serían lugares propicios para desplegar actividades con el fin de informar y concientizar.

Posibles estrategias sería: realizar folletos de fácil lectura y material multimedia con videos explicativos, ambos accesibles a la población en los establecimientos antes mencionados. Realizar charlas informativas presentando distintos aspectos de la resiliencia, con la participación de un equipo multidisciplinario para lograr un abordaje

integral. Desarrollar actividades didácticas como talleres, en donde se trabajen de forma dinámica y lúdica distintas temáticas utilizando distintas técnicas. Estos talleres pueden realizarse con padres, niños y padres junto con sus hijos.

Los talleres con padres, podrían centrarse en el abordaje de las características propias de las etapas evolutivas por las que atraviesan sus hijos a lo largo de su desarrollo y como acompañarlos en cada una de ellas. El objetivo principal sería favorecer la construcción de un vínculo sano.

En los talleres con padres e hijos, se podría fomentar un mayor conocimiento entre ellos a través del tiempo compartido y el aprendizaje juntos. Se pueden implementar técnicas a través de las cuales se les explique la importancia de establecer un vínculo sano.

Los talleres con niños pueden centrarse en el fortalecimiento del vínculo entre pares. Este es muy importante puesto que la relación con un otro puede aportarle nuevas concepciones de la vida a través de las distintas historias de cada uno y sus distintas personalidades. El niño puede aprender a través del ejemplo de otros niños y a través del juego con ellos. Por tanto, promover la integración entre compañeros mediante actividades tales como: jornadas de deportes, juegos, taller literario, pintura, teatro, danza, entre otros; se vuelve fundamental.

Conclusiones

El concepto resiliencia ha ido evolucionando a lo largo de su historia, pasando de ser considerada como un atributo o característica personal que poseen algunos sujetos, a verse como un proceso en el cual el contexto donde se desarrollan tiene un rol fundamental. Al no ser considerada como algo definitivo e innato, se abre camino a la posibilidad de intervención para propiciar su desarrollo.

Se ha comprobado que no solo la intervención luego de un hecho adverso tiene buenos resultados para reducir síntomas o estrés postraumático, sino que intervenir a través de un enfoque preventivo ayuda no solamente a superar el hecho, sino que posibilita atravesarlo de un modo menos traumático y readaptarse de manera positiva al medio más rápido.

Este tipo de intervención le proporciona al individuo una serie de herramientas que le servirán a la hora de enfrentar no solo eventos traumáticos, sino también situaciones de la vida cotidiana. Contar con estas herramientas le brinda seguridad y confianza en sí mismo para poder resolverlas.

Quedó demostrado a través del aporte de varios autores la importancia de su desarrollo temprano y la incidencia de la familia y del medio social y cultural en esta tarea. Estos aportan no solo las herramientas necesarias para su despliegue sino el contexto en donde serán aprehendidas. Si se trata de incentivar el desarrollo de recursos y potenciales que posee el niño, un clima armonioso en donde prime el buen trato se vuelve fundamental. También se ha evidenciado como el apego cumple un rol central al proporcionar la seguridad de base que el niño necesita para adquirir nuevas herramientas en el futuro.

Experimentar emociones positivas demostró ser un instrumento muy importante frente a la adversidad, proporcionándole al individuo un estilo de afrontamiento adaptativo, así como ayudándolo en la regulación de emociones negativas, ampliando sus recursos intelectuales y mejorando el entendimiento de situaciones complejas.

Las técnicas propuestas por los diversos autores son de fácil comprensión y aplicación; requieren sobre todo disponibilidad, responsabilidad y compromiso por parte de los adultos que acompañen al niño. Se basan en el juego y el buen trato, por tanto pueden ser desarrolladas por cualquier adulto, sin importar su nivel académico o los recursos socioeconómicos.

La escuela ha demostrado ser uno de los ambientes más propicios para la implementación de programas y técnicas en los niños. Tanto las que buscan mitigar los efectos del riesgo como las que apuntan a la construcción de resiliencia han tenido efectos positivos. Asimismo, se evidenció que el enfoque de resiliencia se puede emplear dentro del establecimiento para abordar diversas situaciones: luego de una catástrofe, el pasaje de una etapa evolutiva a otra, entre otras. No solo el trabajo a través de técnicas tiene efectos revalorizadores en los niños, también la presencia de un otro dispuesto a ayudarlos a descubrir y desarrollar sus potenciales.

Finalmente, el desarrollo de la resiliencia es una responsabilidad social, nos compete a todos ser mediadores e instrumentos para propiciar su desarrollo. Para hacer más abarcativa esta tarea, sería oportuno que el estado interviniera implementando políticas sociales que contribuyan a su promoción. Los ámbitos en donde se podrían implementar son: jardines de infantes, guarderías, centros caif, centros barriales, escuelas, hospitales, clubes deportivos, entre otros. Dichas políticas implicarían el trabajo en equipo de diversos profesionales, como ser médicos, educadores, maestros, artistas, psicólogos, sociólogos y personas vinculadas al deporte, para que de esta manera se le proporcione al niño todo lo que una sociedad como tal debería brindar para su desarrollo.

Referencias bibliográficas

Altmann de Litvan, M., Bauer, M., Corti, A., Gonzalez, E., Sassón, E., Weigensberg de Perkal, A. (copiladores) (2007) *Resiliencia y vida cotidiana*. Montevideo: Psicolibros.

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

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

Beristain, M. (2004) *Reconstruir el tejido social: un enfoque crítico de la ayuda humanitaria*. Barcelona: Icaria

Brooks, R., Goldstein, S. (2004) *Como lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesaria para vivir en paz*. Barcelona: Paidós.

Cyrułnik, B. (2003) *El murmullo de los fantasmas. volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.

Cyrułnik, B. (2009) *Autobiografía de un espantapájaros. Testimonios de resiliencia: el retorno a la vida*. Barcelona: Gedisa

Dedeoglu, C., Laor, N., Siev, J., Wolmer, L., Yazgan, Y. (2005) *Teacher-mediated intervention after disaster: a controlled three-years follow-up of children's functioning*. Malden, USA. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.

De Pedro Sotelo, F., Muñoz Garrido, V. (2005) *Educación para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social*. Madrid. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 16 Núm. 1. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0505120107A/16059>

Greco, C., Morelato, G., Ison, M. (sin año) *Emociones Positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil*. Argentina: Psicodebate 7. Psicología, Cultura y Sociedad. Disponible en:

<http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico7/7Psico%2006.pdf>

Hamiel, D., Laor, N., Wolmer, L. (2011) *Preventing Children's Posttraumatic Stress After Disaster With Teacher-Based Intervention: A Controlled Study*. Journal of the American Academy Of Child and Adolescent Psychiatry. Vol. 50 Núm. 4

Henderson, N., Milstein, M.M. (2005) *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós

Klesse, E., Menoni, T. (2008) *Construyendo alternativas al dolor. Reflexiones sobre Resiliencia*. Casabó - Cerro de Montevideo. Montevideo: Psicolibros.

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

Melillo, A., Suárez Ojeda, E. N. (2004) *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. Lanús: Paidós.

Melillo, A., Rodríguez, D., Suárez Ojeda, E. N., (2004) *Resiliencia y subetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.

Laor, N., Spirman, S., Wiener, Z., Wolmer, L. (2003) *Facing War, Terrorism and disaster: Toward a Child-Oriented Comprehensive Emergency Care System*. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America.

Llobet, V. (2005) *La promoción de la resiliencia con niños y adolescentes. Entre la vulnerabilidad y la exclusión. Herramientas para la transformación*. Buenos Aires: Noveduc.

Rojas Marcos, L. (2011) *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*. Madrid: Grupo Planeta; Booket colección.

Silva, G. (1999) *Resiliencia y violencia política en niños*. Buenos Aires. Colección Salud Comunitaria, serie Resiliencia. Fundación Bernard Van Lee, Universidad Nacional de Lanús.

Material audiovisual:

Wolmer, L. (2012) Conferencia: "*Desarrollo de la resiliencia en niños para afrontar situaciones de estrés*". Montevideo, Facultad de Psicología UdelaR. Asuntos Públicos.

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=1pW-Zfaoj1o>

<https://www.youtube.com/watch?v=iWeUUIsPaA8>